

**LAS ARTES COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO DE LA HABILIDAD
ORAL DEL INGLÉS**

LILIAN PATRICIA ORTIZ PERENGUEZ

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGIA**

2018

**LAS ARTES COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO DE LA HABILIDAD
ORAL DEL INGLÉS**

LILIAN PATRICIA ORTIZ PERENGUEZ

ASESORA

LAURA LUCIA CARREÑO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGIA

2018

DEDICATORIA

A Dios, el artista de los artistas.

A mi hija María José, razón y sentido de todo lo que hago.

A mis padres Eduardo y Mery, mi guía e inspiración.

A mis hermanos Claudia, Nelson e Iván:

la alegría, la música y la fe.

A mi familia: mis abuelos, tíos y primos.

A Sebastián, mi amigo de siempre.

A Fabio Morales por llenar mi vida con su vida misma.

A las personas que se han ido:

Juan Manuel, Javier, Padre Benjamín.

A mis compañeros Claudia y Javier:

Estudiar junto a ustedes fue una experiencia de saber y alegría.

A mis estudiantes por impulsarme a ser mejor,

por llenar mi vida cada día de sonrisas y retos

y por hacer que este trabajo sea para mí una pasión.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto no habría sido posible sin el impulso y el apoyo de muchas personas. Agradezco principalmente a mi familia por su preocupación, por escucharme y levantarme cada vez que las cosas cambiaban de color. Gracias a mi padre Eduardo por saber estar a mi lado a pesar de la distancia, por sus consejos tan valiosos y por haber sembrado en mi vida la fe ciega en el poder del arte. Gracias a mi mamita Mery por cada viaje, por no reparar en distancias y dolores para poder estar aquí acompañándome. Gracias a mis hermanos que son como una muralla de paz, de fe, de solidaridad, de fortaleza y alegría. Gracias a mi hija por su ejemplo de valentía y por la frase acertada en el momento arduo. Gracias a mi tío Jorge por colmar cada fin de semana con su alegre presencia. Gracias a Sebastián, mi amigo incondicional de siempre. A Fabio Morales, por estar presente en cada momento en el que fue necesario, por impulsarme a hacer mejor las cosas y por haber invertido tanto esfuerzo en este trabajo que tomó como suyo en muchos momentos. A mis amigas y compañeras, Mónica y Carmen Julia.

Gracias especiales a mi asesora Laura Lucía Carreño: siempre fue una bendición contar con su consejo, su orientación y su incondicionalidad. Gracias a mis estudiantes por haber sido mi inspiración, por su colaboración desinteresada, por haber abierto para mí la puerta hacia aquello que les apasiona y haberme enseñado más de lo que yo pude haberles enseñado.

Finalmente, gracias a la Universidad de la Sabana por haberme brindado la oportunidad de aprender de excelentes maestros y permitirme ser parte de tan magna institución.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	13
Resumen y Palabras Claves	15
Abstract	17
Key Words	17
Justificación	18
1. Planteamiento Del Problema	22
2. Pregunta de Investigación.....	22
3. Objetivos.....	22
3.1. Objetivo general.....	22
3.2. Objetivos específicos	23
4. Antecedentes del problema de investigación	23
4.1. Respecto al bajo desempeño de los estudiantes en inglés.....	23
4.1.1. Pruebas externas:.....	23
4.1.2. P.E.I.	28
4.1.3. Manual de convivencia.....	29
4.1.4. La institución Garcés Navas y la asignatura de inglés	30
4.2. Respecto a la habilidad oral	33
4.2.1. La habilidad oral en la Institución Garcés Navas.....	35
5. Estado del arte: estudios e investigaciones relacionados	36

5.1.	Estudios internacionales.....	37
5.2.	Estudios nacionales.....	40
5.3.	Estudios locales.....	42
5.4.	Estudios institucionales.....	45
6.	Marco Teórico.....	46
6.1.	Enseñanza de lengua extranjera.....	47
6.2.	Enseñanza de la habilidad oral del inglés.....	50
6.3.	La planeación de clase.....	53
6.4.	La evaluación a través de rúbricas.....	54
6.5.	Aprendizaje de lengua extranjera.....	55
6.6.	Habilidad oral en inglés.....	60
6.6.1.	Fluidez.....	62
6.6.2.	Pronunciación.....	63
6.6.3.	Gramática.....	65
6.6.4.	Vocabulario.....	67
6.7.	La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	67
6.8.	Enfoque constructivista.....	70
6.9.	Los centros de interés.....	71
6.10.	Aprendizaje cooperativo.....	74
6.11.	Enfoque por tareas.....	75

6.12.	Componente Artístico	77
6.13.	El arte como medio para hacer visible el pensamiento	78
7.	Metodología.....	79
7.1.	Enfoque Cualitativo	79
7.2.	Alcance metodológico.....	81
7.3.	Diseño de la investigación	82
7.4.	Población y Contexto	84
7.5.	Instrumentos de recolección de datos	88
7.5.1.	Diario de Campo	88
7.5.2.	Entrevistas	90
7.5.3.	Grupos Focales	90
7.5.4.	Registros de Observación.....	91
7.5.5.	Encuestas	92
7.5.6.	Project Follow Up	92
7.5.7.	Videos.....	93
7.5.8.	Planeación de Clases	94
7.6.	Validación, confiabilidad y triangulación.....	95
7.7.	Categorías de análisis.....	101
7.8.	Propuesta de intervención en el aula.....	104
8.	Resultados y análisis.....	129

8.1. Categoría: Enseñanza	133
8.1.1. Subcategoría: Planeación de clase	133
8.1.2. Subcategoría: Desarrollo de las clases	138
8.1.3. Subcategoría: Evaluación.....	149
8.2. Categoría aprendizaje: habilidad oral, motivación, métodos y enfoques	156
8.2.1. Subcategoría: Habilidad oral.....	156
8.3. Categorías emergentes	
9. Conclusiones	
10. Discusión	
Bibliografía	

Lista de anexos

Pág.	
	Anexo A. Encuestas 1 y 2.....155
	Anexo B. Formato de Project Follow Up.....156
	Anexo C. Diario de campo.....157
	Anexo D. Cronograma de actividades para los estudiantes.....158
	Anexo E. Rúbrica del primer corto.....158
	Anexo F. Rúbrica del segundo corto159
	Anexo G. Rúbrica del tercer corto.....160
	Anexo H. Organización de la técnica del Focus group.....161
	Anexo I. Transcripción del Focus group.....162

Índice de gráficos

	Pág.
Gráfico 1. Resultados Pruebas ICFES. Año 2016.....	10
Gráfico 2 Comparativo de resultados de la asignatura de inglés.....	11
Gráfico 3. Niveles de desempeño de inglés.....	11
Gráfico 4. Planillas electrónicas.....	12
Gráfico 5. Trabajo escrito de un estudiante.....	13
Gráfico 6. Centros de interés y áreas de desempeño. Secretaría de Educación de Bogotá	29
Gráfico 7. Mapa de la localidad de Engativá	55
Gráfico 8. Organización de los centros interés en el salón de clase.....	70
Gráfico 9. Carteleros de los centros de interés	71
Gráfico 10. Planeación de actividades 25.....	90
Gráfico 11. Foto de video de clase.....	93
Gráfico 12. Fotografía de clase	96
Gráfico 13. Foto de video de exposición de los estudiantes.....	96
Gráfico 14. Foto de video de clase centros de interés.....	135
Gráfico 15. Foto de video de centros de interés.....	137
Gráfico 16. Fotografía de clase.....	138
Gráfico 17. Foto de video de exposición de los estudiantes.....	139
Gráfico 18. Foto de video de clase de danzas.....	139
Gráfico 19. Foto de video de exposición de un estudiante del centro de dibujo.....	140
Gráfico 20. Fragmentos de respuestas a la encuesta 2.....	140
Gráfico 21: Centro de dibujo. Tiempo presente simple y progresivo, expresados a través de las técnicas de dibujo cool sketch y pointillism.....	142
Gráfico 22. Foto de video de clase con docentes.....	142
Gráfico 23. Foto de video de centros de interés.....	144
Gráfico 24. Fragmento Diario de campo del 6 de septiembre de 2016.....	146
Gráfico 25. Fragmento de Diario de campo.....	147
Gráfico 26. Autoevaluación acerca de los cortos, partiendo de las rúbricas.....	147

Gráfico 27. Autoevaluación de un estudiante acerca de su desempeño.....	149
Gráfico 28. Foto de video de exposición sobre centro de interés.....	152
Gráfico 29. Foto de video de taller de dibujo.....	152
Gráfico 30. Foto de la grabación del primer corto de video.....	154
Gráfico 31. Foto de la grabación del segundo corto de video.....	160
Gráfico 32. Velocidad al hablar corto 2.....	162
Gráfico 33. Estudiantes que leyeron el libreto 2.....	163
Gráfico 34. Comprensión del mensaje del corto2.....	164
Gráfico 35. Duda de los estudiantes al hablar en el corto 2.....	165
Gráfico 36. Foto de la grabación del tercer corto de video.....	168
Gráfico 37. Trabajos artísticos del Centro de Dibujo.....	174
Gráfico 38. Trabajos artísticos del Centro de Fotografía.....	175
Gráfico 39. Foto de video de focus group.....	181
Gráfico 40. Foto de la grabación de la técnica del focus group.....	181
Gráfico 41. Fragmento de diario de campo.....	185
Gráfico 42. Centro de interés de música.....	186
Gráfico 43. Foto de video de clase de danza.....	187
Gráfico 44. Fragmento de registro de observación	189
Gráfico 45. Foto de video de ejercicio oral en casa.....	190

Índice de tablas

Pág.

Tabla 1. Resultados Pruebas Saber 11 en Colombia; año 2016.....	6
Tabla 2. Tabla 2. Distribución de grados por niveles en la IED Garcés Navas.....	57
Tabla 3. Instrumentos de recolección de datos.....	59
Tabla 4. Relación de Categorías y subcategorías de análisis.....	64
Tabla 5. Planeación institucional grado noveno	69
Tabla 6. Plan de acción para los días miércoles.....	77
Tabla 7. Asignación de tareas generales y por centros de interés para la grabación de cortos	88
Tabla 8. Actividades propuestas para dibujo y fotografía.....	92
Tabla 9. Registro de observación.....	94
Tabla 10. Aspectos de la fluidez observados en el corto 1.....	110
Tabla 11. Aspectos de la pronunciación observados en el corto 1.....	110
Tabla 12. Aspectos de la pronunciación observados en el corto 1.....	111
Tabla 13. Aspectos de la fluidez observados en el corto 2.....	114
Tabla 14. Velocidad al hablar en el segundo corto.....	115
Tabla 15. Estudiantes que leyeron el libreto 2	115
Tabla 16. Comprensión del mensaje del corto 2.....	116
Tabla 17. Duda de los estudiantes al hablar en el corto 2	117
Tabla 18. Aspectos de la pronunciación observados en el corto 2.....	118
Tabla 19. Aspectos de la fluidez observados en el corto 3.....	121
Tabla 20. Aspectos de la pronunciación observados en el corto 3.....	122

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional enmarca al inglés en el concepto de lengua extranjera y teniendo en cuenta su importancia como lengua universal ha venido desarrollando estrategias que permiten mejorar los niveles de inglés. Dentro de los estándares específicos propuestos por el M.E.N. encontramos aquellos que se refieren a las habilidades de comprensión, subdivididas en escucha y lectura, y a las de producción, relacionadas con el lenguaje oral en cuanto a monólogos y conversación.

Aunque la propuesta hecha por el Ministerio es clara y se constituye en una guía para los docentes de inglés, en la Institución Educativa Garcés Navas se invierte tiempo en unas habilidades más que en otras, siguiendo, sobre todo, el método gramatical.

A pesar de los esfuerzos de los docentes por mejorar el nivel de inglés en la institución, se observaban aún bajos puntajes en pruebas internas y externas, falta de motivación de los estudiantes, clases magistrales y desarrollo de ejercicios gramaticales que no impulsan el aprendizaje ni la comunicación en lengua extranjera, ausencia de práctica del habla, la escucha y la lectura, así como la no inclusión del P.E.I. "Hacia la identidad Cultural"

Teniendo en cuenta las características expuestas, se realizó la presente propuesta la cual pretendió hacer énfasis en la habilidad oral del inglés como una manera de dar un enfoque comunicativo y práctico a las clases, además de aprovechar los beneficios que implica el componente para el aprendizaje del inglés. Esta habilidad se abordó a través de los intereses artísticos de los estudiantes con la intención de involucrar el componente motivacional y el P.E.I. del colegio Garcés Navas.

La propuesta se organizó de acuerdo al método de los Centros de interés artísticos, al enfoque por tareas y al aprendizaje cooperativo, con los cuales se buscó hacer práctica la habilidad oral, partir de los intereses y conocimientos artísticos de los estudiantes, enfocar el

trabajo hacia la autonomía y al trabajo en grupo y desarrollar actitudes sociales y valores como la responsabilidad y el respeto.

La presente investigación corresponde a la investigación-acción, con un enfoque cualitativo y el alcance de una investigación de intervención, ya que en ella se especifica de manera clara el proceso de implementación y el avance de los estudiantes en el desarrollo de la habilidad oral a través de la expresión de los intereses artísticos. La población centro del proyecto fue el grado 903 (año 2016), de la I.E.D. Garcés Navas de la localidad de Engativá, integrada por 32 estudiantes: 18 niños y 14 niñas.

Los datos para el análisis se recolectaron a través de diarios de campo, entrevistas, grupos focales, registros de observación, encuestas, project follow up, y la planeación de clases. Las categorías de análisis fueron: enseñanza y aprendizaje. La primera consta de las subcategorías: planeación de clase, desarrollo de las clases, evaluación; la segunda, de habilidad oral y sus componentes, la motivación, y los métodos y enfoques empleados. Las categorías partieron de una revisión exhaustiva del marco teórico, de acuerdo con lo propuesto por Ramírez (2016), en el cual se observa claramente la actividad tanto del docente como del estudiante en el proceso de aprendizaje y los diversos aspectos que las conforman, con lo cual, a la vez, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación y una orientación a los objetivos planteados; de igual manera se tuvieron en cuenta los antecedentes del problema de investigación. Además, de acuerdo a la triangulación realizada, se encontraron las categorías emergentes de roles adquiridos por los estudiantes, así como su autonomía. Estas categorías se organizaron de tal modo que se diera lugar a los diversos instrumentos con los cuales se iban a medir las mismas y se procedió finalmente a realizar la triangulación y el análisis de los resultados de acuerdo a lo obtenido en cada uno de los instrumentos.

Al final del proyecto se dan a conocer los resultados obtenidos concernientes a los avances de los estudiantes en la habilidad oral, mediante la expresión de sus intereses artísticos, al impacto causado por la organización en centros de interés y la implementación del enfoque por tareas. A través del trabajo realizado se tendrá evidencia de tres ciclos de reflexión: la parte diagnóstica, la implementación del proyecto, y la fase final en la cual se presentan los resultados de la investigación, las conclusiones y las preguntas que emergen del proceso que se llevó a cabo.

Resumen y Palabras Claves

El presente proyecto se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Garcés Navas de la localidad de Engativá con estudiantes del grado 903, quienes evidenciaban un desempeño bajo en la asignatura de inglés y en las habilidades comunicativas, especialmente en la habilidad oral.

Como una alternativa para mejorar la comunicación oral de los estudiantes y su desempeño en la asignatura, se desarrollaron algunas actividades que tenían como base el inglés como medio de exploración y expresión de intereses artísticos de los estudiantes referentes a las danzas, la música, el dibujo y la fotografía, las cuales se llevaron a cabo mediante la metodología de los centros de interés, el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas.

Durante la intervención pedagógica se grabaron tres cortos en los que se evidencian las temáticas diseñadas para grado noveno en la institución educativa, las que a su vez corresponden a las competencias propuestas por el MEN. Además, con el fin de recolectar datos se realizaron diarios de campo, la grabación de las clases, la transcripción de las clases grabadas, la grabación de cortos, entrevistas, project follows up, grupos focales, encuestas

para detectar los intereses artísticos de los estudiantes y una encuesta a mitad de la intervención.

Los resultados revelaron que los intereses artísticos de los estudiantes son una herramienta que contribuye a la práctica de las habilidades comunicativas en inglés, en especial a la habilidad oral, y que constituyen un elemento importante para que los estudiantes desarrollen mediante la práctica elementos de la comunicación oral, tales como la fluidez, la pronunciación, la gramática y el vocabulario debido a la motivación por hablar acerca de temas concernientes a las artes que les llaman la atención. El aspecto motivacional además contribuyó a que los estudiantes perdieran el temor a expresarse, a cometer errores y a dar a conocer a los demás los conocimientos artísticos que poseen. Por otra parte, la organización por centros de interés, permitió que los estudiantes mejoraran sus relaciones interpersonales y reveló cualidades tales como el liderazgo, la organización y el trabajo en equipo.

PALABRAS CLAVE: *Habilidad oral en inglés, intereses artísticos, centros de interés, motivación, enfoque por tareas, aprendizaje cooperativo, enseñanza para la comprensión, artes.*

Abstract

This project was carried out in the Garces Navas High School of Engativa, with students from 903, who evidenced a poor performance in the subject of English and more specifically in the oral communication.

As an alternative to improve student's oral skills and their general performance, some activities based on English as a mean for the expression of students' artistic interests such as dance, music, drawing and photography, were implemented using the methodology of centers of interest, cooperative learning and task-based approach.

During the pedagogical intervention three short films were recorded, which showed the topics that correspond to competences proposed by the MEN. Besides and in order to collect data, a field journal was made, classes were recorded with their own transcription, surveys to detect the artistic interests of students and a survey in the middle of the intervention.

The results revealed that the artistic interests of the students contribute to the practice of communicative skills in English, especially oral skills, and are important for students to develop oral communication elements such as fluency, pronunciation, grammar and vocabulary due to the motivation to talk about topics concerning the arts that draw their attention. The motivational aspect also contributed to the students losing the fear of expressing themselves, making mistakes and demonstrating the artistic knowledge they possess. On the other hand, the centers of interest, allowed students to improve their interpersonal relationships and revealed qualities such as leadership, organization and teamwork.

Key Words

Oral English proficiency, centers of interest, motivation, cooperative learning, arts.

Justificación

Todos conocemos la importancia del inglés en la vida escolar, en el mundo comercial y en muchas esferas de la vida cotidiana. En el aspecto educativo, Graddol, (2006) afirma que “entre la década de los setenta y la anterior el número de personas en el mundo aprendiendo inglés pasó de menos de 300 millones a cerca de 1.200 millones, y se espera que hacia finales de esta década alcance los 2.000 millones”.

Sin embargo, las cifras que revelan entidades como el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional (2016), demuestran que, a pesar de conocer la creciente necesidad de aprender inglés, los resultados obtenidos en las pruebas del año 2016 indican lo siguiente:

PRUEBA	A-	A1	A2	B1	B+
INGLÉS	41.09%	31.46%	17.18%	8.53%	1.74%

Tabla 1. Resultados Pruebas Saber 11 en Colombia; año 2016. Colegios públicos del país, calendarios A y B. De acuerdo a la clasificación del Marco Común Europeo, adoptado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Datos obtenidos de www.icfes.gov.co

La Institución Educativa Garcés Navas no ha contado con mejor suerte, puesto que en los últimos años ha obtenido los siguientes resultados, teniendo en cuenta que las Pruebas Saber 11 califican inglés entre 1 y 100, asignando un rango que está entre A- y B+, de acuerdo al Marco Común Europeo y que ha sido adoptado por el Ministerio de Educación Nacional:

Año 2013: 44.08

Año 2014: 50.98

Año 2015: 51.06

Las cifras se consideran bajas porque se encuentran dentro del rango de Usuario Básico que corresponde a la puntuación entre 41 y 68 puntos. De acuerdo con ICFES interactivo, (2016): “los estudiantes solamente comprenden frases y expresiones de uso frecuente, incluyendo información básica acerca de si mismos y sus familias, compras, lugares de interés, tareas cotidianas, aspectos de su pasado, y necesidades inmediatas”. Es decir, según la clasificación del Marco Común Europeo, se considera pertinente lograr el nivel B1.

Junto a los resultados obtenidos en pruebas externas, se observa al interior de la institución Garcés Navas, que debido al método gramatical, no hay una práctica de la habilidad oral, lo cual conlleva a que sea la menos practicada, de acuerdo a las manifestaciones de las 3 docentes de inglés del colegio, a quienes se les realizó algunas preguntas referentes a las habilidades comunicativas que practicaban en clase de inglés, ejercicio que indicó que la habilidad a la que se le dedicaba más tiempo es la escritura, seguida de lectura, escucha y terminando con el habla. Teniendo en cuenta lo manifestado, se observa una influencia del medio educativo en la pedagogía empleada dentro del aula, lo cual está de acuerdo con Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) los docentes desarrollan cogniciones que “proviene de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas, intenciones. Todos ellos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula” (p. 8)

Las razones que manifestaron los docentes frente al por que preferían la escritura, se referían a la oportunidad que tienen los estudiantes para expresar sus ideas y atender a la gramática y vocabulario con mayor rapidez; a la facilidad para que los estudiantes mecanicen estructuras gramaticales, a que es la habilidad en la que más se evidencia el proceso de aprendizaje del inglés y facilita la corrección y es más manejable en cuanto al tiempo.

Esto coincide, en parte, y es complementado con los postulados de Brown (2001), respecto a la decisión de elegir dentro de la didáctica del inglés, el lenguaje oral al escrito:

- La facilidad de devolverse a consultar el texto escrito para revisar palabras, frases y textos en general.
- La libertad de llevar un ritmo personal para procesar la información.
- Los símbolos empleados en la escritura son distintos a los empleados en la comunicación oral.
- Los diferentes modos de complejidad y la diferencia más notable están en la naturaleza de las oraciones.
- En el inglés escrito brinda la oportunidad de utilizar mayor variedad de vocabulario que en el inglés hablado.
- La formalidad del lenguaje escrito sobre el oral.

Al preguntar a las docentes por qué no empleaban la habilidad oral, indicaron la carencia de la habilidad oral y la necesidad de que los estudiantes tengan primero más vocabulario y más coherencia para luego poder hablar; finalmente mencionaron la falta de tiempo en clase. Como puede observarse, las clases corresponden en general al método gramática-traducción. Esto va de acuerdo con lo manifestado por Brown (2001) quien refiere que, en realidad, este método no permitió el desarrollo de la habilidad comunicativa, haciendo que la producción y comprensión oral fueran relegadas.

Teniendo en cuenta lo mencionado por las docentes, se considera que la habilidad oral debe ser orientada de manera diferente y que se deben crear mecanismos para empezar a practicarla, teniendo en cuenta los aportes que le hace al aprendizaje del inglés.

Por lo tanto, se puede decir que, la habilidad oral del inglés se reduce simplemente a contestar preguntas de manera mecánica, teniendo en cuenta las estructuras vistas y sin reparar en el propósito comunicativo. Abrir un espacio en la clase a la habilidad oral implica un cambio de metodología, un empleo mucho más minucioso del tiempo, saber captar la atención permanente de los estudiantes y una actitud que los anime a no desalentarse frente a los errores sino a corregirlos.

Es necesario dar un giro a la didáctica empleada en la institución educativa, pasando del método tradicional a un enfoque comunicativo que permita a los estudiantes una práctica basada en la habilidad oral, teniendo en cuenta postulados como los de Kavaliauskienė (2006) quien indica que el habla se constituye en una actividad productiva que facilita la comunicación y que al ser un medio para vivir en sociedad, hablar en un lenguaje distinto al materno, tiene una connotación diferente por su naturaleza social. Mediante el desarrollo de la habilidad oral, se refuerzan las demás habilidades, así como el conocimiento y la práctica de elementos gramaticales y de vocabulario. Dando un vistazo a la metodología tradicional en cuanto a que no ha ejercido un aporte importante ni a la adquisición de conocimientos del idioma inglés y mucho menos a la integración de las habilidades comunicativas, se hace necesario considerar la implementación de métodos que permitan una mayor interacción comunicativa y que creen en el estudiante la motivación por aprender y desarrollar el idioma inglés. De acuerdo a ello, los centros de interés, el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas, los cuales hacen parte del enfoque constructivista, brindan la oportunidad de crear un entorno participativo en el cual la habilidad oral se convierte en el centro de la práctica continua dentro de las clases.

1. Planteamiento Del Problema

En la Institución Educativa Garcés Navas se observa una tendencia a emplear el método gramatical en la clase de inglés, lo cual ha causado que las clases se dediquen únicamente a la escritura y al desarrollo de ejercicios gramaticales que no han favorecido el aprendizaje del idioma, hecho que se evidencia en exámenes internos y externos. Debido a esta causa también se observa desmotivación en los estudiantes, demostrada en notas deficientes y en comportamientos inapropiados en clase en las que no se tiene en cuenta su contexto, sus intereses y saberes, así como las posibilidades que brindaría la inclusión del P.E.I. “Hacia la Identidad Cultural”. En este mismo orden, cabe mencionar que las habilidades comunicativas, en especial el habla se ha reducido a una mínima expresión dejando de lado todos los aportes que pueden hacer a un aprendizaje del inglés más dinámico, significativo y permanente.

2. Pregunta de Investigación

¿Cuál es la influencia de la implementación de los Centros Artísticos de Interés en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en inglés de los estudiantes del grado 903 de la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Determinar en qué manera incide la implementación del método pedagógico de los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en la asignatura de inglés en el grado 903 de la IED Garcés Navas en la Localidad de Engativá.

3.2. Objetivos específicos

Determinar el desarrollo de los componentes de la habilidad oral del inglés, tales como fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, manifestado en la expresión de los intereses artísticos de los estudiantes.

Especificar la incidencia del desarrollo de la propuesta en la motivación de los estudiantes.

4. Antecedentes del problema de investigación

4.1. Respecto al bajo desempeño de los estudiantes en inglés

Teniendo en cuenta la importancia que día a día cobra el inglés en el mundo debido sobre todo al factor comercial, entidades gubernamentales internacionales y nacionales relacionadas directa o indirectamente con la educación, se han preocupado por generar programas y crear mecanismos para superar las dificultades presentadas en el rendimiento escolar en la asignatura de inglés.

En la institución Educativa Garcés Navas el bajo desempeño en la asignatura de inglés en el IED Garcés Navas, se ha presentado durante varios años. A continuación, presentamos algunos de los documentos e informes que dan cuenta de resultados y de procesos institucionales que constituyen un elemento importante para determinar los antecedentes del problema en cuestión.

4.1.1. Pruebas externas:

La siguiente información se obtuvo de reportes públicos de la entidad ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). El ICFES es una entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional de Colombia que se encarga de ofrecer servicios de evaluación sobre los factores que influyen en la calidad educativa. En general, el colegio no

ha logrado obtener buenos resultados en las pruebas externas, no solamente en inglés, sino en todas las asignaturas. Teniendo en cuenta los resultados generales presentados en los documentos que hacen parte del historial de la institución, entre los años 2010 y 2012, el colegio se ubicó en nivel Alto y se encuentra en Nivel Bajo, desde el año 2013, hasta el momento, como puede observarse en las gráficas siguientes, en las que vamos a observar y analizar el comportamiento del puntaje de la asignatura de inglés a través de los 4 últimos años y la relación de este respecto a otras asignaturas. Como puede observarse, los resultados en general no llevan un patrón ni una clasificación específicos, puesto que en algunos recuadros se observan asignaturas que no aparecen en otras. Esta clasificación hace parte de los puntajes oficiales que guarda el colegio en sus archivos internos, a los que cualquier miembro de la comunidad tiene acceso.

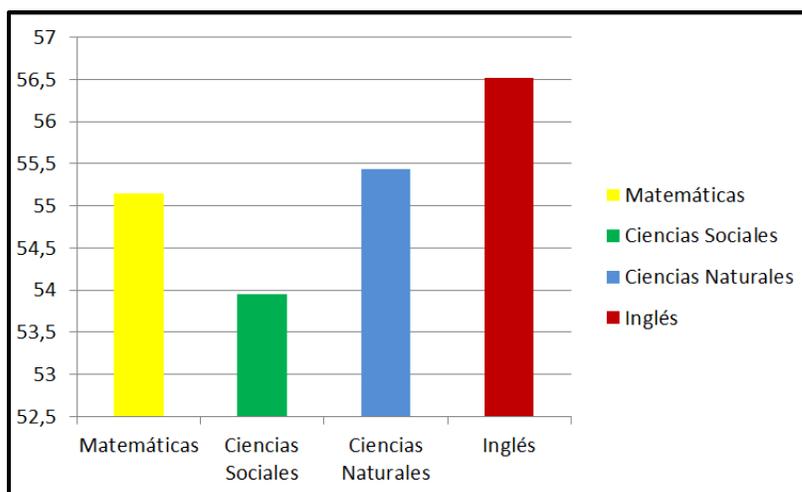


Gráfico 1. Resultados Pruebas ICFES. Año 2016.

Tomado de documentos institucionales del Colegio Garcés Navas.

El reporte institucional del año 2016 indica que la asignatura de inglés supera en primer lugar a matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y que también se constituye en el puntaje más alto conseguido en los últimos cuatro años, respecto a los resultados de la

asignatura misma, como de las demás. En este año se marca una pauta importante, puesto que el colegio obtuvo puntajes más elevados respecto a los años anteriores. Esto se debe a varios factores que no se encuentran especificados en documentos oficiales del colegio, tales como, el apoyo y seguimiento de instituciones externas, a la preparación para el examen, a la preocupación de los estudiantes por obtener un buen promedio en las pruebas, lo cual los llevó a tomar cursos particulares y valerse de medios como la internet y cursos gratuitos. En cuanto al inglés, y aunque los estudiantes no fueron los sujetos centrales de este estudio, tuvieron la oportunidad de realizar algunas de las actividades artísticas que tenían como centro el idioma extranjero, tales como grabación de videos de danzas y música, festivales y clases artísticas en inglés.

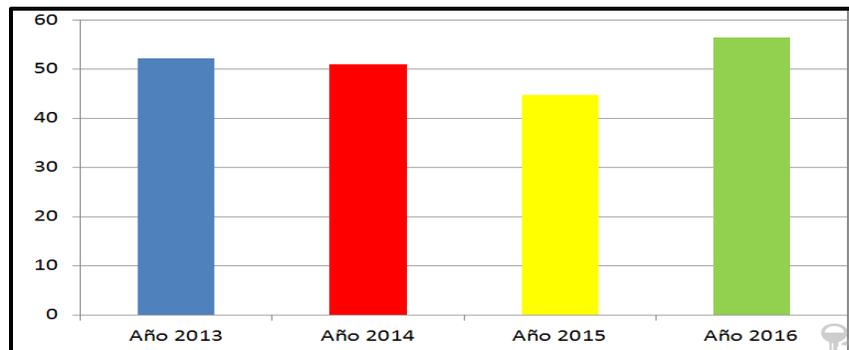


Gráfico 2. Comparativo de resultados de la asignatura de inglés en las Pruebas ICFES entre los años 2013 a 2016

NIVELES DE DESEMPEÑO INGLÉS		
Este resultado se puede interpretar con la ayuda del siguiente cuadro:		
Usuario Independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto complejos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B+	Por encima de B1 y se aproxima a B2.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sean en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
Nivel Inferior	A-	No alcanza el nivel A1.

Gráfico 3. Niveles de desempeño de inglés. Tomado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co>

Como se observa en general en los gráficos presentados, el colegio no ha superado el nivel de desempeño de Usuario Básico, puesto que el puntaje más elevado que se ha obtenido es de 56,5 y el menor es de 44,81. Es decir, el aprendizaje de los estudiantes en la asignatura, corresponde únicamente al dominio de información básica sobre sí mismos, sobre la familia, situaciones cotidianas y descripciones sencillas sobre necesidades inmediatas, de acuerdo a la clasificación presentada por el Marco Común Europeo y que es el referente del ICFES en nuestro país.

A continuación, se presentan diversas evidencias sobre el rendimiento de los estudiantes del grado 903 en la asignatura de inglés, tomadas al inicio de la investigación, como apoyo diagnóstico:

	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA
x3					03-002	11-002				17-002
	40	45	35	25	38	45	50	50	50	0
	40	50	45	45	30	10	45	45	50	0
	50	45	40	45	35	10	30	50	1	0
	40	10	10	10	35	10	40	50	1	0
	40	45	48	45	35	45	50	50	1	0
	50	50	50	50	30	30	10	10	50	0
	50	10	10	10	40	30	25	50	1	0
	40	10	10	10	10	35	30	50	50	0
	50	48	50	50	10	35	30	10	50	0
	50	45	50	48	45	40	40		50	0
	40	50	50	45	30	50	50	10	50	0
	40	35	40		10			50	1	0
	50	10	10	10	45	35	30	50	50	0
	40	10	10	10	40	10	35	50	1	0
	40	50	30	25	10	30	30	50	1	0
	50	10	10	10	35	30	30	50	50	0
	50	10	10	10	35	30	30	50	50	0
	50	50	45	45	40	35	30	50	50	0
	40	50	45	45	50	50	50	50	50	0
	40	50	48	48	25			10	50	0
	50	50	45	45	20	45	45	10	1	0
	40	10	10	10	40	35	35	50	1	0
	50	50	50	50	20	10	10	10	1	0
	50	50	25	35	45	10	10	10	1	0
	40	50	45	45	40	10	50	10	50	0
	40	48	45	45	35	50	38	50	50	0
	40	10	10	10	50	10	50	50	1	0
	40	10	10	10	40	45	40	50	1	0
	40	10	10	10	10	40	40	40	1	0
	50	45	45	40	35	40	40	50	50	0
	40	10	10	10	35	35	35	50	50	0
1.PADRE NITRO ORAL GI										
Sentences Topics										
Our Father										
Trascripción										
6. TAREA DIBUJAR PADRE										
. TAREA CARPETA SUBJEC										
8. Carpeta. Presentación, et										
3.TRADUCCION EXPRESIO										
10. PAG 1-3 OM										

Gráfico 4. Planillas electrónicas

En las planillas se observa una combinación de notas positivas y negativas. Los estudiantes parecen responder mejor a cierta clase de actividades planteadas; algunas de ellas implican menos esfuerzo o les resultan motivantes. Se puede observar que la mayoría de actividades se refieren a aquellas que se realizan en clase, tales como oraciones, transcripciones, a presentación de carpetas, traducciones, y desarrollo de guías. Como se evidencia, la mayoría de notas se obtienen de trabajos escritos y solamente hay dos actividades que se relacionan entre sí, que contienen la práctica de la habilidad oral y es decir la oración del Padre nuestro. Hay casos de estudiantes que no realizan los trabajos y las tareas propuestas. Al realizar la suma individual de las actividades realizadas durante el periodo, de los 31 estudiantes, se observa que 20 estudiantes superaron la nota de 3.0 y que 11 obtuvieron notas entre 2.2 y 2.8.

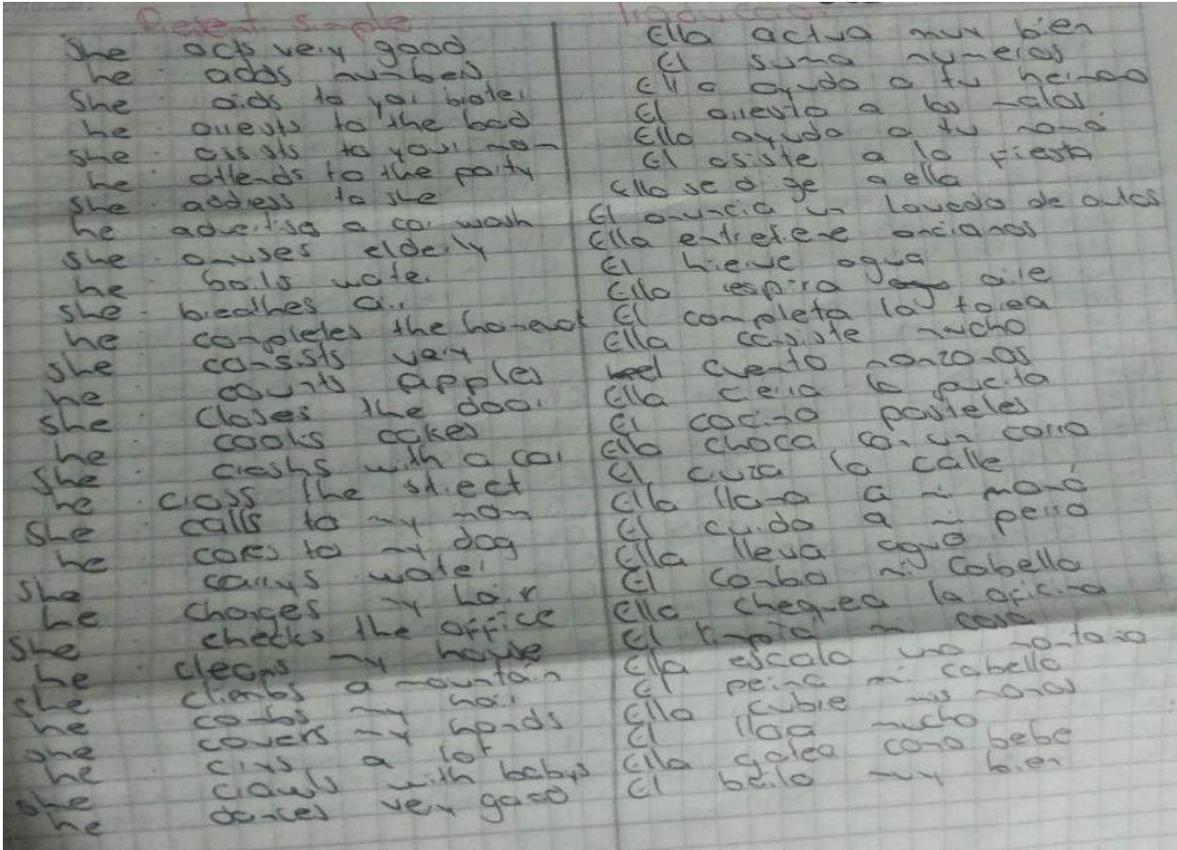


Gráfico 5. Trabajo escrito de un estudiante

El ejercicio corresponde a la escritura de oraciones en presente simple en tercera persona que cambia con respecto a las demás personas gramaticales. El estudiante ha captado la traducción adecuada, puesto que, en ocasiones los estudiantes realizan el ejercicio de manera adecuada, pero cambian el tiempo en la traducción. Sin embargo, presenta dificultades para agregar “s” o “es” a los verbos conjugados para las terceras personas, que terminan en “s”, “sh” o “y”.

4.1.2. P.E.I.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional, el colegio Garcés Navas, cuenta con el PEI “Hacia la Identidad Cultural”, con el cual pretende fortalecer la Cultura Ciudadana,

identificando, creando e implementando un proyecto pedagógico que permita generar un sentido de pertenencia, de convivencia, respeto por el patrimonio común y el reconocimiento de derechos y deberes ciudadanos a través de la promoción de los derechos colectivos en el espacio público en niños. El proyecto de cultura ciudadana en el PEI institucional se plantea para enriquecer el énfasis institucional sobre los valores artísticos culturales.

El Proyecto Educativo de la Institución se guía bajo la premisa de la mejora de la calidad de vida y la convivencia a través de la vivencia de las artes. Hasta el año 2014, el colegio contaba con el énfasis en tres bases artísticas como son la danza, la música y las artes plásticas; ésta última se omitió a partir del año 2015 y en el momento, los estudiantes de los grados 10° y 11° profundizan las artes de danza y música en el programa de la Media Fortalecida, en horario de la tarde. Los estudiantes de los grados 6° a 9° reciben solamente una hora semanal de música y danza dentro del horario de la mañana. Al respecto, vale la pena mencionar que, EL PEI de la institución, debido a su énfasis artístico, es reconocido entre la comunidad, aspecto que llama la atención de estudiantes que están buscando cupos para poder y estudiar, porque llegan a vivir al barrio o porque la Secretaría de Educación ha generado un traslado de colegio. Muchos de los estudiantes se acercan a la institución considerando el hecho de que con el PEI “Hacia la identidad cultural”, podrán aprender música, pintura o danza y así desarrollar sus habilidades artísticas, por lo que sienten afinidad con esta rama.

4.1.3. Manual de convivencia

Este documento ha pasado por varias modificaciones desde el año de su creación, debido a los cambios que se presentan en la sociedad, el cambio del PEI institucional, los aportes que se generan año tras año, desde las diferentes áreas de estudio y desde las directivas

institucionales. El Manual de Convivencia cuenta con un total de 8 títulos y 22 capítulos en los que se encuentran las funciones y los derechos y deberes de cada miembro de la comunidad educativa: rector, coordinadores académicos y de disciplina, orientadores, docentes, personal administrativo, padres de familia, estudiantes. Además, en él se encuentran claros los procesos académicos, de evaluación, aclaraciones sobre las promociones y sus criterios, los rangos de desempeño de los estudiantes, los criterios con los que se trabaja con la comunidad de inclusión, las rutas a seguir en caso de presentarse cualquier tipo de calamidad dentro de la institución, estrategias de apoyo, entre otras.

El Manual, en el título 5, habla específicamente acerca de la convivencia, haciendo énfasis en los derechos y deberes de los estudiantes, los cuales parten de los derechos constitucionales fundamentales, la Ley General de la Educación, la Ley de Infancia y Adolescencia, el Código de Policía.

Observando el artículo 32 del capítulo 12, título 5, en el grado 903, referente a los deberes de los estudiantes, llama la atención que es uno de los grupos que presenta fallas en varios de los numerales que se indican, y que van desde la presentación personal, el porte adecuado del uniforme, el respeto por sí mismos, los compañeros y los bienes comunes; la puntualidad, la asistencia a clase. Los estudiantes del grado 903 tienen varios apuntes en el observador, debido a problemas y riñas entre ellos mismos y con estudiantes de otros grados, por pérdida de objetos y porque presentan un rendimiento deficiente en gran parte de las asignaturas escolares.

4.1.4. La institución Garcés Navas y la asignatura de inglés

En cuanto al aprendizaje del inglés como tal, es oportuno mencionar que en la IED Garcés Navas siempre ha existido la tendencia a enfatizar en la gramática, obedeciendo según los

docentes de la institución a la responsabilidad que se tiene de obtener un buen resultado en las pruebas de estado. Esto se acentúa debido al poco tiempo que tiene la asignatura de inglés dentro del pensum académico: 4 horas a la semana en los grados de sexto a noveno y 3 horas en décimo y undécimo. Además, los contenidos desde la malla curricular son extensos y poco organizados lo cual dificulta, según los docentes de inglés de la institución, el poder abordar las habilidades comunicativas como tal, y se dedica tiempo a las bases gramaticales.

En cuanto a las habilidades comunicativas, se evidencia que se dedica mucho tiempo a la escritura, pero no a la producción escrita como tal, sino al desarrollo de guías y ejercicios escritos, a la repetición de estructuras gramaticales, a contestar exámenes y lecciones sobre tiempos verbales y a resolver preguntas según la temática vista en clase. En algunos grados se hace énfasis en el empleo de guías de estudio que los docentes descargan de internet o que han guardado durante muchos años, las cuales consisten en completar oraciones o palabras, escribir el tiempo verbal adecuado, seguir una estructura gramatical indicada, aunque existe material que lleva a los estudiantes a realizar un análisis y les brinda la oportunidad de crear textos en los que ellos dan a conocer su pensamiento y sus vivencias. Muchos textos contienen juegos llamativos que permiten abordar ciertas temáticas de manera distinta y divertida que llaman la atención de los estudiantes y les facilita aprender vocabulario nuevo y dominar en algún grado las bases gramaticales con mayor facilidad que desarrollan ejercicios repetitivos.

Durante algunos años se solicitaba textos a los padres de familia, pero teniendo en cuenta las nuevas políticas educativas, esto cambio puesto que ya no es obligatorio solicitar textos en los colegios oficiales. Esto desemboca en el hecho de que no todos los estudiantes adquieren los textos y no se pueden desarrollar las actividades como se tenía planeado.

Otra de las dificultades que se presenta con el desarrollo de textos y guías es que los estudiantes optan en muchas ocasiones por copiar las actividades de los trabajos de los compañeros, hecho que anula por completo cualquier intento de desarrollar actividades que puedan brindarles algún tipo de apoyo en el aprendizaje. El copiar sólo significa para los estudiantes la oportunidad de obtener una buena calificación, a cambio de una actividad que no requirió esfuerzo y mucho menos análisis y desarrollo del pensamiento.

Con respecto a la lectura, el colegio cuenta con material para el desarrollo de esta habilidad y el CRI (Centro de Recursos de Idiomas) está equipado con ejemplares de novelas, cuentos, historieta y textos que permiten llevar a cabo actividades de lectura. Algunos textos poseen cuestionarios o actividades lúdicas de comprensión lectora. Los estudiantes demuestran cierta habilidad en la traducción de textos, pero tienen problema en dos aspectos: el primero se presenta en la lectura en voz alta, puesto que este proceso requiere de conocimientos de fonética y de manejo de signos de puntuación, lo que implica realizar trabajos específicos en clase en los que se enfatice en estos componentes; el segundo se refiere a la comprensión, porque desconocer el vocabulario, les lleva a darle prioridad a la traducción como tal antes que a la comprensión de lo que están leyendo. Esto hace que la lectura como habilidad se vuelva más lenta y se reduzca a trasladar el significado de las palabras al propio idioma, eliminando el verdadero sentido y objetivo de la habilidad de la lectura.

El CRI, también cuenta con material auditivo: audiolibros, cuentos, cancioneros y aunque la red Wifi no cuenta con buena señal, los docentes tienen acceso a programas en internet y material disponible en la página de YouTube. El material para el desarrollo de la habilidad de escucha es empleado con mayor frecuencia que los destinados a las otras habilidades, puesto que es de fácil acceso y manejo y se cuenta con un sistema de sonido adecuado que permite llevar a cabo una clase con énfasis en la escucha. Además, los estudiantes demuestran mayor

interés por las actividades de escucha, porque significa para ellos un reto el poder escuchar y comprender un mensaje, una oración o una canción en inglés. Los estudiantes demuestran cierta afinidad con la música en inglés y escuchan con mucha frecuencia canciones pertenecientes a géneros como el rap, el pop, y el rock, lo cual, aunque fuera del contexto escolar, ha permitido que ellos enriquezcan su vocabulario y adquieran ciertos sonidos que son propios de la fonética del inglés. Sin embargo, la comprensión inmediata de un mensaje auditivo no se logra y al realizar los ejercicios, los estudiantes sugieren realizar varias repeticiones de los audios.

4.2. Respecto a la habilidad oral

Cuando una persona se enfrenta a la práctica real de un idioma, lo hace principalmente empleando el habla; sin embargo, hablar constituye un reto para las personas.

Un estudio realizado por de parte de la Universidad de Finlandia Oriental acerca de las dificultades que presentaban aprendices adultos en el desempeño oral y las razones por las que se manifiestan estos problemas. La primera de ellas es que los estudiantes consideran que hablar inglés es difícil debido a que el aprendizaje del inglés se ha orientado únicamente a los componentes gramaticales y teóricos, a un aprendizaje tardío puesto que no se estudia desde la escuela primaria. Además, se citan el temor a equivocarse delante de los demás, los errores de pronunciación que pueden impedir una comunicación adecuada, la interferencia del lenguaje nativo y la falta de práctica de la habilidad oral dentro del salón de clase. (Paakki, 2013)

Según Paakki (2013) “El objeto de la educación en inglés es proveer a los aprendices las habilidades para entender el lenguaje y las habilidades de escribirlo y leerlo. Si los aprendices no son capaces de hablar en inglés, el objetivo no se ha conseguido” (p. 6).

En otro estudio elaborado por Marjana Sifrar, se menciona la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas y que “aprender una lengua puede resultar una labor bastante ardua y frustrante en ocasiones” (Sifrar, 2006, p. 3).

Autores como MacIntyre, Gardner, entre otros indican que la destreza del habla es la que más ansiedad genera entre los estudiantes de una nueva lengua. Los estudiantes consideran que el aprendizaje de las lenguas extranjeras da muestra de la personalidad de quien se comunica porque la lengua hace parte de ella. (Sifrar, 2006). Como parte de este aspecto, se indica que los estudiantes se comportan de manera diferente cuando hablan en lengua extranjera y que, dependiendo de las circunstancias, se puede llegar incluso a afectar la autoestima de quien se enfrenta a hablar en otra lengua.

La destreza oral implica ser ágil, espontáneo y no se debe solamente a carencias de los conocimientos. (Sifrar, 2006, p. 6). Es posible que sea el factor afectivo respecto a la manera de mostrarse a los demás y la percepción que ellos toman de quien se comunica, aquello que hace que hablar se considere más complicado que las demás habilidades. El estudio mencionado menciona una lista amplia acerca de las dificultades de la expresión oral en clase, relacionadas con el componente afectivo:

- a. el miedo de cometer errores
- b. el vocabulario (encontrar o recordar el vocabulario adecuado)
- c. el miedo de hablar en público en general
- d. porque pienso demasiado en la gramática; no sé cómo decir algo correctamente
- e. la fluidez
- f. porque no sé reaccionar y responder rápidamente
- g. miedo de la reacción del profesor
- h. porque no sé qué decir

- i. porque el tema es muy superficial
- j. el miedo de la reacción de los compañeros
- k. la pronunciación y la entonación
- l. porque el tema es demasiado personal
- m. porque el profesor no me deja suficiente tiempo para hablar
- n. porque no entiendo lo que dicen otros. (Sifrar, 2006, p.6)

En este mismo orden encontramos el desempeño en cuanto a los componentes de la producción oral relacionados con la producción de los sonidos, los cuales difieren entre las lenguas debido a la existencia o inexistencia de fonemas en la lengua materna y la lengua que se desea aprender, las estructuras rítmicas, la entonación, el empleo de estructuras gramaticales correctas y el vocabulario, la gestualidad y las características de la audiencia, entre otras. (Burns, 1999). La habilidad oral implica una amplia variedad de elementos tanto referentes al desempeño como al componente afectivo que implican dificultades en sí mismos y en el intento de comunicación en general.

4.2.1. La habilidad oral en la Institución Garcés Navas

La habilidad del habla no es ajena al previo desarrollo de una clase gramatical, lo cual ocasiona que esta se reduzca a contestar preguntas de manera mecánica, teniendo en cuenta las estructuras vistas y sin reparar en el propósito comunicativo. Aunque existe la intencionalidad de parte de los profesores de desarrollar actividades para enfatizar en la habilidad oral, se puede decir que se considera que demanda mucha mayor habilidad de los estudiantes debido a todos los componente que posee, como son la pronunciación, la fonética, la intención comunicativa y porque de alguna manera, es la que da muestra del dominio de las

demás, es decir, hablar con propiedad acerca de un tema, implica haber adquirido ciertos conocimientos a través de la lectura o de la escucha o también la destreza de comprender un mensaje que se escucha.

Teniendo en cuenta el grado de complejidad, la habilidad oral no se desarrolla en clase, tanto como la escritura, la lectura e incluso la escucha y se relega a un último lugar, debido a que, según los docentes, demanda más tiempo en su preparación e implica demostrar el grado de dominio de las demás habilidades y es difícil lograrlo con la cantidad de estudiantes que se tiene por salón y por las pocas horas de clase.

De acuerdo con lo anterior, las actividades que involucran la habilidad de Habilidad oral en las clases se limitan a responder preguntas que realiza el docente y en algunas ocasiones, los estudiantes se dedican a participar en diálogos con guiones memorizados o a interpretar canciones; cabe mencionar nuevamente que el tiempo dedicado a estas actividades es mínimo y que esto desencadena que los estudiantes no obtengan el nivel comunicativo deseado.

Los estudiantes, desarrollan en clase la mayoría del tiempo, actividades de escritura y de estructuras gramaticales, las que se apoyan a veces en actividades de escucha y Escritura, pero no llevan a cabo actividades de habilidad oral, siendo ésta una habilidad menos empleada que las demás. Esto ocasiona que los estudiantes no sepan contestar una pregunta que se puede decir que comprenden y puede ser que conozcan el vocabulario, pero no tienen la habilidad de responder rápido, generar y sostener una conversación fluida.

5. Estado del arte: estudios e investigaciones relacionados

En el presente capítulo se realizó la relación de proyectos e investigaciones que se han desarrollado en el entorno internacional, nacional y local respecto a centros de interés, aprendizaje del inglés a través de las artes y aprendizaje por tareas.

5.1. Estudios internacionales

Al terminar la segunda guerra mundial, nace al norte de Italia la filosofía y ahora enfoque pedagógico “Reggio Emilia”, con el ánimo de recobrar la esperanza de la población después de los desastres causados por la violencia. Su creador es Loris Malgaluzi quien realizó un trabajo con y para los niños de pre escolar y pre primaria basado entre otros conceptos, en el arte y la visibilización del pensamiento, es decir, los niños cuentan con muchas herramientas artísticas mediante las cuales expresan sus procesos de pensamiento.

- Reggio Emilia cuenta con unos principios básicos: La revista Educación Creativa los expresa de la siguiente manera:
- Los niños: deben tener un control sobre la dirección de su aprendizaje.
- Deberían ser expuestos a una variedad de materiales naturales.
- Necesitan jugar y experimentar para aprender.
- Pueden aprender de maneras diferentes.

Además, Reggio tiene como centro la creatividad, la imaginación y las artes como el mejor medio de expresión y cuenta con espacios, materiales y docentes que trabajan con ellos.

Uno de los aspectos más importantes de la filosofía es su currículo emergente en el cual el aprendizaje no es planeado, sino que se desarrolla a partir del interés del niño, quien experimenta, comete errores que corrige por sí mismo. Así, el adulto solo observa, acompaña, descubre e investiga junto al niño. Otra parte importante de Reggio Emilia es el enfoque por proyectos, los cuales están dirigidos por los niños y están basados en sus intereses, en el trabajo colaborativo y en la comunicación de ideas por medio de las artes.

Uno de los aspectos reconocidos de Reggio es “Las Cien Lenguas de los Niños”.

Educación Creativa (2014) afirma al respecto: “Los niños utilizan muchas maneras diferentes de mostrar su comprensión y expresar sus ideas y creatividad, un centenar de diferentes formas de pensar, de descubrir, de aprender”. La expresión a través del lenguaje artístico se considera como las Cien Lenguas y se valora y se cuida porque es parte del niño. Se tiene en cuenta esta experiencia en la investigación porque, aunque las edades de los participantes de los dos proyectos son distintas, coinciden en que, mediante las artes, los niños y adolescentes pueden expresar sus ideas, sentimientos y maneras de aprender.

Otro de los proyectos encontrados referentes al presente proyecto tiene por título “Papel en blanco”: aprender inglés a través del arte. Esta propuesta fue creada por la directora del Programa de Artes Plásticas y Visuales del Colegio San Patricio en Madrid, España. La iniciativa está basada en la metodología CLIL (Content Language Integrated Learning). “Papel en Blanco”, según la revista Educación 3.0 (2016): “tiene como objetivo desarrollar la comprensión oral en inglés y el lenguaje artístico como vehículo de expresión, en un contexto de Educación Infantil bilingüe”. La iniciativa se desarrolla a través de tres actividades: conversación, dibujo individual y explicación. La primera está basada en el enfoque comunicativo y facilita la comunicación oral de los estudiantes quienes comparten puntos de vista acerca de temas que les llaman la atención. La segunda se refiere a la expresión del pensamiento de los niños a través del dibujo. Los resultados obtenidos por el proyecto “Papel en Blanco son los avances de los estudiantes en la expresión oral, la relación que ellos mismos realizan con sus conocimientos previos, y la autoestima que se ve favorecida al final del proceso. Cabe agregar que se toma como referencia esta propuesta porque, aunque no está dirigida a adolescentes, si tiene en cuenta el enfoque comunicativo como tal, el cual está relacionado con la investigación actual.

Para continuar, se encontró en Nueva York una propuesta titulada “Art as a tool for teacher of English Language learners” (2010), que reúne aportes y ejemplos de docentes que crean programas interdisciplinarios orientados a motivar al estudiante hacia el aprendizaje del inglés, a través de la integración de las artes visuales. Al realizar la evaluación en un programa de educación técnica en la ciudad de Nueva York se lanzó la pregunta acerca de qué tan útil es que los estudiantes aprendan sobre pintura y escultura para que esto les ayude a mejorar en otras áreas, entre ellas el inglés. El estudio demostró que quienes participaron en el programa obtuvieron un mejor desempeño en el pensamiento crítico, formulación de hipótesis, razonamiento y alfabetización. Al mismo tiempo y como indica Guggenheim dentro de “Art as a tool for teacher of English Language learners” (2010): “Los educadores han sabido por mucho tiempo que las artes aumentan la capacidad de un niño para aprender otras áreas académicas, en particular, lectura, escritura y comunicación verbal”. (p. 5)

La propuesta realizada en Nueva York, tiene en cuenta los estándares para el aprendizaje del inglés, así como los estándares nacionales para la enseñanza de las artes y realiza una fusión entre los dos. Los primeros pretenden enfocar el lenguaje oral y escrito además de la escucha, para expresarse, comunicarse con los demás, realizar análisis críticos y realizar pequeñas exposiciones. Respecto a los estándares nacionales de las artes, estos se refieren a la expresión artística, las imágenes y sus convenciones, comparar trabajos de arte y conectar el arte con sus propias experiencias.

Debido a los importantes hallazgos de la investigación realizada en Nueva York, se pretende que los docentes encuentren mayor apoyo económico y puedan dedicar con pleno convencimiento, mayor tiempo a la educación artística en sus colegios.

5.2. Estudios nacionales

En el ámbito nacional encontramos una experiencia relacionada con la enseñanza del inglés desde una perspectiva artística, idea de la docente Olga Patricia Osorio Ramírez quien trabaja en la Normal Superior de Caldas.

La propuesta que lleva el nombre de “Teaching English with a Magic Touch called arts” incluye elementos artísticos a través de los cuales se enseña el inglés e hizo parte de las experiencias significativas en el Foro de la Pertinencia Educativa organizado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2009. Además del componente artístico, se incluye también la enseñanza de lengua castellana y se propicia un ambiente para mejorar la convivencia y estimular el filtro afectivo, como lo manifiesta la docente. La propuesta se realizó con estudiantes de todos los grados, desde pre escolar hasta bachillerato.

El proyecto ha pasado por distintos momentos; según el artículo publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2010, p.1), las etapas fueron las siguientes:

“Iniciativa “Dreaming with children” que incluye estrategias para enseñar inglés de manera agradable. Ejercicios de lectura y escritura realizados a través del teatro y finalmente la grabación de un CD adaptando ritmos colombianos a canciones americanas.”

Todo el material elaborado ha tenido tal impacto, que la Secretaría de Educación tomó la decisión de donarlo a gran parte de las escuelas del departamento de Caldas, las que en algunos casos no tenían la posibilidad de contar con docentes de inglés, sobre todo en la parte rural, puesto que los resultados indican que los estudiantes se han familiarizado con el aprendizaje del inglés, se sienten más motivados hacia el idioma extranjero, han mejorado su pronunciación, retienen con mayor facilidad el nuevo vocabulario y participan más en clase.

Por otra parte, en la ciudad de Tunja, se llevó a cabo un estudio acerca del impacto que tiene el trabajo de los centros de interés basado en el desarrollo de las inteligencias múltiples

en la clase de inglés, en estudiantes de grado quinto. Según Dueñas (2013), la importancia de este proyecto es “el hecho de que el maestro identifica y aplica una nueva estrategia –centros de interés- los cuales ayudan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje del inglés, mientras prueban otras posibilidades para desempeñarse en las clases de inglés”. (p. 91). El estudio se llevó a cabo en Boyacá con estudiantes de grado 5° quienes se encontraban entre las edades de 9 y 11 años.

Los centros de interés se organizaron según los 8 tipos de inteligencias múltiples, propuestos por Howard Gardner. Según Shannon (2013) éstas son: “Inteligencia verbal, lógica-matemática, visual-espacial, kinestésica y musical” (p. 13-19). En cada uno de los centros de interés se emplea un material especial y unas actividades de enseñanza diferentes. Por ejemplo, en el centro de interés referente a la música los materiales incluyen canciones, grabaciones, videos musicales e instrumentos. Las actividades consisten en cantar solos, en grupo, escribir canciones, escuchar, emplear sonidos naturales.

En relación con la ejecución del proyecto como tal, los estudiantes se distribuyeron al azar y ellos mismos tomaron la decisión sobre la clase de trabajo que querían desarrollar, teniendo en cuenta los materiales y las actividades. De acuerdo con Dueñas (2013): “Como consecuencia, los centros de interés proveen un momento para que los estudiantes exploren y practiquen sus habilidades e inteligencias para su propia satisfacción”. (p. 100) Además como lo indica el mismo autor, “los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje cooperativo, la interacción social, la resolución de problemas de la vida real, aprender de manera autónoma, entre otras”. (Dueñas, 2013, p. 100)

Con referencia a lo anterior, el docente tiene el papel de dirigir y organizar la propuesta. Además, es el facilitador y decide los materiales didácticos y las actividades. Finalmente es

un evaluador y está pendiente durante todo el proceso. Sin embargo, asume diferentes roles con el fin de garantizar el trabajo de los estudiantes y poder lograr los objetivos planteados.

Finalmente, el docente numera como hallazgos importantes la participación activa de los estudiantes en experiencias que fueron agradables. Según Dueñas (2013): “La incorporación de las inteligencias múltiples crean un entorno dinámico en el aula y se plantean distintos materiales y actividades para facilitar el aprendizaje efectivo” (p. 105). En efecto, el desarrollo de las inteligencias múltiples por medio de centros de interés permite maximizar el potencial de los estudiantes, así como en la planificación y la puesta en marcha del currículo. De acuerdo con el docente investigador, “se conoció las capacidades, los intereses, necesidades, formas de aprendizaje y actitudes de los estudiantes” (Dueñas, 2013, p. 106).

5.3. Estudios locales

La metodología por centros de interés aparece como estrategia pedagógica en el Currículo para la excelencia académica y la formación integral del programa 40x40 de la Secretaría de Educación de Bogotá. Según el marco de este currículo, “mediante los centros de interés se busca desarrollar las capacidades esenciales de los individuos y no sólo responder a sus necesidades básicas (alimentación, salud, entre otras)” (Secretaría de Educación, 2014, p. 29).

Los centros de interés en el marco del programa 40 x40 están adaptados a las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes, sin dejar de lado el PEI de cada una de las instituciones en las cuales se implemente dicho programa. Además, uno de los fines de adaptar la metodología de los centros de interés es generar vínculos sociales que favorezcan el compromiso personal dentro del trabajo en equipo, el diálogo y las capacidades ciudadanas.

En efecto, los centros de interés se desarrollan a partir de la apuesta metodológica denominada: Reflexión-Acción- Participación (RAP), la cual según la Secretaría de

Educación (2014): “tienen que ver con qué se aprende y cómo se aprende y en últimas, cómo se desarrollan las capacidades de manera contextualizada social y territorialmente” (p.31). De hecho, los procesos a desarrollarse dentro de los centros de interés se estructuran a partir de los principios de la RAP:

1. Horizontalidad
2. Partir de las necesidades, potencialidades e intereses de la comunidad educativa.
3. Unir la reflexión y la acción.
4. Comprender la realidad social.
5. Transcender la escuela como espacio de aprendizaje.

Seguidamente, se nombran las configuraciones didácticas, es decir, las estrategias, procedimientos o técnicas a seguir, que para este caso son 4: Talleres, unidades didácticas integradas, secuencias didácticas y los proyectos pedagógicos.

En el capítulo del currículo 40 x 40, los centros de interés en el ciclo de la educación inicial, se distinguen en 4 categorías: Arte, juego, literatura y exploración del medio. Cada centro de interés está a su vez sujeto a un eje integrador de desarrollo que puede ser: creatividad, comunicación, expresión, pensamiento lógico, conciencia ecológica, identidad, convivencia y sensibilidad. Los centros de interés basados en el arte, refieren actividades como talleres de improvisación, creación corporal, musical, plástica, dramática y con títeres, talleres de fotografía, de pintura, de dibujo, cerámica y modelado.

Para la educación básica se toma otro núcleo de desarrollo distinto a los ejes de educación inicial. Aquí, “el núcleo de desarrollo está dado desde las necesidades de los niños, las niñas y jóvenes que se materializan en preguntas que emergen para ser resueltas en diálogos de saberes a través de las diversas áreas fundamentales” (Secretaría de Educación, 2014, p. 39).

A continuación, se muestra una parte del cuadro en el que se especifican las áreas integradoras de lengua extranjera y educación artística, los centros de interés y las posibilidades de desempeño:

SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA	Somos plurilingües y multiculturales	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua de señas • Lenguas étnicas • Español como segunda lengua
	Linguaventuras - Aulas de inmersión	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de inmersión en inglés y francés como lengua extranjera
EDUCACIÓN ARTISTICA	Artes audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía, video, edición, musicalización, formatos de video (documental, videoclip, ficción).
	Artes plásticas y visuales	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del arte (vanguardias artísticas). • Desarrollo del pensamiento creativo: Pintura, escultura, modelado, grafiti, dibujo artístico y técnico, posters, vitrales.
	Arte dramático	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del teatro. • Expresión corporal. • Teatro. • Puesta en escena (producción y socialización de obras teatrales). • Gestión cultural.
	Danza	<ul style="list-style-type: none"> • Danza: Danza contemporánea, folclórica, internacional, urbana, popular, moderna, clásica, performance. • Expresión corporal. • Puesta en escena (producción y socialización de coreografías). • Gestión cultural.
	Música sinfónica Música popular y regional Coro	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación musical. • Interpretación musical. • Ensamblés musicales. • Gestión cultural.

Gráfico 6. Centros de interés y áreas de desempeño. Secretaría de Educación de Bogotá.

Cabe aclarar que el cuadro se presenta como un ejemplo a seguir puesto que no se puede olvidar que los centros de interés deben ser propuestos por los estudiantes. En el cuadro podemos observar que en cuanto al área integradora de lengua extranjera y educación artística, se habla de centros de interés relacionados con el plurilingüismo, la multiculturalidad, y las aulas de inmersión.

Los tres conceptos hacen parte del programa de la administración de la Bogotá Humana y consistían en llevar a las escuelas y colegios a personas extranjeras con el objetivo de fortalecer el aprendizaje del inglés y francés en la ciudad de Bogotá.

En cuanto a Educación Artística, se observa la inclusión de las artes visuales, plásticas, dramáticas, musicales y dancísticas como propuestas a ser desarrolladas como centros de interés.

De la misma manera, en la ciudad de Bogotá, los docentes Oscar Abella y Andrea Torres, han venido desarrollando la iniciativa “Music for Learning English” en el colegio Marruecos y Molinos de la localidad Rafael Uribe Uribe desde el año 2012. La propuesta cuenta con el apoyo de la Secretaría de Educación y se encuentra como una Iniciativa para Transformar Realidades (INCITAR). La metodología, como lo indica Cruz (2015) consiste en “estudiar con los jóvenes de las bandas musicales, del grupo de danza y grafiti, la letra de una canción el día lunes, traducirla y explicar la pronunciación”. A parte de esto, dos días de la semana, se preparan los grupos musicales, ensayando con los instrumentos y aprendiendo las letras de las canciones y su pronunciación; los bailarines y quienes sienten afinidad con las artes plásticas elaboran grafitis y pendones.

