

**Didactic Sequence in English Pronunciation and its Effects on the Oral Intelligibility of
Seventh Grade Students at El Mirador School in the City of Popayan**

Secuencia Didáctica en la Pronunciación del Inglés y sus Efectos en la Intelligibilidad Oral en
Estudiantes de Séptimo Grado de la Institución Educativa El Mirador de la Ciudad de Popayán

Victoria Muñoz Ruiz

Angela Victoria Villota Trochez



Universidad
del Cauca

University of Cauca

Faculty of Human and Social Sciences

Modern Languages Program with Emphasis on English and French

June 2024

**Didactic Sequence in English Pronunciation and its Effects on the Oral Intelligibility of
Seventh Grade Students at El Mirador School in the City of Popayan**

Secuencia Didáctica en la Pronunciación del Inglés y sus Efectos en la Intelligibilidad Oral en
Estudiantes de Séptimo Grado de la Institución Educativa El Mirador de la Ciudad de Popayán

Victoria Muñoz Ruiz

Angela Victoria Villota Trochez

Advisor

Mg. Liliana López Zambrano



Universidad
del Cauca

University of Cauca

Faculty of Human and Social Sciences

Modern Languages Program with Emphasis on English and French

June 2024

Abstract

El presente trabajo de investigación se centró en analizar la implementación de una secuencia didáctica en la pronunciación del inglés y sus efectos en la inteligibilidad oral en estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa (IE) El Mirador en Popayán. La investigación, desde el marco conceptual, promovió el fortalecimiento de una pronunciación inteligible para lograr una interacción oral efectiva, haciendo énfasis en la competencia comunicativa. La metodología adoptó un enfoque mixto, haciendo uso de técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos como la observación, la grabación de audios, la formación del grupo de enfoque y el cuestionario. Además, se determinó la investigación-acción como método apropiado para analizar, reflexionar e intervenir en las experiencias que tienen lugar en el quehacer pedagógico.

The present research focused on analyzing the implementation of a didactic sequence in English pronunciation and its effects on the oral intelligibility of seventh-grade students at El Mirador School in Popayan. From the conceptual framework, the project promoted strengthening intelligible pronunciation to achieve effective oral interaction, emphasizing communicative competence. The methodology adopted a mixed approach, using qualitative and quantitative instruments such as observation, audio recording, focus group formation, and questionnaire. In addition, action research was determined as an appropriate method to analyze, reflect, and intervene in the experiences that take place in the pedagogical task.

El análisis de resultados presentó información sobre la percepción de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a la comprensión de los desafíos relacionados con la pronunciación en inglés. Como conclusión, la organización coherente de las actividades, alineadas con las necesidades de aprendizaje y los "Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés", resultó en un aumento de la motivación y avances tanto en la identificación como en la producción de sonidos, favoreciendo así a la inteligibilidad oral. Finalmente, gracias a la retroalimentación positiva por parte de las Estudiantes Educadoras (EE), se observó un aumento en la participación y autoconfianza de uno de los integrantes del grupo focal. En consecuencia, la intervención reflejó un impacto social en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: secuencia didáctica, pronunciación, inteligibilidad cómoda.

The analysis of results presented information about the students' perception of the teaching and learning process, contributing to the understanding of the challenges related to English pronunciation. To conclude, the coherent organization of the activities, aligned with the learning needs and the "Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés" [Basic Standards of Competence in Foreign Languages: English], resulted in increased motivation and progress in both the identification and production of sounds, thus favoring oral intelligibility. Finally, thanks to positive feedback from the TT (Teachers in Training), an increase in participation and self-confidence was observed in one of the members of the focus group. Consequently, the intervention reflected a social impact on the learning process.

Keywords: didactic sequence, pronunciation, comfortable intelligibility.

Nota de Aceptación

Firma del Director

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Popayán, 6 de junio de 2024

Content

Introduction.....	1
Justification.....	7
Problem statement.....	10
Research question.....	14
Objectives.....	15
General objective.....	15
Specific objectives.....	15
Literature Review.....	17
Local.....	18
National.....	22
International.....	27
Conceptual framework.....	33
Pronunciation.....	33
Comfortable intelligibility.....	36
Learning English as a Foreign Language.....	38
Didactic sequence.....	40
Theoretical Framework.....	44
Communicative competence.....	44
Contextual Framework.....	49
Legal Framework.....	53
Methodology.....	58

Approach.....	58
Method.....	60
Instruments.....	63
Population.....	68
Phases developed.....	69
Data Analysis.....	73
Characterization of the population.....	75
Pre-test.....	82
Implementation of the didactic sequence.....	87
Analysis of the effects of the implementation of the didactic sequence.....	103
Conclusions.....	125
Recommendations.....	132
Achievements.....	137
References.....	139
Appendices.....	146

Index of Tables

Table 1: Didactic sequence in pronunciation.....	89
Table 2: Comparison of oral intelligibility in the focus group students.....	107
Table 3: Sentences in which the students showed improvement in oral intelligibility when comparing the Pre-test and the Post-test.....	108
Table 4: Substitution: pronunciation strategy frequently used by the focus group during the Pre-test and Post-test.....	114

Index of Figures

Figure 1: El Mirador Educational Institution, headquarters.....	52
Figure 2: Grammar and translation exercises as a learning method.....	78
Figure 3: Discarded answer due to lack of coherence with the questions.....	80
Figure 4: Practical exercise of the sounds /θ/-/ð/ by identifying the vibration and airflow of each one.....	99
Figure 5: The Telephone game for pronunciation practice and identification of the sounds /θ/ and /ð/.....	102
Figure 6: Difficulties in spelling related to v-b distinction found in the final questionnaire.....	112
Figure 7: Focus group perspective on English learning.....	118
Figure 8: Students' opinion of their learning process before and after the researchers' intervention.....	119
Figure 9: Change in a student's perception of his learning process.....	120
Figure 10: Usefulness of the activities implemented according to the students in the focus group.....	121
Figure 11: Response of a student participant showing an increase in motivation.....	123

Abbreviations

TT: Teacher in Training

EI: Educational Institution

MLPEEF: Modern Languages Program with Emphasis on English and French

L1: Mother tongue

L2: Second Language

FL: Foreign Language

EFL: English as a Foreign Language

TEFL: Teaching English as a Foreign Language

Introducción

Debido a la globalización, la enseñanza del inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) se ha convertido en una prioridad para los ministerios de educación de diversos países. En Colombia, el Programa Nacional de Bilingüismo propone el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) para incrementar la competitividad de los ciudadanos. Igualmente, resalta que la prioridad del programa es el “mejoramiento de las competencias comunicativas en ILE en todos los sectores educativos” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 4)

La competencia comunicativa implica la habilidad de interpretar y expresar un mensaje de manera apropiada; por tanto, la expresión oral tiene un papel fundamental en la comunicación (Canale y Swain, como se citó en el Ministerio de

Introduction

Due to globalization, teaching English as a second language (L2) or foreign language (FL) has become a priority for the education ministries of various countries. In Colombia, the National Bilingualism Program proposes learning English as a Foreign Language (EFL) to enhance the competitiveness of citizens. Likewise, it emphasizes that the program's priority is the "improvement of communicative competencies in EFL across all educational sectors" (Ministry of National Education, n.d., p. 4).

Communicative competence involves the ability to interpret and express a message appropriately; therefore, oral expression plays a fundamental role in communication (Canale and Swain, 1980, cited in the

Educación Nacional, 2016). Uno de los requerimientos para lograr una interacción oral efectiva es contar con una pronunciación inteligible que permita al hablante ser entendido sin precisar aclaraciones por parte del oyente (Kenworthy, 1987). Así pues, la presente investigación buscó fortalecer la pronunciación de un grupo de estudiantes teniendo como referente conceptual la inteligibilidad cómoda en lugar de la pronunciación nativa. Adicionalmente, hace un llamado a los docentes de inglés a identificar las necesidades de aprendizaje de la pronunciación en el aula para establecer objetivos que conlleven a su fortalecimiento, por medio de la selección de los enfoques, los métodos y las estrategias didácticas que consideren más pertinentes y apropiadas.

En primer lugar, se exponen las razones que motivaron el proyecto, las experiencias que llevaron al planteamiento

Ministry of National Education, 2016). One requirement to achieve efficient oral interaction is to have intelligible pronunciation, enabling the speaker to be understood without requiring clarifications from the listener (Kenworthy, 1987). Thus, the present research aimed to strengthen the pronunciation in a group of students, with comfortable intelligibility as the conceptual reference rather than native pronunciation. Additionally, it urges English teachers to identify the pronunciation learning needs in the classroom and establish objectives that lead to its strengthening through the selection of approaches, methods, and didactic strategies considered most pertinent and appropriate.

Firstly, the project's motivating reasons, the experiences that led to the problem statement, and the general and

del problema y los objetivos generales y específicos. Como propósito, se investigaron los efectos de la implementación de una secuencia didáctica en la pronunciación del inglés sobre la inteligibilidad oral en estudiantes de séptimo grado de la IE El Mirador de la ciudad de Popayán.

En segundo lugar, se presenta el marco referencial que incluye la revisión de literatura y los marcos conceptual, teórico, contextual y legal. La literatura consultada ofrece un panorama del ámbito local, nacional e internacional. Los principales temas abordados son la pronunciación, la secuencia didáctica, la enseñanza-aprendizaje del ILE, el enfoque comunicativo, la inteligibilidad y la fonética. Posteriormente, se muestran los referentes conceptuales, entre los cuales resaltan la pronunciación inteligible desde la autora Kenworthy (1987) y la secuencia didáctica desde Carmona (2017); al igual

specific objectives are presented. The purpose was to investigate the effects of implementing a didactic sequence in English pronunciation on oral intelligibility of seventh-grade students at El Mirador EI in the city of Popayan.

Secondly, the referential framework is presented, which includes the literature review and the conceptual, theoretical, contextual, and legal frameworks. The literature consulted offers an overview of the local, national, and international levels. The main topics addressed are pronunciation, didactic sequence, teaching and learning EFL, the communicative approach, intelligibility, and phonetics. Afterward, conceptual references are provided, among which the following stand out: intelligible pronunciation according to Kenworthy (1987), didactic sequence by Carmona

que los referentes teóricos desde la competencia comunicativa por Hymes (1972). Al finalizar la sección, se describe el marco contextual del proyecto investigativo y las normativas que regulan la EILE en Colombia.

En tercer lugar, la metodología comprende el enfoque, el método, los instrumentos, la población y las fases a desarrollar, que sirvieron de guía para la realización del proyecto. Se utilizó el enfoque mixto, que consiste en emplear de manera conjunta instrumentos de tipo cualitativo y cuantitativo para tener una mejor comprensión del fenómeno investigado. De igual modo, la investigación-acción se consideró como el método más apropiado, puesto que el fin era comprender una problemática educativa, en particular, las dificultades de pronunciación y percepción en inglés, y plantear una posible solución para mejorarla. En cuanto a la población,

(2017), and theoretical references on communicative competence according to Hymes (1972). At the end of the section, the contextual framework of the research project and the regulations governing TEFL in Colombia are described.

Thirdly, the methodology comprises the approach, method, instruments, population, and phases developed, which guided the project. The study employed a mixed approach, combining qualitative and quantitative instruments to gain a comprehensive understanding of the investigated phenomenon. Similarly, action research was deemed the most suitable method for addressing an educational issue, specifically pronunciation and perception difficulties in English, and to propose a potential solution for improvement. The population consists of 32 seventh-grade students from El Mirador EI in the city of Popayán.

corresponde a un grupo de 32 estudiantes de séptimo grado de la IE El Mirador de la ciudad de Popayán.

Por último, se presenta el análisis de resultados, el cual aborda de manera cronológica tanto el objetivo general como los objetivos específicos. El análisis de datos se basa en la información recopilada de 5 estudiantes, quienes conformaron el grupo de enfoque. En esta sección, se destaca que la secuencia didáctica surgió como una estrategia innovadora y pertinente para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en el contexto de la población estudiada. Más adelante, a partir de la experiencia adquirida durante la realización del estudio, se recopilaron recomendaciones que podrían ser consideradas por proyectos con propósitos investigativos afines, así como por los docentes de la IE El Mirador y el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés

Lastly, the analysis of results chronologically addresses the general and specific objectives. The data analysis is based on the information collected from 5 students who constituted the focus group. This section points out that the didactic sequence emerged as an innovative and pertinent strategy for teaching and learning pronunciation in the context of the studied population. Subsequently, from the experience acquired during the study, recommendations were compiled that could be considered by projects with similar research purposes, as by the teachers of El Mirador EI and the Modern Languages Program with Emphasis on English and French (MLPEEF) of the University of Cauca. Likewise, the social impact of the intervention in the learning process is highlighted.

(PLLMEIF) de la Universidad del Cauca.

De igual manera, se destaca el impacto social de la intervención en el proceso de aprendizaje.

Justificación

El aprendizaje del ILE en Colombia se da en entornos académicos, en los cuales se espera que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Diversos autores como Bartolí (2005), Kenworthy (1987), Derwing y Munro (2014), mencionan que la pronunciación es un factor determinante para establecer una comunicación eficaz en la L2. Adicionalmente, la inteligibilidad, o ser entendido fácilmente por cualquier oyente, como meta realista para la pronunciación, va en concordancia con la competencia comunicativa (Derwing y Munro, como se citó en Kang, 2014).

En el ámbito universitario, esta investigación brinda alternativas para profundizar en la enseñanza de la pronunciación, área desatendida en la enseñanza de lenguas (Baker y Murphy,

Justification

Learning EFL in Colombia occurs within academic environments where students are expected to develop communicative competence (Ministry of National Education, 2006). Various authors such as Bartolí (2005), Kenworthy (1987), Derwing, and Munro (2014) mention that pronunciation is a determining factor for establishing effective communication in the L2. Additionally, intelligibility, defined as being easily understood by any listener, as a realistic goal for pronunciation, is in line with communicative competence (Derwing and Munro, 2005, as cited in Kang, 2014).

Within the university context, this research provides alternatives to deepen pronunciation teaching, an area neglected in language teaching (Baker and Murphy, 2011). Therefore, it is suggested to use a

2011). Por lo tanto, se sugiere el uso de una secuencia didáctica que se enfoca en las necesidades de la población, promoviendo el desarrollo de la competencia funcional. Los EE del PLLMEIF de la Universidad del Cauca, podrían considerar las características de su contexto educativo y adaptar la propuesta para intervenir de la mejor manera en dicho contexto.

Gracias al proceso de indagación y la implementación de la secuencia, el grupo de investigadoras tuvo un acercamiento al panorama de la clase de ILE en una institución pública de la ciudad de Popayán. Del mismo modo, se pusieron a prueba diferentes estrategias para fortalecer e incentivar la pronunciación inteligible.

En lo que respecta a la labor docente, la actualización de los conocimientos es necesaria para transmitirlos eficazmente a los estudiantes. La EILE implica que el docente debe hacer

didactic sequence that focuses on the needs of the target population, promoting the development of functional competence. TT in the MLPEEF at the University of Cauca could consider the characteristics of their educational context and adapt the proposed sequence to intervene effectively in that specific setting.

Through the process of investigation and the implementation of the sequence, the group of researchers had an approach to the scenario of an EFL class in a public institution in the city of Popayan. In the same way, different strategies were tested to strengthen and encourage intelligible pronunciation.

Regarding teaching work, updating knowledge is necessary to transmit it effectively to students. TEFL implies that teachers must make an effort for learners to find the classroom as a

un esfuerzo para que los aprendices encuentren en el salón de clase un espacio para estar en contacto con la lengua y ponerla en práctica. Las secuencias didácticas propician el avance en las temáticas previstas de manera fluida y práctica para que los estudiantes perciban lo aprendido como algo útil. Asimismo, la estructuración de la presente secuencia didáctica podría facilitar a los docentes el seguimiento de las actividades sugeridas para la pronunciación en un orden coherente. En cuanto a los aportes para los estudiantes, la implementación de una secuencia didáctica les ayudaría a ser testigos de la utilidad del inglés y de su progreso, lo cual puede motivarlos a continuar con el aprendizaje del idioma y, a futuro, podría incrementar sus oportunidades.

space to engage with the language and put it into practice. Didactic sequences promote progress in planned topics smoothly and practically, allowing students to perceive the usefulness of what they have learned. Likewise, the structure of the present didactic sequence could facilitate teachers in monitoring the suggested pronunciation activities in a coherent order. As for contributions to students, implementing a didactic sequence would help them witness the utility of English and their progress, which can motivate them to continue learning the language and, in the future, could increase their opportunities.

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema partió de la experiencia de las investigadoras como EE. Durante el semestre 2022.1, en las asignaturas Práctica Pedagógica Formativa II y Didáctica en la Educación Media, se realizaron tutorías con estudiantes de sexto y décimo de bachillerato de dos instituciones educativas públicas, siendo una de ellas la IE El Mirador de la ciudad de Popayán, donde tuvo lugar la implementación del proyecto. Entre las principales observaciones, se identificó lo siguiente:

1. En una sesión con estudiantes de décimo grado, al realizar la pregunta “*What is your favorite fruit?*”, se mostraron confusos y solicitaron repeticiones, cuando comprendieron la pregunta, repitieron la palabra “*fruit*” como [fruit] en lugar de [fru:t].

Problem statement

The problem statement originated from the researchers' experience as TT. During the 2022.1 semester, in the courses of Formative Pedagogical Practice II and Didactics in Secondary Education, tutoring sessions were conducted with sixth and tenth-grade students from two public EI, one of which was El Mirador School in the city of Popayán, where the current project was implemented. Among the main observations, the following were identified:

1. In a session with tenth-grade students, when asking: "What is your favorite fruit?" they appeared confused and requested repetitions. Once they understood the question, they repeated the word "fruit" as [fruit] instead of [fru:t].

2. Durante el repaso del vocabulario de la rutina diaria con un grupo de sexto grado, un estudiante sustituyó la consonante [ʃ] por el sonido [tʃ], que resulta más familiar en español, de tal manera que la palabra “*shower*” se pronunció como [chowder].

A partir de lo anterior, se puede inferir que los estudiantes presentaban dificultades en la percepción y producción de sonidos en inglés dado que, en ambos casos, habían escuchado previamente la pronunciación de la docente.

Tras la revisión de literatura, se encontró que autores como Baker & Murphy (2011), señalan que la pronunciación, sub-habilidad del habla, ha sido descuidada en la enseñanza de lenguas. En su artículo *Knowledge Base of Pronunciation Teaching: Staking Out the Territory*, en el que se hace una revisión de diferentes investigaciones acerca de la enseñanza de la pronunciación, se revela

2. While reviewing vocabulary related to daily routines with a sixth-grade group, a student substituted the consonant [ʃ] with the sound [tʃ], which is more familiar in Spanish. Consequently, the word "shower" was pronounced as [chowder].

From the above, it can be inferred that students were experiencing difficulties in sound perception and production in English since, in both cases, they had previously heard the teacher's pronunciation.

After a literature review, it was found that authors such as Baker & Murphy (2011) highlight that pronunciation, a sub-skill of speech, has been neglected in language teaching. In their article "Knowledge Base of Pronunciation Teaching: Staking Out the Territory," which reviews various research studies on pronunciation teaching, it is revealed that, for teachers,

que, para los docentes, el proceso está sujeto a factores como la falta de motivación; la imposición de un plan de estudios que no especifica el abordaje de la pronunciación; el desconocimiento respecto a la evaluación de la misma; la falta de recursos; y la falta de confianza al enseñar ciertos aspectos de la pronunciación. Agregado a lo anterior, la mayoría de docentes que decidían incluir la pronunciación en sus clases manifestó que lo hacían sólo cuando era estrictamente necesario y de manera aislada respecto a los temas del curso.

Desde la perspectiva de las investigadoras, se encontró que algunas de las situaciones referidas por los docentes en las investigaciones mencionadas, tenían lugar en los contextos observados durante las prácticas. En este orden de ideas, se propone la implementación de una secuencia didáctica como alternativa para la integración de la pronunciación y los

the process is subject to factors such as lack of motivation, imposition of a curriculum that does not specify the approach to pronunciation, lack of knowledge regarding its assessment, insufficient resources, and a lack of confidence in teaching certain aspects of pronunciation. In addition, most teachers who chose to include pronunciation in their classes expressed that they did so only when strictly necessary and in isolation from the main course topics.

From the researchers' perspective, it was found that some of the situations reported by teachers in the mentioned research studies took place in the observed contexts during the practices. In this line of thought, implementing a didactic sequence is proposed as an alternative for integrating pronunciation and course topics in English classes. It is

temas del curso en las clases de inglés. Cabe aclarar que se partió del concepto de inteligibilidad cómoda según el cual los aprendices simplemente necesitan un nivel de pronunciación que les permita ser entendidos sin exigir un gran esfuerzo por parte del oyente (Kenworthy, 1987). Por ende, para el proyecto, en el salón de clase, no se requiere imitar a la perfección a los hablantes nativos.

worth noting that the concept of comfortable intelligibility was used as a starting point, according to which learners merely need a level of pronunciation that enables them to be understood without demanding significant effort from the listener (Kenworthy, 1987). Therefore, for the project, there is no need for students in the classroom to imitate native speakers perfectly.

Pregunta Problema

¿Cuáles son los efectos de la implementación de una secuencia didáctica en la pronunciación del inglés sobre la inteligibilidad oral en estudiantes de séptimo grado de la IE El Mirador de la ciudad de Popayán?

Research Question

What are the effects of implementing a didactic sequence in English pronunciation on the oral intelligibility of seventh-grade students at El Mirador School in the city of Popayan?

Objetivos

Objetivo general

Analizar los efectos de la implementación de una secuencia didáctica en la pronunciación del inglés sobre la inteligibilidad oral en estudiantes de séptimo grado de la IE El Mirador de la ciudad de Popayán.

Objetivos específicos

- Observar las características del grupo respecto a la expresión oral y los contenidos temáticos abordados hasta el momento en la clase inglés.
- Identificar los sonidos del lenguaje que suponen un gran desafío para los estudiantes participantes a partir de un ejercicio de lectura en voz alta.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica acorde con los sonidos

Objectives

General objective

To analyze the effects of implementing a didactic sequence in English pronunciation on the oral intelligibility of seventh-grade students at El Mirador School in the city of Popayan.

Specific objectives

- To observe the characteristics of the group concerning oral expression and the thematic content addressed so far in the English class.
- To identify the sounds of the language that pose a significant challenge for the participating students through a reading-aloud exercise.
- To design and implement a didactic sequence according to the identified

identificados y la malla curricular de la IE para séptimo grado.

- Describir los resultados de la implementación de la secuencia didáctica respecto a la inteligibilidad oral en los participantes.

sounds and the curriculum of El Mirador School for seventh grade.

- To describe the results of the implementation of the didactic sequence concerning oral intelligibility in the participants.

Revisión de la Literatura

A continuación, se presenta un panorama general de los estudios previos acerca de la pronunciación a nivel local, nacional e internacional. Para cada referente se menciona, en primer lugar, la información fundamental como el autor, el título, el tipo de estudio, la población y las teorías en las que se basan el o los investigadores. La revisión de la literatura aborda temas relacionados con la pronunciación, el aprendizaje del ILE, la secuencia didáctica, la competencia comunicativa, la inteligibilidad y la fonética. En segundo lugar, se mencionan las conclusiones o resultados de la investigación. Por último, se destacan las contribuciones para el presente trabajo, las cuales en su mayoría son de soporte tanto para el marco conceptual y teórico, como para el diseño de la secuencia didáctica.

Literature Review

The following is an overview of previous studies on pronunciation at the local, national, and international levels. For each reference, fundamental information is provided, including the author, title, type of study, population, and the theories upon which the researchers base their work. The literature review addresses subjects related to pronunciation, learning EFL, didactic sequence, communicative competence, intelligibility, and phonetics. Secondly, the conclusions or results of the research are mentioned. Lastly, the contributions for the present work are highlighted, most of which offer support for both the conceptual and theoretical framework and the design of the didactic sequence.

Local

El primer estudio: “*The Effects of Phonological Awareness on the EFL Sound Production Ability of Children Aged Between 6 and 8*”, es un trabajo de grado llevado a cabo por Duarte et al. (2014) en la Universidad del Cauca. El estudio examinó el aumento de la conciencia fonológica a través de *Phonics*, un método que se utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura para ayudar a los alumnos a reconocer y producir sonidos en inglés. Actividades como el uso de flashcards, cuentos cortos y juegos de palabras fueron ventajosas para trabajar la relación palabra-sonido.

La conclusión demostró que la enseñanza de la fonética y las estrategias aplicadas por los investigadores podrían contribuir a la comprensión de los fonemas, lo cual es esencial para que los estudiantes puedan percibir, reconocer y articular fonemas en palabras y de manera

Local studies

The first study: "The Effects of Phonological Awareness on the EFL Sound Production Ability of Children Aged Between 6 and 8", is a degree project conducted by Duarte et al. (2014) at the University of Cauca. The study examined the enhancement of phonological awareness through *Phonics*, a method used for teaching reading and writing to assist students in recognizing and producing sounds in English. Activities such as using flashcards, short stories, and word games were advantageous to focus on the word-sound relationship.

The conclusion demonstrated that phonics instruction and the strategies applied by the researchers could contribute to understanding phonemes, which is crucial for students to perceive, recognize, and articulate phonemes both within words and in isolation.

aislada. Por consiguiente, la adaptación de este método, que implicó no depender de la escritura ni de la lectura para aprender los fonemas y el vocabulario, constituyó una innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, se comprobó que factores externos como la edad, el comportamiento, la falta de concentración, la timidez y la actitud hacia el proceso de aprendizaje de algunos de los participantes influyeron en su rendimiento.

Los aportes de este estudio a la investigación fueron: Primero, los autores propusieron el uso del enfoque mixto para asegurar un análisis de datos amplio y, de esta manera, comprender con mayor claridad el fenómeno bajo estudio. En segundo lugar, emplear el método de investigación-acción hizo posible la reflexión continua para las estudiantes investigadoras, permitiendo el desarrollo y aplicación de habilidades relacionadas con la práctica educativa. Este proceso, junto

Consequently, adapting this method, which involved not relying on writing or reading to learn phonemes and vocabulary, represented an innovation in foreign language teaching. Additionally, it was found that external factors such as age, behavior, lack of concentration, shyness, and attitude toward the learning process influenced the performance of some participants.

The contributions of this study to the present research were as follows: Firstly, the authors proposed utilizing a mixed-methods approach to ensure a comprehensive data analysis, thereby facilitating a clearer understanding of the phenomenon under study. Secondly, employing the action research method enabled continuous reflection for the student researchers, fostering the development and application of skills pertinent to educational practice. This

con la propuesta de actividades dinámicas para la práctica de la producción e identificación de sonidos, contribuyó significativamente a la construcción de la secuencia didáctica.

