

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
ESCUELA DE LINGÜÍSTICA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUAS Y LINGÜÍSTICA
ESPECIALIZACION INGLÉS

“PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA QUE FAVOREZCA A
TRAVÉS DE ACTIVIDADES LÚDICAS EL APRENDIZAJE DEL
IDIOMA INGLÉS EN EL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN
BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA EXPERIMENTAL LICEO
POLICIAL.”

IRMA REBECA BRITO CALERO

DIRECTORA: DRA. MARÍA HELENA VIÑÁN

QUITO, 2011

DEDICATORIA

Para Adi y Estefi

La inspiración de mi vida

AGRADECIMIENTO

Gracias a Carlos y Pelali por su apoyo, su paciencia, y sobre todo por su amor.

Gracias a María Helena, Dina, Less e Ivonne, por toda su ayuda.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	V
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	3
1.1. Hombre y lenguaje	3
1.1.1. Fundamentos del lenguaje	4
1.1.2. Norma lingüística	6
1.1.3. Áreas del lenguaje en el cerebro	6
1.2. Pensamiento	7
1.2.1. Determinismo lingüístico	7
1.3. Teorías del aprendizaje	8
1.3.1. El Constructivismo y Jean Piaget	9
1.3.2. El Aprendizaje Socio – Histórico - Cultural y Lev Vygotsky	13
1.3.3. Teoría Cognitiva de Aprendizaje: Jerome Bruner y David Ausubel	15
1.3.4. Teoría de las Inteligencias Múltiples	23
1.4. Currículum	28
1.5. Didáctica	28
1.5.1. Proceso Pedagógico	29
1.5.2. Componentes del Proceso Pedagógico	29
1.6. Enfoques y Métodos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	31
1.6.1. Grammar–Translation, el Método Natural y el Método Directo	31
1.6.2. El método de Adquisición Natural	33
1.6.3. El método de Respuesta Física Total (Total Physical Response)	37
1.6.4. Teaching by Principles	38
1.6.5. Consideraciones acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje con niños	44
1.7. Estrategia	45
1.7.1. Recursos que pueden ser utilizados como estrategias educativas	45
1.8. El juego	46
1.8.1. Clases de juegos	49
1.8.2. Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en la educación primaria	50
1.8.3. Factores que vinculan el juego y el desarrollo cognitivo	50
CAPÍTULO II	52
2. DIAGNÓSTICO	52
2.1. Población	53
2.2. Métodos Implementados	54
2.3. Recolección de la información	55
2.4. Resultados del examen de diagnóstico previo:	56
2.4.1. Paralelo “A”	56
2.4.2. Paralelo “B”	57
2.4.3. Paralelo “C”	59
2.5. Resultados Comparativos	60
2.6. Realización de la encuesta	61
2.7. Encuesta a padres de familia	62
2.7.1. Preguntas de la encuesta	62
2.7.2. Análisis e interpretación de datos de la encuesta a padres de familia	63
2.8. Entrevista a Profesoras	65
2.8.1. Resultados	67

2.9. Consolidado de resultados de la valoración promedio de habilidades de las tres clases “A”, “B” y “C”	69
---	----

CAPÍTULO III	71
---------------------	-----------

3. PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO DE ACTIVIDADES LÚDICAS QUE FAVOREZCAN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA EXPERIMENTAL “LICEO POLICIAL”	71
--	-----------

3.1. Etapas comprendidas en la propuesta	71
--	----

3.2. Estructura de la propuesta	72
---------------------------------	----

3.2.1. Planteamiento del objetivo general	73
---	----

3.2.2. Planificación de la propuesta	73
--------------------------------------	----

3.3. Recomendaciones didácticas	76
---------------------------------	----

3.4. Aplicación e implementación de la propuesta	82
--	----

3.4.1. Ejemplos prácticos donde se aplica la propuesta de actividades lúdicas	83
---	----

3.5. Resultados de la implementación de la propuesta	112
--	-----

3.5.1. Valoración de las maestras	112
-----------------------------------	-----

3.5.2. Resultados de la evaluación de la unidad “1”	115
---	-----

CONCLUSIONES GENERALES	118
-------------------------------	------------

RECOMENDACIONES	120
------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	122
---------------------	------------

ANEXOS	126
---------------	------------

RESUMEN

El capítulo 1 trata toda la fundamentación teórica que ha sido usada como base para la presente propuesta, que tiene por objeto facilitar la enseñanza- aprendizaje del idioma inglés a través de actividades lúdicas.