Según los docentes creadores de la iniciativa, esta ha contribuido a que los estudiantes pierdan el temor a comunicarse en inglés, a generar un ambiente de confianza en el cual se comunican sus problemas y pierden el estrés. Además, la motivación es tal que algunos de los egresados han escogido la docencia del inglés como carrera.

5.4. Estudios institucionales

La Institución Educativa Garcés Navas ha conservado desde siempre una enseñanza tradicional del inglés y el empleo del método gramatical. No han existido innovaciones importantes al respecto, aunque es valioso nombrar la preparación y ejecución del “English Day” en las jornadas mañana y tarde.

El PEI (2016) del colegio Garcés Navas, parte de la unidad de Educación y Cultura y considera la identidad cultural como una parte fundamental para formar personas críticas, productivas e innovadoras. La visión institucional para el año 2020 es “llegar a ser una institución educativa líder en la formación y promoción de las artes y la cultura, brindando asesoría y orientación en la consolidación de los proyectos de vida de nuestros estudiantes” (p.7) Además se pretende llegar a cumplir el objetivo enmarcado en la visión a través del fortalecimiento y la apropiación de la identidad cultural, mediante la E.M.E (Educación Media Especializada) en artes, y fomentando la formación del estudiante en investigación y gestión cultural, para promover su desempeño en el mundo laboral y su vinculación a la Educación Superior. (p. 7)

El colegio cuenta actualmente con formación musical, formación en danzas las cuales se encuentran dentro del programa académico en la Media Especializada, es decir, son practicadas por estudiantes de décimo y undécimo después de clase. Desde los grados 6° a 9° las clases de artes se reducen a una hora semanal de danzas y una de música.

6. Marco Teórico

Las teorías que soportan la presente investigación están relacionadas con aprendizaje de una lengua extranjera, dentro de la cual se encuentran las dificultades con las que los estudiantes se enfrentan al momento de aprender un nuevo idioma. Además, existen varias teorías sobre la motivación hacia el aprendizaje en general, pero Dörnyei (2001), realiza un especial aporte al hablar acerca de la motivación exclusivamente en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por otra parte, es necesario hacer referencia a los centros de interés y referirnos también al aprendizaje cooperativo y al enfoque por tareas, como partes del

constructivismo, para finalizar hablando del componente artístico y la visibilización del pensamiento a través de las artes.

6.1. Enseñanza de lengua extranjera

En los últimos años se ha notado un cambio de paradigmas en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que, se ha pasado de la educación tradicional en la cual el docente era el “centro” y el poseedor del conocimiento, a un modelo de escuela en el cual el estudiante hace parte y es protagonista de su propio proceso de saber. La enseñanza del inglés como idioma extranjero, de manera especial, ha permitido desde hace décadas la creación de ambientes y estrategias que han intentado favorecer la comunicación en inglés dentro de las aulas y que involucran activamente al estudiante.

Adero y Onsare (2013) indican que “La enseñanza de idiomas no implica simplemente ir a clase. Requiere una evaluación del comportamiento de entrada de los alumnos, ya que no todas las clases plantean demandas similares a las de un profesor” (p. 2). Además, Adero y Onsare (2013), especifican que dentro de un mismo entorno pueden existir diferentes exigencias para la enseñanza y que es necesario que los profesores las reconozcan, y conozcan también la naturaleza del lenguaje en cuanto a su adquisición, uso, habilidades y cómo se consigue aprenderlo.

A través de la historia, se han encontrado diversas teorías y enfoques, los cuales citamos de acuerdo con Hernández (1999):

1. Método gramática-traducción: Originado en el siglo XVIII hasta parte del siglo XIX. Proviene de las escuelas de latín y se extendió luego para la enseñanza de lenguas modernas. Con él se pretendía asimilar reglas gramaticales, el uso de una lista de vocabulario y ejercicios

de traducción. Se partía de la oración en la lengua materna para decirla en el idioma extranjero y se analizaba sus componentes gramaticales, bajo el constructo erróneo de que las reglas gramaticales son universales. Además, se hacía uso excesivo de la memoria para recitar los patrones estructurales y aprender palabras y oraciones sin contexto.

2. El método directo: Aparece a finales del siglo XIX y principios del XX. Nace en contraposición del método gramática- traducción, como parte de los métodos prácticos, tales como el método natural, el psicológico, el fonético y el de lectura. Toma su nombre de la conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad que denomina sin emplear la lengua materna, valiéndose de repeticiones y de gestos para indicar el objeto del cual se habla.

Este método pretendía desarrollar las cuatro habilidades, dando prioridad a las orales. Se resalta que fue un método estimulante para los aprendices y que permitía aprender inglés en muy poco tiempo.

3. El método Audio-lingual: Inició durante la segunda guerra mundial. Se da prioridad al habla y a la escucha, teniendo en cuenta el sistema de sonidos empleados para la comunicación. El objetivo es encontrar la corrección lingüística y la adquisición de nuevas palabras asociando palabra e imagen mediante la repetición. Se basa en ejercicios mecánicos y en el empleo de medios magnéticos. Responde sobre todo al neo-conductismo de Skinner sin dar importancia a la parte racional del aprendizaje.

4. Sugestopedia: Aparece en los años 60 y guarda relación con los métodos llamados “sin esfuerzo”, con la idea de aprovechar las capacidades del ser humano, respecto a una reacción consciente y paraconsciente ante cualquier estímulo. Consta de un sistema de instrucción que

intenta llegar a la libertad interna y autodisciplina con base en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas.

5. Vía silente: implica un input ilimitado ofrecido por el profesor, quien modela el lenguaje y hace que los estudiantes indiquen su aprendizaje empleando señales, láminas, punteros de madera. El docente solamente anima a los estudiantes a que repitan y se esfuercen, tratando de aumentar su confianza.

6. Método de respuesta física total: Desarrollado por James Asher, favorece la teoría de Krashen de la entrada de información, es decir, se basa en la importancia de la comprensión auditiva para poder aprender un nuevo idioma. Al inicio los estudiantes guardan silencio para aprender las bases del nuevo idioma; luego, reproducen lo aprendido con sus compañeros. Este método hace parte de los métodos humanistas los cuales pretenden que el estudiante, aparte de aprender un nuevo idioma, crezca personalmente.

7. Enfoque comunicativo: En él prima la intención comunicativa y nació en contraposición a los métodos gramaticales. Aunque se dice que no fue trascendental, empleó procedimientos activos y ejercicios significativos que hacían que los estudiantes participaran de procedimientos activos y ejercicios comunicativos. Es importante en este método que el estudiante conozca la organización nocional del idioma para poder lograr una expresión adecuada y para lograr la solución de diversas tareas. Además, el enfoque comunicativo está basado en el cognitivismo, profundizando ciertas reglas básicas que el estudiante debe relacionar con las que ya posee. Así mismo toma aspectos del humanismo tales como el trabajo y las dinámicas en grupos, la sensibilidad y el crecimiento personal.

Por otra parte, *Teaching English to Speakers of Other Languages*, (TESOL) (2012), refiriéndose a la enseñanza de un idioma extranjero, menciona que “las descripciones lingüísticas se tienen en cuenta en el desarrollo de textos y otros materiales a los que los estudiantes están expuestos en su entorno de aprendizaje”. (p. 6) Además, TESOL (2012) argumenta que depende de la teoría lingüística abordada y su explicación acerca de un idioma, es lo que define la elección de los textos, y en general, el material pedagógico que se emplea en la enseñanza.

6.2. Enseñanza de la habilidad oral del inglés

Al referirse a la enseñanza de la habilidad oral a través de la historia, Bygates indica que esta habilidad comenzó a sobresalir como una rama aparte de la enseñanza, solamente desde hace dos décadas y que esto se debe a las siguientes razones: la primera tiene que ver con el método gramática-traducción, el cual marginalizó la enseñanza de la comunicación oral. El segundo es la tecnología puesto que solo a mediados de los años 70, el empleo de grabadoras estuvo disponible para mejorar la habilidad oral; por último, el empleo que se dio al habla en métodos como “*Silent Way*, *Community Language Learning* and *Suggestopedia*, los cuales según Bygates (2001) “solamente explotaron la comunicación oral como una parte de su metodología y como un medio para proveer el input, la práctica de la memoria y la formación de hábitos” (p. 16).

De acuerdo con Eisenhart (1990), existen cinco componentes para lograr una instrucción efectiva del lenguaje oral:

1. Promover la memoria auditiva
2. Desarrollar las habilidades de la escucha y el habla
3. Enseñar y extender el vocabulario y el conocimiento conceptual.

4. Enseñar una variedad de textos hablados

5. Crear un ambiente de aprendizaje del lenguaje (p. 8-10)

Para desarrollar la habilidad oral de manera formal e informal, es necesario que el docente brinde modelos efectivos de habla, provea oportunidades conversacionales, ofrezca tareas que impliquen la observación, use el juego de roles, enseñe reglas de interacción social (Professional Development Service for Teachers, 2012).

Según Richards (2008) los enfoques de la enseñanza del habla se han visto influenciados por diversas modas, más que la enseñanza de la audición. El autor indica que hablar, dentro de las metodologías tradicionales, se reducía simplemente a repetir palabras del docente, memorizar diálogos, responder cuestionarios, todo esto basado en el método audiolingüe. Sin embargo, Richards (2008) señala que:

El surgimiento de la enseñanza del lenguaje comunicativo en los años ochenta condujo a cambios en los puntos de vista de los planes de estudios y la metodología, que continúan dando forma a los enfoques para la enseñanza de las habilidades para hablar en la actualidad. (p. 2)

De la misma manera, Richards (2008) enfatiza en la existencia de dos hechos importantes que se deberían tener en cuenta para la planeación de actividades orales. El primero consiste en determinar las habilidades orales y cuáles se profundizarán más. En este punto, el autor considera necesario tener en cuenta las tareas comunicativas tales como entrevistas y pruebas diagnósticas. El segundo tiene que ver con identificar estrategias de enseñanza para abordar cada tipo de conversación.

De acuerdo con Carter y Nunan (2001) los textos se componen de enunciados, los cuales hacen parte de la pirámide de interacción del currículo del lenguaje. Luego de los

enunciados se encuentran las cláusulas y las frases, los morfemas y fonemas, todo esto rodeado por elementos del lenguaje tales como ritmo, entonación.

Además, Carter y Nunan (2001) enumera algunos principios que se deben tener en cuenta para la enseñanza de la habilidad oral:

1. Tener en cuenta las diferencias entre los contextos de lengua extranjera y lengua extranjera, puesto que definen los retos de enseñanza para el docente.
2. Procurar para los estudiantes una práctica que conste de fluidez y precisión, procurando evitar corregir los errores en la comunicación oral, permitiendo que aprenda, cometiendo errores como parte de un aprendizaje natural.
3. Proveer oportunidades para que los estudiantes hablen en grupo o en pares, limitando la participación del docente.
4. Planear tareas de habla que involucren negociación de significado, es decir, que los estudiantes intenten comprender y hacerse entender por los demás.
5. Diseñar actividades para la clase, que tengan como base la guía y la práctica en un ambiente transaccional e interactivo.

Para efectos de la presente investigación, tendremos en cuenta los siguientes aspectos de la habilidad oral: fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, a los cuales nos referimos a continuación y que fueron escogidos porque son conceptos que constituyen la enseñanza de la habilidad oral del inglés. Algunos de ellos cuentan con subcategorías y se señalan en cada apartado.

6.3. La planeación de clase

Una parte importante de la enseñanza de los idiomas extranjeros y de la enseñanza en general, es la planeación de las actividades y de los objetivos. Al respecto Robertson (2002) menciona: “Esencialmente, el plan de la lección establece lo que el maestro espera lograr en el transcurso de la lección y cómo espera lograrlo”. (p.1). Además, el autor menciona que el plan puede ser escrito o no y que la experiencia y la planificación ayudan a que el maestro desarrolle la capacidad para planificar con destreza. (Robertson, 2002, p.1)

Enerson, Plank y Johnson (2004) afirman que “la planificación de clase no se centra en el producto sino en el proceso subyacente a la planificación efectiva” (p.2.)

Al respecto Enerson, Plank y Johnson (2004) también especifican tres preguntas que sirven de base para realizar una buena planeación:

- ¿Qué saben los estudiantes ahora?
- ¿Qué quieres que aprendan?
- ¿Qué es importante que aprendan?

Es decir, para realizar una planeación adecuada, es necesario considerar los conocimientos y habilidades que los estudiantes ya poseen, generar un esquema de temas que revelen su grado de importancia y que se vayan tratando de acuerdo a ello y reflexionar sobre las decisiones sobre qué enseñar y articularlas de forma racional. Lo anterior ofrece un norte general a seguir, pero, existen aspectos que también deben considerarse, tales como la selección del método adecuado de planeación para lograr los objetivos, lo cual implica el conocimiento de los mismos; por otra parte, están las actividades a escogerse, que deben tener relación con lo que los estudiantes ya han aprendido y guardar una secuencia que permita la comprensión y un aprendizaje progresivo del tema.

6.4. La evaluación a través de rúbricas

Aunque existen varios instrumentos para evaluar la habilidad oral, en el presente estudio se tomó la rúbrica como elemento principal, debido a la precisión que ofrece y a que permite que los estudiantes sean partícipes de la evaluación de su propio desempeño y del de sus compañeros. Al respecto, Uribarren (2012) manifiesta: “Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento”. (p. 1)

Son muchas las ventajas que la autora indica acerca del empleo de las rúbricas, por ejemplo, Uribarren (2012) manifiesta que es posible incluir dentro de las rúbricas, el logro de objetivos, y las expectativas de los docentes, así como el hecho de que los estudiantes tengan clara la importancia de los contenidos y los objetivos propuestos. Además, confrontan el sistema tradicional de calificación que se basa únicamente en números y letras, constituyéndose en un instrumento de evaluación formativa.

De acuerdo con Uribarren (2012) la rúbrica debe: “ser coherente con los objetivos educativos que se persiguen, apropiada ante el nivel de desarrollo de los estudiantes, y establecer niveles con términos claros” (p. 2). Esto termina con la evaluación tradicional consistente únicamente en descalificar y “castigar”.

Según Uribarren (2012) existen dos tipos de rúbricas: globales y analíticas. Las globales valoran integralmente al estudiante sin determinar los componentes del proceso. Se recomienda para tener una idea general de los logros. La rúbrica analítica se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante y ayuda a encontrar fortalezas, debilidades y a determinar la calidad de los desempeños.

Por otra parte, Uribarren (2012) indica tres características clave que se deben presentar en la rúbrica:

- Criterios de evaluación. Son los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante. También son conocidos como indicadores o guías. Reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.
- Definiciones de calidad. Proveen una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes.
- Estrategias de puntuación. Se consideran cuatro niveles: desempeño ejemplar; desempeño maduro; desempeño en desarrollo y desempeño incipiente. (p. 62, 64)

6.5. Aprendizaje de lengua extranjera

Antes de hablar del aprendizaje, es necesario definir de qué se trata una lengua extranjera. De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, propuestos por el MEN (2006),

La lengua extranjera es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. (p. 5).

El MEN además resalta la importancia del inglés como lengua universal e indica que está dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, esperando que los estudiantes obtengan el nivel intermedio B1. (MEN, 2006. p. 5)

Según Mayor (1994) “el aprendizaje de una lengua extranjera, es una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces de un contexto institucional”. Se hace necesario diferenciar el “aprendizaje” de la “adquisición”, puesto que la segunda se refiere a la consecución espontánea de una lengua en un contexto natural. Después de hacer la precisión, es necesario indicar que en el presente proyecto nos referiremos expresamente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera debido al contexto escolar en el que se desarrolla. (p.21)

Desde el punto de vista cognitivo, es necesario citar a McLaughlin y Brown (citados en Ascencio M., 2009) quienes afirman que “aprender una lengua es la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja y que, para llegar a ser competentes en ella, el aprendiz tiene que procesar información a través de sub-habilidades como procesamiento y reestructuración controlados y automáticos”. (p. 10). Según los autores, en el aprendizaje de una lengua extranjera entran en juego la memoria y la atención prestada al proceso.

En este mismo orden de ideas, Mayor (1994) concluye que:

El proceso de aprendizaje de una L2 es de naturaleza interactiva, que dicho proceso está guiado por la interacción con el profesor u a través de un conjunto de experiencias que van determinando los límites del léxico, clasificando la organización sintáctica, captando ciertas informaciones a partir de la organización pragmática y suprasegmental. Permitiendo elegir las estructuras de los planes y guiones del discurso e, incluso proporcionando datos para ser cada vez más precisos en los niveles fonológico y morfofonémico). (1994. p.27)

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que debe ser estudiado a profundidad. De acuerdo con Mitchell & Myles (2004), es necesario entender el aprendizaje de una lengua extranjera por dos razones: porque puede contribuir a la comprensión general de la naturaleza del lenguaje, del aprendizaje en general y la comunicación y porque

comprender el proceso de aprendizaje ayuda a conseguir el éxito en el conocimiento de la lengua extranjera.

En el mismo Spolsky (1989) presenta un modelo general del aprendizaje de una lengua extranjera:

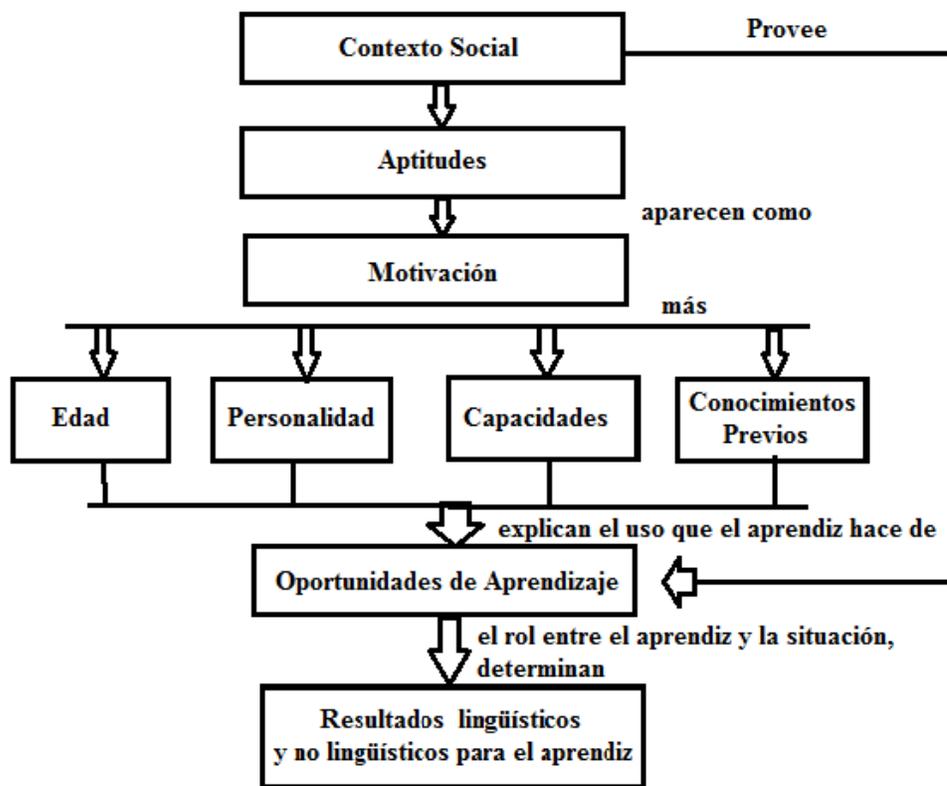


Gráfico 7. Modelo general del aprendizaje de una lengua extranjera de Spolsky

De acuerdo al gráfico, existe una relación entre diversos factores, entre ellos, las diferencias individuales de los aprendices, las oportunidades de aprendizaje y los logros que se obtienen al final del proceso.

Mitchell & Myles (2004), mencionan un “módulo del lenguaje especializado innato” que influye en el aprendizaje de una lengua extranjera de la siguiente manera:

1. Continuar operando durante el aprendizaje de la lengua extranjera, y hacer posibles sus aspectos claves, de la misma manera que hacen posible el aprendizaje de un primer idioma.

2. Después de la adquisición de la primera lengua en la primera infancia, estos mecanismos pueden ser operativos, y las otras lenguas deben aprenderse por otros medios.

3. Los mecanismos ya no son operativos, pero el primer idioma proporciona un modelo de un lenguaje natural y de cómo funciona, que se puede "copiar" de alguna manera cuando se aprende un segundo idioma.

4. Los mecanismos de aprendizaje distintivos para el lenguaje siguen disponibles, pero solo en parte, y se complementan por otros medios. (Desde un punto de vista universal gramatical, esto significaría que El Universal Gramatical es modular, con algunos módulos hasta ahora disponibles y otros no). (p.14)

Así mismo, existe la “sistematicidad del lenguaje” y la variabilidad del mismo: esto consiste en la comparación de los enunciados en un segundo idioma con las normas de lenguaje aceptadas tradicionalmente, proceso en el cual, los primeros se señalan como errores. Por tradición, estos errores son vistos por los profesores como resultados de descuido por parte de los estudiantes y, bajo la teoría conductista, los errores eran resultado de hábitos inadecuados que eran remediados por la memoria y la exploración de modelos del idioma a aprenderse. (Mitchell & Myles, 2004).

Del mismo modo, Mitchell & Myles se refieren a otro aspecto importante junto al de la sistematicidad del lenguaje: “la originalidad de la creatividad”. Al respecto, encontramos la siguiente afirmación: “La expresión de la superficie de los estudiantes es útil para los sistemas de seguridad subyacente, incluso si parecen primitivos y desviados en comparación con el sistema del idioma de destino” (Mitchell & Myles, 2004, p. 18). Es decir, en algún momento,

los estudiantes pueden producir textos apropiados sin necesidad de que los hayan conocido antes y esto da lugar a una mezcla de elementos tanto de la primera como de la lengua extranjera.

Por otra parte, existen factores cognitivos y factores afectivos en los estudiantes, de acuerdo con Gardner y MacIntyre (1992). Cada uno de ellos contiene un grupo de subfactores que se observan a continuación:

FACTORES COGNITIVOS

- Inteligencia.
- Aptitud lingüística.
- Estrategias de aprendizaje de lengua extranjera.

FACTORES AFECTIVOS

- Actitudes.
- Motivación
- Ansiedad

En los primeros, se tienen en cuenta aptitudes como la predisposición de las personas para aprender un lenguaje nuevo, tales como la influencia del grado de inteligencia, habilidades fonéticas, sensibilidad gramatical, memoria, los cuales sirven a la vez para determinar qué tan exitoso puede ser un estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los factores afectivos, por su parte, tienen que ver con la conducta adoptada por el estudiante respecto a su propio aprendizaje del idioma extranjero, la motivación que se demuestra en el deseo de alcanzar el objetivo de comunicarse en lengua extranjera y el manejo adecuado de la ansiedad en el aprendizaje de la misma. (Gardner y MacIntyre, 1992).

La unión de la manera en cómo el estudiante conjuga los elementos cognitivos y afectivos, según los autores, da lugar a la consecución de los objetivos planeados por cada estudiante.

En otro sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera ha dado lugar a innovaciones curriculares importantes, basadas en oportunidades para profundizar en la práctica comunicativa del nuevo idioma. Al respecto, Carne y Catalano (2015) afirman: “Los trabajos en parejas, en grupo, los modelos de aprendizaje cooperativos y colaborativos, los materiales auténticos, la cultura integrada a los contenidos hacen parte a las clases de idiomas extranjeros” (p.5). Esto abarca una re conceptualización de puntales teóricos que emplean el lenguaje meta como parte de la instrucción. (Kramer y Catalano, 2015). De esta manera, se considera actualmente la importancia de emplear el inglés en todas las fases de una clase, constructo que reafirma que es la manera adecuada de crear un ambiente de aprendizaje certero y duradero de un idioma.

6.6. Habilidad oral en inglés

Como se ha dicho anteriormente, la expresión oral es la que reúne características de demás habilidades; además, en ella entran en juego otros aspectos como la pronunciación, la modulación, la expresión corporal, el acento, el componente afectivo, entre otras. Hablar es una condición necesaria para el estudio de otros idiomas. Para algunos autores, la expresión oral se divide en dos tipos: Interacción o diálogo y monólogo. En el primero participan varios hablantes y en el segundo solo una persona transmite una información. Kavaliauskienė (2006) indica que el habla se constituye en una actividad productiva que facilita la comunicación y que, al ser un medio para vivir en sociedad, hablar en un lenguaje distinto al materno, tiene una connotación diferente por su naturaleza social.

Sin embargo, la habilidad oral va más allá del simple hecho de expresar palabras, sino que, a través de ella “se puede dar a conocer las actitudes y los rasgos personales de quien habla”, tal como lo afirma Louma (2004).

Según Levelt (1999) la producción oral involucra cuatro procesos:

1. Conceptualización.
2. Formulación.
3. Articulación.
4. Automonitoreo. (p. 87)

Levelt explica los procesos de la siguiente manera: la conceptualización se refiere a planear el contenido del mensaje, conocer la situación de la cual se va a hablar y conocer los patrones del discurso. La formulación consiste en encontrar las palabras y frases para expresar significados, organizarlos en marcadores gramaticales apropiado. La articulación implica el uso de los órganos articulatorios y finalmente, el automonitoreo es la habilidad del hablante para corregir sus propios errores. Bygates (2001) comenta al respecto que “todo esto sucede muy rápido, y que, para ser exitoso, depende de la automatización”. (p.3). La automatización, según Bygates (2001), es necesaria porque las personas no tienen la suficiente capacidad de atención consciente para controlar los tres tipos de procesos: conceptualización, formulación y articulación. Para este autor, además, “hablar es típicamente recíproco: algunos interlocutores son normalmente capaces de contribuir simultáneamente al discurso y de responder inmediatamente a otras contribuciones”. (p.3).

Por otra parte, hablar en lengua extranjera implica una clase diferente de elementos a los de la lengua materna. Bygates (2006) señala que “hablar en lengua extranjera involucra el

desarrollo de un tipo particular de habilidad comunicativa”. (p.1). Además, para el autor, el lenguaje oral difiere del lenguaje escrito en la gramática, y los patrones discursivos y léxicos.

6.6.1. *Fluidez*

Existen varios autores que indican conceptos acerca de la fluidez; Para Muller, Adamson, Brown y Herder (2014) “la fluidez es un fenómeno complejo, y usarlo como un concepto simple que puede variar de bajo a alto, hace que se simplifique demasiado y resulta en confusión y equívoco cuando se discute cómo abordar la fluidez en el aula”. (p. 101).

De acuerdo con Nation y Newton (2009) la fluidez se desarrolla si existen las siguientes condiciones:

1. La actividad está significativamente focalizada.
2. Los estudiantes hacen parte de las actividades en las cuales lo que se va a aprender hace parte de su experiencia previa.
3. Hay un soporte y entusiasmo para que el aprendiz tenga un desempeño más alto respecto al nivel que posee.

Al respecto Nation y Newton (2009), argumentan: “Se necesitan oportunidades sustanciales para el uso receptivo y productivo del lenguaje en el cual la fluidez es el objetivo” (p. 153).

De acuerdo con los autores mencionados, existen actividades que ayudan al desarrollo de la fluidez, las cuales deben animar al aprendiz a procesar una gran cantidad de lenguaje y debe modo que no fluyan actividades no controladas.

Para la investigación tendremos en cuenta dos subcategorías propuestas por Fillmore, las cuales corresponden a velocidad, y uso apropiado de las palabras. La primera subcategoría se

refiere a los hablantes que gastan menos tiempo en expresar mayor cantidad de palabras y la segunda, el reconocer en qué momento y contexto se pueden utilizar. (Fillmore, 1979).

Urrutia y Vega (2010) indican que la fluidez verbal es una habilidad que depende de la seguridad y comodidad de los estudiantes en el aula y según la inmersión en situaciones cotidianas reales.

6.6.2. Pronunciación

De acuerdo con AMEP Research Centre (Centro de Investigación AMEP) (2002), “la pronunciación se refiere a la producción de sonidos que usamos para hacer un significado” (p.

1) El centro de Investigación además indica que la pronunciación incluye la atención a sonidos particulares de un lenguaje y a aspectos como la entonación, fraseo, estrés, tiempo, ritmo, la proyección de la voz, la gesticulación, y las expresiones que están relacionadas con el modo de hablar de una persona y que todas se combinan en el momento de comunicarse.

Setter (2008) menciona una lista de dificultades presentadas por hablantes nativos del español en el aprendizaje de la pronunciación en inglés. Entre ellas se encuentran:

1. Las dificultades presentadas al pronunciar las vocales. Hay propensión de los hablantes de español a insertar el sonido /e/ antes de las palabras en inglés comenzadas por /s/. Esto se atribuye a una transferencia negativa de la L1 a la L2

2. Las diferencias en la tensión, el ritmo y la entonación, los cuales no tienen equivalente en español.

3. Los grupos de sonidos consonánticos no existentes en español.

Del mismo modo, Pronunciation Studio, (2016) menciona diez errores que cometen los hablantes nativos del español, en la pronunciación del inglés:

1. Posiciones de los sonidos vocálicos, debido a que en español existen solamente cinco y en inglés doce, los cuales se producen de acuerdo a la posición de la lengua y a la extensión del sonido.

2. Vocal débil: Schwa /ə/. La cual es la vocal más empleada en inglés y puede ser pronunciada como cualquier vocal. Resulta difícil para un hablante español quien menciona las vocales con fuerza.

3. /r/, silent < r >: En español, se hace trinar la lengua en la encía, lo cual no ocurre en inglés, puesto que consiste en un sonido suave.

4. La distinción que se realiza en inglés entre /v/ y /b/, que no existe en español.

5. /f/ vs /s/: Los hablantes de español no colocan la lengua hacia atrás cuando hacen el sonido inglés.

6. /h/ y /h/ muda: en inglés el sonido de la h es glotal fricativo y en español es velar fricativo.

7. Los sonidos explosivos: /p, t, k/: conllevan una explosión de aire al pronunciarse en inglés, se expulsa con un golpe.

8. Los hablantes españoles no hacen la distinción de los sonidos (/d/=t/, /b/=p/, /v/=f/) al final de las sílabas. El sonido /z/ se cambia por /s/.

9. El acento realizado a las sílabas. En español se acentúa cada sílaba; en inglés solo se acentúan algunas sílabas.

10. En inglés se emplean todos altos y existe en general, un amplio rango de tonos; en español, los tonos son ascendentes.

(AMEP Research Centre, 2002, p.2). En el presente proyecto se tendrá en cuenta la pronunciación en conjunto, atendiendo y describiendo los avances que los estudiantes presenten en cuanto a la pronunciación y diferenciación de los sonidos que ellos capten y

emitan, partiendo del hecho de que no han hecho parte de clases en las que se haya enfatizado la habilidad oral y que esto puede afectar la producción como tal.

6.6.3. Gramática

Para la lingüística, la gramática es la colección de principios que definen cómo unir una oración. (Chung S. & Pullum G., 1972). Para Chung y Pullum la gramática implica tener en cuenta el orden de las palabras, que, como ellos mismos mencionan, por lo general en inglés es “sujeto, verbo, complemento” y que esto obedece a los principios sintácticos de una lengua. En el mismo sentido, hablan de la estructura de las palabras y de los principios que la gobiernan.

Hartwell sugiere cinco significados de gramática: El primero se relaciona con el conjunto de patrones en los que se organizan las palabras dentro de la oración, para cobrar sentido. El segundo es la rama de la lingüística que se refiere a la descripción, análisis y formulación de los patrones del lenguaje formal. El tercero tiene que ver con una “etiqueta lingüística” en el que la palabra gramática toma un aspecto despectivo puesto que revisa minuciosamente los significados y el empleo de las palabras dentro de la oración, sin aceptar el uso informal de la misma. El cuarto y el quinto conciernen a distintas uniones entre las tres mencionadas. (Hartwell, 1985, p. 110).

Así mismo, se menciona: “La gramática es el sistema del lenguaje (...) Los lenguajes comenzaron cuando la gente construía sonidos, que se convirtieron en palabras, frases y oraciones” (How to teach grammar, 2010)

De acuerdo con How to teach grammar (2010), las clases de significados tomados en cuenta por la gramática son principalmente:

- Representacionales: la gramática nos permite usar el lenguaje para describir el mundo en términos de cómo, cuándo y dónde suceden las cosas.

- Interpersonales: la gramática facilita el modo en que interactuamos con otras personas.

¿Por qué deberíamos enseñar gramática? Los argumentos son los siguientes:

1. Argumento de la oración-máquina: la gramática se parece a una máquina para hacer oraciones y ofrece una mayor cantidad de posibilidades para que los hablantes puedan crear y emplear patrones o reglas nuevos.

2. El argumento de ajuste fino: La gramática ofrece una mayor sutileza al significado, de la que puede ofrecer solamente el léxico, y sirve como correctivo contra la ambigüedad.

3. El argumento de la fosilización: Los estudiantes que no estudien gramática se encuentran en riesgo de fosilización, es decir, de permanecer en el punto de aprendizaje al que llegaron sin poder avanzar más.

4. El argumento del organizador de avance: El tener un método de aprendizaje organizado, permite la apropiación de un nuevo idioma.

5. El argumento del elemento discreto: Consiste en ordenar el lenguaje y organizarlo por categorías ordenadas para hacer del lenguaje algo más fácil de adquirir.

6. El argumento del estado de derecho: La gramática ofrece un sistema estructurado enseñable y con pasos metódicos.

7. El argumento de las expectativas del alumno: Se debe tener en cuenta cuál es en realidad el fin del estudio con que el estudiante llega a clase, para no causar frustraciones en cuanto al objetivo real. (How to teach grammar, 2010)

En el trabajo presente, se observará el componente gramatical en los escritos que los estudiantes elaboran para construir sus discursos orales y, que están relacionados con las bases gramaticales que se ha propuesto para cada unidad didáctica.

6.6.4. Vocabulario

El vocabulario, de acuerdo con Raphael (2002) incluye dos categorías: receptiva y expresiva. La receptiva incluye todas las palabras que una persona comprende al escuchar o leer, pero con las que no se siente cómodo al hablar o escribir; la expresiva incluye todas las palabras con las que una persona se siente cómoda al hablar o leer. (p. 5).

En este mismo sentido Multicultural & ESOL Program Services Education (2007) se refiere al desarrollo del vocabulario como “el conocimiento de información guardada sobre significados y pronunciación de palabras que se necesitan para la comunicación”. (p.1) El programa en mención resalta la importancia de este aspecto para impulsar la lectura porque al principio, el estudiante determina por sí mismo el significado de una palabra. (p.1.)

Para efectos de la presente investigación, se tendrá en cuenta el nuevo vocabulario que el estudiante va incluyendo en los textos que elabora, teniendo en cuenta aquellas palabras de las cuales se va apropiando a través de las actividades que realiza.

6.7. La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera

Dörnyei, Z. (2001), quien indica en su teoría de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera que “La motivación para aprender una lengua extranjera presenta una situación particularmente compleja y única incluso dentro de la psicología de la motivación, debido a la naturaleza multifacética y a los papeles de la lengua misma”.

Aunque es un factor difícil de medir y comprobar, la motivación es clave en el éxito o fracaso en el momento de aprender una lengua extranjera, incluso, fuera del contexto pedagógico, cuando una persona decide aprender inglés o cualquier otro idioma, lo hace guiado por la motivación de dominarlo, muchas veces incluso antes que por necesidad laboral.

Según Dörnyei, Z. (2001) “sin la suficiente motivación, aún los individuos con las habilidades más sobresalientes, no pueden lograr sus objetivos a largo plazo” (p. 1).

Según Dörnyei (2001): “La motivación es un constructo multifacético y describir su naturaleza y sus características principales requieren particular cuidado” (p. 2).

En este orden de ideas, sería apropiado señalar la distinción hecha por Robert Gardner y Wallace Lambert (citados en Palacios., 1994) en cuanto a la motivación integradora y motivación instrumental. Según Gardner y Lambert, la motivación integradora hace alusión al deseo del estudiante de integrarse a la comunidad de la cual hace parte la lengua que desea aprender, mientras que, la motivación instrumental se refiere a objetivos como encontrar un empleo, crecer laboralmente o viajar al exterior. De acuerdo a estudios realizados por Gardner y Lambert en Canadá, Estados Unidos y Filipinas, la motivación integradora trae mejores resultados que la instrumental.

Palacios (1994) manifiesta que “es positivo conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza” (p. 5).

Palacios también menciona algunas estrategias de motivación y ciertos aspectos que se pueden tener en cuenta para lograr y mantener la motivación de los estudiantes:

Que el estudiante se sienta y se haga responsable de su propio aprendizaje, tomando decisiones sobre su mismo proceso.

Establecer relaciones entre lo que sucede con su propia enseñanza y la realidad fuera del salón de clase.

Utilizar la lengua extranjera el mayor tiempo posible.

Tener en cuenta las preferencias, necesidades y opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza que están recibiendo, tratando de combinar sus intereses con nuestros objetivos.

Ofrecer un entorno agradable, eliminando presiones y haciendo que el estudiante se sienta libre, tranquilo para que pueda expresar sus opiniones.

Fomentar la autonomía del estudiante, proporcionando herramientas que permitan a los estudiantes aprender por sí mismos.

Implicar a los estudiantes en la clase a través de preguntas, trabajos en grupo y procurando que siempre haya una participación activa de ellos.

El profesor debe seleccionar los materiales con cuidado pensando en los relevantes que serán para sus estudiantes.

Werner Stangl (2010) ofrece unos puntos de apoyo y unas técnicas para incrementar la motivación de los estudiantes, algunos de los cuales consideramos que se ajustan a los objetivos que busca el proyecto en cuanto a la motivación. A continuación, enumeramos los parámetros que se tendrán en cuenta de acuerdo con el autor mencionado:

- Contenidos: Permitir la escogencia de núcleos temáticos en función de los respectivos intereses personales de los estudiantes.

- Materiales y recursos: diseño estético y provocativo que despierte la curiosidad y el interés.

- Actividades de aprendizaje: Que el estudiante se sienta involucrado de manera activa, teniendo la oportunidad de probar o crear de manera lúdica algo que nazca de sí mismo.

- Entorno de aprendizaje: Contar con las condiciones básicas y un lugar adecuado. (p. 79-80)

6.8. Enfoque constructivista

Es importante mencionar que los métodos pedagógicos como los centros de interés, el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo hacen parte del enfoque constructivista. Por lo tanto, es necesario referirlo para efectos del presente proyecto.

Carretero (1997) refiere que “en el constructivismo el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p.21).

Según Ramírez (1999) el constructivismo se basa en cuatro características fundamentales que son las siguientes:

1. Se basa en los conceptos previos de cada estudiante.
2. Puede anticipar el cambio de conceptos a partir de la construcción de los nuevos.
3. Confronta conocimientos previos con los nuevos.
4. Concretiza los nuevos conocimientos. (p.3)

Los centros de interés y el aprendizaje cooperativo parten del constructivismo y según Illán y Molina (2011) “para construir conocimientos es necesaria la interacción social”. (p.13).

Al respecto, permitir que los estudiantes interactúen, promover valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación, participar en actividades en grupo, y potenciar el trabajo cooperativo, favorecen la construcción del conocimiento. Illán y Molina (2011)

En cuanto al enfoque por tareas, Zabala (2004) indica que este enfoque “pretende enfocar el idioma a un proyecto formativo común, en el marco de los principios de la concepción constructivista del aprendizaje... procura implicar y motivar a los estudiantes, proponiendo otra significación a lo que se aprende”: (p. 164)

En este planteamiento el profesor es la figura experta que posibilita el conocimiento a través de la construcción del mismo. Esto solo se hace realidad si el estudiante se

compromete, está dispuesto, y tiene en cuenta sus conocimientos y experiencias previas con el fin de generar un intercambio simbólico. Zabala (2004).

Las principales características del constructivismo en las cuales se reúne la esencia de los enfoques que contiene la presente investigación. Al respecto Jonassen (1994) refiere:

El ambiente constructivista en el aprendizaje crea contacto con la realidad.

Se construye el conocimiento en la reproducción del mismo.

Se resaltan las tareas auténticas significativamente.

Los entornos de aprendizaje constructivista hacen que el estudiante experimente y reflexione en la práctica;

Los entornos de aprendizaje constructivista fomentan la negociación, la no competición, a través de la negociación social.

6.9. Los centros de interés

Continuando con el método que ocupa la presente investigación, citamos a Decroly (2010) quien es el creador de los centros de interés. Este método pedagógico está basado en una idea de libertad para el estudiante y en parte, para el maestro, en el cual éste último permite que los estudiantes sean quienes hablen y actúen empleando todos sus sentidos. En los centros de interés se trabaja con temas propuestos por los estudiantes y en ellos el maestro acompaña y orienta las técnicas y nociones que ayudan a precisar y darle rumbo al aprendizaje. (p. 3)

Según Decroly (2009), “las ideas base o ideas fuerza, mueven y motivan a los niños al aprendizaje. Efectivamente, ellos exteriorizan muy pronto un interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad, y nunca en los cuatro muros de la escuela, aunque dependiendo también de ello”. (p. 4) Los estudiantes llevan a la escuela conocimientos, motivaciones e intereses de las vivencias que tienen fuera del ambiente

escolar y son todos esos elementos los que les llaman la atención y enriquecen su fuerza motivacional;

De acuerdo con Decroly (2009), existen unos fundamentos pedagógicos y psicofisiológicos que son la base de los centros de interés; en cuanto a los fundamentos pedagógicos, se nombran entre otros: las edades escolares de los niños, la organización de los salones, la necesidad de contar con grupos pequeños y homogéneos de estudiantes, la capacidad creadora e imaginación de los maestros y su vocación pedagógica, los horarios, la participación de los padres en el proceso educativo, entre otros. Al referirse a los fundamentos psicofisiológicos, Decroly nombra los siguientes: La escuela debe basarse en las necesidades del hombre según su constitución psicológica y social, en el deseo de crear en el niño el hábito y el gusto por el trabajo y el estudio, en la idea de que la escuela está en todas partes: la cocina, la fábrica y el taller; en este apartado, también se hace referencia a que el maestro debe hablar poco y enfocarse en los hechos en los que siempre participen los estudiantes, satisfaciendo la necesidad que ellos siempre tienen de libertad y movimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las premisas más importantes de los centros de interés es que los niños sólo aprenden lo que les interesa y que de sus propios intereses nacen sus necesidades. Por lo tanto, es importante que el docente precise las necesidades de sus estudiantes y las establezca como objeto de estudio, para lo cual se sugiere preguntarles abiertamente sobre sus intereses, puesto que es a partir de ellos de donde surgen las unidades didácticas en torno a un tema determinado. En el proyecto presente, por ejemplo, partió de la pregunta acerca de qué les interesaba, porque debido a ello los estudiantes manifestaron sus inclinaciones e intereses artísticos por cada una de las manifestaciones.

Por otra parte, el procedimiento empleado en los centros de interés comprende tres tipos de ejercicios: Observación, Asociación y Expresión. Para Decroly, estos tres elementos hacen parte de sentir, pensar y expresar las cuales son parte de toda actividad mental.

Según la Federación de Enseñanza de Andalucía (2013), los siguientes son los logros o beneficios que implican los centros de interés:

- Generar un ambiente propicio en el aula.
- Facilitar el aprendizaje activo.
- Favorecer la autonomía en el aprendizaje
- El uso significativo de las TIC y el uso de fuentes diversas.
- La comunicación oral y escrita de lo aprendido.
- Impulsar la evaluación formativa.

Además de lo anterior, es necesario tener en cuenta que un centro de interés se basa en la globalización de las áreas del currículo y que debe generar un proceso educativo en el que el estudiante se cuestione, refleje su realidad y que debe ser dinámico y vital obedeciendo a una planeación adecuada y organizada. La elección de los centros de interés debe basarse en las características de la comunidad educativa, tales como el PEI institucional, los aspectos sociales, económicos, del entorno y las familias de los estudiantes.

En este mismo sentido, Osowski (2014) se refiere a los centros de interés empleados específicamente en el aprendizaje de una lengua. Según, Osowski (2014) Los centros de aprendizaje están centrados en los estudiantes en los que se realizan actividades que también son autocomprobables y autoseleccionadas. Las actividades se utilizan para centrarse en un conjunto de habilidades y profundizar los conocimientos de los estudiantes". (p. 3). Por otra parte, la autora especifica que los estudiantes pueden trabajar solos, en parejas o grupos

pequeños y que esta dinámica permite a los estudiantes gastar más tiempo practicando lecciones de clase mientras avanzan en habilidades del lenguaje.

6.10. Aprendizaje cooperativo

En lo que respecta al aprendizaje cooperativo, podemos mencionar que es un método que se basa principalmente en el trabajo en equipo realizado por los estudiantes, quienes a través del desarrollo de variadas técnicas logran unos objetivos de los que son todos responsables. Según Kagan (1994), “el Aprendizaje Cooperativo “se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje". (p. 4). El aprendizaje cooperativo se basa en la teoría constructivista y en él, es el estudiante el protagonista de un proceso que escapa totalmente del modelo tradicional de escuchar y escribir, puesto que se trata de un método activo.

De acuerdo con B (2006)

“el aprendizaje cooperativo es un sistema de aprendizaje en el que la finalidad del producto académico no es exclusiva, sino que desplaza aquella en busca de la mejora de las propias relaciones sociales, donde para alcanzar tanto el objetivo académico se enfatiza en la interacción grupal”. (p.2)

Existe una consigna importante que ayuda a comprender los métodos grupales:

De acuerdo con Linares (2006) existen unas condiciones del aprendizaje cooperativo:

1. Planificación y delimitación del trabajo a realizar, así como exigir la participación y el resultado por cada miembro del grupo.

2. Seleccionar las técnicas de acuerdo con la edad, características de los participantes, objetivos del programa, experiencia y formación del docente, materiales e infraestructura disponible.

3. Delegación de responsabilidad por parte del educador. El grupo asume parte de dicha responsabilidad en la planificación, ejecución y valoración de la tarea.

4. Apoyarse en la complementariedad de roles entre los miembros del grupo para alcanzar los fines comunes.

5. Evaluación compartida: el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

Una investigación realizada por Slavin (1981), arrojó los siguientes resultados:

Es importante diseñar métodos cooperativos para resolver problemas relacionados con la cooperación.

Las relaciones interpersonales mejoran en la mayoría de los casos y suelen prolongarse hasta después de los años escolares.

El trabajo cooperativo tiene influencia positiva sobre el aprendizaje, la incorporación y la autoestima de los estudiantes.

Los estudiantes adquieren un sentido altruista. (P. 655)

6.11. Enfoque por tareas

Peris (2001) manifiesta que “una tarea no es un método: no hay nada en ella nada preestablecido en lo que se refiere a contenidos de trabajo y técnicas” (p. 9)

De acuerdo con Estaire (1992), “una tarea implica a todos los aprendices... en ella la atención de los aprendices está concentrada en el significado más que en la forma... tiene una estructura y puede ser evaluada” (p. 9).

Para llegar a esa tarea final, es necesario que el estudiante pase por una serie de subtareas que pueden ser comunicativas o de lenguaje. Una tarea es comunicativa cuando implica la comunicación en la vida real basada en el significado de la lengua que se desea aprender y las tareas de aprendizaje brindan al estudiante elementos para la realización de las tareas comunicativas.

Estaire y Zanón (1990) citan la dimensión formal del lenguaje y la dimensión instrumental. La segunda hace énfasis en no basarse únicamente en los contenidos comunicativos, sino que implica procesos para lograr una verdadera comunicación y, por ende, un mejoramiento de las relaciones humanas, provocando en el aula la solución de problemas concretos. (p. 56) (Cambié la cita que tenía porque no tenía clara la cita)

Según Vásquez (2009) existen cinco puntos que ayudan a Orientar el trabajo referente al enfoque por tareas en el contexto de la enseñanza la lengua extranjera y son los siguientes:

La lengua como instrumento de comunicación.

El alumno es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

El material de estudio es una fuente de interés.

Las actividades del aula tienen una razón y un fin.

El aula es un lugar de encuentro y reunión.

En el enfoque por tareas es el estudiante quien toma las decisiones de lo que va a realizar en clase y el profesor toma el papel de acompañante del proceso, brindándole lo necesario para que el estudiante cumpla sus objetivos. Esto conlleva el hecho de que el estudiante toma responsabilidades y que el papel del docente se transforma, puesto que pierde poder y este se cede en cierta manera al estudiante quien decide lo que va a realizarse. Vásquez (2009).

De acuerdo con Casquero (2004) hay tres tipologías de tareas:

1. Tareas de comunicación: provocan el discurso en el estudiante en forma escrita y oral.

Este tipo de tareas se centran en el significado más que en la forma, tienen objetivos de aprendizaje del lenguaje y pueden ser evaluadas.

2. Tareas posibilitadoras: se centran en el proceso formal o lingüístico del proceso de aprendizaje y sirven de apoyo a las tareas comunicativas. Estas tienen objetivos concretos, procedimiento claro, un producto específico.

3. Tareas didácticas: centradas en el aprendizaje del aprendizaje, desarrollar un aprendizaje consciente, potenciar la participación activa de los estudiantes y retomar contenidos. (p. 3).

Según Casquero (2004), el Enfoque por Tareas es la metodología ideal para la confección de unidades didácticas destinadas a la enseñanza de Lenguas con Fines Específicos. Esto debido a las siguientes razones, expresadas por el mismo autor:

1. El Enfoque por Tareas permite al profesor utilizar en sus clases una amplia y ecléctica gama de actividades y permite la integración de las cuatro habilidades.
2. El contacto tanto del profesor como del estudiante con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Centrarse en los intereses de los estudiantes.
4. Darle un sentido útil y constante a la evaluación. (p. 6)

6.12. Componente Artístico

Al respecto encontramos algunas experiencias que nos hablan acerca de la influencia que las artes tienen sobre el aprendizaje de los idiomas. El departamento de Educación de la Universidad de Nueva York (2010), dice, por ejemplo: “Las artes tienen la profunda habilidad de enriquecer la vida y pueden ser una herramienta invaluable para los profesores que desean mejorar la instrucción en los aprendices del idioma inglés”. (p.28)

Según el estudio ya mencionado, la Universidad de Nueva York (2010) también afirma: “En combinación con las cuatro habilidades comunicativas, el arte abre puertas para obtener altos niveles de análisis y también retar a los estudiantes para que ellos mismos exploren su realidad y encuentren los medios para lograr una comunicación sofisticada”. (p. 29).

Las artes por sí mismas hacen mejores seres humanos, retan nuestra imaginación y nuestra mente y nos llevan más allá en cuanto al análisis, la reflexión, la experimentación y la comunicación. Cada una de las artes nos ofrece distintas herramientas: Las artes visuales, por ejemplo, permiten abordar métodos de comunicación no verbales para generar una comunicación y comprensión básicas para la creación de imágenes mentales. Integrar las artes visuales a la enseñanza de los idiomas brinda a los estudiantes la oportunidad de obtener respuestas emocionales positivas ante el aprendizaje, al entendimiento con el otro y a aprender a comunicar sus propias ideas.

6.13. El arte como medio para hacer visible el pensamiento

En el marco del proyecto Cero de la Universidad de Harvard, El pensamiento artístico (Artful Thinking) emplea el arte para que los estudiantes hagan visible su pensamiento, exploren y relacionen las distintas materias. No se trata de hacer arte sino de utilizarlo como medio para desarrollar el pensamiento a través de rutinas. (Tomado de UnoNews, 2017)

Como puede observarse, el proyecto actual se basa en los intereses artísticos de los estudiantes, razón por la cual es importante referir la visibilización del pensamiento a través del arte, puesto que el pensamiento artístico atraviesa la relación de los estudiantes con los artes que ellos han elegido y permite comprender la utilidad que esto genera para el desarrollo del pensamiento en general y de las habilidades comunicativas como tal.

El proyecto Cero diseñó su proyecto de Pensamiento Artístico, para que este pudiera ser empleado en cualquier grado de educación, en cualquier asignatura: Según Tishman y Palmer (2010) hay dos propósitos para este programa: “Ayudar a los profesores a crear conexiones ricas entre los trabajos de artes y su currículo y ayudar a los profesores a usar las experiencias artísticas como herramientas para desarrollar las disposiciones de pensamiento de sus estudiantes”. (p.1)

De acuerdo con los autores citados, Tishman y Palmer, existen 6 disposiciones de pensamiento que se emplean en el pensamiento artístico:

Cuestionar e investigar, observar y describir, razonar, explorar puntos de vista, comparar y conectar, y encontrar la complejidad. Estas disposiciones se relacionan con conductas intelectuales y son sinérgicas porque parten de la observación, van al razonamiento, al cuestionamiento. Cada una de estas disposiciones tiene Conductas intelectuales asociadas con ella. Como conjunto, las seis disposiciones son sinérgicas: la observación conduce naturalmente al razonamiento, que se conecta con el cuestionamiento, que a su vez se enlaza con la conexión de decisiones. Tishman y Palmer (2010)

De acuerdo con Tishman y Palmer (2010) el pensamiento artístico “pone de manifiesto la conexión entre arte y pensamiento. Hay dos razones para esto: El primero tiene que ver con cómo las obras de arte nos hacen pensar y el segundo tiene que ver con lo que nos hacen pensar”. (p.1)

7. Metodología

7.1. Enfoque Cualitativo

El presente proyecto se encuentra dentro del enfoque cualitativo, con el fin de dar solución a la pregunta de investigación. Denzin & Lincoln (2008) indican que este enfoque permite

averiguar situaciones del contexto específico, porque la investigación cualitativa implica el estudio, uso y recolección de datos establecidos a través del empleo de materiales y medios diversos. Por otra parte, Sampieri (2014), afirma que la investigación cualitativa ofrece la posibilidad de entender y profundizar aspectos referentes a los actores que participan en determinado contexto, con el fin de tener una visión más general de aquellos implicados en una investigación individual o grupal en la cual cierto número de personas se toman como muestra, para observar en ellas diferentes aspectos. (p. 92)

De acuerdo con Denzin & Lincoln (citados en La Investigación Cualitativa, 2008) se diferencian cinco fases:

1. Definición del problema
2. Diseño del trabajo
3. Recogida de datos
4. Análisis de datos

Informa y validación de la información. (p.4)

Taylor y Bogdan (1986) mencionan que la investigación cualitativa es aquella que “produce datos descriptivos: la propia palabra de las personas, habladas, escritas, y la conducta observable”. (p.7). Dentro de las características que estos autores mencionan, se encuentran las siguientes:

- Es inductiva.
- Los participantes y el lugar se consideran como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que causan sobre las personas que están estudiando y tratan de comprender a las personas respecto a sí mismas y los métodos cualitativos empleados son humanistas.
- El investigador aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

- Se da énfasis a la validez de la investigación.
- La investigación cualitativa es un arte. (p.7)

7.2. Alcance metodológico

La práctica y la investigación siempre han sido vistas como partes complementarias de la labor docente, y de cualquier espacio en el que se encuentran. Sin embargo, es necesario que empecemos a verlas como dos elementos complementarios que no necesariamente deben ir en un orden determinado, sino que pueden ser parte de un espacio común.

Una investigación de intervención, de acuerdo con Fraser y Galinsky (2010), es un estudio que se realiza con el ánimo de cambiar una estrategia, realizando intervenciones definidas mediante objetivos y prácticas específicos que facilitan el intercambio entre las personas que realizan la investigación como tal, y las personas entre quienes se investiga.

De acuerdo con los autores mencionados, existen intervenciones prescriptivas que se basan en actividades de práctica y en el intercambio entre investigadores y participantes. Actualmente existen manuales de intervención que hacen parte de estudios acerca de la conducta y el conocimiento, pero la base principal consiste en la implementación de estrategias fuertes de cambio con el ánimo de obtener resultados positivos. Estas estrategias pueden ir desde ofrecer una respuesta receptiva hasta la participación en actividades organizadas que incluyan demostración de habilidades, tareas, proyectos, etc.

Según Fraser y Galinsky (2010), “El proceso de diseño de una intervención es a la vez evaluativo y creativo. Requiere evaluar y mezclar los existentes investigación y teoría con otros conocimientos (...) y la creación de principios de intervención y estrategias de acción”.

(p.2).

Por otro lado, existen cinco pasos mencionados en la investigación interventiva:

1. Desarrollo del problemas y determinación de las teorías.
2. Especificación de programas, estructuras y procesos.
3. Intervención y confirmación con pruebas.
4. Prueba de la efectividad de los tests.
5. Publicación de hallazgos y desarrollo de materiales y certificaciones.

7.3. Diseño de la investigación

El diseño correspondiente a al estudio que se realizó es el de investigación acción, teniendo en cuenta que es a partir de la investigación misma de la cual parte una acción que hace posible mejorar aquellos aspectos en la práctica dentro del salón. La investigación acción es un enfoque de investigación diseñado para mejorar la práctica. En este tipo de diseño investigativo el docente, en este caso, precisa la necesidad o problema a resolver y mediante el ejercicio de la auto reflexión, se encamina a encontrar las prácticas o estrategias más útiles con el objetivo de mejorar sus prácticas educativas.

Por otra parte, según Hart y Bond (1976), “la investigación acción involucra la recolección y análisis de datos relacionados a algún aspecto de nuestra práctica profesional: la aplicación y efectos de métodos de instrucción, el aprendizaje de estrategias, estilos cognoscitivos, la interacción y el rol de los maestros y aprendices.”. Todo esto se hace con el fin de reflexionar sobre aquello que sucede dentro del salón y que influye en el aprendizaje.

Al mismo tiempo y como lo indica Burns (1999) “A medida que el investigador adopta medidas para mejorar la situación actual, también deliberadamente observa y documenta lo que sucede como resultado de estas acciones”. (p.290).

En una adaptación de Burns (1999) en la que cita varios autores para indicar los fines de la investigación acción en docentes de idiomas, encontramos que este tipo de investigación sirve:

- Para sustentar e investigar la innovación curricular y para entender los procesos que se producen como parte de los cambios educativos (Lotherington (2002) y Mathew (1997)
- Para proporcionar un vehículo para la reducción de las diferencias entre los resultados de investigación y académicas aplicaciones en el aula práctica (McLeod 2003 y Sayer 2005)
- Para facilitar el desarrollo profesional de los docentes reflexivos (Coles y Quirke 2001 y Cocina y Jeurissen 2004)
- Llamada a incluir habilidades de investigación y para mejorar su conocimiento de la realización de investigaciones (Burns y Hood, 1995 y Crookes y Chandler 2001)
- Para mejorar el desarrollo de las teorías prácticas personales de los maestros (Golombek 1998). (2005. p. 290)

Wadsworth (citado en Burns, 1999) afirma que el impacto de la investigación acción ayuda a los maestros a ser más conscientes de la "problematización" de una acción existente o práctica y a ser más explícitos a la hora de nombrar el problema, formulando una pregunta sin respuesta, centrándose en un esfuerzo para responderla". (p.291). El mismo autor resalta además la participación de las personas involucradas en la investigación, así como la importancia de la documentación sistemática y rigurosa incluyendo la grabación de lo que la gente piensa. También tiene en cuenta el desarrollo de una comprensión más profunda y útil

hacer de lo investigado para poder producir nuevos conocimientos, la necesidad de informar acerca de acciones que den cuenta de la mejora de la práctica.

7.4. Población y Contexto

La presente propuesta de investigación se realizó con los estudiantes del grado 903 de la jornada de la mañana de la IED Garcés Navas, ubicada en la localidad de Engativá, al occidente de la Ciudad de Bogotá.

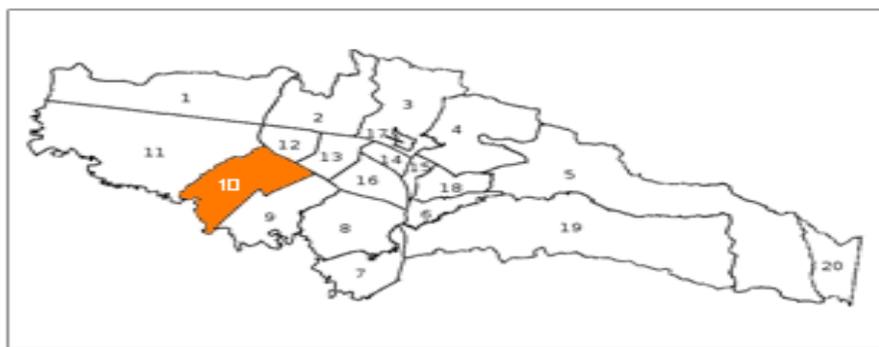


Gráfico 8. Mapa de la localidad de Engativá

La localidad décima de Bogotá, Engativá tiene una extensión total de 3.556,30 hectáreas (ha), de las cuales 3.439,23 corresponden a suelo urbano y 117,07 a suelo de expansión. Esta localidad no tiene suelo rural.

El barrio Garcés Navas, limita con los barrios Álamos Norte, Villas de Granada y Cortijo. Se comenzó a construir en el año 1973 y lleva su nombre como homenaje al, en ese entonces, Gerente del Instituto de Crédito Territorial José Vicente Garcés Navas. Esta comunidad cuenta con dos colegios distritales: IED Garcés Navas y Charry que nació como una sub división del primero pero que después se independizó.

El barrio demuestra organización comunitaria y se enfoca en proyectos culturales y recreativos que son apoyados en ocasiones por la alcaldía local. Las familias del barrio Garcés Navas pertenecen a estratos 1, 2 y 3 y entre las ocupaciones más comunes se encuentran taxistas, niñeras, vigilantes, servicios generales, comerciantes.

La Institución Educativa, tomó su nombre del barrio Garcés Navas. Terminada la primera etapa en 1973, se asignaron los terrenos para la escuela, que serviría para educar a los niños de esta zona del noroccidente de Bogotá; inició labores en 1975, en predios compartidos con la Iglesia, con siete profesores en tres jornadas: Desde las 6:30 a.m. hasta las 10:30 a.m; desde las 10:30 a.m. hasta las 2:30 p.m. y desde las 2:30 p.m. hasta las 6:30 p.m. El fondo rotatorio cedió una construcción con cuatro salones; el Instituto de Crédito Territorial donó dos bodegas que se habían utilizado para la construcción del barrio. Así se inició nuestra institución sin cerramiento, con buenas zonas verdes, sin salones apropiados, pero con una buena disposición de parte de directivas y maestros.

El primer edificio se terminó en 1977, para que funcionaran las escuelas Garcés dos y tres Unificadas en dos sedes, con diez y seis cursos hasta abril de ese año, cuando se separaron administrativamente como dos instituciones, hasta el año 2002 cuando se fusionaron en una sola. Unificación que se legalizó por parte de la secretaría de educación mediante la resolución 156 del 21 de enero de 2003.

El bachillerato se inició en el Año de 1999 bajo la rectoría de Irma Borbón en la tarde y Melba Rincón en encargo por la mañana y en el año 2003 se inicia la media vocacional en las dos jornadas. La primera promoción de Bachilleres Académicos se realizó en el año 2004.

En la actualidad la institución es dirigida por el Rector Gustavo Almanza Castañeda, acompañado con un equipo de aproximadamente 100 funcionarios entre docentes y administrativos. La Institución cuenta con 1500 estudiantes aproximadamente, contando con

las dos jornadas: mañana y tarde. El colegio tiene grados desde jardín, hasta once, en las dos jornadas. En la jornada de la mañana, en el año 2017 están distribuidos de la siguiente manera:

GRADO	NÚMERO DE GRUPOS
Jardín	1
Transición	1
Primero	2
Segundo	2
Tercero	1
Cuarto	2
Quinto	2
Sexto	3
Séptimo	2
Octavo	2
Noveno	2
Décimo	3
Undécimo	2

Tabla 2. Distribución de grados por niveles en la IED Garcés Navas

Cada grupo tiene en promedio 35 estudiantes.

La Institución Educativa Garcés Navas, cuenta con el PEI “Hacia la Identidad Cultural”, con el cual pretende fortalecer la Cultura Ciudadana, identificando, creando e implementando un proyecto pedagógico que permita generar un sentido de pertenencia, de convivencia, respeto por el patrimonio común y el reconocimiento de derechos y deberes ciudadanos a través de la promoción de los derechos colectivos en el espacio público en niños. El proyecto de cultura ciudadana en el PEI institucional se plantea para enriquecer el énfasis institucional sobre los valores artísticos culturales.

El Proyecto Educativo de la Institución se guía bajo la premisa de la mejora de la calidad de vida y la convivencia a través de la vivencia de las artes. Hasta el año 2014, el colegio contaba con el énfasis en tres bases artísticas como son la danza, la música y las artes

plásticas; ésta última se omitió a partir del año 2015 y en el momento, los estudiantes de los grados 10° y 11° profundizan las artes de danza y música en el programa de la Media Fortalecida, en horario de la tarde. Los estudiantes de los grados 6° a 9° reciben solamente una hora semanal de música y danza dentro del horario de la mañana.

En cuanto al grado 903, este cuenta con 32 estudiantes: 18 niñas y 14 niños con edades entre los 14 y los 16 años y 2 estudiantes en extra edad, es decir, que superan con dos o más años la edad máxima requerida para estar cursando un grado determinado. El grado 903 ha sido señalado por la comunidad educativa debido a su alto grado de comportamiento inadecuado, riñas dentro y fuera del colegio y a su falta de trabajo en clase durante los 4 años que ha permanecido. Además, en años anteriores se han evidenciado casos de consumo y venta de estupefacientes al interior del colegio por parte de algunos estudiantes de este grado. El curso ha ido perdiendo estudiantes debido a retiros por los problemas presentados o a traslados de colegio.

La visión que se tiene de ellos es que son mediocres y que no cuentan con hábitos de estudio y cualidades para estudiar, aunque cuentan con capacidades y conocimientos artísticos referentes al dibujo, el rap, la interpretación de instrumentos, la danza; algunos de ellos han realizado cursos por su propia cuenta o practican el arte que les interesa en su casa. Por otra parte, el grado se distinguía por sus constantes enfrentamientos internos, lo cual hace que sean constantes las anotaciones en el observador del alumno y la citación a acudientes. Por lo general, y aunque aún demuestran algunos comportamientos inadecuados, los estudiantes son personas alegres, muy inteligentes, creativas, colaboradoras, abiertas, dispuestas al cambio y muy entusiastas.

7.5. Instrumentos de recolección de datos

Gárate M. (2010) indica que:

Para investigar se necesitan de diversos recursos confiables, pertinentes, adecuados a los propósitos u objetivos. La calidad de la investigación viene condicionada por la calidad de los métodos e instrumentos utilizados para recoger y analizar los datos. De allí parte la necesidad de seleccionarlos correctamente o en su defecto elaborar los que se requieran para recoger datos.

El tipo de investigación decide la clase de datos que se van a recopilar, así como los instrumentos y técnicas de recolección. La investigación acción, por ejemplo, hace uso de datos cualitativos, descriptivos y valoraciones que den a conocer cualidades puesto que en ella es importante todo lo que pueda observarse en el objeto de estudio.

A continuación, presentamos la relación de los instrumentos empleados en la presente investigación, de acuerdo a las etapas diagnósticas, de implementación y evaluación.

INSTRUMENTOS
Diario de Campo
Entrevistas
Entrevistas a casos especiales
Grupos focales
Registros de observación
Encuestas
Project Follows
Videos
Planeación de clases

Tabla 3. Instrumentos de recolección de datos

7.5.1. Diario de Campo

Por medio del diario de campo es posible sistematizar las experiencias dentro del Salón de clase, así como realizar correcciones de lo que se hace día a día e ir transformando las

prácticas diarias. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador en él se toma nota de aspectos considerados importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 129). Para el estudio presente se realizaron en total 23 anotaciones en los diarios de campo, 5 referentes a la etapa previa, 16 para el desarrollo y 2 para la evaluación.