El segundo antecedente, es un trabajo de grado titulado: Diseño e Implementación de una Secuencia Didáctica Contextualizada para el Fortalecimiento de la Producción Oral en Inglés de los Estudiantes de Tercero, Cuarto y Quinto de Primaria (Aula Multigrado) de la Sede Villanueva de la IE Comercial del Norte, Zona Rural de Popayán - Cauca. Fue llevado a cabo por Castrillón et al. (2023), estudiantes de la Universidad del Cauca. Este estudio tuvo como propósito “contribuir al fortalecimiento de la producción oral en inglés mediante el uso de una secuencia didáctica” (Castrillón, 2023, p. 10). Asimismo, estuvo apoyado en el enfoque comunicativo, el método directo, la

process, coupled with the proposition of dynamic activities for practicing sound production and identification, significantly contributed to the construction of the didactic sequence.

The second precedent is a degree project titled: Design and Implementation of a Contextualized Didactic Sequence for Strengthening Oral Production in English for Third, Fourth, and Fifth-Grade Students (Multigrade Classroom) at the Villanueva Campus of the Commercial Educational Institution of the North, Rural Zone of Popayan - Cauca. It was carried out by Castrillón et al. (2023), students at the University of Cauca. The purpose of this study was to "contribute to the strengthening of oral production in English through the use of a didactic sequence" (Castrillón, 2023). Additionally, it was supported by the communicative approach, the direct

respuesta física total y el aprendizaje cooperativo.

Tras la realización del estudio, se concluyó que la implementación de la secuencia didáctica favoreció la producción oral en la mayoría de estudiantes participantes. Asimismo, la selección de los enfoques y métodos, permitió el énfasis en el fortalecimiento de la competencia comunicativa. Por otro lado, la contextualización de las actividades, las cuales partieron de las necesidades y la observación del medio, dieron paso al aprendizaje significativo de la LE y fomentó la participación y motivación de los estudiantes.

La definición de secuencia didáctica destacó como principal aporte para el marco conceptual de este trabajo ya que aclaró los elementos pertinentes para su implementación en el salón de clase, lo cual resultó de utilidad para el diseño de la secuencia didáctica. Por otra parte, como

method, total physical response, and cooperative learning.

After conducting the study, it was concluded that the implementation of the didactic sequence favored oral production in most of the participating students. In the same way, the selection of approaches and methods allowed the emphasis on strengthening communicative competence. Furthermore, contextualizing the activities based on the needs and observation of the environment led to meaningful learning of the FL and fostered student participation and motivation.

The definition of didactic sequence was highlighted as the main contribution to the conceptual framework of this work since it clarified the pertinent elements for its implementation in the classroom, which was convenient for the design of the didactic sequence. On the

aporte a la metodología, el método investigación acción participativa representó una guía para el desarrollo de la investigación y análisis de datos.

Nacional

El tercer estudio es una tesis de Maestría titulada “*Enhancing Intelligibility Awareness by Means of a Didactic Sequence on the Minimal Pairs /θ/,/ð/;/s/,/z/;/b/,/v/ in a group of EFL beginner students at a Public Institution in Cali*”, escrito por Delgado (2019), de la Universidad Icesi. La propuesta pretendía mejorar la pronunciación de los estudiantes principiantes de ILE del SENA con el fin de que produjeran un habla más inteligible. Por tanto, se utilizó una secuencia didáctica sobre los pares mínimos especificados en el título para lograr la conciencia de la inteligibilidad. Se basó en la teoría del inglés como lengua franca, priorizando la comunicación efectiva sobre

other hand, as a contribution to the methodology, the participatory action research method represented a guide for developing the research and data analysis.

National studies

The third study is a Master's thesis titled "Enhancing Intelligibility Awareness by Means of a Didactic Sequence on the Minimal Pairs /θ/,/ð/;/s/,/z/;/b/,/v/ in a group of EFL beginner students at a Public Institution in Cali", written by Delgado (2019). The proposal aimed to improve pronunciation among beginner students of EFL at SENA to enable them to produce more intelligible speech. Hence, a didactic sequence on the specified minimal pairs in the title was employed to develop intelligibility awareness. The study was based on the theory of English as a lingua franca, prioritizing effective communication over a native-like accent.

un acento similar al nativo. El autor subraya que “*Learners simply need to be understandable*” [Los aprendices simplemente necesitan ser comprensibles] (Levis, como se citó en Delgado, 2019, p. 6). Además, añade que la pronunciación y la inteligibilidad son cruciales para la comunicación oral, recomendando su adaptación según las necesidades del aprendiz.

Al finalizar el estudio, se comprobó que se había producido una mejora en la pronunciación y la inteligibilidad oral de los alumnos. Tras la implementación de la secuencia didáctica, comprendieron la importancia de lograr una pronunciación correcta para garantizar una comunicación inteligible. Del mismo modo, el reconocimiento del inglés como lengua franca permitió a los alumnos ampliar su perspectiva del contexto y del uso de la lengua más allá de los referentes nativos. También, les hizo tomar conciencia de que

The author underscores that "Learners simply need to be understandable" (Levis, 2005, as cited in Delgado, 2019). Besides, he adds that pronunciation and intelligibility are crucial for oral communication, advocating for adaptation based on the individual learner's requirements.

After concluding the study, it was confirmed that there had been an improvement in the pronunciation and oral intelligibility of the students. Following the implementation of the didactic sequence, they understood the importance of achieving correct pronunciation to ensure intelligible communication. Similarly, recognizing English as a lingua franca allowed students to broaden their perspective on language use beyond native speakers. It also made them aware that the different

las distintas variedades del inglés son igualmente válidas, lo que, a su vez, aumentó su confianza para participar.

Esta investigación representó una contribución al marco conceptual, al diseño de la secuencia didáctica y a la metodología. El autor se centró en el papel de la pronunciación en la mejora de la comunicación, proporcionando así una comprensión más profunda del tema. Adicionalmente, destacó la importancia de tener en cuenta las particularidades de los estudiantes de lenguas extranjeras y las dificultades a las que se enfrentan. En cuanto al diseño de la secuencia didáctica, el estudio incluía ideas de evaluación, como la aplicación de un Pre y Post-test. Por último, los aportes a la metodología estuvieron relacionados con la elección del método investigación-acción.

La siguiente investigación es un trabajo de grado titulado "*Implementation of Task-Based Learning Approach to*

varieties of English are equally valid, which, in turn, increased their confidence to participate.

This research contributed to the conceptual framework, the design of the didactic sequence, and the methodology. The author focused on the role of pronunciation in enhancing communication, providing a deeper understanding of the subject. Additionally, he highlighted the importance of considering the particularities of foreign language learners and the challenges they face. Regarding the design of the didactic sequence, the study included evaluation ideas, such as applying a Pre and Post-test. Lastly, the contributions to the methodology were related to choosing the action research method.

The following research is a degree project titled "Implementation of Task-Based Learning Approach to

Improve Pronunciation". Fue realizado por Bedoya (2017), estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) de la Universidad de Antioquia, ubicada en Medellín, Colombia. El estudio, como se indica en el título, estuvo fundamentado en el enfoque de aprendizaje basado en tareas y su aplicación para mejorar la pronunciación de las vocales en inglés. Para ello, se crearon e implementaron diversas actividades con estudiantes de octavo grado de una institución pública.

Los resultados mostraron que la implementación del enfoque por tareas a través de las diferentes actividades propuestas benefició la pronunciación de los estudiantes. Durante las diferentes etapas y aplicando estrategias como la preparación de los alumnos, la retroalimentación del profesor y las actividades de escucha, los alumnos adquirieron herramientas que les ayudaron

Improve Pronunciation". It was conducted by Bedoya (2017), a student in the Bachelor of Education in Foreign Languages (English-French) at the University of Antioquia, located in Medellín, Colombia. The study, as denoted by the title, was founded upon the task-based learning approach and its application to improve the pronunciation of English vowels. Diverse activities were devised and implemented with eighth-grade students from a public institution.

The results showed that implementing the task-based learning approach through the proposed activities benefited students' pronunciation. Throughout different stages and by applying strategies such as student preparation, teacher feedback, and listening activities, students acquired tools that helped them pronounce English vowels better. Another factor that

a pronunciar mejor las vocales en inglés. Otro factor que influyó positivamente en este proceso fue que los alumnos adoptaron la estrategia de imitación de los hablantes nativos. Los factores identificados favorecieron la concientización sobre los efectos de la interferencia del español en el aprendizaje del inglés. Por otra parte, la mejora en la pronunciación incrementó su nivel de autoestima, lo que, a su vez, se tradujo en un aumento de su disposición para comunicarse.

Las principales contribuciones de este trabajo al presente estudio fueron el enfoque didáctico y las estrategias utilizadas para mejorar la pronunciación de un amplio grupo de alumnos de una IE pública. Por tanto, se trataba de un contexto similar al de este estudio. En cuanto a las estrategias, la preparación del alumno (conocida como input en la investigación) y la retroalimentación por

positively influenced this process was that students adopted the strategy of imitating native speakers. The identified factors facilitated awareness of the effects of Spanish interference in English learning. Moreover, improving pronunciation increased their self-esteem, which, in turn, resulted in an enhanced willingness to communicate.

The main contributions of this work to the present study were the didactic approach and the strategies used to improve the pronunciation of a large group of students in a public EI. Therefore, the context was similar to that of this study. Regarding the strategies, student preparation (referred to as input in the present research) and teacher feedback were significant to the didactic

parte del docente, aportaron significativamente al diseño de la secuencia didáctica. También, las estrategias de enseñanza de la pronunciación, no hacían hincapié en la fonética. Por último, el método investigación-acción y las grabaciones de audio, como instrumento de recolección de datos, representaron una contribución a la metodología.

Internacional

El quinto estudio es un artículo de investigación titulado “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, realizado por Bartolí (2005). La autora realizó una aproximación teórica a los conceptos básicos de la enseñanza de la pronunciación, por ejemplo, la adquisición fonológica. Al mismo tiempo, ofrece una visión general de la pronunciación en la enseñanza de LE, indicando que este tema sigue siendo desatendido debido a la falta de conocimientos sobre la integración de

sequence design. Also, the teaching strategies for pronunciation did not emphasize phonetics. Finally, the action research method and audio recording as a data collection instrument contributed to the methodology.

International studies

The fifth study is a research article titled "*La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*" [Pronunciation in the Foreign Language Classroom], conducted by Bartolí (2005). The author provided a theoretical approach to the basic concepts of pronunciation teaching, such as phonological acquisition. At the same time, she offered an overview of pronunciation in FL teaching, indicating that this topic continues to be neglected

materiales que fomenten la adquisición fonológica en las clases y sobre sus beneficios para el uso efectivo de la lengua y la comunicación.

Las conclusiones señalan que la lengua oral como primer acercamiento a la LE favorece la adquisición fonológica y evita la interferencia de algunos aspectos de la lengua escrita como, por ejemplo, la ortografía. Agregado a lo anterior, se concluyó que es necesario crear materiales y estrategias de enseñanza centradas en la comunicación oral y la pronunciación para que los alumnos utilicen la lengua eficazmente. “Desde esta perspectiva, no se busca la “perfección” en la pronunciación sino la eficacia en la comunicación” (Bartolí, 2005).

Este trabajo representó una contribución significativa tanto para el marco conceptual como para el marco teórico. En primera instancia, clarifica la diferencia entre pronunciación y fonética

due to a lack of knowledge on integrating materials that promote phonological acquisition in classes and its benefits for effective language use and communication.

The conclusions pointed out that oral language as the initial approach to a FL favors phonological acquisition and avoids interference from some aspects of written language, such as spelling. Additionally, it was concluded that it is necessary to create materials and teaching strategies focused on oral communication and pronunciation so that students can use the language effectively. “From this perspective, the goal is not "perfection" in pronunciation but efficiency in communication” (Bartolí, 2005).

This work represented a significant contribution to both the conceptual and the theoretical framework. Firstly, it clarified the difference between pronunciation and

desde la perspectiva de autores como Kenworthy (1987), Iruela (1997) y Cantero (2003). La pronunciación se refiere a la producción y percepción de los sonidos. Mientras que la fonética se entiende como el campo de la lingüística que estudia los sonidos aislados y en contacto, descuidando generalmente el habla y basándose únicamente en la escritura (Bartolí, 2005). En segunda instancia, la autora sugiere que el plan de clase de LE priorice la realización de actividades centradas en la comunicación, con el fin de abordar las dificultades de pronunciación y percepción. En consecuencia, para el presente proyecto se tomó la competencia comunicativa como teoría fundamental para la construcción de la secuencia.

El último estudio, "Sonidos vocálicos en inglés: Los problemas de pronunciación y la percepción de estudiantes y de personas instructoras", es un artículo de investigación realizado por

phonetics from the perspective of authors such as Kenworthy (1987), Iruela (1997), and Cantero (2003). Pronunciation is the production and perception of sounds, whereas phonetics is explained as the field of linguistics studying isolated and contiguous sounds, generally neglecting speech and relying solely on writing (Bartolí, 2005). Secondly, the author suggested that the FL class lesson plan prioritize activities centered on communication to address pronunciation and perception difficulties. Consequently, for the current project, communicative competence was considered a fundamental theory for constructing the didactic sequence.

The last study, "*Sonidos vocálicos en inglés: Los problemas de pronunciación y la percepción de estudiantes y de personas instructoras*" [Vowel Sounds in English: Pronunciation

Garita et al. (2019), profesoras de la Universidad de Costa Rica. Este artículo pretendía identificar las deficiencias específicas en cuanto a la pronunciación de sonidos vocálicos enfrentados por los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad de Costa Rica. Añadido a esto, el estudio examinó la percepción de los estudiantes y de los profesores en relación con la dificultad de estos sonidos vocálicos, basándose en el papel de la L1 en la adquisición fonológica de una L2. Comprender estas diferencias podría ser ventajoso para los profesores, ya que facilita la identificación y abordaje de las áreas problemáticas para los estudiantes.

Tras el análisis de datos, las autoras encontraron que las vocales más difíciles para los alumnos eran /i/, /æ/ y /ʊ/. Estas vocales coincidían con las mencionadas en la literatura como los fonemas problemáticos para los hispanohablantes.

Problems and Perception of Students and Instructors], is a research article conducted by Garita et al. (2019), professors at the University of Costa Rica. This article aimed to identify specific deficiencies in the pronunciation of vowel sounds faced by students in the English Teaching Bachelor's program at the University of Costa Rica. In addition, the study examined the perception of students and teachers regarding the difficulty of these vowel sounds based on the role of the L1 in the phonological acquisition of a L2. Understanding these differences could be advantageous for teachers as it facilitates identifying and addressing problematic areas for students.

After the data analysis, the authors found that the most challenging vowels for students were /i/, /æ/, and /ʊ/. These vowels coincided with those mentioned in the literature as problematic phonemes for Spanish speakers.

De igual manera, las diferencias de longitud al pronunciar las vocales en inglés y en español representaban un reto para los estudiantes de LE. Otro reto fue que las dificultades de pronunciación percibidas por los alumnos y los profesores diferían de las detectadas en las grabaciones. Por lo tanto, la falta de conocimiento no permitió a profesores y alumnos abordar las verdaderas áreas por mejorar en relación con la pronunciación.

Algunos autores mencionados en el artículo, como Boomershine (2013) y Sedláčková (2009), aportaron información sobre las áreas de dificultad que los aprendices hispanohablantes pueden encontrar durante su proceso de aprendizaje en términos de percepción, por ejemplo, la longitud vocálica. En cuanto a la pronunciación, García (2003) afirma que los errores más frecuentes que cometen los aprendices al pronunciar los sonidos vocálicos del inglés son /iy/, /ɪ/, /uw/, /ʊ/,

Similarly, differences in vowel length when pronouncing in English and Spanish posed a challenge for FL students. Another challenge was that the pronunciation difficulties perceived by students and teachers differed from those detected in the recordings. Therefore, the lack of knowledge prevented teachers and students from addressing the actual areas of improvement concerning pronunciation.

Some authors mentioned in the article, such as Boomershine (2013) and Sedláčková (2009), provided information on the difficulty areas that Spanish-speaking learners may encounter during their learning process in terms of perception, such as vowel length. Regarding pronunciation, García (2003) states that the most frequent errors made by learners when pronouncing English vowel sounds are /iy/, /ɪ/, /uw/, /ʊ/, and /ʌ/. This information initially guided

/a/ y /Λ/. Lo cual, inicialmente orientó a las investigadoras para la elección de los sonidos de la secuencia didáctica.

the researchers in selecting the sounds for the didactic sequence.

Marco Conceptual

Si bien la enseñanza de una LE abarca un amplio número de conceptos, en esta sección se describen únicamente aquellos indispensables para la realización del proyecto, entre los que se incluyen la pronunciación, la inteligibilidad, el aprendizaje del ILE y la secuencia didáctica. Estos aspectos fueron seleccionados considerando los intereses de las investigadoras y el contexto en el cual se llevó a cabo la investigación.

Pronunciación

Las habilidades lingüísticas fundamentales en el aprendizaje de una lengua son la escucha, el habla, la escritura y la lectura, siendo la pronunciación una sub-habilidad del habla. Cantero (2003) define la pronunciación como "la producción y la percepción del habla" (p. 2), donde esta última se refiere a la capacidad de reconocer los sonidos del

Conceptual Framework

Although teaching a FL encompasses a wide range of concepts, this section describes only those essential for the completion of the project, including pronunciation, intelligibility, learning EFL, and didactic sequence. These aspects were chosen considering the interests of the researchers and the context in which the research was carried out.

Pronunciation

The fundamental language skills in language learning are listening, speaking, writing, and reading, with pronunciation being a sub-skill of speaking. Cantero (2003) defines pronunciation as "the production and perception of speech" (p. 2), where the latter refers to the ability to recognize speech sounds. Furthermore, Bartolí

habla. Por su parte, Bartolí (2005), en su artículo "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras", concluye que, dado que la pronunciación es "la materialización de la lengua oral", esta es indispensable para la comunicación eficaz ya que facilita la comprensión para el oyente.

En cuanto a la enseñanza de la pronunciación en la clase de lenguas, se pueden establecer diferentes objetivos. Derwing y Munro, como se citó en Kang (2014), sugieren a profesores y alumnos establecer un objetivo realista, esto es, promover la inteligibilidad en lugar de alcanzar una pronunciación nativa perfecta. Para el trabajo, se consideró la "inteligibilidad cómoda", noción que analizaremos detenidamente más adelante, como meta para los aprendices. En términos generales, se espera que la interacción en inglés resulte cómoda para ambas partes; esto ocurre cuando el emisor

(2005), in her article *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras* [Pronunciation in the Foreign Language Classroom], concludes that, since pronunciation is "the materialization of the oral language", it is essential for effective communication as it facilitates understanding for the listener.

Regarding pronunciation teaching in the language classroom, different objectives can be established. Derwing and Munro (2005), as cited in Kang (2014), suggest that teachers and students set a realistic goal, that is, to promote intelligibility rather than achieve perfect native pronunciation. For this work, comfortable intelligibility, a concept that will be detailed later, was the goal for learners. Generally speaking, it is expected that the interaction in English is comfortable for both parties; this happens when the speaker can express their ideas clearly and the listener does not

puede expresar sus ideas con claridad y el receptor no encuentra dificultades significativas para comprender el mensaje (Kenworthy, 1987).

Por último, aunque la fonética suele estar más relacionada con el estudio de los sonidos aislados para su correcta producción (Cantero, 2003), el proyecto se centró en una definición de pronunciación que integra la percepción y producción del habla como un aspecto fundamental para la competencia comunicativa. Esto implica abandonar la idea obsoleta de alcanzar una pronunciación idéntica a la nativa. Además, a pesar de que es importante fomentar la mejora continua de la pronunciación por parte de los estudiantes, también es necesario establecer expectativas realistas en el aula. La enseñanza de la fonética podría considerarse un proceso complejo y poco pertinente, especialmente en el contexto de las necesidades educativas a nivel escolar.

encounter significant difficulties understanding the message (Kenworthy, 1987).

Finally, even though phonetics is usually more related to the study of isolated sounds for their correct production (Cantero, 2003), the project focused on a definition of pronunciation that integrates speech perception and production as fundamental aspects of communicative competence. This definition implies abandoning the obsolete idea of achieving native-identical pronunciation. Furthermore, although it is crucial to encourage continuous improvement of pronunciation by learners, it is also necessary to set realistic expectations in the classroom. In this sense, teaching phonetics could be considered a complex and irrelevant process, especially in the context of educational needs at the school

En este escenario, priorizar la comprensión y la expresión oral en situaciones comunicativas puede resultar más efectivo que centrarse en aspectos puramente fonéticos.

Inteligibilidad cómoda

A continuación, se aborda el concepto de inteligibilidad según la autora Kenworthy (1987), quien sostiene que un hablante se considera inteligible en función de la cantidad de palabras que el oyente pueda identificar o entender correctamente a partir de su discurso. Por ende, establecer la inteligibilidad como meta implica la búsqueda de una pronunciación clara para que el oyente comprenda el mensaje sin mayor esfuerzo. En este caso, no sería necesario producir cada fonema con exactitud. Algunos factores que pueden influir en la inteligibilidad están relacionados con la dubitación, que ocurre cuando el hablante realiza correcciones constantes en la estructura gramatical de su

level. In this scenario, prioritizing comprehension and oral expression in communicative situations may be more effective than focusing on purely phonetic aspects.

Comfortable intelligibility

Next, the concept of intelligibility is addressed according to Kenworthy (1987), who argues that a speaker is considered intelligible according to the number of words the listener can correctly identify or understand from their speech. Therefore, establishing intelligibility as a goal implies seeking clear pronunciation so the listener can understand the message without much effort. In such cases, it would not be necessary to articulate each phoneme accurately. Some factors that may influence intelligibility are related to hesitation, which occurs when the speaker constantly corrects the grammatical structure of their speech. It

discurso. También es afectada cuando se emplean diversas estrategias de pronunciación, entre las que destacan la sustitución, la eliminación y la inserción de sonidos. Seguidamente, se presentan ejemplos de estas últimas:

1. La sustitución del sonido inicial /θ/ de la palabra *thick* [grueso] por /s/, resultando en *sick* [enfermo].
2. La eliminación del sonido final /d/ en la palabra *hold* [sostener], la transformaría en *hole* [agujero].
3. La inserción de un sonido extra al inicio la palabra *speak* [hablar], que sería percibido por angloparlantes como *a-speak*. Sin embargo, en este caso la inteligibilidad no se vería muy afectada teniendo en cuenta que no existe la palabra *a-speak* en inglés.

is also affected when various pronunciation strategies are employed, including sound substitution, deletion, and insertion. Examples of the latter are presented below:

1. The substitution of the initial sound /θ/ in the word "thick" [θɪk] for /s/, resulting in "sick" [sɪk].
2. The deletion of the final sound /d/ in the word "hold" [həʊld] would transform it into "hole" [həʊl].
3. The insertion of an extra sound at the beginning of the word "speak" [spi:k], which would be perceived by English speakers as "a-speak". However, intelligibility would not be significantly affected, considering that "a-speak" is not an existing word in English.

Aprendizaje del ILE

El aprendizaje de una LE significa que la mayor parte de los estudiantes tienen como primer lengua otro idioma y sólo están en contacto con la lengua objetivo dentro del salón de clases en momentos determinados. En Colombia, el español es el idioma oficial y el único requerido en la cotidianidad. No obstante, desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (2006) “A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran” (p. 5).

Beltrán (2017), señala que al aprender una LE, la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje depende en gran medida del rol del docente y del estudiante, quienes deben cumplir correctamente con sus funciones. En el caso del profesor, su rol principal es el de guiar el proceso de

Learning EFL

Learning a FL connotes that most students have another language as their first language and are only in contact with the target language within the classroom at specific moments. Spanish is the official language and the only one required daily in Colombia. However, according to the Ministry of National Education (2006), “Despite not being used in circumstances other than academic ones, students of a foreign language can achieve high levels of performance to become efficient communicators when required” (p. 5).

Beltrán (2017), points out that when learning a FL, the effectiveness of the teaching-learning process depends largely on the role of the teacher and the student, who must correctly fulfill their duties. In the case of the teacher, their principal role is to guide the

enseñanza-aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. Para ello, debe identificar las particularidades de los estudiantes, como tipos y necesidades de aprendizaje, y a partir de ellas, escoger la metodología más apropiada para mejorar su proceso. A esto se añade que el docente debe expresarse de manera clara y sencilla, fomentar la capacidad de inferencia de los estudiantes y proveer retroalimentación constante. Por su parte, se espera que los estudiantes tengan un rol activo central y sean responsables de su proceso de aprendizaje, demostrando iniciativa.

Debido a las demandas de un mundo globalizado en el que los individuos necesitan interactuar en una lengua diferente, especialmente el inglés, para incrementar sus oportunidades laborales, los métodos y estrategias actuales para la EILE buscan que los aprendices utilicen adecuadamente los

teaching-learning process to develop the student's communicative competence. To do so, the teacher must identify the particularities of the students, such as learning styles and needs, and based on them, choose the most appropriate methodology to improve their process. In addition, the teacher must express clearly and straightforwardly, encourage the students' capacity for inference, and provide constant feedback. On the other hand, students are expected to play a central active role and be responsible for their learning process, showing initiative.

Due to the demands of a globalized world where individuals need to interact in a different language, especially English, to enhance their job opportunities, the current methods and strategies for teaching English as a foreign language aim for learners to use the acquired knowledge effectively and

conocimientos adquiridos y desarrollen la competencia comunicativa (Muñoz, 2012). No obstante, la utilización de dichos métodos y estrategias no es una tarea fácil. Los docentes se suelen encontrar con factores como la falta de tiempo o de conocimiento, las dificultades del contexto y la actitud de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje-enseñanza (Ozsevik, como se citó en Beltrán, 2017).

Secuencia didáctica

Los docentes juegan un papel fundamental en la construcción de una secuencia didáctica ya que deben articular los contenidos conceptual, procedimental y actitudinal para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal se centra en planear actividades cuidadosamente estructuradas, considerando el contexto y los conocimientos previos de los estudiantes. Esta "jerarquización y secuenciación de contenidos", según Carmona (2017, p. 23),

develop communicative competence (Muñoz, 2012). However, the implementation of such methods and strategies is not an easy task. Teachers often face factors such as lack of time or knowledge, difficulties in the context, and students' attitudes toward the learning-teaching process (Ozsevik, as cited in Beltrán, 2017).

Didactic sequence

Teachers play a crucial role in constructing a didactic sequence as they must articulate the conceptual, procedural, and attitudinal contents to optimize the teaching-learning process. The teacher's primary duty is to plan carefully structured activities, considering the context and students' prior knowledge. This "hierarchization and sequencing of content," according to Carmona (2017, p. 23), enables

posibilita el aprendizaje significativo a partir de las situaciones propuestas.