El marco teórico expone planteamientos de importantes investigadores, lingüistas y psicólogos que han aportado por muchos años, y literalmente con miles de estudios, a la comprensión del fenómeno que es la producción y la adquisición del lenguaje humano.

Uno de ellos es Jean Piaget, quien propuso la teoría de que el pensamiento precede al lenguaje y que éste depende de aquel. Sapir propuso una visión alternativa del lenguaje afirmando que el lenguaje determina el pensamiento, de forma que cada lengua lleva aparejada una forma de pensar. El psicólogo ruso Lev Vygotsky propuso la teoría de que el lenguaje y el pensamiento tienen orígenes y funciones totalmente distintos.

Otros investigadores sostienen que el lenguaje es una herramienta que acelera y amplía la cognición. Entre sus principales representantes están Jerome Bruner y David Ausubel.

Bruner distingue tres modos básicos mediante los cuales el hombre representa sus modelos mentales y la realidad: actuante (inactivo), icónico y simbólico. Las implicaciones de la teoría de Bruner han influido en la educación, y más específicamente en la pedagogía.

Ausubel, en sus últimos trabajos, sugiere la existencia de dos ejes en la definición del campo global del aprendizaje. El primero enlaza el aprendizaje por repetición con el aprendizaje significativo, y el segundo enlaza el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, resultando en aprendizaje guiado y aprendizaje autónomo.

Otro enfoque interesante es la teoría de las inteligencias múltiples, modelo propuesto por Howard Gardner en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Tomando en cuenta que los seres humanos tenemos diferentes tipos de inteligencias, este método propone el uso de los talentos humanos innatos para desarrollar un aprendizaje natural.

En cuanto a los enfoques y métodos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas se mencionan los del siglo 19: Grammar–Translation y el Método Natural que daba más atención a la pronunciación y conversación. Los principios del Método Natural sirvieron como base para el Método Directo basado en la manera “natural” en que los niños aprenden su propio idioma, y que enfatiza en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir (listening, speaking, reading, and writing).

En 1980, el estadounidense Stephen Krashen, un influyente lingüista, activista e investigador en el campo de la educación, presentó la teoría “The Natural Approach” la cuál hace una distinción entre la adquisición y el aprendizaje de un lenguaje. Según Stephen Krashen, la verdadera adquisición de un idioma no ocurre de un día para otro, es un proceso lento en el que la habilidad para hablar surge tras haber desarrollado la habilidad auditiva durante bastante tiempo. La teoría de la adquisición de una segunda lengua consta de 5 hipótesis.

Total Physical Response (TPR) o Respuesta Física Total es un conjunto de métodos desarrollados por el Dr. James J. Asher. Los estudiantes son llamados a responder físicamente a órdenes verbales. El TPR está pensado primordialmente para profesores que enseñan inglés como un idioma adicional y por consiguiente como método en la enseñanza de otros idiomas.

En el siglo XXI se proponen nuevos métodos que se puedan usar en el enfoque de la enseñanza de idiomas, el más sobresaliente es el de La Enseñanza por Principios. Estos principios son doce en total y están divididos en tres categorías: cognitiva, afectiva y lingüística, siendo la Competencia Comunicativa la meta del proceso enseñanza-aprendizaje, y por eso, el principio más importante de este proceso.

El capítulo 1 también muestra varios recursos que se puedan utilizar como estrategias educativas, entre ellos el juego. Su función principal es proporcionar entretenimiento y diversión, aunque también puede cumplir con un papel educativo. La importancia del juego en la educación es grande ya que, pone en actividad todos los órganos del cuerpo, fortifica y ejercita las funciones psíquicas.

El capítulo 2 se relaciona con el diagnóstico, ya que un buen diagnóstico permite conocer en una clase, de dónde se parte (fortalezas y debilidades), y qué cosas apasionan a los alumnos. En el momento de realizar el diagnóstico para los estudiantes de tercer año de básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial”, la autora de este trabajo tomó en cuenta los conceptos revisados previamente en relación a los diferentes enfoques y maneras de enseñar.