El diario de campo cuenta con 7 apartes:

1. Notas descriptivas: Se consigna todo lo que se observa en el salón de clases sin realizar ninguna calificación de ningún aspecto. Es puramente descriptiva y no se incluye en ella juicios de ninguna categoría.

2. Pre-categorías: Corresponden a los diversos aspectos a observarse para luego realizar una descripción y análisis minucioso en las categorías de análisis, dentro del análisis.

3. Notas interpretativas: Son la interpretación de las notas descriptivas en la que el docente puede reflexionar sobre lo que ha escrito en las descripciones realizadas.

4. Notas metodológicas: Se consignan los instrumentos que se han empleado para recolectar datos. (Observaciones, planillas, planeación).

5. Preguntas que hacen los estudiantes: Se escriben las inquietudes que los estudiantes manifiestan acerca de los temas, de la clase, la metodología, así como sus sugerencias y comentarios.

6. Transcripción: En este apartado se escriben las explicaciones o interpretaciones de las preguntas de los estudiantes, es decir, qué es lo que se capta en las inquietudes que ellos manifiestan.

7. Notas de interés: En las clases suelen suceder situaciones que captan la atención de manera especial o surgen notas que uno considera especiales y que pueden dar una guía para realizar el análisis de los resultados.

7.5.2. Entrevistas

De acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), la entrevista “es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos”. (p. 162). Según los autores, Díaz et al (2013) la entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial. Se argumenta además que es más eficaz que el cuestionario porque permite obtener información para resolver preguntas investigativas.

Se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas, teniendo en cuenta que, aunque las preguntas estaban planteadas, hubo libertad para que los estudiantes respondieran con libertad y transparencia. Las encuestas se crearon con el fin de detectar en cada uno de los centros de interés, su manera de pensar acerca de las estrategias. Las entrevistas fueron realizadas de manera espontánea y sin generar en los estudiantes presiones para que tuvieran libertad en las respuestas. También se realizaron entrevistas a estudiantes que se distinguieron por su cambio comportamental y académico durante y al final del proceso.

7.5.3. Grupos Focales

De acuerdo con Aigner, (2006) los grupos focales: “son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”. (p. 23). Teniendo en cuenta los propósitos de los grupos focales, Gibb (1997) refiere que sirven para permitir que surjan sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de los participantes que no pueden lograrse con otros métodos y que

éste método permite lograr muchos puntos de vista y el afloramiento de emociones que sólo se presentarían en ese contexto.

Se realizó una entrevista empleando esta técnica, reuniendo a un representante de cada uno de los centros de interés. Por medio del grupo focal se capta el sentir y la manera de pensar, así como las opiniones de los estudiantes y de sus compañeros, frente a las estrategias implementadas. Este instrumento permite observar puntos de vista vividos al interior de cada centro y recopilar detalles interesantes acerca del aprendizaje, del trabajo por centros de interés y de las relaciones y roles con y de los compañeros con quienes compartieron.

7.5.4. Registros de Observación

De acuerdo con Peñaloza y Osorio (2005): “Una guía de observación consiste en listar una serie de eventos, procesos, hechos o situaciones a ser observados y características” (p. 8).

Según los autores, un registro de observación está relacionado con los interrogantes y objetivos del estudio.

Se realizó la grabación de la gran mayoría de las clases y se realizó el registro de cada una de ellas. Este instrumento permite detectar comportamientos de los estudiantes que no se observan en otros instrumentos y que dan muestra de cambios en las actitudes, y de apropiación de rutinas, así como de estados de ánimo influyentes en el trabajo realizado cada día. También permite evidenciar el trabajo de la docente, sus aciertos y errores al dirigirse a los estudiantes y detalles que no se captan a simple vista en medio de la cotidianidad.

7.5.5. Encuestas

Madrigal et al. (2009) subrayan que:

La encuesta consiste en una técnica cuantitativa que consiste en una investigación realizada sobre una muestra de sujetos, representativa de un colectivo más amplio que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones cuantitativas sobre características objetivas y subjetivas de la población. (p.5)

Se realizaron dos encuestas: una para detectar los intereses artísticos de los Estudiantes, y otra para detectar el avance, los puntos de vista y el sentir de los estudiantes frente al trabajo que se estaba implementando (Ver Anexo A). Las encuestas se hicieron de manera individual, sin necesidad de colocar nombres para evitar que los estudiantes se sintieran comprometidos o presionados a contestar de determinada manera para recibir una nota.

7.5.6. Project Follow Up

De acuerdo con CDC Unified Process Practices Guide (2006) Los objetivos de esta técnica incluyen:

- Mejorar la comunicación de la información dentro del proyecto y en toda la organización.
- Simplificar el proceso de recopilación y disseminación de información del proyecto.
- Asegurar que las partes interesadas reciban la información necesaria.
- Comunicar mensajes clave sobre el progreso del proyecto.
- Mejorar el soporte organizativo para el proyecto. (p. 1)

Se implementó para realizar el seguimiento del proyecto final y permitir un orden en la implementación del enfoque por tareas. Mediante este instrumento, los estudiantes dieron cuenta de su propio trabajo, del de sus compañeros. Se escribe en inglés con asesoría de la

docente y permite un control semanal sobre el trabajo realizado por los estudiantes quienes lo efectuaron de manera autónoma. Este tiene la finalidad de organizar el trabajo para los centros de interés y está organizado según el enfoque por tareas. En el formato que se indica en la parte superior, se observa el trabajo organizado para cada semana. En la parte inicial se indica el número de la mini tarea a realizarse, la habilidad que se va a desarrollar con la mini tarea y la fecha. El formato en esta ocasión tenía la tarea definida, pero puede estar en blanco y esta puede ser elegida por los miembros del centro, siempre y cuando estén asesorados por el docente, para que la tarea no vaya a perder relevancia o se pierda el sentido de la misma. A continuación, se pueden observar los espacios para escribir los nombres de los integrantes del centro; al frente de cada nombre hay un espacio que se debe completar con “✓” o con “X”, de acuerdo a si cumplió o no con la tarea que se le asignó dentro del centro, así como la firma del estudiante. Al final del documento se escribe el nombre de quien escribió la información y su firma. (Ver Anexo B)

7.5.7. Videos

Entre los instrumentos, encontramos el video, que es una herramienta y un elemento activo y debe permitir el reflejo y el conocimiento de aspectos positivos y negativos de las personas y las comunidades, promover un diálogo crítico y una discusión en torno a imágenes, incentivar recolección de material con distintos enfoques. (García, 2010)

De acuerdo con García (2011), el uso del video en investigación permite:

— Observar y comprender actividades, así como obtener información adicional acerca de comportamientos y hechos que de otra manera no serían posibles de obtener, incluyendo

factores ambientales, anímicos y expresivos que pudieran afectar o intervenir en el desarrollo de la investigación.

— Documentar procedimientos, situaciones, rituales y el desempeño de una comunidad o de un grupo de individuos, con la mínima intervención en la cotidianidad de las personas documentadas.

— Conseguir evidencias frente a las problemáticas o situaciones que son observadas.

Fortalezas, debilidades y preocupaciones de las personas, promover el diálogo crítico.

(García, 2011, p. 5)

Los videos están en correspondencia con los registros de observación y se da razón de ellos a través de lo que indican las transcripciones.

7.5.8. Planeación de Clases

Una parte importante de la enseñanza de los idiomas extranjeros y de la enseñanza en general, es la planeación de las actividades y de los objetivos. Al respecto Robertson (2002) menciona: “Esencialmente, el plan de la lección establece lo que el maestro espera lograr en el transcurso de la lección y cómo espera lograrlo”. (p.1). Además, el autor menciona que el plan puede ser escrito o no y que la experiencia y la planificación ayudan a que el maestro desarrolle la capacidad para planificar con destreza. (Robertson, 2002, p.1)

Enerson, Plank y Johnson (2004) afirman que “la planificación de clase no se centra en el producto sino en el proceso subyacente a la planificación efectiva” (p.2.)

Uno de los elementos claves dentro de la investigación es la planeación de clases.

Para efectos del proyecto, se realizó la planeación total al inicio, pero en el momento en el que los estudiantes se apropian del trabajo y de la implementación, proponen modificaciones

interesantes a esta planeación, lo cual transforma la percepción y en cierta manera el pensamiento de la docente.

7.6. Validación, confiabilidad y triangulación

La validación, confiabilidad y triangulación se encontraban previstas desde el inicio del proyecto cuando se formuló la pregunta de investigación y se plantearon los objetivos.

También se tuvo en cuenta la naturaleza de cada instrumento, el marco teórico y el análisis de los resultados, teniendo en cuenta la afirmación de Ruiz (2002) quien afirma que: "...nos interesa saber qué tan bien corresponden las posiciones de los individuos en la distribución de los puntajes obtenidos con respecto a sus posiciones en el continuo que representa la variable criterio" (p. 74)

"De acuerdo con Corral (2009) la validez responde a la pregunta: "¿con qué fidelidad corresponde el universo o población al atributo que se va a medir? la validez de un instrumento consiste en que mida lo que tiene que medir (autenticidad)". (p. 230).

Existen tres formas de validar un instrumento de acuerdo con Corral (2009) quien indica los siguientes:

- Know groups (preguntar a grupos conocidos),
- Predictive validity (comprobar comportamiento)
- Cross-checkquestions (contrastar datos previos). (p. 230)

De la misma manera, existen tres tipos de validez:

- Validez de contenido: En ella un instrumento indica el dominio de un contenido específico y mide si los ítems de un instrumento representan en realidad las características que se quieren medir.

- Validez de constructo: Intenta definir si el instrumento mide un rasgo determinado y su eficiencia.
- Validez Predictiva o de Criterio externo: pretende determinar hasta qué punto se puede anticipar la actuación de una persona. (Corral, 2009)

Para efectos de la presente investigación se optó por la validez de contenido en cuanto se tuvo en cuenta el denominado “Juicio de Expertos”, para lograr obtener estimaciones acertadas de los instrumentos empleados. Para realizar el juicio de expertos, se empleó el método de agregados individuales, que consistió en solicitar individualmente a tres docentes de inglés de la Institución Educativa Garcés Navas, su punto de vista acerca de los ítems de cada instrumento, con el fin de obtener su juicio en cuanto al contenido teórico, la redacción, evitar el sesgo de las preguntas y evitar que las preguntas sugirieran una respuesta. Se escogieron los ítems en los que había totalidad en el acuerdo de los expertos y se procedió a revisar, cambiar, eliminar y adaptar los ítems en los cuales hubiera sugerencias. Por otro lado, se contó con la validación de parte de la asesora de la investigación, quien examinó la totalidad de los instrumentos y propuso las adaptaciones y correcciones necesarias para los instrumentos. Este tipo de validación se empleó para validar: el grupo focal, los registros de observación, el formato de Project follow up y las entrevistas. En cuanto a las encuestas realizadas, se hizo una pre-prueba con los grados paralelos y se modificó las encuestas iniciales de acuerdo a los resultados presentados, evitando incluir preguntas con tendencia a la respuesta, preguntas que no brindaban información útil y se modificó preguntas que generaban confusión o las que generaban respuestas ambiguas. En cuanto al diario de campo, se empleó el formato que fue indicado por la docente de investigación de la universidad de la Sabana, Ligia Álvarez. El formato de planeación de clase fue propuesto por la docente Rosa

Julia Guzmán, directora de la Maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana, en la asignatura de profundización de lecto escritura.

Respecto a la triangulación, se tomó el modelo propuesto por Ramírez (2016), en el cual se parte de los constructos teóricos para generar las categorías y dar lugar a los diversos instrumentos de medición. De acuerdo con este estilo de triangulación, presentamos el siguiente cuadro en el cual se observan la pregunta de investigación, los objetivos, las categorías, los instrumentos y la base teórica encontrada en el marco. Se ha marcado con una “X” los instrumentos de los cuales se obtenían datos para encontrar los resultados correspondientes a cada categoría.

	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN
	¿Cuál es la influencia de la implementación de los Centros Artísticos de Interés en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en inglés de los estudiantes del grado 903 de la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá?
	OBJEIVOS
	GENERAL:
	Determinar en qué manera incide la implementación del método pedagógico de los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en la asignatura de inglés en el grado 903 de la IED Garcés Navas en la Localidad de Engativá.
	ESPECÍFICOS
	<ul style="list-style-type: none"> ➤Determinar el desarrollo de los componentes de la habilidad oral del inglés, tales como fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, manifestado en la expresión de los intereses artísticos de los estudiantes. ➤Especificar la incidencia del desarrollo de la propuesta en la motivación de los estudiantes.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DIARIO DE CAMPO	ENTREVISTAS	GRUPO FOCAL	REGISTRO DE	OBSERVACIÓN	ENCUESTAS	PROJECT FOLLOW UP	VIDEOS	PLANEACIÓN DE CLASE	MARCO TEÓRICO
ENSEÑANZA	PLANEACIÓN DE CLASE	X			X			X	X	X	6.1.1. Planeación de clase
	DESARROLLO DE LAS CLASES	X			X	X			X	6.1. Enseñanza de lengua extranjera 6.2.5. Enseñanza de la habilidad oral del inglés	
	EVALUACIÓN	X			X			X		6.1.2. Evaluación a través de rúbricas	
APRENDIZAJE	HABILIDAD ORAL Y COMPONENTES	X			X				X	6.3. Habilidad oral en inglés 6.3.1. Fluidez 6.3.2. Pronunciación	
										6.2.3. Gramática 6.2.4. Vocabulario	
	MOTIVACIÓN		X	X			X		X	6.3 La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera	
	MÉTODOS Y ENFOQUES EMPLEADOS	X			X	X		X	X	6.2. Aprendizaje de lengua extranjera 6.4. Enfoque constructivista 6.5. Los centros de interés	

											6.6. Aprendizaje cooperativo 6.7. Enfoque por tareas 6.8. Componente artístico 6.9. El arte como medio para hacer visible el pensamiento
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Tabla 4. Relación entre pregunta de investigación, objetivos e instrumentos

7.7. Categorías de análisis

Las categorías de análisis son:

- Enseñanza.
- Aprendizaje.

La primera consta de las subcategorías: planeación de clase, desarrollo de las clases, evaluación; la segunda, de habilidad oral y sus componentes, la motivación, y los métodos y enfoques empleados. Además, se encontraron las categorías emergentes de roles y autonomía.

Como se dijo anteriormente, las categorías partieron de una revisión exhaustiva del marco teórico, de acuerdo con Ramírez (2016), en el cual se observa claramente la actividad tanto del docente como del estudiante en el proceso de aprendizaje y los diversos aspectos que las conforman, con lo cual, a la vez, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación y una orientación a los objetivos planteados; de igual manera se tuvieron en cuenta los antecedentes del problema de investigación. Estas categorías se organizaron de tal modo que se diera lugar a los diversos instrumentos con los cuales se iban a medir las mismas y se procedió finalmente a realizar la triangulación y el análisis de los resultados de acuerdo a lo obtenido en cada uno de los instrumentos.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la influencia de la implementación de los Centros Artísticos de Interés en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en inglés de los estudiantes del grado 903 de la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá?

Objetivo general

Determinar en qué manera incide la implementación del método pedagógico de los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en la asignatura de inglés en el grado 903 de la IED Garcés Navas en la Localidad de Engativá.

Objetivos específicos

- ⇒ Determinar el desarrollo de los componentes de la habilidad oral del inglés, tales como fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, manifestado en la expresión de los intereses artísticos de los estudiantes.
- ⇒ Especificar la incidencia del desarrollo de la propuesta en la motivación de los estudiantes.

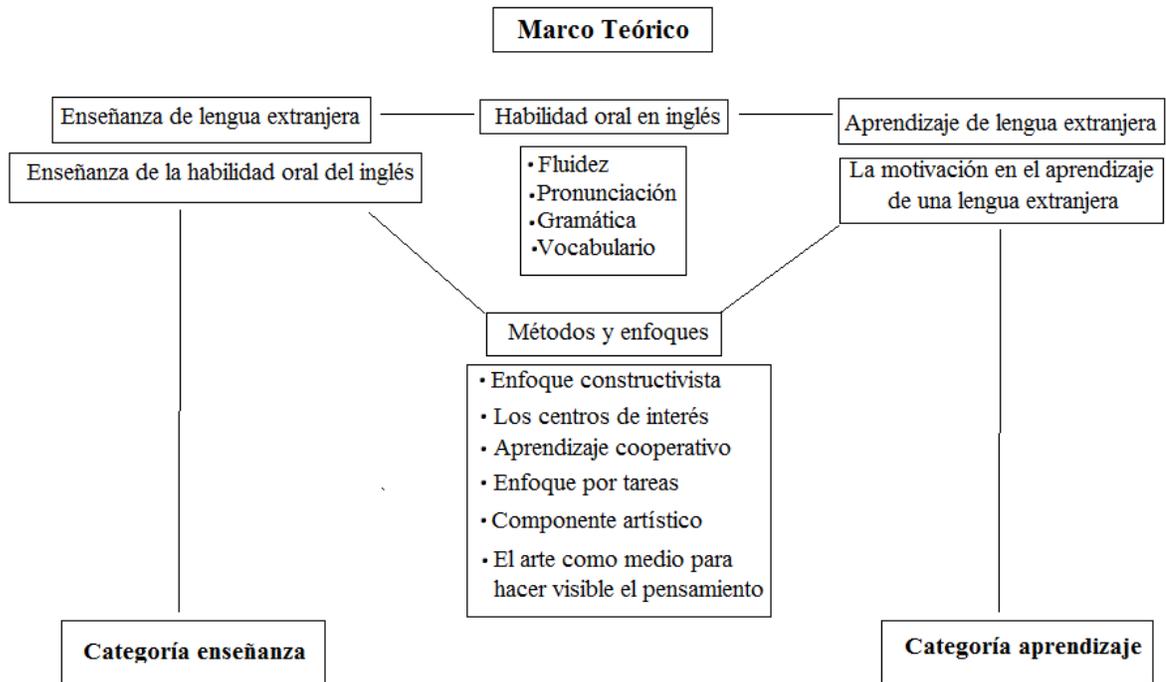


Tabla 5. Relación entre pregunta de investigación, objetivos y marco teórico

Para demostrar de manera más clara y precisar la relación entre la pregunta de investigación y las categorías y subcategorías, se puede observar el siguiente cuadro:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	CATEGORIAS TOMADAS DE LOS CONSTRUCTOS DEL MARCO TEÓRICO	SUBCATEGORÍAS
<p>¿Cuál es la influencia de la implementación de los Centros Artísticos de Interés en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en inglés de los estudiantes del grado 903 de la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá?</p>	<p>La implementación de los centros artísticos de interés influyó en el proceso tanto de ENSEÑANZA como de APRENDIZAJE, es decir, es el punto de partida de las dos categorías. Dentro de las dos, se encuentran unas subcategorías que se observan en el recuadro siguiente.</p>	<p>DE LA CATEGORÍA ENSEÑANZA Se observó que uno de los aspectos que influyó en la enseñanza, fue la PLANEACIÓN, como punto de partida para lograr una mayor organización al trabajo en general y generar una proyección del trabajo a realizarse. El DESARROLLO DE LAS CLASES, tuvo influencia de la implementación de los diferentes métodos y enfoques, con el fin de desarrollar la habilidad oral. Para realizar el seguimiento del trabajo de los estudiantes, se hizo uso del empleo de rúbricas, para complementar el proceso con la EVALUACION.</p>
<p>OBJETIVO GENERAL Determinar en qué manera incide la implementación del método pedagógico de los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en la asignatura de inglés en el grado 903 de la IED Garcés Navas en la Localidad de Engativá.</p>		<p>DE LA CATEGORÍA APRENDIZAJE La HABILIDAD ORAL y sus componentes son la parte esencial de la investigación y el centro de la implementación de los diferentes métodos. La IMPLEMENTACIÓN DE LOS MÉTODOS y ENFOQUES produjeron cambios en las actitudes de los estudiantes, tanto en el aspecto académico como en la MOTIVACIÓN.</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Determinar el desarrollo de los componentes de la habilidad oral del inglés, tales como fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, manifestado en la expresión de los intereses artísticos de los estudiantes. Especificar la incidencia del desarrollo de la propuesta en la motivación de los estudiantes.</p>		

Tabla 6. Relación entre pregunta de investigación, objetivos y categorías

Dentro de ellas se tendrán en cuenta aspectos en los que se han notado cambios y resultados sobresalientes. Por ejemplo, en la categoría de enseñanza, vamos a referirnos a planeación y desarrollo de las clases y evaluación. La categoría aprendizaje se referirá a la habilidad oral, al componente motivacional de los estudiantes y a su desempeño respecto a los métodos y enfoques implementados, como se observa a continuación:

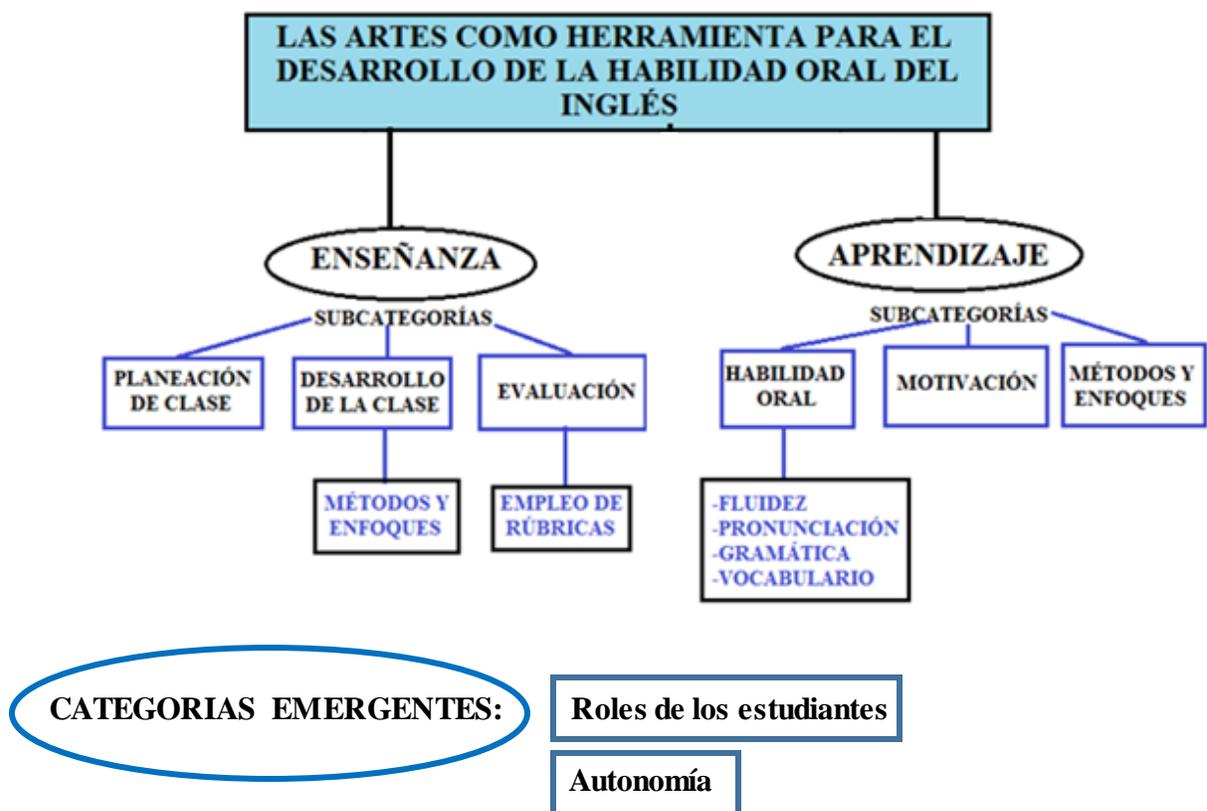


Gráfico 9. Relación de categorías

7.8. Propuesta de intervención en el aula

Esta propuesta sigue el método de centros de interés artístico, y está basada en el enfoque del aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas. El proyecto se diseñó teniendo en cuenta

el interés de los estudiantes por las expresiones artísticas de la música, la danza, la fotografía y el dibujo.

Para la propuesta se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros de cada método, enfoque, los intereses artísticos de los estudiantes, los lineamientos curriculares del MEN para el aprendizaje del inglés y la planeación institucional para grado 9°.

MÉTODO: CENTROS DE INTERÉS

ASPECTOS:

1. Trabajo con temas propuestos por los estudiantes.
2. El maestro acompaña y orienta las técnicas y nociones del aprendizaje.
3. Tiene en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes.
4. Se organiza el salón por centros, abandonando la organización tradicional de filas.
5. Son los estudiantes quienes hablan. El maestro sólo da indicaciones y resuelve inquietudes.
6. Facilitar el aprendizaje activo.
7. Favorecer la autonomía en el aprendizaje.
8. Uso significativo de las TIC's
9. Comunicación oral y escrita de lo aprendido.
10. Obedece a una planeación adecuada y organizada.
11. Se basa en el contexto institucional y social.

ENFOQUE: APRENDIZAJE COOPERATIVO

ASPECTOS:

1. Se basa en el trabajo en equipo, organizando pequeños grupos.
2. Se siguen estrategias instruccionales.

3. El estudiante dirige su proceso.
4. Planificar y delegar el trabajo.
5. Definir el material
6. El profesor delega responsabilidades.
7. Definir roles entre los estudiantes.
8. Evaluación compartida: evaluar al individuo, al grupo la clase al grupo, el profesor a cada grupo.

ENFOQUE POR TAREAS

ASPECTOS:

1. Tareas con interés para el estudiante.
2. Tener objetivos claros para cada tarea
3. Está relacionada con la realidad.
4. Está basado en la competencia comunicativa.
5. Implica trabajar en grupo para conseguir el objetivo.
6. Cada estudiante pone en juego sus conocimientos y habilidades.
7. Busca conseguir un resultado individual y grupal
8. Material de estudio como fuente de interés.
9. El aula es un lugar de encuentro y reunión.
10. El estudiante decide lo que va a realizar en clase.
11. Tareas didácticas centradas en el aprendizaje.
12. Darle sentido a la evaluación.
13. Permitir la integración de las cuatro habilidades.
14. Centrarse en los intereses de los estudiantes.

COMPONENTE ARTISTICO

ASPECTOS:

1. Conformación de los centros de interés de música, danza, fotografía y dibujo.
2. Tener en cuenta algunas técnicas para la expresión artística en cada centro.

LINEAMIENTOS CURRICULARES- ESTÁNDARES POR COMPETENCIAS MEN.

(Correspondientes a 3 trimestre)

COMPETENCIA COMUNICATIVA:

1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: Emplear los recursos formales de la lengua en la formulación de mensajes estructurados y significativos, incluyendo conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas.

2. COMPETENCIA PRAGMÁTICA: Emplear los recursos lingüísticos a través de la competencia discursiva referente a organizar oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales.

Desarrollar la competencia funcional para conocer las formas lingüísticas, sus funciones y el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

3. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA: Reconocer las condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua, así como algunas expresiones de la sabiduría popular.

ESTÁNDARES GENERALES GRADO NOVENO

1. Leo y comprendo textos narrativos y descriptivos o narraciones y descripciones de diferentes fuentes sobre temas que me son familiares, y comprendo textos argumentativos cortos y sencillos.

2. Cuando me hablan sobre lo que hago en la escuela o en mi tiempo libre, comprendo las ideas generales si el lenguaje es claro

3. Participo en conversaciones en las que expreso opiniones e intercambio información sobre temas personales o de mi vida diaria.

4. Hago presentaciones breves para describir, narrar, justificar y explicar brevemente hechos y procesos, también mis sueños, esperanzas y ambiciones.

5. Mi pronunciación es clara pero aún cometo errores y tengo acento extranjero

6. Escribo textos expositivos sobre temas de mi entorno y mis intereses, con una ortografía y puntuación aceptables.

7. En mis redacciones uso el vocabulario y la gramática que conozco con cierta precisión, pero cuando trato temas que no conozco o expreso ideas complejas, cometo errores.

PLANEACIÓN INSTITUCIONAL GRADO NOVENO

BASE GRAMATICAL	BASE TEMÁTICA	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
Pasado Simple	<ul style="list-style-type: none">· Medio ambiente.· Desastres Naturales· El océano· Clima	<ul style="list-style-type: none">- Identificar las estructuras del pasado simple y el pasado continuo y emplearlas para narrar eventos sucedidos. (P.)
Pasado Progresivo	<ul style="list-style-type: none">· Contaminación· Reciclaje· Animales en vía de extinción	<ul style="list-style-type: none">- Producir textos sencillos con diferentes funciones (describir, narrar, argumentar) relacionados con eventos que se han desarrollado o se desarrollan en su entorno, empleando la voz pasiva en

<p>Voz Pasiva Presente simple</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Sujeto paciente · El barrio · La ciudad · El país 	<p>presente y pasado. (W. – LG. P.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferir las reglas para pasar de voz pasiva a voz activa y viceversa, tanto en presente como en pasado. (P.) - Identificar el sujeto paciente, su lugar y función dentro de la oración. (P.) - Seguir instrucciones dadas en clase para realizar actividades académicas. (L. – P.) - Escribir textos relacionados con el medio ambiente, empleando el pasado simple y el pasado progresivo. (W. – LG. P.) - Realizar exposiciones ensayadas y breves sobre el medio ambiente, la contaminación, el reciclaje y temas relacionados. (S. – P) - Representar obras cortas y ensayadas sobre temas vistos en clase. (S. - LG. P)
<p>Voz Pasiva Pasado simple</p>		
<p>Pasado Perfecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Just · Participio pasado de los verbos · Poesía 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las estructuras del pasado perfecto y el tercer condicional y aplicarlas en la creación de textos comunicativos. (P.) - Estructurar textos y poemas breves teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. (W. - LG. P) - Utilizar estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto (activación de conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes) para comprender lo escuchado. (L. – P. SL.) - Valorar la lectura como un medio para adquirir información acerca de actividades deportivas de interés común. (R. – P.) - Reconocer las diferencias entre verbos transitivos e intransitivos. (P.) - Comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos. (R. - LG. P.) - Narrar historias cortas enlazando las ideas de manera apropiada. (S. – P) - Utilizar una pronunciación
<p>Tercer Condicional</p>		
<p>Phrasal Verbs – verbos transitivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Recetas 	
<p>Phrasal Verbs – verbos intransitivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Phrasal Verbs 	

		inteligible para lograr una comunicación efectiva. (S. – LG., SL.) - Hacer presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar. (S. – LG., SL.)
--	--	--

Tabla 7. Planeación institucional grado noveno

De acuerdo con todo lo manifestado, se sugiere y explica la organización de los estudiantes y del salón por centros de interés, y los estudiantes propusieron que se creara un centro de fotografía, para equilibrar el número de estudiantes por centro, debido a que dibujo tendría más que los demás. Los centros quedaron conformados de la siguiente manera:

- CENTRO DE MÚSICA: 8 Integrantes
- CENTRO DE DANZA: 8 integrantes
- CENTRO DE FOTOGRAFÍA: 9 integrantes
- CENTRO DE DIBUJO: 8 integrantes

La distribución por centros de interés dentro del salón fue la siguiente:

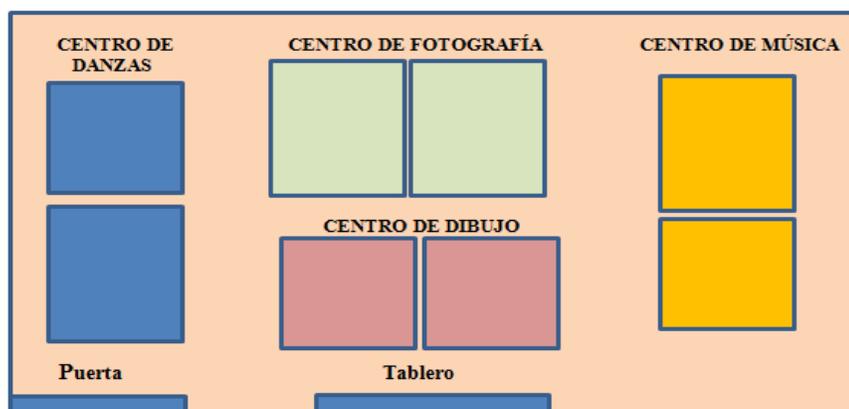


Gráfico 10. Organización de los centros interés en el salón de clase.

Los estudiantes realizaron la identificación de su centro por medio de carteleras, colocando un nombre y elaborando un distintivo para sus mesas



Cartelera Centro de interés de
Dibujo: “Believers”

Cartelera Centro de interés de
Danzas: “Great Dancers”

Cartelera Centro de interés de
Fotografía: “Iluminatis”

Cartelera Centro de interés de
Música: “Music Lovers”

Gráfico 11. Carteleras de los centros de interés

Luego de que los estudiantes se organizaran por centros de interés, se presenta la idea de la implementación que está organizada en un plan de acción dividido en semanas y especificando las actividades que se iban a realizar. El horario de los estudiantes corresponde a una hora de inglés los días miércoles y dos horas de inglés los días jueves. Los días miércoles se realizaba la explicación de bases gramaticales y temáticas, las actividades correspondientes a cada centro de interés, dependiendo del tiempo ya que era muy corto; los jueves, se realizaba la organización o la grabación de los cortos en inglés. Esta fase es muy importante porque es en la que se evidencian las actividades que son propias de la

investigación, lo cual implica el trabajo por centros de interés y la especificación de actividades realizadas por cada grupo.

Antes de presentar el plan de acción, se considera pertinente relacionar las actividades que se realizaron por centros y con la participación de todo el curso. Es necesario tener muy en cuenta que es posible que el docente no tenga los conocimientos en las artes que se desarrollen, pero es aquí en donde se debe delegar al estudiante para que consulte o ponga en práctica aquello que sabe sobre su arte. Se especifica esto, porque existe la tendencia a que no se llevan a la clase los conocimientos, si no es el profesor quien los posee. Es preciso recordar que este cambio de paradigma viene del método de los centros de interés y del enfoque por tareas. Se puede observar que las actividades tienen como base la habilidad oral.

Centro de Música



Interpretar canciones en inglés acompañadas de los instrumentos que pueden tocar.

Cantar y tocar un instrumento.

Enseñar a todos los compañeros del curso una canción en inglés, teniendo en cuenta la pronunciación y la traducción de la letra.

Dirigir en inglés, ejercicios rítmicos: consultar la métrica de diferentes ritmos, y compartirla con los compañeros, empleando las palmas, el zapateo, las mesas y pequeños objetos que pueden servir para crear ritmo: palos, vasos.

Enseñar en inglés, a tocar instrumentos sencillos, preferiblemente de percusión:

Claves, panderetas, o ritmos y melodías muy básicos en guitarra o teclado.

Realizar exposiciones en inglés acerca de la música en general, de su historia, sus artistas, géneros, épocas favoritas.

Describir sus instrumentos musicales o hablar de su historia, material, fabricación.

Presentar videos con contenido musical, realizando su explicación en inglés.



Centro de Danzas

Enseñar en inglés, pasos o coreografías sencillas.

Traducir canciones que tengan pasos en español y traducirlos, para repetirlos y enseñarlos en inglés. Por ejemplo: La canción del Gorila: “Las manos hacia arriba, las manos hacia abajo”, realizando la traducción: “hands up, hands down”

Dirigir en inglés coreografías de canciones que tengan imperativos en inglés.

Realizar exposiciones en inglés acerca de la danza en general, de su historia, sus artistas, géneros, movimientos, épocas favoritas, vestuarios, regiones.

Presentar coreografías, no sin antes realizar la descripción de la danza, el tema musical que van a emplear, el vestuario.

Presentar videos con contenido de danzas, explicando su contenido en inglés.



Centro de Dibujo

Guiar la creación de un dibujo sencillo mediante imperativos.

Exponer sus dibujos realizando una descripción en inglés.

Enseñar en inglés, a realizar técnicas muy sencillas de pintura o dibujo.

Realizar exposiciones en inglés acerca del dibujo o la pintura, pintores famosos, historia del arte, épocas favoritas.

Colocar nombres o títulos creativos a sus dibujos.

Dibujar y escribir debajo de sus dibujos descripciones de los mismos.

Presentar videos referentes a la pintura, realizando su explicación en inglés.

Consultar y explicar en inglés, técnicas de dibujo o pintura y aplicarlos a sus dibujos.

Centro de Fotografía



Exponer sus fotografías realizando una descripción en inglés.

Enseñar en inglés, a realizar técnicas muy sencillas de fotografía, empleando el celular.

Realizar exposiciones en inglés acerca de la fotografía, exponentes, historia, épocas favoritas.

Colocar nombres o títulos creativos a sus fotografías.

Dibujar y escribir debajo de sus fotografías descripciones de los mismos.

Presentar videos referentes a la fotografía, realizando su explicación en inglés.

Consultar técnicas de fotografía y aplicarlos a sus productos.

Cabe agregar que, aunque en ocasiones, las actividades no coinciden en cuanto a los tiempos verbales que se estén tomando en clase, es de gran ayuda pedir a los estudiantes que empleen el tiempo verbal que se esté estudiando para profundizarlo y retenerlo, explicando este aspecto a los expositores y compañeros, quienes pueden tener inconvenientes al traducir.

Por ejemplo, si el centro de música va a enseñar una base rítmica y se está estudiando el tiempo presente progresivo en lugar del modo imperativo, los integrantes del centro deben exponer o guiar la base rítmica empleando el tiempo presente progresivo y no el modo imperativo como sería lo normal. Sucede igual con las descripciones de las fotos y de los dibujos.

A continuación, se relaciona el plan de acción para los días miércoles.

SEMANA	FECHA	BASES	ACTIVIDADES
1 Y 2	Miércoles 27 de julio y Miércoles 3 de Agosto	<p>BASE GRAMATICAL: Pasado Simple.</p> <p>BASE TEMÁTICA: ·Medio ambiente. ·Desastres Naturales - El océano</p>	<p>·Explicación sobre el pasado simple, empleando fichas de cartulina con las partes de la oración. ·Realizar ejercicios con oraciones en desorden para que los estudiantes las organicen siguiendo las estructuras y las escriban en sus cuadernos. ·Observación del video sobre desastres naturales. https://www.youtube.com/watch?v=6p26O_GvX0I · Los estudiantes crean la lista de palabras acerca de desastres naturales, incluidas en el video y las dibujan en el cuaderno. · Observar un video sobre desastres naturales y cambiar los verbos que se encuentran en presente progresivo a pasado simple. https://www.youtube.com/watch?v=oZP5odAwdKs</p> <p>1. CENTRO DE INTERES DE DIBUJO: Los estudiantes Cada estudiante elaboran en un octavo de cartulina un dibujo sobre los desastres naturales estudiados.</p> <p>2. CENTRO DE INTERES DE DANZAS: Realizar una lectura acerca de “currents, waves and tides” y crear movimientos al respecto. Explicar el concepto de cada uno en la siguiente clase, empleado el pasado simple. http://ocean.si.edu/ocean-news/currents-waves-and-tides-ocean-motion</p> <p>3.CENTRO DE INTERES DE MÚSICA Crear una copla en pasado simple acerca de cómo se cuidaba la naturaleza en el pasado.</p> <p>4. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA Tomar 10 fotografías sobre los Modos de cuidar el medio ambiente. Escribir el consejo en una franja de a papel aparte. Técnica: Agujero regular. http://www.ebay.com/gds/10-Great-Ways-to-Help-The-Environment-/1000000002574285/g.html</p> <p>· Realizar las representaciones artísticas propuestas en la semana anterior. · Realizar un juego acerca del pasado simple de los verbos regulares y los irregulares y formar oraciones en las diferentes formas. · Entregar a cada centro un párrafo para que lo traduzca, coloque los verbos en pasado simple y realice una pequeña exposición a los demás compañeros, empleando frases cortas. https://www.englishclub.com/reading/environment/pollution-reading.htm</p>

3 y 4	Miércoles 10 de Agosto y Miércoles 17 de Agosto	BASE GRAMATICAL Pasado Progresivo BASE TEMÁTICA - Clima -Contaminación -Reciclaje -Animales en vía de extinción	<ul style="list-style-type: none"> · Entregar a los centros, diversas frases escritas con las estructuras del pasado progresivo. Los estudiantes deben inferir las estructuras y un representante de cada grupo sale al tablero a escribirlas. · Introducir los adverbios de tiempo: yesterday, last night, midnight, last week. · Introducir el vocabulario acerca del clima y describir el clima de cada día de la semana anterior empleando el pasado progresivo y el pasado simple. · Observar unos gráficos acerca del reciclaje para que los estudiantes escriban lo que sucede, empleando el pasado progresivo.
5 y 6	Miércoles 24 de Agosto y Miércoles 31 de Agosto	BASE GRAMATICAL Voz pasiva y activa en presente simple. BASE TEMÁTICA · Sujeto paciente · El barrio	<ul style="list-style-type: none"> · Examen escrito acerca de las temáticas de las semanas 1-4. · Presentación de carteles con frases de la historia del barrio Garcés Navas escritas en voz pasiva. · Explicación de las voces pasiva y activa y del uso del sujeto paciente. · Entregar a cada centro de interés un párrafo acerca del barrio en voz pasiva, para que los estudiantes lo den a conocer a través del arte de su centro de interés. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> · Presentación de las tareas artísticas acerca del barrio. · Realizar el juego interactivo acerca de la voz pasiva https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/passive/exercises?simple-present · Presentar oraciones con errores para que los estudiantes las corrijan en su cuaderno. · Investigar acerca de la creación de diferentes sitios de la ciudad y escribir 10 frases sencillas en pasado simple acerca de ellos, especificando fechas, creadores, lugares. Dividir lugares a los centros de interés. Pueden llevar fotos, recortes de periódico, dibujos, etc. 1. CENTRO DE INTERES DE DIBUJO: Museos. 2. CENTRO DE INTERES DE DANZAS: Teatros. 3. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA: Parques 4. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA: Sitios turísticos.
7 y 8	Miércoles 7 de Septiembre y Miércoles 14 de Septiembre	BASE GRAMATICA Voz pasiva y activa en pasado simple. BASE TEMÁTICA 1. La ciudad 2. El país	<ul style="list-style-type: none"> · Observar la explicación de la voz pasiva en pasado. https://www.youtube.com/watch?v=X-Hk33fqkUg · Reforzar la explicación de la voz pasiva del pasado simple. · Los estudiantes se reúnen por centros de interés y teniendo en cuenta las estructuras explicadas, escriben las frases de tarea acerca de la ciudad en voz pasiva. · Sale un estudiante por centro de interés a presentar las frases realizadas apoyándose en las imágenes que el centro haya obtenido. · Observar un video corto sobre la historia de Colombia. Detener el video cuando aparezcan frases en voz pasiva y convertirlas a activa. https://www.youtube.com/watch?v=34pPL_aw-rA · Realizar el juego interactivo acerca de personas famosas.

			http://www.eslgamesplus.com/passive-voice-past-passive-esl-grammar-sentence-activity-fun-game-online/
9 y 10	Miércoles 21 de Septiembre y Miércoles 28 de Septiembre	BASE GRAMATICAL · Pasado Perfecto BASE TEMÁTICA · Just · Participio pasado de los Verbos	<ul style="list-style-type: none"> · Examen escrito acerca de las temáticas de las semanas 5-8. · Realizar un ejercicio de escucha de una canción en pasado https://www.youtube.com/watch?v=Nq8TasNsgKw · Escucharla completamente sin ver la letra. · Pasar la letra de las canciones para que completen los verbos. · Realizar un concurso del centro que encuentre primero el pasado participio de los verbos de la canción. · Escribir la canción en pasado perfecto. Revisarla en general. <ol style="list-style-type: none"> 1. CENTRO DE INTERES DE DIBUJO: Realizar un dibujo que exprese el tema de la canción. 2. CENTRO DE INTERES DE DANZAS: Realizar una coreografía sencilla con movimientos de danza contemporánea que puedan acomodarse a la canción. 3. CENTRO DE INTERES DEMÚSICA Realizar el montaje de la canción. 4. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA Tomar 3 fotos que transmitan el sentido de la canción.
11 y 12	Miércoles 5 de Octubre y Miércoles 19 de Octubre	BASE GRAMATICAL Tercer Condicional BASE TEMÁTICA · Poesía	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar la exposición de las actividades basadas en la canción. · Recordar los condicionales vistos anteriormente para introducir el 3 condicional. · Retomar la canción y las primeras partes que contienen el pasado perfecto, para poder formar el tercer condicional. · Cada centro se reúne y teniendo claras las primeras partes de los condicionales, inventa las segundas para cada oración. · Cada grupo expone a los demás las frases con las que completó los condicionales. · Crear una poesía por centros de interés empleando el tercer condicional. Contrastarla con las actividades artísticas de los centros de interés.
13 y 14	Miércoles 26 de Octubre y Miércoles 2 de Noviembre	BASE GRAMATICAL Phrasal Verbs – verbos transitivos BASE TEMÁTICA · Deportes · Competencias	<ul style="list-style-type: none"> · Observar algunos Phrasal Verbs y explicar su uso. https://www.youtube.com/watch?v=xpbTVLXaW_g · Observar flash cards acerca de deportes. · Elaborar un cuadro con los nombres de las personas que los realizan, los elementos que utilizan, los movimientos. Observar qué Phrasal Verbs sirven para hablar acerca de las actividades que realizan los deportistas y crear oraciones en diferentes tiempos. · Explicar los verbos transitivos e intransitivos y observar ejemplos acerca de los verbos que se pueden separar y de los cuales no.
15 y 16	Miércoles 9 de Noviembre y Miércoles 16 de Noviembre	BASE GRAMATICAL Phrasal Verbs – verbos intransitivos BASE TEMÁTICA · Recetas	<ul style="list-style-type: none"> · Examen final de tercer trimestre. · Realizar grabación de recetas de cocina.

Tabla 8. Plan de acción para los días miércoles

El siguiente recuadro indica las tareas concernientes a la grabación del corto número 2, las cuales se realizaron los días jueves. En este aparte se hace énfasis en la preparación del corto y cada uno de los centros se dedica a realizar unas tareas específicas que se verán reflejadas en el corto número dos que hace parte de la fase de implementación.

ASIGNACIÓN DE TAREAS GENERALES Y POR CENTROS DE INTERÉS PARA LA GRABACIÓN DE CORTOS

SEMANA	FECHA	BASES	TAREAS GENERALES	TAREAS POR CENTROS DE INTERÉS
1	27 y 28 de Julio	<p>BASE GRAMATICAL : Pasado Simple.</p> <p>BASE TEMÁTICA: ·Medio ambiente. ·Desastres Naturales ·El océano</p>	<p>1. Formación de los centros de interés.</p> <p>2. Explicación sobre la metodología de centros de interés.</p> <p>3. Explicación acerca de la grabación de los cortos.</p> <p>4. Solicitar los elementos que se emplearán: tablets, celulares con internet, diccionarios, listas de verbos, pinturas, cartulinas, pinceles, música.</p> <p>NOTA: Se debe aclarar que las tareas que se realicen por centro de interés deben aplicar la base gramatical y las temáticas vistas en clase.</p> <p>1. Teniendo en cuenta la temática y la base gramatical, los estudiantes proponen el tema central del primer corto de video.</p> <p>Cada uno de los centros de interés dirigirá uno de los cortos, en el siguiente orden:</p> <p>1. Centro de interés de dibujo: -Semana 4</p> <p>2. Centro de interés de danza -Semana 8</p> <p>3. Centro de interés de música -Semana 12</p> <p>4. Centro de interés de fotografía. -Semana 16</p> <p>NOTA: Los cortos se realizan de manera rotativa, por lo cual las mismas tareas correspondientes a la creación del libreto, la logística y grabación, pasan por todos los centros de interés</p>	<p>Las actividades de la semana 1 corresponden al estudio de las bases gramaticales y temáticas. Teniendo en cuenta que es necesario contar con el libreto para realizar el montaje de la obra, solamente el centro encargado de elaborar el libreto, tiene esa tarea para la siguiente semana con respecto al corto. Los demás desarrollarán tareas que ayuden a afianzar los temas y las bases gramaticales.</p> <p>1. CENTRO DE INTERES DE DIBUJO: RESPECTO AL CORTO: -Los estudiantes determinan el tema del corto, para comenzar a trabajar en el guión. -Creación del guión y libreto, empleando los tiempos correspondientes (pasado simple y pasado progresivo), el vocabulario, contando con apoyo de la docente. -Explicación general sobre el contenido de la obra a los demás centros para que comiencen a buscar los materiales, la música, las coreografías, etc.</p> <p>2. CENTRO DE INTERES DE DANZAS: Crear una representación coreográfica teniendo en cuenta el</p>

			<p>de acuerdo a la semana que le corresponda liderar a cada uno. Esto debido a que las tareas para la grabación de los cortos son las mismas.</p> <p>Sin embargo, cada uno de los centros representa su arte esencial dentro de la creación de cada episodio.</p> <p>-Teniendo en cuenta que las actividades de preparación del corto serán las mismas, los estudiantes deben asignar un líder diferente para cada semana.</p> <p>- Cada semana se entrega a cada centro de interés una guía de seguimiento de actividades en la cual registran lo que hacen en clase.</p>	<p>tema del corto propuesto.</p> <p>3. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA</p> <p>Con ayuda de tablets, celulares y computadores con internet, buscar la música que ambientará el corto.</p> <p>4. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> · De acuerdo con el corto, cada estudiante toma 5 fotografías de las cuales se elegirá las 5 mejores para incluirlas dentro del corto. · Diseñar y describir la escenografía.
2	3 y 4 de Agosto		<p>Rutina 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar las tareas y avances de cada centro de interés y registrarlos. (Check list) Tiempo: 15 minutos en general. 2. Entrega del libreto a cada centro de interés y asesoría por parte de los libretistas a los demás grupos. Tiempo: 15 minutos en general. 3. Búsqueda y precisión de los elementos del aporte artístico de su centro de interés (música, coreografía, fotografía). Tiempo: 30 minutos. 4. Adaptación escrita del aporte artístico del centro de interés al guión. Tiempo: 30 minutos en general. 5. Precisión y asignación de tareas para el ensayo y asignación de materiales. Tiempo: 15 minutos en general. 6. Entrega de los guiones con los aportes de cada centro de interés al grupo que está liderando el montaje del corto. Tiempo: 10 minutos en general. 	<p>TAREAS PARA LA REALIZACIÓN DEL PRIMER CORTO</p> <p>1. CENTRO DE INTERES DE DIBUJO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega de la copia del libreto a los actores y líderes de cada centro de interés. -Asesorar a los centros de interés acerca del vocabulario, la pronunciación y la interpretación del libreto. -Designar entre su grupo quiénes se encargarán de la logística, quién será el director, los asistentes y precisar el papel de cada uno en el momento de la grabación del corto. <p>2.CENTRO DE INTERES DE DANZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escoger los personajes y repartir los libretos entre los integrantes del centro. -Memorizar el libreto para la próxima clase. -De acuerdo al libreto, escoger el vestuario y los accesorios de los personajes que van a actuar y realizar una descripción breve de cada uno. -Montar una pequeña coreografía que abra el corto. <p>3. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> -De acuerdo al libreto, buscar y descargar música que represente

				<p>los estados de ánimo o los momentos de cada episodio.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adaptar y añadir al guión creado, los diferentes sonidos y la música tanto al principio como al final del corto. -Los estudiantes del centro de música deben escribir en el guión, entre paréntesis, cuál será su intervención musical y de sonido dentro de la obra. -Llevar el guión con las adaptaciones hechas y pasarlo a los encargados de logística y al director. -Ensayar una canción instrumental o cantada que pueda introducirse al corto. <p>4. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tomar fotografías referentes a la temática del corto y crear un banco de fotos que se puedan emplear durante el mismo. -Buscar información acerca de los diferentes planos de grabación y escoger los que serán aplicados en la grabación del video. -Escoger y probar las cámaras y los diferentes aparatos para la grabación.
3	10 y 11 de Agosto	<p>BASE GRAMATICAL Pasado Progresivo</p> <p>BASE TEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Clima · Contaminación · Reciclaje · Animales <p>en vía de extinción</p>	<p>RUTINA 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualización general por parte del director del corto, quien explica en qué momento participa cada centro de interés. Tiempo: 10 minutos en general. 2. Preparación de escenografía, elementos, personajes para el ensayo del corto. Tiempo: 15 minutos. 3. Ensayo del corto con todos los centros de interés. Tiempo: 1 hora. 4. Adaptaciones y correcciones al libreto 5. Tiempo: 15 minutos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CENTRO DE INTERES DE DIBUJO: <ul style="list-style-type: none"> -Indicación breve de los papeles que desarrollarán los miembros del centro: director, asistentes. -Indicaciones generales acerca del desarrollo de la obra. -Indicación de los lugares en los que se desarrollará la grabación. 2.CENTRO DE INTERES DE DANZAS: <ul style="list-style-type: none"> -Ensayo del libreto. -Presentación y adaptación de la coreografía preparada. 3. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA <ul style="list-style-type: none"> -Adaptación de los diferentes

				<p>sonidos, la pieza musical y la música en general.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentación de la pieza musical interpretada por ellos mismos y adaptación de la misma dentro de la obra. -Incluir dentro del ensayo la música que hayan descargado de acuerdo con cada episodio. <p>4. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar brevemente el banco de fotos que tienen y que serán incluidos en la película. -Tener listos todos los elementos para la grabación. -Grabar y realizar pruebas de sonido y luz, realizando correcciones.
4	17 y 18 de Agosto		<p>Rutina 4:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de elementos para la grabación. Tiempo: 10 minutos 2. Grabación del video. 	<p>1. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar la grabación y edición del video.
5	24 y 25 de Agosto	<p>BASE GRAMATICAL Voz pasiva y activa en presente simple.</p> <p>BASE TEMÁTICA · Sujeto paciente · El barrio</p>	<p>Rutina 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del corto No. 1 al curso. Tiempo: 15 minutos 2. Evaluación y aportes al trabajo realizado. 3. Rúbrica Tiempo: 10 minutos <p>Para el corto número 2: Lidera: Centro de interés de danza.</p> <p>Teniendo en cuenta la temática y la base gramatical, los estudiantes proponen el tema central del segundo corto de video.</p>	<p>1. CENTRO DE INTERES DE DANZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes determinan el tema del corto, para comenzar a trabajar en el guión. -Creación del guión y libreto, empleando los tiempos correspondientes (voz pasiva y activa en presente y pasado simples), el vocabulario, contando con apoyo de la docente -Explicación general sobre el contenido de la obra a los demás centros para que comiencen a buscar los materiales, la música, las coreografías, etc. <p>2. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA</p> <p>Con ayuda de tablets, celulares y computadores con internet, buscar la música que ambientará el corto.</p> <p>3. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> · De acuerdo con el corto, cada estudiante toma 5 fotografías de las cuales se elegirá las 5 mejores para

				<p>incluirlas dentro del corto.</p> <p>4. CENTRO DE INTERÉS DE DIBUJO</p> <p>Diseñar y describir la escenografía.</p>
6	31 de agosto y 1 de Septiembre		<p>Rutina 2:</p> <p>1. Revisar las tareas y avances de cada centro de interés y registrarlos. (Check list)</p> <p>Tiempo: 15 minutos en general.</p> <p>2. Entrega del libreto a cada centro de interés y asesoría por parte de los libretistas a los demás grupos.</p> <p>Tiempo: 15 minutos en general.</p> <p>3. Búsqueda y precisión de los elementos del aporte artístico de su centro de interés (música, coreografía, fotografía).</p> <p>Tiempo: 30 minutos.</p> <p>4. Adaptación escrita del aporte artístico del centro de interés al guión.</p> <p>Tiempo: 30 minutos en general.</p> <p>5. Precisión y asignación de tareas para el ensayo y asignación de materiales.</p> <p>Tiempo: 15 minutos en general.</p> <p>6. Entrega de los guiones con los aportes de cada centro de interés al grupo que está liderando el montaje del corto.</p> <p>Tiempo: 10 minutos en general.</p>	<p>TAREAS PARA LA REALIZACIÓN DEL SEGUNDO CORTO</p> <p>1. CENTRO DE INTERES DE DANZAS:</p> <p>-Entrega de la copia del libreto a los actores y líderes de cada centro de interés.</p> <p>-Explicación general sobre el contenido de la obra a los demás centros.</p> <p>-Asesorar a los centros de interés acerca del vocabulario, la pronunciación y la interpretación del libreto.</p> <p>-Designar entre su grupo quiénes se encargarán de la logística, quién será el director, los asistentes y precisar el papel de cada uno en el momento de la grabación del corto.</p> <p>2. CENTRO DE INTERES DE DIBUJO:</p> <p>-Escoger los personajes y repartir los libretos entre los integrantes del centro.</p> <p>-Memorizar el libreto para la próxima clase.</p> <p>-De acuerdo al libreto, escoger el vestuario y los accesorios de los personajes que van a actuar y realizar una descripción breve de cada uno.</p> <p>3. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA</p> <p>-De acuerdo al libreto, buscar y descargar música que represente los estados de ánimo o los momentos de cada episodio.</p> <p>-Adaptar y añadir al guión creado, los diferentes sonidos y la música tanto al principio como al final del corto.</p> <p>-Los estudiantes del centro de música deben escribir en el guión, entre paréntesis, cuál será su intervención musical y de sonido</p>

				<p>dentro de la obra.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Llevar el guión con las adaptaciones hechas y pasarlo a los encargados de logística y al director. -Ensayar una canción instrumental o cantada que pueda introducirse al corto. <p>4. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tomar fotografías referentes a la temática del corto y crear un banco de fotos que se puedan emplear durante el mismo. -Buscar información acerca de los diferentes planos de grabación y escogerlos que serán aplicados en la grabación del video. -Escoger y probar las cámaras y los diferentes aparatos para la grabación.
7	7 y 8 de Septiembre	<p>BASE GRAMATICAL</p> <p>Voz pasiva y activa en pasado simple.</p> <p>BASE TEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> · La ciudad · El país 	<p>RUTINA 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualización general por parte del director del corto, quien explica en qué momento participa cada centro de interés. Tiempo: 10 minutos en general. 2. Preparación de escenografía, elementos, personajes para el ensayo del corto. Tiempo: 15 minutos. 3. Ensayo del corto con todos los centros de interés. Tiempo: 1 hora. 4. Adaptaciones y correcciones al libreto 5. Tiempo: 15 minutos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CENTRO DE INTERES DE DANZAS: <ul style="list-style-type: none"> -Indicación breve de los papeles que desarrollarán los miembros del centro: director, asistentes. -Indicaciones generales acerca del desarrollo de la obra. -Indicación de los lugares en los que se desarrollará la grabación. 2.CENTRO DE INTERES DE DIBUJO: <ul style="list-style-type: none"> Precisar la escenografía y los elementos que se emplearán. 3. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA <ul style="list-style-type: none"> -Entregar el guión al que le adaptaron los diferentes sonidos y la música al director del corto, al encargado de logística y a la persona encargada de introducir los sonidos y la música. -Presentación de la pieza musical interpretada por ellos mismos y adaptación de la misma dentro de la obra. -Incluir dentro del ensayo la música que hayan descargado de

				<p>acuerdo con cada episodio.</p> <p>4. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar brevemente el banco de fotos que tienen y que serán incluidos en la película. -Tener listos todos los elementos para la grabación. -Grabar y realizar pruebas de sonido y luz, realizando correcciones. -Escoger y escribir en el guión los planos que se escogerán para cada momento de la grabación.
8	14 y 15 de Septiembre		<p>Rutina 4:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de elementos para la grabación. Tiempo: 10 minutos 2. Grabación del video. 	<p>1. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar la grabación y edición del video.
9	21 y 22 de Septiembre	<p>BASE GRAMATICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> · Pasado Perfecto <p>BASE TEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Just · Participio pasado de los Verbos 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación del corto No. 2 al curso. -Evaluación y aportes al trabajo realizado. <p>Para el corto número 3: Lidera: Centro de interés de música.</p> <p>Teniendo en cuenta la temática y la base gramatical, los estudiantes proponen el tema central del tercer corto de video.</p>	<p>1. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Creación del guión y libreto, empleando los tiempos correspondientes (voz pasiva y activa en presente y pasado simples), el vocabulario, contando con apoyo de la docente
10	28 y 29 de Septiembre		<p>Rutina 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Revisar las tareas y avances de cada centro de interés y registrarlos. (Check list) Tiempo: 15 minutos en general. 8. Entrega del libreto a cada centro de interés y asesoría por parte de los libretistas a los demás grupos. Tiempo: 15 minutos en general. 9. Búsqueda y precisión de los elementos del aporte artístico de su centro de interés (música, coreografía, fotografía). Tiempo: 30 minutos. 10. Adaptación escrita del aporte artístico del centro de interés al guión. Tiempo: 30 minutos en general. 11. Precisión y asignación de 	<p>TAREAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TERCER CORTO</p> <p>1. CENTRO DE INTERES DE MÚSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega de la copia del libreto a los actores y líderes de cada centro de interés. - Explicación general sobre el contenido de la obra a los demás centros. -Asesorar a los centros de interés acerca del vocabulario, la pronunciación y la interpretación del libreto. -Designar entre su grupo quiénes se encargarán de la logística, quién será el director, los asistentes y precisar el papel de

			<p>tareas para el ensayo y asignación de materiales.</p> <p>Tiempo: 15 minutos en general.</p> <p>12. Entrega de los guiones con los aportes de cada centro de interés al grupo que está liderando el montaje del corto.</p> <p>Tiempo: 10 minutos en general.</p>	<p>cada uno en el momento de la grabación del corto.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elección y descripción de locaciones. -Investigar sobre elementos que se deben tener en cuenta en el momento de grabar, así como el papel del director, de los organizadores del público y de la entrada de los personajes. <p>2.CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escoger los personajes y repartir los libretos entre los integrantes del centro. -Memorizar el libreto para la próxima clase. -Tomar fotografías referentes a la temática del corto y crear un banco de fotos que se puedan emplear durante el mismo. <p>3.CENTRO DE INTERES DE DIBUJO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Precisar la escenografía. -Dibujar el diseño de los vestuarios de los actores. -Diseñar las escenas de la película y dibujarlas describiéndolas. <p>4.CENTRO DE INTERES DE DANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Montar una pequeña coreografía que abra el corto. -Buscar información acerca de los diferentes planos de grabación y escoger los que serán aplicados en la grabación del video. -Escoger y probar las cámaras y los diferentes aparatos para la grabación.
11	5 y 6 de Octubre	<p>BASE GRAMATICAL Tercer Condicional</p> <p>BASE TEMÁTICA · Poesía</p>	<p>RUTINA 3</p> <p>1. Contextualización general por parte del director del corto, quien explica en qué momento participa cada centro de interés.</p> <p>Tiempo: 10 minutos en general.</p> <p>2. Preparación de escenografía, elementos, personajes para el ensayo del corto.</p> <p>Tiempo: 15 minutos.</p> <p>3. Ensayo del corto con todos los centros de interés.</p>	<p>1.CENTRO DE MÚSICA</p> <p>Indicación breve de los papeles que desarrollarán los miembros del centro: director, asistentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Indicaciones generales acerca del desarrollo de la obra. -Indicación de los lugares en los que se desarrollará la grabación. <p>Entregar el guión al que le adaptaron los diferentes sonidos y la música al director del corto, al</p>

			<p>Tiempo: 1 hora.</p> <p>4. Adaptaciones y correcciones al libreto</p> <p>5. Tiempo: 15 minutos</p>	<p>encargado de logística y a la persona encargada de introducir los sonidos y la música.</p> <p>-Presentación de la pieza musical interpretada por ellos mismos y adaptación de la misma dentro de la obra.</p> <p>-Incluir dentro del ensayo la música que hayan descargado de acuerdo con cada episodio.</p> <p>2.CENTRO DE FOTOGRAFÍA</p> <p>-Ensayo del libreto</p> <p>-Presentar brevemente el banco de fotos que tienen y que serán incluidos en la película.</p> <p>3.CENTRO DE DANZA</p> <p>Grabar y realizar pruebas de sonido y luz, realizando correcciones.</p> <p>-Escoger y escribir en el guión los planos que se escogerán para cada momento de la grabación.</p> <p>-Presentación y adaptación de la coreografía preparada (una persona).</p> <p>4.CENTRO DE DIBUJO</p> <p>-Explicación de los dibujos de los escenarios.</p> <p>-Dibujo de las escenas actuadas y descripción, así como de la escenografía.</p>
12	19 y 20 de Octubre		<p>Rutina 4:</p> <p>2. Preparación de elementos para la grabación.</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p> <p>2. Grabación del video.</p>	<p>1. CENTRO DE INTERES DE DANZA</p> <p>-Realizar la edición del video.</p> <p>-Presentación del video al curso.</p>
13	26 y 27 de Octubre	<p>BASE GRAMATICAL</p> <p>Phrasal Verbs – verbos transitivos</p> <p>BASE TEMÁTICA</p> <p>· Deportes</p> <p>·</p> <p>Competencias</p>	<p>-Presentación del corto No. 3 al curso.</p> <p>-Evaluación y aportes al trabajo realizado.</p> <p>Para el corto número 4: Lidera: Centro de interés de fotografía.</p> <p>Teniendo en cuenta la temática y la base gramatical, los estudiantes proponen el tema central del tercer</p>	<p>1. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFIA:</p> <p>-Creación del guión y libreto, empleando los tiempos correspondientes (voz pasiva y activa en presente y pasado simples), el vocabulario, contando con apoyo de la docente</p>

			corto de video.	
14	2 y 3 de Noviembre		<p>Rutina 2:</p> <p>13. Revisar las tareas y avances de cada centro de interés y registrarlos. (Check list) Tiempo: 15 minutos en general.</p> <p>14. Entrega del libreto a cada centro de interés y asesoría por parte de los libretistas a los demás grupos. Tiempo: 15 minutos en general.</p> <p>15. Búsqueda y precisión de los elementos del aporte artístico de su centro de interés (música, coreografía, fotografía). Tiempo: 30 minutos.</p> <p>16. Adaptación escrita del aporte artístico del centro de interés al guión. Tiempo: 30 minutos en general.</p> <p>17. Precisión y asignación de tareas para el ensayo y asignación de materiales. Tiempo: 15 minutos en general.</p> <p>18. Entrega de los guiones con los aportes de cada centro de interés al grupo que está liderando el montaje del corto. Tiempo: 10 minutos en general.</p>	<p>1. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega de la copia del libreto a los actores y líderes de cada centro de interés. -Explicación general sobre el contenido de la obra a los demás centros. -Asesorar a los centros de interés acerca del vocabulario, la pronunciación y la interpretación del libreto. -Designar entre su grupo quiénes se encargarán de la logística, quién será el director, los asistentes y precisar el papel de cada uno en el momento de la grabación del corto. -Elección y descripción de locaciones. -Investigar sobre elementos que se deben tener en cuenta en el momento de grabar, así como el papel del director, de los organizadores del público y de la entrada de los personajes. <p>2.CENTRO DE INTERES DE MUSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Escoger los personajes y repartir los libretos entre los integrantes del centro. -Memorizar el libreto para la próxima clase. -De acuerdo al libreto, escoger el vestuario y los accesorios de los personajes que van a actuar y realizar una descripción breve de cada uno. <p>3.CENTRO DE INTERES DE DIBUJO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dibujar el diseño de la escenografía y los vestuarios de los actores. -Diseñar las escenas de la película y dibujarlas describiéndolas. Buscar información acerca de los diferentes planos de grabación y escoger los que serán aplicados en la grabación del video. -Escoger y probar las cámaras y los diferentes aparatos para la

				grabación. 4.CENTRO DE INTERÉS DE DANZA -Montar una coreografía que abra el corto y describirla.
15	9 y 10 de Noviembre	BASE GRAMATICAL Phrasal Verbs – verbos intransitivos BASE TEMÁTICA · Recetas	RUTINA 3 1. Contextualización general por parte del director del corto, quien explica en qué momento participa cada centro de interés. Tiempo: 10 minutos en general. 2. Preparación de escenografía, elementos, personajes para el ensayo del corto. Tiempo: 15 minutos. 3. Ensayo del corto con todos los centros de interés. Tiempo: 1 hora. 4. Adaptaciones y correcciones al libreto 5. Tiempo: 15 minutos	1. CENTRO DE INTERES DE FOTOGRAFIA: Indicación breve de los papeles que desarrollarán los miembros del centro: director, asistentes. -Indicaciones generales acerca del desarrollo de la obra. -Indicación de los lugares en los que se desarrollará la grabación. 2.CENTRO DE INTERES DE MUSICA -Ensayo del libreto -Incluir dentro del ensayo la música que hayan descargado de acuerdo con cada episodio. 3.CENTRO DE INTERES DE DIBUJO Grabar y realizar pruebas de sonido y luz, realizando correcciones. -Escoger y escribir en el guión los planos que se escogerán para cada momento de la grabación. -Dibujo de las escenas actuadas y descripción. 4.CENTRO DE INTERÉS DE DANZA -Presentación y adaptación de la coreografía preparada.
16	16 y 17 de Noviembre		Rutina 4: 1. Preparación de elementos para la grabación. Tiempo: 10 minutos 2. Grabación del video.	1. CENTRO DE INTERES DE DIBUJO -Realizar la edición del video. -Presentación del video al curso.