De acuerdo con lo establecido por Díaz (2013), cada sesión de la secuencia didáctica se compone de: apertura, desarrollo y cierre. La apertura prepara a los estudiantes para la sesión por medio de actividades que buscan activar conocimientos previos o introducir un nuevo tema. El desarrollo plantea una situación en la que el estudiante haga uso de la información previa, la cual debe ser adecuada y suficiente, para procesar la nueva información. Asimismo, se exponen o aclaran las teorías y conceptos necesarios para realizar los ejercicios o tareas planteados. Por último, las actividades de cierre se dan por medio de preguntas o ejercicios que favorecen la integración del aprendizaje. De forma paralela, posibilitan la valoración de la situación final de los estudiantes con respecto a la inicial, dando paso a la identificación de logros,

meaningful learning from the proposed situations.

According to Díaz (2013), each session of the didactic sequence consists of three parts: opening, development, and closure. The opening prepares students for the session through activities that aim to activate prior knowledge or introduce a new topic. The development phase proposes a situation where the student uses previous information, which must be appropriate and sufficient, to process new information. Besides, the theories and concepts necessary for performing the proposed exercises or tasks are presented or clarified. Finally, the closure activities involve questions or exercises that promote the integration of learning. Simultaneously, they allow the assessment of the final situation of the students compared to the initial one, leading to the identification of achievements, deficiencies, and

deficiencias y dificultades en el aprendizaje y la enseñanza. También, reflejan el nivel de compromiso y responsabilidad de los aprendices hacia su proceso de formación.

En lo que respecta a la evaluación como parte integral de la secuencia, comprende tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz, 2013). En primer lugar, aporta información sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes para la selección de contenidos. En segundo lugar, facilita el seguimiento del desempeño de los estudiantes con el fin de adaptar las actividades de manera que aborden las áreas que se necesitan fortalecer. En tercer lugar, proporciona una valoración del logro de los objetivos de aprendizaje para el final de la implementación de la secuencia, lo cual contribuye en la mejora de la misma. En esta investigación el proceso evaluativo se

difficulties in learning and teaching. They also reflect the level of commitment and responsibility of the students towards their learning process.

Regarding evaluation as an integral part of the sequence, it has three dimensions: diagnostic, formative, and summative (Díaz, 2013). Firstly, it provides information about the strengths and weaknesses of students to select content. Secondly, it facilitates monitoring students' performance to adapt activities addressing areas that need strengthening. Thirdly, it provides an assessment of the achievement of learning objectives at the end of the sequence implementation, contributing to its improvement. In this research, the assessment process was carried out through the Pre-test, Post-test, and observation.

llevó a cabo mediante el *Pre-test*, el
Post-test y la observación.

Marco Teórico

Esta sección presenta los diferentes fundamentos teóricos que contribuyeron a la selección de estrategias didácticas y trazaron la ruta para la elaboración de la secuencia didáctica, desde la competencia comunicativa. Además, se mencionan sus principales características y su relación con el proyecto. Desde dicha perspectiva, se resaltan la competencia lingüística, pragmática y funcional, esenciales para la efectiva comunicación en un contexto de aprendizaje de idiomas. Cabe destacar que no sólo sirvieron como principios teóricos, sino que también se aplicaron de manera práctica en el desarrollo del proyecto de investigación.

Si bien en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se establecen dos tipos de competencias (las generales y las comunicativas), la

Theoretical Framework

This section presents the different theoretical foundations that contributed to the selection of didactic strategies and outlined the path for developing the didactic sequence from the communicative competence perspective. Moreover, their main characteristics and relationship with the project are mentioned. From this standpoint, linguistic, pragmatic, and functional competence are highlighted as essential for effective communication in a language-learning context. It is worth noting that not only did they serve as theoretical principles, but they were also applied practically during the development of the research project.

Although there are two types of competencies (general and communicative) in the language teaching and learning field, the focus will be

investigación se centró únicamente en la competencia comunicativa puesto que está más estrechamente relacionada con la lengua. En 1972, Hymes propuso el concepto de competencia comunicativa el cual se refiere al conjunto de saberes sobre el idioma y el modo en que este se utiliza de acuerdo con el contexto. Adicionalmente, las necesidades de aprendizaje referentes a la competencia comunicativa deben ser consideradas y determinadas según las características e intereses de los aprendices.

Según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2006), la competencia comunicativa comprende, en primer lugar, la competencia lingüística, la cual implica el dominio de los ámbitos relacionados a la forma y el significado, como las destrezas gramaticales, léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas de un idioma. En el proyecto, se tuvieron en cuenta principalmente las destrezas

solely on communicative competence since it is more closely related to the language. In 1972, the concept of communicative competence was proposed by Hymes, which refers to the set of knowledge about the language and how it is used according to the context. Additionally, learning needs related to communicative competence must be considered and determined by the characteristics and interests of the learners.

As established by the Ministry of National Education (2006), communicative competence comprehends, in the first place, linguistic competence, which involves mastering aspects related to form and meaning, such as grammatical, lexical, phonological, syntactic, and orthographic skills in a language. In this project, the primarily considered skills were the grammatical,

gramaticales, léxicas y fonológicas. En segundo lugar, la competencia sociolingüística, la cual se consideró de manera superficial, comprende las características socioculturales del contexto y de los hablantes que condicionan el uso de la lengua, tales como la edad, el género, el grupo o clase social y el dialecto. En tercer lugar, la competencia pragmática hace referencia al uso de los recursos lingüísticos para su aplicación en escenarios comunicativos.

Por otro lado, el uso de una secuencia didáctica implica priorizar el aprendizaje significativo, es decir, la puesta en práctica del conocimiento adquirido. Por lo anterior, es relevante destacar que, de acuerdo con el Consejo de Europa (2002) en el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas, la competencia pragmática es la capacidad del hablante de estructurar y organizar los mensajes de manera coherente

lexical, and phonological ones. Secondly, sociolinguistic competence, which was superficially addressed, involves the sociocultural characteristics of the context and the speakers that condition language use, such as age, gender, social group or class, and dialect. Thirdly, pragmatic competence refers to using linguistic resources for their application in communicative scenarios.

On the other hand, using a didactic sequence implies prioritizing meaningful learning, that is, the practical application of acquired knowledge. Therefore, it is relevant to highlight that according to the Council of Europe (2001) in the Common European Framework of Reference for Languages, pragmatic competence is the speaker's ability to structure and organize messages coherently (discursive competence); use

(competencia discursiva); utilizar dichos mensajes para realizar una función o fin comunicativo (competencia funcional) y; ordenarlos secuencialmente “según esquemas de interacción y de transacción” (competencia organizativa) (p. 120).

Pilleux (2001), menciona que la competencia funcional “se refiere a la capacidad para lograr los propósitos de comunicación en una lengua” (pp. 143-152). De acuerdo con lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias, para el nivel A1 uno de los propósitos o fines funcionales para la expresión oral es: “Hablo en inglés, con palabras y oraciones cortas y aisladas, para expresar mis ideas y sentimientos sobre temas del colegio y mi familia” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 19). Entonces, la competencia funcional se interesa por usar lo que se aprende en lugar de limitarse al aprendizaje de conceptos. Es decir, supone la unión de diversas temáticas para

these messages to perform a communicative function or purpose (functional competence); and arrange them sequentially "according to interaction and transaction patterns" (organizational competence) (p. 120).

Pilleux (2001) mentions that functional competence "refers to the ability to achieve communication purposes in a language." According to the Basic Competency Standards, for level A1, one of the functional purposes or goals for oral expression is: "I speak in English, with short and isolated words and sentences, to express my ideas and feelings about school and my family topics" (Ministry of National Education, 2006, p. 19). Therefore, functional competence is interested in using what is learned rather than limiting itself to learning concepts. That is, it involves the integration of various themes to achieve an objective, for example, learning colors

alcanzar un objetivo, por ejemplo, el aprendizaje de los colores y el presente simple para que los estudiantes sean capaces de describir objetos. En relación con este proyecto de investigación, el desarrollo de la competencia funcional se propuso para el final de cada unidad, donde los estudiantes dieron cuenta de lo aprendido al aplicarlo en una situación comunicativa acorde con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

and the simple present tense so that students can describe objects. Concerning this research project, functional competence development was proposed at the end of each unit, where students demonstrate what they have learned by applying it in a communicative situation following the Basic Competency Standards in Foreign Languages: English (Ministry of National Education, 2006).

Marco Contextual

El marco contextual comprende una descripción del sitio donde tiene lugar el proyecto de investigación, para facilitar el reconocimiento de los factores que podrían definir el alcance del presente trabajo. Colombia está en la región noroccidental de América del sur y limita con Panamá, Venezuela, Brasil, Perú, Ecuador, el mar Caribe y el océano Pacífico. Es una república organizada políticamente en treinta y dos departamentos descentralizados y el Distrito Capital de Bogotá, sede del Gobierno Nacional. Está dividida en seis regiones naturales: Caribe, Andina, Pacífico, Orinoquía, Amazonía e Insular. Además, destaca por ser un país pluriétnico y multicultural, es decir, en él convergen y se enriquecen distintas culturas que se han desarrollado a lo largo de los años y que, por el valor que se les atribuye, representan un motivo de orgullo patrio

Contextual Framework

The contextual framework includes a description of the place where the research project occurs, to facilitate the recognition of factors that could define the scope of the present work. Colombia is in the northwestern region of South America and shares borders with Panama, Venezuela, Brazil, Peru, Ecuador, the Caribbean Sea, and the Pacific Ocean. It is a republic politically organized into thirty-two decentralized departments and the Capital District of Bogotá, the seat of the National Government. The country is divided into six natural regions: Caribbean, Andean, Pacific, Orinoco, Amazon, and Insular. Additionally, it is known for being a multiethnic and multicultural country, where different cultures have converged and enriched over the years, representing

(Departamento Nacional de Planeación, 2015).

Entre la región pacífica y andina, se encuentra el departamento del Cauca, ubicado al suroccidente del país. Se divide política y administrativamente en 42 municipios. Su capital es Popayán, conocida nacionalmente como la Ciudad Blanca debido a su arquitectura colonial y tradiciones religiosas que llaman la atención de numerosos turistas cada año. Según la información presentada por la Alcaldía de Popayán (s.f.), la población estimada es de 270.000 habitantes en su área urbana. Comprende 295 barrios agrupados en nueve comunas y cuenta con 46 IE municipales públicas y 161 privadas.

La IE El Mirador (**Figura 1**) está ubicada en el barrio 31 de marzo, perteneciente a la comuna 7 de Popayán, sus habitantes se dedican principalmente a trabajos como “albañilería, conducción,

a source of national pride (National Planning Department, 2015).

Between the Pacific and Andean regions, you will find the Department of Cauca, located in the southwest of the country. It is divided politically and administratively into 42 municipalities, with Popayán as its capital. Popayán is nationally known as the White City due to its colonial architecture and religious traditions that attract numerous tourists annually. According to information presented by the Municipality of Popayán (n.d.), the estimated population is 270,000 inhabitants in its urban area. It comprises 295 neighborhoods grouped into nine communes and has 46 public municipal EI and 161 private ones.

El Mirador EI (**Figure 1**) is located in the 31 de Marzo neighborhood, belonging to commune 7 of Popayan. Its residents are mainly engaged in occupations such as masonry,

verdulero(a) y vendedor(a) ambulante” (Institución Educativa El Mirador, 2011, p. 50). Corresponde al sector oficial, es de género mixto y de carácter académico. Ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media en las jornadas de mañana, tarde y nocturna, esta última dedicada al Programa para Jóvenes en Extraedad y Adultos. La institución cuenta con un total de 1379 estudiantes y de acuerdo con lo establecido en el PEI de la institución:

La población que se atiende en esta Institución es de estratos 1 y 2, y en ella se refleja la realidad del contexto en el que se desenvuelven los habitantes del sector. Una realidad dura, de hambre, de miseria, de necesidades, de adicciones, de fármaco dependencia y de violencias intra y extrafamiliar, pues por su misma condición, adoptan los más básicos procedimientos

driving, greengrocers, and street vendors (El Mirador School, 2011, p. 50). It is a coeducational and academic institution. It offers preschool, primary, secondary, and high school levels in the morning, afternoon, and evening, the latter dedicated to the Program for Overaged Youth and Adults. The institution has a total of 1379 students, and according to the Institutional Educational Project (PEI) of the institution:

The population served in this institution is from strata 1 and 2, and it reflects the reality of the context in which the inhabitants of the sector live. A harsh reality of hunger, misery, needs, addictions, drug dependence, and intra and extrafamilial violence, as they, due to their condition, adopt the most basic procedures of the human being. Of the

del ser humano. De la población atendida, un poco más del 30 % es desplazada. Hijos de personas que sufrieron el flagelo del ostracismo y que vieron en la ciudad la única posibilidad de sobrevivir (Institución Educativa El Mirador, 2011).

population served, a little more than 30% is displaced. Children of people who suffered the scourge of ostracism and who saw the city as the only possibility of survival (El Mirador Educational Institution, 2011).

Figure 1

El Mirador EI, headquarters.



Marco Legal

Los siguientes documentos y leyes se consideraron para llevar a cabo el proceso de investigación con estudiantes de séptimo grado. Las normativas que apoyan el proyecto están relacionadas con la obligatoriedad de la enseñanza de una LE en la educación formal y la promoción del ILE en Colombia. Su significado radica en que el currículo de la IE El Mirador de la ciudad de Popayán está basado en dichas normas.

En Colombia, la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, La ley general de educación reglamenta la educación formal, a nivel preescolar, básica y media, no formal e informal. Además, establece orientaciones generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el artículo 23 del Título II sobre la Estructura del servicio educativo, Capítulo 1 de la Educación Formal, sección tercera sobre la Educación

Legal Framework

The following documents and laws were considered for the research process with seventh-grade students. The regulations supporting the project are related to mandatory FL teaching in formal education and promoting EFL in Colombia. Their significance lies in the fact that the curriculum of the El Mirador EI in Popayán is based on such norms.

In Colombia, Law 115 of February 8, 1994, the General Law of Education, regulates formal education at the preschool, basic, and middle levels, as well as non-formal and informal education. It also provides general guidelines on the teaching and learning process. In Article 23 of Title II on the Structure of the Educational Service, Chapter 1 on Formal Education, the third

básica, se describen los objetivos educativos específicos para la educación secundaria, entre ellos: “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (p. 8). Además, en la misma sección, el artículo 23 establece como una de las áreas obligatorias y fundamentales para la educación básica: “7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” (p. 8).

A partir de dichas exigencias, en los años posteriores se crearon estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras como el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, con el cual se adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para medir el componente de inglés en las pruebas Saber. Posteriormente, se creó la Serie Guías N°22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Todo lo anterior dió paso a la reciente Ley de Bilingüismo y al Programa Nacional de Inglés 2015-2025 (Ministerio

section on Basic Education describes the specific educational objectives for secondary education, including "Understanding and the ability to express oneself in a foreign language" (p. 8). Additionally, in the same section, Article 23 establishes one of the mandatory and fundamental areas for basic education: "7. Humanities, Spanish language, and foreign languages" (p. 8).

Based on these requirements, strategies for foreign language teaching were created in subsequent years, such as the National Bilingualism Program 2004-2019, which adopted the Common European Framework of Reference to measure the English component in the Saber tests. Subsequently, the Series Guide No. 22 Basic Standards of Competencies in Foreign Languages: English, was created. All this led to the recent Bilingualism Law and the National English Program 2015-2025

de Educación Nacional, 2014). Es preciso resaltar que la Ley de bilingüismo, Ley 1651 de julio 12 de 2013, modifica algunos artículos de la Ley general de educación, dicta nuevas disposiciones sobre el bilingüismo y amplía las exigencias respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Entre las modificaciones destacan:

Artículo 2°. Adiciónese al artículo 20 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal:

g) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.

Artículo 4°. Modifíquese el literal l) del artículo 22 de la Ley 115 de 1994, el cual quedaría así:

l) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.

(Ministry of National Education, 2014).

It is necessary to highlight that the Bilingualism Law, Law 1651 of July 12, 2013, amends some articles of the General Law of Education, establishes new provisions on bilingualism, and expands the requirements regarding foreign language teaching in the country.

The modifications include:

Article 2. Add the following paragraph to Article 20 of Law 115 of 1994:

g) Develop communicative skills to read, comprehend, write, listen, speak, and express oneself correctly in a foreign language.

Article 4. Modify paragraph l) of Article 22 of Law 115 of 1994, which would read as follows:

l) Developing conversation, reading, and writing skills in at least one foreign language.

Por último, la IE El Mirador se acoge a los mandatos de la Ley General de Educación. La sección de Plan de Área de Inglés del Proyecto Educativo Institucional explica que: “El conocimiento de una lengua extranjera, obedece en primera instancia, al cumplimiento de lo establecido por la ley general de educación, como también a razones de mercados lingüísticos e intereses psicopedagógicos” (p. 332). De igual manera, agrega que “El MEN, dentro de su propósito de mejoramiento de la calidad educativa, en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, ha planteado el programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019, como una estrategia para la competitividad (...)” (p. 332). Asimismo, la sección de bibliografía contiene otros documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional como los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos

Finally, El Mirador EI adheres to the mandates of the General Education Law. The English Area Plan section of the Institutional Educational Project explains that: "The knowledge of a foreign language, in the first instance, complies with what is established by the general law of education, as well as reasons of linguistic markets and psycho-pedagogical interests" (p. 322). Likewise, it adds that "The Ministry of National Education, within its purpose of improving educational quality concerning foreign language learning, has proposed the National Bilingualism Program Colombia 2004-2019, as a strategy for competitiveness (...)” (p. 332). Also, its bibliography section contains other documents issued by the Ministry of National Education, such as the Basic Competence Standards and the Curricular Guidelines: Foreign Languages (El Mirador School, 2011).

curriculares: Idiomas extranjeros
(Institución Educativa El Mirador, 2011).

Metodología

La metodología incorpora un conjunto de procedimientos o métodos, que permiten al investigador organizar la información y, posteriormente, analizar e interpretar los datos recolectados, de manera que se verifique si la pregunta problema pudo ser resuelta y los objetivos alcanzados. El trabajo de investigación se realizó desde el enfoque mixto, con la investigación-acción como método e instrumentos de recolección de datos tales como la observación, el grupo de enfoque, la grabación de audios y el cuestionario. A continuación, el lector encontrará una descripción de los procedimientos planteados para el desarrollo de la investigación.

Enfoque

Considerando la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la implementación de una secuencia didáctica

Methodology

The methodology incorporates a set of procedures or methods that allow the researcher to organize information and, subsequently, analyze and interpret the collected data, ensuring verification of whether the research question could be solved and the objectives achieved. The research work was conducted using a mixed approach, with action research as the method and data collection instruments such as observation, focus group, audio recording, and questionnaire. Below, the reader will find a description of the procedures outlined for the development of the research.

Approach

Considering the research question: "What are the effects of implementing a didactic sequence in

en la pronunciación del inglés sobre la inteligibilidad oral en estudiantes de séptimo grado de la IE El Mirador de la ciudad de Popayán? El presente trabajo se realizó desde el enfoque mixto, con el fin de presentar un análisis tanto del desempeño de los estudiantes durante la implementación como de los resultados de la prueba final. Como su nombre lo indica, el enfoque mixto toma aspectos del enfoque cualitativo los cuales se complementan con el enfoque cuantitativo. De esta manera, se obtiene un análisis de datos integral. Por tal razón, se describen a continuación los referentes que se tomaron tanto del enfoque cualitativo, como del cuantitativo:

Como señalan Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018) en su libro "Metodología de la Investigación", en el enfoque cualitativo se explora y describe la realidad de los individuos pertenecientes a un contexto previamente definido. También, la investigación cualitativa implica un

English pronunciation on the oral intelligibility of seventh-grade students at El Mirador School in the city of Popayan?" This study was carried out using the mixed approach to provide an analysis of both student performance during implementation and the results of the final assessment. As suggested by its name, the mixed approach incorporates aspects of the qualitative approach that complement the quantitative approach. In this way, a comprehensive data analysis is obtained. Therefore, the references from both the qualitative and quantitative approaches are described below.

As indicated by Hernández-Sampieri, R. and Mendoza, C. (2018) in their book "Research Methodology," the reality of individuals belonging to a previously defined context is explored and described in the qualitative approach. Furthermore,

proceso interpretativo sobre la compleja realidad social, tomando en consideración las interacciones entre individuos, sus experiencias y opiniones. Asimismo, la presencia del investigador en el ambiente donde tiene lugar el fenómeno bajo análisis es fundamental. En cuanto a la investigación cuantitativa, los fenómenos se miden de la manera más objetiva posible para “conocer o capturar la realidad externa o fenómeno estudiado tal y como es, o al menos, aproximarse lo mejor posible a ello” (Hernández-Sampieri, 2018, p. 7). Así pues, los datos numéricos aportan mayor precisión, validez y confiabilidad al análisis de resultados, logrando una mejor comprensión de la realidad.

Método

Como método de investigación se escogió la investigación-acción; su finalidad, de acuerdo con lo establecido por Wallace (1998), es mejorar el proceso de

qualitative research involves an interpretative process of the complex social reality, considering the interactions between individuals, their experiences, and opinions. Additionally, the presence of the researcher in the environment where the phenomenon under analysis takes place is crucial. Regarding quantitative research, phenomena are measured as objectively as possible to "know or capture the external reality or phenomenon studied as it is, or at least, approach it as closely as possible" (Hernández-Sampieri, 2018, p. 7). Thus, numerical data contribute to higher precision, validity, and reliability in the analysis of results, leading to a better understanding of reality.

Method

Action research was chosen as the research method; its purpose, according to Wallace (1998), is to improve the teaching process through

enseñanza por medio de la reflexión diaria, convirtiendo las situaciones del aula en oportunidades. Gracias a la recolección y análisis de datos, el docente puede tomar decisiones respecto a los cambios que debe hacer y las estrategias que puede utilizar para solucionar dichas problemáticas y avanzar en su desarrollo profesional. Las características recién mencionadas llevaron a la elección del método, dado que se indaga acerca de una problemática o situación de índole educativa: el poco énfasis en la pronunciación inteligible durante la clase de ILE, dificulta el desarrollo de la competencia comunicativa de un grupo de estudiantes. Adicionalmente, la investigación-acción promueve la evaluación cíclica por medio etapas recurrentes; esto fue apropiado ya que concuerda con el planteamiento de una secuencia didáctica que contiene tareas comunicativas, favoreciendo la retroalimentación constante para estudiantes

daily reflection, turning classroom situations into opportunities. Thanks to data collection and analysis, teachers can make decisions regarding the changes they need to make and the strategies they can use to address these issues and advance in their professional development. The characteristics just mentioned led to the choice of the method, as it investigates an educational problem or situation: the lack of emphasis on intelligible pronunciation during EFL class hinders the development of communicative competence in a group of students. Moreover, action research promotes cyclical assessment by recurring stages; this was appropriate since it follows the approach of a didactic sequence that contains communicative tasks, favoring constant feedback for students and teachers. Wallace (1998) proposes the

y docentes. Wallace (1998), propone el "ciclo de reflexión", el cual consiste en la repetición de una serie de etapas o fases:

1. Considerar las problemáticas o situaciones;
2. formular preguntas;
3. implementar la investigación-acción;
4. recolectar y analizar datos;
5. aplicación en la práctica profesional.

Hernández-Sampieri (2018), agrega que el método investigación-acción implica la colaboración de los participantes tanto en el proceso de identificación de las prácticas a mejorar, como en la implementación de las propuestas dadas a partir de la indagación. También, destaca que en la investigación-acción "Se indaga al mismo tiempo que se interviene" (p. 552). El autor añade una etapa final al proceso:

6. generar retroalimentación conduce a un diagnóstico y a una nueva espiral de

"cycle of reflection" consisting of the repetition of a series of stages or phases:

1. Identifying issues or situations.
2. Formulating questions.
3. Implementing action research.
4. Collecting and analyzing data.
5. Application in professional practice.

Hernández-Sampieri (2018) adds that the action research method involves the collaboration of participants in both identifying practices to improve and implementing proposals based on the inquiry. Additionally, he emphasizes that in action research, "inquiry is made simultaneously with intervention" (p. 552) and adds a final stage to the process:

6. Generating feedback leads to diagnosis and a new spiral of reflection and action.

reflexión y acción (Hernández-Sampieri, 2018).

Instrumentos

La elección de los instrumentos de recolección de datos se hizo a partir de algunas de las recomendaciones de autores del método investigación-acción. Stringer (2007) y Wallace (1998), mencionan entre los instrumentos sugeridos para dicho método: la observación, la formación de grupos de enfoque, la grabación, y el cuestionario, los cuales se presentan a continuación:

Observación

La observación hace parte de los instrumentos usados para la investigación cualitativa. Stringer (2007), explica que para que la investigación-acción posea credibilidad se debe hacer una observación persistente y consciente de los eventos, actividades y el contexto. Los investigadores deben registrar las

Instruments

The selection of data collection instruments was based on some recommendations by authors from the action research method. Stringer (2007) and Wallace (1998) mention among the suggested instruments for this method: observation, the formation of focus groups, recording, and the questionnaire, which are presented below:

Observation

Observation is part of the instruments used in qualitative research. Stringer (2007) explains that for action research to have credibility, there must be persistent and conscious observation of events, activities, and the context. Researchers should record observations immediately or as soon as possible to

observaciones inmediatamente o lo más pronto posible para evitar ser influenciados por sus propias interpretaciones. En el contexto educativo, es útil para hacer seguimiento del desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de la clase en general o de las tareas asignadas.

En la implementación, la observación tuvo lugar en el salón de clase durante cada sesión de la secuencia didáctica y los factores que se tuvieron en cuenta fueron la identificación de sonidos por parte de los estudiantes, la pronunciación (en especial del grupo de enfoque) y la actitud frente a las actividades propuestas. El uso de dicho instrumento facilitó la planificación de las actividades y la identificación de aspectos por mejorar. Cada una de las investigadoras llevó un registro de las observaciones en el diario de campo. Luego, las observaciones más relevantes se consignaron en el formato de plan de clase de cada sesión y estuvieron

avoid being influenced by their interpretations. In the educational context, it is helpful when monitoring students' performance during the overall class or assigned tasks.

During the implementation, observation took place in the classroom during each session of the didactic sequence, considering factors such as students' identification of sounds, pronunciation (especially in the focus group), and attitude toward the proposed activities. The use of this instrument facilitated the planning of activities and the identification of areas for improvement. Each researcher kept a record of observations in the field diary. Subsequently, the most relevant observations were documented in the lesson plan format for each session,

seguidas de la reflexión que surgió a partir de las mismas.

Grupo de enfoque

Generalmente, el grupo de enfoque o grupo focal se establece para realizar entrevistas en grupo para compartir experiencias y perspectivas alrededor de las preguntas de enfoque, las cuales favorecen la expresión abierta e informal de los participantes (Stringer, 2007). Sin embargo, Hernández-Sampieri (2018) refiere que, antes de la entrevista grupal, se pueden hacer preguntas a los participantes de manera individual, favoreciendo la reflexión. En este caso, a pesar de que las sesiones de la secuencia didáctica se realizaron con 32 estudiantes de séptimo grado, hubo un grupo de enfoque conformado por cinco estudiantes escogidos con base en los siguientes criterios: participación en clase, motivación y asistencia a las primeras cuatro sesiones, dado que la evaluación de seguimiento se

followed by reflections arising from them.