El objeto de estudio para esta propuesta son tres poblaciones identificadas como Paralelos A, B y C de las clases de tercero de básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial”. El número total de estudiantes es de 120, divididos en 67 niñas y 53 niños, cuyas edades fluctúan entre 7 (70%) y 8 (20%) años de edad.

Los métodos utilizados en esta investigación son un examen de diagnóstico previo (pre test), una encuesta, y una entrevista.

Una vez aplicados el pre test, la encuesta y la entrevista, se procedió a recoger toda la información para poder comparar los resultados, los mismos que fueron tabulados a través de tablas de frecuencia para cuantificar las respuestas obtenidas.

Estas respuestas fueron registradas en cuadros de resultados, los que permitieron realizar un análisis cuantitativo para cada una de las preguntas.

De acuerdo a los resultados obtenidos en las tres clases de tercer año de educación básica de la Unidad Educativa “Liceo Policial” se observó que todas las clases tienen un mejor desarrollo de la habilidad básica que es escuchar; solamente una clase logró un mejor resultado para la habilidad de leer, ya que los resultados en las otras dos son bastante menores. Los porcentajes bajos para las habilidades de hablar y escribir son preocupantes, pues los tres paralelos muestran serias deficiencias en estos aspectos.

En el capítulo 2, también se muestra la encuesta hecha a los padres de familia de las clases de tercero de básica. El número de padres de familia que entregaron las encuestas llenas fue de 75, lo que equivale a un 62,50% del total.

La encuesta planteó cinco preguntas de tipo dicotómico cerradas, es decir que sólo admiten una respuesta entre dos posibilidades: SÍ o NO. Estas preguntas se correlacionan entre sí, permitiendo la obtención de resultados concluyentes.

Los resultados de estas preguntas se dieron así:

En la primera pregunta, el 100% de los encuestados muestran interés para que se mejore la parte oral del idioma inglés, lo que avaliza la necesidad de implementar técnicas divertidas que mejoren las habilidades de los estudiantes, materia de la presente investigación. En la segunda pregunta, el 100% de los encuestados confirman que en sus hogares habitualmente no hablan inglés, pues son hablantes de español. La tercera pregunta se correlaciona con la anterior y confirma la tendencia señalada, es decir, que el 100% de las familias no se comunican en inglés en forma cotidiana. Sin embargo, aunque un 66% no interactúa con otros medios de comunicación en el idioma extranjero, el restante 34% sí lo hace. Para la cuarta pregunta, el 89% de los encuestados demuestran interés y expectativa por esta metodología. Finalmente, la quinta pregunta confirma primeramente el interés de los padres de familia para que sus hijos mejoren sus habilidades en el uso del idioma inglés y su acuerdo para reforzar el trabajo de la escuela, en sus casas, ya sea al controlar deberes o al facilitar los medios para que se canalice la realización de esta propuesta educativa.

La tercera herramienta para esta investigación fue la entrevista a las dos profesoras de inglés de las clases de tercero de básica para conocer la valoración que tienen ellas, al inicio del presente año escolar, sobre el nivel de conocimiento adquirido por sus alumnos en el año escolar anterior. La valoración, tanto del trabajo oral como del trabajo escrito, se enfocó a las cuatro habilidades lingüísticas de los alumnos para mostrar los avances o retrocesos durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los resultados se dieron así: para la habilidad de escuchar, la calificación promedio para los tres paralelos es de 2/18 puntos, promedio que representa apenas 11%. Para la habilidad de hablar, la calificación promedio obtenida por los tres paralelos es de 2/18 lo que representa un promedio de 11%. Par la habilidad de leer, la calificación alcanzada por los tres paralelos

es de 3/18, lo que representa un promedio de 16 %. Para la escritura, la calificación promedio de todos los paralelos es de 0 de acuerdo al criterio de sus maestras.

El promedio general obtenido para las cuatro habilidades lingüísticas en los tres paralelos es 10%, lo que en opinión de las maestras, es un promedio más bajo de lo que esperaban.