Tabla 9. Asignación de tareas generales y por centros de interés para la grabación de cortos

El recuadro anterior también se toma como una planeación del trabajo, aunque debido a sugerencias de los estudiantes, acerca de aspectos que se iban presentando durante la

implementación, algunos de los ítems planteados se cambiaron y se adaptaron, sobre todo por solicitud de los mismos estudiantes, quienes proponían otros temas o actividades.

8. Resultados y análisis

A continuación, se presentan los resultados referentes a las categorías, las subcategorías y los elementos que se tuvieron en cuenta en cada una. De acuerdo a los resultados, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación y el logro de los objetivos propuestos.

Es necesario tener en cuenta que las categorías a priori se construyen antes de la recopilación de la información y las emergentes durante el mismo proceso de indagación. Según Elliot (1990) las primeras corresponden a conceptos objetivadores, los cuales permiten establecer con anterioridad los temas centrales de la investigación como expresiones orientadoras y guadoras de los instrumentos que recopilan la información. Las categorías emergentes corresponden a conceptos sensibilizadores que surgen como respuesta a una interpretación de lo encontrado.

El análisis de los datos comenzó con la recopilación de todos los resultados arrojados por los instrumentos, la codificación que permitió encontrar semejanzas y diferencias, dando como resultado aspectos que se encontraban presentes en la mayoría de instrumentos de acuerdo a cada una de las categorías y subcategorías de la investigación. De acuerdo con Charmaz (2014):

El código es el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado. Los mejores códigos son cortos, simples, precisos y analíticos. Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos, pero a la vez en

términos accesibles. Los códigos varían en cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación. (p. 341-342). En este aspecto consiste la importancia de la codificación de los datos, los cuales terminan por definir la estructura de los resultados obtenidos.

En el mismo sentido Monge (2015) menciona que: “La codificación es un término que cubre un proceso sistemático y riguroso de análisis y conceptualización por medio del cual se aplican procedimientos y estrategias que culminan con el surgimiento de una categoría central”. (p. 79)

Este concepto hace parte de la teoría fundamentada, en la cual el proceso de codificación de los datos permite llegar a la conceptualización y a la generación de una teoría, además de que brinda el marco conceptual para realizar el análisis de los datos. (Monge, 2015). De acuerdo con esta teoría, el análisis de datos partió de los diferentes elementos arrojados por los instrumentos de recolección de la información: diarios de campo, grabación y transcripción de videos, así como la técnica de focus group y encuestas los cuales pasaron por un proceso sistemático de análisis, el cual se basa en las unidades referentes a conceptos, categorías y proposiciones; esto da lugar a tres tipos de codificaciones, según Strauss y Corbin (2002): abierta, axial y selectiva. La primera se refiere al proceso de análisis para lograr identificar conceptos y encontrar en los datos, las propiedades y dimensiones. La segunda, se refiere al proceso de la relación entre las subcategorías las cuales se entrelazan en cuanto a propiedades y dimensiones. Por último, la codificación selectiva, consiste en el proceso de integrar las categorías principales para formar una teoría.

Comenzando con la codificación abierta, según la cual es necesario descomponer los datos en diferentes partes para examinarlas y encontrar similitudes y diferencias. De esta manera, los hallazgos conceptualmente parecidos, se agrupan en categorías. Para desarrollar este

procedimiento, se observaron los distintos componentes de los diarios de campo, en especial, las notas descriptivas y las interpretativas y las pre- categorías, así como los registros de video, y demás instrumentos. Para distinguir los conceptos básicos y constantes se procedió a asignar un color a cada observación de acuerdo a las categorías y subcategorías a priori, y se identificó con color diferente, aquellas que se iban presentando en el mismo proceso de análisis:

Planeación de clase:	
Desarrollo de la clase:	
Evaluación:	
Habilidad oral:	
Motivación:	
Nuevos elementos: (posibles categorías emergentes)	

Para realizar el análisis de los diarios de campo, se creó un recuadro en el que las notas descriptivas, interpretativas se ubicaron en el eje vertical, y las categorías y subcategorías nombradas anteriormente, en el eje horizontal superior, así como una columna adicional en la cual se iba consolidando y decantando la información resultante. De esta manera, se consignó en cada uno de los cuadros resultantes del cruce de los dos ejes y los resultados que aparecían constantemente.

Cabe tener en cuenta que los colores asignados, se mantuvieron para el estudio de los diferentes instrumentos.

Para las encuestas, aparte de la información recopilada de acuerdo al cuadro que se elaboró para los diarios de campo, se realizó un cuadro comparativo para observar algún cambio

especial dado entre las dos entrevistas, especialmente, en lo que se refiere al aspecto motivacional. Es decir, mediante las encuestas, fue posible observar si la percepción positiva o negativa de los estudiantes frente a la implementación se mantenía o tomaba un ángulo positivo o negativo. Estos cambios se consignaron frente a los cuadros con los siguientes colores: Cambio positivo: Verde. Cambio negativo: Rojo. Sin cambio: amarillo.

En cuanto a los registros de observación, se elaboraron dos columnas: una para consignar la información arrojada por la observación, y otra de interpretación de la situación, en la cual la docente consignaba información especial que no se infería a simple vista o escribía comentarios al respecto.

Al tener la información consolidada de cada instrumento, se procedió a organizarla de acuerdo a las distintas categorías, teniendo en cuenta la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Para una mejor interpretación de la información, se conservaron en los cuadros de análisis, las letras iniciales de cada uno de los instrumentos.

Diario de campo: D.C.

Encuestas: E.

Registros de Observación: R.O.

Planeación de clases: P.C.

Grupos focales: G.F.

En este momento del estudio, se reafirman las categorías a priori, pero también se observa la presentación de dos categorías que se pueden considerar como emergentes, puesto que no se encontraban antes de la recopilación de la información. Por lo tanto, la información que aparecía con color lila y que no se presentaba en las subcategorías de la categoría aprendizaje, siendo parte de los datos arrojados, principalmente, por los diarios de campo, los registros de observación y los formatos de project follow, dio como resultado la aparición de

las categorías: Roles de los estudiantes y autonomía. Para ello, se identificaron las ideas y proposiciones de los estudiantes quienes durante el desarrollo de las clases adquirirían actitudes que no estaban previstas, tales como liderazgo, y adopción de papeles de organización, búsqueda de información, ejecución de actividades; también se notó en los videos y en los posteriores registros de los mismos, que se presentaban conductas repetitivas al inicio de las clases, lo cual indicaba que los estudiantes habían adoptado rutinas que permitieron ejecutar un trabajo autónomo. Con estos elementos, de igual manera, se realizó la comparación y el análisis de lo encontrado y se consolidaron y codificaron las categorías emergentes, no sin antes precisar que correspondieran efectivamente a ideas fundamentales distintas a las categorías apriorísticas y que existieran patrones comunes observados en los diferentes instrumentos. De esta manera se procedió a la codificación con nombres y letras iniciales.

Al revisar nuevamente los datos obtenidos, pasamos de la codificación abierta, a la codificación axial. Al respecto, Strauss y Corbin (2002), mencionan: “El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. Aquí, las categorías se relacionan con subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas”. (p.135)

A continuación, encontramos los distintos resultados y su análisis respectivo.

8.1. Categoría: Enseñanza

8.1.1. Subcategoría: Planeación de clase

Gracias a la planeación que se incluyó desde la implementación del proyecto, se pudo adquirir la conciencia de la necesidad de esta herramienta, puesto que permitió tener una visión general de lo que se pretendía lograr con el proyecto, así como visualizar con anterioridad todos los componentes: contenidos, objetivos, las personas a quienes iba dirigida

y los recursos con los que se debía contar. Al realizar la comparación entre el antes y después de elaborar y tener en cuenta la planeación, se puede concluir lo siguiente:

La docente reflexionó acerca de la importancia de elaborar una planeación adecuada y la relación que esto tiene con el desarrollo de la clase, concluyendo que una planeación consciente y organizada aumenta las posibilidades de realizar una clase exitosa, puesto que se prevén elementos que permiten que no se pierda el tiempo en la organización, en la distribución de actividades, temáticas y de personas responsables, de materiales tales como la disposición de la internet o de la red, sin las cuales, en el proyecto no se podía trabajar con efectividad. Además, cumplir con la planeación se convirtió en una pauta importante que influyó para optimizar el tiempo de la clase y del período académico en general, porque se tomó consciencia de que, cuando las actividades están organizadas y bien fundamentadas, es posible abordar la mayor parte de los contenidos que se proponen desde la malla curricular. Lo anterior está de acuerdo con Robertson (2002) quien menciona: “Esencialmente, el plan de la lección establece lo que el maestro espera lograr en el transcurso de la lección y cómo espera lograrlo”. (p.1).

El método tradicional empleado hasta el momento influía para que no se realizara la planeación, puesto que la docente llevaba un registro de los temas que abordaba en clase para tener claro el tema que explicaría en la siguiente. El método empleado no exigía una planeación puesto que el mecanismo empleado era siempre el de la explicación, realizar algún ejercicio y asignar una tarea; todo esto era consignado para mantener el orden temático, como se observa en el siguiente gráfico:

VIERNES 12/02
902

- cartuchera Diego
- asistencia padres.

Lección verbos Grupo 1
- Recibir tarea de oraciones
levantarse - ser o estar - golpear, empezar, - doblar.
Aclaración de la otra carpeta - tareas no hechas x
y pag de traducción. si se atrasan 4 mas
igual para lecciones.
Copiaron expresiones útiles.
PRÓXIMO VIERNES 19 Feb Grupo 1 y 2 de verbos
a excepción de quienes tienen más de

901.
Lección verbos Grupo 1
Recibi tarea y carpeta
Quien no, grupo 2 - 12 pag traducción
para el martes.
Estudiar grupo 2 para viernes.
Copiaron frases usuales y usó una.

1101
Lección Verbos 19 febrero. ICRES 1º.

1001 Realizamos lección VI 61.

Hasta lunes 19 Recibo traducción libro recupera-
ción. VI=2 ICRES pag 2.
Copiaron preguntas de info personal, con su
artista favorito.
TAREAS: Responder preguntas.
849 → mínimo 5 adjetivos, tener en cuenta el cuadro.
Personalizar artista → 5 notas
cantar → 5 notas
Traer imagen → 3 notas **PARA LUNES 19**
Anisa o Bermudez, Jimenez.

1101
¡Yo voy a cambiar el Mundo!

Gráfico 12. Planeación de Actividades

Mediante la implementación de los métodos y enfoques del proyecto, se generó la necesidad de planear siempre lo que iba a realizarse en clase, porque aunque eran los estudiantes quienes empezaban a encontrar maneras diferentes de aprender debido a la organización por centros de interés y de todo lo que implicaba el trabajo autónomo, la docente debía brindar la pauta general acerca de los temas, la organización y distribución del trabajo, el seguimiento y cumplimiento de los roles al interior de los centros. Al observar la estructuración de las clases a partir de la implementación, se puede decir que, de no haberse diseñado y seguido la planeación, se habría ocasionado desorden, dispersión, confusión acerca

de los roles que los estudiantes iban a asumir, pérdida de tiempo y finalmente no lograr los objetivos propuestos.

Por otra parte, tener en cuenta los intereses, conocimientos y habilidades de los estudiantes para realizar una planeación, hizo parte de lo propuesto por Enerson, Plank y Johnson (2004) quienes especifican tres preguntas que sirven de base para realizar una buena planeación:

- ¿Qué saben los estudiantes ahora?
- ¿Qué quieres que aprendan?
- ¿Qué es importante que aprendan?

Al haber tenido en cuenta las preguntas anteriores como punto de partida para la planeación, se logró la creación de una rutina dentro de la clase, la cual fue captada por los estudiantes, quienes asumían que el día miércoles se dedicaba a la explicación de la base temática y gramatical por parte de la docente, y el día jueves para trabajar en los centros de interés. Esto se vio reflejado en la actitud de trabajo y en la organización que los estudiantes tomaban desde el momento del ingreso al salón. Esto puede observarse en el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=byubij32YkQ>

De acuerdo con Gestión Pedagógica para los Grupos Profesionales de Trabajo (2005), es necesario: “sistematizar las experiencias con la finalidad de objetivar el contenido y significado real que asumen las prácticas pedagógicas, dar cuenta de los conceptos de enseñanza, aprendizaje y conocimiento que las sustentan y construir el saber profesional específico: el saber pedagógico”. (p. 5). Al respecto, la docente reflexionó acerca de la importancia de la sistematización de las actividades realizadas en clase porque se convirtieron en un soporte que contribuyó a diseñar una planeación más precisa y real de las siguientes clases. Para ello, el diario de campo se convirtió en una herramienta de mucho valor. (Ver Anexo C). Se pudo evidenciar que la sistematización permite corregir errores en el diseño de

las actividades, prever las temáticas que puedan presentar dificultades o que requieran más tiempo para su realización. Además, los estudiantes pasan, en cierta manera, a ser parte activa de la planeación y se tienen en cuenta sus sugerencias y aportes en clase para el desarrollo de las siguientes.

El plan de clases permitió aprovechar al máximo el contenido que trae el plan institucional y los estándares por competencias del MEN. Cuando se improvisa, no se tratan todos los contenidos, o al no manejar los tiempos para cada tema de manera adecuada, se extiendan las clases para unos contenidos, dejando otros de lado que también son necesarios.

La planeación en el proyecto como tal, permitió variar las actividades artísticas que se iban a incorporar. También permitió una organización exhaustiva a la participación de cada uno de los centros de interés en la grabación de los cortos, lo que permitió que no se perdiera tiempo en ello dentro del aula. También facilitó el manejo de los formatos de follow up porque cada uno venía con las actividades que se realizarían en cada día.

El componente artístico en las clases llevó a la docente a indagar e incluir en la preparación y planeación de clase tanto como en su propio saber, técnicas de fotografía y dibujo, con el fin de transmitir las a sus estudiantes, así como conocer nuevo vocabulario para realizar explicaciones en las próximas clases y tomar el inglés como una forma enriquecedora de enseñar y aprender no sólo gramática y vocabulario, sino también de extender el idioma a un ambiente mucho más práctico y agradable para los estudiantes y para sí misma. Esto se puede observar en el siguiente cuadro que presenta una técnica semanal, la cual se presenta por medio de videos o páginas web. Cabe mencionar que algunas de estas técnicas fueron diseñadas por los mismos estudiantes, sobre todo del centro de fotografía.

WEEK	DRAWING	PHOTOGRAPHY
1	Pointillism https://www.youtube.com/watch?v=vuw9fsIKvsg	Regular hole
2	Random pattern https://www.youtube.com/watch?v=J6CYwBeQMvM	Irregular hole
3	3D https://www.youtube.com/watch?v=Gq1c9ijjoY4	Transparent paper
4	Hand in 3D https://www.youtube.com/watch?v=naMb5b4_QaY	Transparent color paper
5	Landscape https://www.youtube.com/watch?v=UVTbFp_7L0E	Vaseline
6	Shadows. https://www.youtube.com/watch?v=CUsq7cGooQQ	Framework
7	Straight lines https://www.youtube.com/watch?v=4aqrgrtKwpul	Without effect
8	Eye: https://www.youtube.com/watch?v=5sVnig2_3mY	Reflection
9	Cotton https://www.youtube.com/watch?v=qqC9AXZVRig	Bottle of water
10	Free technique	Shadows
11	Pencil drawing: https://www.youtube.com/watch?v=iZsjnhq_2gc	Nylon tights
12		Glass with drops
13		People and expressions
14		Black or White
15		Fire effect

Tabla 10. Actividades propuestas para dibujo y fotografía

Haber realizado la planeación permitió también organizar un cronograma para los estudiantes con el cual se iban guiando respecto a las actividades, las técnicas de dibujo y fotografía que debían consultar. Esto ayudó a la organización y al control de las actividades, hizo que los padres de familia estuvieran pendientes de las tareas de sus hijos y fue un buen elemento para generar responsabilidad y compromiso en ellos. (Ver Anexo D)

8.1.2. Subcategoría: Desarrollo de las clases

Como se ha dicho anteriormente, se empleaba el método gramática-traducción y la enseñanza tradicional. Es decir, se seguían los postulados indicados por Hernández (1999) quien menciona lo siguiente respecto a este método: Con él se pretendía asimilar reglas gramaticales, el uso de una lista de vocabulario y ejercicios de traducción. Se partía de la oración en la lengua materna para decirla en el idioma extranjero y se analizaba sus componentes gramaticales, bajo el constructo erróneo de que las reglas gramaticales son universales, referente a la teoría de la “caja negra” de Chomsky, que consistía en que, al recibir el input lingüístico y a partir de él derivar las reglas gramaticales universales. Además,

se hacía uso excesivo de la memoria para recitar los patrones estructurales y aprender palabras y oraciones sin contexto.

Por lo tanto, la participación del estudiante se reducía a desarrollar lo ordenado por el profesor y no tenía una participación activa en clase. Las actividades casi siempre se desarrollan de manera individual, aunque el salón específico de este estudio, esté organizado para grupos. Es el profesor, además, quien corregía los errores. Muchos de estos aspectos pueden observarse en el siguiente video, correspondiente a la fase anterior a la implementación del proyecto:

<https://www.youtube.com/watch?v=VLWrb3zM74g&t=250s>



Gráfico 13. Foto de video de clase

Con la implementación del proyecto, se observó lo siguiente:

Cambió la disposición tradicional del salón a la organización por centros de interés, como se observa a continuación:



<https://www.youtube.com/watch?v=TMXPM2YEvWk>

Gráfico 14. Foto de video de clase centros de interés

En el video también puede observarse que, al romper el orden tradicional del salón, el tablero y el lugar ocupado por el docente dejaron de ser el centro de atención, porque los estudiantes disponían de medios tecnológicos como computadores, tablets, celulares y audífonos en sus propios centros para poder realizar diversas consultas y precisar aspectos como la pronunciación de los guiones de los cortos y las exposiciones. Esto también se puede observar en el registro de observación del día jueves 17 de noviembre de 2016:

Fecha: Jueves 17 de noviembre de 2016

Registro de Observación No. 14

Lugar: Salón de Recursos de Idiomas.

Grado: 903

Código de Video	Observación
903-J0611-1 centros	<ul style="list-style-type: none">- Se observa a los estudiantes del centro de interés de dibujo y al fondo a los estudiantes del centro de música. Hay un computador en el centro de dibujo y la mayoría de estudiantes se encuentra escribiendo, consultando o dibujando a excepción de dos estudiantes que no lo están haciendo pero parecen prestar atención a lo que está realizando el centro. la estudiante que se encuentra frente al computador busca información acerca de África, como se lo indica la docente.- La cámara se corre hacia el centro de música. El estudiante que queda al frente hace señas con sus manos. Hay dos computadores en este centro pero el estudiante A.A. manifiesta que no hay internet. Se observa un computador más. La docente les indica cómo ingresar. Se dirige a R., pero los estudiantes insisten en que no hay internet. Un estudiante se observa escribiendo, pero se puede notar que los estudiantes están preocupados e interesados por la realización de su trabajo. La cámara se dirige al centro de fotografía en el cual hay tres computadores. Los estudiantes están observando las fotografías tomadas y le toman fotos con un celular para aplicar alguna técnica seguramente. Dos estudiantes están observando un computador. La docente les dice "you can apply the technique that you know", los estudiantes no afirman nada. La docente se dirige al centro de danzas. En él hay algunas estudiantes escribiendo; una se encuentra recostada y levanta la mirada al ver la cámara; sonríe. Se observa el cuaderno de un estudiante. En este centro también hay solamente dos computadores. Los estudiantes se encuentran consultando y escribiendo en su gran mayoría.

Tabla 11. Registro de observación

En el registro indicado, puede observarse que los estudiantes desarrollaron autonomía en su trabajo, puesto que son ellos mismos quienes realizan las consultas y escriben en sus cuadernos aquello que anteriormente era enseñado por la docente.

Al observar el registro anterior, también se puede deducir que los estudiantes se encontraban trabajando en su gran mayoría y que en ello se notaba interés y compromiso con la temática que se estaba abordando. Este aspecto cumple con lo propuesto por Zabala (2004) respecto al aprendizaje por tareas, según el cual este enfoque "procura implicar y motivar a los estudiantes, proponiendo otra significación a lo que se aprende" (p. 164).

De las clases en las cuales era necesario el silencio para escuchar las explicaciones del docente y no interrumpir el trabajo de los demás, se pasó a escuchar conversaciones

permanentes de los estudiantes, quienes debatían y compartían acerca de las actividades que iban a realizar. Al respecto se puede decir que el docente, siguiendo los constructos constructivistas propuestos por Zabala (2004), pasó a ser “la figura experta que posibilita el conocimiento a través de la construcción del mismo” Esto se puede observar en el siguiente video, en el cual los estudiantes, en especial de los centros de música y danzas, hablan entre sí para llegar a acuerdos que les permitan unificar melodías, ritmos, y movimientos:



<https://www.youtube.com/watch?v=LshkNv9K-Is>

Gráfico 15. Foto de video de centros de interés

El papel de la docente se transformó y pasó a ser acompañante del proceso y a resolver dudas con mayor tranquilidad y tiempo, situación permitida por la autonomía con la que trabajaban los estudiantes. La docente podía revisar el trabajo de los estudiantes en cada centro, asesorar y corregir. Es preciso indicar, por ejemplo, como se aprecia en la siguiente imagen, que hay un estudiante que se observa al fondo trabajando con la docente; A.C. siempre había presentado problemas de comportamiento en clase y de trabajo, pero al sentirse motivado por el trabajo en el centro de música, se acercaba constantemente para que la

docente le revisara los trabajos, le explicara y le corrigiera, aspectos que asimilaba para guiar a sus compañeros.



Gráfico 16. Fotografía de clase

Los estudiantes asumieron un papel más activo en su proceso de aprendizaje debido a las constantes exposiciones artísticas o las clases dirigidas que debían realizar de acuerdo a las temáticas en inglés y su adecuación a las artes de cada centro. Es decir, “construyeron el conocimiento en la reproducción del mismo y experimentaron y reflexionaron en la práctica”, dando paso a lo sugerido por Jonassen (1994).

En estos momentos asumían el papel que había sido siempre ocupado por el docente, dirigiéndose a sus compañeros para realizar explicaciones acerca de lo realizado en sus centros, como se puede observar en los siguientes videos:

https://www.youtube.com/watch?v=Jh_zsykAJ6o



Gráfico 17. Foto de video de exposición de los estudiantes

Clase de danza incluyendo imperativos:



Gráfico 18. Foto de video de clase de danzas

<https://www.youtube.com/watch?v=12Ff2X5UGfQ>

Exposición acerca del arte del dibujo:

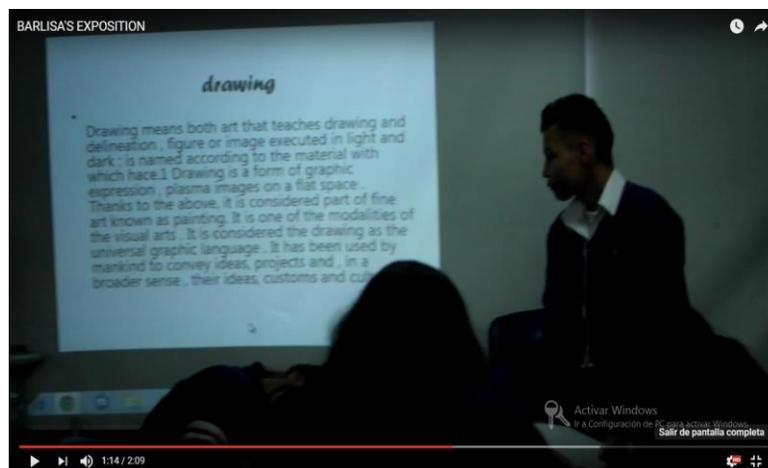


Gráfico 19. Foto de video de exposición de un estudiante del centro de dibujo

Incluir las artes en el proceso de enseñanza del inglés contribuyó a desarrollar una de las premisas del trabajo por centros de interés y es precisamente el partir de los intereses de los estudiantes. Esto influyó para que cambiaran su actitud en clase, para que se sintieran involucrados en su propio proceso, para que tomaran el inglés como un medio de adquirir conocimientos, para que al unir el inglés con las artes se desprendieran de la idea de que no les era posible aprender de una manera más amena y fácil. Los estudiantes se sintieron escuchados, sintieron que cobraban importancia sus pensamientos e intereses en la clase, tanto, que la práctica se transformó a partir de ello. Uniendo los intereses artísticos con el método de los centros, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, se cumplió con el postulado de Decroly (2009) “las ideas base o ideas fuerza, mueven y motivan a los niños al aprendizaje. Efectivamente, ellos exteriorizan muy pronto un interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad”. (p. 4).

En las respuestas a las preguntas 4 y 5 de la encuesta 2, se encuentran afirmaciones como las siguientes:

“...disfrutamos lo que nos gusta hacer” ...

“... se facilita el aprendizaje con lo que más te gusta, la variación de temas preferidos...”

“...las artes ayudan a escuchar, hablar y hacerlo con mayor agrado pues se utiliza el arte como una herramienta...”

“...han metido mi arte favorita, danza”

“... pues reconocer lo que me gusta hacer...”

The image shows four fragments of survey responses, each containing a question and a handwritten answer in Spanish. The questions are in English, and the answers are in Spanish.

Fragment 1:
4. Have you enjoyed the inclusion of arts in the English class?
YES: NO:
Please, justify your answer:
Pues se facilita el aprendizaje con lo que más te gusta la variación de temas preferidos

Fragment 2:
4. Have you enjoyed the inclusion of arts in the English class?
YES: NO:
Please, justify your answer:
Porque así aprendemos de inglés y además disfrutamos lo que nos gusta hacer

Fragment 3:
4. Have you enjoyed the inclusion of arts in the English class?
YES: NO:
Please, justify your answer:
Si porque han metido mi arte favorita danza

Fragment 4:
5. In what ways has the inclusion of arts in the English class helped you improve your English language skills?
Pues reconocer lo que me gusta hacer

Gráfico 20. Fragmentos de respuestas a la encuesta 2

Las artes dinamizaron el trabajo en el aula y despertaron el interés de los estudiantes, quienes expresaban por medio de la danza, el dibujo, la música y la fotografía, su manera de percibir la realidad, diversos temas como el medio ambiente, el lugar en donde viven,

empleando y practicando las bases teóricas y el vocabulario del idioma inglés que se les indicaban en clase. El departamento de Educación de la Universidad de Nueva York (2010) dice al respecto: ““las ideas base o ideas fuerza, mueven y motivan a los niños al aprendizaje. Efectivamente, ellos exteriorizan muy pronto un interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad, y nunca en los cuatro muros de la escuela, aunque dependiendo también de ello”. (p. 4)

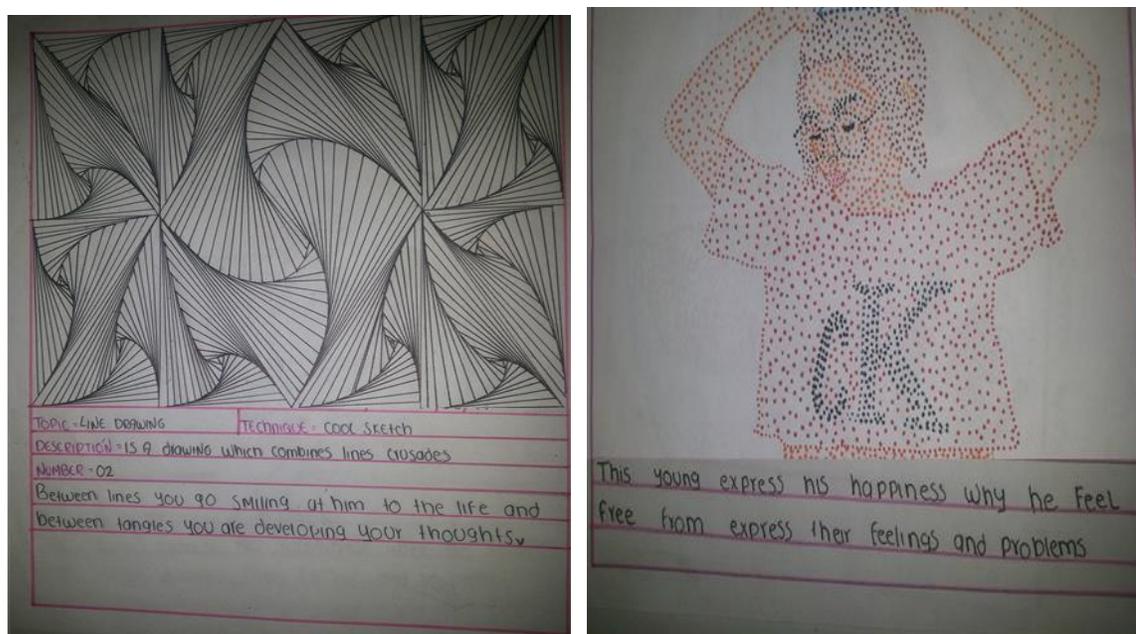


Gráfico 21: Centro de dibujo. Tiempo presente simple y progresivo, expresados a través de las técnicas de dibujo cool sketch y pointillism

El requisito de hablar en inglés para realizar las presentaciones de los centros de interés, los llevó a ver el inglés como un medio para dar a conocer lo que ellos han aprendido y hace parte de su bagaje cultural, lo cual permitió que dejaran de ver el inglés como una materia complicada. Así emplearon el inglés de manera más práctica, lo relacionaron con su vida

cotidiana y sus aficiones, aprendiendo nuevo vocabulario, afianzando su pronunciación y la fluidez al realizar las exposiciones artísticas.

Se logró incluir el PEI institucional “Hacia la Identidad Cultural” en las clases de inglés, de una manera tangible, haciendo que se convirtiera en un elemento positivo y facilitador del aprendizaje del inglés. El proyecto se expuso como parte de la primera semana institucional del año 2017 y se realizó la clase práctica con los docentes:



<https://youtu.be/hP9nv15PZoQ>

Gráfico 22. Foto de video de clase con docentes

La nueva organización contribuyó a cumplir con la función socializadora de la educación, la cual, según los postulados constructivistas y los enfoques vistos, va más allá del aprendizaje individual y la competencia, para llegar al estado de aprender y construir con los demás.



<https://www.youtube.com/watch?v=byubij32YkQ>

Gráfico 23. Foto de video de centros de interés

8.1.3. Subcategoría: Evaluación

Antes de la implementación del proyecto, se realizaba una evaluación tradicional por medio de exámenes escritos, conservando la línea del método gramatical y la clase tradicional. Esta se realizaba al final del proceso, sin tomar en cuenta otros aspectos de los estudiantes, más que el de los conocimientos gramaticales y de vocabulario. La evaluación llevada de esta manera hacía que los estudiantes se desmotivaran frente a su proceso, puesto que no sentían que se les estaba evaluando lo que ellos habían comprendido sino conceptos que se presentaban difíciles y que no se sentían capaces de superar.

Otro de los aspectos referente a la evaluación es que, observando lo que se enseñaba y lo que se evaluaba, se encontró que en la evaluación se tendía a emplear ejercicios más complicados de entender lo cual obstaculizaba el proceso de presentar los conocimientos que en realidad se habían adquirido. Es decir, se empleaban preguntas o se proponían tipos de ejercicios que no se habían utilizado en clase y que, en el aspecto metodológico, se convertían en una carga para el estudiante, más que en una herramienta que de verdad permitiera evaluar los conocimientos. Esto implicaba dar una explicación extensa y se observaba en las

expresiones de los estudiantes, que muchos de ellos se quedaban aún sin comprender de qué se trataba el ejercicio, lo cual implicaba obtener una calificación deficiente, a pesar de que podía suceder que el estudiante dominara el tema que se le evaluaba.

Por otro lado, la evaluación que se realizaba hasta el momento era planteada completamente por el docente, sin tener en cuenta más que los aspectos académicos y consistía en un proceso que al final obtenía una nota cuantitativa que no contenía criterios claros que la justificaran. Este tipo de evaluación siempre se basa más en los errores que en los aciertos y en los procesos a mejorar, lo cual desalienta a los estudiantes y hace que ellos teman y pierdan el interés por la evaluación y no la empleen como un instrumento para mejorar.

Los beneficios de la implementación de las rúbricas en el proyecto fueron las siguientes:

- De acuerdo con Uribarren (2012), los estudiantes tienen la oportunidad de tener clara la importancia de los contenidos y los objetivos propuestos, mediante las rúbricas. De acuerdo con ello, los estudiantes conocieron las rúbricas y los aspectos a evaluarse con anterioridad. Esto creó la conciencia de que debían prepararse para presentar un trabajo de mejor calidad y les llevó a ensayar y comprobar entre ellos mismos de qué manera estaban realizando su trabajo, es decir, conocer las rúbricas de antemano rompió con la evaluación tradicional que era sorpresiva y que causaba ansiedad y temor. Esto se puede observar en un fragmento del diario de campo del día miércoles 6 de septiembre de 2016:

NOTAS DESCRIPTIVAS	PRE- CATEGORIAS
<p>(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se organizan por centros de interés. • Asignación de los trabajos por centros de interés. • El centro de interés de música realiza una descripción de las canciones. • El centro de fotografía describe sus fotos con frases sencillas en inglés. • El centro de interés de dibujo describe los dibujos que ha realizado. • El centro de danzas realiza el ensayo del libreto, revisando la pronunciación. • Se asignan materiales e indumentaria para la grabación del video. • El centro de interés de danzas grabó la coreografía de su video el día de hoy. • Los estudiantes a quienes les corresponde la grabación del segundo corto, manifiestan que no se sienten preparados ni motivados a grabarlo porque no les gusta actuar. Los estudiantes en general se unen a la sugerencia y proponen que se les deje la grabación del corto libre, para que ellos puedan escoger el tema y el modo de grabación. 	<p>(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento de los estudiantes • Actitud de los estudiantes frente a las actividades propuestas • Comprensión del tema. • Desarrollo de las actividades. • Participación de los estudiantes en las actividades

Gráfico 24. Fragmento Diario de campo del 6 de septiembre de 2016

- Las rúbricas fueron elementos novedosos para los estudiantes. Esto generó curiosidad y entusiasmo entre ellos, porque les permitía trazar un objetivo en su centro, planear un trabajo, delegar funciones, generar discusiones y crear conciencia de la importancia del trabajo en grupo, así como de los aportes individuales.

FECHA: Miércoles 17 de agosto de 2016
LUGAR: Salón Centro Recursos de Idiomas
GRUPO OBJETO DE OBSERVACION: Grado 903
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACION: 7:25 a.m.
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:10 a.m.
TIEMPO: 105 minutos
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Lilian Patricia Ortiz Perenguez
REGISTRO No.: 11

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se entrega a los centros de interés la rúbrica de evaluación del video, la rúbrica de evaluación del arte y la de habilidad oral. La docente realiza la explicación minuciosa de cada una de las rúbricas, puesto que es la primera vez que se evalúa de esta manera. • Los estudiantes se muestran interesados en las rúbricas y dialogan entre sí para poder lograr un buen resultado en las próximas grabaciones. Se escuchan comentarios sobre lo fácil que resulta para ellos ser evaluados de esa manera y que es interesante saber sobre qué se les va a evaluar para hacer mejor las cosas. Observaron además cada uno de los aspectos y se asignaron tareas dentro de los centros sin que la docente lo hubiera sugerido. 	<p>PRE- CATEGORIAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento de los estudiantes • Actitud de los estudiantes frente a las actividades propuestas • Comprensión del tema. • Desarrollo de las actividades. • Participación de los estudiantes en las actividades
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se observa un interés especial por la implementación de las rúbricas. Los estudiantes consideran que es novedoso para ellos y que es una manera más práctica y objetiva de evaluar. Además comentan que es bueno que se les permita evaluar su mismo trabajo y que no sea solamente el profesor quien evalúe lo realizado. 	<p>NOTAS METODOLOGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo.

Gráfico 25. Fragmento de Diario de campo

- Facilitaron la autoevaluación y la conciencia de asignarse un valor real buscando la transparencia al calificarse y no adjudicarse notas que no correspondían a la realidad. Esto se logró sin que los estudiantes se sintieran afectados por las notas y, por el contrario, para que fueran conscientes de sus falencias y las corrigieran para trabajos próximos. Los estudiantes se volvieron más analíticos y detallistas en el momento de evaluarse y se sintieron implicados en su propio proceso de evaluación. La autoevaluación se logró gracias a la claridad y calidad que proveía una explicación detallada de lo que estudiante debía realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, de acuerdo con lo dicho por Uribarren (2012).

- Se fomentó la coevaluación al procurar que los estudiantes observaran y evaluaran el trabajo de sus compañeros. Este trabajo resultó enriquecedor porque los estudiantes detectaron varios aspectos que guiaron a los centros a la corrección y prevención de errores, aceptando sus fallas y las observaciones que se les hacían, sin tomarlo de manera negativa.

Después de emplear las rúbricas, los estudiantes manifestaban sus puntos de vista individuales por escrito, con el fin de encontrar aspectos más específicos y que ellos consideraban que podían aportar para que los centros mejoraran su participación en los videos. Estas sugerencias se entregaban a los centros para que ellos realizaran una autoevaluación de su trabajo y tuvieran en cuenta las observaciones de los demás.

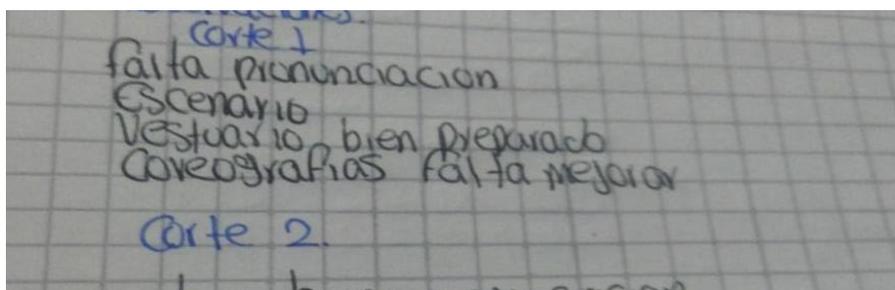


Gráfico 26. Autoevaluación acerca de los cortos, partiendo de las rúbricas

- Al comparar las rúbricas realizadas para cada uno de los cortos, se notaron los avances de los estudiantes en cuanto al puntaje obtenido, lo cual es importante porque esto hace que la evaluación se vuelva parte del proceso y no termine con la nota de un examen escrito. Las rúbricas ayudaron a los estudiantes a precisar sus fallas y a reconocer sus aciertos y se revisaban constantemente como parte de una planeación de lo que se iba a realizar: preparar la grabación de los próximos cortos u organizar el trabajo al interior de los centros de interés. En este sentido, la rúbrica fue un elemento fundamental que, como indica Uribarren (2012) debe; “ser coherente con los objetivos educativos que se persiguen, apropiada ante el nivel de desarrollo de los estudiantes, y establecer niveles con términos claros” (p. 2).

- Las rúbricas fueron un elemento útil porque favorecieron la autonomía de los estudiantes en el proceso evaluativo y generaron mayor conciencia de aquello que se pretendía evaluar y de los aspectos que se deben mejorar. El siguiente es un ejemplo del punto de vista un estudiante acerca de su desempeño en el centro de fotografía y del trabajo del centro en general. El ejercicio de profundizar en la evaluación del trabajo evaluativo facilitado por las rúbricas, les permitió a los estudiantes sentirse responsables de su trabajo, identificar sus propias fallas y proyectar un mejor desempeño en los próximos trabajos.

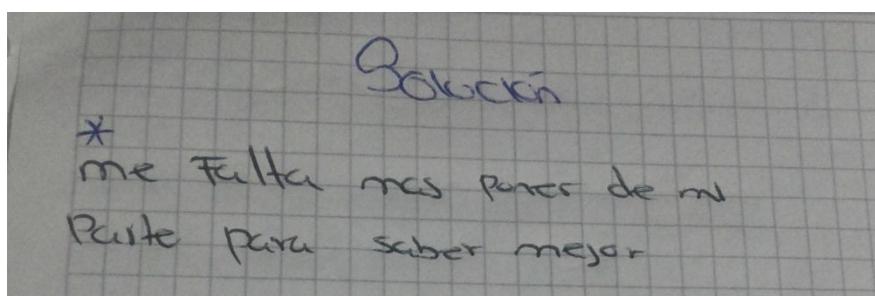


Gráfico 27. Autoevaluación de un estudiante acerca de su desempeño

- Evaluar por medio de este instrumento influyó en el trabajo colaborativo porque cada centro de interés se sentía comprometido a llegar a un acuerdo para evaluar su propio trabajo o el de los demás.

- Las rúbricas facilitan el proceso de evaluación en cuanto fueron claras, ofrecieron una manera sencilla de calificar, contuvieron información exacta y permitieron proyectar los próximos trabajos con el fin de lograr mejores resultados y superar los errores que se hayan presentado.

- Las rúbricas permitieron evaluar distintos aspectos: trabajo cooperativo, papel artístico de los centros, lo concerniente a la habilidad oral, la participación en los cortos, brindando parámetros de evaluación objetivos y prácticos.

- Los aspectos relacionados con la habilidad oral resultan difíciles de evaluar y mediante las rúbricas, se logró dar mayor objetividad a la evaluación de aspectos tales como la pronunciación, el vocabulario, la velocidad. Esto facilitó medir los niveles y avances de los estudiantes en dicho aspecto.

- El trabajo por centros de interés se cristalizó a través de las rúbricas favoreciendo el pensamiento colectivo, la resolución de problemas y el desarrollo de competencias artísticas y comunicativas.

- El empleo de rúbricas cambió la perspectiva del trabajo del docente, puesto que, se abandonó la manera tradicional de evaluar. El proceso de elaboración de rúbricas permitió a la docente realizar una reflexión sobre su manera de enseñar y la manera de evaluar. Uno de los aspectos más importantes fue comprender que la evaluación debe ser permanente y acompañar el proceso y no presentarse como un elemento que no presta mayor utilidad al realizarse al final del trabajo. Esto permite que haya conciencia de que la evaluación no es el final sino el punto de partida para afianzar conocimientos, para realizar correcciones y para precisar qué rumbo se debe tomar en adelante. Por medio de las rúbricas se precisa aquello que se va a evaluar y los parámetros dejan de ser una idea vaga conocida solamente por el docente, porque los estudiantes conocen y comprenden qué es lo que se les está evaluando. En este mismo sentido, las rúbricas hacen que la evaluación pierda el estilo punitivo, bajan el nivel de estrés de los estudiantes y les brindan opciones para poder medir de manera más precisa su trabajo y su conocimiento.

Respecto a esto último, uno de los grandes logros de la implementación de rúbricas, es ofrecer al estudiante la oportunidad de autoevaluarse y hacerse responsable de su quehacer, evitando que la evaluación sea un elemento ajeno a su saber realizado únicamente por el docente. Por otra parte, el uso de la rúbrica ofrece una retroalimentación pronta y permite a

los estudiantes ubicarse en medio de su proceso, haciendo que comprendan qué aspectos presentan dificultades y qué es aquello puntual que deben mejorar.

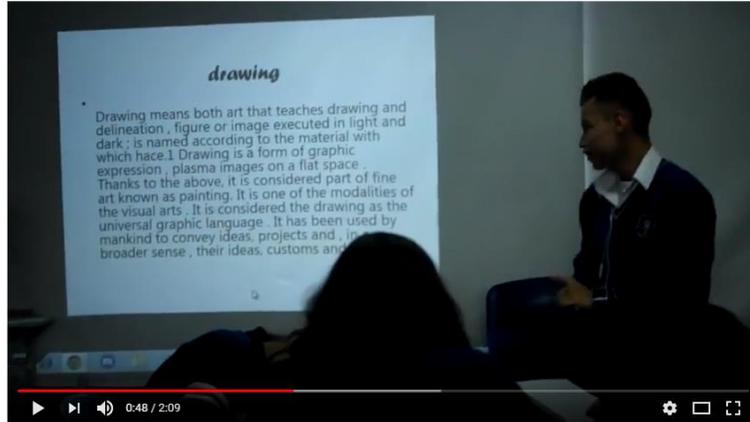
8.2. Categoría aprendizaje: habilidad oral, motivación, métodos y enfoques

En la presente categoría se tuvo en cuenta aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes: la habilidad oral, el aspecto motivacional y la implementación de los enfoques, aprendizaje del inglés.

8.2.1. Subcategoría: Habilidad oral

Los aspectos que se van a tener en cuenta en la presente categoría son la fluidez, la pronunciación, el vocabulario y la gramática. Para el presente análisis de resultados es importante tener en cuenta que los estudiantes no habían tenido la oportunidad de practicar la habilidad oral dentro del área, debido al modelo educativo en inglés que sigue el colegio, como se ha dicho anteriormente. Para desarrollar este componente, se realizaron actividades artísticas en clase, las cuales fueron mencionadas en la implementación, siguiendo los procesos propuestos por Levelt (1999) que involucran la conceptualización, formulación, articulación y automonitoreo. A continuación, se puede observar algunas de ellas:

- Exposiciones de los estudiantes acerca del arte de su centro de interés:



<https://www.youtube.com/watch?v=MqDV4jBqXdY>

Gráfico 28. Foto de video de exposición sobre centro de interés

- Talleres recreativos para enseñar coreografías, canciones, técnicas de dibujo o fotografía:



<https://www.youtube.com/watch?v=KJpWTiulr5U>

Gráfico 29. Foto de video de taller de dibujo

El procedimiento para practicar la habilidad oral y para producir los cortos o realizar actividades en clase empleando el inglés, fue el siguiente:

1. Escuchar la explicación de la docente acerca del tema gramatical y la base temática, o deducirlo en los centros de interés, mediante textos, videos, guías. Cabe anotar que, aunque esta estrategia hace parte de la enseñanza tradicional, es necesaria para que los estudiantes tengan un punto de partida para que puedan realizar un buen trabajo de expresión oral. Lo que hace la diferencia es que la estrategia no ocupa toda la clase y tampoco es el centro de la enseñanza como sucedía anteriormente.

2. Desarrollo de ejercicios de afianzamiento de las estructuras gramaticales y del vocabulario.

3. Realización de guiones para desarrollar las clases o para grabar los cortos.

4. Revisión de los guiones por la docente, quien señalaba los errores y realizaba una nueva explicación para que los estudiantes corrigieran de acuerdo a lo indicado.

5. Transcripción de los guiones a traductores, lectores de texto para corroborar la pronunciación. En este punto también se recurría a la guía de la docente, sobre todo para comprender y producir sonidos o palabras que no eran fáciles de captar.

6. Repaso de los guiones y la pronunciación para apropiarse de los parlamentos.

7. Grabación de los videos o los cortos.

8. Edición de los videos.

9. Inclusión de elementos artísticos proporcionados por los centros de interés.

10. Evaluación de los cortos por medio de las rúbricas.

Corto 1



<https://www.youtube.com/watch?v=D1cOEb47frQ>

Gráfico 30. Foto de la grabación del primer corto de video

Se puede observar en la rúbrica (Ver Anexo E) una puntuación de 10 en total, resultado de la suma de los puntos obtenidos en los cuatro criterios: Fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario. Los estudiantes que realizan la representación del primer corto pertenecen al centro de danzas.

Fluidez: Puntuación obtenida por el centro: 3.0. Corresponde a la descripción “Se expresa con dificultad y habla despacio. Repite y se devuelve para revisar lo que dice. El mensaje no se entiende”. El criterio se refería al desempeño del centro en general, puesto que difiere entre cada estudiante. Hay que tener en cuenta que fue el primer corto que se realizó.

Para desarrollarlo fue necesario tomar cuatro horas de clase correspondientes a 200 minutos, es decir, el doble del tiempo presupuestado para la grabación. 4 de los 7 estudiantes estudiaron y memorizaron el parlamento en sus casas y los 3 restantes no lo hicieron. Esto fue lo que más retrasó los ensayos, a pesar de que los estudiantes repasaron el libreto en las clases de preparación. Por otra parte, se tuvo que implementar una guía escrita para que los estudiantes siguieran el libreto y pudieran ubicar y decir sus parlamentos.

En general se observó una dificultad para hablar, traducida en lentitud, en dudas para decir algunas palabras, en un acento inadecuado de las frases que indicaba inseguridad. Además, no existía apropiación de las frases y el tono y la expresión no correspondían a lo que los estudiantes querían transmitir. Sin embargo, la realización de los cortos ayudó a cumplir con lo propuesto por Nation y Newton (2009), quienes argumentan que: “Se necesitan oportunidades sustanciales para el uso receptivo y productivo del lenguaje en el cual la fluidez es el objetivo” (p. 153).

Para especificar la fluidez de los estudiantes participantes, vamos a realizar una tabla comparativa en la cual se observan específicamente los criterios que nos dan una idea más clara de la fluidez, de acuerdo con Fillmore, (1979), la velocidad y el uso apropiado de las palabras. Los estudiantes se nombran de izquierda a derecha según la aparición en el video.

	No. de Intervenciones	Velocidad al hablar entre 1 y 5. 1=lento. 5=Rápido.	Lee el libreto	Se comprende el mensaje	Repite frases o palabras. Duda al hablar
ESTUDIANTE 1	3	2	Sí.	Si	Duda al hablar.
ESTUDIANTE 2	2	3	No	Si	No
ESTUDIANTE 3	2	2	Si aunque conocía el libreto.	Si	Duda al hablar.
ESTUDIANTE 4	2	3	Lo hace en la primera intervención. No lo hace en la segunda.	Si	No
ESTUDIANTE 5	2	3	Lee la primera vez	Si	Duda al hablar
ESTUDIANTE 6	3	2 en la primera intervención. 3 En la segunda.	Si aunque memorizó el libreto.	Si	Duda y se apoya en la lectura, aunque memorizó el libreto. Repite palabras.
ESTUDIANTE 7	1	3	No	Si	No

Tabla 12. Aspectos de la fluidez observados en el corto 1

Los estudiantes participaron 2 veces en promedio. La velocidad que se califica en el presente estudio entre 1 y 5, no superó la nota intermedia de 3; esto significa que los estudiantes hicieron muchas pausas entre palabras porque necesitaban pensar en lo que estaban diciendo y porque no estaban familiarizados con lo que decían; esto va de acuerdo con lo manifestado por Urrutia y Vega (2010) indican que la fluidez verbal es una habilidad que depende de la seguridad y comodidad de los estudiantes en el aula y según la inmersión en situaciones cotidianas reales. Además, el no haber memorizado completamente el libreto les restó aún más velocidad y les generó dudas para hablar. Sin embargo, teniendo en cuenta que hablaron despacio, el mensaje es comprensible en la mayoría de las intervenciones.

Pronunciación: La puntuación obtenida fue de 3.0, la cual indica que: “La mayoría de las veces habla claro. Los errores de pronunciación que cometieron afectaron muy poco la claridad del mensaje. Para la realización de las mediciones, se tuvo en cuenta la lista de dificultades presentadas por hablantes nativos del español, que aprenden inglés, manifestada por Setter (2008)

Se captaron en el video error como los siguientes:

1. Omisión o aumento de letras o sonidos:

PALABRA	PRONUNCIACIÓN CORRECTA	PRONUNCIACIÓN EMPLEADA
Everything	'evri,θɪŋ	'evri,θɪ
Didn't	'dɪdənt	'dɪdət
With	wɪð	wɪ
Finished	'fɪnɪʃt	'fɪnɪʃ
That	ðæt	ðæts

Tabla 13. Aspectos de la pronunciación observados en el corto 1

2. Cambio en la pronunciación de las palabras

PALABRA	PRONUNCIACIÓN CORRECTA	PRONUNCIACIÓN EMPLEADA
Lost	lɒst	dɒst. lɒt
A	ə	A
Three	θri	tri
Recycle	ri'saɪkəl	ri'saɪkəd
Said	sɛd	seɪ
Separate	'sɛprət	'sɛpaʊəd
Killed	kɪld	kɪt
Remember	ri'membər	rɛ'membər
Dance	Dæns	tæns

Tabla 14. Aspectos de la pronunciación observados en el corto 1

Haber ensayado con traductores y con la ayuda de la docente antes de la grabación del corto les permitió tener una buena pronunciación a pesar de los errores que cometieron. Se encontraron casi el doble de errores en el cambio de la pronunciación de las palabras que en la omisión y aumento de sonidos. Se puede evidenciar que se cambió la pronunciación de las palabras cuando se encontraron verbos pronunciados en pasado puesto que, la combinación de las letras no permitía predecir cuál sería la pronunciación adecuada y porque no hubo una apropiación de las reglas de pronunciación referentes expresamente a este tema. Por otra parte, se observó que se reemplazaban sonidos propios del inglés por sonidos del español, tales como /θ/ por /d/, lo cual también puede suceder con palabras que, al no conocerse su pronunciación en inglés, se toman como se leen en español. Hay ausencia de sonidos propios del inglés que no existen en nuestro idioma.

En cuanto a la expresión se puede observar que se empleó un tono plano que no expresaba sentimientos, que no estaba acorde al momento que se estaba dramatizando y que no le otorgó al discurso la finalidad comunicativa. Estos aspectos son mencionados por el Centro de Investigación AMEP (2002), que refiere que la pronunciación también incluye aspectos como

la entonación, fraseo, estrés, tiempo, ritmo, la proyección de la voz, la gesticulación, y las expresiones que están relacionadas con el modo de hablar de una persona y que todas se combinan en el momento de comunicarse. Los estudiantes manifestaron que no les llamaba la atención la actuación y que no se consideran buenos para desempeñar roles como estos, lo cual influyó también en este aspecto. Cabe agregar que los estudiantes pronunciaron un promedio de 10 palabras por intervención, de las cuales 2 o 3 fueron expresadas de manera incorrecta, lo cual nos arroja un nivel intermedio en la pronunciación, correspondientes al 30%.

Vocabulario y gramática: En el corto 1 se realizaron y corrigieron los libretos dichos con anterioridad. Los estudiantes memorizaron e hicieron sus representaciones teniendo en cuenta lo que estaba escrito, así que lo que se observa en el video en cuanto a estos dos aspectos, obedece a la preparación de lo que iba a decirse. En los cortos 2 y 3 se entrará a analizar este aspecto puesto que los estudiantes mediante la grabación de los lugares favoritos y las recetas, tuvieron que enfrentarse a la improvisación y al empleo de vocabulario y bases gramaticales nuevas. Por esta misma razón se otorgó una puntuación de 4.0 en los ítems correspondientes a vocabulario y gramática, basados también en el trabajo realizado por los estudiantes antes del video. Vale la pena recordar que la base gramatical correspondía al pasado simple y progresivo y la base temática al medio ambiente, la contaminación, el reciclaje.

Corto 2

Para la realización del segundo corto, estaba preparado un esquema igual al empleado para el primero; sin embargo, los estudiantes manifestaron que no se sentían cómodos ni preparados para actuar y que sugerían la realización del corto de otra manera.

Para ello, el curso en su totalidad decidió que cada centro de interés tomara un lugar de preferencia (esto va de acuerdo a la temática del barrio, la ciudad y el país) y se expresaran

ideas sobre ellos empleando las bases de la voz pasiva del pasado simple. El corto dos fue nombrado como “Our favourite places” y en ellos, los centros participan hablando de los siguientes lugares:

- Centro de danzas: Museo del oro.
- Centro de música: Estadio El Campin
- Centro de fotografía: Santuario de las Lajas
- Centro de dibujo: Portal 80

Los estudiantes escribieron su libreto de manera individual, revisaron la pronunciación en clase ayudados de computadores, celulares y con la asistencia de la profesora.

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



Gráfico 31. Foto de la grabación del segundo corto de video

Fluidez: (Ver Anexo F)

Puntuación obtenida por el centro: 4.0. Corresponde a la descripción “Se expresa correctamente con facilidad y espontaneidad. Las pausas que realiza no distorsionan la claridad del mensaje”. Nuevamente cabe mencionar que el criterio se refiere al desempeño general, y que es diferente en cada estudiante.

Empleamos nuevamente la siguiente tabla que especifica aspectos relacionados con la fluidez. Los estudiantes se nombran en el orden de aparición del video.

	Velocidad al hablar entre 1 y 5. 1=lento. 5=Rápido.	Lee el libreto	Se comprende el mensaje	Repite frases o palabras. Duda al hablar
ESTUDIANTE 1	4	Sí.	Si	No
ESTUDIANTE 2	4	Si	Si	No
ESTUDIANTE 3	4	Si	Comete errores que no permiten la comprensión de todo el mensaje	Duda.
ESTUDIANTE 4	4	Si	Si	No
ESTUDIANTE 5	4	Si	Si	No
ESTUDIANTE 6	4	Si	Si, a pesar de los errores	No
ESTUDIANTE 7	4	Si	Comete errores que no permiten la comprensión de todo el mensaje	No
ESTUDIANTE 8	4	Si	Si, a pesar de los errores	No
ESTUDIANTE 9	4	Si	Si	No
ESTUDIANTE 10	3	Si	Si, a pesar de los errores	Duda
ESTUDIANTE 11	3	Si	Comete errores que no permiten la comprensión de todo el mensaje	Duda
ESTUDIANTE 12	4	No siempre	Si, a pesar de los errores	No
ESTUDIANTE 13	4	Si	Comete errores que no permiten la comprensión de todo el mensaje	No
ESTUDIANTE 14	2	Si	Comete errores que no permiten la comprensión de todo el mensaje	Duda
ESTUDIANTE 15	2	No siempre	Comete errores que no permiten la	Duda

			comprensión de todo el mensaje	
ESTUDIANTE 16	3	No siempre	Si, a pesar de los errores	Duda
ESTUDIANTE 17	3	Si	Comete errores que no permiten la comprensión de todo el mensaje	Duda
ESTUDIANTE 18	3	Si	Comete errores que no permiten la comprensión de todo el mensaje	Duda
ESTUDIANTE 19	1	Si	Comete errores que no permiten la comprensión de todo el mensaje	Presenta muchas dudas
ESTUDIANTE 20	3	No siempre	Si, a pesar de los errores	A veces duda

Tabla 15. Aspectos de la fluidez observados en el corto 2

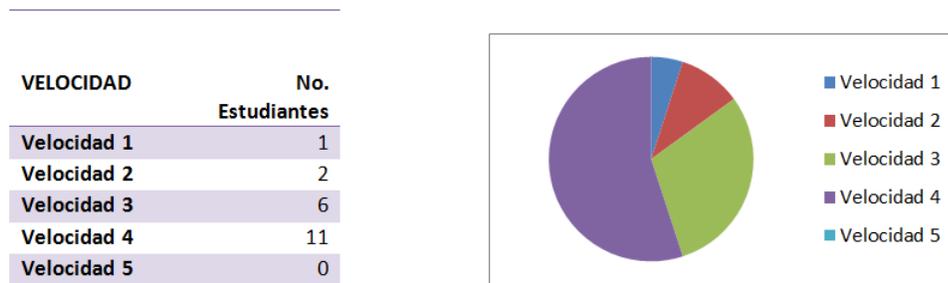


Tabla 16. Velocidad al hablar segundo corto

Gráfico 32. Velocidad al hablar corto 2

En cuanto a la velocidad al hablar, se observa que el 55% de los estudiantes se ubicaron en el ítem 4 que indica una buena velocidad. En general, subieron un punto respecto al corto 1. El corto 2 se realizó luego de dos meses de haberse grabado el corto 1, lo cual implicó tiempo para una mejor preparación y para captar elementos de la lengua extranjera que permitieron

evidenciar la fluidez en el hablar. La velocidad calificada con 3 se ubicó en el segundo puesto con un 30% y en realidad fueron 3 estudiantes que no lograron mejorar la velocidad en la expresión. En el video se observa que los estudiantes hablaron con mayor propiedad, sin temor a cometer equivocaciones, lo cual puede beneficiar el gusto por la práctica de la lengua extranjera.

LECTURA DEL LIBRETO	
Si	16
No	0
No siempre	4

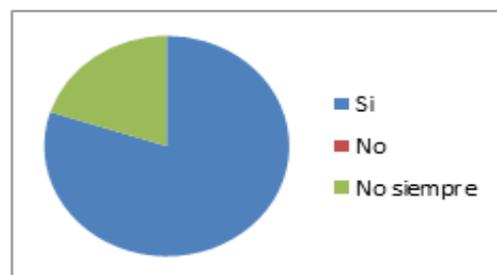


Tabla 17. Estudiantes que leyeron el libreto 2 Gráfico 33. Estudiantes que leyeron el libreto 2

Los estudiantes no se decidieron a expresarse sobre el tema del corto de manera espontánea y el 80% decidió ceñirse al libreto. Solamente 4 de los 20 estudiantes decidieron desprenderse por momentos de él y expresar lo que habían memorizado. Esto indicó que es necesario implementar estrategias que permitan que los estudiantes se expresen de manera espontánea empleando el vocabulario y la gramática que ya conocen y ofrecerles más herramientas para que tengan seguridad al expresarse sin tener apoyos visuales.

COMPRESIÓN DEL MENSAJE	
Si	5
No	0
Errores que no permiten comprensión	9
Sí a pesar de errores	6

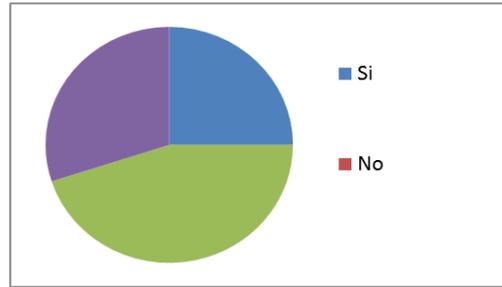


Tabla 18. Comprensión del mensaje del corto Gráfico 34. Comprensión del mensaje del corto2

En este ítem nos referimos a la comprensión del mensaje por parte de las personas que estaban escuchando. 9 de los 20 estudiantes cometieron errores que no permitieron la comprensión. 5 de ellos lograron hacerse entender y 6 lo lograron a pesar de los errores que cometieron. Si observamos en general, son 11 los estudiantes que de una u otra forma transmitieron el mensaje.

Quienes cometieron errores que no permitieron la comprensión de sus mensajes fueron en su mayoría personas que han llegado a las instituciones provenientes de colegios en las que, como los estudiantes manifiestan, el inglés no ha sido prioritario; según su testimonio, la grabación de los cortos fue su primer contacto con el idioma extranjero, lo cual los devuelve a un nivel que no les permite abarcar componentes importantes a la hora de comunicarse oralmente.

REPETICIÓN-DUDA	
Duda	8
No duda	10
Otros	2

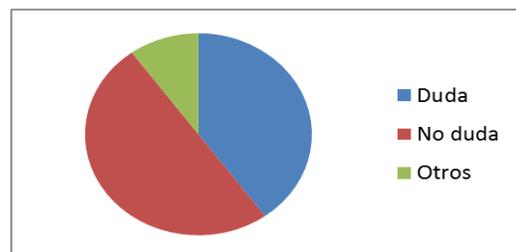


Tabla 19. Duda de los estudiantes al hablar en el corto 2

Gráfico 35. Duda de los estudiantes al

hablar en el corto 2

La seguridad para hablar permitió que los estudiantes se abrieran más a la práctica del inglés. En el gráfico anterior podemos inferir que el 50% de los estudiantes habló con tranquilidad y que 8 del total demostraron dudas en la comunicación. El tener la seguridad necesaria para comunicarse definió en parte la fluidez del idioma, aunque puede demostrar también que los estudiantes tomaron con tranquilidad este aspecto y deberían preocuparse por mejorar ciertos elementos de la comunicación oral.

Pronunciación: La puntuación obtenida fue de 3.0, la cual indica que: “La mayoría de las veces habla claro”. Los errores de pronunciación que cometieron afectaron muy poco la claridad del mensaje.

Se captaron en el video, errores como los siguientes:

- Frases que no se comprenden debido a la pronunciación incorrecta.
- Ausencia de fonemas o aumento de ellos cuando no van en las palabras.
- No inclusión de sonidos propios del inglés.
- Lectura fonética de palabras; se leen como se escriben.
- Lectura de los números referentes a los años, en español.

PALABRA O FRASE	PRONUNCIACIÓN CORRECTA	PRONUNCIACIÓN EMPLEADA
Of the bank	ʌv ðə bæŋk	ʌv ðər bæŋk
The	ði	ðeð - te - ðel
Of	ʌv	ʌs
Considered	kən'sɪdərd	kən'sɪdəred
European	jʊərə'piən	eərə'piən
With	wɪð	wɪl
Vision	'vɪʒən	'vɪʒɪən
have	hæv	hæve
This	ðɪs	bɪs

Located

'loo,keɪtəd

'loo,keɪt

Tabla 20. Aspectos de la pronunciación observados en el corto 2

Los estudiantes pronunciaron alrededor de 40 palabras en sus intervenciones, de las cuales se pronunciaron aproximadamente 7 de manera incorrecta, las cuales correspondían al 17.5%. Si comparamos el aspecto de pronunciación con la del primer corto, hubo una disminución del 13% en cuanto a errores en este ítem. Los aspectos que influyeron para subir el nivel de pronunciación, fueron la constante exposición al idioma extranjero a través de los elementos electrónicos, a la revisión constante de la pronunciación de la docente por solicitud de los estudiantes y la práctica a través de las exposiciones artísticas.

VOCABULARIO Y GRAMÁTICA: En el corto 2 los estudiantes tuvieron libertad de emplear el vocabulario que necesitaran para referirse a los lugares que habían escogido, por lo cual se observan nuevas palabras. En cuanto a la gramática, se empleó el tiempo que se había programado y que correspondía a la voz pasiva del pasado simple.