Focus group

Generally, the focus group is established to conduct group interviews to share experiences and perspectives around the focus questions, which promote participants' open and informal expression (Stringer, 2007). However, Hernández-Sampieri (2018) mentions that, before the group interview, individual questions can be asked to participants, fostering reflection. In this case, even though the sessions of the didactic sequence were conducted with 32 seventh-grade students, there was a focus group consisting of five students chosen based on the following criteria: class participation, motivation, and attendance in the first four sessions, as the follow-up assessment took place in the fifth session. Considering the type of study (action research) and the time

llevó cabo en la quinta sesión. Considerando el tipo de estudio (investigación acción) y la disponibilidad horaria propuesta por el docente titular de inglés de la IE, la utilización del mismo durante la evaluación de seguimiento y el Post-test, facilitó el proceso de recolección y análisis de datos.

Grabación de audios

La grabación de audios es un recurso dentro de las técnicas de la investigación cualitativa, el cual es especialmente útil en el momento de entender en profundidad el fenómeno central del estudio. (Hernández-Sampieri, 2018, p. 462). Dichos registros se tomaron de manera individual a todos los estudiantes participantes durante la prueba inicial. Posteriormente, los estudiantes del grupo de enfoque se grabaron individualmente al final de la implementación de la secuencia didáctica con el fin de registrar y verificar el progreso de los participantes.

availability proposed by the school's English teacher, using the same group during the follow-up assessment and post-test facilitated the data collection and analysis process.

Audio recording

Audio recording is a resource within qualitative research techniques, which is particularly useful for gaining an in-depth understanding of the central phenomenon of the study (Hernández-Sampieri, 2018, p. 462). Individual recordings were made of all participating students during the initial test. Subsequently, the focus group students were individually recorded at the end of the didactic sequence implementation to document and verify the participants' progress.

Por consiguiente, las grabaciones de audio del Pre-test permitieron la identificación del estado inicial de los participantes respecto a la pronunciación y los sonidos que los confunden, contribuyendo así a establecer el punto de partida de la investigación respecto a los fonemas que afectan la inteligibilidad de los estudiantes. La grabación de la evaluación de seguimiento sirvió como retroalimentación para las investigadoras ya que de este modo se identificó los sonidos asimilados correctamente y aquellos en los que se necesitaba refuerzo. Finalmente, el registro del Post-test fue útil para el análisis de la efectividad de la implementación de la secuencia.

Cuestionario

Guerrero (2016), explica que el cuestionario es usado principalmente en la investigación cuantitativa. Se trata de una serie poco extensa de preguntas y "son utilizados para obtener las opiniones de

Therefore, the audio recordings from the Pre-test allowed the identification of the initial state of the participants regarding pronunciation and the sounds that confused them, thus establishing the starting point of the research concerning the phonemes that affect students' intelligibility. The recording of the follow-up assessment served as feedback for the researchers, as it helped identify sounds assimilated correctly and those that needed reinforcement. Finally, the Post-test recording was practical for analyzing the effectiveness of the didactic sequence implementation.

Questionnaire

Bejarano (2016) explains that questionnaires are primarily used in quantitative research. It consists of a concise series of questions and "is used to obtain the opinions of numerous

grupos numerosos que podrían colaborar invirtiendo tiempo mínimo" (p. 7). En él se pueden incluir tanto preguntas cerradas, como preguntas abiertas, obteniendo así información acerca de una o más variables. Con el fin de conocer el punto de vista de los alumnos sobre el aprendizaje del inglés y la implementación de la secuencia, las investigadoras administraron dos cuestionarios a los 32 estudiantes participantes. El primer cuestionario se realizó durante la sesión inicial de la secuencia, mientras que el segundo se administró una vez completadas las ocho sesiones.

Población

Se requirió de conocimientos básicos en cuanto a la gramática y vocabulario del inglés por parte de los estudiantes para hacer un uso eficiente del tiempo y enfocarse en promover una pronunciación inteligible. Por esta razón, se escogió un grupo de séptimo grado de la IE

groups that could collaborate by investing minimal time" (p. 7). Both closed and open-ended questions can be included, providing information about one or more variables. To comprehend the students' perspective regarding English learning and the implementation of the sequence, the researchers administered two questionnaires to the 32 participating students. The first questionnaire was conducted during the initial session of the sequence, while the second was administered upon the completion of the eight sessions.

Population

A basic knowledge of English grammar and vocabulary was required from the students to make efficient use of time and concentrate on promoting intelligible pronunciation. For this reason, a seventh-grade group from El Mirador EI, located in the city of

El Mirador, ubicada en la ciudad de Popayán, conformado por 32 estudiantes entre las edades de 11 a 15 años, quienes cuentan con cuatro horas semanales de inglés divididas en dos bloques. Las horas correspondientes al día martes estuvieron dedicadas al desarrollo temático por parte del docente titular y, aquellas correspondientes al día miércoles, a la implementación de la secuencia didáctica en pronunciación. Cabe aclarar que, para la recolección de datos, se consideraron principalmente los cinco estudiantes que conformaron el grupo de enfoque mencionado en los instrumentos.

Fases Desarrolladas

Fase I: Implementación del proyecto de investigación. 2023.1

Se caracterizó la población objeto de estudio respecto al nivel de lengua y, en especial, la pronunciación mediante la observación y un cuestionario inicial. De

Popayan, was chosen. This group consists of 32 students aged 11 to 15, who have four hours of English divided into two blocks per week. The hours corresponding to Tuesdays were dedicated to thematic development by the head teacher, while those on Wednesdays were designated for implementing the didactic sequence in pronunciation. It should be clarified that, for data collection, the focus was primarily on the five students who formed the mentioned focus group in the instruments.

Stages Developed

Stage I: Implementation of the research project. 2023.1

The situation of the target population regarding language proficiency, especially pronunciation, was characterized through observation

esta manera, la identificación de los sonidos que representaban un obstáculo para la comprensión del habla y la revisión de la Malla Curricular de Inglés para el séptimo grado de la IE El Mirador, permitió la estructuración de una secuencia didáctica de ocho sesiones, las cuales se mencionan a continuación:

- **Sesión 1:** Observación y *Pre-test*. Este último consistió en la lectura en voz alta de un texto corto que contenga algunos de los sonidos del inglés más problemáticos para aprendices hispanohablantes mencionados por los autores Kenworthy (1987), Garita Sánchez (2019) y Delgado Solarte (2019). El texto fue:

Hi there, I am Emma. I am fourteen years old. I am a student at El Mirador school. It is in Popayán. The school is not modern, it is an old, big school. In my school we have English, Math and Science

and a questionnaire. In this way, identifying the sounds that represented an obstacle to speech comprehension and reviewing the English Curriculum for the seventh grade at El Mirador EI led to structuring a didactic sequence of eight sessions mentioned hereunder:

- **Session 1:** Observation and Pre-test. The latter involved reading aloud a short text containing some of the most challenging English sounds for Spanish-speaking learners, as mentioned by authors Kenworthy (1987), Garita Sánchez (2019), and Delgado Solarte (2019). The text was:

Hi there, I am Emma. I am fourteen years old. I am a student at El Mirador school. It is in Popayán. The school is not modern; it is an old, big school. In my school, we have English, Math, and Science classes every

classes everyday, but we only have Art classes on Friday.

Nota. Adaptado de Liveworksheets.

- **Sesión 2:** “*What do we have in our backpacks?*”. Fonemas /aɪ/ - /ʃ/.
- **Sesiones 3-4:** “*Can I have the dictionary, please?*”. Fonemas /I/ - /i/.
- **Sesión 5:** Evaluación de seguimiento sobre las temáticas y fonemas vistos.
- **Sesión 6:** “*A typical day*”. Fonemas /θ/ - /ð/.
- **Sesión 7:** “*My brother Vicente*”. Fonemas /v/ - /b/.
- **Sesión 8:** Revisión de todos los fonemas y Post-test. Para el Post-test o prueba final, los estudiantes leyeron en voz alta el texto inicial y se hizo hincapié en aquellas palabras que contenían los sonidos vistos durante las sesiones previas.

A lo largo de la primera etapa, se llevó a cabo la recolección de datos con la ayuda de instrumentos como la

day, but we only have Art classes on Friday.

Note. Adapted from Liveworksheets.

- **Session 2:** "What do we have in our backpacks?" Phonemes /aɪ/ - /ʃ/.
- **Sessions 3-4:** "Can I have the dictionary, please?" Phonemes /I/ - /i/.
- **Session 5:** Follow-up assessment of the themes and phonemes covered.
- **Session 6:** "A typical day." Phonemes /θ/ - /ð/.
- **Session 7:** "My brother Vicente." Phonemes /v/ - /b/.
- **Session 8:** Review of all phonemes and Post-test. For the Post-test or final assessment, students read aloud the initial text, emphasizing words containing sounds covered during previous sessions.

Throughout the first stage, data collection was conducted using instruments such as observation, focus

observación, el grupo de enfoque y la grabación de audios. Adicionalmente, se administró un cuestionario al final de la implementación de la secuencia didáctica.

Fase II: Análisis de datos y sustentación.

2023.2 - 2024.1

En la segunda etapa, se describieron y analizaron los datos obtenidos a partir de los resultados de la implementación de una secuencia didáctica, conduciendo a las conclusiones, las recomendaciones y los alcances. Por último, se presentó un informe bilingüe para su evaluación, corrección y sustentación.

group, and audio recording. Additionally, a questionnaire was administered at the end of the implementation of the didactic sequence.

Stage II: Data analysis and thesis

defense. 2023.2 - 2024.1

In the second stage, the data was described and analyzed based on the results from implementing a didactic sequence, leading to conclusions, recommendations, and achievements. Finally, a bilingual report was submitted for evaluation, correction, and oral defense.

Análisis de Resultados

Al tratarse de una investigación mixta, el análisis de datos se dio por medio de procedimientos cuantitativos, cualitativos y combinados. Desde el método investigación-acción, se consideraron las etapas sugeridas por Wallace (1998) y Hernández-Sampieri (2018): 1. Considerar la problemática o situación; 2. Formular preguntas; 3. Implementar el método investigación-acción; 4. Recolectar y analizar los datos; 5. Aplicar los cambios en la práctica profesional; 6. Generar retroalimentación. Igualmente, estuvo apoyado en los datos obtenidos a partir de la observación, la formación de grupos de enfoque, la grabación de audios y el cuestionario. Eventualmente, para facilitar el análisis de los datos cuantitativos y tener una mejor interpretación, se emplearon estrategias cualitativas en relación continua con los conceptos y la teoría.

Data Analysis

Since this was a mixed research, the data analysis was conducted through quantitative, qualitative, and combined procedures. Following the action research method, the stages suggested by Wallace (1998) and Hernández-Sampieri (2018) were considered: 1. Identifying the problem or situation; 2. Formulating questions; 3. Implementing the action research method; 4. Collecting and analyzing data; 5. Applying the changes in professional practice; 6. Generating feedback. Likewise, it was supported by the data collected from observation, the formation of focus groups, audio recordings, and the questionnaire. Eventually, to facilitate the analysis and provide a better interpretation of quantitative data, qualitative strategies were employed in continuous relation to the concepts and theory.

El análisis se hace siguiendo los objetivos de la investigación y se presenta de manera cronológica, partiendo de la caracterización de la población por medio de un cuestionario y la observación inicial. Seguidamente, se identificaron los sonidos del lenguaje que generaban mayor dificultad para el grupo mediante la lectura en voz alta de un texto corto correspondiente al *Pre-test*. Después, se diseñó e implementó la secuencia didáctica acorde con los sonidos identificados, la malla curricular de la IE para séptimo grado y el texto guía *Way to Go* para sexto grado. La secuencia comprendió ocho sesiones en las que se abordaron ocho sonidos por pares: /aɪ/ - /f/, /I/ - /i/, /θ/ - /ð/, /v/ - /b/. Por último, se describen y analizan los resultados de la implementación de la secuencia didáctica, los cuales se obtuvieron gracias al *Post-test* y el cuestionario final.

The analysis follows the research objectives and is presented chronologically, starting with the characterization of the population through a questionnaire and initial observation. Subsequently, the language sounds that generated the most difficulty for the group were identified by reading aloud a short text corresponding to the *Pre-test*. Then, the didactic sequence was designed and implemented based on the identified sounds, the curriculum of the EI for seventh grade, and the guidebook *Way to Go* for sixth grade. The sequence comprised eight sessions in which eight sounds were addressed in pairs: /aɪ/ - /f/, /I/ - /i/, /θ/ - /ð/, /v/ - /b/. Finally, the results of implementing the didactic sequence are described and analyzed, which were obtained thanks to the *Post-test* and the final questionnaire.

Caracterización de la población

Inicialmente, para conocer las características del grupo respecto a la expresión oral y los contenidos temáticos abordados hasta el momento, hubo un primer encuentro con el docente de inglés. En este espacio, se identificaron aspectos tales como el inicio del proceso de aprendizaje del inglés por parte de la mayoría de los estudiantes durante el año escolar anterior, cuando ingresaron al sexto grado. Por lo tanto, se infiere que su exposición a la LE no ha sido prolongada, dado que, en primaria, la IE no cuenta con licenciados en el área de Inglés. Adicionalmente, el docente, quien determinó el primer tema a abordar en la secuencia (el verbo *to have*), manifestó la necesidad de cumplir con la Malla Curricular de Inglés de la IE. Respecto a la expresión oral, mencionó que los estudiantes no solían participar en clase, ni en la LE ni en la L1.

Characterization of the population

Initially, to understand the characteristics of the group regarding oral expression and the thematic contents addressed so far, there was an initial meeting with the English teacher. In this space, aspects such as the beginning of the English learning process by most students during the previous school year, when they transitioned to sixth grade, were identified. Therefore, it is inferred that their exposure to the FL has not been prolonged, given that the EI lacks licensed English teachers in primary education. Additionally, the teacher, who determined the first topic to be addressed in the sequence (the verb *to have*), expressed the necessity of complying with the Curriculum of the EI. Concerning oral expression, he mentioned that students were not used to participating in class, neither in FL nor in their L1.

Como primer acercamiento con los estudiantes participantes de la investigación, se inició con una sesión de diagnóstico en la que las investigadoras se presentaron y realizaron preguntas de información personal en inglés relacionadas con el nombre, la edad, los gustos, la familia, los pasatiempos, entre otros. En esta sesión, se detectó que los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión de las preguntas y en la estructuración de las respuestas. Se quedaban callados, miraban al docente titular o decían no entender. Por lo anterior, el grupo investigador debía repetir las preguntas y dar ejemplos con su información personal o proveer la parte inicial de la oración para obtener respuestas completas por parte de los estudiantes. Durante la dinámica, el docente titular interfería constantemente y respondía por los estudiantes. En consecuencia, la observación reveló un bajo desempeño en la comprensión y expresión

As a first approach with the participating students of the research, a diagnostic session was initiated where the researchers introduced themselves and asked personal information questions in English related to name, age, interests, family, and hobbies, among others. During this session, it was observed that the students encountered difficulties in understanding the questions and structuring their responses. They remained silent, looked at the head teacher, or claimed not to understand. Consequently, the research group had to repeat the questions and provide examples with their personal information or provide the initial part of the sentence to obtain complete responses from the students. Throughout the activity, the head teacher constantly interfered and answered on behalf of the students. As a result, the observation revealed a low performance in both comprehension and

oral, puesto que las preguntas planteadas correspondían a temas de nivel A.1 y no fueron respondidas satisfactoriamente.

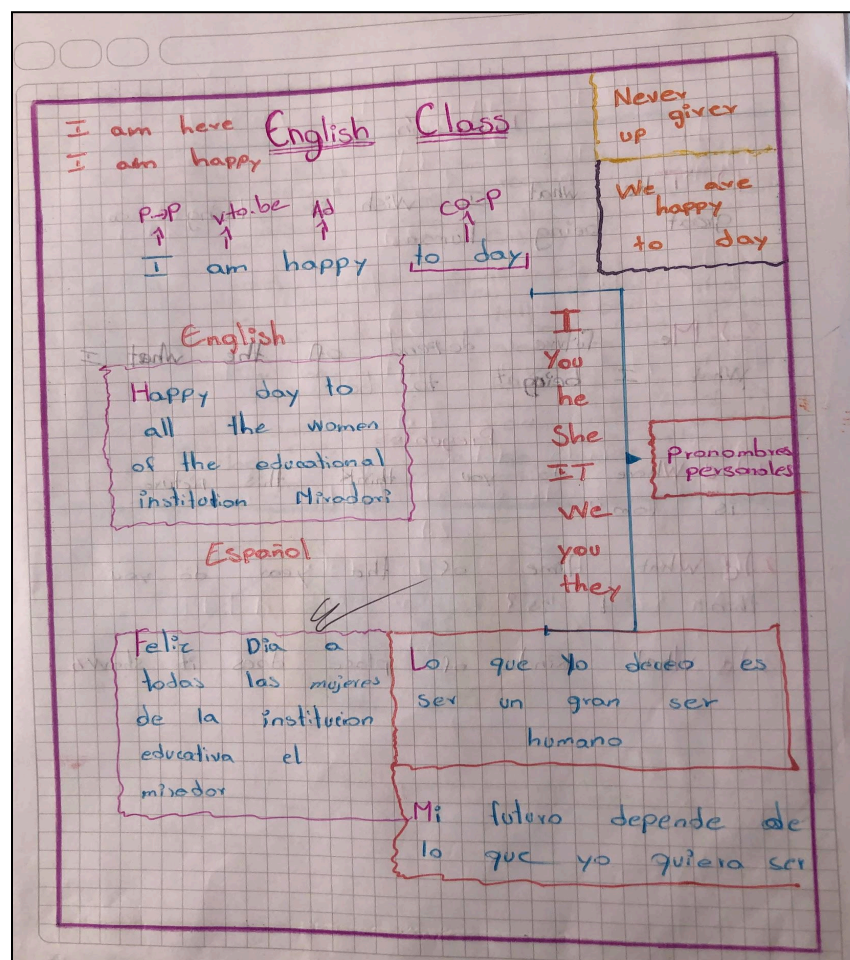
Adicionalmente, las investigadoras revisaron los cuadernos de dos estudiantes, donde se observó una tendencia hacia los temas gramaticales, la traducción de textos y el vocabulario aislado, como podemos ver en la **Figura 2**. También, se pueden apreciar errores de ortografía en los dos idiomas sin corrección por parte del docente. De igual manera, las temáticas abordadas no seguían un orden lógico y se presentaban a partir de un contexto poco coherente (ver Anexo A: Ejercicios de gramática y traducción como método de aprendizaje).

oral expression, as the questions posed corresponded to A.1 level topics and were not satisfactorily answered.

Additionally, the researchers reviewed the notebooks of two students, where a tendency towards grammatical topics, translation of texts, and isolated vocabulary was observed, as depicted in **Figure 2**. Furthermore, spelling errors in both languages were noticeable without correction from the teacher. Similarly, the topics addressed did not follow a logical order and were presented in an incoherent context (see Appendix A: Grammar and translation exercises as a learning method).

Figure 2

Grammar and translation exercises as a learning method.



Cuestionario inicial

Posteriormente, en la primera sesión de la secuencia, se tuvo como referente la estrategia KWL, propuesta por Donna Ogle, utilizada para activar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre un tema en concreto, para despertar su

Initial questionnaire

Subsequently, in the first session of the sequence, the KWL strategy, proposed by Donna Ogle, was used as a reference. This strategy is employed to activate students' prior knowledge about a specific topic, to stimulate their

curiosidad y, para reflexionar sobre lo que han aprendido. La estrategia consiste en tres columnas: "Lo que sé", "Lo que quiero saber" y "Lo que he aprendido" (Ospina, 2021). Así pues, en este trabajo de investigación, dicha estrategia fue modificada, ya que se usó únicamente al inicio de la sesión para conocer la perspectiva de los estudiantes respecto a sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje del inglés. El ejercicio fue guiado por la Investigadora 1, se completó de manera escrita y se indicó que podían hacerlo en inglés o español.

Al revisar las respuestas, se encontró que varios estudiantes usaban letras mayúsculas y minúsculas sin seguir las reglas ortográficas. La mayoría no empleaba tildes ni signos de puntuación y reemplazaban algunas letras por otras o las omitían, tanto en español como en inglés. Por otro lado, algunos estudiantes dieron la misma respuesta para ambas secciones o

curiosity, and to reflect on what they have learned. The strategy consists of three columns: What I Know, What I Want to Know, and What I Have Learned (Ospina, 2021). In this research work, the strategy was modified, as it was only used at the beginning of the session to understand the students' perspective regarding their strengths and weaknesses in English learning. The exercise was guided by Researcher 1, completed in writing, and students were informed that they could do it in English or Spanish.

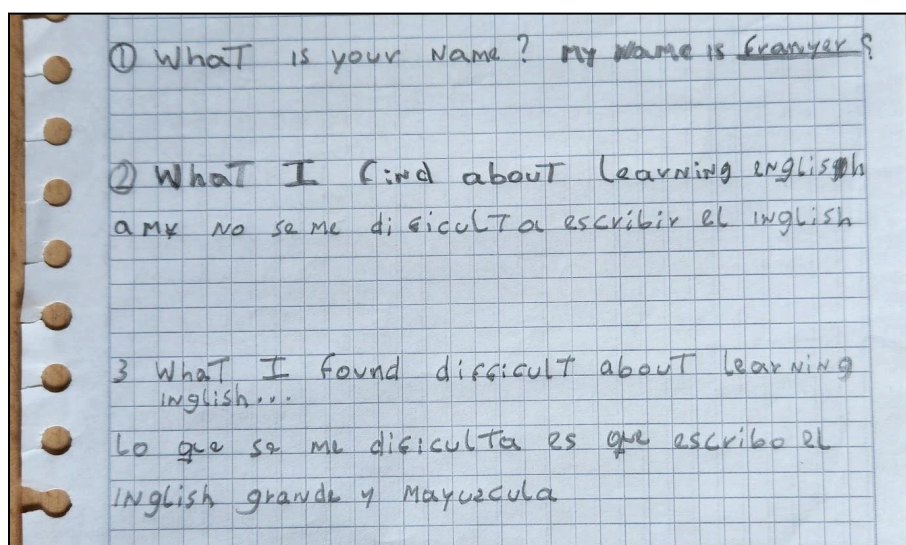
When reviewing the answers, it was found that several students used capital and lowercase letters without following the orthographic rules. Most did not employ accents or punctuation marks and replaced or omitted some letters, both in Spanish and English. On the other hand, some students provided the same answer for both sections or

dieron respuestas que no eran acordes a los interrogantes planteados. Las características de la escritura a mano de los estudiantes previamente descritas, al igual que los inconvenientes en la comprensión lectora, dificultaron la interpretación por parte de las investigadoras. En consecuencia, se descartaron algunas respuestas.

gave responses that did not match the posed questions. The students' handwriting characteristics described earlier, along with the reading comprehension difficulties, hindered the interpretation by the researchers. Consequently, some responses were discarded.

Figure 3

Response discarded due to the lack of coherence with the questions.



De los 30 estudiantes que respondieron al ejercicio, únicamente 22 presentaron respuestas coherentes que se agruparon en cuatro categorías: (1) lectura y

Out of the 30 students who responded to the exercise, only 22 provided coherent answers and were grouped into four categories: (1) reading

escritura, (2) gramática, (3) vocabulario y (4) expresión oral, comprensión oral y pronunciación. Cabe aclarar que algunos estudiantes escogieron más de una categoría, obteniendo los siguientes resultados: En cuanto a lo más fácil, siete estudiantes mencionan la lectura y escritura; siete los aspectos gramaticales; seis el vocabulario; y tres la expresión oral y pronunciación. En cuanto a lo más difícil, 14 hacen referencia a la expresión oral, la pronunciación o la comprensión oral; seis a la lectura y escritura; dos a los aspectos gramaticales; y uno al vocabulario. En conclusión, los estudiantes percibían la lectura, escritura y los aspectos gramaticales como fortalezas en el aprendizaje del inglés; mientras que la expresión oral, la comprensión oral y la pronunciación, hacían parte de las debilidades. Lo anterior concuerda con lo planteado por Beltrán (2017), quien señala que para guiar el proceso de

and writing, (2) grammar, (3) vocabulary, and (4) speaking, listening, and pronunciation. It is worth noting that some students chose more than one category, obtaining the following results: Regarding what they found easiest, seven students mentioned reading and writing; seven mentioned grammatical aspects; six mentioned vocabulary; and three mentioned oral expression and pronunciation. Regarding what they found as the most difficult, 14 referred to oral expression, pronunciation, or oral comprehension; six referred to reading and writing; two referred to grammatical aspects; and one referred to vocabulary. In conclusion, students perceived reading, writing, and grammatical aspects as strengths in English learning, while oral expression, oral comprehension, and pronunciation were identified as weaknesses. The above is consistent with what Beltrán (2017)

enseñanza-aprendizaje del inglés, es preciso partir de la identificación de las necesidades de aprendizaje.

Pre-test

En la primera sesión de la secuencia, la Investigadora 2 dirigió un ejercicio individual de lectura en voz alta para identificar los sonidos lingüísticos que suponían un mayor reto para los alumnos participantes. Este ejercicio se realizó en paralelo con la sesión de diagnóstico anterior. A partir de las observaciones de la sesión de diagnóstico, se determinó la lectura en voz alta como herramienta pertinente para dicho propósito, considerando que los estudiantes presentaron dificultades en la estructuración de oraciones en inglés. Además, el autor Delgado (2019) recurrió a la lectura en voz alta de textos cortos para identificar la pronunciación de los sonidos en contexto en su investigación, estrategia que sirvió de

stated, who points out that in order to guide the English teaching-learning process, it is necessary to start by identifying the learning needs.

Pre-test

In the first session of the sequence, Researcher 2 led an individual reading-aloud exercise to identify the language sounds that were most challenging for the participating students. This exercise was conducted in parallel with the previous diagnostic session. Based on the observations from the diagnostic session, reading aloud was determined as a pertinent tool for this purpose, considering that students struggled with sentence structure in English. Additionally, Delgado (2019) utilized reading aloud of short texts in his research to identify the pronunciation of sounds in context, a strategy that served as a guide for its implementation in a similar manner in the current

guía para implementarlo de similar manera en el presente proyecto. El texto empleado para este proyecto, *My school*, fue escogido teniendo en cuenta el tema inicial sugerido por el docente titular y la malla curricular para inglés de la institución, en la que se especifica el uso del verbo *to have* en el contexto del colegio.

Hi there, I am Emma. I am fourteen years old. I am a student at El Mirador school. It is in Popayán. The school is not modern, it is an old, big school. In my school we have English, Math and Science classes everyday, but we only have Art classes on Friday.