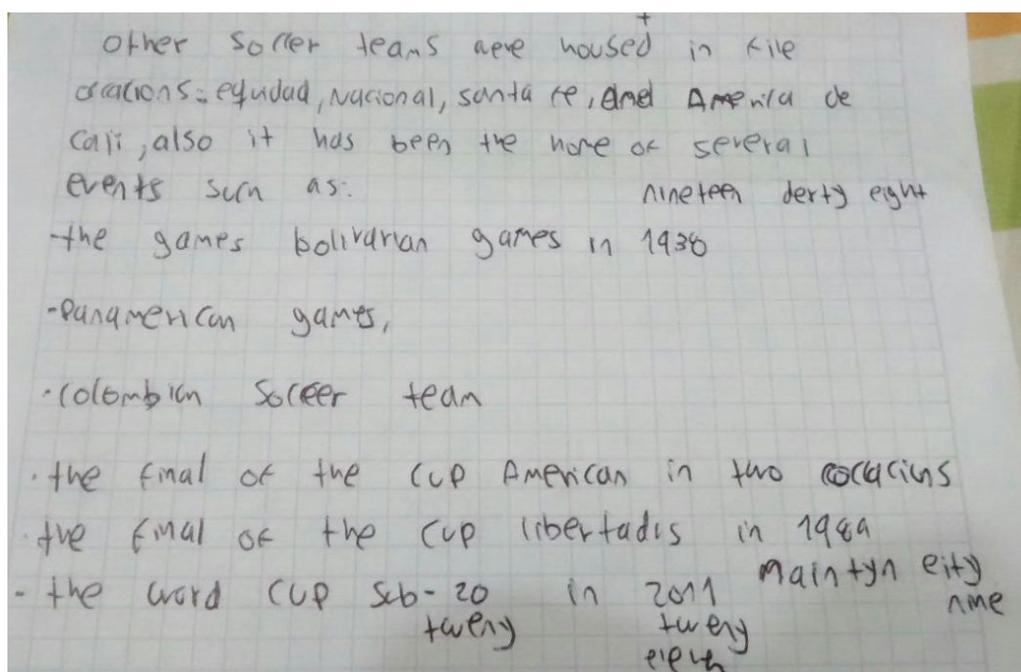


Gráfico 36. Libreto y contenido gramatical de una intervención del corto 2

En cuanto a la gramática se observaron en general, aspectos como los siguientes: la ubicación incorrecta de los adjetivos en algunos casos:

- “games bolivarian”
- Cup american
- Cup Libertadores
- World cup sub-20

El tiempo verbal indicado parece haberse comprendido, puesto que en el escrito no se presentan errores al respecto.

Referente al vocabulario se presentan palabras escritas de manera errada:

- “occasions”
- No se emplearon las mayúsculas para la escritura de nombres propios: “equidad”, “nacional”, “libertadores”.
- escritura de palabras según la pronunciación en inglés: “derty”
- omisión de letras: “Word” en lugar de “world”.

Además, el estudiante en este ejemplo, escribió la pronunciación de los años como iba a decirlos. Esto también puede indicar que tenía duda acerca de la pronunciación de estos datos y que la pronunciación de las demás palabras estaba clara.

Corto 3

<https://www.youtube.com/watch?v=OsvBviKnu5o>



Gráfico 36. Foto de la grabación del tercer corto de video

Al igual que con el corto 2, los estudiantes realizaron una propuesta de no realizar un corto de película. Los grados undécimos del colegio les comentaron que habían realizado videos con recetas, por lo cual los estudiantes del grado 903 solicitaron desarrollar esta actividad.

Los estudiantes grabaron los videos en sus casas, con la colaboración de sus familiares; la mayoría grabó los videos individualmente y unos pocos decidieron trabajar en grupo. En el corto se escogieron 6 videos al azar de la totalidad de videos presentados que fueron 20, pero vale la pena aclarar que se dio prioridad a estudiantes que no se habían presentado en los cortos anteriores. Para la realización del último corto se les había pedido que tuvieran en cuenta algunos Phrasal Verbs, pero esto no se observó en el video.

Uno de los aspectos que llama la atención en el último trabajo y que hizo que la docente diera libertad para la realización de la actividad, es que se observa en los videos que los estudiantes dejaron de leer guiones como había sucedido en los cortos 1 y 2 y optaron por

hablar sin ningún apoyo visual, valiéndose del vocabulario que habían ensayado previamente o que ya conocían. Esto afectó de cierta manera la fluidez, pero le dio valor al conocimiento del idioma que en realidad los estudiantes alcanzaron; el corto 3 demuestra que los estudiantes se consideraban aptos para referirse a un tema en el que sabían que podían contar únicamente con sus conocimientos. Teniendo en cuenta que el video tiene muchos más elementos, tomaremos los más relevantes para realizar el análisis en cada una de las subcategorías.

La rúbrica del tercer video es la siguiente, y se conserva la puntuación del corto 2: 16, con 4.0 en cada ítem. (Ver Anexo G)

Fluidez

	Velocidad al hablar entre 1 y 5. 1=lento (30-50 palabras por minuto. 5=Rápido. (51 a 90 palabras por minuto)	Lee el libreto	Se comprende el mensaje	Repite frases o palabras. Duda al hablar
ESTUDIANT E 1	3	No	Si	Si
ESTUDIANT E 2	3	No	Si	Si
ESTUDIANT E 3	4	No	Si	No
ESTUDIANT E 4	3	No	Si	Si
ESTUDIANT E 5	4	No	Si	No
ESTUDIANT E 6	4	No	Si	A veces duda

Tabla 21. Aspectos de la fluidez observados en el corto 3

La mitad de los estudiantes hablaron con una velocidad de esto corresponde al mismo porcentaje de fluidez observado en el corto 2.

Se debe recordar que es la primera vez que los estudiantes no emplean un texto para leer como sucedió en los cortos anteriores, lo cual indica que se alcanzó un mejor nivel de fluidez en general. El mensaje, a pesar de las fallas que puedan existir se comprendió en un 100%. La mitad de los estudiantes presentó dudas para hablar.

Pronunciación

Se captaron en el video, errores similares a los que se presentaron en el corto 2:

- Frases que no se comprenden debido a la pronunciación incorrecta.
- Ausencia de fonemas o aumento de ellos cuando no van en las palabras.
- Pronunciación fonética de palabras; se pronuncian como se escriben.
- Se aumenta el fonema “e” al inicio de palabras que comienzan con “s”.
- Inclusión de palabras en español: “y” por “and”, aunque el estudiante corrige

inmediatamente después el error.

- Se alarga una palabra: “aaaaand” (por ejemplo) cuando se olvida la palabra que la sigue.

PALABRA O FRASE	PRONUNCIACIÓN CORRECTA	PRONUNCIACIÓN EMPLEADA
Here	hɪr	her
Mixture	'mɪksʃər	'mɪksturi
Minutes	'mɪnəts	Pronunciación como se escribe
First	fɜrst	Pronunciación como se escribe
Now	naʊ	Pronunciación como se escribe
My name is	maɪ neɪm ɪz	maɪ neɪs ɪz
Récipe	'resəpi	'resəp
Cream	kri:m	krem
Water	'wɔtər	'wɔdər
Condensed	kən'dɛnst	kən'dɛns
Finally	'fɪnəli	'fɪnəli
Cheese	tʃi:z	tʃɪzi
Homogeneous	ˌhoʊmə'dʒɪniəs	ˌhoʊmə'dʒɪniu

Tabla 22. Aspectos de la pronunciación observados en el corto 3

En el presente corto se observa que los estudiantes intentaron incluir sonidos propios del inglés que no existen en el español: la pronunciación de la “r”, sonoridad de la “t”. Por otra parte, intentaron dar una intención comunicativa adecuada al momento, incluyendo nuevos matices y tonos a su voz, así como gesticulación. También se puede observar que se ayudaron con los gestos para expresar palabra que no recordaban en el momento o que estaban dudosos de pronunciar.

Gramática y vocabulario

Partiendo del hecho de que en este corto se crearon frases en el momento de hablar y que no se recurrió a leer textos como sucedió en los cortos anteriores, puede entrar a analizarse la parte gramatical y el vocabulario. Al respecto se observa:

- Que no se tuvieron en cuenta reglas gramaticales, por ejemplo: la adición de “ing” al verbo, cuando este se ubica después de una preposición: “under boil”. En esta oración la estudiante parece que quiso decir “after” en lugar de “under”, sin embargo, el error sería el mismo.

- Falta de concordancia entre sujeto y verbo: The ingredients “is”, en lugar de the ingredients “are”.

- Se incluyeron preposiciones de tiempo: “After”, “second”, “now”, “finally”, “next”.

- Se incluyeron frases como “there is”.

- Omisión de palabras; “put strawberry in the glass”, dejando la palabra “the” antes de strawberry.

- Se emplearon en la mayoría de los casos, los adjetivos antes de los sustantivos: “hot water”. “very simple and delicious recipe”.

- Se buscaron en el léxico conocidas palabras para expresar una oración, aunque no correspondían a lo que se quiere decir precisamente: “they are eggs”, posiblemente para decir “those are eggs”. “let prepare”.

- Se conservaban palabras del español, dándoles una pronunciación en inglés: “costeño”.

- Cambio del tiempo verbal “I do it”, en lugar de “I did it”.

Gramática y vocabulario en los trabajos escritos de los centros de fotografía y dibujo

Aunque el proyecto tenía como centro el desarrollo de la habilidad oral, es preciso mencionar que los centros de fotografía y dibujo debían realizar sus trabajos acompañados de textos descriptivos en los cuales se viera reflejado el tiempo verbal estudiado, así como el vocabulario. Además de ello, los centros debían consultar, crear o adoptar una técnica de dibujo o fotografía en cada clase. De acuerdo con *How to teach grammar* (2010), una de las clases de significado se refiere a la importancia de tener un método de aprendizaje organizado que permita la apropiación de un nuevo idioma. La grabación de los cortos permitió a los estudiantes avanzar en los aspectos del aprendizaje del inglés, desde el corto 1 al 3 porque la creación y expresión de los guiones, les permitió dar origen a un método organizado y ascendente, del cual conocían el esquema de desarrollo que les permitió lograr el objetivo de comunicarse de manera más precisa.

Debido a que se cometían errores en los espacios que tenían los estudiantes para escribir los textos descriptivos junto a los trabajos artísticos, se optó por subir al computador las fotos o los dibujos, para imprimirlos y escribir el texto corregido con la intención de no perder la estética de la presentación y evitar dañar los dibujos con las correcciones. En ocasiones se escribía con lápiz antes de transcribir el texto definitivo con esfero.

En los trabajos artísticos mencionados se encontraron aspectos como:

Una práctica agradable de la escritura del inglés, puesto que estaba directamente relacionada con el dibujo realizado o con la fotografía. Es decir, no había una imposición acerca de temas y prácticas extensas de escritura, sino una escritura hecha sobre una base que cobraba sentido para los estudiantes.

- Una práctica más constante de la habilidad escrita. Los estudiantes no se limitaban a realizar el número de dibujos o a tomar solamente las fotos que se eran necesarias para las clases o los cortos, sino que elaboraban más trabajos artísticos a los que les agregaban la descripción en inglés, así no se les solicitara.

- Los estudiantes pasaron de escribir textos largos que a veces incluían copias de internet o de trabajos de compañeros, a escribir de tres a cinco renglones descriptivos, lo cual influyó para adquirir vocabulario, empezar a dominar reglas gramaticales a través de una práctica mucho más consciente y personal.

- La docente revisaba los trabajos y señalaba los errores cometidos para que los estudiantes los corrigieran, aspecto que ayudó a fijar reglas y a aprender nuevo vocabulario.

- Se incorporó vocabulario artístico acerca de técnicas, materiales e instrucciones de fotografía y dibujo y se convirtió en parte del hablar normal de los estudiantes, puesto que en algunas ocasiones recordaban con mayor facilidad el nombre de la técnica en inglés antes que en español: doodle sketch, landscapes, autofocus.

- Los estudiantes del centro de fotografía empezaron a crear o a mezclar técnicas y fue un reto especial para ellos colocar el nombre adecuado en inglés, para poder transmitir la idea correcta de lo que querían realizar con determinado material o movimiento. Con ello aprendieron a emplear de manera más consciente, los indicadores de adjetivo, adverbio, verbo de los diccionarios. Por ejemplo: tuvieron que buscar cómo se decía exactamente “media velada”, para no escribirla como “half evening”.

A continuación, se relacionan algunos de los trabajos de los centros de dibujo y de fotografía. Al final del proyecto se encuentra una muestra más extensa en la sección Apéndice.

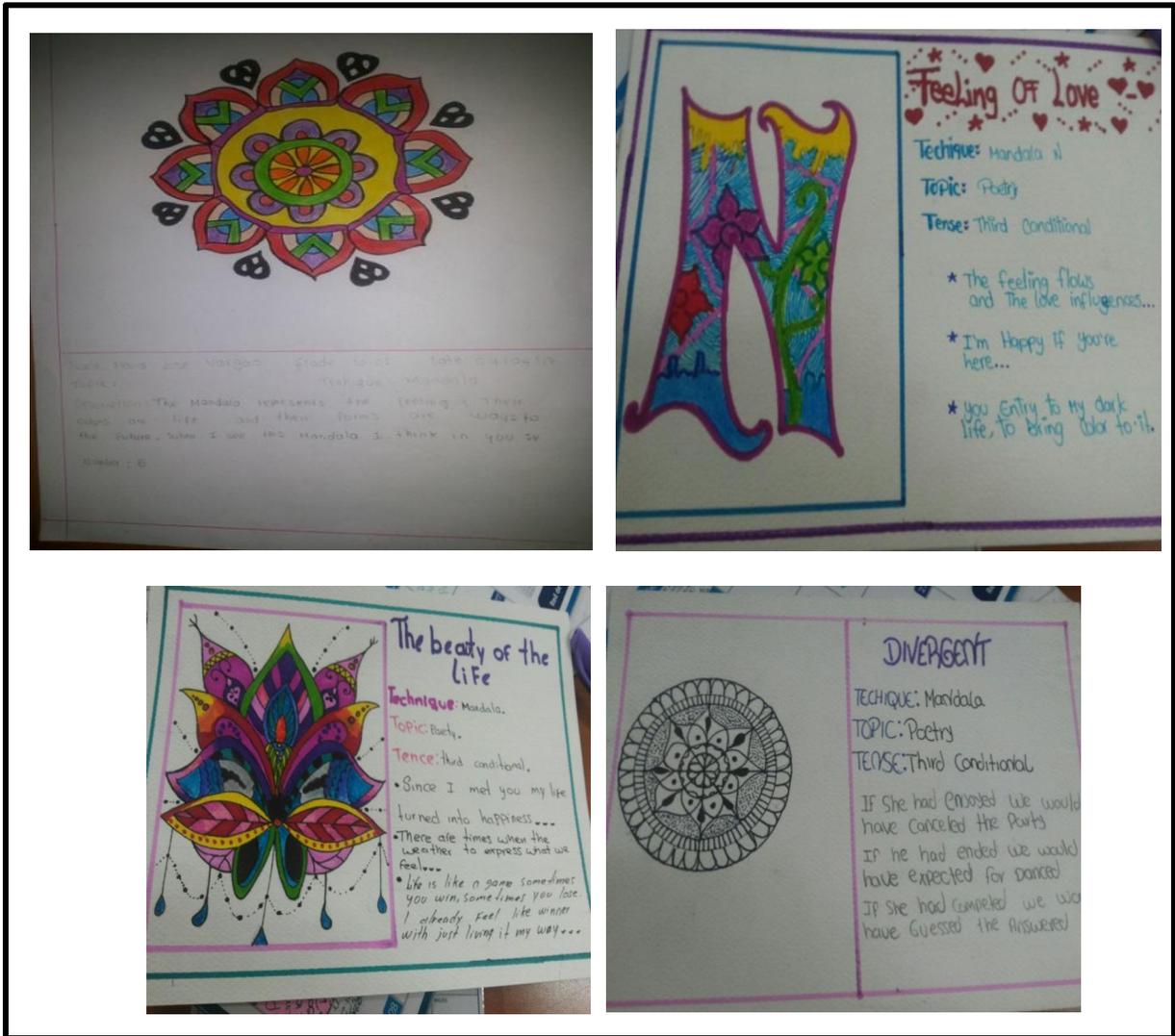


Gráfico 37. Trabajos artísticos del Centro de Dibujo

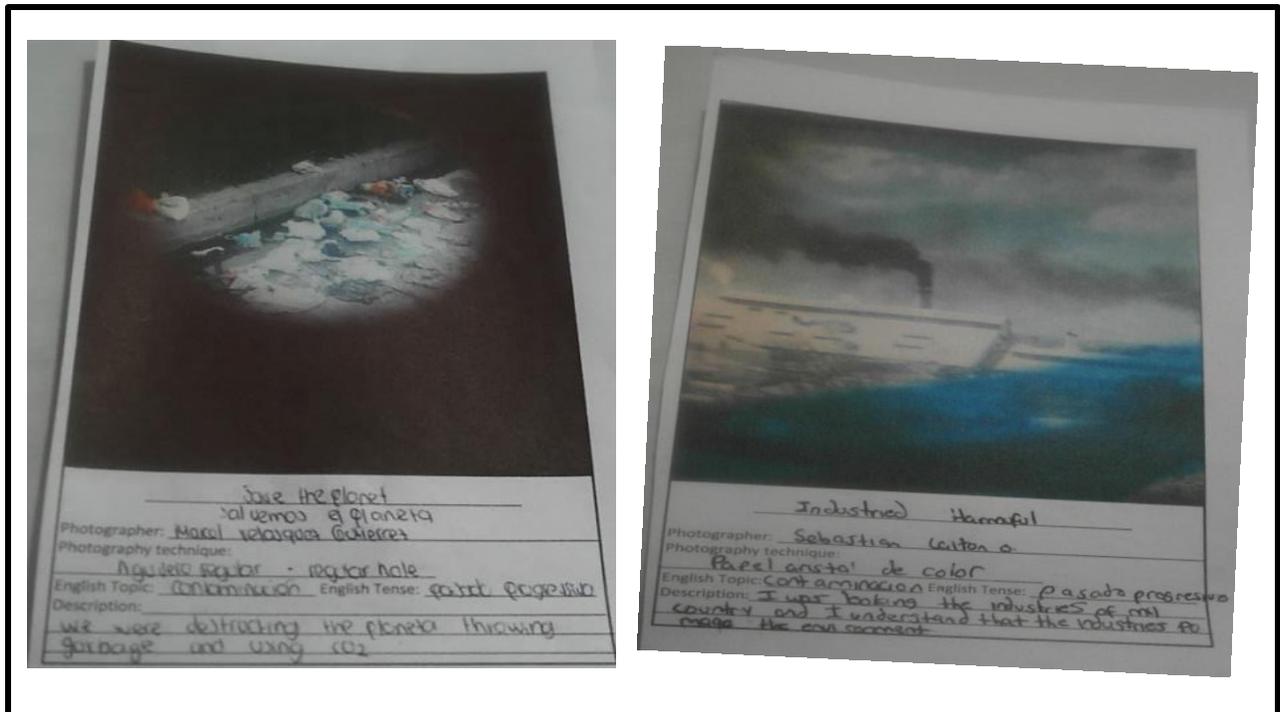


Gráfico 38. Trabajos artísticos del Centro de Fotografía

Volviendo a la habilidad oral, se puede decir que finalmente se observó avances en los aspectos relacionados con la habilidad oral, traducidos en la rapidez para comunicar un mensaje, la reducción del tiempo de pausa entre las palabras, el esfuerzo por emplear sonidos del inglés que no existen en el idioma español, en la inclusión de nuevo vocabulario y en la práctica oral de las bases gramaticales.

Además, se encontró una actitud que cambió en el transcurso de los cortos, la cual se hizo evidente en la tranquilidad y naturalidad para expresarse, en el dominio del temor y en el hecho de comunicarse a pesar de los errores que se pudieran cometer respecto a gramática, pronunciación o vocabulario. Este aspecto resulta positivo puesto que abrió la puerta para que los estudiantes consideraran el empezar a hablar en inglés y, con la guía adecuada, incluir la práctica oral del idioma, lo cual puede llevarlos a mejorar su nivel y aprovechar todos los aspectos de aprendizaje que implica desarrollar esta habilidad.

La inclusión de las artes funcionó como un elemento que activó la práctica oral de los estudiantes, la motivación y que desmontó la idea de ver el idioma inglés como una asignatura difícil, ajena a su realidad e intereses.

8.2.1. Subcategoría: Motivación de los estudiantes

Pasando a otros aspectos que hacen parte de la categoría de aprendizaje, la inclusión de los intereses artísticos de los estudiantes fue el punto de partida para la implementación de los centros de interés. Esto va de acuerdo con Palacios (1994) “es positivo conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza” (p. 5). Esto tiene que ver, por ejemplo, con la motivación de los estudiantes. Para analizar este aspecto del aprendizaje, se realizó dos encuestas, y una entrevista mediante el focus group (Ver Anexo H).

En las encuestas 1 y 2 se evidenció que la propuesta tuvo un impacto positivo en los estudiantes desde el inicio, porque se prestó atención a sus gustos e intereses artísticos, aspecto importante que se encuentra dentro de las premisas de los centros de interés, lo cual despertó en ellos la expectativa del cambio que se iba a presentar en la clase de inglés, es decir, en palabras de Decroly, la combinación de los centros de interés y el tema artístico, se convirtieron (2009): “ideas base o ideas fuerza, mueven y motivan a los niños al aprendizaje” (p.4)

-Además, se presentó la posibilidad de encontrar una relación más cercana entre el inglés y la vida cotidiana, aspecto que no se hacía evidente con las clases tradicionales en las que se trataban temas ajenos y estrictamente gramaticales que parecían no trascender a la vida real. Al respecto Decroly (2009), menciona “Efectivamente, ellos exteriorizan muy

pronto un interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad, y nunca en los cuatro muros de la escuela, aunque dependiendo también de ello”. (p. 4). Además, Palacios (1994) también indica al respecto, que es necesario:” Establecer relaciones entre lo que sucede con su propia enseñanza y la realidad fuera del salón de clase” (p.5)

Las siguientes fueron algunas de las afirmaciones encontradas en las encuestas respecto a la inclusión de las artes:

“He disfrutado la inclusión de las artes en la clase de inglés porque:

- “Nos dan el tiempo para demostrar lo que puedo hacer para dar a conocer mi arte”.
- “Es divertido y sabemos lo que a los demás les gusta”
- “Hago lo que me gusta”.

Lo anterior permitió comprender que la motivación juega un papel importante dentro del aprendizaje y que el campo afectivo debería ser un elemento constante tanto como lo cognitivo en el proceso educativo, para conseguir en los estudiantes una mejor actitud hacia el aprendizaje del idioma.

- Por otra parte, sentirse a gusto en clase, desarrollar actividades agradables que implicaran los intereses y gustos de los estudiantes, trabajar en armonía con compañeros y con la docente contribuyó a crear un ambiente en el que se facilitó aprender inglés y a lograr un mejor desempeño lingüístico. De acuerdo con este aspecto, Palacios (1994) sugiere que es necesario: “Ofrecer un entorno agradable, eliminando presiones y haciendo que el estudiante se sienta libre, tranquilo para que pueda expresar sus opiniones” (p.5).

Las razones que manifestaron en general los estudiantes cuando se les preguntó cómo se sentían en la clase de inglés, se encontraron respuestas como las siguientes, teniendo en cuenta los distintos aspectos que relacionaron al contestar:

- Respecto a su propio aprendizaje: “Me gusta aprender inglés, porque entiendo”.
- Respecto a la clase: “Es dinámica, llamativa, divertida, variada”.
- Respecto a la manera de trabajar: “No hay presión, se aprenden nuevas cosas, se trabaja en grupo”.
- Respecto al espacio: “es cómodo”.
- Respecto a la docente: “Explica bien”.

Como diría Dörnyei (2001): “La motivación es un constructo multifacético y describir su naturaleza y sus características principales requieren particular cuidado” (p. 2). Es decir, la motivación incluye todos los aspectos que entran en juego en la clase y al haber falencia de alguno, es posible que la motivación no se logre completamente.

De acuerdo a las respuestas dadas se puede captar que se involucraron muchos aspectos que para ellos son importantes y que influyeron en su aprendizaje, entendiendo este como la unión de varios elementos en la que no solamente entra en juego la parte académica. Además, los estudiantes consideraron que el arte se constituyó en un medio que les ayudó a aprender inglés y observaron una relación entre la práctica del inglés con la práctica de las artes que les agradan.

- Uno de los criterios que se encontró al interior de los centros de interés, es que los estudiantes comenzaron a trabajar a partir de sus propios intereses y que esto se convirtió en el centro de su actuar en clase, aspecto que desplazó completamente a las exigencias externas como las notas y las sugerencias de la docente. Esto partió de uno de los postulados de Palacios (1994): “Tener en cuenta las preferencias, necesidades y opiniones de los estudiantes

sobre la enseñanza que están recibiendo, tratando de combinar sus intereses con nuestros objetivos” (p.5)

Esto permitió cambiar el clima tenso en el que a veces se sumergía la clase debido a la falta de trabajo, seriedad, comportamiento inadecuado de los estudiantes frente a actividades que no les llamaban la atención.

Además, fue motivante para los centros el hecho de sentirse responsables de su propio aprendizaje, y mediante la apropiación de los diferentes roles dentro de ellos, hubo estudiantes que sacaron a flote actitudes de liderazgo que no conocían y que los hizo mejorar o corregir conductas y asumir responsabilidades que funcionaron como motores para aprender para ellos mismos primero, aquello que se sentían responsables de transmitir a sus compañeros. Este aspecto mejoró puesto que se tuvo en cuenta lo sugerido por Palacios (1994) en cuanto a la participación activa de los estudiantes, ya que, mediante ello, se da origen a nuevas situaciones en las cuales los participantes van encontrado nuevos roles que desempeñar y la relación entre estos.

Además de haber cambiado la organización tradicional del salón a la distribución por centros, los estudiantes demostraban sentirse más tranquilos y alegres de poder ocupar espacios fuera del aula para poder ensayar en el caso de danzas y música, y de tomar fotografías en el caso de este centro. El formato de project follow ayudó a que los estudiantes no se dispersaran para correr el riesgo de perder el tiempo, sino que al saber que el líder que registraba las actividades que se realizaban o no, cumplían con las tareas asignadas, aunque como se ha dicho anteriormente, era la motivación y el interés por elaborar las coreografías, realizar el montaje de las canciones o tomar fotos, lo que favoreció en sí el aprendizaje en general y el aprendizaje del inglés. Es decir, se cumplió con lo propuesto por Werner Stangl

(2010) respecto a que es necesario brindar unas actividades de aprendizaje en las cuales el estudiante se sienta involucrado de manera activa, teniendo la oportunidad de probar o crear de manera lúdica algo que nazca de sí mismo.

El trabajo por centros de interés ayudó a cambiar la actitud de los estudiantes frente a las clases en general. Aunque en ocasiones era necesario tomar el enfoque tradicional, se pudo observar que los estudiantes habían cambiado su comportamiento y se encontraban con una mejor disposición a escuchar, aprender y preguntar.

El interés de los estudiantes por el inglés y por las artes, trascendió a otros espacios y se pudo compartir la experiencia con otros grados. Por otra parte, el salón de inglés se convirtió en un lugar de encuentro para estudiantes que deseaban pintar, escribir, tomar fotos u observar videos con nuevas técnicas descritas en inglés, puesto que esta era la condición para poder ingresar.

A continuación, presentamos los resultados observados especialmente en la técnica de focus group: (Ver también Anexo I). Los siguientes son los videos en los que se pueden encontrar completamente.



Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=S4X-1s49qnc&feature=youtu.be>

Gráfico 39. Foto de video de focus group

Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=zv2IJnPBFWA&feature=youtu.be>



Gráfico 40. Foto de la grabación de la técnica del focus group

Los resultados referentes a la motivación encontrados en esta técnica fueron los siguientes:

- Los estudiantes tuvieron la oportunidad de escoger el arte a través del cual deseaban trabajar. Esto implicó tener la libertad de escoger y opinar, lo que no sucedía en la educación tradicional, teniendo en cuenta al respecto, a Stangl (2010), en el sentido en que es adecuado que los estudiantes escojan los núcleos temáticos en función de los respectivos intereses personales de los estudiantes. Los intereses y gustos de los estudiantes cobraron importancia y fueron el punto de partida para la organización del trabajo. Esto se evidenció en frases tales como:

- “Escogí el centro de música porque me fascina mucho la música” ... “ahí iba a estar haciendo música” ...
- “Escogí dibujo porque me gusta dibujar” ...
- “Escogí fotografía porque me gusta tomar fotos. Me gusta la manera como las fotos expresan los sentimientos y pues realmente te expresas tú mismo... porque me puedo expresar por medio de imágenes” ...

- “Escogí danza porque me gusta”

- De manera formal a través de academias, o de manera informal en casa, como legado familiar, se observó que los estudiantes contaban con un bagaje artístico. Se tiende a pensar en el sistema escolar que los estudiantes no poseen conocimientos y que son los profesores quienes van a transmitirlos, lo cual desconoce el saber de los estudiantes:
 - “fue en una academia de bellas artes y aprendí lo principal de la guitarra” ...
 - “aprendí porque parte de mi familia dibuja... “no he hecho cursos” ...
 - “quisiera hacer un curso para no poder hacer solamente lo básico”
 - “Yo tampoco he tenido cursos de fotografía ni nada, sino en mi casa que es donde siempre tomo fotos” ...
 - “ensayé siempre en mi casa” ...

Los estudiantes captaron el cambio del modelo de enseñanza, expresando que la implementación por centros de interés es algo “diferente”, “interesante” “divertido”, en la que se “experimenta más cosas”, “que se sale de lo tradicional”, “saca de la rutina”. Estos adjetivos no están desligados del aprendizaje para ellos, puesto que manifestaron que mediante los centros de interés también lograron aprender, pero de una manera divertida, que les ha permitido aprender y retener vocabulario. Para esto, se tuvieron en cuenta los fundamentos pedagógicos propuestos por Decroly (2009) en cuanto a los centros de interés y que constituyen aspectos que tienen en cuenta la edad, los saberes de los estudiantes, la participación, y elementos que identifican a los estudiantes tanto dentro como fuera del entorno escolar.

En cuanto a sí mismos, indicaron que pudieron aplicar lo que les interesa, mostrar sus talentos, exponer su personalidad, abandonar el miedo, les dio más confianza en ellos y se encontraron a sí mismos.

Respecto a la habilidad oral, los estudiantes consideraron que, mediante el trabajo por centros de interés, fueron perdiendo el temor a comunicarse, a hablar en inglés para conseguir fluidez:

“...tomamos las fotos y atrás le ponemos la descripción...eso hace que nosotros vayamos aprendiendo más palabras, y eso, supongamos que en algún momento tenemos una evaluación, uno se acuerda ya de una palabra”

“...es chévere porque debemos sacar coreografías de diferentes canciones, hablar en inglés y pues eso le facilita a uno más adelante la fluidez...”

“de igual manera vemos gramática, y vemos eso, pero de todas formas podemos aplicar lo que nos gusta y eso es algo interesante y a la vez diverso porque saca más de nuestra personalidad y nos hace hacer que tengamos menos miedo de comunicarnos con las demás personas, nos da más confianza en nosotros mismos y los demás...”

En general hubo una percepción de que se han aprendido nuevos elementos de los artes que se escogieron en los centros a través del inglés. Existía la tendencia de ver el inglés como algo lejano; mediante la implementación se rompieron paradigmas porque comenzó a verse el idioma como una herramienta que posibilita acercarse a nuevos conocimientos y a aquello que interesa a los estudiantes.

“he estado aplicando lo que yo ya sé...”

“...es aportar lo que yo ya sabía, cogerlo en español y traducirlo...”

“...es aportar lo que yo ya sabía, cogerlo en español y traducirlo...”

“he aprendido cosas tanto en el ámbito de la fotografía como en inglés...”

” he aprendido a pensar mejor y pues ya, a pintar y a conocer palabras...”

“...Me ha parecido muy bueno y he aprendido cosas tanto en el ámbito de la fotografía como en inglés. En fotografía he aprendido a hacer los efectos...”

“...Si profesora, porque uno no sabe el tipo de canciones y aprende a sacar nuevos pasos...”

8.2.2. Subcategoría: Implementación de los métodos y enfoques

En referencia a la implementación del método de los centros de interés, el enfoque por tareas, el aprendizaje cooperativo el componente artístico, se encontró lo siguiente, de acuerdo con los tres tipos de ejercicio que entran en juego en un salón de clase, de acuerdo con Decroly: Observación, Asociación y Expresión y con lo propuesto por la Federación de

Enseñanza de Andalucía (2013), respecto a los logros o beneficios que implican, sobre todo, los centros de interés:

- Generar un ambiente propicio en el aula.
 - Facilitar el aprendizaje activo.
 - Favorecer la autonomía en el aprendizaje
 - El uso significativo de las TIC y el uso de fuentes diversas.
 - La comunicación oral y escrita de lo aprendido.
 - Impulsar la evaluación formativa.
- Cambió la organización y distribución de los estudiantes dentro del salón de acuerdo con los intereses artísticos que ellos manifestaron lo cual influyó en el trabajo individual y en el conjunto respecto al comportamiento, al desempeño en la asignatura como tal y en las relaciones con los compañeros. Los estudiantes que presentaban comportamientos inadecuados como interrumpir, conversar, escuchar música, en su mayoría se comprometieron con las actividades; hubo algunos de estos estudiantes que, de ser personas con los aspectos negativos señalados, pasaron a demostrar sus habilidades de liderazgo, de organización, creatividad y comprensión de los temas académicos presentados. Esto se puede observar en el diario de campo del jueves 15 de septiembre:

NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	NOTAS METODOLOGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)
<ul style="list-style-type: none"> • Hay algunos estudiantes que dificultan la iniciación de la clase debido a que se encuentran hablando y están empleando audífonos. Sin embargo, hay compañeros dentro de los mismos centros que llaman su atención y logran que el salón quede en disposición para que la docente indique las actividades que se van a realizar. • Cada centro de interés trajo su material para consultar acerca de un lugar de la ciudad o del país. Los estudiantes se van interesando en la actividad a medida que va pasando el tiempo y luego se concentran en escribir oraciones correctas. • A.C. se acerca a la docente en distintas ocasiones para aclarar dudas acerca de la manera en la que estaba escribiendo las frases. A.C. recoge las inquietudes de sus compañeros acerca de la parte gramatical y le pregunta a la docente. Luego el estudiante regresa a su puesto para explicarles a sus compañeros quienes en realidad lo escuchan y siguen trabajando de acuerdo a lo que él les manifiesta. • El material que los estudiantes llevaron a la clase es interesante para ellos mismos y les facilita mucho la traducción empleando las voces activas y pasivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Cámara de video. • Guía de seguimiento



Gráfico 41. Fragmento de diario de campo

El estudiante que se menciona como A.C., tenía problemas graves de comportamiento y siempre había sido reportado, pero mediante la organización de los centros de interés; teniendo en cuenta su gusto por el rap, hizo parte del centro de música. A.C. fue uno de los estudiantes que demostró un cambio en su trabajo académico y en el comportamiento, llegando a ser la persona que organizaba el trabajo, que tenía la habilidad de designar a los demás las tareas que debía realizar de acuerdo a sus capacidades. El estudiante se cercioraba de comprender los temas o de preguntarle a la docente, para luego explicar a los compañeros del centro de música que no comprendían.

- La organización del trabajo por centros de interés permitió acercar a personas con pensamientos, comportamientos, lugares de procedencia diferentes. El curso era heterogéneo en cuanto a que había grupos muy marcados y que no tenían relación entre sí. Es decir, se evidenció lo propuesto por Slavin (1981):

- Es importante diseñar métodos cooperativos para resolver problemas relacionados con la cooperación.
- Las relaciones interpersonales mejoran en la mayoría de los casos y suelen prolongarse hasta después de los años escolares.
- El trabajo cooperativo tiene influencia positiva sobre el aprendizaje, la incorporación y la autoestima de los estudiantes.
- Los estudiantes adquieren un sentido altruista. (P. 655)

El permitir a los estudiantes que se unieran por aficiones les permitió interactuar con personas que aportaron a su crecimiento académico mediante explicaciones, guías, consejos. El empezar a pensar en el trabajo como centros, hizo que los estudiantes se interesaran por compartir sus saberes con los demás y comprender que, de acuerdo con la nueva metodología, era tan importante el éxito grupal como el de cada uno. Esto hace parte de una de las premisas del aprendizaje cooperativo que hace que, mediante la interacción grupal, se puedan alcanzar los objetivos académicos. (Linares, 2006)



Gráfico 42. Centro de interés de música

- Los centros de interés y el aprendizaje cooperativo permitieron a los estudiantes valorar sus propios saberes, valorar los conocimientos de los demás, compartirlos y mediante ello llegar a acuerdos que favorecieron al centro y a cada uno de sus integrantes. De igual manera, los estudiantes valoraron las expresiones artísticas de sus compañeros de los demás centros y encontraron en las exposiciones la oportunidad de adquirir conocimientos diferentes, de tolerar aquello por lo que no sentían interés y de comprender que el arte es un elemento valioso que amplía la visión del mundo. En el siguiente video se observa una clase de danza guiada por los compañeros de este centro, aunque la docente interviene para dar indicaciones en inglés más precisas. En el video participan todos los estudiantes del grado, aunque no sientan afición por la danza.



<https://www.youtube.com/watch?v=12Ff2X5UGfQ>

Gráfico 43. Foto de video de clase de danza

- Los centros de interés favorecieron la creatividad de los estudiantes. El centro de fotografía compartía las técnicas que los estudiantes consultaban o inventaban y al compartirlas con las de los demás integrantes, creaban nuevas opciones. El mismo

intercambio sucedió en el centro de dibujo con las distintas técnicas. El centro de música tuvo una evolución un poco más tardía debido a la complejidad que implicó dominar un instrumento, sin embargo, los estudiantes que tenían conocimientos, los compartieron con sus compañeros y demostraron paciencia para enseñarles y esperar hasta poder interpretar una pieza completa. El centro de danzas invirtió mucho tiempo en la creación de nuevas coreografías puesto que, estaba acostumbrado a seguir coreografías que habían visto en las redes sociales. El haberles propuesto partir de un tema en particular y de acomodar una coreografía a un texto, les costó el esfuerzo de interpretar, acomodar los movimientos a las palabras y hacer de un mensaje subjetivo, algo que se pudiera captar en sus movimientos.

- Lo centros de interés dieron un sentido de organización a los estudiantes y esto permitió el trabajo autónomo sin necesidad de contar con la guía de la docente. Este aspecto va de acuerdo con lo propuesto por Linares (2006) en cuanto a la transformación del rol del docente, quien delega responsabilidades a los estudiantes y son ellos quienes asumen la responsabilidad de la planeación, ejecución y valoración de la tarea. De esta manera, los estudiantes conocían de antemano lo que debían realizar, gracias al formato de project follow up, y en las ocasiones en las que no era claro, demostraban afán por conocer las actividades para empezar a distribuir responsabilidades y a trabajar.

- El centro de interés favoreció la unidad de todos los estudiantes del salón. Aunque en ocasiones no se considerara adecuado por las pautas que ya se habían establecido en cuanto a la organización, los centros se unían entre sí. Este aspecto va de acuerdo con lo manifestado por Slavin (1981), el aprendizaje cooperativo ayuda a resolver problemas relacionados con la cooperación. Esto sucedió algunas veces con los centros de música y danzas, quienes se unían y parecían formar un único centro. Sin embargo, aunque físicamente se encontraban cerca,

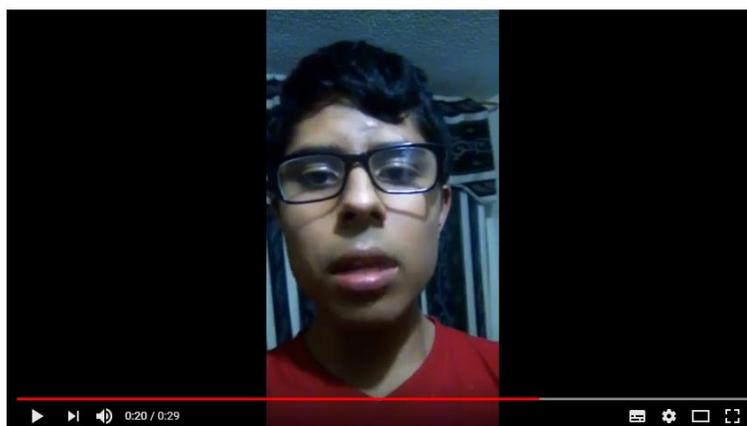
cada centro trabajaba en sus actividades propias. Esto se puede evidenciar en el siguiente registro de observación:

- de quien se lo llevo alguien se encargó de los audífonos se los llevo.
- Una de las estudiante está revisando un cuaderno
 - Los estudiantes siguen hablando y caminando por el salón.
 - Una estudiante dice que la clase pasada la profesora le prestó los que ella tiene.
 - La profesora les dice que lleven audífonos porfa. y da la hora en ingles que son la siete en punto y que a las ocho y cuarto empieza a llamar a cada centro para que indique el trabajo que ha realizado.
 - La profesora le llama la atención a los chicos: “por favor, el centro de fotografía le presta un computador a este centro. Acá hay más estudiantes y solo tienes un computador.
 - La profesora llama a R.: “préstenos su computador, porque acá hay dos centros que no sé por qué están juntos. Ustedes saben que tienen que trabajar por centros” les dice la profesora.
 - El estudiante A habla con un compañero que está de pie al lado de el
 - Dos de las estudiantes hablan con la profe en frente de su escritorio. le están diciendo que “por favor las deje trabajar con los de música, que ellos no van a hacer desorden ni van a hablar”. D.A. le dice a la profesora, “es que A. C. nos explica cuando no entendemos y nos hace reír, pero no vamos a hacer desorden”. La profesora se acerca al centro y les explica cómo deben trabajar y les dice que va a estar pendiente de ellos.

Gráfico 44. Fragmento de registro de observación

- En cuanto al aprendizaje del inglés, los centros de interés contribuyeron a crear pequeños grupos de apoyo para revisar los ejercicios, para que los estudiantes que tenían un conocimiento más avanzado de gramática, pronunciación y vocabulario, guiaran a sus compañeros; también influyó en la práctica constante puesto que había un nivel de exigencia que se creó debido al afán porque el centro realizara un buen trabajo en las exposiciones artísticas y en las de guía. De esta manera, se demostró la influencia del trabajo cooperativo sobre el aprendizaje y la autoestima de los estudiantes, quienes a la vez adquieren un sentido altruista. (Slavin, 1981). Los estudiantes fortalecieron sus bases de aprendizaje para luego compartirlas con sus compañeros y llevar los a mejorar su nivel y sus relaciones

interpersonales. Algunos estudiantes al ver que en sus centros no había posibilidades de que emergiera un líder, decidieron ponerse al frente y esto influyó para que ellos mejoraran su nivel de inglés, preguntaran más acerca de sus dudas, investigaran y prepararan por su cuenta los textos que iban a pronunciar, tanto en los momentos de clase, como en casa. Era constante que enviaran a la docente videos o audios a través de las redes sociales o WhatsApp para preguntar si su pronunciación y el mensaje eran adecuados:



https://www.youtube.com/watch?v=btk7a_9gU1M

Gráfico 45. Foto de video de ejercicio oral en casa

Mediante el enfoque por tareas, la organización del trabajo y la comunicación del mismo a los estudiantes, ayudó a tener mucho mejor dominio del tiempo, a organizar el trabajo en cada centro, a que los estudiantes conocieran lo que debían hacer y a asignar responsabilidades a los integrantes. El enfoque por tareas brindó a los estudiantes una visión general de lo que se quería lograr y les permitió tener claridad de qué pasos eran necesarios para llegar a la meta que se trazaba, y sintieron la necesidad de trabajar en grupo para poder conseguir los objetivos y cada uno puso en juego sus conocimientos y habilidades, así como su autonomía para conseguir un resultado individual, sin abandonar el grupal. (Estaire, 1992).

- El enfoque mencionado al igual que el trabajo por los centros de interés influyeron en el aprendizaje entendido como una responsabilidad personal y grupal, un proceso autónomo, creativo y de reflexión.
- El enfoque por tareas favoreció la práctica de la habilidad de la escritura, la lectura y la escucha en los centros, como una base para elaborar un trabajo oral que se fue fortaleciendo a través de la práctica mediante exposiciones y clases artísticas guiadas. Al respecto Casquero (2004) refiere las tareas de comunicación, las cuales provocan el discurso en el estudiante en forma escrita y oral. Este tipo de tareas se centran en el significado más que en la forma, tienen objetivos de aprendizaje del lenguaje y pueden ser evaluadas.
- Todas las tareas apuntaban a resaltar los intereses de los estudiantes y fueron ellos mismos quienes se encargaron de potenciar tanto sus destrezas artísticas como lingüísticas mediante el idioma inglés.
- El enfoque por tareas implica aspectos como la motivación del estudiante y el desarrollo de su autoestima al darse cuenta de que puede llevar a cabo un buen proceso sin la intervención directa del profesor, y acabando poco a poco con la premisa de que una persona es “buena o mala” para aprender inglés y que todo hace parte del trabajo y el esfuerzo de cada persona. Al ver que el aprendizaje y el diseño de subtareas tanto el modo de abordar cada actividad, dependía del estudiante, él se sentía comprometido a mejorar su desempeño y a emplear muchos recursos que enriquecieran su práctica, mediante el empleo de tareas didácticas centradas en el aprendizaje del aprendizaje con las cuales se logre desarrollar un aprendizaje consciente, potenciar la participación activa de los estudiantes y retomar contenidos. (Casquero, 2004)

- En cuanto al aprendizaje cooperativo, la implementación del proyecto, les dio impulso a valores como la tolerancia, el respeto por las ideas de los demás y las diferencias y a encontrar en ellas un nuevo valor. En el centro de danzas se presentó una fuerte división puesto que había dos líderes que tenían propuestas diferentes. Al principio el centro se convirtió en dos, pero mediante acuerdos, turnos para dirigir las coreografías y conversaciones con la docente, el centro logró trabajar unido.
- El aprendizaje cooperativo generó la conciencia de la importancia de unir esfuerzos para lograr objetivos en grupo, mediante la combinación de las fortalezas individuales y la superación de aspectos negativos.
- La cooperación ayudó a los estudiantes que mostraban deficiencias en el aprendizaje del inglés, a superarlas de mejor manera gracias a la guía de sus compañeros de centro, quienes les explicaban constantemente, les corregían errores y les ayudaban a mejorar su pronunciación.
- El trabajo cooperativo ayudó a ampliar el aprendizaje del inglés a un aspecto con sentido social, tanto por su contenido comunicativo como por la oportunidad que brinda para que los estudiantes compartan sus conocimientos, encuentren y comuniquen nuevos saberes respecto a las artes de su interés. Los estudiantes aprendieron a través de la cooperación.
- Dentro de los centros de interés hubo una disposición a asumir diferentes roles, y en general no hubo inconveniente con quienes decidieron tomar el liderazgo y con el hecho de turnar los roles que debían asumir para realizar determinado trabajo. Esto permitió resaltar las cualidades personales para dirigir, para intercambiar opiniones, para construir en equipo y buscar las mejores alternativas con el fin de presentar un buen trabajo.
- Se abandonó la idea de competir, de clasificar a los compañeros en “buenos”, “malos”, y el nivel del grupo en general respecto al aprendizaje del inglés mejoró notablemente, puesto

que los estudiantes que tenían conocimientos tanto en inglés como en artes brindaron ayuda a quienes presentaban dificultades.

8.3.Categorías emergentes

Roles:

La educación tradicional ocasiona un desempeño plano de los estudiantes; es decir, los estudiantes constituyen un grupo que emite respuestas y asume comportamientos que no permiten elaborar una diferenciación y menos, detectar roles entre los estudiantes, lo cual se daría en otra clase de dinámicas escolares.

Al implementar los diferentes métodos y enfoques, la organización cambió dentro del salón. Los aspectos notorios en cuanto al cambio de roles de los estudiantes fueron los siguientes:

- La organización por centros de interés, implicó asumir distintos roles dentro de cada grupo. La docente dio la indicación general acerca de la nueva estructura de trabajo y refirió los papeles que se deberían asumir dentro de cada centro. Los estudiantes empezaron a asumir las indicaciones, pero incluyeron papeles que no se encontraban planeados, tales como los de los estudiantes que debían llevar el registro de los formatos de project follow up.

- Los estudiantes del grado 903, siempre habían sido catalogados como personas sin liderazgo y sin ánimo de lanzar propuestas. Sin embargo, la organización por centros de interés, permitió observar que, dentro de los centros de interés, personas que no participaban en clase, tomaban la dirección y organizaban el trabajo de manera innata, sin ser escogidos democráticamente por sus compañeros, quienes en todos los casos tomaron positivamente la actitud de sus compañeros y siguieron sus indicaciones. El hecho de asumir

el rol de dirección dentro de los grupos, ocasionó un cambio inmediato de actitud de los líderes, quienes pasaron de ser personas pasivas que no participaban en clase y que obtenían puntajes deficientes en la asignatura, a ser estudiantes que se preocupaban por instruirse primero, buscar información, innovar, comprender, para luego llevar la información a cada uno de sus centros. De esta manera se pudo evidenciar capacidades de liderazgo que estaban ocultas en los estudiantes y que no habían podido fluir debido a la manera en que se había organizado el trabajo hasta el momento.

- Por otra parte, los estudiantes asumieron de manera correcta el liderazgo de sus compañeros y se organizaban internamente para asignarse actividades como la planeación del cronograma, la asignación de papeles dentro de los videos, llenar los formatos correspondientes. Había una preocupación general por lograr un desempeño individual que favoreciera el buen funcionamiento del centro y se creó una atmósfera de colaboración y sincronización para que las estrategias y las actividades planteadas dieran resultado.

- Los roles asumidos permitieron a los estudiantes, ser artífices de su propio aprendizaje y de su autorregulación, definiendo por si mismos las actividades que eran significativos para ellos y tratando de encontrar un estándar sobresaliente.

- Asumir roles permitió optimizar el trabajo dentro de los centros de interés lo cual permitía que los estudiantes investigaran y perfeccionaran asuntos relacionados a temas nuevos, a observar videos y escuchar audios para mejorar su pronunciación.

El papel del docente se transformó completamente, y pasó a acompañar todo el proceso y a ser un punto de apoyo que estaba abierto a consultas y guías.

En general, los centros de interés lograron una activación de los roles asumidos tanto por los estudiantes como por la docente, logrando una participación completamente activa por

parte de todos los miembros de la comunidad, generando una interdependencia positiva entre estudiantes y entre ellos con la docente.

Autonomía:

La autonomía permite un aprendizaje autorregulado y la toma de conciencia de los diferentes procesos que se pueden asumir en clase. La autonomía supone una comprensión del papel activo de los estudiantes y de la importancia que esta cobra como parte de un aprendizaje más profundo y perdurable.

En cuanto a la autonomía, se pudo observar lo siguiente:

- Se pasó de la dependencia de las clases tradicionales al desarrollo de papeles diversos dentro del salón de clase. Esto se evidenció en un cambio de dinámica total, observada en las actitudes asumidas por los estudiantes desde el momento del ingreso a clase, puesto que, hasta el momento, se limitaban a llegar en desorden, conversar e ir adaptándose poco a poco a las sugerencias de la docente para que hicieran silencio y escucharan las clases. Mediante la implementación, los estudiantes llegaban al salón, organizaban sus centros y asumían inmediatamente las actividades que debían hacer sin guía e indicaciones de la docente. Esto se debió a que se dieron unas indicaciones generales al momento de la implementación general, a que había una ruta de trabajo organizada y clara que les permitía seguir el camino sin necesidad de recibir más explicaciones. Además, los estudiantes llegaban concentrados al salón, y conversaban en el momento del ingreso, acerca de lo que habían consultado y encontrado para lograr un trabajo efectivo en clase y mejorar los desempeños en la grabación de los videos. Este papel autónomo aumentó la motivación por el aprendizaje y por la dinámica que se estaba asumiendo, puesto que hubo una

transformación de las actitudes y de la autoestima de los estudiantes, quienes comprendieron que su propio trabajo afectaba el trabajo y los resultados de todos.

- Por medio del trabajo autónomo, los estudiantes sienten las actividades como una responsabilidad significativa que adquiriría mayor importancia e interés. Esto implicaba el manejo de cierto grado de libertad para poder escoger qué aspecto profundizar, qué tema escoger, qué grado de compromiso se iba a adquirir.

- Los estudiantes tomaron conciencia de que la autonomía implica un Compromiso propio que iba más allá de los que se adquieren en un ambiente de clase normal, y que este iba a funcionar solamente si había compromiso propio, de los demás y que se hiciera posible mediante la implementación de actitudes y aptitudes que favorecieran la planeación adecuada y el seguir una ruta para conseguir un objetivo. Esto se propiciaba por la definición de metas claras, el conocimiento pleno de las cualidades y facultades de cada uno, el autodomínio y el compromiso total de cada estudiante.

9. Discusión

En este apartado pretendemos relacionar los resultados obtenidos con la pregunta de investigación y los objetivos propuestos:

¿Cuál es la influencia de la implementación de los Centros Artísticos de Interés en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en inglés de los estudiantes del grado 903 de la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá?

La implementación de los centros artísticos de interés, teniendo en cuenta el enfoque por tareas y las premisas del trabajo cooperativo, nos permitieron evidenciar aspectos como los siguientes:

-La motivación y los intereses de los estudiantes son un punto de partida positivo para encaminar el aprendizaje, puesto que esto permite que el estudiante vea el proceso pedagógico como algo cercano y cotidiano y no como parte de una imposición contra la que tiene que luchar. Partir de los intereses artísticos de los estudiantes para organizar una estrategia diferente aumentó su autoconfianza, el deseo de acercarse al aprendizaje del inglés al verlo como un puente que puede conducirlos a conocer más del mundo y de lo que les genera interés. El concentrarse en actividades artísticas en la clase de inglés, permitió superar dificultades comportamentales, mejorar el ambiente en el aula y la disposición para el trabajo.

-Las actividades artísticas, así como los conocimientos de la misma índole y el ánimo de compartirlos con los demás, funcionaron como el eje que permitió incluir la habilidad oral en las clases de inglés, haciendo que fuera su práctica constante la base para emplearla constantemente, lo cual influyó para su desarrollo y para ir construyendo avances en cuanto a elementos como la fluidez, la pronunciación, el dominio de la gramática y el vocabulario. El proceso de aprendizaje generado a partir de la implementación de los centros de interés es gradual, pero por medio de rúbricas y de la evaluación constante se observan los procesos para lograr un mejor nivel comunicativo en el idioma inglés.

-El ambiente dentro del aula, las relaciones interpersonales, las actividades, el papel del docente, son aspectos tan decisivos como el componente intelectual. El trabajo cooperativo y los centros de interés son herramientas que permiten desarrollar habilidades sociales, liderazgo, colaboración y hacen consciente al estudiante de que al unir su saber y habilidad con las de los demás, le permite trabajar para conseguir objetivos que le favorecen a él mismo como a su comunidad.

-Los estudiantes poseen saberes que pueden comunicar y que puede hacerles protagonistas del proceso de enseñanza. La implementación por centros de interés les permite ser

protagonistas directos tanto de su propio proceso de aprendizaje a través de la práctica, como del proceso de aprendizaje de sus compañeros.

-Las rúbricas son un elemento por excelencia para involucrar al estudiante en el proceso de autoevaluación, para hacerlo consciente de que la evaluación es una herramienta para detectar errores y corregirlos y no como un arma inútil que se encuentra al final del proceso que solo juzga y desalienta. Conocer de antemano las rúbricas permite al estudiante preparar un trabajo más consciente y buscar desarrollar actividades teniendo en cuenta muchos más detalles que dan como resultado ejercicios de mayor calidad.

En cuanto al desarrollo de la habilidad oral y sus componentes: fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, se pudo evidenciar que los estudiantes experimentaron con las diversas técnicas, métodos y enfoques propuestos, los cuales, complementados con el desarrollo de sus intereses artísticos, permitieron vivenciar un proceso en el cual, de acuerdo a las mediciones obtenidas en las rúbricas de evaluación de los cortos, se observó un mejoramiento progresivo de los componentes, traducidos en los siguientes aspectos:

FLUIDEZ: para lo cual se tuvo en cuenta las subcategorías propuestas por Fillmore (1979): velocidad y uso apropiado de las palabras:

- Aumento de la velocidad al hablar.
- Dejar de emplear textos de apoyo de lectura.

-En el tercer corto se observó un avance significativo respecto a los cortos 1 y 2, puesto que, los estudiantes cumplieron con los postulados de Fillmore al respecto, es decir:

“La primera subcategoría se refiere a los hablantes que gastan menos tiempo en expresar mayor cantidad de palabras y la segunda, el reconocer en qué momento y contexto se pueden utilizar”. (Fillmore, 1979). Esto se observó en el hecho de que los estudiantes emplearon una mayor cantidad de palabras en menos tiempo, y al tomar la decisión de realizar una grabación

sin ningún apoyo textual, como habían hecho en los cortos anteriores, tuvieron que hacer uso de las palabras que habían logrado aprender, y ponerlas en juego en un contexto nuevo para ellos, con el cual no habían experimentado debido a los métodos empleados anteriormente.

En el mismo sentido, las implementaciones de los centros artísticos de interés favorecieron las siguientes condiciones propuestas por Nation y Newton (2009) para el desarrollo de la fluidez:

1. La actividad está significativamente focalizada: debido a que los estudiantes partieron de ideas que les llamaban la atención y les permitían desarrollar sus saberes artísticos, a la par con el inglés. Las actividades se tornaron significativas para ellos.

2. Los estudiantes hacen parte de las actividades en las cuales lo que se va a aprender hace parte de su experiencia previa: el trabajo en los centros de interés les permitió estar retomando constantemente lo aprendido en las clases anteriores y tomarlo para las nuevas. Además, se tuvo en cuenta los conocimientos artísticos que poseían y que les generó interés por comunicarlos a sus compañeros.

3. Hay un soporte y entusiasmo para que el aprendiz tenga un desempeño más alto respecto al nivel que posee: en el momento en el que los estudiantes cambiaron su visión acerca del idioma inglés y lo profundizaron desde sus intereses y a través de los métodos empleados, ellos mismos manifestaron la idea de considerar que habían aumentado sus conocimientos acerca del inglés, y que en realidad pensaban que no era tan difícil como lo consideraban hasta el momento.

Por otra parte, Nation y Newton (2009), argumentan: “Se necesitan oportunidades sustanciales para el uso receptivo y productivo del lenguaje en el cual la fluidez es el objetivo” (p. 153). Al respecto, los centros de interés artísticos se convirtieron en la oportunidad para el generar un ambiente en el que la comunicación es el centro.

PRONUNCIACIÓN: de acuerdo con AMEP Research Centre (Centro de Investigación AMEP) (2002), “la pronunciación incluye la atención a sonidos particulares de un lenguaje y a aspectos como entonación, fraseo, estrés, tiempo, ritmo, la proyección de la voz, la gesticulación, y las expresiones” (p.1) Los avances más significativos al respecto se lograron en la inclusión de sonidos propios del inglés, que se dificultan para los hablantes de español según Setter (2008). Tenemos en este apartado, por ejemplo, la pronunciación de los sonidos consonánticos sonoros como la “t”, “p”. Además, mediante la práctica de la habilidad oral, se logró que los estudiantes incluyeran elementos como la entonación, y gesticulación, factores que fueron observados en videos que les servían como base previa a la preparación de sus propios cortos.

GRAMÁTICA Y VOCABULARIO: Partiendo de la definición de gramática y sus implicaciones de acuerdo con Chung y Pullum (1972) quienes indican que la gramática implica tener en cuenta el orden de las palabras, se observó que los estudiantes en su afán por expresar sus ideas, terminaban cometiendo errores gramaticales, los cuales se evidenciaron en la grabación del último corto. Sin embargo, se rescata la intención de practicar el idioma sin ninguna clase de apoyo textual, como se había dicho anteriormente, y recordando uno de los principios propuestos por Carter y Nunan (2001): “permitir que aprenda cometiendo errores como parte del aprendizaje natural”.

Partiendo del argumento de las expectativas del alumno: Se debe tener en cuenta cuál es en realidad el fin del estudio con que el estudiante llega a clase, para no causar frustraciones en cuanto al objetivo real. (How to teach grammar, 2010), se pudo comprobar que los estudiantes tomaron el aprendizaje a través de los centros artísticos de interés, como una expectativa que los impulsó a tomar el camino del idioma, y que la práctica a través de las

descripciones escritas y orales acerca de temas de su interés, los condujo a la práctica continua y libre, dejando de lado la presión de la imposición del trabajo escolar. Esto ayudó a los estudiantes a que aumentaran su vocabulario, a que incluyeran en sus expresiones, palabras nuevas, preposiciones y frases con las que anteriormente no contaban. En el último corto se pudo evidenciar además que, el hecho de la preparación de un libreto antes de grabar los videos, y el hecho de no leerlo, les permitió reducir en una buena medida la tendencia a cometer errores gramaticales y a incorporar de manera más natural nuevas palabras.

Por otra parte, la inclusión de los intereses artísticos de los estudiantes favoreció el desarrollo de algunos de los principios referentes a la enseñanza de la habilidad oral propuestos por Carter y Nunan (2001):

- Proveer oportunidades para que los estudiantes hablen en grupo o en pares, limitando la participación del docente: esto se logró mediante la grabación de los cortos en los cuales hubo interacción con los compañeros, planeación y diseño de los libretos y una participación mínima de la docente, quien se limitó a acompañar el proceso y dar sugerencias.

- Planear tareas de habla que involucren negociación de significado, es decir, que los estudiantes intenten comprender y hacerse entender por los demás: en el primer corto se observa que existe mucha dificultad para lograr la comunicación, en todos los componentes propuestos, pero en el corto tres se evidencia que hay una intención comunicativa y que el estudiante ha reflexionado acerca de la importancia de hacer que su mensaje sea captado y comprendido, a pesar de que cometan errores.

- Diseñar actividades para la clase, que tengan como base la guía y la práctica en un ambiente transaccional e interactivo: los intereses artísticos de los estudiantes propiciaron un ambiente de trabajo en los centros de interés que permitió una comunicación entre ellos alrededor de los diversos temas propuestos. Los centros de interés permitieron la interacción

de un grupo con intereses comunes, les permitió complementar sus ideas y construir nuevos conocimientos respecto al inglés y al arte.

MOTIVACIÓN:

De acuerdo con Palacios (1994) “es positivo conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza” (p. 5). La implementación del trabajo por centros de interés y el reconocimiento de los intereses de los estudiantes como punto de partida para la enseñanza del inglés, modificaron aspectos de la misma, tales como la planeación, la cual se volvió mucho más dinámica y se transformó en un instrumento invaluable para distribuir el tiempo de manera mejor evitando dejar temáticas importantes, que ayudó a darle orden a lo realizado en clase, a crear hábitos en los estudiantes que los llevaron a ser seres autónomos, hechos que sumados entre sí contribuyen a la motivación por el aprendizaje del inglés.

Palacios (1994) también menciona algunas estrategias de motivación y ciertos aspectos que se pueden tener en cuenta para lograr y mantener la motivación de los estudiantes, y que se hicieron presentes mediante la implementación:

- Que el estudiante se sienta y se haga responsable de su propio aprendizaje, tomando decisiones sobre su mismo proceso y fomentar la autonomía, proporcionando herramientas que permitan a los estudiantes aprender por sí mismos; esto se logró a través del trabajo por centros de interés, dentro de los cuales, los estudiantes tomaban sus propias decisiones sobre cómo manifestar lo aprendido en clase a través de las presentaciones de trabajos artísticos de sus propios centros.

- Establecer relaciones entre lo que sucede con su propia enseñanza y la realidad fuera del salón de clase: el componente artístico que tuvo que pasar por el filtro del idioma inglés, acercó la realidad vivida en el salón de clase, con los intereses reales y cotidianos de los estudiantes. Esto está relacionado de la misma manera, con el postulado siguiente:

- Tener en cuenta las preferencias, necesidades y opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza que están recibiendo, tratando de combinar sus intereses con nuestros objetivos.

- Ofrecer un entorno agradable, eliminando presiones y haciendo que el estudiante se sienta libre, tranquilo para que pueda expresar sus opiniones: La clase de inglés se convirtió en un lugar de interacción artística en el que el arte dinamizó el proceso de aprendizaje, las clases, la manera de abordar la expresión oral en el idioma, la libertad de cometer errores, pero también de respetar a quien los comete. El trabajo por centros de interés permitió el intercambio de intereses de los estudiantes, quienes se sentían interesados no solo en dar a conocer el arte de su centro, sino también de conocer el arte de los centros de sus compañeros.

- Implicar a los estudiantes en la clase a través de preguntas, trabajos en grupo y procurando que siempre haya una participación activa de ellos.

Todo lo anterior estuvo de acuerdo con los postulados de Werner Stangl (2010) quien ofrece unos puntos de apoyo y unas técnicas para incrementar la motivación de los estudiantes, algunos de los cuales consideramos que se ajustan a los objetivos que busca el proyecto en cuanto a la motivación:

- Contenidos: Permitir la escogencia de núcleos temáticos en función de los respectivos intereses personales de los estudiantes.

- Materiales y recursos: diseño estético y provocativo que despierte la curiosidad y el interés.

- Actividades de aprendizaje: Que el estudiante se sienta involucrado de manera activa, teniendo la oportunidad de probar o crear de manera lúdica algo que nazca de sí mismo.

- Entorno de aprendizaje: Contar con las condiciones básicas y un lugar adecuado. (p. 79-80)

Según Dörnyei, Z. (2001) “sin la suficiente motivación, aún los individuos con las habilidades más sobresalientes, no pueden lograr sus objetivos a largo plazo” (p. 1). La motivación de los estudiantes hasta antes de comenzar la implementación, se traducían en calificaciones deficientes, comportamientos inadecuados en clase, trabajos que se realizaban de manera obligatoria y con copias o traducciones de internet. El proceso de implementación modificó la enseñanza y el aprendizaje, lo cual desembocó en un cambio de la estructura dentro de la dinámica en el salón que influyó en la motivación de los estudiantes, la cual provino de la atención prestada a sus intereses artísticos, el cambio de los métodos y enfoques y en asumir que, estudiando el inglés desde una perspectiva más práctica, es posible ver el aprendizaje de este idioma como algo más llamativo e interesante. Esto responde también a lo postulado por Dörnyei): “La motivación es un constructo multifacético y describir su naturaleza y sus características principales requieren particular cuidado” (p. 2).

10. Conclusiones y Reflexiones Pedagógicas

Luego de la implementación de los centros de interés artísticos, la cual tuvo en cuenta los constructos del aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas, para desarrollar la habilidad comunicativa oral en los estudiantes del grado 903 de la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá, se puede concluir lo siguiente:

-Basarse en los intereses de los estudiantes, brinda la oportunidad a los docentes para innovar la práctica educativa, permitiendo cambiar la metodología de enseñanza, lo cual a su vez implica modificar la planeación, las actividades en clase y la manera de evaluar.

Partiendo de los intereses de los estudiantes se buscó la manera de organizar el trabajo de implementación, de manera que lo planeado y ejecutado en el salón de clases, permitieran la práctica de la habilidad oral y la inclusión de los saberes artísticos de los estudiantes. De esta manera se dio paso a la fusión de los elementos de los métodos y enfoques seleccionados, puesto que permitían que los estudiantes generaran una interacción con base en la habilidad oral y que mejoraran los aspectos relacionados con ella, tales como los evaluados: fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario. Al indagar los antecedentes tanto locales, nacionales, como los internacionales, se logró encontrar que no existe un hilo conductor que interrelacione los centros de interés, con el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas. Si se observa detalladamente, cada una de las experiencias e investigaciones expuestas en los antecedentes, daban a conocer lo realizado respecto a los métodos y enfoques tomados en el presente estudio, por separado. En la investigación actual, se brinda este aporte, con el ánimo de poner al servicio de la didáctica del inglés, no sólo dentro y fuera de la institución educativa en donde se realizó, una nueva herramienta en la que se fusionan las metodologías y enfoques citados en el presente estudio, que puede adaptarse a distintas bases temáticas y que hace que los intereses y saberes de los estudiantes sean valorados como punto de partida

tanto para mejorar la actividad dentro del salón de clase en aspectos de comportamiento, mejor calidad en los trabajos presentados, mayor rendimiento en la presentación de evaluaciones, práctica de la habilidad oral, de las demás habilidades y la motivación.

El arte como eje fundamental en la implementación, permitió abordar la habilidad oral de manera constante, permitiendo que su práctica se convirtiera en un espacio ameno en el cual se perdió la inseguridad para hablar, y el temor a ser objeto de burlas de parte de los demás, y, por el contrario, comprender que a través del inglés el estudiante puede dar a conocer lo que sabe y conocer también el cúmulo de conocimientos que poseen los demás. De esta manera, se da paso a lo expresado por Louma (2004) “se puede dar a conocer las actitudes y los rasgos personales de quien habla”.

El proceso para el aprendizaje generado por la metodología implementada se dio en forma gradual y esto se pudo observar en los cortos y trabajos de los estudiantes, lo cual se pudo evidenciar a través de las rúbricas y los avances que se presentaban en los componentes abordados: fluidez, vocabulario, pronunciación y gramática.

De acuerdo con Linares (2006), mediante el trabajo cooperativo, no solo se busca el producto académico, sino también las mejoras de las relaciones sociales para lograr tanto objetivos académicos como grupales. De este modo, el trabajo cooperativo y los centros de interés son herramientas que permiten desarrollar habilidades sociales, encontrar líderes, generar un ambiente de colaboración que favorecen el avance personal y comunitario.

Al tener en cuenta lo propuesto por Uribarren (2012) en cuanto a las rúbricas, las cuales deben “ser coherente con los objetivos educativos que se persiguen, apropiada ante el nivel de desarrollo de los estudiantes, y establecer niveles con términos claros” (p. 2), los estudiantes comprendieron que permiten realizar una adecuada autoevaluación, y que se pueden emplear a lo largo de un proceso, como un medio para detectar y solucionar errores a

tiempo y como punto de partida para preparar trabajos más conscientes en adelante. Además, conocer de antemano las rúbricas permite al estudiante preparar un trabajo más consciente y buscar desarrollar actividades teniendo en cuenta muchos más detalles que dan como resultado ejercicios de mayor calidad.

Los componentes de la habilidad oral: fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, fueron desarrollados a través de la unidad de los distintos métodos y enfoques propuestos, con los intereses artísticos empleados, lo cual permitió un avance progresivo de los componentes, en los siguientes aspectos:

En cuanto a la fluidez, y teniendo en cuenta los postulados de Fillmore (1979), en cuanto a la velocidad y uso apropiado de las palabras: se evidenció en el tercer corto, con respecto al primero: una mejora en la velocidad al hablar, la ausencia de textos de apoyo, es decir un mejor empleo de las palabras que ya eran producto de un proceso consciente de la práctica realizada a través de las exposiciones, grabaciones y en general, de todas las actividades orales implementadas en clase. Es decir, los hablantes gastan menos tiempo en expresar mayor cantidad de palabras y la segunda, el reconocer en qué momento y contexto se pueden utilizar”. (Fillmore, 1979).

De acuerdo con Nation y Newton (2009) la fluidez se desarrolla si existen actividades significativas, si se tiene en cuenta la experiencia previa de los estudiantes, si se motiva al estudiante a alcanzar un nivel más alto del que poseen. Al respecto, mediante la implementación de los centros de interés, se logró que los estudiantes desarrollaran sus saberes artísticos a la par con la habilidad oral del inglés, puesto que estas constituyen actividades significativas para ellos y que además hacen parte de su saber. La implementación creó entusiasmo en ellos por el aprendizaje del inglés y de las artes, que se las dos se convirtieron fácilmente en una actividad constante en las horas de clase, que se

extendía a las horas de descanso. Además, los estudiantes consideraban que su visión acerca de la dificultad del inglés se había modificado y que sus conocimientos al respecto eran ahora mayores a los que poseían.

Los centros de interés artístico se constituyeron en lo propuesto por Nation y Newton (2009), argumentan: “Se necesitan oportunidades sustanciales para el uso receptivo y productivo del lenguaje en el cual la fluidez es el objetivo” (p. 153).

Respecto a los demás componentes, los centros de interés fueron un puente entre la intensificación de la práctica del inglés, gracias al fondo artístico que funcionó como un poderoso aspecto motivante que los llevó a profundizar en la habilidad oral, gracias a lo cual se observaron avances significativos en lo siguiente:

En cuanto a la pronunciación, la inclusión de sonidos propios del inglés que tienen grados de dificultad para los hablantes españoles, teniendo en cuenta lo manifestado por Setter (2008). Respecto a este aspecto, se incluyeron los sonidos consonánticos de la “t”, la “p”, entre otros. Por otra parte, en el último corto se encuentran elementos como la entonación, el ritmo, la gesticulación y la inclusión de una intención comunicativa, muy distinta a la del primer corto.

En cuanto a la gramática y al vocabulario, aunque durante los tres cortos se cometieron errores, se puede notar que en el último los estudiantes se lanzaron a la grabación sin tener ningún apoyo textual y que lo que se rescata de este hecho es el entusiasmo que demuestran para realizar la actividad, puesto que es esa actitud la que les permite avanzar en el conocimiento y como proponen Carter y Nunan (2001): permitir que aprendan cometiendo errores, como parte del aprendizaje natural. La práctica a través de las descripciones escritas y orales acerca de temas de su interés, los condujo a la práctica continua y libre, dejando de lado la presión de la imposición del trabajo escolar. Esto ayudó a los estudiantes a que aumentaran

su vocabulario, a que incluyeran en sus expresiones, palabras nuevas, preposiciones y frases con las que anteriormente no contaban. En el último corto se pudo evidenciar además que, el hecho de la preparación de un libreto antes de grabar los videos, y el hecho de no leerlo, les permitió reducir en una buena medida la tendencia a cometer errores gramaticales y a incorporar de manera más natural nuevas palabras.

Incluir los intereses artísticos de los estudiantes, favoreció el desarrollo de ciertos postulados de Carter y Nunan (2001) respecto a la enseñanza de la habilidad oral:

- Las oportunidades que se brindó a los estudiantes para que hablaran en grupo, sin que hubiera mucha participación de la docente, quien se limitó a acompañar y orientar el proceso sólo cuando fuera necesario.

- La importancia que los estudiantes le otorgaron a la necesidad de entender y hacerse entender por los demás a través del lenguaje oral en inglés.

- Generar un ambiente de intercambio y práctica del idioma; los intereses artísticos de los estudiantes propiciaron un ambiente de trabajo en los centros de interés que permitió una comunicación entre ellos alrededor de los diversos temas propuestos. Los centros de interés permitieron la interacción de un grupo con intereses comunes, les permitió complementar sus ideas y construir nuevos conocimientos respecto al inglés y al arte.

Reconocer las motivaciones de los estudiantes, las razones por las cuales elegían tomar ciertas actitudes en clase, modificó la enseñanza y todos sus componentes. Esto se encuentra conforme a lo manifestado por Palacios (1994) “es positivo conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza” (p. 5).

Además Palacios (1994) menciona estrategias para conseguir y mantener la motivación de los estudiantes, las cuales apuntan en general a favorecer la autonomía de los estudiantes, lo que en la implementación se logró mediante la organización por centros de interés, el aprendizaje por tareas y el trabajo cooperativo, en los cuales, el aprendizaje y la práctica de la habilidad oral fue parte de la decisión y trabajo de los estudiantes; a establecer relaciones entre la escuela y la realidad de los estudiantes, quienes manifestaron su entusiasmo al poder incluir en las clases de inglés, los intereses artísticos que cultivan en casa. A esto se suma la idea de generar un entorno agradable dentro del aula, lo cual fue propiciado por el arte y por la nueva organización del salón de clase, por la interacción entre los mismos integrantes, el interés que despertó el ánimo de dar a conocer el arte de cada centro y de conocer las aptitudes de los demás. Esto contribuyó en gran medida a mejorar el desempeño general del grupo, así como a lograr que desaparecieran las riñas, y los comportamientos inadecuados en clase. A todo esto, se suman los elementos que menciona Stangl (2010) y que complementan el objetivo de lograr y mantener la motivación: los contenidos, materiales, las actividades de aprendizaje, y el entorno.

Después de realizar la implementación, pienso que es importante que se tenga en cuenta realmente el PEI de los colegios, puesto que, en muchos lugares, se relega y se pasa por alto, continuando con los métodos tradicionales, obviando los elementos y aportes que los Proyectos Educativos pueden brindar a la educación y a las prácticas pedagógicas. En la Institución Garcés Navas, si se transversalizara el componente artístico y cultural con las áreas del saber, daría como fruto una educación menos plana y generaría espacios de saber mucho más activos, incluyentes y conscientes de la gran capacidad de los estudiantes; además, se aprovecharía el potencial de los integrantes de la comunidad, quienes cultivan sus

tendencias artísticas y culturales y se sentirían inmensamente motivados por expresar sus conocimientos a través de la danza, la pintura, la fotografía y el dibujo.

Respecto a mi proceso formativo como estudiantes de la Universidad de la Sabana, puedo traer a colación diversos aspectos que contribuyeron y continuarán haciéndolo, a mi papel como docente. Empiezo por nombrar el grado de consciencia que he adquirido acerca de la importancia de todos los componentes educativos, al comprender su papel en el aprendizaje y su influencia en mi labor. A partir del proceso vivido, he aprendido a considerar la relevancia que tiene la planeación de una clase, puesto que depende de ella el manejo del tiempo, la inclusión y adecuación de diferentes métodos de enseñanza, la organización y elección de actividades adecuadas, el logro de los objetivos, la cantidad de temas que pueden abordarse en un año lectivo. También, el considerar los factores determinantes del currículo, se convirtió en parte fundamental para darle un piso a lo que he venido realizando como profesora durante muchos años: El factor sociológico, me ha permitido tener muy presente que, ante todo, trabajo con personas que poseen habilidades, normas, valores, pensamientos y sentimientos y que, en ocasiones, debido al sistema con el que trabajamos, son los últimos a quienes se considera para decidir pautas educativas. Pienso que la universidad me ha enseñado que ellos son los receptores por excelencia de todo este proceso educativo, y que deberían tener más influencia en las decisiones que se toman sobre la educación que los va a afectar a ellos directamente. Además creo que el papel de los estudiantes ha sido relegado a planos inferiores, que a pesar de muchos intentos de nuevas propuestas, aún seguimos creyendo que es el docente el único que puede plantear qué, cómo y cuándo se llevará a cabo el aprendizaje, ignorando la riqueza que los estudiantes llevan dentro de sí, los saberes que no se consideran porque no hacen parte de la estructura escolar y del

diseño curricular y que serían una excelente herramienta para implementar una educación más motivante, más significativa y apasionante que llame al estudiante al camino del saber.

Dentro del papel sociológico también resalto la idea de formar sociedad a partir de los buenos maestros. Rosa Julia Guzmán recalca en las clases de lecto-escritura, el papel preponderante de los docentes en la sociedad, así como la importancia de considerar el número de estudiantes que pasan por nuestras manos durante toda la vida. En la escuela están las bases para la formación de buenos ciudadanos que conformarán una sociedad.

Por otra parte, dentro del currículo, tenemos el factor epistemológico que funciona como la brújula que nos permite discernir y seleccionar los contenidos, a definir las relaciones entre los distintos componentes de una asignatura. Quizá, este fue uno de los puntos de partida que originó el presente estudio, puesto que como docente siempre se busca la manera de lograr que los estudiantes aprendan y el ver falencias en sus procesos de aprendizaje, hace que busquemos una manera más amena y adecuada de llevar el saber a las aulas. En el mismo sentido, es necesario vivir pensando en esa renovación constante de la práctica pedagógica, puesto que, como docentes, nos enfrentamos a estudiantes que son receptores de una información cambiante que obedece a adelantos tecnológicos y científicos que rápidamente va relegando cualquier tipo de conocimiento y enseñanza.

Mi proceso como estudiante de la Universidad de la Sabana, me llevó a considerar que los estudiantes son muy importantes dentro del proceso educativo, y que es a partir de sus intereses y de la motivación que les produce el sentirse valorados, de donde fluye una mejor disposición hacia el aprendizaje y el trabajo escolar. Por otra parte, siempre existirá una manera mejor de abordar la enseñanza, pero ella debe ir de la mano con una base conceptual sólida que permita la relación entre métodos, enfoques y teorías que se adapten al medio en el cual estamos trabajando. Finalmente, considero que el arte es un medio de transversalización

por excelencia, que todo es factible de transmitirse y aprenderse a través del arte y mucho más si se trata del inglés.

De acuerdo a todo lo planteado, pienso que sería interesante abordar en próximos estudios:

-La verdadera influencia del PEI en las asignaturas, teniendo en cuenta que es un elemento que reúne aspectos contextuales importantes que deberían servir de base para adaptar el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje dentro de la escuela y a veces es ignorado porque adaptarlo implica romper los esquemas tradicionales que tenemos como docentes. Además, pienso que es un tema importante de implementar debido a su obligatoriedad de acuerdo a la Ley General de la Educación ya que en realidad brinda elementos valiosos a la labor docente.

-Me parece interesante abordar el impacto que tiene en las instituciones educativas, el modelo tal y como está planteado, de las Pruebas Saber 11 en cuanto al inglés, puesto que he observado que, en algunas instituciones educativas, se continúa con el método gramática traducción, debido a que se cree que es el que más se adecúa a lo que las Pruebas estatales evalúan y esto hace que se dejen de lado las habilidades comunicativas de escuchar y hablar.

-Aunque existen estudios internacionales, pienso que sería interesante darle prioridad al tema artístico que llama la atención de muchos estudiantes y que podría ser una herramienta interesante para encaminar nuevos aprendizajes, permitiendo que el saber sea un elemento compartido entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, teniendo en cuenta que, al respecto, los estudiantes llevan a las aulas, muchos conocimientos que adquieren por su cuenta, sobre música, danza y artes plásticas.

-Considero que sería interesante trasladar la combinación de centros de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, enfoque por tareas y conocimiento artístico, en otras áreas del saber tales como matemáticas, sociales, ciencias naturales y otras.

11. Recomendaciones

A continuación, presentamos algunas recomendaciones basadas en aspectos observados en la implementación del presente proyecto, con el fin de ampliar la visión y poner a disposición algunas herramientas que pueden generar nuevos productos o ayudar a mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

-La implementación del presente proyecto requiere tiempo para su planeación y se puede decir que de este aspecto depende en gran parte el éxito de lo que se haga en clase.

-La planeación debería incluir aportes de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo realizado en el proyecto, es adecuado explicar a los estudiantes los temas de base para que ellos los adapten a sus intereses y realidades y luego los socialicen. Esta manera de trabajar hace que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo sientan como propio partiendo de su saber y experiencia.

-Es necesario aprender a confiar en el estudiante y tener en cuenta que posee saberes diferentes a los nuestros de los cuales tanto nosotros como docentes, como la comunidad educativa, puede beneficiarse. El darle un papel más abierto al estudiante lo beneficia en el sentido en el que le permite adquirir liderazgo y conocimiento a través de la práctica y mejora e impulsa su autoestima. Por todo lo anterior, no es necesario que el docente conozca el contenido artístico o específico de los centros que quiera implementar.

-Los centros de interés no tiene que ser necesariamente artísticos. En la experiencia realizada en otros grados, se presentaron centros de interés basados en deportes, tecnología, astronomía, publicidad. Para ello es importante captar cuáles son los temas de interés de los estudiantes y adaptarlos a las diferentes bases temáticas o gramaticales del inglés y/o viceversa.

-Es preciso organizar el trabajo comunicativo del inglés dentro de los centros de interés para que los estudiantes empleen la interacción que se da en ellos y la tomen como herramienta de práctica de la habilidad oral del inglés y este trabajo no se limite únicamente a generar productos finales.

-Los productos artísticos de los estudiantes se pueden socializar con la comunidad educativa en general a través de exposiciones, creando galerías o sitios web.

-Los estudiantes pueden convertirse en multiplicadores del saber en inglés y artes, fuera del aula. Brindándoles las herramientas y la preparación ellos estarán en condiciones de dirigir pequeñas clases de música, danzas, dibujo en inglés con sus compañeros de otros grados.

-Es importante crear una sistematización de los procesos de los centros de interés por parte de los estudiantes y revisarlo periódicamente para que los estudiantes comprendan la utilidad de llevar un control del proceso como parte primordial para mejorar y distinguir los cambios que se generan en el proceso de aprendizaje.

-Es necesario aprovechar los recursos tecnológicos y la afinidad de los estudiantes con estos medios sin limitar este aspecto al saber que pueda tener el docente al respecto. Si el docente no cuenta con los conocimientos tecnológicos necesarios, puede apoyarse en los estudiantes quienes contribuirán sin duda en el proceso de inclusión de nuevas tecnologías. Al mismo tiempo, y teniendo en cuenta que cada vez es más común que los estudiantes porten

equipos celulares en el colegio, es recomendable que, en lugar de luchar contra esto, los tomemos como elementos de trabajo y consulta.

-El trabajo se diseñó de acuerdo a parámetros institucionales, pero se puede acomodar a unidades didácticas, basándose en Enseñanza para la Comprensión.

-Crear un ambiente agradable en el aula facilita el aprendizaje y la interacción entre los miembros de la clase.

-El presente proyecto se creó con el fin de desarrollar la habilidad oral, pero puede ayudar en la práctica de cualquiera de las cuatro habilidades e incluso de todas dependiendo del enfoque y la planeación que se utilice.

Bibliografía

Adero, L. and Onsare, P. (2013). *English language teachers' choice of second language*

teaching and learning theories in Eldoret municipality, Kenya. [libro electrónico]

Kenya: University of Kabianga, p.2. Disponible en:

[http://www.interesjournals.org/full-articles/english-language-teachers-choice-of-](http://www.interesjournals.org/full-articles/english-language-teachers-choice-of-second-language-teaching-and-learning-theories-in-eldoret-municipality-kenya.pdf?view=inline)

[second-language-teaching-and-learning-theories-in-eldoret-municipality-](http://www.interesjournals.org/full-articles/english-language-teachers-choice-of-second-language-teaching-and-learning-theories-in-eldoret-municipality-kenya.pdf?view=inline)

[kenya.pdf?view=inline](http://www.interesjournals.org/full-articles/english-language-teachers-choice-of-second-language-teaching-and-learning-theories-in-eldoret-municipality-kenya.pdf?view=inline) [Accedido 30 dic. 2017].

Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos

focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de <http://>

ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm

Aleph, F. (2015). Reggio Emilia, Educar a través del arte. *Inspiración*, 1. Recuperado a partir de <http://www.faena.com/aleph/es/articles/reggio-emilia-educar-a-traves-del-arte/>

AMEP. *Fact sheet – What is pronunciation?* (2002). <http://www.ameprc.mq.edu.au>.
Recuperado 9 junio 2016, a partir de
http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/fact_sheets/01Pronunciation.pdf

Ascencio, M. (2009). *Adquisición de una lengua extranjera en el salón de clases: ¿subconsciente o consciente?* 1ª. ed. [libro electrónico] México: Universidad Don Bosco, pp.4-14. Disponible en:
<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2031/1/2.%20Adquisicion%20de%20una%20segunda%20lengua%20en%20el%20salon%20de%20clases.pdf> [Acceso 19 dic. 2016].

Art as a tool for teachers of English language learners. (2010). New York. p.5.
Recuperado a partir de
http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/nbm3/art_tool.pdf

Artful thinking: haciendo visible el pensamiento | UNO Internacional. (2017).
Mx.unoi.com. Recuperado 17 mayo 2017, a partir de
<http://mx.unoi.com/2016/06/15/artful-thinking-haciendo-visible-el-pensamiento/>

Babae, N. (2012). *Motivation in Learning English as a Second Language: A literature Review.* 1a. ed. Canada: Canadian Journal.

Blanco, C. (2016). *Estudiantes de colegios oficiales mueven positivamente el examen Saber 11° - Icfes Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.* *Icfes.gov.co*. (Figura1) Recuperado el 18 agosto de 2016, a partir de
<http://www.icfes.gov.co/noticias/novedades-historicas/item/2117-estudiantes-de-colegios-oficiales-mueven-positivamente-el-examen-saber-11>

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. (p. 129). Bogotá: Norma.
- Bygates, M. (2001). *Speaking* (1a. ed., pp. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/12529778/Habilidad_oral_by_Martin_Bygate?auto=download
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers* (1a. ed. p. 290). Cambridge: Cambridge University.
- Brown, D. H. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Carretero, M. (1999). *El Constructivismo Pedagógico* (p. 21). México: Progreso.
- Carter, R. and Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. [libro electrónico] Estados Unidos: Cambridge University Press, pp.54-56. Disponible en: <http://www.princeton.edu/~pia/TEFL/Nunan%20Chapter%203%20tefl.pdf> [Accedido 1 nov. 2017].
- Casquero, F. (2004). *El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos* (1ª. ed., pp. 1- 8). Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/22_casquero.pdf
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4a ed.). (pp. 341-342). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Chomsky, N. (1978). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. 2 ed. New York: Planum Publishing Corporation
- Chung, S. & Pullum, G. (1972). *Grammars*. New York. Disponible en: <https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Grammar.pdf>
- Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. [libro electrónico] Caracas: Universidad de Carabobo, pp.230-232. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf> [Accedido 4 dic. 2017].
- Cruz, M. (2015, 04). Jóvenes le pierden el miedo al inglés por medio de la música. *El Tiempo*
- Decroly, O., (2009) Étude critique des grands courants pédagogiques, Ecole Normale de Tournai, Tournai. pp. 5-9, fecha de consulta 10 noviembre 2017, en <https://champenoispeda.files.wordpress.com/2010/08/decroly-travail-alex.pdf>.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. and Sanhueza, M. (2010). *La Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Aula: Una Mirada a las Cogniciones Pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía*. 1st ed. [libro electrónico] Caracas: Investigación RevInPost, p.8. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828402003> [Accedido 4 dic. 2017].
- Díaz, L., Torrico, U., Martínez, M. and Margarita, V. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. [libro electrónico] México: Elsevier, pp.162, 163. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf> [Accedido 3 dic. 2017].

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching motivation*. 1ª. ed. Inglaterra: Longman.

Dueñas, F. (2013). *Desarrollo de las distintas inteligencias múltiples de estudiantes de primaria a través de centros de interés* (p. 91 - 106). Bogotá: How. Recuperado a partir de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127914.pdf>

Eisenhart, C. (1990). *Oral Language Development*. Virginia: The University of Virginia, pp.8-10.

EL REGISTRO: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico. (2005). [Libro electrónico] Chile: Ministerio de Educación de Chile, p.5. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EIRegistro.pdf> [Accedido 4 dic. 2017].

Enerson, D., Plank, K. and Johnson, N. (2004). *Planning a Class Session*. 2a ed. [libro electrónico] Pennsylvania: Pennsylvania, pp.2-7. Disponible en: https://www.schreyerinstitutione.psu.edu/pdf/planning_a_class_session.pdf [Accedido 3 dic. 2017].

English Proficiency Index EF EPI. (2014). Resumen Ejecutivo en función del nivel de inglés. Education First. www.ef.com/epi

Estaire, S., “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, *Revista Electrónica de Didáctica*, vol. 1, n.º 5, 1992, p. 9, fecha de consulta 3 diciembre 2017, en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:26cc02ec-0b37-4d41-887c-50aa9ee15692/2004-redele-1-04estaire-pdf.pdf>.

Fillmore, C. (1979). *On fluency*. New York, p.86.

Five Components of Effective Oral Language Instruction. (2012). [libro electrónico]
Dublin: PDST, p.7. Disponible en:
<http://www.pdst.ie/sites/default/files/Oral%20Language%20Booklet%20PDF.pdf>
[Accedido 6 nov. 2017].

García, M. (2011). *El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación*. [libro electrónico] Bogotá: Universidad Santo Tomás, p.5. Disponible en:
<http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>
[Accedido 3 dic. 2017].

Gardner, R.; MacIntyre, P. (1992), *A student's contribution to second language learning. Part I cognitive variables*, Language Teaching, Ontario, pp. 20, 211.

Gibb, A. (1997). Focus group. Social Research Update, 5 (2), 1-8. Tomado el 10 de Septiembre del 2008, de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k

Gómez, M. and Zanon, J. (1994). *La enseñanza de la gramática mediante tareas*. [libro electrónico] Madrid: Centro Virtual Cervantes, p.91. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf [Accedido 16 abr. 2018].

Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.

Goldsbury, J. (1846). *A brief review of four different theories of English Grammar*. Boston: Thurston, Torry & Co.

González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad*

Javeriana (1a. ed., Vol., pp.). Bogotá, Universidad Javeriana.

Goodrich, H. (2000). *Using Rubrics to Promote Thinking and Learning*. Educational Leadership. Vol. 57. N° 5. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb00/vol57/num05/Using_Rubrics_to_Promote_Thinking_and_Learning.aspx.

Hart E., Bond M. (1996). *Making sense of action research through the use of a typology*.

Hartwell, P. (1985). *Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar*. College English, Vol. 47, No. 2, (Feb., 1985), pp. 105-127 Publicado por: National Council of Teachers of English Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/376562> Accedido el 09 de abril de 2016

Helliwell, J. (1999). Language and Trade. En: Breton, A. (ed.), *Exploring the Economics of Language*. Canada: Canadian Heritage.
<http://ihjournal.com>. (2008). Oral Fluency and Extensive Lectura Activities, p. 1.
Recuperado a partir de <http://ihjournal.com>

Hernández, F. (1999). *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*. [libro electrónico] Cuba: Universidad del Pinar del Río, pp.142-150. Disponible en: <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf> [Accedido el 2 de dic. 2017].

How to teach grammar. (2010). [libero electronic] pp.2, 4, 5. Disponible en: <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/grammar.pdf> [Accedido 2 dic. 2017].

Icfesinteractivo.gov.co. (2017). *SNEE - Informe de resultados*. [Online] Disponible en: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/individual/interpretacionModulos20112.htm> [Accedido 13 Sep. 2015].

IED Garcés Navas. Documentos institucionales. (2016). 1a. ed. Bogotá.

Illán, N., & Molina, J. (2011). *Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad* (1ª. ed., p. 13). Brasil: Editora UFPR. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>

Jonassen, D. (1994). *Thinking Technology: Toward a constructivist design model*. Educational Technology.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan

Kavaliauskienė, G. (2006). Good Practice in teaching ESP presentations. Revisado el 20 de mayo de 2017. Tomado de <http://esp-world.heliohost.org>

Kramer, A.; Catalano, T., *Foreign Language Teaching and Learning*, University of Nebraska, Nebraska, 2015, p. 5, fecha de consulta 1 diciembre 2017, en <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1195&context=teachlearnfacpub>.

Krashen, S. and Terrel, T. (1995). *The Natural Approach*. 2a. ed. California: Prentice Hall International

La investigación Cualitativa. (2008) (1ª ed., pp. 3-7). Recuperado a partir de <http://www.redhuertos.org/wp-content/uploads/investigacion-cualitativa.pdf>

Levelt, W. (1999). *Producing Spoken Language* (1a. ed., pp. 87 - 90). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado a partir de http://www.mpi.nl/world/materials/publications/levelt/Levelt_Producing_spoken_language_1999.pdf

Ley General de la Educación. (1994). 1ed. Bogotá.

Linares, J. (2006). *El aprendizaje cooperativo* (1ª. ed., p. 2). Murcia. Recuperado a partir de <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf>

Los Centros de Interés en Infantil. (2013). 1ª. ed. [libro electrónico] Andalucía: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. Disponible en: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd10031.pdf>

Louma, S. (2004). *Assessing Speaking (Cambridge Language Assessment)*. Cambridge: Cambridge University Press.

n.d.Videos. *LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS DESDE UNA PERSPECTIVA ARTÍSTICA, ESTÉTICA Y HUMANA - Centro Virtual De Noticias De Educación*. Recuperado septiembre 29, 2016, desde <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-230942.html>

Manual de Convivencia. (2001) (1a. ed.). Bogotá. Obtenido de <http://colegio.redp.edu.co/garcesnavas/images/colegio/manual.pdf>

Martínez, J.G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6: 129-134. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/9713/7036/4861/Encuesta_Cuestionario_O_Prueba.pdf

Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación* (p. 77). Bogotá: Institución Universitaria Los Libertadores. Recuperado a partir de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

Mayor, J. (1994). *Adquisición de una lengua extranjera* (p. 21). Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El Reto!*

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Imprenta Nacional.
Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Extra edad.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Olga Patricia Osorio. La enseñanza y el aprendizaje del inglés desde una perspectiva artística.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p.1.

Mineducacion.gov.co. Accedido el 14 de agosto de 2016, desde
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>

Mitchell, R.; Myles, F., *Second Language Learning Theories*, 2, Hodder Headline Group, Southampton, 2004, p. 6.

Monge, V. (2015). *La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada.* [libro electrónico] Estados Unidos: World Languages Department, East Side Union High School District, (ESUHSD), pp.78, 79. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5248462.pdf> [Accedido 4 dic. 2017].

Muller, T., Adamson, J., Brown, P. y Herder (2014). *Exploring EFL Fluency in Asia.* 1^o ed. [libro electrónico] Londres: Palgrave Macmillan UK, p.101. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137449405_7?no-access=true [Accedido 5 nov. 2017].

Nation, I. and Newton, J. (2009). *teaching ESL/EFL Listening and Speaking.* [libro electrónico] New York: Routledge. P. 151. Disponible en: http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file_digital/Buku%20Digital%2056.pdf [Accedido 31 dic. 2017].

Oowski, L. (2017). *Using Learning Centers in an ESL Classroom* (1a. ed., p. 3). Nashua, New Hampshire: ESOL. Recuperado a partir de <http://www.nhadulted.org/grants/E42UsingLearningCentersinanESOLClassroom.pdf>

Paakki, H. (2013). Difficulties in Speaking English and Perceptions of Accents A Comparative Study of Finnish and Japanese Adult Learners of English. *epublications*. Obtenido 10, 2016, de http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20131057/urn_nbn_fi_uef-20131057.pdf

Palacios, I. (1994). *La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?* (1a. ed., p. 5). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado a partir de <http://www.spertus.es/Publications/Ignacio/La%20motivaci%C3%B3n%20en%20el%20aprendizaje%20de%20una%20lengua%20extranjera.pdf>

PEI Garcés Navas. SED Bogotá. (2016). (p.7). Bogotá.

¿Qué es el Enfoque Reggio Emilia? | Educación Creativa. (2014). *Mieducacioncreativa.com*.

Recuperado 10 septiembre 2016, a partir de

<http://mieducacioncreativa.com/2014/06/que-es-el-enfoque-emilia-reggio/>

Peñaloza, A. and Osorio, M. (2005). *Elaboración de Instrumentos de Investigación*.

[libro electrónico] Caracas: CUAM, p.8. Disponible en:

<https://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf> [Accedido 3 dic. 2017].

Peris, E. (2001) *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?*, 21, Dirección

General de Política Lingüística Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2001, p. 9, fecha de consulta 2 diciembre 2017, en

<https://www.difusion.com/uploads/telechargements/formation/articulos/11-Martin-Peris.pdf>.

Project Status Reporting. (2006). [libro electrónico] CDC, p.1. Disponible en:

https://www2.cdc.gov/cdcup/library/practices_guides/CDC_UP_Project_Status_Reporting_Practices_Guide.pdf [Accedido 3 de diciembre. 2017].

<https://pronunciationstudio.com>. (2016). *10 English Pronunciation Errors by Spanish Speakers*. [Sitio web] Disponible en: <https://pronunciationstudio.com/spanish-speakers-english-pronunciation-errors/> [Accedido 3 Dic. 2017].

Ramajo, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. 1a. ed. Madrid: Universidad Antonio Nebrija.

Ramírez, A. (1999). *El constructivismo pedagógico* (1a. ed., p. 3). Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado a partir de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/El%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>

Ramírez, M. (2016). *Triangulación de instrumentos para análisis de datos*. [video] Disponible en: https://youtu.be/0OG_0LBT_VA [Accedido 4 dic. 2017].

Raphael, T. (2002). *Vocabulary Teaching and Learning* (1a. ed., p. 5). Chicago: Mc Graw Hill. Recuperado a partir de <http://www.doe.in.gov/sites/default/files/curriculum/research-base-vocabulary.pdf>

Research Information Service. (1981). *Synthesis of Research on Cooperative Learning* (p. 7). Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado a partir de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198105_slavin.pdf

Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to practice*. [libro electrónico] Cambridge: Cambridge university Press, pp.2, 16. Disponible en: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf> [Accedido 7 Nov. 2017].

Robertson, C. (2002). Planning is one of those essential skills of the competent teacher.

In: *British Council*. London: British Council, p.1.

Rodríguez y Rodríguez, F. (2016). *El Método Decroly*. 16th ed. [libro electrónico]

Madrid: Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas. Disponible en:
<http://cedros.residencia.csic.es/imagenes/Portal/ArchivoJAE/analesjae/1924-18-16.pdf>

Ruiz C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) (6th ed., p. 92). México: Mc Graw Hill.

Recuperado a partir de <http://upla.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2017/01/Hern%C3%A1ndez-R.-2014-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf>

Sánchez, A. (2013). *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional. Bilingüismo en Colombia*. 1a. ed. Cartagena de Indias: Banco de la República.

S. (2014).

Http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/orientaciones_gerales

Schmidt, S. (2006). *Planeación de clases de una asignatura* (p. 4). Chile: INACAP.

Recuperado a partir de

<http://www.inacap.com/portal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Programa _40x40* (1 ed.).

Recuperado en 26, 2016, desde

http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/orientaciones_gerales_40x40_marzo_2014.pdf

Setter, J. (2008). *Theories and approaches in English pronunciation*. [libro

electrónico] London: University of Reading, p.3. Disponible en:
<http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/setter.pdf> [Accedido 2 dic. 2017].

Shannon, A., *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza del español*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2013, pp. 13-19, fecha de consulta 5 noviembre 2017, en
<http://materialesitic.es/transicion/apuntes/Los.8.tipos.de.inteligencia.segun.Howard.Gardner.pdf>.

Sifrar, M. (2006, 05). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *cvc.cervantes.e*. Obtenido 10, 2016, de
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

Slavin, R. (1981). *Research Information Service. Synthesis of research on Cooperative Learning* (pp. 655-658). Baltimore: The Johns Hopkins University. Recuperado a partir de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198105_slavin.pdf

Souriyavongsa, T. (2013). *Factors Causes Students Low English Language Learning: A Case Study in the National University of Laos*. 1a. ed. Malaysia: International Journal of English Language Education.

Spolsky, B., *Conditions for second language learning*, Oxford University Press, Oxford, 1989, p. 8.

Stangl, W. (2010). *Motivos y motivación*. Berlín. p. 1. Consultado 1 diciembre 2017, en
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/>.

T. (2016). Arts Learning Experiences. www.utc.edu. Obtenido 09, 2016, de
http://www.utc.edu/southeast-center-education-arts/resources/communicate_arts_learning_experiences.php

- TESOL. (2012). A Principles-Based Approach for English Language Teaching Policies and Practices. Recuperado de <http://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practices-.pdf?sfvrsn=0>
- Tishman, S., & Palmer, P. (2010). *Artful Thinking* (1a. ed., p. 3). Michigan: Traverse City, Michigan Area Public Schools through and Arts in Education Model Development and Dissemination grant from the U.S. Department of Education. Recuperado a partir de https://learnweb.harvard.edu/wide/courses/files/res_2_03112009-093735.pdf
- UNESCO. (2015). Datos y cifras: Progresos y problemas de la educación en el África Subsahariana. <http://www.unesco.org/new/es/Education> Universidad de Ciencias Médicas de Isfahán (2015). Irán. www.sciencedirect.com
- Uribarren, T. (2012). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* [libro electrónico] México: Elsevier, pp.62, 64. Disponible en: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF [Accedido 3 dic. 2017].
- Urrutia, W., y Vega Cely, E. (2010). Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a Colombian public school. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 12(1), 11-31.
- Vásquez, M. (2009). *APLICACIONES PRÁCTICAS DEL ENFOQUE POR TAREAS* (1st ed., pp. 1-26). Alcalá de Henares: Monográficos.
- Vocabulary. (2007). www.kahoks.org. Recuperado 8 abril 2016, a partir de http://www.kahoks.org/common/pics/db/pdf.../1852_Vocabulary.pdf
- Williams, M. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo*

social (1 ed., Vol, pp.). Madrid, CUP.

Zabala, A. (2004). *Los enfoques didácticos* (1a. ed., p. 164). Sao Paulo: Ática.

Anexos

Anexo A. Encuestas 1 y 2

GARCES NAVAS HIGH SCHOOL
MY OPINION ABOUT SOME ASPECTS OF THE ENGLISH CLASS
NAME: Andrés Anzuán GRADE: _____ DATE: _____
MARK WITH AN "X".

3. Do you like the English class? YES NOT _____

4. What is your prefer art?
MUSIC DANCING _____ PAINTING _____

3. What is your prefer skill in the English Class?
LISTENING _____ SPEAKING _____ READING WRITING

10. What skill is easy for you?
LISTENING _____ SPEAKING _____ READING WRITING _____

11. What activities do you prefer to develop in the english class?
-To speak about your prefer topics
-To write _____
-To listen to your classmates _____
-To sing _____
-To watch films _____
-To read _____
-To dance _____
-To paint or draw _____
-Other _____ What _____

FREE ANSWERS

12. How do you learn English faster?
Listening, reading, writing

13. How do you feel in the English class?
no se lo está por que está enseñado los temas

14. What is missing in your English Class to learn more and feel comfortable
more

15. What is your opinion about your English teacher?
está bien pero me gustaría más y ser
una de mis materias favoritas

IED GARCES NAVAS
ENGLISH CLASS
2016

Querido Estudiante,
Por medio de esta encuesta el área de inglés quiere conocer sus percepciones y opiniones acerca de la materia y de la inclusión de expresiones artísticas en esta asignatura. Por favor conteste las preguntas de la manera más honesta y abierta posible. Esta encuesta no le afectará de ninguna manera.

Agradecemos su amable colaboración.

Nota: Por favor responda en el idioma (inglés o español) de su preferencia.
Mark your answers with an "x" and expand when necessary.

1. Do you feel well in the English class?
YES: NO:

Please, justify your answer:
Very very funny and pleasant

2. What is your favorite skill?
a. Speaking
b. Listening
c. Writing
d. Reading

Please, justify your answer:
I like all the parts

3. What skill would you like to improve? Why?
a. Speaking
b. Listening
c. Writing
d. Reading

Please, justify your answer:

4. Have you enjoyed the inclusion of arts in the English class?
YES: NO:

Please, justify your answer:
Si, porque eso hace la clase más dinámica

5. In what ways has the inclusion of arts in the English class helped you improve your English language skills?
me ha ayudado a pronunciar y saber sus tipos de mayor manera

6. What artistic activities would you like to do in your English class?
a. Singing / Playing an instrument
b. Watching films
c. Acting in theater plays
d. Dancing
e. Painting / drawing / graphic design
f. Photography
g. Others
Please specify draw much

Anexo B. Formato Project Follow Up

**PROJECT FOLLOW UP
IED GARCÉS NAVAS**

**ARTISTIC CENTER: DANCE
WEEK 1**

Mini-task 1: Design a coreography		Skill:	Date:
Members of the group	Mini- Task outcome (✓) (X)	Signature	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
Students who reports:		Signature:	

WEEK 2

Mini-task 2: Learn up the script		Skill:	Date:
Members of the group	Mini- Task outcome (✓) (X)	Signature	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
Students who reports:		Signature:	

WEEK 3

Mini-task 3: Rehearse the script		Skill:	Date:
Members of the group	Mini- Task outcome (✓) (X)	Signature	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
Students who reports:		Signature:	

WEEK 4

Mini-task 4: Rehearse the script		Skill:	Date:
Members of the group	Mini- Task outcome (✓) (X)	Signature	
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
Students who reports:		Signature:	

Anexo C. Diario de campo

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

DIARIO DE CAMPO

FECHA: jueves 28 de julio de 2016
LUGAR: Salón Centro Recursos de Idiomas
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado 903
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:25 a.m.
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:10 a.m.
TIEMPO: 105 minutos
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Lilian Patricia Ortiz Perenguez
REGISTRO No.: 2

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se organiza el curso según los centros de interés, aunque el grupo de fotografía se recargó y hubo un pequeño inconveniente para poder equilibrar el número de todos los centros. ● Al realizar la explicación, los estudiantes no comprendieron inmediatamente de qué se trataban los centros de interés, por lo tanto, se invirtió mucho más tiempo del previsto en la explicación y organización. ● Se escogieron los líderes de los grupos. ● Se explica cómo será el modo de evaluación del trabajo en clase y del que debe realizar cada grupo. ● El grupo de dibujo que es el encargado de la realización del primer corto, escogió el tema de la contaminación y explica a todo el curso el tema general para que todos tengan idea de lo que van a hacer dentro del corto. ● Se explica a cada centro el trabajo en general y lo que deben realizar en ese momento de clase. ● Se realizó un cuadro explicativo sobre la participación y los papeles principales que tendrá cada centro. ● El grupo de danzas realiza una breve lectura acerca de los movimientos de las olas del mar y prepara una coreografía. ● El grupo de música busca en los celulares y en un computador la música que irá en el corto. ● El grupo de dibujo prepara el guión. ● Se explica a los centros qué materiales deben traer para la próxima clase. ● Los estudiantes se distribuyeron las tareas y los materiales para la próxima sesión. 	<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Actitud de los estudiantes frente a las actividades propuestas ● Desarrollo de las actividades. ● Participación de los estudiantes en las actividades ● Capacidad de proponer y crear. ● Liderazgo de los estudiantes
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>La clase se enfocó principalmente a la organización del trabajo del periodo, sobre todo en lo referente a los cortos. Los estudiantes se mostraron interesados por entender de qué se trataba el trabajo y generar propuestas para la realización de los cortos. Dentro de los centros, los estudiantes se mostraron muy propositivos y en la creación del libreto demostraron mucha creatividad, sobre todo las personas que no se destacan por participar en clase. En algunos grupos se delegaron como líderes a los estudiantes a quienes se mostraban más tímidos y menos participativos y ellos tomaron seguridad al asumir el reto y comenzaron a trabajar con seriedad.</p>	<p>NOTAS METODOLOGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observación directa. ● Cámara de video.
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Puedo estar en dos centros de interés? ● ¿Importa el número de participantes en los centros? 	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Hay estudiantes que desarrollan y muestran interés por más artes que aquellas que van a trabajar en sus centros de interés.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <p>Es necesario buscar líderes e impulsarlos porque existen líderes ocultos con buenas ideas.</p>	

Anexo D. Cronograma de actividades para los estudiantes

GRADO 903	FEBRERO			MARZO					ABRIL		
	9	16	23	2	9	16	23	30	6	20	27
AUDIO 1	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ICFES Paquete Página	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3
	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3
VIDEO				rec ipe					aero bics		
EXAMEN ORAL			1				2			3	
EXAMEN ESCRITO				1				2			3

Anexo E. Rúbrica del Primer Corto

DE LA HABILIDAD ORAL EN LOS CORTOS DE VIDEO

DATE: Dancing center - Andrés Manth - Milagros Ramirez Avila Acosta -

GRADE: 903 SCORE: 10

Paula Linares - Sofía Rodriguez - Elvira Gaitan

CRITERIA	YOU ARE A CHAMPION	GOOD JOB	SO, SO	YOU NEED TO IMPROVE
FLUIDEZ	Se expresa correctamente con facilidad, rapidez y espontaneidad. 5.0	Se expresa correctamente con facilidad y espontaneidad. Las pausas que realiza al conversar no distorsionan la claridad del mensaje. 4.0	Se expresa con dificultad y habla despacio. Repite y se devuelve para revisar lo que dice. El mensaje no se entiende. 3.0	No se expresa correctamente. No hay espontaneidad ni rapidez. Las pausas que realiza al conversar distorsionan la claridad del mensaje. 2.0
PRONUNCIACIÓN	Habla claro. Tiene en cuenta la pronunciación de sonidos propios del inglés y los ejecuta. Imita los sonidos que escucha en medios electrónicos: internet, celular. 5.0	Habla claro. Comete errores de pronunciación que no afectan la claridad del mensaje. 4.0	La mayoría de las veces habla claro. Los errores de pronunciación que comete afectan muy poco la claridad del mensaje. 3.0	No habla claro y comete errores de pronunciación que afectan la claridad del mensaje. 2.0
GRAMÁTICA	Utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase sin error. Se aventura a utilizar estructuras no estudiadas en clase. 5.0	Frecuentemente utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, con errores que no afectan el mensaje. 4.0	La mayoría de las veces utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, los errores afectan el mensaje. 3.0	El uso que le da a las estructuras estudiadas en clase indica que no conoce su aplicación. 2.0
VOCABULARIO	Emplea con precisión el vocabulario aprendido en clase e incorpora palabras nuevas. 5.0	Utiliza el vocabulario estudiado en clase la mayoría de las veces en forma correcta. 4.0	Tiene dificultad para emplear el vocabulario estudiado. 3.0	Emplea el vocabulario con dificultad y demora en haberlo memorizado. 2.0

Anexo F. Rúbrica del Segundo Corto

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD ORAL EN LOS CORTOS DE VIDEO

NAMES: All centers - Dancing - drawing - music - photography
 DATE: _____ GRADE: 403 SCORE: 1.6

CRITERIA	YOU ARE A CHAMPION	GOOD JOB	SO, SO	YOU NEED TO IMPROVE
FLUIDEZ	Se expresa correctamente con facilidad, rapidez y espontaneidad. 5.0	Se expresa correctamente con facilidad y espontaneidad. Las pausas que realiza al conversar no distorsionan la claridad del mensaje. <u>4.0</u>	Se expresa con dificultad y habla despacio. Repite y se devuelve para revisar lo que dice. El mensaje no se entiende. 3.0	No se expresa correctamente. No hay espontaneidad ni rapidez. Las pausas que realiza al conversar distorsionan la claridad del mensaje. 2.0
PRONUNCIACIÓN	Habla claro. Tiene en cuenta la pronunciación de sonidos propios del inglés y los ejecuta. Imita los sonidos que escucha en medios electrónicos: internet, celular. 5.0	Habla claro. Comete errores de pronunciación que no afectan la claridad del mensaje. <u>4.0</u>	La mayoría de las veces habla claro. Los errores de pronunciación que comete afectan muy poco la claridad del mensaje. 3.0	No habla claro y comete errores de pronunciación que afectan la claridad del mensaje. 2.0
GRAMÁTICA	Utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase sin error. Se aventura a utilizar estructuras no estudiadas en clase. 5.0	Frecuentemente utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, con errores que no afectan el mensaje. <u>4.0</u>	La mayoría de las veces utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, los errores afectan el mensaje. 3.0	El uso que le da a las estructuras estudiadas en clase indica que no conoce su aplicación. 2.0
VOCABULARIO	Emplea con precisión el vocabulario aprendido en clase e incorpora palabras nuevas. 5.0	Utiliza el vocabulario estudiado en clase la mayoría de las veces en forma correcta. <u>4.0</u>	Tiene dificultad para emplear el vocabulario estudiado. 3.0	Emplea el vocabulario con dificultad y demuestra no haberlo memorizado. 2.0

Anexo G. Rúbrica del Tercer Corto

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD ORAL EN LOS CORTOS DE VIDEO

NAMES: All centers - 3rd (center) short video

DATE: _____

GRADE: 903

SCORE: _____

CRITERIA	YOU ARE A CHAMPION	GOOD JOB	SO, SO	YOU NEED TO IMPROVE
FLUIDEZ	Se expresa correctamente con facilidad, rapidez y espontaneidad. 5.0	Se expresa correctamente con facilidad y espontaneidad. Las pausas que realiza al conversar no distorsionan la claridad del mensaje. (4.0)	Se expresa con dificultad y habla despacio. Repite y se devuelve para revisar lo que dice. El mensaje no se entiende. 3.0	No se expresa correctamente. No hay espontaneidad ni rapidez. Las pausas que realiza al conversar distorsionan la claridad del mensaje. 2.0
PRONUNCIACIÓN	Habla claro. Tiene en cuenta la pronunciación de sonidos propios del inglés y los ejecuta. Imita los sonidos que escucha en medios electrónicos: internet, celular. 5.0	Habla claro. Comete errores de pronunciación que no afectan la claridad del mensaje. (4.0)	La mayoría de las veces habla claro. Los errores de pronunciación que comete afectan muy poco la claridad del mensaje. 3.0	No habla claro y comete errores de pronunciación que afectan la claridad del mensaje. 2.0
GRAMÁTICA	Utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase sin error. Se aventura a utilizar estructuras no estudiadas en clase. 5.0	Frecuentemente utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, con errores que no afectan el mensaje. (4.0)	La mayoría de las veces utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, los errores afectan el mensaje. 3.0	El uso que le da a las estructuras estudiadas en clase indica que no conoce su aplicación. 2.0
VOCABULARIO	Emplea con precisión el vocabulario aprendido en clase e incorpora palabras nuevas. 5.0	Utiliza el vocabulario estudiado en clase la mayoría de las veces en forma correcta. (4.0)	Tiene dificultad para emplear el vocabulario estudiado. 3.0	Emplea el vocabulario con dificultad y demuestra no haberlo memorizado. 2.0

Anexo H. Organización de la Técnica del Focus Group

**IED GARCÉS NAVAS
ENGLISH CLASS
FOCUS GROUP
2016**

TEMÁTICA:

Los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad oral del inglés.

OBJETIVO:

Recopilar información acerca de la percepción y participación de los estudiantes del grado 903 acerca de la implementación de los centros artísticos de interés

PARTICIPANTES

- 1 Representante por cada centro de interés.
- Docente –moderadora.
- Estudiante – moderador.
- Camarógrafo
- Secretario.
- Estudiantes del grado 903

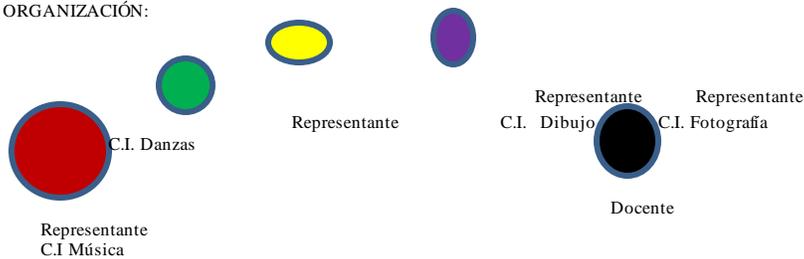
LUGAR: Salón CRI, 203. IED Garcés Navas.

MATERIALES:

- Cámara
- Video.
- Material para tomar apuntes.
- Computador.

Diseño:

- ORGANIZACIÓN:



- La docente recoge la información y la tabula y será una de las moderadoras junto con otro estudiante que controlará el tiempo de las intervenciones.
- La grabación será realizada por Sebastián Laiton, estudiante del centro de fotografía.

MOMENTOS DEL FOCUS GROUP:

AGENDA

1. Bienvenida.
2. Presentación del tema: Los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad oral del inglés.
3. Presentación de los representantes.
4. Presentación de un video que contiene momentos del desarrollo de las clases de inglés implementando los centros de interés.
5. Intervención y respuesta de cada uno de los representantes de los centros de interés.
6. Preguntas para cada uno de los representantes. Se realizan 7 preguntas, la misma a cada uno y tienen máximo dos minutos para contestar. Cuando falten 10 segundos, el estudiante moderador, les indicará el tiempo restante.

PREGUNTAS

1. ¿Por qué escogiste este centro de interés?
2. ¿Cuál es la relación que has tenido con el arte de tu centro de interés a lo largo de tu vida?
3. ¿Qué piensas acerca del trabajo por centros de interés artísticos en la clase de inglés y cuáles han sido los aspectos positivos y negativos del mismo?
4. ¿De qué manera ha contribuido el trabajo por centros de interés artístico para aprender a hablar inglés?
5. ¿El inglés te ha permitido conocer y profundizar más acerca del arte que te gusta? ¿De qué manera?
6. ¿Cómo han sido el trabajo y las relaciones interpersonales dentro de tu centro de interés?
7. ¿Qué dificultades han encontrado en el trabajo por centros de interés? ¿Cómo los han solucionado?

Anexo I. Transcripción de la Técnica del Focus Group

PROFESORA: Bueno, primera pregunta: Cada uno tiene un centro de interés, entonces, cada uno va a decir por qué escogió ese centro. Iván.

I.C.: Bueno, yo escogí el centro de interés de música pues porque me fascina mucho la música, entonces pues, ya que, pues ahí iba a estar haciendo música, entonces me pareció buena idea entrar ahí.

N.B.: Yo escogí dibujo porque me gusta dibujar, y sí.

A.O.: Bueno, y escogí fotografía porque me gusta tomar fotos, me gusta la manera como las fotos expresan los sentimientos y pues realmente te expresas tú mismo.

M.R.: Yo escogí la danza, pues, por lo mismo, porque me gusta la danza, porque me puedo expresar a través del cuerpo.

P.L.: Yo escogí fotografía porque me puedo expresar por medio de imágenes.

PROFESORA: Segunda pregunta: Cuál es la relación que ustedes han tenido con el centro que escogieron, durante toda su vida, o sea, han hecho cursos, o solamente lo han aprendido en su casa, solos, o sea qué es lo que han hecho con el arte que escogieron en su vida, o sea, fuera del colegio.

I.C.: Ok, sí. Yo empecé, ya que, hace cuatro años; eh, fue en una academia de bellas artes y aprendí lo principal de la guitarra: las partes de la guitarra, los nombres de las notas, cómo formarlas. Cuando llegué a Bogotá, pues, seguí en eso, entonces aprendí a hacer acordes, las escalas, y aprendí a tocar otros instrumentos, y con ello, pues he aprendido ambas cosas.

N.B.: Pues, eh, aprendí porque parte de mi familia dibuja y pues es como lo que quería hacer y solo es acá en el colegio.

PROFESORA: O sea, tú dibujas solita, no has hecho cursos.

N.B.: No.

A.O.: Bueno, yo no he hecho algo así, cursos de fotografía, pero, quisiera hacer un curso para poder no solamente saber lo básico, sino, cómo funciona eso y conocerlo más.

M.R.: La verdad yo no estudié en academia y ensayé siempre en mi casa.

P.L.: Yo tampoco he tenido cursos de fotografía ni nada, sino en mi casa que es donde siempre tomo fotos.

PROFESORA: Tercera pregunta: qué piensan acerca del trabajo por centros de interés en la clase de inglés: primero, ¿qué piensan de eso?

I.C.: Pues a mí me parece que está muy bien, pues porque, o sea, eh, siempre las mismas rutinas en todas las clases, pues eso aburre, entonces pues, esto es otra cosa diferente, pues es chévere porque uno experimenta más cosas, uno aprende más.

N.B.: Me parece bien porque así cada uno muestra qué talento tiene y pues puede mostrarlo en el colegio.

A.O.: Me parece algo interesante y diverso en el sentido de que ya no es la clase tradicional; de igual manera vemos gramática, y vemos eso, pero de todas formas podemos aplicar lo que nos gusta y eso es algo interesante y a la vez diverso porque saca más de nuestra personalidad y nos hace hacer que tengamos menos miedo de comunicarnos con las demás personas, nos da más confianza en nosotros mismos y los demás.

M.R.: No, pues a mí me parece bien por lo que es una forma diferente de ver las cosas, y nos enseña una forma divertida de aprender el inglés, y por lo menos yo que estoy en danzas pues, es chévere porque debemos sacar coreografías de diferentes canciones, hablar en inglés y pues eso le facilita a uno más adelante la fluidez.

P.L.: me parece chévere e interesante porque salimos de la rutina de estar copiando en un cuaderno, de las cosas normales que se ven en toda clase, y ya, que sí, nosotros podemos encontrar a nosotros mismos y ver lo que nos gusta.

PROFESORA: ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de haber trabajado por centros?, en cuanto a todo, o sea, en cuanto a las artes, en cuanto a los compañeros, o sea, qué han visto de bueno y qué han visto de malo. No se callen nada.

I.C.: Bueno, a ver: bueno, eh, pues, ya que aprovecho un ratito acá en el colegio, entonces pues, me facilita la agilidad de los dedos, y pues, a mí me encanta eso, entonces, y pues algo negativo, eh, no, que nos toca componer canciones en inglés, eso es lo difícil profe.

PROFESORA: A ustedes les ha tocado lo más pesado.

N.B.: Pues en inglés sí, he aprendido más el lenguaje, pues así que, como a leerlo y pues sí, se muestra con videos, haciendo videos, se muestra más, más en las clases, más para aprender.

A.O.: A mí me ha parecido bueno en el sentido de que, en el momento en el que hacemos los videos, o en el que tomamos las fotos y atrás le ponemos la descripción, me parece algo interesante porque hace que nosotros vayamos aprendiendo más palabras, y eso, supongamos que en algún momento tenemos una evaluación, uno se acuerda ya de una palabra, y uno al momento de grabarse, uno aprende de una manera diferente los vocabularios

y en un momento después, uno, de igual manera tiene más fluidez al hablar el inglés; eso me ha parecido muy positivo.

M.R.: Pues a mí lo positivo me ha parecido de que en todas las clases, practique y que hagamos las clases tan dinámicamente y por lo menos, a uno que le gusta bailar, uno pueda bailar y aparte de eso, aprenda el inglés, o sea, cuando uno hace un video, a uno se le facilita más el hablar que el escribir, entonces, me parece bien.

P.L.: Bueno, lo positivo también para mí, han sido los videos, ya que, soy pésima en inglés, pero de ahí me he aprendido a soltar más, he aprendido a pronunciar, pues no totalmente pero si un poco más cada palabra y, con eso me he ayudado muchísimo y ya.

PROFESORA: ¿Y negativo?

P.L.: ¿Negativo? Nada

PROFESORA: Por ejemplo, la dificultad que tuvieron en el de danzas.

M.R.: En el de danzas, se presentó la dificultad, porque a veces tenemos que compartir y a veces en el grupo hay conflictos.

PROFESORA: ¿Y la división que hubo?

M.R.: Esa división, pues, se hizo bien, pues, porque estaren en un grupo donde van a haber conflictos en cada momento, creo que es mejor estar divididos.

PROFESORA: ¿Sí? ¿Y no hay posibilidad de que vuelvan a trabajar juntos?

M.R.: Mmm... Profe, no creo.

PROFESORA: ¿Son conflictos más profundos?

M.R.: Sí. O sea, ahí el problema empezó por una cosa muy mínima, y se desunió, o sea, ya uno no puede tratar con ellas.

PROFESORA: Alguien más tiene algo negativo, porque miren que se está manejando el tiempo. Bueno.

Quinta: ¿De qué manera ha incidido el trabajo por centros de interés artístico en el aprendizaje del inglés?

I.C.: Mucho, porque, he aprendido más palabras, entonces como toca, digamos, cantar o escribir algo, eh, he aprendido a pronunciar más palabras, entonces, pues, se me ha facilitado más todo.

N.B.: Sacando frasecitas

N.B.: En dibujo, uno va sacando frasecitas, va poco a poco aprendiendo palabras.

A.O.: Pues a mí me ha ayudado mucho en el sentido de que se toma una foto y uno después hace la descripción de la foto y poco a poco se van aprendiendo nuevas palabras que a uno se le van quedando y eso a uno le ayuda a es como a tener una conversación con alguien sobre cierto tema, eh con lo de las fotos y todo eso, entonces uno va teniendo un mejor nivel de inglés en el colegio sin necesidad de hacer un curso.

M.R.: A mí me ha ayudado mucho porque es una forma muy divertida de ver el inglés, entonces, nos ponemos de acuerdo en lo que vamos a hacer y tenemos que hacerlo, entonces sí me parece.

P.L.: Yo he aprendido nuevas cosas y a partir de una fotografía he aprendido nuevas cosas en inglés.

PROFESORA: Bueno, siguiente pregunta: ¿el inglés le ha permitido conocer y profundizar más acerca del arte que les gusta, han podido conocer más sobre lo que les gusta hacer en su centro de interés?

I.C.: Pues por el momento no he visto, he estado aplicando lo que yo ya sé, es simplemente aplicar lo que yo ya, sabía, es aportar lo que yo ya sabía, cogerlo en español y traducirlo, entonces es más eso; entonces es como ver la música y en inglés yo diría que he aprendido a perder la pena.

N.B.: Pues he aprendido a pensar mejor y pues ya, a pintar y a conocer palabras.

A.O.: Me ha parecido muy bueno y he aprendido cosas tanto en el ámbito de la fotografía como en inglés. En fotografía he aprendido a hacer los efectos. La profesora creó un blog en el que los estudiantes podemos ver los tipos de fotos que podemos hacer sin necesidad de utilizar un filtro, entonces nosotros mismos podemos hacerlo y en el inglés he aprendido nuevas palabras y he aprendido a no tener pena de estar con una persona y hablar en inglés, y entonces eso es algo positivo a nivel estudiantil como profesional y personal, con una persona y con uno mismo.

M.R.: Si profesora, porque uno no sabe el tipo de canciones y aprende a sacar nuevos pasos, o sea a moverse diferente.

P.L.: Yo también he aprendido a soltarme porque me da mucha pena hablar con otras personas, y también he aprendido muchas palabras nuevas.

PROFESORA: Siguiente pregunta: ¿Cómo ha sido la relación interpersonal en sus centros de interés, desde que empezaron; ¿se han hecho más amigos, han conocido más a los compañeros, con los que no hablaban tanto, si pelean, si colaboran, si ha servido el trabajo con interacción?

I.C.: Sí. En mi grupo se ha visto mucho pues, porque en el salón había división, entonces estaban esos grupos así, cada quien por su centro de interés entonces las personas estaban lejos unas de las otras, entonces había división entre ellos.

N.B.: En mi grupo casi no porque casi todos, casi nadie trae nada, muy regular todo.

PROFESORA: Pero, personalmente, ¿son amigos? O cómo están las relaciones.

N.B.: Si hablamos más, mucho más.

A.O.: Bueno, en mi caso, ha servido mucho, o sea, bastante porque al principio teníamos ciertas discusiones y dividimos el grupo y después tratamos, después nos sirvió porque pudimos congeniar más y conocernos, o sea, ya no era solamente de desarrollar el trabajo y dejarnos llevar por la primera impresión de una persona, sino que tocaba conocer a las personas y todo eso nos sirvió en el ámbito personal para que las cosas fueran mejor, ahora, aparte de eso, aparte de que somos un grupo también nos llevamos bien fuera del grupo y hablamos, reímos, entonces es algo bueno porque no solamente es en lo profesional y estudiantil sino también es en lo personal que nos ha servido a cada uno de nosotros.

M.R.: en mi caso, pues, eso fue un lío que se formó, pero, de todos modos, está bien porque para estar con personas tan, que hablen cosas detrás de uno, entonces es mejor dejar todo eso atrás, y pues nos ha unido con otras personas, entonces uno puede estar con personas que de pronto sí, se puede decir que son buenas, que le hagan bien a uno.

P.L.: A mí también, me ha servido mucho, o sea que, volvió la relación, el centro estaba dividido, y al realizar esto nos pudimos volver a unir todos y esto va a llevar a algo bueno.

PROFESORA: ¿Qué han encontrado en los trabajos por centros de interés, en cuanto a que los compañeros traigan todo, qué dificultades han encontrado?

I.C.: Yo creo que más que todo es que, en el centro de música pues, están allí, pero al mismo tiempo no están, hay personas que no colaboran con las cosas, y hay otras que sí colaboran, por ejemplo, cuando vamos a hacer una canción, hay personas que saben tocar algo, o cantar, digamos y hay personas que les da pena hacer eso, entonces hay personas que no colaboran.

N.B.: En el momento de trabajar, la mayoría no trae nada o hay algunos que, si aportan o hay otros que no, pues ahí, como que se hace o no se hace.

A.O.: Bueno, pues en mi caso, en el grupo de fotografía, al principio hubo problema por una plata, pero sí íbamos a aportarla, porque nos parecía que estaba muy caro y después de todo, la plata ya deberíamos haberla recolectado, pero al final salieron bien las fotos y salió todo bien en ese sentido, pero ahora resulta que también hay ciertos problemas en el que la mayoría de los del grupo que no colaboran, solamente colaboramos dos o tres, y los otros se van a jugar en el salón, entonces, eso es lo que faltaría, hacer un refuerzo entre nosotros, para que trabajáramos todos juntos.

M.R.: Hay dificultades entre los estudiantes, que no a todos les gusta la misma música, y a veces no dicen, se tragan las cosas, y no pueden sacar lo que sienten.

P.L.: Bueno, al principio el grupo se dividió, se dificultó mucho el trabajo que habíamos decidido hacer, que fue un árbol, ya que no todos quisieron aportar, pero, de una u otra manera se cumplió el compromiso, y pues cierta persona siempre era con su celular y no aportó con el dinero, y eso.

PROFESORA: Ustedes han notado que, después de que se organizaron por centros de interés hay líderes en el grupo, o sea, que de pronto hay personas que antes no hablaban, que se quedaban quietos, y cuando empezaron los centros de interés empezaron a trabajar más o a liderar el grupo. Por ejemplo, a ti te he visto. Qué ha pasado con estos casos.

I.C.: Pues en mi grupo, eh, realmente, sí es como que, el liderazgo está en pocos porque pues, había personas que pues, ya participaban en clase, y esas mismas personas siguieron participando en el grupo y las otras se quedan calladas o cuando les pido que opinen pues opinan.

PROFESORA: Pero ha habido alguien que tú digas, con los trabajos por centros de interés, que tú digas, que habla más, que trabaja.

I.C.: Sí, yo creo que sí.

PROFESORA: ¿Sí? ¿Y quién? ¿Andrés?

I.C.: A. A siempre, porque él siempre ha participado en clases, entonces, pues él, se quedó en eso.

N.B.: Pues yo.

PROFESORA: pues, que tú hayas pensado que no trabajaban.

N.B.: Pues J. L. y los demás, M. no mucho, pero ahí poco a poco viendo a los demás.

A.O.: En mi grupo vi el liderazgo en P., porque al principio de este año ella era muy tímida, bastante, ella, supongamos que ella casi no hablaba, en cambio, ahora en el grupo de fotografía ella se expresa más, lidera más el grupo, si necesitamos unas fotos ella dice que hagamos esto, ella da opiniones, expresa lo que siente y dice que el grupo debe hacer eso de esta manera, y todos nos ponemos más las pilas, entonces todos vemos como positivo esto en el grupo.

M.R.: En mi grupo, lo digo por mí, entonces si me ha ayudado mucho, y eso ha ayudado al grupo, estamos más pendientes de eso, de resto pues, no se ha visto más.

P.L.: Yo digo que la mayoría de los chicos le ha puesto mucho interés, pero viendo que cada vez era más fácil, se iban desmotivando, pues trabajaba más el que estaba más interesado.