Nota. Adaptado de Liveworksheets.

El *Pre-test* se realizó con los estudiantes presentes en la sesión uno, a excepción de una estudiante que se negó a participar, quienes debían salir en orden de lista del salón de clase para la grabación de audio de la lectura en voz alta. De manera

project. The text used for this project, "My school," was chosen taking into account the initial topic suggested by the head teacher and the English curriculum of the school, which specifies the use of the verb "to have" in the context of school.

Hi there, I am Emma. I am fourteen years old. I am a student at El Mirador school. It is in Popayán. The school is not modern, it is an old, big school. In my school we have English, Math and Science classes everyday, but we only have Art classes on Friday.

Note. Adapted from Liveworksheets.

The *Pre-test* was conducted with the students who attended session one, except for one student, who refused to participate. Students were instructed to leave the classroom in the order of the class list to record their reading aloud.

general, se percibió un comportamiento dubitativo y nervioso. Para ilustrar, leían rápidamente, lo cual ocasionó la omisión de palabras y/o signos de puntuación. Como menciona la autora Kenworthy, (1987), la dubitación es uno de los factores que pueden afectar la inteligibilidad y suele estar acompañada de problemas de pronunciación.

Para facilitar el proceso de identificación de los sonidos, se hizo una transcripción fonética en corchetes, de los fonemas que, según algunos autores, podrían afectar la inteligibilidad: /θ/, /ð/, /s/, /z/, /b/, /v/ (Delgado, 2019); /iy/, /i/, /uw/, /o/, /ɑ/, /ʌ/ (Garita, 2019); /b/, /v/, /ð/, /θ/, /s/, /z/, /ʃ/, /j/, /w/, /h/, /ɪ/, /i/, /ei/ (Kenworthy, 1987). Es importante tener en cuenta que la inteligibilidad se entiende en este proyecto como “ser entendido por un oyente en un momento y situación determinados” (Kenworthy, 1987, p. 13).

Overall, a hesitant and nervous behavior was perceived among the students. For instance, they read quickly, resulting in the omission of words and/or punctuation marks. According to Kenworthy (1987), hesitation is one of the factors that can affect intelligibility and is often accompanied by pronunciation issues.

To facilitate the sound identification process, a phonetic transcription in brackets was made for phonemes that, according to some authors, could affect intelligibility: /θ/, /ð/, /s/, /z/, /b/, /v/ (Delgado, 2019); /iy/, /i/, /uw/, /o/, /ɑ/, /ʌ/ (Garita, 2019); /b/, /v/, /ð/, /θ/, /s/, /z/, /ʃ/, /j/, /w/, /h/, /ɪ/, /i/, /ei/ (Kenworthy, 1987). It is worth noting that intelligibility is understood in this project as "being understood by a listener at a given time in a given situation" (Kenworthy, 1987, p. 13).

A partir de dicho proceso, se observó que los estudiantes presentaron inconvenientes al pronunciar cada una de las palabras del texto, mayormente en aquellas que contenían los fonemas /ɪ/, /θ/, /ð/, /v/. Sin embargo, para el caso puntual de la investigación, se realizó la transcripción fonética únicamente de la lectura de cinco estudiantes quienes conforman el grupo focal (ver Anexo B: Identificación de los sonidos que podrían afectar la inteligibilidad a través de la transcripción fonética del *Pre-test*). Debido a la alta cantidad de sonidos que suponían dificultad para los estudiantes, se seleccionaron algunos de los fonemas en los que concuerdan los autores citados previamente como los más complejos para los hablantes nativos del español: /ʃ/, /θ/, /ð/, /b/, /v/, /ɪ/, /i/. Aunado a lo anterior, las investigadoras determinaron como relevante la inclusión del fonema /aɪ/, dada la frecuencia con la que se presenta en los

From this process, it was observed that students encountered difficulties pronouncing each word in the text, particularly those containing the phonemes /ɪ/, /θ/, /ð/, /v/. However, for the specific case of the research, phonetic transcription was conducted for the reading of only five students who formed the focus group (see Appendix B: Identification of sounds that could affect intelligibility through the phonetic transcription of the *Pre-test*). Due to the high number of sounds that posed difficulty for the students, some of the phonemes that previous studies had identified as the most complex for native Spanish speakers were selected: /ʃ/, /θ/, /ð/, /b/, /v/, /ɪ/, /i/. Additionally, the inclusion of the phoneme /aɪ/ was deemed relevant by the researchers due to its frequency in the topics covered in the didactic sequence (hi, my, I) (see Appendix C: Didactic resources that

temas implementados en la secuencia didáctica (hi, my, I) (ver Anexo C: Recursos didácticos que facilitaron la comprensión de los sonidos objetivo y las temáticas durante la implementación de la secuencia didáctica). De manera adicional, se tuvieron en cuenta las sugerencias de los lectores de la presente investigación, permitiendo agrupar los fonemas así: /aɪ/, /f/; /ɪ/, /i/; /θ/, /ð/; /b/, /v/.

Por otro lado, en la lectura en voz alta se presentaron algunos de los factores que afectan la inteligibilidad de acuerdo con la autora Kenworthy (1987), tales como la eliminación, sustitución y adición de sonidos. Cabe resaltar que los resultados de esta prueba son cotejados con aquellos del *Post-test* del grupo focal en la sección **“Análisis de los efectos de la implementación de la secuencia didáctica”** de este capítulo (p. 103). Para ejemplificar, se menciona un caso de cada

facilitated understanding the target sounds and topics during the implementation of the didactic sequence). Furthermore, the feedback from the readers of this research was considered, enabling the grouping of the phonemes as follows: /aɪ/, /f/; /ɪ/, /i/; /θ/, /ð/; /b/, /v/.

On the other hand, during the reading-aloud exercise, some of the factors affecting intelligibility according to Kenworthy (1987) were observed, such as deletion, substitution, and addition of sounds. It is worth mentioning that the results of this test are compared with those of the *Post-test* of the focus group in the **"Analysis of the effects of the implementation of the teaching sequence"** section of this chapter (p. 103). To exemplify, a case of

una de las estrategias usadas por los estudiantes:

1. La eliminación del sonido inicial h en la palabra *hi* [hola], transformándola en *I* [yo].
2. La sustitución del sonido final /θ/ de la palabra *math* [matemáticas] por /t/, resultando en *mat* [estera].
3. La inserción del sonido /e/ al inicio la palabra *science* [ciencia], transformándola en “esiens”. En este caso, la inteligibilidad se vería muy afectada teniendo en cuenta que se aleja en gran medida de la pronunciación correcta.

Implementación de la secuencia didáctica

En esta sección se presenta la secuencia didáctica destinada a fortalecer la inteligibilidad oral de los estudiantes. La misma, da cuenta de los pasos y procedimientos que se siguieron en cada sesión a partir de la observación en el salón de clase y las necesidades identificadas, que

each of the strategies used by the students is mentioned:

1. Deletion of the initial sound h in the word "hi", transforming it into "I".
2. Substitution of the final sound /θ/ in the word "math" with /t/, resulting in "mat".
3. Insertion of the sound /e/ at the beginning of the word "science", transforming it into "esiens". In this case, intelligibility would be greatly affected considering that it deviates significantly from the correct pronunciation.

Implementation of the didactic sequence

This section presents a didactic sequence aimed at enhancing students' oral intelligibility. It outlines the steps and procedures followed in each session based on classroom observations and identified needs, comprising the objectives, the topic, the target sounds,

comprenden: los objetivos, el tema, los sonidos objetivo, el input, la práctica, un ejercicio de producción y el cierre. Cabe resaltar que los objetivos incluyen tanto los propósitos de investigación de las EE, como aquellos enfocados en lo que se espera que los estudiantes logren a partir de cada una de las actividades.

Asimismo, durante las sesiones, se acudió a la observación como instrumento de recolección de datos, considerando factores como la identificación, la producción de sonidos y la respuesta de los estudiantes frente a las actividades propuestas. Por otra parte, en dichas sesiones, las investigadoras alternaron entre el rol de EE y observador. De esta manera, las anotaciones más significativas sirvieron de guía para la planificación y mejora de las siguientes actividades y estrategias.

Nota. En el Anexo C: Recursos didácticos que facilitaron la comprensión de los sonidos objetivo y las temáticas durante la

the input, the practice, a production exercise, and the closing. It's worth noting that the objectives include both the research purposes of the TT and the expected outcomes for the students from each activity.

Similarly, during the sessions, observation was used as a data collection instrument, considering factors such as identification, sound production, and students' responses to the proposed activities. On the other hand, in these sessions, the researchers alternated between the roles of TT and observer. In this way, the most significant annotations served as a guide for planning and improving the subsequent activities and strategies.

Note. Appendix C: Didactic resources that facilitated the understanding of the target sounds and topics during the

implementación de la secuencia didáctica, también se encuentra el material utilizado durante las sesiones de la secuencia.

implementation of the didactic sequence, also contains the material used during the sequence sessions.

Table 1

Didactic Sequence in Pronunciation

Title: Didactic sequence in pronunciation.		School: El Mirador	City: Popayan, Cauca
Members: Victoria Muñoz, Angela Villota		Time: 8 sessions of 2 hours each	Grade: 702
Standards			
<ul style="list-style-type: none"> • Pragmatic and sociolinguistic: I express and indicate basic personal needs related to the classroom. • Linguistic: I relate illustrations to simple sentences. 			
Session 1: Pre-test			
Activity	Objective	Activity description	Resources and Materials
Introduction	Research objective: To know the group.	1. The TT introduce themselves and socialize the key concepts of the research project (pronunciation and comfortable intelligibility). 2. Colors are established to represent the sounds of each session.	None
Pre-test	Research objective: To identify the sounds and language skills (listening, speaking, reading, and writing) that pose a significant challenge for the students.	Simultaneous activities: 1. Individual recording of the read-aloud exercise by one of the TT. 2. The following questions are asked to the students, who must respond in written form: - What is your name? - What I find easy about learning English. - What I find difficult about learning English.	Paper Pencil Written text
Brainstorming	Research objective: To identify students' prior knowledge.	Students are asked about the classroom objects they know.	Realia
Session 2:			
Activity	Objective	Activity description	Resources and Materials

Input	<p>Learning objective: To identify the sounds /aɪ/-/f/ in isolated words and in context from listening.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. The sounds are presented and the articulation of each sound is modeled for students to review. Later, students are asked for examples of Spanish words containing the sounds /aɪ/-/f/. 2. Students watch and listen to a video to practice identifying the target sounds. Then, TT provide examples of English words that contain the target sounds, such as: English, sharpener, pushpin, paint brush, trash can, she, shopping, stationery, flash cards, conversation, highlighter, files, utility knife, whiteout, binder, I, my. 3. After watching the video, in order to identify the classroom objects, the students are asked: "What is this?" 	<p>Video: School objects TV Realia</p>
I went to the stationary store and bought...	<p>Learning objective: To practice to adapt the phonatory apparatus to the target sounds.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Classroom objects are placed on a table and two students are given a shopping list to take the items on their list. 2. At the end, students say the phrase "I went to the stationery store and bought" and name the selected items in English. 3. TT provide feedback on pronunciation and vocabulary. 	<p>Shopping list Realia</p>
What do we have in our backpacks?	<p>Learning objective: To practice pronunciation using the vocabulary of classroom objects and the verb to have.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. In pairs, each student selects 4 items from their backpack. 2. Participants are selected by hot potato and must use the phrase "I have..." to present the objects. 3. Feedback on pronunciation and vocabulary is provided. 	<p>Realia</p>
Session 3:			
Activity	Objective	Activity description	Resources and Materials

Recap	Learning objective: To identify the written form of the sounds /aɪ/-/ʃ/ from listening.	<p>1. A review of the sounds from the previous class is carried out based on the following sentences:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I sharpen my pencil with my sharpener. - I use my highlighter to highlight. - I use my pencil to write, sign and underline. - I use a paint brush to paint. <p>2. Students listen 3 times to an audio of the sentences and are given a sheet with the transcript to underline the parts where they hear the target sounds.</p>	Photocopy /aɪ/-/ʃ/ Colors Audio
Input	Learning objective: To identify the sounds /ɪ/-/i/ in isolated words and in context.	<p>1. The sounds /ɪ/- /i/ are presented and exaggerated articulation is modeled for the students to repeat.</p> <p>2. Students are asked to give examples of words in which they can find the target sounds in Spanish and then in English.</p> <p>3. Students listen to a dialog "Can I have the dictionary, please?" and are then given a transcript of the dialog where they must underline the parts of the words that contain the target sounds.</p>	Photocopy /ɪ/ - /i/ Pencil Audio Highlighter/colors
Spelling & Common expressions	Learning objective: To identify the written form of the phonemes /aɪ/, /ʃ/, /ɪ/, /i/.	Students receive a continuation of the material containing the written form and common expressions of the sounds covered so far.	Photocopy /ɪ/ - /i/
Session 4:			
Activity	Objective	Activity description	Resources and Materials
Focus group selection	Research objective: To notify students of a focus group selection.	The importance of the focus group is explained and the criteria for selecting the students who will form the focus group are socialized.	None
Recap	Learning objective: To practice and strengthen the pronunciation of the sounds /ɪ/, /i/.	<p>1. Students listen to and identify the target phonemes in the vocabulary of classroom objects. Then, they are asked to model the articulation of each sound.</p> <p>2. Students are asked to repeat the words, identifying when each phoneme is used. It is made clear that they are similar but the way they are pronounced can change their meaning, e.g. seat and sit.</p> <p>3. On the vocabulary photocopy handed out in the previous session, students</p>	Photocopy /ɪ/ - /i/ Pencil Colors

		underline the parts where the target sounds are found.	
Where is...?	Learning objective: To identify the meaning and use of the prepositions in-on.	1. A brief explanation is provided clarifying that the prepositions refer to the location of an object or person with respect to another. 2. The prepositions 'in' and 'on' are practiced through the question Where is...?	Realia
Brain break	Learning objective: To practice listening in an alternative way.	Excerpts of songs, mostly in English, are played, and discussions are held regarding them.	Songs TV
Session 5:			
Activity	Objective	Activity description	Resources and Materials
Introduction	Research objective: To clarify any doubts that may have arisen up to this point.	1. For this session, there will be a review of the sounds covered so far, including /t/, /i/, /j/, and /ai/, along with the topics addressed. 2. Students are asked to mention the phonemes they remember, showing their articulation and providing examples if possible. Feedback will be provided by the TT based on this. 3. Flashcards are used to test students' knowledge of vocabulary related to classroom objects. This helps to activate prior knowledge and provides additional practice for pronunciation.	Flashcards of classroom objects
Four corners	Learning objective: To practice and strengthen the pronunciation of the sounds /ai/, /j/, /t/, /i/.	1. The students are divided into four groups and participate in pairs in four rounds. Therefore, eight students will participate at the same time, representing the four teams in each round. 2. Twelve pictures are displayed on the walls. Students are required to find the picture that corresponds to the word pronounced by the TT. Once they have found the correct picture, they place their hand on it, and repeat the word when instructed.	

<p><i>Where is the dictionary?</i></p>	<p>Learning objective: To indicate the location of an object in relation to another orally and in writing.</p>	<p>1. The question: Where is the dictionary? is introduced. In addition, the pronunciation of non-target sounds that are often found in the expressions to be used (such as “the” and “where”) is corrected.</p> <p>2. Then, the use of prepositions of place is recalled through a practical exercise with objects in the classroom. Students are asked which preposition can be used to indicate the location of the object. Students are then asked how this information could be given in a complete sentence.</p> <p>3. Students are asked to complete a short dialogue using vocabulary related to classroom objects and prepositions of place. For this, they can use the vocabulary list and the grammar box from the material of the third session.</p>	<p>Realia Photocopy /t/ - /i/ Pencil</p>
<p>Follow-up assessment</p>	<p>Research objective: To determine the sounds assimilated correctly and those that require further explanation and practice, as well as the comprehension of vocabulary and grammar.</p>	<p>The focus group follow-up assessment includes the following tasks:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifying classroom objects and their pronunciation from pictures. 2. Exemplification of the prepositions in and on by locating two classroom objects. 3. Written identification of the sounds /aɪ/, /ʃ/, /i/, /i/ in the dialogue "Can I have the dictionary?" completed by students in the previous activity. 4. Reading aloud the dialogue, considering the sounds identified in the previous item. 5. Locating an object by listening to the sentence "The paper sheets are on my desk", read by one of the TT. <p>After performing the test, the TT provide feedback to the students individually.</p>	<p>Flashcards of classroom objects Pencil Realia Audio recorder</p>
<p style="text-align: center;">Standards</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pragmatic: I understand sequences related to habits and routines. • Sociolinguistic: I reinforce with gestures what I say to make myself understood. • Linguistic and pragmatic: I participate in short performances; I memorize and understand speech. 			

Session 6:			
Activity	Objective	Activity description	Resources and Materials
Introduction to the sounds /θ/ and /ð/	Learning objective: To identify target sounds in isolated words.	<ol style="list-style-type: none"> 1. The sounds to work on are presented and the articulation of each one is modeled for the students to repeat and identify the vibration and airflow with the help of a small piece of paper. 2. The students are asked if they can find these sounds in Spanish and in which cases. 3. The students listen and repeat the sounds in different words that are then written on the board so that they can identify their written form. 4. The use of each sound is explained, making it clear that they are similar, but understanding can be affected by pronunciation, e.g. "breath" and "breathing". 	Toilet paper
Input	Learning objective: To practice to adapt the phonatory apparatus to the target sounds.	<ol style="list-style-type: none"> 1. The TT presents slides on the television about the daily routine. The students are asked to read the sentences and try to decipher the text with the help of the presentation pictures. 2. The students identify all the target sounds they have seen so far, word by word, from the TT's reading aloud. 3. The students are asked to write the words in their notebooks and to mark the parts where the sounds /θ/ and /ð/ are found with two different colors. 	PowerPoint presentation: A typical day TV Notebook Pencil Colors
Broken telephone	Learning objective: To practice pronunciation and identification of /θ/ and /ð/ sounds through the game Broken Telephone.	<ol style="list-style-type: none"> 1. The game "Broken telephone" is explained, emphasizing that students must pronounce the words correctly to win. 2. The pupils must organize themselves into 6 columns, 3 columns of 5 and 3 columns of 6. 3. Each round, one word is assigned to the even columns and one to the odd columns. There are 2 or 3 rounds. 4. At the end of each round, the students in the first row share the word they heard and the correct pronunciation is given. Everyone has to repeat the word correctly. 	Word list

Do/does	Learning objective: To identify the meaning and use of the verb to do.	<ol style="list-style-type: none"> The students are asked if they understand the use and meaning of the verb "to do". A short explanation with examples on the topic of daily routine is given. The students are selected by hot potato to answer different yes/no questions. After each intervention the TT give feedback on grammar, vocabulary and pronunciation. 	PowerPoint presentation: A typical day
Session 7:			
Activity	Objective	Activity description	Resources and Materials
Th sound	Learning objective: To identify the written form of the sounds /θ/ and /ð/ from listening.	<ol style="list-style-type: none"> The articulation of the sounds /θ/ and /ð/ is presented again. The photocopy is given to start with the exercise of isolated words (right side) so that the students can identify the vibration. Then the sentences are read and the students have to mark the parts where they identify the target sounds. Finally, some students read aloud to check their understanding. 	Photocopy: V-B Sound Colors
Broken telephone	Learning objective: To practice pronunciation and identification of /θ/ and /ð/ sounds through the game Broken Telephone.	<ol style="list-style-type: none"> Six groups of 5 or 6 students are formed and the last student in each column is given a word to communicate to the others until it reaches the first person in the column. The winning group will be the one that gets the word right. At the end, the students in the first row share the word they have heard and the TT correct the pronunciation if necessary. Everyone has to repeat the word correctly. 	None
Sounds /v/-/b/.	Learning objective: To identify target sounds in isolated words.	<ol style="list-style-type: none"> The articulation of each sound is modeled for the student to repeat. Students are asked to identify the words in which these sounds are found in Spanish (votar-botar). It is explained that although they are similar, the pronunciation can affect understanding, e.g. berry, very. 	None

Play word	<p>Learning objective: To practice pronunciation and identification of the sounds /v/ and /b/ by playing the game Play word.</p>	<p>1. The students take part in the activity "Play Word" in rows. They stand and each side of the classroom is assigned a sound as indicated on the flashcards. The TT reads aloud different words and the students have to move to the side of the classroom that represents the sound they have identified in the word. This game is an adaptation of "This or That".</p> <p>2. At the end of each round, the other students indicate whether they agree with their classmates' choice and the TT correct the pronunciation if necessary. Everyone must repeat the word correctly.</p>	Flashcards of the /v/-/b/ sounds
Session 8:			
Activity	Objective	Activity description	Resources and Materials
Input	<p>Learning objective: To identify target sounds /v/-/b/ by reading aloud.</p>	<p>1. The slides about daily routines are shown on the screen. Students are then asked to read the sentences and try to decipher the text using the presentation pictures. Then they have to read word by word to identify the target sounds.</p> <p>2. A presentation of pictures showing vocabulary related to daily routines is carried out to allow students to practice the expressions and their pronunciation without the aid of written text.</p>	<p>PowerPoint presentation: My brother Vicente Tv</p>
Review vocabulary	<p>Learning objective: To practice and strengthen the pronunciation of the sounds /a/, /j/, /t/, /i/.</p>	<p>1. Pictures or flashcards of classroom objects are presented for a brief group review of the vocabulary and sounds covered in the first sessions.</p> <p>2. The students volunteer to name each object and the TT corrects pronunciation and provides feedback as necessary.</p>	<p>Flashcards of classroom objects</p>

Four corners	<p>Learning objective: To practice and strengthen pronunciation of sounds /aɪ/, /ʃ/, /ɪ/, /i/, /θ/, /ð/, /v/, /b/..</p>	<p>1. The students are divided into 4 groups and compete in pairs in 2 rounds. In this way, in each round, 8 students will participate at the same time, representing the 4 teams. The focus group is the first to participate as a team.</p> <p>2. The 8 sounds are written on the walls and the TT says a word. First, the pairs listen to the word and make a decision. The next time they listen, they run to the sound and repeat the word.</p> <p>3. At the end of each round the participating students share the word they heard and the TT correct the pronunciation if necessary. Everyone must repeat the word correctly.</p>	Flashcards of all the target sounds
Closing of the process	<p>Research objective: Request feedback.</p>	<p>1. The students are asked to give feedback on the sessions conducted by the TT.</p> <p>2. It is explained that the focus group students will perform an individual reading aloud as a final test, evaluating all the sounds covered.</p> <p>3. A questionnaire is carried out to know the students' perspective regarding the implementation of the didactic sequence, with which the process is concluded.</p>	None

Actividades significativas para el fortalecimiento de la pronunciación

En esta etapa, destacan los siguientes componentes de la secuencia didáctica establecidos por Díaz (2013) para la organización de actividades que promuevan el aprendizaje significativo: apertura, desarrollo y cierre. La apertura

Meaningful activities to strengthen pronunciation

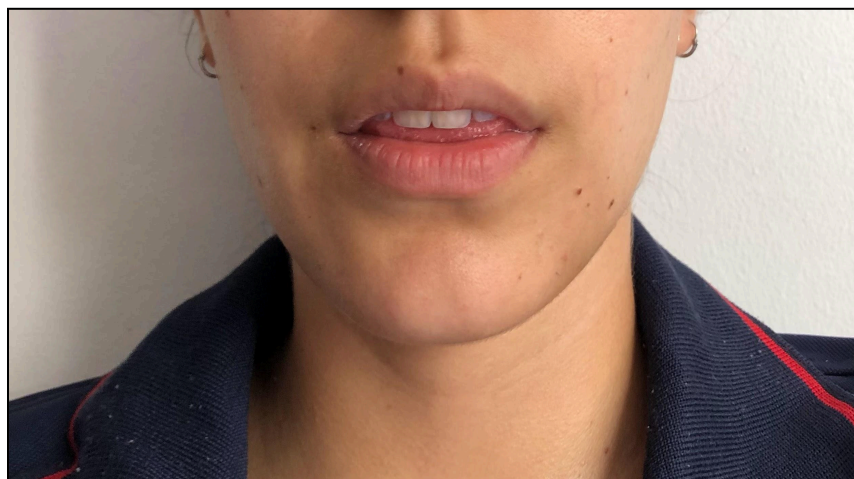
In this phase, the following components of the didactic sequence established by Díaz (2013) for organizing activities that promote meaningful learning stand out: opening, development, and closing. The opening

funcionó como preparación para la sesión, activando conocimientos previos o introduciendo nuevos temas, como lo fue el caso de los sonidos /θ/ - /ð/. Estos se presentaron mediante un ejercicio en el que se modeló la articulación de cada sonido con ayuda de un trozo de papel para establecer diferencias en la vibración y el flujo de aire (**Figura 4**). Posteriormente, como parte de la apertura, se dio el input, que se refiere a la exposición de los estudiantes al lenguaje objetivo, ya sea a través de la escucha o la lectura. En este caso, se utilizó para la presentación de los sonidos a trabajar por medio de material audiovisual. Además, proporcionó la gramática, el vocabulario y las expresiones que permitieron a los estudiantes identificar los sonidos en contexto y mejorar su comprensión del tema.

served to prepare the session, activate prior knowledge, or introduce new topics, such as the case of the sounds /θ/ - /ð/. These were presented through an exercise in which the articulation of each sound was modeled with a piece of paper to identify differences in vibration and airflow (**Figure 4**). Then, as part of the opening, the input was given, referring to the students' exposure to the target language, either through listening or reading. In this case, it was used to present the sounds to work on through audiovisual material. It also provided the grammar, vocabulary, and expressions that allowed students to identify the sounds in context and improve their understanding of the topic.

Figure 4

Practical exercise of the sounds /θ/ - /ð/ through the identification of the vibration and airflow of each one.



Por su parte, el desarrollo estuvo constituido principalmente por ejercicios de práctica basados en estrategias y

On the other hand, the development phase consisted mainly of practical exercises based on didactic

métodos didácticos como la gamificación, la respuesta física total y el aprendizaje colaborativo. Lo anterior abordó la necesidad de diversificar la metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la participación y motivación de los estudiantes. A modo de ejemplo, la actividad lúdica “Cuatro esquinas”, implementada en la sesión cinco y adaptada de las actividades utilizadas en el trabajo de grado de Duarte (2014), permitió la participación de los estudiantes y la evaluación de su comprensión.

Dicha actividad consistió en dividir el salón en cuatro secciones asociadas a una imagen de un objeto del salón de clase. Los estudiantes se movían hacia la esquina que representaba su elección, en respuesta a la palabra que pronunciaba la EE. Esto con la finalidad de practicar y afianzar la pronunciación de los sonidos /aɪ/, /ʃ/, /ɪ/, /i/, mediante el vocabulario del contenido temático: *trash can, paper sheets, eraser* y

strategies and methods such as gamification, total physical response, and collaborative learning. The above addressed the need to diversify the teaching-learning methodology in order to promote student participation and motivation. For example, the playful activity ‘Four Corners’, carried out in session five and adapted from activities used in Duarte's (2014) thesis, allowed student participation and assessment of their understanding.