PROFESORA: ¿Quieren expresar cosas que yo no les haya preguntado? Qué quieren decir de su trabajo, quieren que sigamos, qué le podemos aumentar, qué le podemos quitar.

I.C.: Que todos los grupos sigan así, yo quisiera que la gente participara más, y es que se dejan llevar por la pena y uno va, pues, digamos, cuando es músico tiene que estar yendo a cada rato a presentaciones y va perdiendo la pena, hasta que uno llega, y no importa la cantidad que sea, pero ya no le da pena, entonces es eso, que pierdan la pena, pero que sigamos.

N.B.: Profe, pues que sigamos. En el curso hay mucha división. Esto nos puede unir, y seguir con todo lo que haya que hacer.

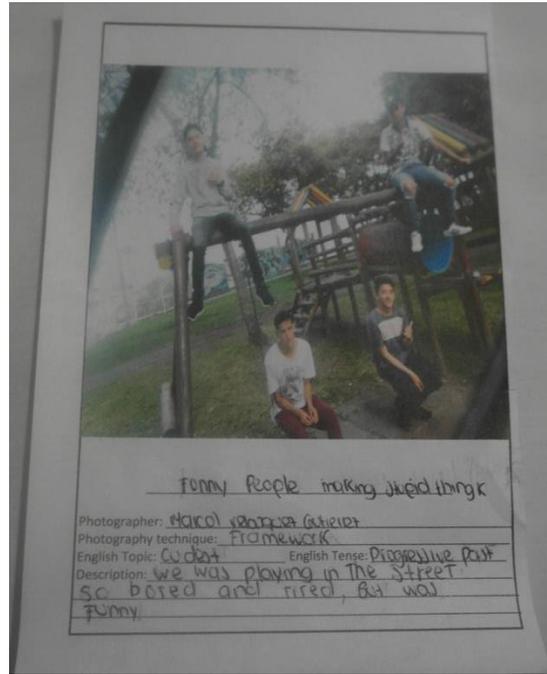
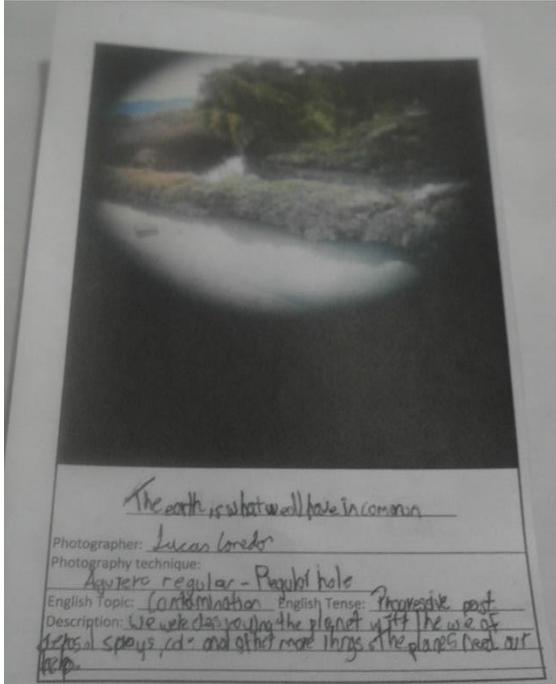
A.O.: En mi caso, pues, que todo lo que ha hecho la profesora durante este año está siendo interesante, y para mí, me parece que es un gran esfuerzo que ella está haciendo este año, y de paso, decirle que es un reto porque es que dividir, poner centros de interés en una clase de inglés yo digo que no es nada fácil, porque pues hay unos que sí, otros que no, a unos les gusta, a otros no, de igual manera la profesora ha tratado de sacarlo adelante lo mejor que ella ha podido y de paso....

P.L.: Que cada persona le ponga más interés, tener más confianza en lo que sabemos, porque podemos dar más.

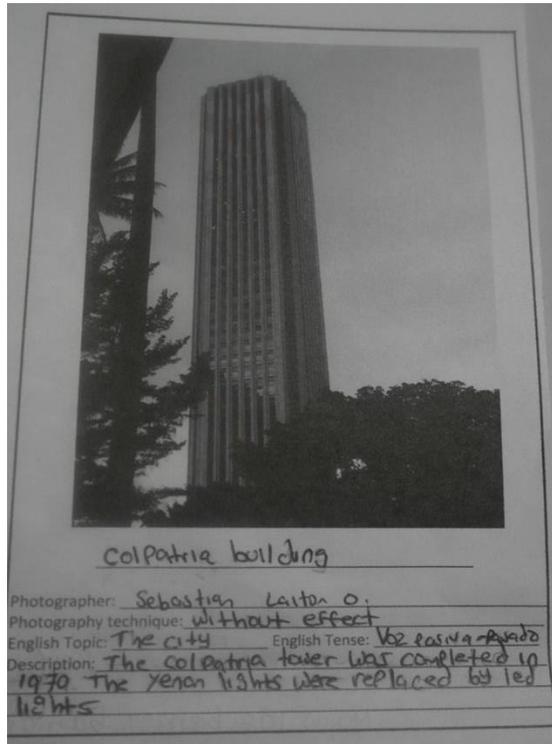
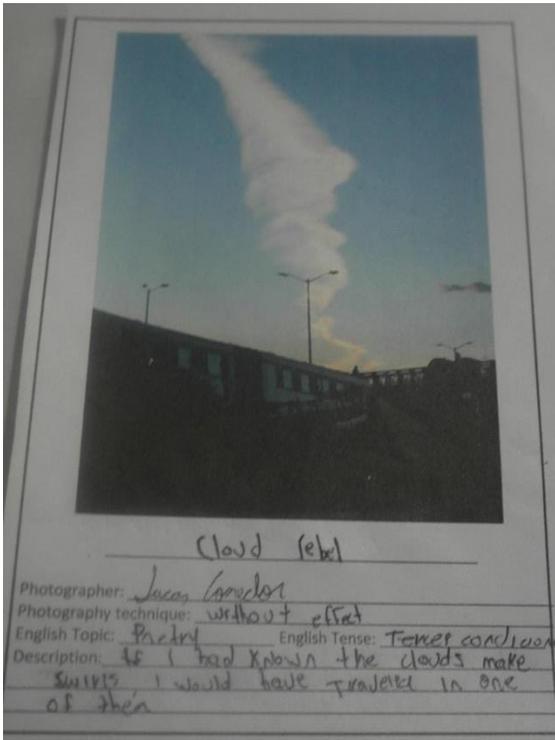
PROFESORA: Yo estoy de acuerdo chico. Muchas gracias, se pueden ir.

Apéndice

Muestra de trabajos artísticos de los estudiantes



Fotografía



Centro de

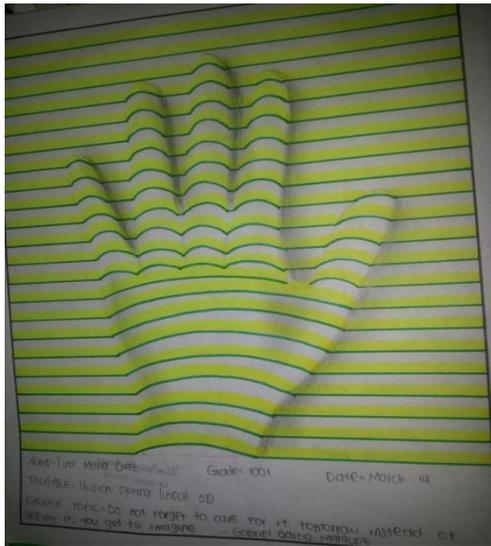
Dibujo



When your legs don't work like they used to before, And I can't sweep you off of your feet, will your mouth still remember the taste of my love, will your eyes still smile from your cheeks, And darling I will be loving you, I was 20 and baby my heart could still fall as hard at 23 And I'm thinking 'bout how people fall in love in mistakes



date = 10/02/11
"we live in black and white spitting trichromia"
~Xanpa Basico.



L
os
estud
iante
s

pasaron de escribir textos largos que a veces

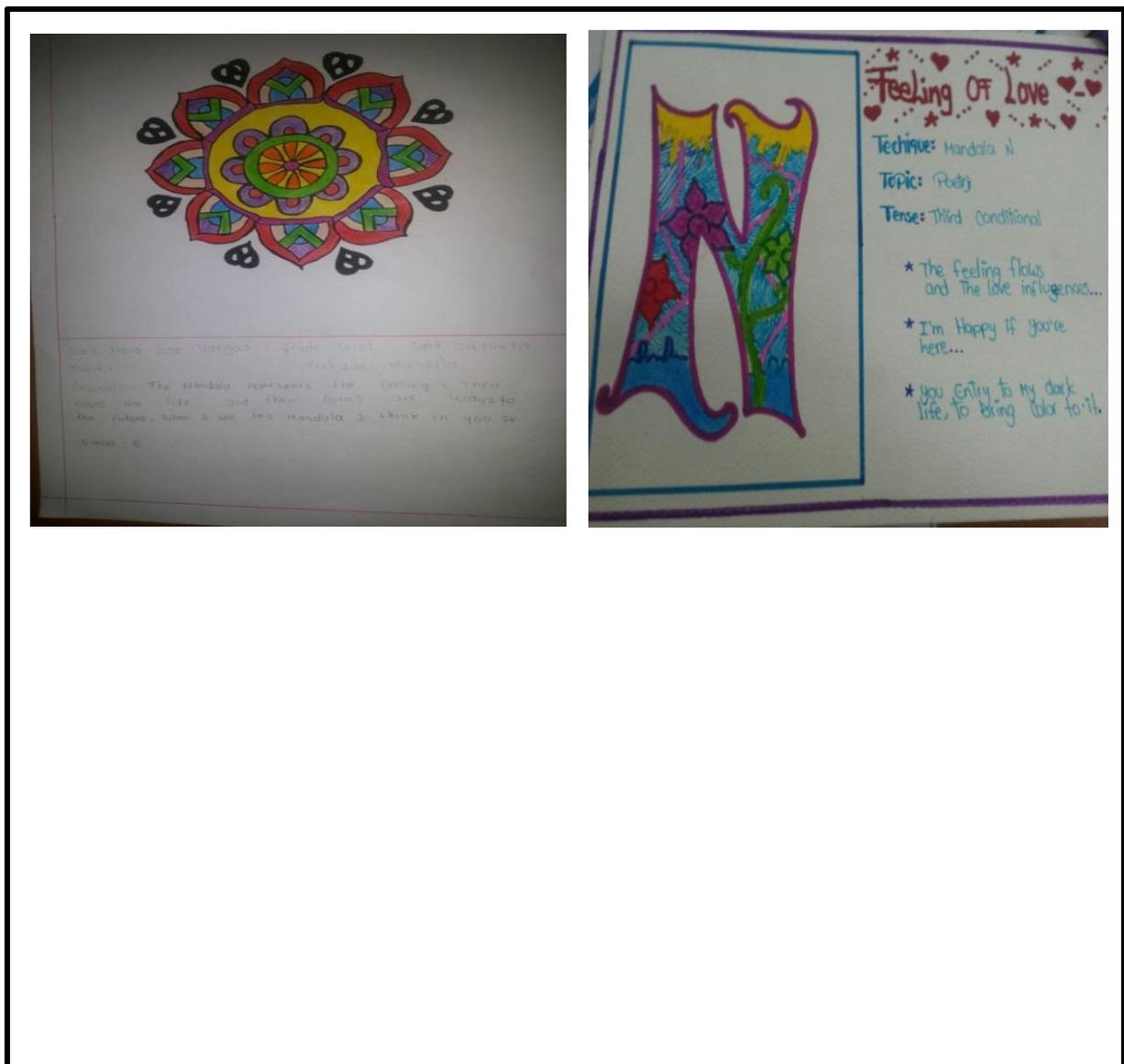
incluían copias de internet o de trabajos de compañeros, a escribir de tres a cinco renglones descriptivos, lo cual influyó para adquirir vocabulario, empezar a dominar reglas gramaticales a través de una práctica mucho más consciente y personal.

La docente revisaba los trabajos y señalaba los errores cometidos para que los estudiantes los corrigieran, aspecto que ayudó a fijar reglas y a aprender nuevo vocabulario.

Se incorporó una gran cantidad de nuevo vocabulario artístico acerca de técnicas, materiales e instrucciones de fotografía y dibujo y se convirtió en parte del hablar normal de los estudiantes, puesto que en algunas ocasiones recordaban con mayor facilidad el nombre de la técnica en inglés antes que en español.

Los estudiantes del centro de fotografía empezaron a crear o a mezclar técnicas y fue un reto especial para ellos colocar el nombre adecuado en inglés, para poder transmitir la idea correcta de lo que querían realizar con determinado material o movimiento. Con ello aprendieron a emplear de manera más consciente, los indicadores de adjetivo, adverbio, verbo de los diccionarios. Por ejemplo: tuvieron que buscar cómo se decía exactamente “media velada”, para no escribirla como “half evening”.

A continuación, se relacionan algunos de los trabajos de los centros de dibujo y de fotografía. Al final del proyecto se encuentra una muestra más extensa en la sección Apéndice.



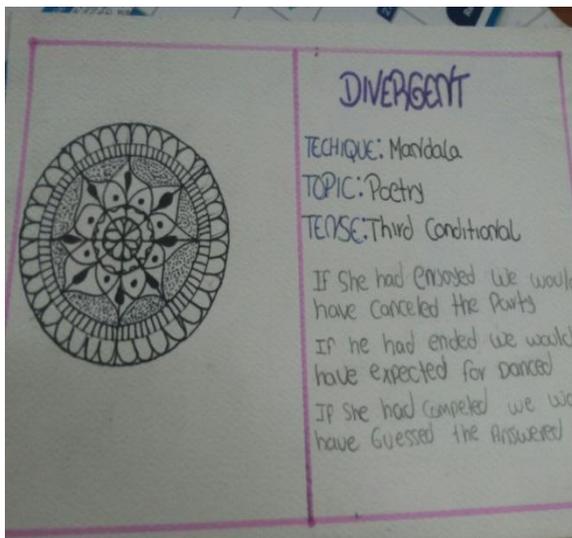
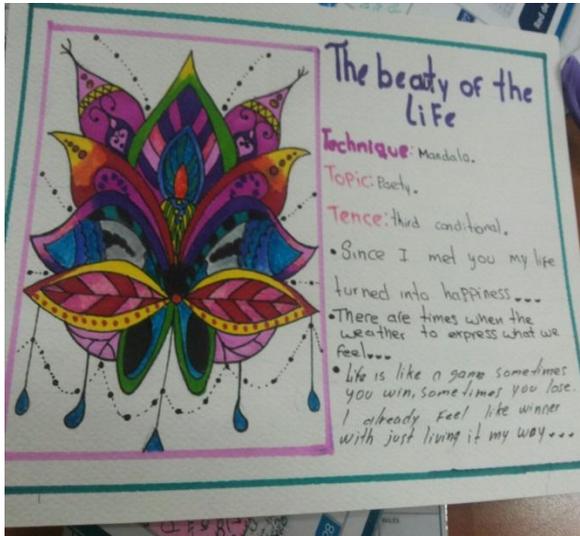


Gráfico 31. Trabajos artísticos del Centro de Dibujo

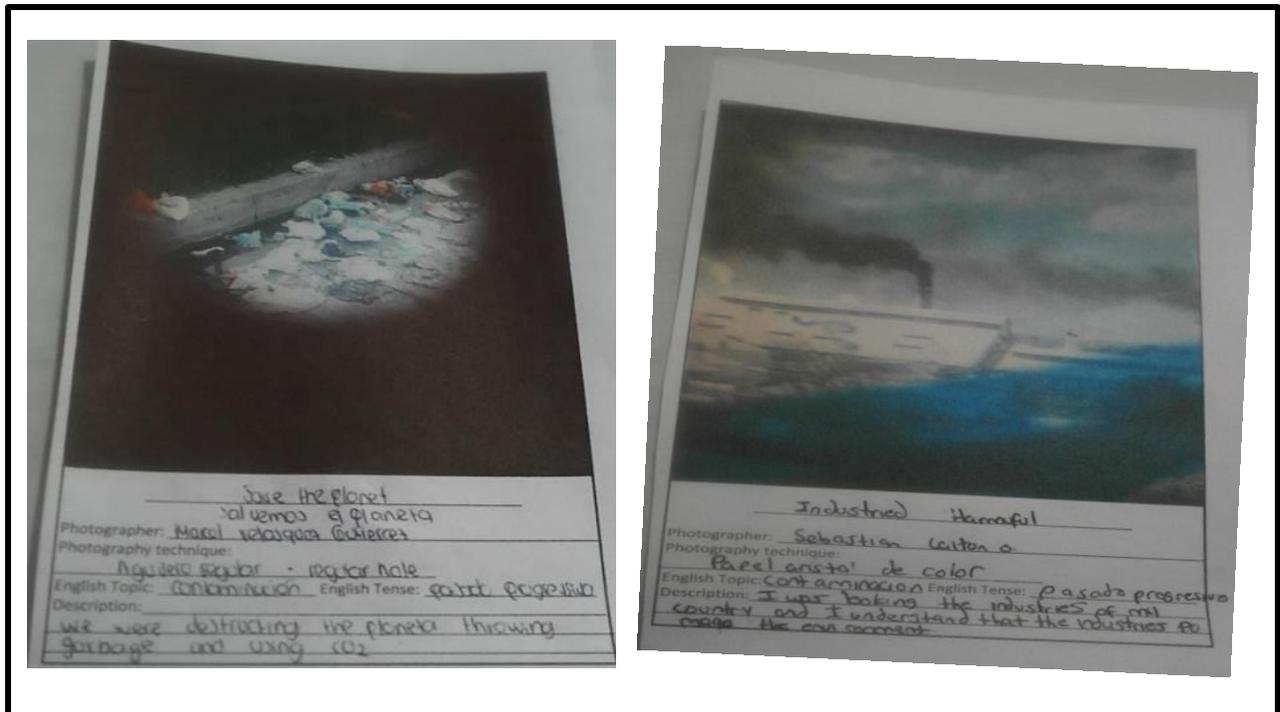


Gráfico 32. Trabajos artísticos del Centro de Fotografía

Volviendo a la habilidad oral, se puede decir que finalmente se observó avances en los aspectos relacionados con la habilidad oral, traducidos en la rapidez para comunicar un mensaje, la reducción del tiempo de pausa entre las palabras, el esfuerzo por emplear sonidos del inglés que no existen en el idioma español, en la inclusión de nuevo vocabulario y en la práctica oral de las bases gramaticales.

Además, se encontró una actitud que cambió en el transcurso de los cortos, la cual se hizo evidente en la tranquilidad y naturalidad para expresarse, en el dominio del temor y en el hecho de comunicarse a pesar de los errores que se pudieran cometer respecto a gramática, pronunciación o vocabulario. Este aspecto resulta positivo puesto que abrió la puerta para que los estudiantes consideraran el empezar a hablar en inglés y, con la guía adecuada, incluir la práctica oral del idioma, lo cual puede llevarlos a mejorar su nivel y aprovechar todos los aspectos de aprendizaje que implica desarrollar esta habilidad.

La inclusión de las artes funcionó como un elemento que activó la práctica oral de los estudiantes, la motivación y que desmontó la idea de ver el idioma inglés como una asignatura difícil, ajena a su realidad e intereses.

Subcategoría: Motivación de los estudiantes

Pasando a otros aspectos que hacen parte de la categoría de aprendizaje, la inclusión de los intereses artísticos de los estudiantes fue el punto de partida para la implementación de los centros de interés. Esto va de acuerdo con Palacios (1994) “es positivo conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza” (p. 5). Esto tiene que ver, por ejemplo, con la motivación de los estudiantes. Para analizar este aspecto del aprendizaje, se realizó dos encuestas, y una entrevista mediante el focus group (Ver Anexo H).

En las encuestas 1 y 2 se evidenció que la propuesta tuvo un impacto positivo en los estudiantes desde el inicio, porque se prestó atención a sus gustos e intereses artísticos, aspecto importante que se encuentra dentro de las premisas de los centros de interés, lo cual despertó en ellos la expectativa del cambio que se iba a presentar en la clase de inglés, es decir, en palabras de Decroly, la combinación de los centros de interés y el tema artístico, se convirtieron (2009): “ideas base o ideas fuerza, mueven y motivan a los niños al aprendizaje” (p.4)

Además, se presentó la posibilidad de encontrar una relación más cercana entre el inglés y la vida cotidiana, aspecto que no se hacía evidente con las clases tradicionales en las que se trataban temas ajenos y estrictamente gramaticales que parecían no trascender a la vida real. Al respecto Decroly (2009), menciona “Efectivamente, ellos exteriorizan muy pronto un

interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad, y nunca en los cuatro muros de la escuela, aunque dependiendo también de ello”. (p. 4).

Además, Palacios (1994) también indica al respecto, que es necesario:” Establecer relaciones entre lo que sucede con su propia enseñanza y la realidad fuera del salón de clase” (p.5)

Las siguientes fueron algunas de las afirmaciones encontradas en las encuestas respecto a la inclusión de las artes:

“He disfrutado la inclusión del arte en la clase de inglés porque:

“Nos dan el tiempo para demostrar lo que puedo hacer para dar a conocer mi arte”.

“Es divertido y sabemos lo que a los demás les gusta”

“Hago lo que me gusta”.

Lo anterior permitió comprender que la motivación juega un papel importante dentro del aprendizaje y que el campo afectivo debería ser un elemento constante tanto como lo cognitivo en el proceso educativo, para conseguir en los estudiantes una mejor actitud hacia el aprendizaje del idioma.

Por otra parte, sentirse a gusto en clase, desarrollar actividades agradables que implicaran los intereses y gustos de los estudiantes, trabajar en armonía con compañeros y con la docente contribuyó a crear un ambiente en el que se facilitó aprender inglés y a lograr un mejor desempeño lingüístico. De acuerdo con este aspecto, Palacios (1994) sugiere que es necesario: “Ofrecer un entorno agradable, eliminando presiones y haciendo que el estudiante se sienta libre, tranquilo para que pueda expresar sus opiniones” (p.5).

Las razones que manifestaron en general los estudiantes cuando se les preguntó cómo se sentían en la clase de inglés, se encontraron respuestas como las siguientes, teniendo en cuenta los distintos aspectos que relacionaron al contestar:

Respecto a su propio aprendizaje: “Me gusta aprender inglés, porque entiendo”.

Respecto a la clase: “Es dinámica, llamativa, divertida, variada”.

Respecto a la manera de trabajar: “No hay presión, se aprenden nuevas cosas, se trabaja en grupo”.

Respecto al espacio: “es cómodo”.

Respecto a la docente: “Explica bien”.

Como diría Dörnyei (2001): “La motivación es un constructo multifacético y describir su naturaleza y sus características principales requieren particular cuidado” (p. 2). Es decir, la motivación incluye todos los aspectos que entran en juego en la clase y al haber falencia de alguno, es posible que la motivación no se logre completamente.

De acuerdo a las respuestas dadas se puede captar que se involucraron muchos aspectos que para ellos son importantes y que influyeron en su aprendizaje, entendiendo este como la unión de varios elementos en la que no solamente entra en juego la parte académica. Además, los estudiantes consideraron que el arte se constituyó en un medio que les ayudó a aprender inglés y observaron una relación entre la práctica del inglés con la práctica de las artes que les agradan.

Uno de los criterios que se encontró al interior de los centros de interés, es que los estudiantes comenzaron a trabajar a partir de sus propios intereses y que esto se convirtió en el centro de su actuar en clase, aspecto que desplazó completamente a las exigencias externas como las notas y las sugerencias de la docente. Esto partió de uno de los postulados de Palacios (1994): “Tener en cuenta las preferencias, necesidades y opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza que están recibiendo, tratando de combinar sus intereses con nuestros objetivos” (p.5)

Esto permitió cambiar el clima tenso en el que a veces se sumergía la clase debido a la falta de trabajo, seriedad, comportamiento inadecuado de los estudiantes frente a actividades que no les llamaban la atención.

Además, fue motivante para los centros el hecho de sentirse responsables de su propio aprendizaje, y mediante la apropiación de los diferentes roles dentro de ellos, hubo estudiantes que sacaron a flote actitudes de liderazgo que no conocían y que los hizo mejorar o corregir conductas y asumir responsabilidades que funcionaron como motores para aprender para ellos mismos primero, aquello que se sentían responsables de transmitir a sus compañeros. Este aspecto mejoró puesto que se tuvo en cuenta lo sugerido por Palacios (1994) en cuanto a la participación activa de los estudiantes, ya que, mediante ello, se da origen a nuevas situaciones en las cuales los participantes van encontrado nuevos roles que desempeñar y la relación entre estos.

Además de haber cambiado la organización tradicional del salón a la distribución por centros, los estudiantes demostraban sentirse más tranquilos y alegres de poder ocupar espacios fuera del aula para poder ensayar en el caso de danzas y música, y de tomar fotografías en el caso de este centro. El formato de project follow ayudó a que los estudiantes no se dispersaran para correr el riesgo de perder el tiempo, sino que al saber que el líder que registraba las actividades que se realizaban o no, cumplían con las tareas asignadas, aunque como se ha dicho anteriormente, era la motivación y el interés por elaborar las coreografías, realizar el montaje de las canciones o tomar fotos, lo que favoreció en sí el aprendizaje en general y el aprendizaje del inglés. Es decir, se cumplió con lo propuesto por Werner Stangl (2010) respecto a que es necesario brindar unas actividades de aprendizaje en las cuales el

estudiante se sienta involucrado de manera activa, teniendo la oportunidad de probar o crear de manera lúdica algo que nazca de sí mismo.

El trabajo por centros de interés ayudó a cambiar la actitud de los estudiantes frente a las clases en general. Aunque en ocasiones era necesario tomar el enfoque tradicional, se pudo observar que los estudiantes habían cambiado su comportamiento y se encontraban con una mejor disposición a escuchar, aprender y preguntar.

El interés de los estudiantes por el inglés y por las artes, trascendió a otros espacios y se pudo compartir la experiencia con otros grados. Por otra parte, el salón de inglés se convirtió en un lugar de encuentro para estudiantes que deseaban pintar, escribir, tomar fotos u observar videos con nuevas técnicas descritas en inglés, puesto que esta era la condición para poder ingresar.

A continuación, presentamos los resultados observados especialmente en la técnica de focus group: (Ver también Anexo I). Los siguientes son los videos en los que se pueden encontrar completamente.

Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=S4X-1s49qnc&feature=youtu.be>

Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=zv2IJnPBfwA&feature=youtu.be>



Gráfico 33. Foto de la grabación de la técnica del focus group

Los resultados referentes a la motivación encontrados en esta técnica fueron los siguientes:

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de escoger el arte a través del cual deseaban trabajar. Esto implicó tener la libertad de escoger y opinar, lo que no sucedía en la educación tradicional, teniendo en cuenta al respecto, a Stangl (2010), en el sentido en que es adecuado que los estudiantes escojan los núcleos temáticos en función de los respectivos intereses personales de los estudiantes. Los intereses y gustos de los estudiantes cobraron importancia y fueron el punto de partida para la organización del trabajo. Esto se evidenció en frases tales como:

“Escogí el centro de música porque me fascina mucho la música” ... “ahí iba a estar haciendo música” ...

“Escogí dibujo porque me gusta dibujar” ...

“Escogí fotografía porque me gusta tomar fotos. Me gusta la manera como las fotos expresan los sentimientos y pues realmente te expresas tú mismo... porque me puedo expresar por medio de imágenes” ...

“Escogí danza porque me gusta”

De manera formal a través de academias, o de manera informal en casa, como legado familiar, se observó que los estudiantes contaban con un bagaje artístico. Se tiende a pensar en el sistema escolar que los estudiantes no poseen conocimientos y que son los profesores quienes van a transmitirlos, lo cual desconoce el saber de los estudiantes:

“fue en una academia de bellas artes y aprendí lo principal de la guitarra” ...

“aprendí porque parte de mi familia dibuja... “no he hecho cursos” ...

“quisiera hacer un curso para no poder hacer solamente lo básico”

“Yo tampoco he tenido cursos de fotografía ni nada, sino en mi casa que es donde siempre tomo fotos” ...

“ensayé siempre en mi casa” ...

Los estudiantes captaron el cambio del modelo de enseñanza, expresando que la implementación por centros de interés es algo “diferente”, “interesante” “divertido”, en la que se “experimenta más cosas”, “que se sale de lo tradicional”, “saca de la rutina”. Estos adjetivos no están desligados del aprendizaje para ellos, puesto que manifestaron que mediante los centros de interés también lograron aprender, pero de una manera divertida, que les ha permitido aprender y retener vocabulario. Para esto, se tuvieron en cuenta los fundamentos pedagógicos propuestos por Decroly (2009) en cuanto a los centros de interés y que constituyen aspectos que tienen en cuenta la edad, los saberes de los estudiantes, la

participación, y elementos que identifican a los estudiantes tanto dentro como fuera del entorno escolar.

En cuanto a sí mismos, indicaron que pudieron aplicar lo que les interesa, mostrar sus talentos, exponer su personalidad, abandonar el miedo, les dio más confianza en ellos y se encontraron a sí mismos.

Respecto a la habilidad oral, los estudiantes consideraron que, mediante el trabajo por centros de interés, fueron perdiendo el temor a comunicarse, a hablar en inglés para conseguir fluidez:

“...tomamos las fotos y atrás le ponemos la descripción...eso hace que nosotros vayamos aprendiendo más palabras, y eso, supongamos que en algún momento tenemos una evaluación, uno se acuerda ya de una palabra”

“...es chévere porque debemos sacar coreografías de diferentes canciones, hablar en inglés y pues eso le facilita a uno más adelante la fluidez...”

“de igual manera vemos gramática, y vemos eso, pero de todas formas podemos aplicar lo que nos gusta y eso es algo interesante y a la vez diverso porque saca más de nuestra personalidad y nos hace hacer que tengamos menos miedo de comunicarnos con las demás personas, nos da más confianza en nosotros mismos y los demás...”

En general hubo una percepción de que se han aprendido nuevos elementos de los artes que se escogieron en los centros a través del inglés. Existía la tendencia de ver el inglés como algo lejano; mediante la implementación se rompieron paradigmas porque comenzó a verse el idioma como una herramienta que posibilita acercarse a nuevos conocimientos y a aquello que interesa a los estudiantes.

“he estado aplicando lo que yo ya sé...”

“...es aportar lo que yo ya sabía, cogerlo en español y traducirlo...”

“...es aportar lo que yo ya sabía, cogerlo en español y traducirlo...”

“he aprendido cosas tanto en el ámbito de la fotografía como en inglés...”

” he aprendido a pensar mejor y pues ya, a pintar y a conocer palabras...”

“...Me ha parecido muy bueno y he aprendido cosas tanto en el ámbito de la fotografía como en inglés. En fotografía he aprendido a hacer los efectos...”

“...Si profesora, porque uno no sabe el tipo de canciones y aprende a sacar nuevos pasos...”

Subcategoría: Implementación de los métodos y enfoques

En referencia a la implementación del método de los centros de interés, el enfoque por tareas, el aprendizaje cooperativo el componente artístico, se encontró lo siguiente, de acuerdo con los tres tipos de ejercicio que entran en juego en un salón de clase, de acuerdo con Decroly: Observación, Asociación y Expresión y con lo propuesto por la Federación de Enseñanza de Andalucía (2013), respecto a los logros o beneficios que implican, sobre todo, los centros de interés:

- Generar un ambiente propicio en el aula.
- Facilitar el aprendizaje activo.
- Favorecer la autonomía en el aprendizaje
- El uso significativo de las TIC y el uso de fuentes diversas.
- La comunicación oral y escrita de lo aprendido.
- Impulsar la evaluación formativa.

Cambió la organización y distribución de los estudiantes dentro del salón de acuerdo con los intereses artísticos que ellos manifestaron lo cual influyó en el trabajo individual y en el conjunto respecto al comportamiento, al desempeño en la asignatura como tal y en las relaciones con los compañeros. Los estudiantes que presentaban comportamientos inadecuados como interrumpir, conversar, escuchar música, en su mayoría se comprometieron con las actividades; hubo algunos de estos estudiantes que, de ser personas con los aspectos negativos señalados, pasaron a demostrar sus habilidades de liderazgo, de organización, creatividad y comprensión de los temas académicos presentados. Esto se puede observar en el diario de campo del jueves 15 de septiembre:

NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	NOTAS METODOLOGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)
<ul style="list-style-type: none"> • Hay algunos estudiantes que dificultan la iniciación de la clase debido a que se encuentran hablando y están empleando audífonos. Sin embargo, hay compañeros dentro de los mismos centros que llaman su atención y logran que el salón quede en disposición para que la docente indique las actividades que se van a realizar. • Cada centro de interés trajo su material para consultar acerca de un lugar de la ciudad o del país. Los estudiantes se van interesando en la actividad a medida que va pasando el tiempo y luego se concentran en escribir oraciones correctas. • A.C. se acerca a la docente en distintas ocasiones para aclarar dudas acerca de la manera en la que estaba escribiendo las frases. A.C. recoge las inquietudes de sus compañeros acerca de la parte gramatical y le pregunta a la docente. Luego el estudiante regresa a su puesto para explicarles a sus compañeros quienes en realidad lo escuchan y siguen trabajando de acuerdo a lo que él les manifiesta. • El material que los estudiantes llevaron a la clase es interesante para ellos mismos y les facilita mucho la traducción empleando las voces activas y pasivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Cámara de video. • Guía de seguimiento

Gráfico 34. Fragmento de diario de campo

El estudiante que se menciona como A.C., tenía problemas graves de comportamiento y siempre había sido reportado, pero mediante la organización de los centros de interés; teniendo en cuenta su gusto por el rap, hizo parte del centro de música. A.C. fue uno de los

estudiantes que demostró un cambio en su trabajo académico y en el comportamiento, llegando a ser la persona que organizaba el trabajo, que tenía la habilidad de designar a los demás las tareas que debía realizar de acuerdo a sus capacidades. El estudiante se cercioraba de comprender los temas o de preguntarle a la docente, para luego explicar a los compañeros del centro de música que no comprendían.

La organización del trabajo por centros de interés permitió acercar a personas con pensamientos, comportamientos, lugares de procedencia diferentes. El curso era heterogéneo en cuanto a que había grupos muy marcados y que no tenían relación entre sí. Es decir, se evidenció lo propuesto por Slavin (1981):

Es importante diseñar métodos cooperativos para resolver problemas relacionados con la cooperación.

Las relaciones interpersonales mejoran en la mayoría de los casos y suelen prolongarse hasta después de los años escolares.

El trabajo cooperativo tiene influencia positiva sobre el aprendizaje, la incorporación y la autoestima de los estudiantes.

Los estudiantes adquieren un sentido altruista. (P. 655)

El permitir a los estudiantes que se unieran por aficiones les permitió interactuar con personas que aportaron a su crecimiento académico mediante explicaciones, guías, consejos. El empezar a pensar en el trabajo como centros, hizo que los estudiantes se interesaran por compartir sus saberes con los demás y comprender que, de acuerdo con la nueva metodología, era tan importante el éxito grupal como el de cada uno. Esto hace parte de una de las premisas del aprendizaje cooperativo que hace que, mediante la interacción grupal, se puedan alcanzar los objetivos académicos. (Linares, 2006)



Gráfico 35. Centro de interés de música

Los centros de interés y el aprendizaje cooperativo permitieron a los estudiantes valorar sus propios saberes, valorar los conocimientos de los demás, compartirlos y mediante ello llegar a acuerdos que favorecieron al centro y a cada uno de sus integrantes. De igual manera, los estudiantes valoraron las expresiones artísticas de sus compañeros de los demás centros y encontraron en las exposiciones la oportunidad de adquirir conocimientos diferentes, de tolerar aquello por lo que no sentían interés y de comprender que el arte es un elemento valioso que amplía la visión del mundo. En el siguiente video se observa una clase de danza guiada por los compañeros de este centro, aunque la docente interviene para dar indicaciones en inglés más precisas. En el video participan todos los estudiantes del grado, aunque no sientan afición por la danza.

<https://www.youtube.com/watch?v=12Ff2X5UGfQ>

Los centros de interés favorecieron la creatividad de los estudiantes. El centro de fotografía compartía las técnicas que los estudiantes consultaban o inventaban y al compartirlas con las de los demás integrantes, creaban nuevas opciones. El mismo intercambio sucedió en el centro de dibujo con las distintas técnicas. El centro de música tuvo una evolución un poco

más tardía debido a la complejidad que implicó dominar un instrumento, sin embargo, los estudiantes que tenían conocimientos, los compartieron con sus compañeros y demostraron paciencia para enseñarles y esperar hasta poder interpretar una pieza completa. El centro de danzas invirtió mucho tiempo en la creación de nuevas coreografías puesto que, estaba acostumbrado a seguir coreografías que habían visto en las redes sociales. El haberles propuesto partir de un tema en particular y de acomodar una coreografía a un texto, les costó el esfuerzo de interpretar, acomodar los movimientos a las palabras y hacer de un mensaje subjetivo, algo que se pudiera captar en sus movimientos.

Lo centros de interés dieron un sentido de organización a los estudiantes y esto permitió el trabajo autónomo sin necesidad de contar con la guía de la docente. Este aspecto va de acuerdo con lo propuesto por Linares (2006) en cuanto a la transformación del rol del docente, quien delega responsabilidades a los estudiantes y son ellos quienes asumen la responsabilidad de la planeación, ejecución y valoración de la tarea. De esta manera, los estudiantes conocían de antemano lo que debían realizar, gracias al formato de project follow up, y en las ocasiones en las que no era claro, demostraban afán por conocer las actividades para empezar a distribuir responsabilidades y a trabajar.

El centro de interés favoreció la unidad de todos los estudiantes del salón. Aunque en ocasiones no se considerara adecuado por las pautas que ya se habían establecido en cuanto a la organización, los centros se unían entre sí. Este aspecto va de acuerdo con lo manifestado por Slavin (1981), el aprendizaje cooperativo ayuda a resolver problemas relacionados con la cooperación. Esto sucedió algunas veces con los centros de música y danzas, quienes se unían y parecían formar un único centro. Sin embargo, aunque físicamente se encontraban cerca, cada centro trabajaba en sus actividades propias. Esto se puede evidenciar en el siguiente registro de observación:

- de quien se lo llevo alguien se encargó de los audífonos se los llevo.
- Una de las estudiante está revisando un cuaderno
 - Los estudiantes siguen hablando y caminando por el salón.
 - Una estudiante dice que la clase pasada la profesora le prestó los que ella tiene.
 - La profesora les dice que lleven audífonos porfa. y da la hora en ingles que son la siete en punto y que a las ocho y cuarto empieza a llamar a cada centro para que indique el trabajo que ha realizado.
 - La profesora le llama la atención a los chicos: “por favor, el centro de fotografía le presta un computador a este centro. Acá hay más estudiantes y solo tienes un computador.
 - La profesora llama a R.: “préstenos su computador, porque acá hay dos centros que no sé por qué están juntos. Ustedes saben que tienen que trabajar por centros” les dice la profesora.
 - El estudiante A habla con un compañero que está de pie al lado de el
 - Dos de las estudiantes hablan con la profe en frente de su escritorio. le están diciendo que “por favor las deje trabajar con los de música, que ellos no van a hacer desorden ni van a hablar”. D.A. le dice a la profesora, “es que A. C. nos explica cuando no entendemos y nos hace reír, pero no vamos a hacer desorden”. La profesora se acerca al centro y les explica cómo deben trabajar y les dice que va a estar pendiente de ellos.

Gráfico 36. Fragmento de registro de observación

En cuanto al aprendizaje del inglés, los centros de interés contribuyeron a crear pequeños grupos de apoyo para revisar los ejercicios, para que los estudiantes que tenían un conocimiento más avanzado de gramática, pronunciación y vocabulario, guiaran a sus compañeros; también influyó en la práctica constante puesto que había un nivel de exigencia que se creó debido al afán porque el centro realizara un buen trabajo en las exposiciones artísticas y en las de guía. De esta manera, se demostró la influencia del trabajo cooperativo sobre el aprendizaje y la autoestima de los estudiantes, quienes a la vez adquieren un sentido altruista. (Slavin, 1981). Los estudiantes fortalecieron sus bases de aprendizaje para luego compartirlas con sus compañeros y llevar los a mejorar su nivel y sus relaciones interpersonales. Algunos estudiantes al ver que en sus centros no había posibilidades de que emergiera un líder, decidieron ponerse al frente y esto influyó para que ellos mejoraran su

nivel de inglés, preguntaran más acerca de sus dudas, investigaran y prepararan por su cuenta los textos que iban a pronunciar, tanto en los momentos de clase, como en casa. Era constante que enviaran a la docente videos o audios a través de las redes sociales o WhatsApp para preguntar si su pronunciación y el mensaje eran adecuados:

https://www.youtube.com/watch?v=btk7a_9gU1M

Mediante el enfoque por tareas, la organización del trabajo y la comunicación del mismo a los estudiantes, ayudó a tener mucho mejor dominio del tiempo, a organizar el trabajo en cada centro, a que los estudiantes conocieran lo que debían hacer y a asignar responsabilidades a los integrantes. El enfoque por tareas brindó a los estudiantes una visión general de lo que se quería lograr y les permitió tener claridad de qué pasos eran necesarios para llegar a la meta que se trazaba, y sintieron la necesidad de trabajar en grupo para poder conseguir los objetivos y cada uno puso en juego sus conocimientos y habilidades, así como su autonomía para conseguir un resultado individual, sin abandonar el grupal. (Estaire, 1992).

El enfoque mencionado al igual que el trabajo por los centros de interés influyeron en el aprendizaje entendido como una responsabilidad personal y grupal, un proceso autónomo, creativo y de reflexión.

El enfoque por tareas favoreció la práctica de la habilidad de la escritura, la lectura y la escucha en los centros, como una base para elaborar un trabajo oral que se fue fortaleciendo a través de la práctica mediante exposiciones y clases artísticas guiadas. Al respecto Casquero (2004) refiere las tareas de comunicación, las cuales provocan el discurso en el estudiante en forma escrita y oral. Este tipo de tareas se centran en el significado más que en la forma, tienen objetivos de aprendizaje del lenguaje y pueden ser evaluadas.

Todas las tareas apuntaban a resaltar los intereses de los estudiantes y fueron ellos mismos quienes se encargaron de potenciar tanto sus destrezas artísticas como lingüísticas mediante el idioma inglés.

El enfoque por tareas implica aspectos como la motivación del estudiante y el desarrollo de su autoestima al darse cuenta de que puede llevar a cabo un buen proceso sin la intervención directa del profesor, y acabando poco a poco con la premisa de que una persona es “buena o mala” para aprender inglés y que todo hace parte del trabajo y el esfuerzo de cada persona. Al ver que el aprendizaje y el diseño de subtareas tanto el modo de abordar cada actividad, dependía del estudiante, él se sentía comprometido a mejorar su desempeño y a emplear muchos recursos que enriquecieran su práctica, mediante el empleo de tareas didácticas centradas en el aprendizaje del aprendizaje con las cuales se logre desarrollar un aprendizaje consciente, potenciar la participación activa de los estudiantes y retomar contenidos. (Casquero, 2004)

En cuanto al aprendizaje cooperativo, la implementación del proyecto, les dio impulso a valores como la tolerancia, el respeto por las ideas de los demás y las diferencias y a encontrar en ellas un nuevo valor. En el centro de danzas se presentó una fuerte división puesto que había dos líderes que tenían propuestas diferentes. Al principio el centro se convirtió en dos, pero mediante acuerdos, turnos para dirigir las coreografías y conversaciones con la docente, el centro logró trabajar unido.

El aprendizaje cooperativo generó la conciencia de la importancia de unir esfuerzos para lograr objetivos en grupo, mediante la combinación de las fortalezas individuales y la superación de aspectos negativos.

La cooperación ayudó a los estudiantes que mostraban deficiencias en el aprendizaje del inglés, a superarlas de mejor manera gracias a la guía de sus compañeros de centro, quienes

les explicaban constantemente, les corregían errores y les ayudaban a mejorar su pronunciación.

El trabajo cooperativo ayudó a ampliar el aprendizaje del inglés a un aspecto con sentido social, tanto por su contenido comunicativo como por la oportunidad que brinda para que los estudiantes compartan sus conocimientos, encuentren y comuniquen nuevos saberes respecto a las artes de su interés. Los estudiantes aprendieron a través de la cooperación.

Dentro de los centros de interés hubo una disposición a asumir diferentes roles, y en general no hubo inconveniente con quienes decidieron tomar el liderazgo y con el hecho de turnar los roles que debían asumir para realizar determinado trabajo. Esto permitió resaltar las cualidades personales para dirigir, para intercambiar opiniones, para construir en equipo y buscar las mejores alternativas con el fin de presentar un buen trabajo.

Se abandonó la idea de competir, de clasificar a los compañeros en “buenos”, “malos”, y el nivel del grupo en general respecto al aprendizaje del inglés mejoró notablemente, puesto que los estudiantes que tenían conocimientos tanto en inglés como en artes brindaron ayuda a quienes presentaban dificultades.

Discusión

En este apartado pretendemos relacionar los resultados obtenidos con la pregunta de investigación y los objetivos propuestos:

¿Cuál es la influencia de la implementación de los Centros Artísticos de Interés en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en inglés de los estudiantes del grado 903 de la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá?

La implementación de los centros artísticos de interés, teniendo en cuenta el enfoque por tareas y las premisas del trabajo cooperativo, nos permitieron evidenciar aspectos como los siguientes:

-La motivación y los intereses de los estudiantes son un punto de partida positivo para encaminar el aprendizaje, puesto que esto permite que el estudiante vea el proceso pedagógico como algo cercano y cotidiano y no como parte de una imposición contra la que tiene que luchar. Partir de los intereses artísticos de los estudiantes para organizar una estrategia diferente aumentó su autoconfianza, el deseo de acercarse al aprendizaje del inglés al verlo como un puente que puede conducirlos a conocer más del mundo y de lo que les genera interés. El concentrarse en actividades artísticas en la clase de inglés, permitió superar dificultades comportamentales, mejorar el ambiente en el aula y la disposición para el trabajo.

-Las actividades artísticas, así como los conocimientos de la misma índole y el ánimo de compartirlos con los demás, funcionaron como el eje que permitió incluir la habilidad oral en las clases de inglés, haciendo que fuera su práctica constante la base para emplearla constantemente, lo cual influyó para su desarrollo y para ir construyendo avances en cuanto a elementos como la fluidez, la pronunciación, el dominio de la gramática y el vocabulario. El proceso de aprendizaje generado a partir de la implementación de los centros de interés es gradual, pero por medio de rúbricas y de la evaluación constante se observan los procesos para lograr un mejor nivel comunicativo en el idioma inglés.

-El ambiente dentro del aula, las relaciones interpersonales, las actividades, el papel del docente, son aspectos tan decisivos como el componente intelectual. El trabajo cooperativo y los centros de interés son herramientas que permiten desarrollar habilidades sociales, liderazgo, colaboración y hacen consciente al estudiante de que al unir su saber y habilidad

con las de los demás, le permite trabajar para conseguir objetivos que le favorecen a él mismo como a su comunidad.

-Los estudiantes poseen saberes que pueden comunicar y que puede hacerles protagonistas del proceso de enseñanza. La implementación por centros de interés les permite ser protagonistas directos tanto de su propio proceso de aprendizaje a través de la práctica, como del proceso de aprendizaje de sus compañeros.

-Las rúbricas son un elemento por excelencia para involucrar al estudiante en el proceso de autoevaluación, para hacerlo consciente de que la evaluación es una herramienta para detectar errores y corregirlos y no como un arma inútil que se encuentra al final del proceso que solo juzga y desalienta. Conocer de antemano las rúbricas permite al estudiante preparar un trabajo más consciente y buscar desarrollar actividades teniendo en cuenta muchos más detalles que dan como resultado ejercicios de mayor calidad.

En cuanto al desarrollo de la habilidad oral y sus componentes: fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, se pudo evidenciar que los estudiantes experimentaron con las diversas técnicas, métodos y enfoques propuestos, los cuales, complementados con el desarrollo de sus intereses artísticos, permitieron vivenciar un proceso en el cual, de acuerdo a las mediciones obtenidas en las rúbricas de evaluación de los cortos, se observó un mejoramiento progresivo de los componentes, traducidos en los siguientes aspectos:

FLUIDEZ: para lo cual se tuvo en cuenta las subcategorías propuestas por Fillmore (1979): velocidad y uso apropiado de las palabras:

-Aumento de la velocidad al hablar.

-Dejar de emplear textos de apoyo de lectura.

-En el tercer corto se observó un avance significativo respecto a los cortos 1 y 2, puesto que, los estudiantes cumplieron con los postulados de Fillmore al respecto, es decir:

“La primera subcategoría se refiere a los hablantes que gastan menos tiempo en expresar mayor cantidad de palabras y la segunda, el reconocer en qué momento y contexto se pueden utilizar”. (Fillmore, 1979). Esto se observó en el hecho de que los estudiantes emplearon una mayor cantidad de palabras en menos tiempo, y al tomar la decisión de realizar una grabación sin ningún apoyo textual, como habían hecho en los cortos anteriores, tuvieron que hacer uso de las palabras que habían logrado aprender, y ponerlas en juego en un contexto nuevo para ellos, con el cual no habían experimentado debido a los métodos empleados anteriormente.

En el mismo sentido, las implementaciones de los centros artísticos de interés favorecieron las siguientes condiciones propuestas por Nation y Newton (2009) para el desarrollo de la fluidez:

1. La actividad está significativamente focalizada: debido a que los estudiantes partieron de ideas que les llamaban la atención y les permitían desarrollar sus saberes artísticos, a la par con el inglés. Las actividades se tornaron significativas para ellos.

2. Los estudiantes hacen parte de las actividades en las cuales lo que se va a aprender hace parte de su experiencia previa: el trabajo en los centros de interés les permitió estar retomando constantemente lo aprendido en las clases anteriores y tomarlo para las nuevas. Además, se tuvo en cuenta los conocimientos artísticos que poseían y que les generó interés por comunicarlos a sus compañeros.

3. Hay un soporte y entusiasmo para que el aprendiz tenga un desempeño más alto respecto al nivel que posee: en el momento en el que los estudiantes cambiaron su visión acerca del idioma inglés y lo profundizaron desde sus intereses y a través de los métodos empleados, ellos mismos manifestaron la idea de considerar que habían aumentado sus conocimientos acerca del inglés, y que en realidad pensaban que no era tan difícil como lo consideraban hasta el momento.

Por otra parte, Nation y Newton (2009), argumentan: “Se necesitan oportunidades sustanciales para el uso receptivo y productivo del lenguaje en el cual la fluidez es el objetivo” (p. 153). Al respecto, los centros de interés artísticos se convirtieron en la oportunidad para el generar un ambiente en el que la comunicación es el centro.

PRONUNCIACIÓN: de acuerdo con AMEP Research Centre (Centro de Investigación AMEP) (2002), “la pronunciación incluye la atención a sonidos particulares de un lenguaje y a aspectos como entonación, fraseo, estrés, tiempo, ritmo, la proyección de la voz, la gesticulación, y las expresiones” (p.1) Los avances más significativos al respecto se lograron en la inclusión de sonidos propios del inglés, que se dificultan para los hablantes de español según Setter (2008). Tenemos en este apartado, por ejemplo, la pronunciación de los sonidos consonánticos sonoros como la “t”, “p”. Además, mediante la práctica de la habilidad oral, se logró que los estudiantes incluyeran elementos como la entonación, y gesticulación, factores que fueron observados en videos que les servían como base previa a la preparación de sus propios cortos.

GRAMÁTICA Y VOCABULARIO: Partiendo de la definición de gramática y sus implicaciones de acuerdo con Chung y Pullum (1972) quienes indican que la gramática implica tener en cuenta el orden de las palabras, se observó que los estudiantes en su afán por expresar sus ideas, terminaban cometiendo errores gramaticales, los cuales se evidenciaron en la grabación del último corto. Sin embargo, se rescata la intención de practicar el idioma sin ninguna clase de apoyo textual, como se había dicho anteriormente, y recordando uno de los principios propuestos por Carter y Nunan (2001): “permitir que aprenda cometiendo errores como parte del aprendizaje natural”.

Partiendo del argumento de las expectativas del alumno: Se debe tener en cuenta cuál es en realidad el fin del estudio con que el estudiante llega a clase, para no causar frustraciones en cuanto al objetivo real. (How to teach grammar, 2010), se pudo comprobar que los estudiantes tomaron el aprendizaje a través de los centros artísticos de interés, como una expectativa que los impulsó a tomar el camino del idioma, y que la práctica a través de las descripciones escritas y orales acerca de temas de su interés, los condujo a la práctica continua y libre, dejando de lado la presión de la imposición del trabajo escolar. Esto ayudó a los estudiantes a que aumentaran su vocabulario, a que incluyeran en sus expresiones, palabras nuevas, preposiciones y frases con las que anteriormente no contaban. En el último corto se pudo evidenciar además que, el hecho de la preparación de un libreto antes de grabar los videos, y el hecho de no leerlo, les permitió reducir en una buena medida la tendencia a cometer errores gramaticales y a incorporar de manera más natural nuevas palabras.

Por otra parte, la inclusión de los intereses artísticos de los estudiantes favoreció el desarrollo de algunos de los principios referentes a la enseñanza de la habilidad oral propuestos por Carter y Nunan (2001):

- Proveer oportunidades para que los estudiantes hablen en grupo o en pares, limitando la participación del docente: esto se logró mediante la grabación de los cortos en los cuales hubo interacción con los compañeros, planeación y diseño de los libretos y una participación mínima de la docente, quien se limitó a acompañar el proceso y dar sugerencias.

- Planear tareas de habla que involucren negociación de significado, es decir, que los estudiantes intenten comprender y hacerse entender por los demás: en el primer corto se observa que existe mucha dificultad para lograr la comunicación, en todos los componentes propuestos, pero en el corto tres se evidencia que hay una intención comunicativa y que el

estudiante ha reflexionado acerca de la importancia de hacer que su mensaje sea captado y comprendido, a pesar de que cometan errores.

- Diseñar actividades para la clase, que tengan como base la guía y la práctica en un ambiente transaccional e interactivo: los intereses artísticos de los estudiantes propiciaron un ambiente de trabajo en los centros de interés que permitió una comunicación entre ellos alrededor de los diversos temas propuestos. Los centros de interés permitieron la interacción de un grupo con intereses comunes, les permitió complementar sus ideas y construir nuevos conocimientos respecto al inglés y al arte.

MOTIVACIÓN:

De acuerdo con Palacios (1994) “es positivo conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza” (p. 5). La implementación del trabajo por centros de interés y el reconocimiento de los intereses de los estudiantes como punto de partida para la enseñanza del inglés, modificaron aspectos de la misma, tales como la planeación, la cual se volvió mucho más dinámica y se transformó en un instrumento invaluable para distribuir el tiempo de manera mejor evitando dejar temáticas importantes, que ayudó a darle orden a lo realizado en clase, a crear hábitos en los estudiantes que los llevaron a ser seres autónomos, hechos que sumados entre sí contribuyen a la motivación por el aprendizaje del inglés.

Palacios (1994) también menciona algunas estrategias de motivación y ciertos aspectos que se pueden tener en cuenta para lograr y mantener la motivación de los estudiantes, y que se hicieron presentes mediante la implementación:

Que el estudiante se sienta y se haga responsable de su propio aprendizaje, tomando decisiones sobre su mismo proceso y fomentar la autonomía, proporcionando herramientas que permitan a los estudiantes aprender por sí mismos; esto se logró a través del trabajo por centros de interés, dentro de los cuales, los estudiantes tomaban sus propias decisiones sobre cómo manifestar lo aprendido en clase a través de las presentaciones de trabajos artísticos de sus propios centros.

Establecer relaciones entre lo que sucede con su propia enseñanza y la realidad fuera del salón de clase: el componente artístico que tuvo que pasar por el filtro del idioma inglés, acercó la realidad vivida en el salón de clase, con los intereses reales y cotidianos de los estudiantes. Esto está relacionado de la misma manera, con el postulado siguiente:

Tener en cuenta las preferencias, necesidades y opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza que están recibiendo, tratando de combinar sus intereses con nuestros objetivos.

Ofrecer un entorno agradable, eliminando presiones y haciendo que el estudiante se sienta libre, tranquilo para que pueda expresar sus opiniones: La clase de inglés se convirtió en un lugar de interacción artística en el que el arte dinamizó el proceso de aprendizaje, las clases, la manera de abordar la expresión oral en el idioma, la libertad de cometer errores, pero también de respetar a quien los comete. El trabajo por centros de interés permitió el intercambio de intereses de los estudiantes, quienes se sentían interesados no solo en dar a conocer el arte de su centro, sino también de conocer el arte de los centros de sus compañeros.

Implicar a los estudiantes en la clase a través de preguntas, trabajos en grupo y procurando que siempre haya una participación activa de ellos.

Todo lo anterior estuvo de acuerdo con los postulados de Werner Stangl (2010) quien ofrece unos puntos de apoyo y unas técnicas para incrementar la motivación de los

estudiantes, algunos de los cuales consideramos que se ajustan a los objetivos que busca el proyecto en cuanto a la motivación:

- Contenidos: Permitir la escogencia de núcleos temáticos en función de los respectivos intereses personales de los estudiantes.

- Materiales y recursos: diseño estético y provocativo que despierte la curiosidad y el interés.

- Actividades de aprendizaje: Que el estudiante se sienta involucrado de manera activa, teniendo la oportunidad de probar o crear de manera lúdica algo que nazca de sí mismo.

- Entorno de aprendizaje: Contar con las condiciones básicas y un lugar adecuado. (p. 79-80)

Según Dörnyei, Z. (2001) “sin la suficiente motivación, aún los individuos con las habilidades más sobresalientes, no pueden lograr sus objetivos a largo plazo” (p. 1). La motivación de los estudiantes hasta antes de comenzar la implementación, se traducían en calificaciones deficientes, comportamientos inadecuados en clase, trabajos que se realizaban de manera obligatoria y con copias o traducciones de internet. El proceso de implementación modificó la enseñanza y el aprendizaje, lo cual desembocó en un cambio de la estructura dentro de la dinámica en el salón que influyó en la motivación de los estudiantes, la cual provino de la atención prestada a sus intereses artísticos, el cambio de los métodos y enfoques y en asumir que, estudiando el inglés desde una perspectiva más práctica, es posible ver el aprendizaje de este idioma como algo más llamativo e interesante. Esto responde también a lo postulado por Dörnyei): “La motivación es un constructo multifacético y describir su naturaleza y sus características principales requieren particular cuidado” (p. 2).

Conclusiones y Reflexiones Pedagógicas

Luego de la implementación de los centros de interés artísticos, la cual tuvo en cuenta los constructos del aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas, para desarrollar la habilidad comunicativa oral en los estudiantes del grado 903 de la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá, se puede concluir lo siguiente:

-Basarse en los intereses de los estudiantes, brinda la oportunidad a los docentes para innovar la práctica educativa, permitiendo cambiar la metodología de enseñanza, lo cual a su vez implica modificar la planeación, las actividades en clase y la manera de evaluar.

Partiendo de los intereses de los estudiantes se buscó la manera de organizar el trabajo de implementación, de manera que lo planeado y ejecutado en el salón de clases, permitieran la práctica de la habilidad oral y la inclusión de los saberes artísticos de los estudiantes. De esta manera se dio paso a la fusión de los elementos de los métodos y enfoques seleccionados, puesto que permitían que los estudiantes generaran una interacción con base en la habilidad oral y que mejoraran los aspectos relacionados con ella, tales como los evaluados: fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario. Al indagar los antecedentes tanto locales, nacionales, como los internacionales, se logró encontrar que no existe un hilo conductor que interrelacione los centros de interés, con el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas. Si se observa detalladamente, cada una de las experiencias e investigaciones expuestas en los antecedentes, daban a conocer lo realizado respecto a los métodos y enfoques tomados en el presente estudio, por separado. En la investigación actual, se brinda este aporte, con el ánimo de poner al servicio de la didáctica del inglés, no sólo dentro y fuera de la institución educativa en donde se realizó, una nueva herramienta en la que se fusionan las metodologías y enfoques citados en el presente estudio, que puede adaptarse a distintas bases temáticas y que hace que los intereses y saberes de los estudiantes sean valorados como punto de partida tanto para mejorar la actividad dentro del salón de clase en aspectos de comportamiento,

mejor calidad en los trabajos presentados, mayor rendimiento en la presentación de evaluaciones, práctica de la habilidad oral, de las demás habilidades y la motivación.

El arte como eje fundamental en la implementación, permitió abordar la habilidad oral de manera constante, permitiendo que su práctica se convirtiera en un espacio ameno en el cual se perdió la inseguridad para hablar, y el temor a ser objeto de burlas de parte de los demás, y, por el contrario, comprender que a través del inglés el estudiante puede dar a conocer lo que sabe y conocer también el cúmulo de conocimientos que poseen los demás. De esta manera, se da paso a lo expresado por Louma (2004) “se puede dar a conocer las actitudes y los rasgos personales de quien habla”.

El proceso para el aprendizaje generado por la metodología implementada se dio en forma gradual y esto se pudo observar en los cortos y trabajos de los estudiantes, lo cual se pudo evidenciar a través de las rúbricas y los avances que se presentaban en los componentes abordados: fluidez, vocabulario, pronunciación y gramática.

De acuerdo con Linares (2006), mediante el trabajo cooperativo, no solo se busca el producto académico, sino también las mejoras de las relaciones sociales para lograr tanto objetivos académicos como grupales. De este modo, el trabajo cooperativo y los centros de interés son herramientas que permiten desarrollar habilidades sociales, encontrar líderes, generar un ambiente de colaboración que favorecen el avance personal y comunitario.

Al tener en cuenta lo propuesto por Uribarren (2012) en cuanto a las rúbricas, las cuales deben “ser coherente con los objetivos educativos que se persiguen, apropiada ante el nivel de desarrollo de los estudiantes, y establecer niveles con términos claros” (p. 2), los estudiantes comprendieron que permiten realizar una adecuada autoevaluación, y que se pueden emplear a lo largo de un proceso, como un medio para detectar y solucionar errores a tiempo y como punto de partida para preparar trabajos más conscientes en adelante. Además, conocer de

antemano las rúbricas permite al estudiante preparar un trabajo más consciente y buscar desarrollar actividades teniendo en cuenta muchos más detalles que dan como resultado ejercicios de mayor calidad.

Los componentes de la habilidad oral: fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario, fueron desarrollados a través de la unidad de los distintos métodos y enfoques propuestos, con los intereses artísticos empleados, lo cual permitió un avance progresivo de los componentes, en los siguientes aspectos:

En cuanto a la fluidez, y teniendo en cuenta los postulados de Fillmore (1979), en cuanto a la velocidad y uso apropiado de las palabras: se evidenció en el tercer corto, con respecto al primero: una mejora en la velocidad al hablar, la ausencia de textos de apoyo, es decir un mejor empleo de las palabras que ya eran producto de un proceso consciente de la práctica realizada a través de las exposiciones, grabaciones y en general, de todas las actividades orales implementadas en clase. Es decir, los hablantes gastan menos tiempo en expresar mayor cantidad de palabras y la segunda, el reconocer en qué momento y contexto se pueden utilizar". (Fillmore, 1979).

De acuerdo con Nation y Newton (2009) la fluidez se desarrolla si existen actividades significativas, si se tiene en cuenta la experiencia previa de los estudiantes, si se motiva al estudiante a alcanzar un nivel más alto del que poseen. Al respecto, mediante la implementación de los centros de interés, se logró que los estudiantes desarrollaran sus saberes artísticos a la par con la habilidad oral del inglés, puesto que estas constituyen actividades significativas para ellos y que además hacen parte de su saber. La implementación creó entusiasmo en ellos por el aprendizaje del inglés y de las artes, que se las dos se convirtieron fácilmente en una actividad constante en las horas de clase, que se extendía a las horas de descanso. Además, los estudiantes consideraban que su visión acerca

de la dificultad del inglés se había modificado y que sus conocimientos al respecto eran ahora mayores a los que poseían.

Los centros de interés artístico se constituyeron en lo propuesto por Nation y Newton (2009), argumentan: “Se necesitan oportunidades sustanciales para el uso receptivo y productivo del lenguaje en el cual la fluidez es el objetivo” (p. 153).

Respecto a los demás componentes, los centros de interés fueron un puente entre la intensificación de la práctica del inglés, gracias al fondo artístico que funcionó como un poderoso aspecto motivante que los llevó a profundizar en la habilidad oral, gracias a lo cual se observaron avances significativos en lo siguiente:

En cuanto a la pronunciación, la inclusión de sonidos propios del inglés que tienen grados de dificultad para los hablantes españoles, teniendo en cuenta lo manifestado por Setter (2008). Respecto a este aspecto, se incluyeron los sonidos consonánticos de la “t”, la “p”, entre otros. Por otra parte, en el último corto se encuentran elementos como la entonación, el ritmo, la gesticulación y la inclusión de una intención comunicativa, muy distinta a la del primer corto.

En cuanto a la gramática y al vocabulario, aunque durante los tres cortos se cometieron errores, se puede notar que en el último los estudiantes se lanzaron a la grabación sin tener ningún apoyo textual y que lo que se rescata de este hecho es el entusiasmo que demuestran para realizar la actividad, puesto que es esa actitud la que les permite avanzar en el conocimiento y como proponen Carter y Nunan (2001): permitir que aprendan cometiendo errores, como parte del aprendizaje natural. La práctica a través de las descripciones escritas y orales acerca de temas de su interés, los condujo a la práctica continua y libre, dejando de lado la presión de la imposición del trabajo escolar. Esto ayudó a los estudiantes a que aumentaran

su vocabulario, a que incluyeran en sus expresiones, palabras nuevas, preposiciones y frases con las que anteriormente no contaban. En el último corto se pudo evidenciar además que, el hecho de la preparación de un libreto antes de grabar los videos, y el hecho de no leerlo, les permitió reducir en una buena medida la tendencia a cometer errores gramaticales y a incorporar de manera más natural nuevas palabras.

Incluir los intereses artísticos de los estudiantes, favoreció el desarrollo de ciertos postulados de Carter y Nunan (2001) respecto a la enseñanza de la habilidad oral:

- Las oportunidades que se brindó a los estudiantes para que hablaran en grupo, sin que hubiera mucha participación de la docente, quien se limitó a acompañar y orientar el proceso sólo cuando fuera necesario.

- La importancia que los estudiantes le otorgaron a la necesidad de entender y hacerse entender por los demás a través del lenguaje oral en inglés.

- Generar un ambiente de intercambio y práctica del idioma; los intereses artísticos de los estudiantes propiciaron un ambiente de trabajo en los centros de interés que permitió una comunicación entre ellos alrededor de los diversos temas propuestos. Los centros de interés permitieron la interacción de un grupo con intereses comunes, les permitió complementar sus ideas y construir nuevos conocimientos respecto al inglés y al arte.

Reconocer las motivaciones de los estudiantes, las razones por las cuales elegían tomar ciertas actitudes en clase, modificó la enseñanza y todos sus componentes. Esto se encuentra conforme a lo manifestado por Palacios (1994) “es positivo conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza” (p. 5).