The activity implied dividing the classroom into four sections associated with a picture of a classroom object. The students moved to the corner representing their choice in response to the word pronounced by the TT. The aim was to practice and consolidate the pronunciation of the sounds /aɪ/, /ʃ/, /ɪ/, /i/ through vocabulary related to the thematic content: *rubbish bin, sheets of*

highlighter. Durante el desarrollo del juego, destacó la participación de cuatro estudiantes pertenecientes al grupo focal, quienes fueron los primeros en identificar las imágenes y los sonidos objetivo en cada una de las rondas.

En esa misma línea, “Teléfono roto”, adaptada de Duarte (2014), fomentó el trabajo en equipo y la práctica de la pronunciación e identificación de los sonidos /θ/ y /ð/ en la sesión 6. Durante el ejercicio, se resaltó la importancia de la claridad en la transmisión del mensaje. Igualmente, los estudiantes demostraron interés, puesto que fue una manera divertida y desafiante de procesar la información vista en clase. Se realizaron tres rondas en las cuales se observó un avance progresivo respecto a la comprensión de las palabras y la pronunciación de los sonidos objetivo, pasando de la sustitución de cada uno de los fonemas a una pronunciación

paper, eraser, and highlighter. During the game, the participation of four students belonging to the focus group stood out, as they were the first to identify the images and target sounds in each round.

In the same way, 'Broken Telephone', adapted from Duarte (2014), promoted teamwork and practice in pronouncing and identifying the sounds /θ/ and /ð/ in Session 6. During the exercise, emphasis was placed on the importance of clarity in transmitting messages. Similarly, the students showed interest as it was a fun and challenging way to process the information covered in class. Three rounds were played, in which a progressive improvement was observed in word comprehension and pronunciation of the target sounds, moving from substitution of individual phonemes to intelligible pronunciation. For example, in round 1 the substitution

inteligible. Para ilustrar, en la ronda 1, la sustitución de los fonemas presentes en la palabra *they* [ellos], resultando en *fake* [falso]. En la ronda 2, la sustitución del sonido final /θ/ de la palabra *teeth* [dientes] por /p/, acercándose a la palabra *tip* [propina]. Por último, en la ronda 3, la expresión “*thank you*” fue pronunciada correctamente.

of the phonemes in the word "they" resulted in "fake". In round 2, the substitution of the final sound /θ/ in the word "teeth" with /p/ approximated the word "tip". Finally, in round 3, the expression "thank you" was pronounced correctly.

Figure 5

Broken telephone game to practice the pronunciation and identification of the sounds /θ/ and /ð/.



Por último, las actividades de cierre posibilitaron la consolidación del aprendizaje y la evaluación formativa,

Finally, the concluding activities allowed the consolidation of learning and formative assessment, as they aimed to

dado que propendían por la producción oral de los estudiantes. Dichas actividades se dieron por medio de preguntas, juegos, representaciones y ejercicios escritos (de rellenar). Gracias a este proceso, tanto las EE como los aprendices pudieron identificar los aspectos a mejorar o reforzar en cada sesión. De las actividades mencionadas, resaltaron aquellas relacionadas con el juego, como *Play Word* y “Cuatro esquinas”, ya que ofrecen beneficios significativos, como la participación activa en su formación. Al moverse y tomar decisiones, los estudiantes son involucrados en el proceso de aprendizaje, repercutiendo en su interés y motivación.

Análisis de los efectos de la implementación de la secuencia didáctica

Para cerrar el presente capítulo, se analizó la información recolectada después de la última sesión, buscando identificar

promote students' oral production. These activities were developed through questions, games, role plays, and written exercises (fill in the blank). Thanks to this process, both the TT and the learners could identify the areas of improvement or reinforcement in each session. Among the activities mentioned, those related to games, such as *Play Word* and *Four Corners*, stood out as they offer significant benefits, like active participation in their learning. By moving around and making decisions, pupils are involved in the learning process, generating an impact on their interest and motivation.

Analysis of the effects of the implementation of the didactic sequence

At the end of the analysis of the results, emphasis was placed on the information collected after the last

los efectos de la implementación de la secuencia didáctica previamente descrita sobre la inteligibilidad oral de los estudiantes participantes. Donde las investigadoras se apoyaron principalmente en el *Post-test* e instrumentos de recolección de datos tales como el cuestionario final, que complementaron el análisis ya que son herramientas cuantitativas y cualitativas.

Post-test

Al igual que el *Pre-test*, el *Post-test* consistió en la lectura en voz alta del texto “*My school*”, llevada a cabo de manera individual por los estudiantes pertenecientes al grupo focal. En contraste con el test inicial donde los participantes se mostraron nerviosos, realizaron una lectura pausada y consciente durante el test final (ver Anexo D: Ejercicio de lectura en voz alta de uno de los estudiantes del grupo focal para la verificación y seguimiento de los sonidos objetivo). En este proceso,

session to identify the effects of implementing the didactic sequence previously described on the oral intelligibility of the participating students. The researchers relied mainly on the Post-test and data collection instruments, such as the final questionnaire, which complemented the analysis as they were quantitative and qualitative tools.

Post-test

Similar to the pre-test, the post-test consisted of reading aloud the text "My School", carried out individually by the students belonging to the focus group. Contrary to the Pre-test, where the participants were nervous, they performed a paused and conscious reading during the Post-test (see Appendix D: Reading aloud exercise by one of the focus group students to check and assess the target sounds). They paid attention to the punctuation marks and

tuvieron en cuenta los signos de puntuación y se hacían preguntas a sí mismos respecto a la pronunciación de los fonemas abarcados a lo largo de las sesiones. Lo expuesto, sugiere un compromiso activo por parte de los estudiantes para desarrollar sus habilidades de expresión oral en el idioma inglés.

En cuanto al método para evaluar la inteligibilidad de hablantes no-nativos, la autora Kenworthy (1987) sugiere simplemente realizar el ejercicio de escucharlos y, posteriormente, indicar el nivel de dificultad o facilidad para comprender su discurso. Para el proyecto, las investigadoras estuvieron a cargo de dicha evaluación, puesto que se trataba de un contexto donde el inglés no era la lengua oficial. El grupo investigador determinó los siguientes criterios que permitieron una evaluación apropiada para la inteligibilidad cómoda de los estudiantes participantes:

asked themselves questions about the pronunciation of the phonemes covered during the sessions. The above suggests an active engagement on the part of the students in developing their English-speaking skills.

As for the method to assess the intelligibility of non-native speakers, Kenworthy (1987) suggests simply listening to them and then indicating the degree of difficulty or ease in understanding their speech. For the project, the researchers were responsible for this assessment as it was a context where English was not the official language. The research group established the following criteria to provide an appropriate assessment of the comfort level of the participating students:

- **Nivel 1: Novato**

La pronunciación es poco clara; por lo tanto, al oyente se le puede dificultar la comprensión del mensaje general de cada frase (0).

- **Nivel 2: Emergente**

La pronunciación demuestra algo de mejoría; por lo tanto, el oyente puede llegar a comprender el mensaje general de algunas frases (1-2) con cierta dificultad.

- **Nivel 3: En desarrollo**

La pronunciación es consistente, con dificultades ocasionales; el oyente puede comprender el mensaje general de algunas frases (3-4) con poco esfuerzo.

- **Nivel 4: Competente**

La pronunciación es adecuada, con dificultades esporádicas que suponen un mínimo impacto en la comprensión del mensaje general

- **Level 1: Beginner**

Pronunciation is unclear, so the listener may have difficulty understanding the overall message of each sentence (0).

- **Level 2: Emerging**

Pronunciation shows some improvement, so the listener may have difficulty understanding the overall message of some sentences (1-2).

- **Level 3: Developing**

Pronunciation is consistent with occasional difficulties; the listener can understand the overall message of a few sentences (3-4) with little effort.

- **Level 4: Proficient**

Pronunciation is adequate, with occasional difficulties that have minimal impact on the listener's understanding of the overall message of most sentences (5).

de la mayoría de las frases (5) por parte del oyente.

- **Nivel 5: Avanzado**

La pronunciación es adecuada; por lo tanto, el oyente comprende sin ninguna dificultad el mensaje general de cada una de las frases (6).

- **Level 5: Advanced**

Pronunciation is adequate, allowing the listener to understand the overall message of each sentence (6) without difficulty.

Table 2

Comparison of the oral intelligibility of the students in the focus group.

Test	Student	Advanced (6 sentences)	Proficient (5 sentences)	Developing (3-4 sentences)	Emerging (1-2 sentences)	Beginner (0 sentences)
<i>Pre-test</i>	3				x	
<i>Post-test</i>				x		
<i>Pre-test</i>	9				x	
<i>Post-test</i>				x		
<i>Pre-test</i>	18			x		
<i>Post-test</i>			x			
<i>Pre-test</i>	19				x	
<i>Post-test</i>				x		
<i>Pre-test</i>	26			x		
<i>Post-test</i>				x		

Al comparar los resultados obtenidos en el *Pre-test* y el *Post-test*, se observa mejoría en 4 de los 5 estudiantes del grupo focal. De ellos, los estudiantes 3, 9 y 19 pasaron del nivel “Emergente” a “En desarrollo”; el estudiante 18, de “En desarrollo” a “Competente”; y el estudiante 26, se mantuvo en el nivel “En desarrollo”. Las frases en las que los estudiantes demostraron mejoría fueron:

When comparing the Pre-test and Post-test results, improvement was observed in 4 of the 5 students in the focus group. Of these, students 3, 9, and 19 moved from Emerging to Developing; student 18 moved from Developing to Proficient; and student 26 remained at Developing. The sentences in which the students showed improvement were:

Table 3

Sentences in which the students showed improvement in oral intelligibility when comparing the Pre-test and the Post-test.

Test	Sentence	Students who were able to read understandably	Improvement
Pre-test	<i>Hi there, I am Emma</i>	1	2
Post-test		3	
Pre-test	<i>“I am fourteen years old”</i>	2	3
Post-test		5	
Pre-test	<i>“I am a student at El Mirador school”</i>	5	0
Post-test		5	
Pre-test	<i>“The school is not modern, it is an old, big school”</i>	0	1
Post-test		1	

Las frases anteriormente mencionadas pueden haber sido más inteligibles debido a que se trataba de oraciones simples que contenían palabras de uso frecuente y algunos fonemas objetivos u otros fonemas que los estudiantes lograron relacionar con sonidos de su lengua materna (L1). Es así que el progreso de los participantes del grupo focal se reflejó principalmente en palabras como: *I, the, my, we, Hi, there, math, y English*, las cuales contienen gran parte de los sonidos objetivo /aɪ/, /ʃ/, /i/, /θ/, /ð/. Por su parte, las palabras que contenían el sonido /ɪ/ y aquellas en las que debían hacer la diferenciación entre los sonidos /v/- /b/, continuaron suponiendo dificultad para los estudiantes.

Esto último coincide con los resultados obtenidos en el artículo de investigación "Sonidos vocálicos en inglés: Los problemas de pronunciación y la percepción de estudiantes y de personas

The above sentences may have been easier to understand because they were simple sentences containing frequently used words and some target phonemes or other phonemes that the learners could associate with sounds in their mother tongue (L1). Thus, the progress of the focus group participants was mainly reflected in words such as *I, the, my, we, Hi, there, math, and English*, which contain a large proportion of the target sounds /aɪ/, /ʃ/, /i/, /θ/, /ð/. On the other hand, words containing the sound /ɪ/ and those in which they had to differentiate between the sounds /v/-/b/ continued to be difficult for the learners.

The latter is consistent with the findings of the research article "Vowel sounds in English: Pronunciation problems and students' and teachers' perceptions". In this study, Garita (2019),

instructoras”. En dicho estudio, Garita (2019), profesora de la Universidad de Costa Rica, determina que una de las vocales del inglés más complejas para los alumnos hispanohablantes era la /ɪ/, puesto que no existe en el español; por lo tanto, no están acostumbrados a producirlo. En otras palabras, la falta de un equivalente exacto puede hacer que los estudiantes hispanohablantes encuentren difícil reproducirlo con precisión. Para los participantes de la presente investigación, resultó en la sustitución por sonidos cercanos como /i/ o /e/, dependiendo de su escritura. Por ejemplo, en las palabras *it*, *is*, *in*, en la mayoría de casos fue sustituido por /i/; mientras que en la palabra *English*, el sonido inicial fue pronunciado como /e/.

Por otro lado, en español no hay una distinción clara entre los sonidos /v/ y /b/, como sí la hay en inglés. Ambos sonidos se pronuncian como /b/ en español, lo que puede llevar a una falta de

a professor at the University of Costa Rica, notes that one of the most complex English vowels for Spanish-speaking students is /ɪ/ since it does not exist in Spanish; therefore, they are not used to producing it. In other words, the lack of an exact equivalent may make it difficult for Spanish-speaking learners to reproduce it accurately. For the participants in the present study, this led to substituting close sounds such as /i/ or /e/, depending on the spelling. For example, in the words *it*, *is*, and *in*, it was most often replaced by /i/, whereas in the word *English*, the initial sound was pronounced as /e/.

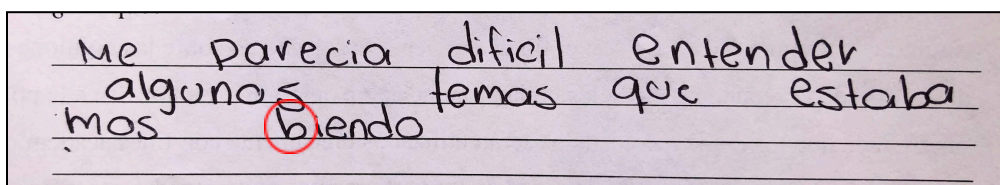
Conversely, in Spanish, there is no clear distinction between the sounds /v/ and /b/, as there is in English. Both sounds are pronounced as /b/ in Spanish, which may result in a lack of familiarity

familiaridad con la distinción fonética entre /v/ y /b/ en inglés. Además, los estudiantes pueden no tener una conciencia auditiva desarrollada para identificar dichos sonidos en el lenguaje hablado. Para ilustrar, en la sesión 7 se pidieron ejemplos de palabras que tuvieran la letra b en español, la respuesta de un estudiante participante fue: baca. De igual manera, en el cuestionario final (**Figura 6**), se pudo evidenciar que las dificultades en la diferenciación entre las consonantes v y b se presentaban también en la escritura (ver Anexo E: Dificultades en la ortografía relacionadas con la distinción v-b). Como se pudo observar en la sección "**Caracterización de la población**" de este capítulo, los estudiantes mostraron tener inconvenientes con la ortografía en ambos idiomas, lo cual puede repercutir en la identificación y producción de los sonidos mencionados previamente.

with the phonetic distinction between /v/ and /b/ in English. Additionally, students may not have developed auditory awareness to identify such sounds in spoken language. To illustrate, in session 7, examples of words containing the letter b in Spanish were requested. One student participant's response was "baca." Similarly, in the final questionnaire (**Figure 6**), it was evident that the difficulties in differentiating the consonants v and b were also present in writing (see Appendix E: Difficulties observed in spelling related to the v-b distinction). As evidenced in the section titled "**Characterization of the Population**" in this chapter, the students exhibited difficulties with spelling in both languages, which may have implications for the identification and production of the previously mentioned sounds.

Figure 6

Difficulties in spelling related to v-b distinction found in the final questionnaire.



Posteriormente, se realizó la transcripción fonética de los audios grabados para identificar las estrategias de pronunciación empleadas por los estudiantes del grupo focal, es decir, sustitución, inserción y eliminación (ver Anexo F: Seguimiento del proceso de producción e identificación de los sonidos objetivo a través de la transcripción fonética del *Post-test*). En este caso, la estrategia más utilizada durante el *Pre-test* y el *Post-test* fue la sustitución, la cual implica reemplazar un sonido específico por otro. En la **Tabla 4**, se incluyen las sustituciones en algunas de las palabras que presentaron un cambio significativo en la segunda lectura en voz alta respecto a la

Subsequently, the phonetic transcription of the audio recordings was performed to identify the pronunciation strategies employed by the students in the focus group, namely substitution, insertion, and deletion (see Appendix F: Follow-up of the production process and identification of target sounds through the phonetic transcription of the *Post-test*). In this case, the most frequently used strategy during the *Pre-test* and *Post-test* was substitution, which involves replacing a specific sound with another. **Table 4** presents the substitutions in a selection of words that exhibited a notable change in pronunciation between the first and second readings. It is

primera. Cabe destacar que el color morado corresponde a los fonemas cuya pronunciación coincide con el sonido objetivo.

Por otra parte, Kenworthy (1987), agrega que “Algunas sustituciones de sonidos no son muy serias y la probabilidad de que el oyente identifique correctamente la palabra es alta, debido a que el sonido es lo “suficientemente parecido” como para que el oyente lo considere igual” (p.17). Por tal razón, la sustitución de un fonema por uno cercano al sonido objetivo se indica con un asterisco y se consideró apropiada dado que no afectaba la comprensión por parte de las investigadoras.

noteworthy that the purple coloring corresponds to the phonemes whose pronunciation aligns with the target sound.

On the other hand, Kenworthy (1987) adds that "Some sound substitutions are not very serious and the chances that the word will be correctly identified by the listener are good, because the substituted sound is 'close enough' to count as 'the same' to the listener" (p.17). For this reason, the substitution of a phoneme for one close to the target sound is indicated with an asterisk and was considered appropriate since it did not affect the researchers' comprehension.

Table 4

Substitution: pronunciation strategy frequently used by the focus group during the Pre-test and Post-test.

Test	Student	the [ðə]	my [maɪ]	we [wi] - /wi:/	Math [mæθ]
Pre-test	3	[tere]	[mi]	[gue], [gue]	-
Post-test		[ðə]	[maɪ]*	[gui], [gui]	[maθ]
Pre-test	9	[tet]	[mi]	[gue], [gue]	[mat]
Post-test		[ðə]	[maɪ]	[we], [gui]	[maθ]
Pre-test	18	[de]*	[maɪ]	[gui], [guai]	[mat]
Post-test		[de]	[maɪ]	[gui], [gui]	[mat]
Pre-test	19	[te]	[mi]	[wua], [gue]	[mat]
Post-test		[de]	[maɪ]	[wi], [wi]	[maθ]
Pre-test	26	[ti]	[mi]	[vi], [vi]	[mat]
Post-test		[di]*	[maɪ]	[gui], [gui]	[mat]

Como se puede observar, el sonido inicial /ð/ en la palabra *the* [el-la], fue sustituido por /t/ en el *Pre-test*; mientras que en el *Post-test*, fue sustituido por /d/ y pronunciado correctamente por 2 de los 5 estudiantes del grupo focal. En tanto al sonido final /aɪ/ en la palabra *my* [mi], inicialmente fue sustituido por /i/ y posteriormente por /ai/. Con relación al

As can be observed, the initial sound /ð/ in the word *the* [el-la] was replaced by /t/ in the *Pre-test*; while in the *Post-test*, it was replaced by /d/ and pronounced correctly by two of the five students in the focus group. Concerning the final sound /aɪ/ in the word *my* [mi], it was initially replaced by /i/ and later by /ai/. With regard to the final phoneme /i/

fonema final /i/ en la palabra *we* [nosotros], fue principalmente sustituido por /e/ en el *Pre-test* y pronunciado correctamente en el *Post-test*. Para finalizar, el sonido final /θ/ en la palabra *math* [matemáticas], fue reemplazado por /t/ en el *Pre-test* y fue asimilado por 3 estudiantes durante el *Post-test*.

Por tanto, se evidencia un acercamiento gradual a los sonidos objetivo abordados a lo largo de la secuencia didáctica /aɪ/, /ʃ/, /i/, /ɪ/, /θ/, /ð/, /v/, /b/. No obstante, debido a la poca familiaridad con algunos fonemas como /ð/, /aɪ/ y /θ/, el uso de sustituciones por fonemas del español como /d/, /ai/ y /t/, fue consistente. Esta situación se justifica desde la teoría de la interferencia del autor Weinreich, como se citó en Gonzalez (2019), quien menciona que: “Cualquier aprendiz recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta

in the word "we," it was predominantly replaced by /e/ in the *Pre-test* and correctly pronounced in the *Post-test*. Lastly, the final sound /θ/ in the word "math" was replaced by /t/ in the *Pre-test* and assimilated by three students during the *Post-test*.

Hence, a gradual approach to the target sounds addressed throughout the didactic sequence /aɪ/, /ʃ/, /i/, /ɪ/, /θ/, /ð/, /v/, /b/ is evident. However, due to unfamiliarity with some phonemes, such as /ð/, /aɪ/, and /θ/, the use of substitutions for Spanish phonemes, such as /d/, /ai/, and /t/, was consistent. This situation is justified by the interference theory of the author Weinreich, as cited in Gonzalez (2019), who states that: “Any learner draws on their previous linguistic and general knowledge and tries to take advantage of it for L2 learning” (p. 9).

aprovecharlos para el aprendizaje de la L2” (p. 9).

El estudio de Mayordomo (2013) concuerda con la idea anterior dado que encontró que, al igual que en la presente investigación, los estudiantes adaptaban los sonidos vocálicos y consonánticos durante las lecturas en voz alta en inglés, a aquellos del español, su L1. Por ello, y considerando que “la interferencia lingüística es una etapa natural en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua” (Guerrero, 2017, p. 4), se concluye que, los estudiantes pueden abordar sonidos desafiantes al acudir a alternativas más accesibles, lo que les permite construir progresivamente sus habilidades de pronunciación a medida que avanzan en su formación. En otras palabras, la sustitución, derivada de la interferencia (Payrató, como se citó en Domínguez, 2001), puede ser una estrategia práctica

The study by Mayordomo (2013) is consistent with the previous idea as he found that, as in the present study, students adapted vowel and consonant sounds in English to those of Spanish, their L1, when reading aloud. Therefore, considering that "linguistic interference is a natural stage in the process of learning a new language" (Guerrero, 2017, p. 4), it is concluded that students can cope with challenging sounds by turning to more accessible alternatives, allowing them to progressively build their pronunciation skills as they progress in their training. In other words, substitution, derived from interference (Payrató, cited in Domínguez, 2001), can be a practical strategy for dealing with challenging sounds in the target language.

para abordar los sonidos desafiantes del idioma objetivo.

Cuestionario final

De manera complementaria, se hace énfasis en la perspectiva del grupo focal sobre el aprendizaje del inglés y la implementación de la secuencia, el cual representa el 15,6% de la población objeto de estudio, dado que se les realizó un seguimiento continuo. La aplicación del cuestionario como último instrumento de recolección de datos permitió explorar las experiencias y opiniones sobre la realidad de la población bajo análisis. El mismo consistió en 10 preguntas abiertas y cerradas que se resolvían de manera individual con la guía de una de las EE (ver Anexo G: Instrumento de la investigación para indagar respecto a la perspectiva del grupo focal sobre su proceso de aprendizaje). En seguida se exponen las respuestas más destacables:

Final Questionnaire

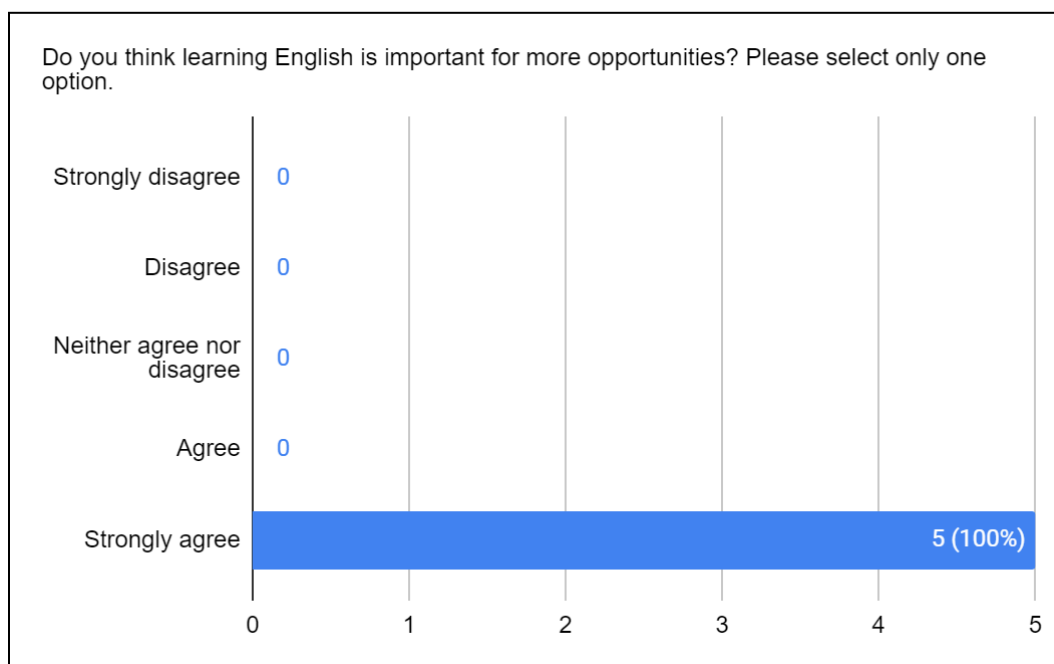
In a complementary manner, emphasis is placed on the perspective on English learning and the implementation of the sequence of the focus group, representing 15.6% of the population under study, given that they were continuously monitored. Applying the questionnaire as the last data collection instrument allowed the exploration of the experiences and opinions about the reality of the population under analysis. The questionnaire comprised ten open and closed questions that were answered individually under the guidance of one of the TT (see Appendix G: Research instrument to inquire about the perspective of the focus group on their learning process). The most noteworthy responses are presented below:

En primer lugar, los estudiantes expresaron tener una apreciación positiva del aprendizaje del inglés, ofreciendo como justificación la posibilidad de viajar u obtener un buen trabajo a futuro.

Firstly, the students expressed a positive appreciation of English learning, offering as justification the possibility of traveling or getting a good job in the future.

Figure 7

Focus group perspective on English learning.

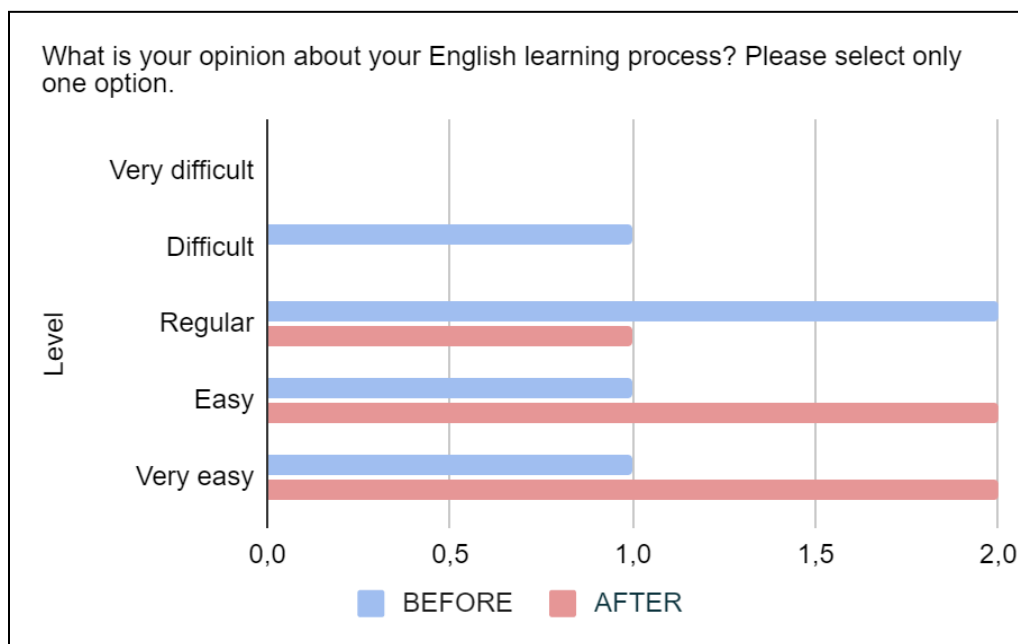


En segundo lugar, se indagó respecto a la opinión de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje antes y después de la intervención de las investigadoras.

Secondly, the students' opinion of their learning process before and after the intervention of the researchers was inquired.

Figure 8

Students' opinion of their learning process before and after the researchers' intervention.



Se encontró que antes de la implementación de la secuencia, para el 20% del grupo focal el aprendizaje del inglés resultaba difícil; para el 40% regular; y para el otro 40% fácil o muy fácil. En tanto que, después de las sesiones, resultaba regular para el 20% y fácil o muy fácil para el 80%. Por lo tanto, hubo una mejoría en la percepción de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje. Lo ya expuesto se vio reflejado también al

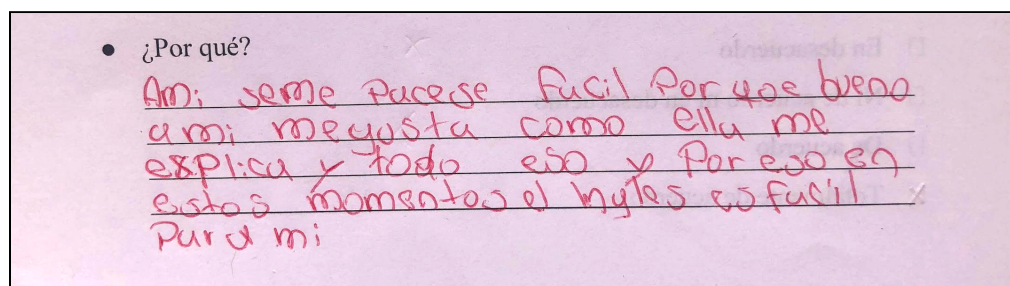
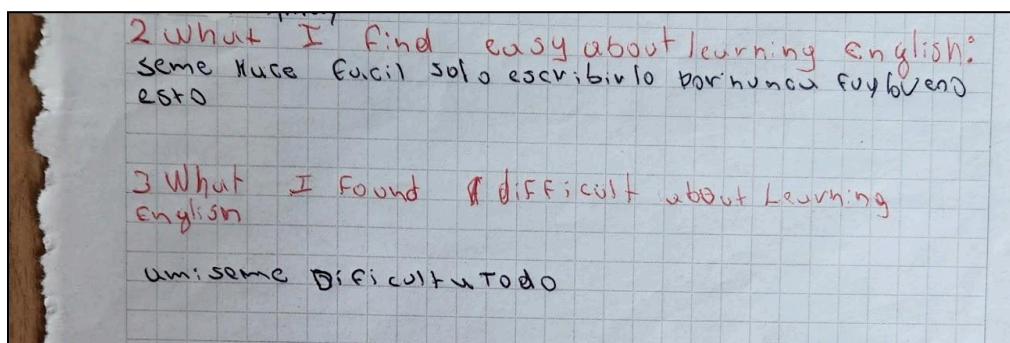
It was found that, before the implementation of the sequence, 20% of the focus group found English learning difficult, 40% found it regular, and 40% found it easy or very easy. Meanwhile, after the sessions, it was regular for 20% and easy or very easy for 80%. Therefore, there was an improvement in the students' perception of their learning process. Besides, when comparing the answers given by student 3 in the initial and final

comparar las respuestas proporcionadas por el estudiante 3 en el cuestionario inicial y el cuestionario final, pasando de una visión pesimista a una optimista. De la misma manera, a lo largo de las sesiones, se observó una participación progresiva por parte de los estudiantes, quienes realizaron comentarios como “Esto es muy fácil, yo puedo” (Sesión 6).

questionnaires, they went from a pessimistic to an optimistic view. In the same way, progressive participation on the part of the students was observed throughout the sessions, with comments such as "This is very easy, I can do it" (Session 6).

Figure 9

Change in a student's perception of his learning process.

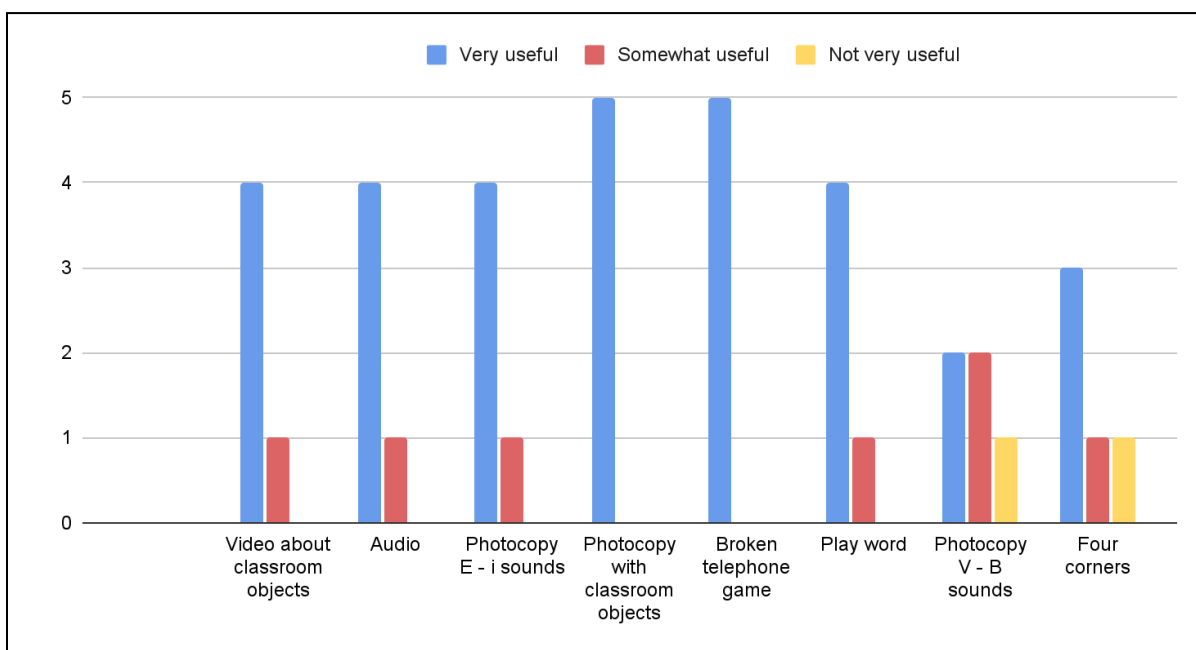


En tercer lugar, para conocer las actividades que habían resultado más significativas para los estudiantes en la comprensión de las temáticas vistas, se solicitó que las calificaran en el rango de “Muy útil” a “Para nada útil”.

Thirdly, in order to find out which activities were most important for the students' understanding of the topics covered, they were asked to rate them on a scale from 'very useful' to 'not useful at all'.

Figure 10

Usefulness of the activities carried out according to the students in the focus group.



Las respuestas proporcionadas mostraron que aquellas actividades relacionadas con el material impreso (fotocopias) y audiovisual (video y audio),

The answers showed that the activities related to printed materials (photocopies) and audiovisual materials (video and audio), together with the

junto con los juegos “Teléfono roto” y “Cuatro esquinas”, fueron las más útiles para la mayoría de estudiantes. Como resultado, se identifica que las actividades preferidas por los estudiantes equivalen aproximadamente al 63.5% del total de actividades realizadas y algunas de ellas, como los juegos, coinciden con las resaltadas como las más eficaces para la práctica de los sonidos objetivo en la sección “**Implementación de la secuencia didáctica**” de este capítulo.

La información obtenida a partir del cuestionario final es pertinente para el análisis de los efectos de la implementación de la secuencia didáctica dado que, además de aportar información cualitativa, está en concordancia con el método investigación-acción, en el cual se requiere que los estudiantes sean vinculados como agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2018). Adicionalmente,

games "Broken Telephone" and "Four Corners", were the most useful for the majority of the students. As a result, the activities preferred by the learners represent about 63.5% of the total number of activities carried out, and some of them, such as the games, coincide with those highlighted as the most effective for practicing the target sounds in the "**Implementation of the didactic sequence**" section of this chapter.

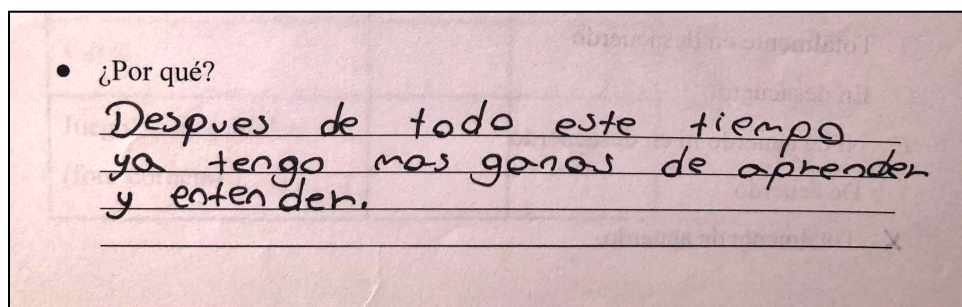
The information obtained from the final questionnaire is relevant to the analysis of the effects of the implementation of the didactic sequence because, in addition to providing qualitative information, it follows the action research method, which requires the participation of students as active agents in the teaching-learning process (Hernández, 2018). Furthermore, considering that the aim of the didactic

considerando que el propósito de la secuencia didáctica es “crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo”, como lo expresa Carmona (2017, p. 23), conocer los intereses y perspectivas de los estudiantes, favorece la creación de situaciones de aprendizaje apropiadas según el contexto educativo y el aumento en la motivación respecto al aprendizaje del inglés, como se puede observar en la **Figura 11**.

sequence is to "create situations that allow them to develop meaningful learning", as expressed by Carmona (2017, p. 23), knowing the interests and perspectives of the students favors the creation of appropriate learning situations according to the teaching context and the increase of motivation regarding English learning, as can be seen in **Figure 11**.

Figure 11

Response from a student participant who showed an increase in motivation.



En el presente proyecto, se ofrece una visión respecto al impacto de la intervención en la enseñanza de la pronunciación en un contexto educativo público, donde se percibió una mejora en

This project offers a vision of the impact of the intervention on pronunciation teaching in a public educational context, where an improvement in the articulation and

la articulación e identificación de la mayoría de los sonidos objetivo, logrando un habla más inteligible. De igual manera, conforme a los resultados obtenidos, se pudo identificar que las actividades llevadas a cabo fueron adecuadas y pertinentes para los participantes del grupo focal. Finalmente, las conclusiones derivadas del análisis, responden a cada uno de los objetivos propuestos, hacen alusión al marco referencial, la metodología investigativa e incluyen la perspectiva como investigadoras y futuras docentes.

identification of most of the target sounds was perceived, achieving a more intelligible speech. Similarly, according to the results obtained, it was possible to identify that the activities carried out were adequate and relevant for the focus group participants. Finally, the conclusions derived from the previous analysis respond to each of the proposed objectives, allude to the referential framework, the research methodology, and include the perspective of the researchers and future teachers.

Conclusiones

- La caracterización de la población en estudio mediante la observación, así como la revisión de literatura y de cuadernos, resultó en la selección de un texto para la evaluación inicial acorde a las particularidades del grupo respecto al aprendizaje del ILE y la pronunciación. Asimismo, le permitió a las investigadoras la selección de métodos y enfoques didácticos que favorecieron la participación activa de los estudiantes.
- A través de la ejecución de una evaluación inicial mediante la lectura en voz alta, se pudo identificar con éxito los sonidos que representaban mayor desafío para los estudiantes participantes. Este proceso contribuyó significativamente a que la secuencia didáctica implementada respondiera de manera satisfactoria a las necesidades de los estudiantes en relación con la pronunciación de los sonidos

Conclusions

- The characterization of the study population through observation, as well as literature and notebook review, led to the selection of a text for the initial assessment according to the group's characteristics regarding learning EFL and pronunciation. Additionally, it allowed the selection of methods and didactic approaches that promoted active student participation.
- Through the execution of an initial assessment by reading aloud, the sounds representing a greater challenge for the group of participating students were successfully identified. This process contributed significantly to ensuring that the implemented didactic sequence responded satisfactorily to the students' needs regarding the pronunciation of the

objetivo (/aɪ/, /ʃ/, /i/, /ɪ/, /θ/, /ð/, /v/, /b/) en inglés.

- La implementación de una secuencia didáctica como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación, a partir de los sonidos objetivo, los conocimientos previos de los estudiantes y los temas sugeridos por el docente a cargo, promovió la organización fluida y coherente de las actividades a lo largo de las sesiones. Las actividades de apertura proporcionaron retroalimentación a las investigadoras para identificar las estrategias que facilitaron la comprensión de los sonidos objetivo, como lo fueron los ejercicios prácticos para la articulación. Igualmente, el input, especialmente el presentado por medio de material audiovisual, contribuyó a la percepción y producción de la mayoría de los sonidos objetivo comprendidos en los contenidos temáticos. Por lo tanto, se expuso a los estudiantes a fragmentos donde podían

target sounds (/aɪ/, /ʃ/, /i/, /ɪ/, /θ/, /ð/, /v/, /b/) in English.

- Implementing a didactic sequence as a strategy for teaching and learning pronunciation based on the target sounds, students' prior knowledge, and topics suggested by the head teacher, promoted a smooth and coherent organization of activities throughout the sessions. The opening activities provided feedback to the researchers to identify strategies that facilitated the understanding of the target sounds, such as practical exercises for articulation. Similarly, the input, especially when presented through audiovisual material, contributed to the perception and production of most of the target sounds included in the thematic content. Therefore, students were exposed to fragments where they could identify examples of the FL in context, strengthening oral comprehension and

identificar ejemplos de la LE en contexto, fortaleciendo la comprensión oral y la adquisición de vocabulario, lo que a su vez, facilitó la comprensión de los temas.

- El uso de actividades interactivas basadas en métodos como la respuesta física total, la gamificación y el aprendizaje colaborativo durante el desarrollo, complementó las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Dichas actividades representaron una alternativa innovadora en este contexto en específico, dejando de lado el énfasis en el método de gramática-traducción. Asimismo, incentivó la competencia comunicativa por medio de la puesta en práctica del conocimiento adquirido respecto a la producción e identificación de los sonidos, a partir de ejercicios divertidos y desafiantes. Estos no solo permitieron despertar la curiosidad de los estudiantes, sino también hacer seguimiento de su proceso.

vocabulary acquisition, which, in turn, facilitated understanding of the topics.

- Using interactive activities based on methods such as Total Physical Response, gamification, and collaborative learning during the development complemented the teaching and learning strategies. These activities represented an innovative alternative in this specific context, leaving aside the emphasis on the grammar-translation method. It also fostered communicative competence by implementing the acquired knowledge regarding sound production and identification through fun and challenging exercises. These not only increased the students' curiosity, but also allowed follow-up on their progress.

- A través del análisis de los efectos de la implementación de la secuencia didáctica sobre la inteligibilidad oral evidenciada mediante el Post-test, se pudo constatar un avance significativo en la capacidad de los estudiantes del grupo focal para identificar y producir los sonidos objetivo /aɪ/, /ʃ/, /i/, /θ/, /ð/. Gracias a estrategias de pronunciación como la sustitución, se logró un acercamiento a un habla inteligible considerada aceptable siempre y cuando no comprometiera la comprensión por parte del oyente, en este caso, las EE. En el contexto escolar colombiano, donde el inglés es una LE, no se requiere una pronunciación exacta, lo que brindó un margen de flexibilidad en la pronunciación. Por lo tanto, este análisis destaca la importancia de la intervención pedagógica en el desarrollo de la expresión oral en LE sin recurrir a una pronunciación nativa.

- Through the analysis of the effects of the implementation of the didactic sequence on oral intelligibility evidenced by the Post-test, it was possible to verify significant progress in the ability of the students in the focus group to identify and produce the target sounds /aɪ/, /ʃ/, /i/, /θ/, /ð/. Thanks to pronunciation strategies such as substitution, an approach to intelligible speech was achieved and considered acceptable as long as it did not affect comprehension by the listener, in this case, the TT. In the Colombian school context, where English is a FL, exact pronunciation is not required, which provided a margin of flexibility in pronunciation. Therefore, this analysis highlights the importance of the pedagogical intervention in developing oral expression in FL without pursuing native pronunciation.

- La interpretación de los datos recolectados mediante el cuestionario final, permitió a las investigadoras concluir que, para la población estudiada, la secuencia didáctica fue una estrategia idónea para la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. Dado que, por medio de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se evidenció un aumento en la motivación respecto al aprendizaje del inglés.

- El método investigación-acción contribuyó a la reflexión e intervención cíclica de una situación relativa a la pronunciación en inglés, permitiendo el progreso constante. De igual manera, su carácter participativo facilitó la colaboración entre las investigadoras y la población del estudio, beneficiando la selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- Con la investigación llevada a cabo en situaciones reales del ámbito educativo, se avanzó significativamente en el

- The interpretation of the data collected through the final questionnaire allowed the researchers to conclude that, for the studied population, the didactic sequence was a suitable strategy for teaching and learning pronunciation. Given that, through the responses provided by the students, an increase in motivation regarding English learning was evidenced.

- The action-research method contributed to the cyclical reflection and intervention in a situation related to English pronunciation, allowing continuous progress. Similarly, its participatory nature facilitated collaboration between the researchers and the study population, benefiting the selection of teaching and learning strategies.

- With the research carried out in real situations in the educational environment, TT significantly progressed

desarrollo profesional de las EE. La experiencia investigativa proporcionó a las EE un espacio para reflexionar sobre la práctica pedagógica y desarrollar habilidades de adaptación necesarias en un entorno educativo diverso y cambiante. En este caso, adaptar las estrategias pedagógicas de manera efectiva para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes mediante la propuesta de una secuencia didáctica acorde a sus características, resultó en una mejor pronunciación y mayor interés en el aprendizaje del inglés.

- Desde la dimensión humana, se concluye que es de alta importancia considerar las particularidades de los estudiantes como seres con ritmos de aprendizaje diferentes que requieren acompañamiento y atención. De esta manera, se reconoce la diversidad de habilidades, intereses y necesidades que cada estudiante posee, resaltando la

in their professional development. The research experience provided TT a space to reflect on pedagogical practice and develop adaptation skills necessary in a diverse and changing educational environment. In this case, adapting pedagogical strategies effectively to meet the learning needs of the students by proposing a didactic sequence according to their characteristics, resulted in better pronunciation and greater interest in English learning.

- From the human dimension, it is concluded that it is crucial to consider the particularities of students as beings with different learning rhythms that require support and attention. In this way, the diversity of abilities, interests, and needs that each student possesses is recognized, highlighting the relevance of focusing on the student. This implies not only

relevancia de centrarse en el estudiante. Lo cual implica no solo brindar recursos y materiales educativos adecuados, sino también establecer un ambiente de apoyo donde los estudiantes se sientan seguros para explorar y aprender a su propio ritmo.

providing adequate resources and educational materials, but also establishing a supportive environment where students feel safe to explore and learn at their own pace.

Recomendaciones

De la experiencia recogida en este estudio, las principales recomendaciones se reúnen en cuatro apartados dirigidos a investigadores con intereses similares, la IE donde se llevó a cabo el proyecto, los docentes de inglés y el PLLMEIF.

Para futuros investigadores de proyectos relacionados a la enseñanza de la pronunciación mediante una secuencia didáctica, se sugiere:

- Partir de la malla curricular de la IE, los conocimientos previos de los estudiantes y el contexto de la población, para que dicha estrategia aborde las necesidades de aprendizaje. En consecuencia, se asegura la implementación de una secuencia didáctica coherente y pertinente que maximice el impacto positivo en el proceso de aprendizaje de la pronunciación en inglés en el aula.

Recommendations

From the experience gathered in this study, the main recommendations are organized into four sections aimed at researchers with similar interests, the EI where the project was conducted, English teachers, and the language program.

For future researchers undertaking projects related to pronunciation teaching through a didactic sequence, it is suggested:

- To start from the curriculum of the EI, the previous knowledge of the students, and the context of the population so that such a strategy addresses the learning needs. Consequently, the implementation of a coherent and pertinent didactic sequence that maximizes the positive impact on the learning process of English pronunciation in the classroom is ensured.

- Considerar en un principio las similitudes en la pronunciación entre la L1 y la lengua objetivo, para facilitar la asimilación progresiva de los sonidos.

- Incentivar la práctica constante de los sonidos abordados por medio de la exposición continua al idioma, con ayuda de material audiovisual, y ofrecer retroalimentación de las necesidades específicas de los aprendices respecto a la pronunciación. Para ello, también es recomendable trabajar pocos sonidos a la vez.

- Proponer una autoevaluación a los estudiantes para conocer su perspectiva sobre su desempeño, haciéndolos partícipes en su proceso de aprendizaje. Aunado a esto, podría orientar la mejora continua de la estrategia de enseñanza propuesta.

- To consider, initially, the similarities in pronunciation between the native language and the target language to facilitate the progressive assimilation of sounds.

- To Encourage the constant practice of the addressed sounds through continuous exposure to the language, aided by audiovisual material, and provide feedback on the specific pronunciation needs of the learners. In doing so, it is also advisable to work on a few sounds at a time.

- To suggest a self-assessment to the students to gain insight into their perspective on their performance, involving them in their learning process. Additionally, this could guide the continuous improvement of the proposed teaching strategy.

- En caso de utilizar un texto para evaluar el progreso, acudir al mismo para la explicación de los sonidos, de esta manera, los estudiantes se familiarizarán con su forma escrita.

Para la IE El Mirador, sería pertinente considerar:

- La colaboración entre los profesores responsables del área de inglés y la coordinación de la institución en reuniones de departamento, para asegurarse de que existan acuerdos claros y alineados con respecto al diseño curricular.

Para los docentes de inglés, se recomienda:

- Hacer énfasis inicialmente en las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral, y posteriormente en la comprensión y expresión escrita, siguiendo las recomendaciones del MEN para cada nivel de lengua.
- Incluir actividades que fomenten la competencia comunicativa en la clase de

- If using a text to assess progress, refer to it for the explanation of sounds; in this way, students will become familiar with their written form.

For El Mirador EI, it would be pertinent to consider:

- The collaboration between the teachers responsible for the English department and the school's coordination in department meetings to ensure that clear and aligned agreements exist regarding the curriculum design.

For English teachers, it is recommended:

- To emphasize initially the linguistic skills of listening and speaking, and subsequently on reading and writing, following the recommendations of the Ministry of National Education (MEN) for each language level.
- To include activities that promote communicative competence in the

inglés, con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, mejorando sus habilidades lingüísticas y preparándolos para el uso efectivo del idioma en la vida cotidiana. Adicionalmente, las actividades prácticas y contextualizadas tienden a ser más atractivas y motivadoras para los estudiantes. A medida que ven la utilidad y relevancia del aprendizaje del inglés, es más probable que se comprometan activamente en las lecciones.

- Promover la participación de los estudiantes en la LE y valorar su iniciativa, para el aumento de la confianza en sí mismos.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo, especialmente en contextos donde se presenten retos en la convivencia escolar. Esto podría mejorar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales, e incluso las habilidades lingüísticas.

Para el PLLMEIF, se insta a:

English class, aiming to contribute to the comprehensive development of students, enhancing their language skills, and preparing them for the effective use of the language in everyday life. Additionally, practical and contextualized activities tend to be more engaging and motivating for students. As they perceive the usefulness and relevance of English learning, they are more likely to be actively engaged in the lessons.

- To promote student participation in FL and value their initiative, in order to increase self-confidence.
- To foster collaborative learning, especially in contexts with challenges in school coexistence. This could enhance social skills and interpersonal relationships, and even linguistic abilities.

For the MLPEEF, it is urged to:

- Promover la creación y uso de las secuencias didácticas como herramienta durante las prácticas educativas, puesto que facilita la organización temática durante las sesiones y posibilita la transmisión del material creado a otros docentes para su posterior uso.
- Considerar la investigación acción como un método que permite indagar sobre la realidad escolar a la vez que se interviene, generando una mejora constante en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la formación como docentes.

- Promote the creation and use of didactic sequences as a tool during educational practices, as it facilitates thematic organization during sessions and allows the transmission of created material to other teachers for subsequent use.
- Consider action research as a method that enables investigation into the school reality while intervening, thus generating continuous improvement in foreign language learning and TT.

Alcances

En esta sección, se destaca lo observado en uno de los estudiantes pertenecientes al grupo focal, quien presentaba una serie de dificultades del lenguaje, entre ellas, la nasalización de sonidos vocálicos y la dificultad para respirar, características de una condición llamada labio leporino. Dichos aspectos del habla se ven afectados por la dificultad en la coordinación muscular y el desarrollo correcto de los patrones de flujo de aire (García, 2009). Como explica García (2009), lo anterior puede repercutir en el ámbito social, provocando inseguridad y angustia en el individuo que se encuentra en esa situación, dado que el lenguaje es nuestro principal medio de comunicación y es esencial para la integración en una comunidad.

Inicialmente, el estudiante en cuestión se mostraba nervioso cuando las

Achievements

In this section, emphasis is placed on what was observed in one of the students belonging to the focus group, who exhibited a series of language difficulties, including the nasalization of vowel sounds and difficulty in breathing, characteristics of a condition known as cleft lip. These speech aspects are affected by difficulties in muscular coordination and the proper development of airflow patterns (García, 2009). As explained by García (2009), this can have repercussions in the social sphere, causing insecurity and distress in the individual experiencing this condition, given that language is our primary means of communication and is essential for integration into a community.