Además Palacios (1994) menciona estrategias para conseguir y mantener la motivación de los estudiantes, las cuales apuntan en general a favorecer la autonomía de los estudiantes, lo que en la implementación se logró mediante la organización por centros de interés, el aprendizaje por tareas y el trabajo cooperativo, en los cuales, el aprendizaje y la práctica de la habilidad oral fue parte de la decisión y trabajo de los estudiantes; a establecer relaciones entre la escuela y la realidad de los estudiantes, quienes manifestaron su entusiasmo al poder incluir en las clases de inglés, los intereses artísticos que cultivan en casa. A esto se suma la idea de generar un entorno agradable dentro del aula, lo cual fue propiciado por el arte y por la nueva organización del salón de clase, por la interacción entre los mismos integrantes, el interés que despertó el ánimo de dar a conocer el arte de cada centro y de conocer las aptitudes de los demás. Esto contribuyó en gran medida a mejorar el desempeño general del grupo, así como a lograr que desaparecieran las riñas, y los comportamientos inadecuados en clase. A todo esto, se suman los elementos que menciona Stangl (2010) y que complementan el objetivo de lograr y mantener la motivación: los contenidos, materiales, las actividades de aprendizaje, y el entorno.

Después de realizar la implementación, pienso que es importante que se tenga en cuenta realmente el PEI de los colegios, puesto que, en muchos lugares, se relega y se pasa por alto, continuando con los métodos tradicionales, obviando los elementos y aportes que los Proyectos Educativos pueden brindar a la educación y a las prácticas pedagógicas. En la Institución Garcés Navas, si se transversalizara el componente artístico y cultural con las áreas del saber, daría como fruto una educación menos plana y generaría espacios de saber mucho más activos, incluyentes y conscientes de la gran capacidad de los estudiantes; además, se aprovecharía el potencial de los integrantes de la comunidad, quienes cultivan sus

tendencias artísticas y culturales y se sentirían inmensamente motivados por expresar sus conocimientos a través de la danza, la pintura, la fotografía y el dibujo.

Respecto a mi proceso formativo como estudiantes de la Universidad de la Sabana, puedo traer a colación diversos aspectos que contribuyeron y continuarán haciéndolo, a mi papel como docente. Empiezo por nombrar el grado de consciencia que he adquirido acerca de la importancia de todos los componentes educativos, al comprender su papel en el aprendizaje y su influencia en mi labor. A partir del proceso vivido, he aprendido a considerar la relevancia que tiene la planeación de una clase, puesto que depende de ella el manejo del tiempo, la inclusión y adecuación de diferentes métodos de enseñanza, la organización y elección de actividades adecuadas, el logro de los objetivos, la cantidad de temas que pueden abordarse en un año lectivo. También, el considerar los factores determinantes del currículo, se convirtió en parte fundamental para darle un piso a lo que he venido realizando como profesora durante muchos años: El factor sociológico, me ha permitido tener muy presente que, ante todo, trabajo con personas que poseen habilidades, normas, valores, pensamientos y sentimientos y que, en ocasiones, debido al sistema con el que trabajamos, son los últimos a quienes se considera para decidir pautas educativas. Pienso que la universidad me ha enseñado que ellos son los receptores por excelencia de todo este proceso educativo, y que deberían tener más influencia en las decisiones que se toman sobre la educación que los va a afectar a ellos directamente. Además creo que el papel de los estudiantes ha sido relegado a planos inferiores, que a pesar de muchos intentos de nuevas propuestas, aún seguimos creyendo que es el docente el único que puede plantear qué, cómo y cuándo se llevará a cabo el aprendizaje, ignorando la riqueza que los estudiantes llevan dentro de sí, los saberes que no se consideran porque no hacen parte de la estructura escolar y del diseño curricular y que serían una

excelente herramienta para implementar una educación más motivante, más significativa y apasionante que llame al estudiante al camino del saber.

Dentro del papel sociológico también resalto la idea de formar sociedad a partir de los buenos maestros. Rosa Julia Guzmán recalca en las clases de lecto-escritura, el papel preponderante de los docentes en la sociedad, así como la importancia de considerar el número de estudiantes que pasan por nuestras manos durante toda la vida. En la escuela están las bases para la formación de buenos ciudadanos que conformarán una sociedad.

Por otra parte, dentro del currículo, tenemos el factor epistemológico que funciona como la brújula que nos permite discernir y seleccionar los contenidos, a definir las relaciones entre los distintos componentes de una asignatura. Quizá, este fue uno de los puntos de partida que originó el presente estudio, puesto que como docente siempre se busca la manera de lograr que los estudiantes aprendan y el ver falencias en sus procesos de aprendizaje, hace que busquemos una manera más amena y adecuada de llevar el saber a las aulas. En el mismo sentido, es necesario vivir pensando en esa renovación constante de la práctica pedagógica, puesto que, como docentes, nos enfrentamos a estudiantes que son receptores de una información cambiante que obedece a adelantos tecnológicos y científicos que rápidamente va relegando cualquier tipo de conocimiento y enseñanza.

Mi proceso como estudiante de la Universidad de la Sabana, me llevó a considerar que los estudiantes son muy importantes dentro del proceso educativo, y que es a partir de sus intereses y de la motivación que les produce el sentirse valorados, de donde fluye una mejor disposición hacia el aprendizaje y el trabajo escolar. Por otra parte, siempre existirá una manera mejor de abordar la enseñanza, pero ella debe ir de la mano con una base conceptual sólida que permita la relación entre métodos, enfoques y teorías que se adapten al medio en el cual estamos trabajando. Finalmente, considero que el arte es un medio de transversalización

por excelencia, que todo es factible de transmitirse y aprenderse a través del arte y mucho más si se trata del inglés.

De acuerdo a todo lo planteado, pienso que sería interesante abordar en próximos estudios:

-La verdadera influencia del PEI en las asignaturas, teniendo en cuenta que es un elemento que reúne aspectos contextuales importantes que deberían servir de base para adaptar el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje dentro de la escuela y a veces es ignorado porque adaptarlo implica romper los esquemas tradicionales que tenemos como docentes. Además, pienso que es un tema importante de implementar debido a su obligatoriedad de acuerdo a la Ley General de la Educación ya que en realidad brinda elementos valiosos a la labor docente.

-Me parece interesante abordar el impacto que tiene en las instituciones educativas, el modelo tal y como está planteado, de las Pruebas Saber 11 en cuanto al inglés, puesto que he observado que, en algunas instituciones educativas, se continúa con el método gramática traducción, debido a que se cree que es el que más se adecúa a lo que las Pruebas estatales evalúan y esto hace que se dejen de lado las habilidades comunicativas de escuchar y hablar.

-Aunque existen estudios internacionales, pienso que sería interesante darle prioridad al tema artístico que llama la atención de muchos estudiantes y que podría ser una herramienta interesante para encaminar nuevos aprendizajes, permitiendo que el saber sea un elemento compartido entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, teniendo en cuenta que, al respecto, los estudiantes llevan a las aulas, muchos conocimientos que adquieren por su cuenta, sobre música, danza y artes plásticas.

-Considero que sería interesante trasladar la combinación de centros de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, enfoque por tareas y conocimiento artístico, en otras áreas del saber tales como matemáticas, sociales, ciencias naturales y otras.

Recomendaciones

A continuación, presentamos algunas recomendaciones basadas en aspectos observados en la implementación del presente proyecto, con el fin de ampliar la visión y poner a disposición algunas herramientas que pueden generar nuevos productos o ayudar a mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

-La implementación del presente proyecto requiere tiempo para su planeación y se puede decir que de este aspecto depende en gran parte el éxito de lo que se haga en clase.

-La planeación debería incluir aportes de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo realizado en el proyecto, es adecuado explicar a los estudiantes los temas de base para que ellos los adapten a sus intereses y realidades y luego los socialicen. Esta manera de trabajar hace que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo sientan como propio partiendo de su saber y experiencia.

-Es necesario aprender a confiar en el estudiante y tener en cuenta que posee saberes diferentes a los nuestros de los cuales tanto nosotros como docentes, como la comunidad educativa, puede beneficiarse. El darle un papel más abierto al estudiante lo beneficia en el sentido en el que le permite adquirir liderazgo y conocimiento a través de la práctica y mejora e impulsa su autoestima. Por todo lo anterior, no es necesario que el docente conozca el contenido artístico o específico de los centros que quiera implementar.

-Los centros de interés no tiene que ser necesariamente artísticos. En la experiencia realizada en otros grados, se presentaron centros de interés basados en deportes, tecnología, astronomía, publicidad. Para ello es importante captar cuáles son los temas de interés de los estudiantes y adaptarlos a las diferentes bases temáticas o gramaticales del inglés y/o viceversa.

-Es preciso organizar el trabajo comunicativo del inglés dentro de los centros de interés para que los estudiantes empleen la interacción que se da en ellos y la tomen como herramienta de práctica de la habilidad oral del inglés y este trabajo no se limite únicamente a generar productos finales.

-Los productos artísticos de los estudiantes se pueden socializar con la comunidad educativa en general a través de exposiciones, creando galerías o sitios web.

-Los estudiantes pueden convertirse en multiplicadores del saber en inglés y artes, fuera del aula. Brindándoles las herramientas y la preparación ellos estarán en condiciones de dirigir pequeñas clases de música, danzas, dibujo en inglés con sus compañeros de otros grados.

-Es importante crear una sistematización de los procesos de los centros de interés por parte de los estudiantes y revisarlo periódicamente para que los estudiantes comprendan la utilidad de llevar un control del proceso como parte primordial para mejorar y distinguir los cambios que se generan en el proceso de aprendizaje.

-Es necesario aprovechar los recursos tecnológicos y la afinidad de los estudiantes con estos medios sin limitar este aspecto al saber que pueda tener el docente al respecto. Si el docente no cuenta con los conocimientos tecnológicos necesarios, puede apoyarse en los estudiantes quienes contribuirán sin duda en el proceso de inclusión de nuevas tecnologías. Al mismo tiempo, y teniendo en cuenta que cada vez es más común que los estudiantes porten equipos celulares en el colegio, es recomendable que, en lugar de luchar contra esto, los tomemos como elementos de trabajo y consulta.

-El trabajo se diseñó de acuerdo a parámetros institucionales, pero se puede acomodar a unidades didácticas, basándose en Enseñanza para la Comprensión.

-Crear un ambiente agradable en el aula facilita el aprendizaje y la interacción entre los miembros de la clase.

-El presente proyecto se creó con el fin de desarrollar la habilidad oral, pero puede ayudar en la práctica de cualquiera de las cuatro habilidades e incluso de todas dependiendo del enfoque y la planeación que se utilice.

Bibliografía

Adero, L. and Onsare, P. (2013). *English language teachers' choice of second language teaching and learning theories in Eldoret municipality, Kenya*. [libro electrónico] Kenya: University of Kabianga, p.2. Disponible en: <http://www.interestjournals.org/full-articles/english-language-teachers-choice-of-second-language-teaching-and-learning-theories-in-eldoret-municipality-kenya.pdf?view=inline> [Accedido 30 dic. 2017].

Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm

Aleph, F. (2015). Reggio Emilia, Educar a través del arte. *Inspiración*, 1. Recuperado a partir de <http://www.faena.com/aleph/es/articles/reggio-emilia-educar-a-traves-del-arte/>

AMEP. *Fact sheet – What is pronunciation?* (2002). <http://www.ameprc.mq.edu.au>. Recuperado 9 junio 2016, a partir de http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/fact_sheets/01Pronunciation.pdf

Ascencio, M. (2009). *Adquisición de una lengua extranjera en el salón de clases: ¿subconsciente o consciente?* 1ª. ed. [evos] México: Universidad Don Bosco, pp.4-14.

Disponible en:

<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2031/1/2.%20Adquisicion%20de%20una%20segunda%20lengua%20en%20el%20salon%20de%20clases.pdf> [Acceso 19 dic. 2016].

Art as a tool for teachers of English language learners. (2010). New York. p.5.

Recuperado

a partir de http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/nbm3/art_tool.pdf

Artful thinking: haciendo visible el pensamiento | UNO Internacional. (2017).

Mx.unoi.com. Recuperado 17 mayo 2017, a partir de <http://mx.unoi.com/2016/06/15/artful-thinking-haciendo-visible-el-pensamiento/>

Babae, N. (2012). *Motivation in Learning English as a Second Language: A literature Review.* 1a. ed. Canada: Canadian Journal.

Blanco, C. (2016). *Estudiantes de colegios oficiales mueven positivamente el examen Saber*

11° - Icfes Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Icfes.gov.co.

(Figura1) Recuperado el 18 agosto de 2016, a partir de

<http://www.icfes.gov.co/noticias/novedades-historicas/item/2117-estudiantes-de-colegios-oficiales-mueven-positivamente-el-examen-saber-11>

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. (p. 129). Bogotá: Norma.

Bygates, M. (2001). *Speaking* (1a. ed., pp. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado a partir de [https://www.academia.edu/12529778/Habilidad oral_by_Martin_Bygate?auto=download](https://www.academia.edu/12529778/Habilidad_oral_by_Martin_Bygate?auto=download)

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers* (1a. ed. p. 290). Cambridge: Cambridge University.

Brown, D. H. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.

Carretero, M. (1999). *El Constructivismo Pedagógico* (p. 21). México: Progreso.

Carter, R. and Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. [libro electrónico] Estados Unidos: Cambridge University Press, pp.54-56. Disponible en: <http://www.princeton.edu/~pia/TEFL/Nunan%20Chapter%203%20tefl.pdf> [Accedido 1 nov. 2017].

Casquero, F. (2004). *El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos*

(1ª. ed., pp. 1- 8). Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/22_cas_quero.pdf

Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4a ed.). (pp. 341-342). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Chomsky, N. (1978). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. 2 ed. New York: Planum Publishing Corporation

Chung, S. & Pullum, G. (1972). *Grammars*. New York. Disponible en: <https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Grammar.pdf>

Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. [libro electrónico] Caracas: Universidad de Carabobo, pp.230-232. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf> [Accedido 4 dic. 2017].

Cruz, M. (2015, 04). Jóvenes le pierden el miedo al inglés por medio de la música. *El Tiempo*

Decroly, O., (2009) Étude critique des grands courants pédagogiques, Ecole Normale de

Tournai, Tournai. pp. 5-9, fecha de consulta 10 noviembre 2017, en <https://champenoispeda.files.wordpress.com/2010/08/dcroly-travail-alex.pdf>.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. and Sanhueza, M. (2010). *La Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Aula: Una Mirada a las Cogniciones Pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía*. 1st ed. [libro electrónico] Caracas: Investigación RevInPost, p.8. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828402003> [Accedido 4 dic. 2017].

Díaz, L., Torrico, U., Martínez, M. and Margarita, V. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. [libro electrónico] México: Elsevier, pp.162, 163. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf> [Accedido 3 dic. 2017].

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching motivation*. 1ª. ed. Inglaterra: Longman.

Dueñas, F. (2013). *Desarrollo de las distintas inteligencias múltiples de estudiantes de primaria a través de centros de interés* (p. 91 - 106). Bogotá: How. Recuperado a partir de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127914.pdf>

Eisenhart, C. (1990). *Oral Language Development*. Virginia: The University of Virginia, pp.8-10.

Elliot J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

EL REGISTRO: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de

Saber Pedagógico. (2005). [Libro electrónico] Chile: Ministerio de Educación de Chile, p.5. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EIRegistro.pdf> [Accedido 4 dic. 2017].

Enerson, D., Plank, K. and Johnson, N. (2004). *Planning a Class Session*. 2a ed. [libro electrónico] Pennsylvania: Pennsylvania, pp.2-7. Disponible en: https://www.schreyer institute.psu.edu/pdf/planning_a_class_session.pdf [Accedido 3 dic. 2017].

English Proficiency Index EF EPI. (2014). Resumen Ejecutivo en función del nivel de inglés. Education First. www.ef.com/epi

Estaire, S., “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, *Revista Electrónica de Didáctica*, vol. 1, n.º 5, 1992, p. 9, fecha de consulta 3 diciembre 2017, en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:26cc02ec-0b37-4d41-887c-50aa9ee15692/2004-redele-1-04estaire-pdf.pdf>.

Fillmore, C. (1979). *On fluency*. New York, p.86.

Five Components of Effective Oral Language Instruction. (2012). [libro electrónico] Dublin:

PDST, p.7. Disponible en:

<http://www.pdst.ie/sites/default/files/Oral%20Language%20Booklet%20PDF.pdf> [Accedido 6 nov. 2017].

Fraser, M. and Galinsky, M. (2010). *Steps in Intervention Research: Designing and Developing Social Programs*. [libro electrónico] Carolina: School of social work, pp.458, 459. Disponible:

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049731509358424> [Accedido 17 abr. 2018].

García, M. (2011). *El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación*. [libro electrónico] Bogotá: Universidad Santo Tomás, p.5. Disponible en:

<http://www.cesfelipeseundo.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf> [Accedido 3 dic. 2017].

Gardner, R.; MacIntyre, P. (1992), *A student's contribution to second language learning. Part I cognitive variables*, *Language Teaching*, Ontario, pp. 20, 211.

Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Tomado el 10 de Septiembre del 2008, de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k

Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.

Goldsbury, J. (1846). *A brief review of four different theories of English Grammar*.

Boston:

Thurston, Torry & Co.

González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* (1a. ed., Vol., pp.). Bogotá, Universidad Javeriana.

Goodrich, H. (2000). *Using Rubrics to Promote Thinking and Learning*. Educational Leadership. Vol. 57. N° 5. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb00/vol57/num05/Using_Rubrics_to_Promote_Thinking_and_Learning.aspx.

Hart E., Bond M. (1996). *Making sense of action research through the use of a typology*.

Hartwell, P. (1985). *Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar*. College English, Vol. 47, No. 2, (Feb., 1985), pp. 105-127 Publicado por: National Council of Teachers of English Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/376562> Accedido el 09 de abril de 2016

Helliwell, J. (1999). Language and Trade. En: Breton, A. (ed.), *Exploring the Economics of Language*. Canada: Canadian Heritage.

<http://ihjournal.com>. (2008). Oral Fluency and Extensive Lectura Activities, p. 1.

Recuperado a partir de <http://ihjournal.com>

Hernández, F. (1999). *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*.

[libro electrónico] Cuba: Universidad del Pinar del Río, pp.142-150. Disponible en:

<http://www.encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf> [Accedido el 2 de dic. 2017].

How to teach grammar. (2010). [libro electrónico] pp.2, 4, 5. Disponible en:

<http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/grammar.pdf> [Accedido 2 dic. 2017].

Icfesinteractivo.gov.co. (2017). *SNEE - Informe de resultados*. [Online] Disponible en:

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/individual/interpretacionModulos2>

0112.htm [Accedido 13 Sep. 2015].

IED Garcés Navas. Documentos institucionales. (2016). 1a. ed. Bogotá.

Illán, N., & Molina, J. (2011). *Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y*

desde la diversidad (1ª. ed., p. 13). Brasil: Editora UFPR. Recuperado a partir de

<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>

Jonassen, D. (1994). *Thinking Technology: Toward a constructivist design model*.

Educational Technology.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan

Kavaliauskienė, G. (2006). Good Practice in teaching ESP presentations. Revisado el 20 de mayo de 2017. Tomado de <http://esp-world.heliohost.org>

Kramer, A.; Catalano, T., *Foreign Language Teaching and Learning*, University of Nebraska,

Nebraska, 2015, p. 5, fecha de consulta 1 diciembre 2017, en

<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1195&context=teachlearnfacpub>.

Krashen, S. and Terrel, T. (1995). *The Natural Approach*. 2a. ed. California: Prentice Hall International

La investigación Cualitativa. (2008) (1ª ed., pp. 3-7). Recuperado a partir de

<http://www.redhuertos.org/wp-content/uploads/investigacion-cualitativa.pdf>

Levelt, W. (1999). *Producing Spoken Language* (1a. ed., pp. 87 - 90). Cambridge:

Cambridge University Press. Recuperado a partir de

http://www.mpi.nl/world/materials/publications/levelt/Levelt_Producing_spoken_language_1999.pdf

Ley General de la Educación. (1994). 1ed. Bogotá.

Linares, J. (2006). *El aprendizaje cooperativo* (1ª. ed., p. 2). Murcia. Recuperado a

partir de <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf>

Los Centros de Interés en Infantil. (2013). 1ª. ed. [evos] Andalucía: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. Disponible en:

<http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd10031.pdf>

Louma, S. (2004). *Assessing Speaking (Cambridge Language Assessment)*. Cambridge: Cambridge University Press.

n.d.Videos. *LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS DESDE UNA PERSPECTIVA ARTÍSTICA, ESTÉTICA Y HUMANA - Centro Virtual De Noticias De Educación*. Recuperado septiembre 29, 2016, desde

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-230942.html>

Manual de Convivencia. (2001) (1a. ed.). Bogotá. Obtenido de

<http://colegio.redp.edu.co/garcesnavas/images/colegio/manual.pdf>

Martínez, J.G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso.

Avances en Medición, 6: 129-134. Recuperado de:

http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/9713/7036/4861/Encuesta_Cuestionario_O_Prueba.pdf

Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de*

Investigación (p. 77). Bogotá: Institución Universitaria Los Libertadores. Recuperado a partir de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacion-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacion.pdf>

Mayor, J. (1994). *Adquisición de una lengua extranjera* (p. 21). Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El Reto! Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Imprenta Nacional. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. (2017). Extra edad.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Olga Patricia Osorio. La enseñanza y el aprendizaje del inglés desde una perspectiva artística*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p.1.

Mineduccion.gov.co. Accedido el 14 de agosto de 2016, desde

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82787.html>

Mitchell, R.; Myles, F., *Second Language Learning Theories*, 2, Hodder Headline Group, Southampton, 2004, p. 6.

Monge, V. (2015). *La codificación en el método de investigación de la grounded theory o*

teoría fundamentada. [libro electrónico] Estados Unidos: World Languages Department, East Side Union High School District, (ESUHSD), pp.78, 79. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5248462.pdf> [Accedido 4 dic. 2017].

Muller, T., Adamson, J., Brown, P. y Herder (2014). *Exploring EFL Fluency in Asia*. 1^o ed. [libro electrónico] Londres: Palgrave Macmillan UK, p.101. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137449405_7?no-access=true [Accedido 5 nov. 2017].

Nation, I. and Newton, J. (2009). *teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. [libro electrónico] New York: Routledge. P. 151. Disponible en: http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file_digital/Buku%20Digital%2056.pdf [Accedido 31 dic. 2017].

Osowski, L. (2017). *Using Learning Centers in an ESL Classroom* (1a. ed., p. 3). Nashua, New Hampshire: ESOL. Recuperado a partir de <http://www.nhadulted.org/grants/E42UsingLearningCentersinanESOLClassroom.pdf>

Paakki, H. (2013). Difficulties in Speaking English and Perceptions of Accents A Comparative Study of Finnish and Japanese Adult Learners of English. *epublications*. Obtenido 10, 2016, de http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20131057/urn_nbn_fi_uef-20131057.pdf

Palacios, I. (1994). *La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?* (1a. ed., p. 5). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado a partir de <http://www.spertus.es/Publications/Ignacio/La%20motivaci%C3%B3n%20en%20el%20aprendizaje%20de%20una%20lengua%20extranjera.pdf>

PEI Garcés Navas. SED Bogotá. (2016). (p.7). Bogotá.

¿Qué es el Enfoque Reggio Emilia? | Educación Creativa. (2014).

Mieducacioncreativa.com.

Recuperado 10 septiembre 2016, a partir de <http://mieducacioncreativa.com/2014/06/que-es-el-enfoque-emilia-reggio/>

Peñaloza, A. and Osorio, M. (2005). *Elaboración de Instrumentos de Investigación.*

[libro electrónico] Caracas: CUAM, p.8. Disponible en:

<https://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf> [Accedido 3 dic. 2017].

Peris, E. (2001) *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?*, 21, Dirección General de Política Lingüística Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2001, p. 9, fecha de consulta 2 diciembre 2017, en <https://www.difusion.com/uploads/telechargements/formation/articulos/11-Martin-Peris.pdf>.

Project Status Reporting. (2006). [libro electrónico] CDC, p.1. Disponible en:
https://www2.cdc.gov/cdcup/library/practices_guides/CDC_UP_Project_Status_Reporting_Practices_Guide.pdf [Accedido 3 de diciembre. 2017].

<https://pronunciationstudio.com>. (2016). *10 English Pronunciation Errors by Spanish Speakers*. [Sitio web] Disponible en: <https://pronunciationstudio.com/spanish-speakers-english-pronunciation-errors/> [Accedido 3 Dic. 2017].

Ramajo, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. 1a. ed. Madrid: Universidad Antonio Nebrija.

Ramírez, A. (1999). *El constructivismo pedagógico* (1a. ed., p. 3). Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado a partir de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EI%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>

Ramírez, M. (2016). *Triangulación de instrumentos para análisis de datos*. [video] Disponible en: https://youtu.be/0OG_0LBT_VA [Accedido 4 dic. 2017].

Raphael, T. (2002). *Vocabulary Teaching and Learning* (1a. ed., p. 5). Chicago: Mc Graw Hill. Recuperado a partir de <http://www.doe.in.gov/sites/default/files/curriculum/research-base-vocabulary.pdf>

Research Information Service. (1981). *Synthesis of Research on Cooperative Learning* (p. 7). Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado a partir de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198105_slavin.pdf

Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to practice*. [libro electrónico] Cambridge: Cambridge university Press, pp.2, 16. Disponible en: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf> [Accedido 7 Nov. 2017].

Robertson, C. (2002). Planning is one of those essential skills of the competent teacher. In: *British Council*. London: British Council, p.1.

Rodríguez y Rodríguez, F. (2016). *El Método Decroly*. 16th ed. [libro electrónico] Madrid: Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas. Disponible en: <http://cedros.residencia.csic.es/imagenes/Portal/ArchivoJAE/analesjae/1924-18-16.pdf>

Ruiz C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.

Sagor, R. (2005). *The Action Research Guidebook*. 1st ed. [libro electrónico] California: Corwin Press, pp.7, 8, 64, 65. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=e_diwK8T45cC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=experimental%20study&f=true [Accedido 15 en. 2018].

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) (6th ed., p. 92). México: Mc Graw Hill.

Recuperado a partir de <http://upla.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2017/01/Hern%C3%A1ndez-R.-2014-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf.pdf>

Sánchez, A. (2013). *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional. Bilingüismo en Colombia*. 1a. ed. Cartagena de Indias: Banco de la República.

S. (2014).

Http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/orientaciones_generales

Schmidt, S. (2006). *Planeación de clases de una asignatura* (p. 4). Chile: INACAP.

Recuperado a partir de

<http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Programa _40x40* (1 ed.).

Recuperado en 26, 2016, desde

http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/orientaciones_generales_40x40_marzo_2014.pdf

Setter, J. (2008). *Theories and approaches in English pronunciation*. [libro

electrónico] London: University of Reading, p.3. Disponible en:

<http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/setter.pdf> [Accedido 2 dic. 2017].

Shannon, A., *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza del español*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2013, pp. 13-19, fecha de consulta 5 noviembre 2017, en <http://materialestic.es/transicion/apuntes/Los.8.tipos.de.inteligencia.segun.Howard.Gardner.pdf>.

Sifrar, M. (2006, 05). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *cvc.cervantes.e*. Obtenido 10, 2016, de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

Slavin, R. (1981). *Research Information Service. Synthesis of research on Cooperative Learning* (pp. 655-658). Baltimore: The Johns Hopkins University. Recuperado a partir de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198105_slavin.pdf

Souriyavongsa, T. (2013). *Factors Causes Students Low English Language Learning: A Case Study in the National University of Laos*. 1a. ed. Malaysia: International Journal of English Language Education.

Spolsky, B., *Conditions for second language learning*, Oxford University Press, Oxford, 1989, p. 8.

Stangl, W. (2010). *Motivos y motivación*. Berlín. p. 1. Consultado 1 diciembre 2017, en <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/>.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

T. (2016). Arts Learning Experiences. www.utc.edu. Obtenido 09, 2016, de http://www.utc.edu/southeast-center-education-arts/resources/communicate_arts_learning_experiences.php

TESOL. (2012). A Principles-Based Approach for English Language Teaching Policies and Practices. Recuperado de <http://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practices-.pdf?sfvrsn=0>

Tishman, S., & Palmer, P. (2010). *Artful Thinking* (1a. ed., p. 3). Michigan: Traverse City, Michigan Area Public Schools through and Arts in Education Model Development and Dissemination grant from the U.S. Department of Education. Recuperado a partir de https://learnweb.harvard.edu/wide/courses/files/res_2_03112009-093735.pdf

UNESCO. (2015). Datos y cifras: Progresos y problemas de la educación en el África Subsahariana. <http://www.unesco.org/new/es/Education> Universidad de Ciencias Médicas de Isfahán (2015). Irán. www.sciencedirect.com

Uribarren, T. (2012). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* [libro electrónico] México: Elsevier,

pp.62, 64. Disponible en:

http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF [Accedido 3 dic. 2017].

Urrutia, W., y Vega Cely, E. (2010). Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a Colombian public school. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 11-31.

Vásquez, M. (2009). *APLICACIONES PRÁCTICAS DEL ENFOQUE POR TAREAS* (1st ed., pp. 1-26). Alcalá de Henares: Monográficos.

Vocabulary. (2007). www.kahoks.org. Recuperado 8 abril 2016, a partir de http://www.kahoks.org/common/pics/db/pdf.../1852_Vocabulary.pdf

Williams, M. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social* (1 ed., Vol., pp.). Madrid, CUP.

Zabala, A. (2004). *Los enfoques didácticos* (1a. ed., p. 164). Sao Paulo: Ática.

Anexos

Anexo A. Encuestas 1 y 2

GARCES NAVAS HIGH SCHOOL
MY OPINION ABOUT SOME ASPECTS OF THE ENGLISH CLASS

NAME: Andrés Andrés Alvarado GRADE: _____ DATE: _____
 MARK WITH AN "X".

3. Do you like the English class? YES NOT _____

4. What is your prefer art?
 MUSIC DANCING _____ PAINTING _____

3. What is your prefer skill in the English Class?
 LISTENING _____ SPEAKING _____ READING WRITING

10. What skill is easy for you?
 LISTENING _____ SPEAKING _____ READING WRITING _____

11. What activities do you prefer to develop in the english class?
 -To speak about your prefer topics
 -To write _____
 -To listen to your classmates _____
 -To sing _____
 -To watch films _____
 -To read _____
 -To dance _____
 -To paint or draw _____
 -Other _____ What _____

FREE ANSWERS

12. How do you learn English faster?
Listening, reading, writing

13. How do you feel in the English class?
me siento bien porque estoy disfrutando las cosas

14. What is missing in your English Class to learn more and feel comfortable
music

15. What is your opinion about your English teacher?
es una persona muy experta muy amable y es una de mis maestras favoritas

IED GARCES NAVAS
ENGLISH CLASS
 2016

Querido Estudiante,
 por medio de esta encuesta el área de inglés quiere conocer sus percepciones y opiniones acerca de la materia y de la inclusión de expresiones artísticas en esta asignatura. Por favor conteste las preguntas de la manera más honesta y abierta posible. Esta encuesta no le afectará de ninguna manera.

Agradecemos su amable colaboración.

Nota: Por favor responda en el idioma (inglés o español) de su preferencia.
Mark your answers with an "x" and expand when necessary.

1. Do you feel well in the English class?
 YES: NO: _____
 Please, justify your answer:
very very funny and pleasant

2. What is your favorite skill?
 a. Speaking
 b. Listening
 c. Writing
 d. Reading
 Please, justify your answer:
I like it, I like all the parts

3. What skill would you like to improve? Why?
 a. Speaking _____
 b. Listening
 c. Writing _____
 d. Reading _____
 Please, justify your answer: _____

4. Have you enjoyed the inclusion of arts in the English class?
 YES: NO: _____
 Please, justify your answer:
si, porque eso hace la clase más dinámica

5. In what ways has the inclusion of arts in the English class helped you improve your English language skills?
me ha ayudado a practicar y saber que hay cosas para aprender

6. What artistic activities would you like to do in your English class?
 a. Singing / Playing an instrument _____
 b. Watching films _____
 c. Acting in theater plays _____
 d. Dancing _____
 e. Painting / drawing / graphic design
 f. Photography _____
 g. Others _____
 Please specify: draw much

Anexo B. Formato Project Follow Up

PROJECT FOLLOW UP
IED GARCÉS NAVAS

ARTISTIC CENTER: DANCE
WEEK 1

Mini-task 1: Design a coreography		Skill:	Date:
Members of the group	Mini- Task outcome (✓) (X)	Signature	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
Students who reports:		Signature:	

WEEK 2

Mini-task 2: Learn up the script		Skill:	Date:
Members of the group	Mini- Task outcome (✓) (X)	Signature	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
Students who reports:		Signature:	

WEEK 3

Mini-task 3: Rehearse the script		Skill:	Date:
Members of the group	Mini- Task outcome (✓) (X)	Signature	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
Students who reports:		Signature:	

WEEK 4

Mini-task 4: Rehearse the script		Skill:	Date:
Members of the group	Mini- Task outcome (✓) (X)	Signature	
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
Students who reports:		Signature:	

Anexo C. Diario de campo

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

DIARIO DE CAMPO

FECHA: jueves 28 de julio de 2016

LUGAR: Salón Centro Recursos de Idiomas

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado 903

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:25 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:10 a.m.

TIEMPO: 105 minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Lilian Patricia Ortiz Perenguez

REGISTRO No.: 2

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <p>Se organiza el curso según los centros de interés, aunque el grupo de fotografía se recargó y hubo un pequeño inconveniente para poder equilibrar el número de todos los centros.</p> <p>Al realizar la explicación, los estudiantes no comprendieron inmediatamente de qué se trataban los centros de interés, por lo tanto, se invirtió mucho más tiempo del previsto en la explicación y organización.</p> <p>Se escogieron los líderes de los grupos.</p> <p>Se explica cómo será el modo de evaluación del trabajo en clase y del que debe realizar cada grupo.</p> <p>El grupo de dibujo que es el encargado de la realización del primer corto, escoge el tema de la contaminación y explica a todo el curso el tema general para que todos tengan idea de lo que van a hacer dentro del corto.</p> <p>Se explica a cada centro el trabajo en general y lo que deben realizar en ese momento de clase.</p> <p>Se realizó un cuadro explicativo sobre la participación y los papeles principales que tendrá cada centro.</p> <p>El grupo de danzas realiza una breve lectura acerca de los movimientos de las olas del mar y prepara una coreografía.</p> <p>El grupo de música busca en los celulares y en un computador la música que irá en el corto.</p> <p>El grupo de dibujo prepara el guión.</p> <p>Se explica a los centros qué materiales deben traer para la próxima clase.</p> <p>Los estudiantes se distribuyeron las tareas y los materiales para la próxima sesión.</p>	<p>PRE- CATEGORIAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <p>Actitud de los estudiantes frente a las actividades propuestas Desarrollo de las actividades. Participación de los estudiantes en las actividades Capacidad de proponer y crear. Liderazgo de los estudiantes</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>La clase se enfocó principalmente a la organización del trabajo del periodo, sobre todo en lo referente a los cortos. Los estudiantes se mostraron interesados por entender de qué se trataba el trabajo y generar propuestas para la realización de los cortos. Dentro de los centros, los estudiantes se mostraron muy propositivos y en la creación del libreto demostraron mucha creatividad, sobre todo las personas que no se destacan por participar en clase. En algunos grupos se delegaron como líderes a los estudiantes a quienes se mostraban más tímidos y menos participativos y ellos tomaron seguridad al asumir el reto y comenzaron a trabajar con seriedad.</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Observación directa. Cámara de video.</p>
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES ¿Puedo estar en dos centros de interés? ¿Importa el número de participantes en los centros?</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN Hay estudiantes que desarrollan y muestran interés por más artes que aquellas que van a trabajar en sus centros de interés.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS Es necesario buscar líderes e impulsarlos porque existen líderes ocultos con buenas ideas.</p>	

Anexo D. Cronograma de actividades para los estudiantes

GRADO 903	FEBRERO			MARZO					ABRIL		
	9	16	23	2	9	16	23	30	6	20	27
AUDIO 1	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ICFES Paquete Página	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3
	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3
VIDEO				rec ipe					aero bics		
EXAMEN ORAL			1				2			3	
EXAMEN ESCRITO				1				2			3

Anexo E. Rúbrica del Primer Corto

DE LA HABILIDAD ORAL EN LOS CORTOS DE VIDEO

DATE: Dancing center - Andrés Month-Milagros Ramirez Avn1 Acosta -

GRADE: 903 SCORE: 10

Paula Linarez - Sofía Rodríguez - Elvira Gaitán

CRITERIA	YOU ARE A CHAMPION	GOOD JOB	SO, SO	YOU NEED TO IMPROVE
FLUIDEZ	Se expresa correctamente con facilidad, rapidez y espontaneidad. 5.0	Se expresa correctamente con facilidad y espontaneidad. Las pausas que realiza al conversar no distorsionan la claridad del mensaje. 4.0	Se expresa con dificultad y habla despacio. Repite y se devuelve para revisar lo que dice. El mensaje no se entiende. 3.0	No se expresa correctamente. No hay espontaneidad ni rapidez. Las pausas que realiza al conversar distorsionan la claridad del mensaje. 2.0
PRONUNCIACIÓN	Habla claro. Tiene en cuenta la pronunciación de sonidos propios del inglés y los ejecuta. Imita los sonidos que escucha en medios electrónicos: internet, celular. 5.0	Habla claro. Comete errores de pronunciación que no afectan la claridad del mensaje. 4.0	La mayoría de las veces habla claro. Los errores de pronunciación que comete afectan muy poco la claridad del mensaje. 3.0	No habla claro y comete errores de pronunciación que afectan la claridad del mensaje. 2.0
GRAMÁTICA	Utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase sin error. Se aventura a utilizar estructuras no estudiadas en clase. 5.0	Frecuentemente utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, con errores que no afectan el mensaje. 4.0	La mayoría de las veces utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, los errores afectan el mensaje. 3.0	El uso que le da a las estructuras estudiadas en clase indica que no conoce su aplicación. 2.0
VOCABULARIO	Emplea con precisión el vocabulario aprendido en clase e incorpora palabras nuevas. 5.0	Utiliza el vocabulario estudiado en clase la mayoría de las veces en forma correcta. 4.0	Tiene dificultad para emplear el vocabulario estudiado. 3.0	Emplea el vocabulario con dificultad y demuestra no haberlo memorizado. 2.0

Anexo F. Rúbrica del Segundo Corto

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD ORAL EN LOS CORTOS DE VIDEO

NAMES: All centers - Dancing - drawing - music - photography
 DATE: _____ GRADE: 403 SCORE: 1.6

CRITERIA	YOU ARE A CHAMPION	GOOD JOB	SO, SO	YOU NEED TO IMPROVE
FLUIDEZ	Se expresa correctamente con facilidad, rapidez y espontaneidad. 5.0	Se expresa correctamente con facilidad y espontaneidad. Las pausas que realiza al conversar no distorsionan la claridad del mensaje. <u>4.0</u>	Se expresa con dificultad y habla despacio. Repite y se devuelve para revisar lo que dice. El mensaje no se entiende. 3.0	No se expresa correctamente. No hay espontaneidad ni rapidez. Las pausas que realiza al conversar distorsionan la claridad del mensaje. 2.0
PRONUNCIACIÓN	Habla claro. Tiene en cuenta la pronunciación de sonidos propios del inglés y los ejecuta. Imita los sonidos que escucha en medios electrónicos: internet, celular. 5.0	Habla claro. Comete errores de pronunciación que no afectan la claridad del mensaje. <u>4.0</u>	La mayoría de las veces habla claro. Los errores de pronunciación que comete afectan muy poco la claridad del mensaje. 3.0	No habla claro y comete errores de pronunciación que afectan la claridad del mensaje. 2.0
GRAMÁTICA	Utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase sin error. Se aventura a utilizar estructuras no estudiadas en clase. 5.0	Frecuentemente utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, con errores que no afectan el mensaje. <u>4.0</u>	La mayoría de las veces utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, los errores afectan el mensaje. 3.0	El uso que le da a las estructuras estudiadas en clase indica que no conoce su aplicación. 2.0
VOCABULARIO	Emplea con precisión el vocabulario aprendido en clase e incorpora palabras nuevas. 5.0	Utiliza el vocabulario estudiado en clase la mayoría de las veces en forma correcta. <u>4.0</u>	Tiene dificultad para emplear el vocabulario estudiado. 3.0	Emplea el vocabulario con dificultad y demuestra no haberlo memorizado. 2.0

Anexo G. Rúbrica del Tercer Corto

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD ORAL EN LOS CORTOS DE VIDEO

NAMES: All centers - 3rd (center) short video

DATE: _____

GRADE: 903

SCORE: _____

CRITERIA	YOU ARE A CHAMPION	GOOD JOB	SO, SO	YOU NEED TO IMPROVE
FLUIDEZ	Se expresa correctamente con facilidad, rapidez y espontaneidad. 5.0	Se expresa correctamente con facilidad y espontaneidad. Las pausas que realiza al conversar no distorsionan la claridad del mensaje. (4.0)	Se expresa con dificultad y habla despacio. Repite y se devuelve para revisar lo que dice. El mensaje no se entiende. 3.0	No se expresa correctamente. No hay espontaneidad ni rapidez. Las pausas que realiza al conversar distorsionan la claridad del mensaje. 2.0
PRONUNCIACIÓN	Habla claro. Tiene en cuenta la pronunciación de sonidos propios del inglés y los ejecuta. Imita los sonidos que escucha en medios electrónicos: internet, celular. 5.0	Habla claro. Comete errores de pronunciación que no afectan la claridad del mensaje. (4.0)	La mayoría de las veces habla claro. Los errores de pronunciación que comete afectan muy poco la claridad del mensaje. 3.0	No habla claro y comete errores de pronunciación que afectan la claridad del mensaje. 2.0
GRAMÁTICA	Utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase sin error. Se aventura a utilizar estructuras no estudiadas en clase. 5.0	Frecuentemente utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, con errores que no afectan el mensaje. (4.0)	La mayoría de las veces utiliza las estructuras gramaticales estudiadas en clase, los errores afectan el mensaje. 3.0	El uso que le da a las estructuras estudiadas en clase indica que no conoce su aplicación. 2.0
VOCABULARIO	Emplea con precisión el vocabulario aprendido en clase e incorpora palabras nuevas. 5.0	Utiliza el vocabulario estudiado en clase la mayoría de las veces en forma correcta. (4.0)	Tiene dificultad para emplear el vocabulario estudiado. 3.0	Emplea el vocabulario con dificultad y demuestra no haberlo memorizado. 2.0

Anexo H. Organización de la Técnica del Focus Group

IED GARCÉS NAVAS

ENGLISH CLASS

FOCUS GROUP

2016

TEMÁTICA:

Los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad oral del inglés.

OBJETIVO:

Recopilar información acerca de la percepción y participación de los estudiantes del grado 903 acerca de la implementación de los centros artísticos de interés

PARTICIPANTES

1 Representante por cada centro de interés.

Docente –moderadora.

Estudiante – moderador.

Camarógrafo

Secretario.

Estudiantes del grado 903

LUGAR: Salón CRI, 203. IED Garcés Navas.

MATERIALES:

Cámara

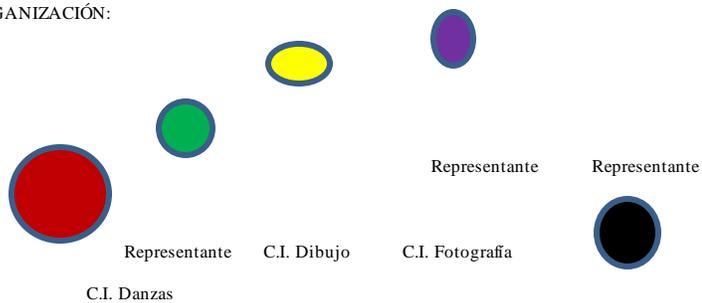
Video.

Material para tomar apuntes.

Computador.

Diseño:

ORGANIZACIÓN:



Docente

Representante

C.I Música

La docente recoge la información y la tabula y será una de las moderadoras junto con otro estudiante que controlará el tiempo de las intervenciones.

La grabación será realizada por Sebastián Laiton, estudiante del centro de fotografía.

MOMENTOS DEL FOCUS GROUP:

AGENDA

Bienvenida.

Presentación del tema: Los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad oral del inglés.

Presentación de los representantes.

Presentación de un video que contiene momentos del desarrollo de las clases de inglés implementando los centros de interés.

Intervención y respuesta de cada uno de los representantes de los centros de interés.

Preguntas para cada uno de los representantes. Se realizan 7 preguntas, la misma a cada uno y tienen máximo dos minutos para contestar. Cuando falten 10 segundos, el estudiante moderador, les indicará el tiempo restante.

PREGUNTAS

¿Por qué escogiste este centro de interés?

¿Cuál es la relación que has tenido con el arte de tu centro de interés a lo largo de tu vida?

¿Qué piensas acerca del trabajo por centros de interés artísticos en la clase de inglés y cuáles han sido los aspectos positivos y negativos del mismo?

¿De qué manera ha contribuido el trabajo por centros de interés artístico para aprender a hablar inglés?

¿El inglés te ha permitido conocer y profundizar más acerca del arte que te gusta? ¿De qué manera?

¿Cómo han sido el trabajo y las relaciones interpersonales dentro de tu centro de interés?

¿Qué dificultades han encontrado en el trabajo por centros de interés? ¿Cómo los han solucionado?

Anexo I. Transcripción de la Técnica del Focus Group

PROFESORA : Bueno, primera pregunta: Cada uno tiene un centro de interés, entonces, cada uno va a decir por qué escogió ese centro. Iván.

I.C.: Bueno, yo escogí el centro de interés de música pues porque me fascina mucho la música, entonces pues, ya que pues ahí iba a estar haciendo música, entonces me pareció buena idea entrar ahí.

N.B.: Yo escogí dibujo porque me gusta dibujar, y sí.

A.O.: Bueno, y escogí fotografía porque me gusta tomar fotos, me gusta la manera como las fotos expresan los sentimientos y pues realmente te expresas tú mismo.

M.R.: Yo escogí la danza, pues, por lo mismo, porque me gusta la danza, porque me puedo expresar a través del cuerpo.

P.L.: Yo escogí fotografía porque me puedo expresar por medio de imágenes.

PROFESORA: Segunda pregunta:Cuál es la relación que ustedes han tenido con el centro que escogieron, durante toda su vida, o sea, han hecho cursos, o solamente lo han aprendido en su casa, solos, o sea qué es lo que han hecho con el arte que escogieron en su vida, o sea, fuera del colegio.

I.C.: Ok, sí. Yo empecé, ya que, hace cuatro años; eh, fue en una academia de bellas artes y aprendí lo principal de la guitarra: las partes de la guitarra, los nombres de las notas, cómo formarlas. Cuando llegué a Bogotá, pues, seguí en eso, entonces aprendí a hacer acordes, las escalas, y aprendí a tocar otros instrumentos, y con ello, pues he aprendido ambas cosas.

N.B.: Pues, eh, aprendí porque parte de mi familia dibuja y pues es como lo que quería hacer y solo es acá en el colegio.

PROFESORA: O sea, tú dibujas solita, no has hecho cursos.

N.B.: No.

A.O.: Bueno, yo no he hecho algo así, cursos de fotografía, pero, quisiera hacer un curso para poder no solamente saber lo básico, sino, cómo funciona eso y conocerlo más.

M.R.: La verdad yo no estudié en academia y ensayé siempre en mi casa.

P.L.: Yo tampoco he tenido cursos de fotografía ni nada, sino en mi casa que es donde siempre tomo fotos.

PROFESORA: Tercera pregunta: qué piensan acerca del trabajo por centros de interés en la clase de inglés: primero, ¿qué piensan de eso?

I.C.: Pues a mí me parece que está muy bien, pues porque, o sea, eh, siempre las mismas rutinas en todas las clases, pues eso aburre, entonces pues, esto es otra cosa diferente, pues es chévere porque uno experimenta más cosas, uno aprende más.

N.B.: Me parece bien porque así cada uno muestra qué talento tiene y pues puede mostrarlo en el colegio.

A.O.: Me parece algo interesante y diverso en el sentido de que ya no es la clase tradicional; de igual manera vemos gramática, y vemos eso, pero de todas formas podemos aplicar lo que nos gusta y eso es algo interesante y a la vez diverso porque saca más de nuestra personalidad y nos hace hacer que tengamos menos miedo de comunicarnos con las demás personas, nos da más confianza en nosotros mismos y los demás.

M.R.: No, pues a mí me parece bien por lo que es una forma diferente de ver las cosas, y nos enseña una forma divertida de aprender el inglés, y por lo menos yo que estoy en danzas pues, es chévere porque debemos sacar coreografías de diferentes canciones, hablar en inglés y pues eso le facilita a uno más adelante la fluidez.

P.L.: me parece chévere e interesante porque salimos de la rutina de estar copiando en un cuaderno, de las cosas normales que se ven en toda clase, y ya, que sí, nosotros podemos encontrar a nosotros mismos y ver lo que nos gusta.

PROFESORA: ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de haber trabajado por centros?, en cuanto a todo, o sea, en cuanto a las artes, en cuanto a los compañeros, o sea, qué han visto de bueno y qué han visto de malo. No se callen nada.

I.C.: Bueno, a ver: bueno, eh, pues, ya que aprovecho un ratito acá en el colegio, entonces pues, me facilita la agilidad de los dedos, y pues, a mí me encanta eso, entonces, y pues algo negativo, eh, no, que nos toca componer canciones en inglés, eso es lo difícil profe.

PROFESORA: A ustedes les ha tocado lo más pesado.

N.B.: Pues en inglés sí, he aprendido más el lenguaje, pues así que, como a leerlo y pues sí, se muestra con videos, haciendo videos, se muestra más, más en las clases, más para aprender.

A.O.: A mí me ha parecido bueno en el sentido de que, en el momento en el que hacemos los videos, o en el que tomamos las fotos y atrás le ponemos la descripción, me parece algo interesante porque hace que nosotros vayamos aprendiendo más palabras, y eso, supongamos que en algún momento tenemos una evaluación, uno se acuerda ya de una palabra, y uno al momento de grabarse, uno aprende de una manera diferente los vocabularios y en un momento después, uno, de igual manera tiene más fluidez al hablar el inglés; eso me ha parecido muy positivo.

M.R.: Pues a mí lo positivo me ha parecido de que en todas las clases, practique y que hagamos las clases tan dinámicamente y por lo menos, a uno que le gusta bailar, uno pueda bailar y aparte de eso, aprenda el inglés, o sea, cuando uno hace un video, a uno se le facilita más el hablar que el escribir, entonces, me parece bien.

P.L.: Bueno, lo positivo también para mí, han sido los videos, ya que, soy pésima en inglés, pero de ahí me he aprendido a soltar más, he aprendido a pronunciar, pues no totalmente pero si un poco más cada palabra y, con eso me he ayudado muchísimo y ya.

PROFESORA: ¿Y negativo?

P.L.: ¿Negativo? Nada

PROFESORA: Por ejemplo, la dificultad que tuvieron en el de danzas.

M.R.: En el de danzas, se presentó la dificultad, porque a veces tenemos que compartir y a veces en el grupo hay conflictos.

PROFESORA: ¿Y la división que hubo?

M.R.: Esa división, pues, se hizo bien, pues, porque estaren un grupo donde van a haber conflictos en cada momento, creo que es mejor estar divididos.

PROFESORA: ¿Sí? ¿Y no hay posibilidad de que vuelvan a trabajar juntos?

M.R.: Mmm... Profe, no creo.

PROFESORA: ¿Son conflictos más profundos?

M.R.: Sí. O sea, ahí el problema empezó por una cosa muy mínima, y se desunió, o sea, ya uno no puede tratar con ellas.

PROFESORA: Alguien más tiene algo negativo, porque miren que se está manejando el tiempo. Bueno.

Quinta: ¿De qué manera ha incidido el trabajo por centros de interés artístico en el aprendizaje del inglés?

I.C.: Mucho, porque, he aprendido más palabras, entonces como toca, digamos, cantar o escribir algo, eh, he aprendido a pronunciar más palabras, entonces, pues, se me ha facilitado más todo.

N.B.: Sacando frasecitas

N.B.: En dibujo, uno va sacando frasecitas, va poco a poco aprendiendo palabras.

A.O.: Pues a mí me ha ayudado mucho en el sentido de que se toma una foto y uno después hace la descripción de la foto y poco a poco se van aprendiendo nuevas palabras que a uno se le van quedando y eso a

uno le ayuda a es como a tener una conversación con alguien sobre cierto tema, eh con lo de las fotos y todo eso, entonces uno va teniendo un mejor nivel de inglés en el colegio sin necesidad de hacer un curso.

M.R.: A mí me ha ayudado mucho porque es una forma muy divertida de ver el inglés, entonces, nos ponemos de acuerdo en lo que vamos a hacer y tenemos que hacerlo, entonces sí me parece.

P.L.: Yo he aprendido nuevas cosas y a partir de una fotografía he aprendido nuevas cosas en inglés.

PROFESORA: Bueno, siguiente pregunta: ¿el inglés le ha permitido conocer y profundizar más acerca del arte que les gusta, han podido conocer más sobre lo que les gusta hacer en su centro de interés?

I.C.: Pues por el momento no he visto, he estado aplicando lo que yo ya sé, es simplemente aplicar lo que yo ya, sabía, es aportar lo que yo ya sabía, cogerlo en español y traducirlo, entonces es más eso; entonces es como ver la música y en inglés yo diría que he aprendido a perder la pena.

N.B.: Pues he aprendido a pensar mejor y pues ya, a pintar y a conocer palabras.

A.O.: Me ha parecido muy bueno y he aprendido cosas tanto en el ámbito de la fotografía como en inglés. En fotografía he aprendido a hacer los efectos. La profesora creó un blog en el que los estudiantes podemos ver los tipos de fotos que podemos hacer sin necesidad de utilizar un filtro, entonces nosotros mismos podemos hacerlo y en el inglés he aprendido nuevas palabras y he aprendido a no tener pena de estar con una persona y hablar en inglés, y entonces eso es algo positivo a nivel estudiantil como profesional y personal, con una persona y con uno mismo.

M.R.: Si profesora, porque uno no sabe el tipo de canciones y aprende a sacar nuevos pasos, o sea a moverse diferente.

P.L.: Yo también he aprendido a soltarme porque me da mucha pena hablar con otras personas, y también he aprendido muchas palabras nuevas.

PROFESORA: Siguiente pregunta: ¿Cómo ha sido la relación interpersonal en sus centros de interés, desde que empezaron; ¿se han hecho más amigos, han conocido más a los compañeros, con los que no hablaban tanto, si pelean, si colaboran, si ha servido el trabajo con interacción?

I.C.: Si. En mi grupo se ha visto mucho pues, porque en el salón había división, entonces estaban esos grupos así, cada quien por su centro de interés entonces las personas estaban lejos unas de las otras, entonces había división entre ellos.

N.B.: En mi grupo casi no porque casi todos, casi nadie trae nada, muy regular todo.

PROFESORA: Pero, personalmente, ¿son amigos? O cómo están las relaciones.

N.B.: Si hablamos más, mucho más.

A.O.: Bueno, en mi caso, ha servido mucho, o sea, bastante porque al principio teníamos ciertas discusiones y dividimos el grupo y después tratamos, después nos sirvió porque pudimos congeniar más y conocernos, o sea, ya no era solamente de desarrollar el trabajo y dejarnos llevar por la primera impresión de una persona, sino que tocaba conocer a las personas y todo eso nos sirvió en el ámbito personal para que las cosas fueran mejor, ahora, aparte de eso, aparte de que somos un grupo también nos llevamos bien fuera del grupo y hablamos, reímos, entonces es algo bueno porque no solamente es en lo profesional y estudiantil sino también es en lo personal que nos ha servido a cada uno de nosotros.

M.R.: en mi caso, pues, eso fue un lío que se formó, pero, de todos modos, está bien porque para estar con personas tan, que hablen cosas detrás de uno, entonces es mejor dejar todo eso atrás, y pues nos ha unido con otras personas, entonces uno puede estar con personas que de pronto sí, se puede decir que son buenas, que le hagan bien a uno.

P.L.: A mí también, me ha servido mucho, o sea que, volvió la relación, el centro estaba dividido, y al realizar esto nos pudimos volver a unir todos y esto va a llevar a algo bueno.

PROFESORA: ¿Qué han encontrado en los trabajos por centros de interés, en cuanto a que los compañeros traigan todo, qué dificultades han encontrado?

I.C.: Yo creo que más que todo es que, en el centro de música pues, están allí, pero al mismo tiempo no están, hay personas que no colaboran con las cosas, y hay otras que sí colaboran, por ejemplo, cuando vamos a hacer una canción, hay personas que saben tocar algo, o cantar, digamos y hay personas que les da pena hacer eso, entonces hay personas que no colaboran.

N.B.: En el momento de trabajar, la mayoría no trae nada o hay algunos que, si aportan o hay otros que no, pues ahí, como que se hace o no se hace.

A.O.: Bueno, pues en mi caso, en el grupo de fotografía, al principio hubo problema por una plata, pero sí íbamos a aportarla, porque nos parecía que estaba muy caro y después de todo, la plata ya deberíamos haberla recolectado, pero al final salieron bien las fotos y salió todo bien en ese sentido, pero ahora resulta que también hay ciertos problemas en el que la mayoría de los del grupo que no colaboran, solamente colaboramos dos o tres,

y los otros se van a jugar en el salón, entonces, eso es lo que faltaría, hacer un refuerzo entre nosotros, para que trabajáramos todos juntos.

M.R.: Hay dificultades entre los estudiantes, que no a todos les gusta la misma música, y a veces no dicen, se tragan las cosas, y no pueden sacar lo que sienten.

P.L.: Bueno, al principio el grupo se dividió, se dificultó mucho el trabajo que habíamos decidido hacer, que fue un árbol, ya que no todos quisieron aportar, pero, de una u otra manera se cumplió el compromiso, y pues cierta persona siempre era con su celular y no aportó con el dinero, y eso.

PROFESORA: Ustedes han notado que, después de que se organizaron por centros de interés hay líderes en el grupo, o sea, que de pronto hay personas que antes no hablaban, que se quedaban quietos, y cuando empezaron los centros de interés empezaron a trabajar más o a liderar el grupo. Por ejemplo, a ti te he visto. Qué ha pasado con estos casos.

I.C.: Pues en mi grupo, eh, realmente, sí es como que, el liderazgo está en pocos porque pues, había personas que pues, ya participaban en clase, y esas mismas personas siguieron participando en el grupo y las otras se quedan calladas o cuando les pido que opinen pues opinan.

PROFESORA: Pero ha habido alguien que tú digas, con los trabajos por centros de interés, que tú digas, que habla más, que trabaja.

I.C.: Sí, yo creo que sí.

PROFESORA: ¿Sí? ¿Y quién? ¿Andrés?

I.C.: Az. A siempre, porque él siempre ha participado en clases, entonces, pues él, se quedó en eso.

N.B.: Pues yo.

PROFESORA: pues, que tú hayas pensado que no trabajaban.

N.B.: Pues J. L. y los demás, M. no mucho, pero ahí poco a poco viendo a los demás.

A.O.: En mi grupo ví el liderazgo en P., porque al principio de este año ella era muy tímida, bastante, ella, supongamos que ella casi no hablaba, en cambio, ahora en el grupo de fotografía ella se expresa más, lidera más el grupo, si necesitamos unas fotos ella dice que hagamos esto, ella da opiniones, expresa lo que siente y dice que el grupo debe hacer eso de esta manera, y todos nos ponemos más las pilas, entonces todos vemos como positivo esto en el grupo.

M.R.: En mi grupo, lo digo por mí, entonces si me ha ayudado mucho, y eso ha ayudado al grupo, estamos más pendientes de eso, de resto pues, no se ha visto más.

P.L.: Yo digo que la mayoría de los chicos le ha puesto mucho interés, pero viendo que cada vez era más fácil, se iban desmotivando, pues trabajaba más el que estaba más interesado.

PROFESORA: ¿Quieren expresar cosas que yo no les haya preguntado? Qué quieren decir de su trabajo, quieren que sigamos, qué le podemos aumentar, qué le podemos quitar.

I.C.: Que todos los grupos sigan así, yo quisiera que la gente participara más, y es que se dejan llevar por la pena y uno va, pues, digamos, cuando es músico tiene que estar yendo a cada rato a presentaciones y va perdiendo la pena, hasta que uno llega, y no importa la cantidad que sea, pero ya no le da pena, entonces es eso, que pierdan la pena, pero que sigamos.

N.B.: Profe, pues que sigamos. En el curso hay mucha división. Esto nos puede unir, y seguir con todo lo que haya que hacer.

A.O.: En mi caso, pues, que todo lo que ha hecho la profesora durante este año está siendo interesante, y para mí, me parece que es un gran esfuerzo que ella está haciendo este año, y de paso, decirle que es un reto porque es que dividir, poner centros de interés en una clase de inglés yo digo que no es nada fácil, porque pues hay unos que sí, otros que no, a unos les gusta, a otros no, de igual manera la profesora ha tratado de sacarlo adelante lo mejor que ella ha podido y de paso...

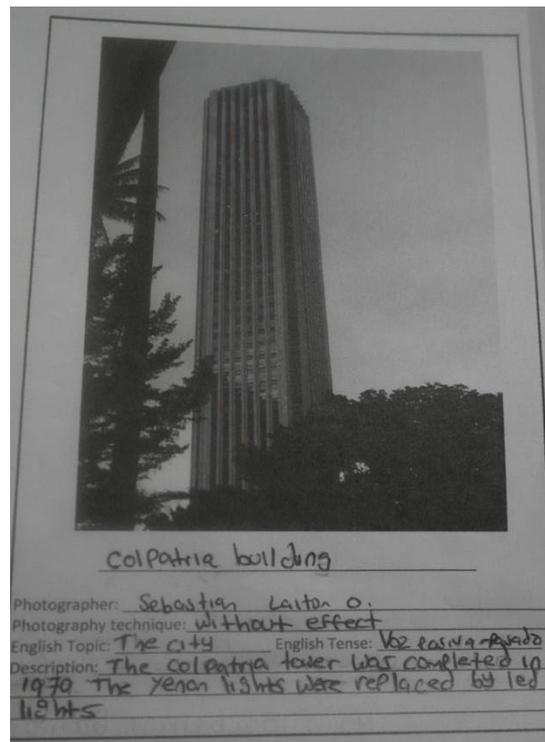
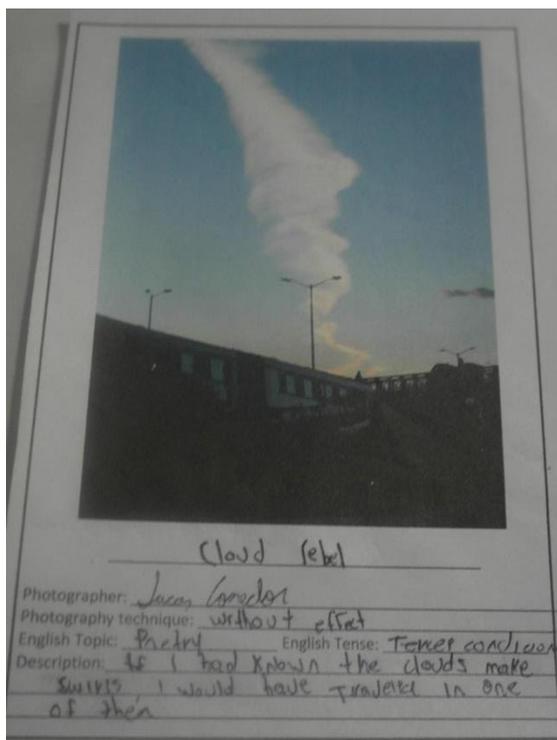
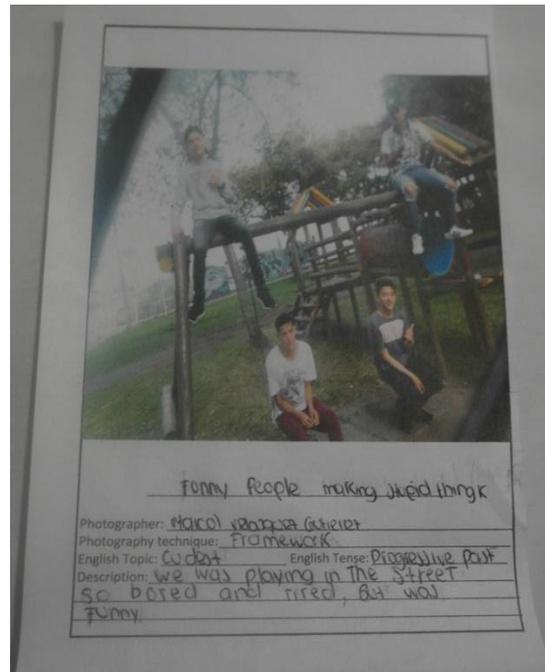
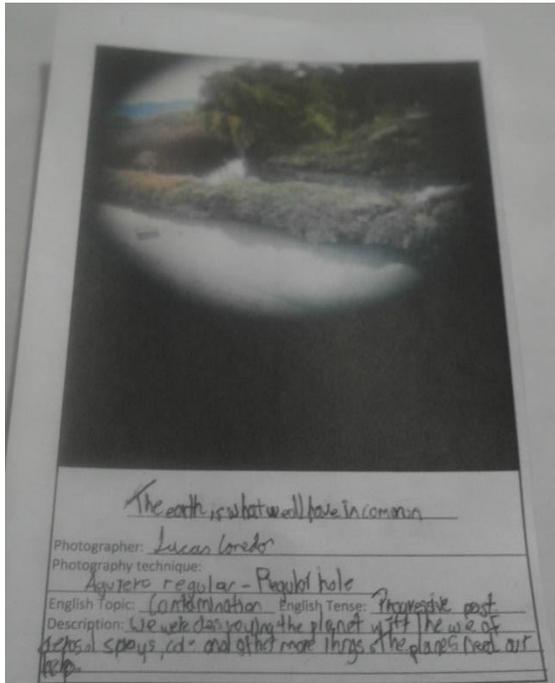
P.L.: Que cada persona le ponga más interés, tener más confianza en lo que sabemos, porque podemos dar más.

PROFESORA: Yo estoy de acuerdo chico. Muchas gracias, se pueden ir.

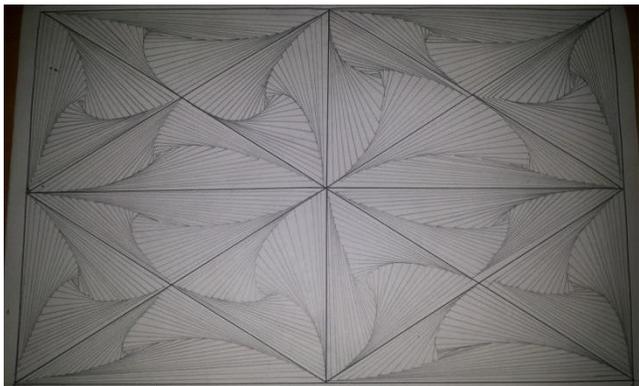
Apéndice

Muestra de trabajos artísticos de los estudiantes

Fotografía



Centro de Dibujo



When your legs don't work like they used to before, And I can't sweep you off of your feet, will your mouth still remember the taste of my love, will your eyes still smile from your cheeks, And darling I will be loving you till we're 70 and baby my heart could still fall as hard at 23 And I'm thinking 'bout how people fall in love 'n marriage



date = 10/22/11
"we live in black and white spitting trichromia"
~Alana Basico.