Initially, the student in question seemed nervous when approached by the

investigadoras se acercaban para verificar la producción de un sonido, cubriendo su boca, bajando el tono de voz y evitando el contacto visual. De igual manera, su actitud frente al aprendizaje del inglés fue pesimista y se reflejaba en comentarios como “Nunca fui bueno en esto” y una expresión corporal que indicaba desinterés, con los brazos cruzados o girando su pupitre hacia el lado opuesto. No obstante, gracias a la retroalimentación positiva proporcionada por las investigadoras, donde se valoraba la participación independientemente de las posibles dificultades en la expresión oral, se observó una mejora significativa en la motivación del estudiante. A medida que avanzaban las sesiones, el estudiante comenzó a participar con mayor frecuencia y a demostrar mayor confianza en sí mismo y en su proceso de aprendizaje. En una ocasión, expresó con seguridad: “Esto es muy fácil, yo puedo”.

researchers to assess sound production, covering his mouth, lowering the voice tone, and avoiding eye contact. Similarly, a pessimistic attitude toward English learning was evident, manifested in comments such as "I was never good at this" and body language indicating disinterest, with crossed arms or turning the desk in the opposite direction. However, thanks to the positive feedback provided by the researchers, where participation was valued regardless of potential difficulties in oral expression, a significant improvement in the student's motivation was observed. As the sessions progressed, the student began to participate more frequently and demonstrate increased confidence both in himself and in his learning process. On one occasion, he confidently expressed, "This is very easy, I can do it".

References

Alcaldía de Popayán. (s.f.). *Nuestra Geografía*.

<https://www.popayan.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Nuestra-Geografia.aspx#:~:text=La%20poblaci%C3%B3n%20estimada%20es%20de,territorial%20es%20de%20512%20km%C2%B2>

Arabski, J. (2006). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598579-005>

Baker, A., & Murphy, J. (2011). Knowledge Base of Pronunciation Teaching: Staking Out the Territory. *TESL Canada Journal*, 28(2), 29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1071>

Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1.

http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/pdf/articulo_02.pdf

Bedoya, L. (2017). *Implementation of Task-Based Language Learning Approach to Improve Pronunciation* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10873/1/BedoyaLuis_2017_ImplementationImprovePronunciation.pdf.pdf

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>

Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En Mendoza, A. *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 545-572). Prentice Hall.

https://www.researchgate.net/publication/265919935_Francisco_Jose_Cantero_Serena_2003_Fonetica_y_Didactica_de_la_Pronunciacion

Carmona, B. E. (2017). *Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo para fortalecer el pensamiento espacial en los niños de grado tercero de la Institución Educativa Evaristo García* [Tesis doctoral, Universidad Icesi]. Biblioteca Digital - Universidad Icesi.

https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82244/1/T01019.pdf

Castrillón, D. (2023). *Diseño e Implementación de una Secuencia Didáctica Contextualizada para el Fortalecimiento de la Producción Oral en Inglés de los Estudiantes de Tercero, Cuarto y Quinto de Primaria (Aula Multigrado) de la Sede Villanueva de la Institución Educativa Comercial del Norte, Zona Rural de Popayán - Cauca* [Tesis de pregrado, Universidad del Cauca].

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/8181>

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el Centro Virtual Cervantes. www.cvc.cervantes.es/obref/marco

Delgado Solarte, N. (2019). *Enhancing Intelligibility Awareness by means of a Didactic Sequence on the Minimal Pairs /θ/,/ð/;/s/;/z/;/b/;/v/ in a group of EFL beginner students at a Public Institution in Cali* [Tesis de maestría, Universidad Icesi]. Biblioteca Digital - Universidad Icesi.

https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84995/1/T01789.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz*.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/el%20campo%20colombiano%20un%20camino%20hacia%20el%20bienestar%20y%20la%20paz%20mtc.pdf>

Derwing, T., & Munro, M. J. (2014). Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation. En Grant, L. (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 34-55). International Journal of Soil Science, 10 (1).

https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=CEc_DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA34&dq=Once+you+have+been+speaking+MYTH+1+a+second+language+for+years,+it%E2%80%99s+too+late+to+change+your+pronunciation.+Tracey+Derwing+and+Murray+J.+Munro+University+of+Alberta+and+Simon+Fraser+University&ots=mmEO4Nu75_&sig=1XjJFFf5w3QyG6_WNkGp2FHviqU

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México*.

http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_s_euencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf

Domínguez Vázquez, M. J. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (5).

Duarte Trochez, A., et al. (2014). *The Effects of Phonological Awareness on the EFL Sound Production Ability of Children Aged Between 6 and 8* [Tesis de pregrado, Universidad del Cauca].

García, V. S. C., & Olguín, I. A. H. (2009). *Intervención psicopedagógica en niños(as) con labio paladar hendido* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Xplora. <http://200.23.113.51/pdf/26652.pdf>

Garita Sánchez, M. D. R., González Lutz, M. I., & Solís Pérez, N. (2019). English vowel sounds: Pronunciation issues and student and faculty perceptions. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 33-67. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38629>

- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guerrero Segura, R. A., & Moreno Rodríguez, K. I. (2017). LA INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA Y SUS DIFERENTES MANIFESTACIONES EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA. https://www.academia.edu/34283795/LA_INTERFERENCIA_LING%C3%9C%C3%8DSTICA_Y_SUS_DIFERENTES_MANIFESTACIONES_EN_EL_PROCESO_DE_ADQUISICION_DEL_IDIOMA_INGL%C3%89S_COMO_SEGUNDA LENGUA
- Gonzalez Morera, D. (2019). *Analysis of Linguistic Interferences of L1 in L2 in the Oral Speech of Advanced Students from Unicauca's BAMLEF Program at Santander de Quilichao* [Tesis de pregrado, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/3068/Analysis%20of%20linguistic%20interferences%20of%20L1%20in%20L2%20in%20the%20oral%20speech%20of%20advanced%20students.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc/1385>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293. https://nimshav.github.io/EthnoComm-Repository/EOC_Library/Hymes%20-%201972%20-%20On%20Communicative%20Competence.pdf
- Institución Educativa El Mirador. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Kang, O. (2014). Learners' Perceptions Toward Pronunciation Instruction in Three Circles of World Englishes. *TESOL Journal*, 40 (1).

https://www.researchgate.net/profile/Okim-Kang/publication/264428094_Learners'_Perceptions_Toward_Pronunciation_Instruction_in_Three_Circles_of_World_Englishes/links/59e2f16a0f7e9b97fba4f3f/Learners-Perceptions-Toward-Pronunciation-Instruction-in-Three-Circles-of-World-Englishes.pdf

Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Longman. (pp. 3-156).

<https://zourpri.files.wordpress.com/2014/01/teaching-english-pronunciation.pdf>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1651 de 2013. (2013, 12 de julio). Congreso de la República.

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685875>

Live worksheets. (s.f.). *Reading: My school*.

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/Reading_comprehension/Reading_my_school_ln2703601ye](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Reading_comprehension/Reading_my_school_ln2703601ye)

Mayordomo Fernández, R. (2013). *Interferencias lingüísticas entre el español y el inglés desde una perspectiva práctica* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid Repositorio documental. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3539>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia Very well! Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025*.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y Principios Pedagógicos. Currículo Sugerido de Inglés*.
<https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/orientaciones-y-principios-pedagogicos-curriculo-sugerido-de-ingles/>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004 - 2019*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Muñoz Restrepo, A. P. (2012). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (159), 71–85.
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065/59>
- Ospina Palacios, C. D., & Segura Escobar, E. (2021). *Implementación de la estrategia KWL a través de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la lectura comprensiva de textos escritos en inglés en estudiantes del grado once del colegio Nuevo Horizonte*. [Tesis de pregrado, Institución de Educación Superior Unidad Central del Valle del Cauca]. Repositorio Institucional - Unidad Central del Valle del Cauca.
<https://repositorio.uceva.edu.co/bitstream/handle/20.500.12993/2874/T00031998.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Popa, S. (2016). *Language Transfer in Second Language Acquisition. Some Effects of L1 Instruction (Romanian) on L2/L3 Learning (Catalan/Spanish)*. [Tesis doctoral,

Universitat de Lleida]. TDX (Tesis Doctorals En Xarxa).

<http://hdl.handle.net/10803/380548>

Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=ZdFvgIjdttkC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Wallace,+M.+\(1998\).+Action+research+for+language+teachers.+Cambridge+University+Press.&ots=5kJMcQiG7j&sig=li7htJnwUZgVdyJzEhLARuUEd1U&redir_esc=y#v=onepage&q=Wallace%2C%20M.%20\(1998\).%20Action%20research%20for%20language%20teachers.%20Cambridge%20University%20Press.&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=ZdFvgIjdttkC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Wallace,+M.+(1998).+Action+research+for+language+teachers.+Cambridge+University+Press.&ots=5kJMcQiG7j&sig=li7htJnwUZgVdyJzEhLARuUEd1U&redir_esc=y#v=onepage&q=Wallace%2C%20M.%20(1998).%20Action%20research%20for%20language%20teachers.%20Cambridge%20University%20Press.&f=false)

Stringer, E.T. (2007). *Action Research* [Investigación acción] (3.^a ed.). SAGE Publications.

<http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3706/%20Action%20Research.pdf?sequence=1&isAllowed=y>


Appendices


A. Grammar and translation exercises as a learning method.


Tarea


1.) Vamos a crear una fruta con puntillismo en la mitad de una hoja de blok. (Blanca total)


2.) Hacer un paisaje y llenarlo con líneas según la indicación del video En una hoja de blok completa con margen


 El carro es blanco


 Por la ventana se ve el paisaje

 El banana es de oro

 El banana está pelado

 La manzana es de rojicos

 Garfiat tiene sueño


 La sandía está mordida


Traducción


task


1.) We go to create a fruit with puntillismo in the half of a leaf of writing pad (white)


2.) to do a landscape and to fill with lines according to the indicate of the video in a leaf of writing pad


 the wagon is white


 for the window ref see the picture

 the banana is of gold

 the banana is bald

 the apple is of red

 Garfiat has dream

 the watermelon is to bite

"English Class"

do you have teacher?

to have = tener
has

P. Simple

I have a school
I have a teacher
I have a Classroom
I have a notebook

I have a shirt
you have a shirt
he has a shirt
she has a shirt
It has a shirt
we have some shirts
you have some shirts
they have some shirts

you have a school
you have a teacher
you have a Classroom
you have a notebook

hacer 10 ejercicios con I y con you.

I have a apple
I have a book
I have a Box
I have a bed
I have a armchair
I have a dog
I have a horse
I have a Cat
I have a Donkey
I have a Pig

you

you have a Billards
you have a Golf
you have a Axe
you have a Nail
you have a Nut
you have a Saw
you have a Drill
you have a Cow
you have a Bull
you have a Phone

Miércoles de Marzo 2023

"English Class" **no write =**

Do - Does
Day Class

topic = to have = tener
has

Personas Personales

pregunta I have money
Do I have money?
Respuesta negativa
No, I do not have money
Yes, I have a Bicycle
Do I have a Bicycle?
Respuesta
No, I do not have a Bicycle
Yes, I have a Bicycle
I have a Hammer
Do I have a Hammer?
Respuesta
No, I do not have a Hammer
Yes, I have a Hammer

Ejercicio hacer 15 ejercicios.

1

I have a folder
Do I have a folder?
Respuesta
No, I do not have a folder
Yes, I have a folder

2

I have a axe
Do I have a axe?
Respuesta
No, I do not have a axe
Yes, I have a axe

3

I have a saw
Do I have a Saw?
Respuesta
No, I do not have a saw
Yes, I have a saw

carpa
acha
serrucho


B. Identification of sounds that could affect intelligibility through the phonetic transcription of the Pre-test.

Hi there, I am Emma. I am fourteen years old. I am a student at El Mirador school. It is in Popayán. The school is not modern, it is an old, big school. In my school we have English, Math and Science classes everyday, but we only have Art classes on Friday.





Estudiante	Hi [haɪ]	there [ðɛr]	I [aɪ]	it [ɪt]	is [ɪz]	in [ɪn]	the [ðə]	big [bɪg]	my [maɪ]	we [wi]	have [hæv]	English [ɪŋglɪʃ]	Math [mæθ]	Science [saɪəns]	everyday [ɛvri deɪ]	Friday [fraɪ deɪ]
3	[i]	[tere]	[ɪs], [i], [i]	[ɪt], [ɪn]	[ɪs], [i], [i]	[ɪn], [ɪn]	[tere]	[big]	[mi]	[gue], [gue]	[hab], [hab]	[englɪʃ]	-	[esiense]	[eberidai]	[fridai]
9	[i]	[trend]	[i] / [ai], [i], [i]	[ɪt], [ɪt]	[ɪs], [ɪs], [ɪts]	[ɪn], [ɪn]	[tet]	[bih]	[mi]	[gue], [gue]	[hai], [hab]	[englɪʃ]	[mat]	[siens]	[aberdei]	[fridai]
18	[ai]	[dere]	[ai], [ai], [ai]	[ɪts], [ɪs] / [ɪts]	- , [ɪs], -	[ɪn], [ɪn]	[de]	[big]	[mai]	[gui], [guae]	[ab], [hab]	[ɪŋglɪʃ]	[mat]	[sensiə]	[eberidei]	[fridai]
19	[ɪt]	[toʊ]	[i], [i], [i]	[ɪt], [ɪt]	[ɪs], [ɪs], [ɪs]	[ɪn], [ɪn]	[te]	[bɪk]	[mi]	[wua], [gue]	[ab], [abe] / [ab]	[en] / [ɪŋglɪʃ]	[mat]	[esiensha]	[eberidai]	[fridai]
26	[hi]	[ter]	[ai], [ai], [ai]	[ɪt], [ɪt]	[ɪs], [ɪs], [ɪs]	[ɪn], [i]	[ti]	[bɪk]	[mi]	[vi], [vi]	[hab], [hab]	[englɪʃ]	[mat]	[esensi]	[eberidai]	[frɪndai] / [fridai]

C. Didactic resources that facilitated the understanding of the target sounds and topics during the implementation of the didactic sequence.

1. Video made by the researchers to work on vocabulary and pronunciation of classroom objects.

 School objects.MP4

2. Didactic resource for the practice of oral expression about classroom objects.

<p>School Supplies Shopping List</p>   <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Sharpener<input type="checkbox"/> Pen<input type="checkbox"/> Pencil<input type="checkbox"/> Eraser<input type="checkbox"/> Binder<input type="checkbox"/> Book	<p>School Supplies Shopping List</p>   <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Backpack<input type="checkbox"/> Paint brush<input type="checkbox"/> Folder<input type="checkbox"/> Highlighter<input type="checkbox"/> Scissors<input type="checkbox"/> Pencil case
---	---

3. Dialogue on prepositions of place represented by the researchers.

 Can I have.MP4

4. Practice of the sounds /aɪ/, /ʃ/, /ɪ/, /i/ by means of a dialogue.

PREVIOUS SESSION AI - SH

**R
E
V
I
E
W**

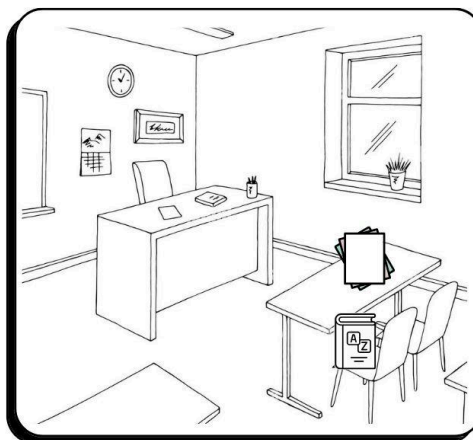
1. Listen to the audio. Then, underline the parts where you hear the sounds ai - sh.
- Example: I go shopping.
- I sharpen my pencil with my pencil sharpener.
 - I use my highlighter to highlight.
 - I use my pencil to write, sign and underline.
 - I use a paint brush to paint.

CAN I HAVE THE DICTIONARY, PLEASE?

1. **CONVERSATION MODEL**

Read and listen. Then, underline the parts where you hear the sounds i - i.

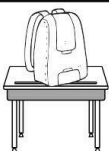
- A:** Hello, Victoria. How are you?
B: Hi, Angela. I am good, thank you.
A: Can I have the dictionary and some paper sheets, please?
B: Sure!
A: Thank you. Where are they?
B: The paper sheets are on my desk and the dictionary is on my seat, next to the window.



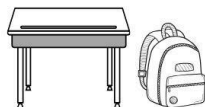
PREPOSITIONS OF PLACE



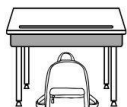
The dictionary is **in** the backpack.



The backpack is **on** the desk.



The backpack is **next to** the desk.



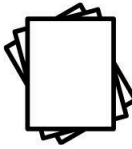



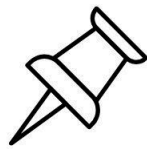
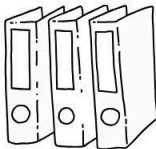






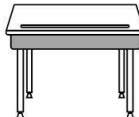
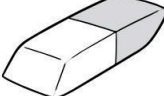

The backpack is **under** the desk.

2. **PAIR WORK**

Change the model. Ask questions about the location of the classroom objects. Then change roles.

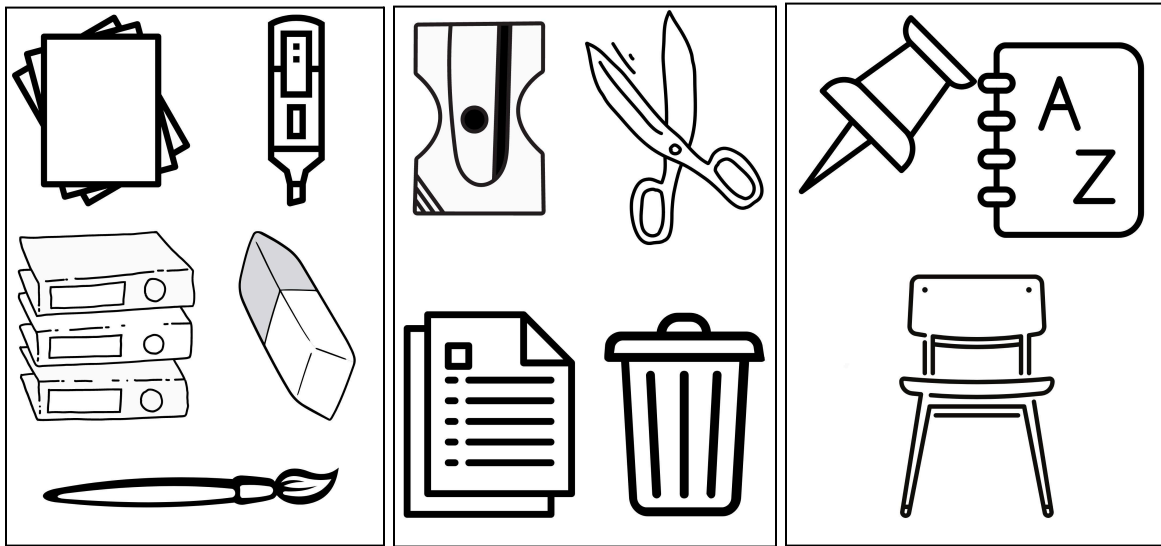
- A:** Hello, How are you?
B: Hi,
A: Can I have , please?
B: Sure!
A: Thank you. Where?
B:

5. Written identification exercise of the sounds /aɪ/, /ʃ/, /ɪ/, /i/.

SCHOOL OBJECTS				
				
Paper sheets	Backpack	Scissors	Seat	Push pin
				
Binder	Notebook	Pencil case	Highlighter	Paint brush
				
Sharpener	Files	Desk	Eraser	Dictionary

<p>Spelling</p> <p>The sound ɪ is usually spelled:</p> <p>R i sit, did, will, interesting, minute, sit, begin, win.</p> <p>E y syllable, rhythm, gym</p> <p>V ui building, guilty</p> <p>I Common expressions</p> <p>Listen to this.</p> <p>Who is it?</p> <p>Come in.</p> <p>Do you speak English?</p>	<p>Spelling</p> <p>The sound i is usually spelled:</p> <p>R ee three, see, feel, cheese</p> <p>E ea tea, eat, repeat, please</p> <p>V e me, we, be, equal</p> <p>I Common expressions</p> <p>Really?</p> <p>Could you repeat that, please?</p> <p>W Pleased to meet you.</p> <p>Can I please speak to Lee?</p>
<p>Spelling</p> <p>The sound sh is usually spelled:</p> <p>R sh show, should, finish, English</p> <p>E ti information, conversation, initial.</p> <p>V ci special, delicious, musician.</p> <p>I ssi discussion, profession, Russia.</p> <p>E Common expressions</p> <p>Shhhh!</p> <p>I'm going shopping.</p> <p>What should I do?</p> <p>I need some information.</p>	<p>Spelling</p> <p>The sound ai is usually spelled:</p> <p>R i fine, like, time, ice, hi, Friday</p> <p>E igh light, tonight, high</p> <p>V y my, why, try</p> <p>I ie tried, lie, die</p> <p>E Common expressions</p> <p>Hi</p> <p>Bye</p> <p>Why?</p> <p>Good night</p>

6. Flashcards used to identify sounds in the vocabulary of classroom objects.



7. Presentation of the sounds /θ/ and /ð/ and written identification exercise based on a daily routine.

☐ Th sound. A typical day

8. Practice and identification of the sounds /θ/ and /ð/ through repetition.

<p>REVIEW: TH SOUND</p> <p>Escucha y pronuncia. Subraya las partes donde identificas el sonido TH con colores diferentes.</p>		<p>-- vibra:</p>	<p>-- vibra:</p>
1. They take a bath.	4. I have a brother.	The	Three
2. I brush my teeth.	5. I have a father.	This	Thursday
3. They like math.		There	Teeth
		Brother	Math

9. Visual aid for the introduction of the daily routine and the /v/ and /b/ sounds.

☐ My brother Vicente

D. Reading aloud exercise by one of the focus group students to check and assess the target sounds.

☐ Pre-test y post-test

E. Difficulties observed in spelling related to the v-b distinction.

es importante por que podemos aprender
otro idioma así cuando hablamos a otro
País no se nos dificultava

Yo no tengo sugerencias porque
la verdad entiendo como lo hacemos

Porque en cualquier ocasión se va a
necesitar por trabajos o por si de pronto
trabajos a otro lado o ciudad, por decir
Profesora de inglés.

F. Follow-up of the production process and identification of target sounds through the phonetic transcription of the Post-test.

Estudiante	Hi [haɪ]	there [ðɛr] - /ðer/	I [aɪ]	it [ɪt]	is [ɪz]	in [ɪn]	the [ðə]	big [bɪg]	my [maɪ]	we [wi] - /wi:/	have [həv] - /hæv/	English [ɪŋɡlɪʃ]	Math [mæθ]	everyday [ɛvriˈdeɪ] - /'ev.ri.deɪ/	Friday [fraɪˈdeɪ]
3	[i]	[der]	[aɪ], [aɪ], [aɪ]	[ɪt]	[ɪs], [ɪs], [ɪs]	- , [ɪn]	[ðə]	[bɒg]	[maɪ]	[ɡuɪ], [ɡuɪ]	[həb], [həb]	[ɛŋɡlɪʃ]	[mæθ]	[ɛberɪdaɪ]	[frɪdaɪ]
9	[haɪ]	[tɛr]	[ɪ], [aɪ], [aɪ]	[ɪt], [ɪt]	[ɪs], [ɪs], [ɪs]	[ɪn], [ɪn]	[ðə]	[bɪh]	[maɪ]	[we], [ɡuɪ]	[həb], [həb]	[ɛŋɡlɪʃ]	[mæθ]	[ɛberɪdaɪ]	[frɪdeɪ]
18	[aɪ]	[der]	[aɪ], [aɪ], [aɪ]	[ɪt], [ɪt]	[ɪs], [ɪs], [ɪs]	[ɪn], [ɪn]	[de]	[bɪk]	[maɪ]	[ɡuɪ], [ɡuɪ]	[həb], [həb]	[ɪŋɡlɪʃ]	[mæt]	[ɛbrɪdeɪ]	[fraɪdeɪ]
19	[haɪ]	[tɔre]	[aɪ], [aɪ], [aɪ]	[ɪt], [ɪt]	[ɪs], [ɪs], [ɪs]	[ɪn], [ɪn]	[de]	[baɪg]	[maɪ]	[wɪ], [wɪ]	[həb], [haɪb]	[ɛŋɡlɪʃ] / [ɪŋɡlɪʃ]	[mæθ]	[ɛbrɪdaɪ]	[frɪdaɪ]
26	[haɪ]	[der]	[aɪ], [aɪ], [aɪ]	[ɛt], [ɛt]	[ɛt], [ɛs], [ɛs]	[ɛn], [ɛn]	[dɪ]	[bɪk]	[maɪ]	[ɡuɪ], [ɡuɪ]	[həb], [həb] / [hæv]	[ɛŋɡlɪʃ]	[mæt]	[ɛverɪdaɪ]	[frɛdaɪ]

G. Research instrument to inquire about the perspective of the focus group on their learning process.

1. Nombre: _____

2. Edad: _____

3. ¿Crees que aprender inglés es importante para tener más oportunidades?

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo.

• ¿Por qué?

4. **ANTES** de las actividades sobre pronunciación ¿cuál era tu opinión sobre tu proceso de aprendizaje del inglés?

- a. Muy difícil
- b. Difícil
- c. Regular
- d. Fácil
- e. Muy fácil

- ¿Por qué?

5. **DESPUÉS** de las clases de pronunciación, ¿cuál es tu opinión sobre tu proceso de aprendizaje del inglés?

- Muy difícil
- Difícil
- Regular
- Fácil
- Muy fácil

- ¿Por qué?

6. ¿Cómo valoras las explicaciones de los sonidos ai, sh, I, i, th, v, b?

- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Neutral
- Insatisfecho
- Muy insatisfecho

- Comentarios al respecto:

7. Califica los sonidos del 1 al 5 según su nivel de dificultad, siendo 1 el más fácil y 5 el más difícil de pronunciar.

Sonido	1	2	3	4	5
ai: my					
sh:sharpen					
E: this					
i: seat					
th (sí vibra): they					
th (no vibra): math					
v: have					
b: backpack					

8. ¿Cómo valoras los siguientes recursos y actividades utilizados durante las sesiones para la comprensión de los temas lingüísticos (léxicos, gramaticales y fonológicos)? Marca una opción para cada caso.

Actividad o material	Muy útil	Algo útil	Poco útil	Para nada útil
Video sobre los objetos del salón de clase				
Actividades comunicativas (I went to the stationary...)				
Audio				
Fotocopia sobre los sonidos I - i.				
Fotocopia con los objetos del salón de clase				
Flashcards				
Diapositivas sobre la rutina diaria				
Juego Teléfono Roto				
Señalar los sonidos en las palabras				
V o B				
Juego de las paredes (four corners)				

9. ¿Qué dificultades tuviste durante el aprendizaje de los sonidos en inglés?

10. ¿Tienes sugerencias respecto a las actividades implementadas en las sesiones?