Al comparar los resultados de la valoración de las maestras y los del pre test, se observaron algunas discrepancias, por ejemplo, el porcentaje relativo más alto lo tiene la lectura con un 16%. Sin embargo, este resultado no coincide con el del pre test, ya que en éste la habilidad de escuchar mostró el porcentaje más alto. Hablar y escuchar tienen la misma valoración de 11%. Sin embargo, este resultado tampoco coincide con el del pre test, ya que en éste la habilidad de escuchar mostró el porcentaje más alto. Finalmente, en último lugar se encuentra la habilidad de escribir que tiene un preocupante 0% y coincide plenamente con los resultados del pre test.

Una vez realizado el procedimiento investigativo para conocer las necesidades de los estudiantes del tercer año de Educación Básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial” se procede a implementar la propuesta que consta en el capítulo 3.

El procedimiento transitó por tres etapas: la etapa de planificación; la etapa de aplicación de la propuesta en una unidad de estudio que servirá como modelo para las demás unidades; y la etapa de evaluación de resultados antes y después de la aplicación de la propuesta.

La estructura de la propuesta comienza con el planteamiento del objetivo general y de los objetivos específicos de cada tema a tratar, a partir de los cuales se planifican las acciones a corto y mediano plazo a ser implementadas. Para ponerlas en práctica se planificó una serie de secuencias de lecciones en base a la primera unidad “My Family” del libro *Sunrise 3* que corresponde a las clases de tercero de básica. Los resultados de las acciones a corto plazo se ven durante y después de cada clase al evaluar el desempeño de los estudiantes en el aula y el trabajo en casa por medio de las tareas; los resultados de las actividades a mediano plazo se diagnostican a través de dos exámenes en los que se incluyen las cuatro habilidades lingüísticas.

El objetivo general de la propuesta es que los estudiantes del tercer año de educación básica del “Liceo Policial” puedan mejorar su competencia comunicativa en la lengua inglesa y puedan desarrollar en forma espontánea y autónoma las cuatro habilidades lingüísticas. En la planificación de la propuesta se definen acciones específicas a corto plazo y a mediano plazo.

En el capítulo 3, también se hacen recomendaciones didácticas tomadas del libro “Aprendizaje y Desarrollo del Escolar Primario” por Josefina López Hurtado ya que el mismo forma parte de la bibliografía para las escuelas primarias en el Ecuador; y además, se registra parte de la investigación hecha por Jeremy Harmer en el Reino Unido, España y Finlandia en la que se planteó a maestros de inglés y a estudiantes la pregunta: ¿Cómo es un buen maestro?

Para llevar a la práctica pedagógica los preceptos que sustentan la concepción de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera, por medio de actividades lúdicas, se tuvo en cuenta las metas de comunicación más importantes que parten de los fundamentos teóricos tratados anteriormente.

A continuación, se presenta el desarrollo de cinco secuencias de lecciones que muestran de una manera práctica cómo utilizar una estrategia de actividades lúdicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa. Las actividades se diseñaron para la Unidad 1 (My Family) del libro Sunrise 3.

La aplicación de la propuesta, a través del desarrollo de las secuencias planificadas para la Unidad 1, se la hizo en un tiempo estimado de siete semanas, durante las cuáles tanto maestras como estudiantes pudieron practicar varias estrategias de actividades lúdicas en cada período de clase. Los resultados de las apreciaciones de las maestras, en relación al trabajo de los estudiantes, antes y después de la aplicación de la propuesta, son contundentes, así:

La calificación promedio para los tres paralelos antes de la aplicación de la propuesta fue 2/18 puntos de acuerdo al criterio de sus maestras. Después de la propuesta el resultado es de 14/18.

En la primera calificación, antes de la aplicación de la propuesta, el resultado promedio obtenido por los tres paralelos, de acuerdo al criterio de sus profesoras, fue de 2/18. Después de la aplicación de la propuesta la calificación es 14/18.

Antes de la aplicación de la propuesta, la calificación alcanzada por los tres paralelos de acuerdo con el criterio de sus maestras en la habilidad de leer fue de 3/18; después de la propuesta el resultado es 14/18.

Para la escritura la calificación promedio de todos los paralelos fue de 0/18 antes de la aplicación de la propuesta, después de la aplicación los resultados cambian dramáticamente, y dan un total de 14/18 de acuerdo al criterio de las maestras.

También los resultados en las evaluaciones oral y escrita para la unidad 1, muestran cambios muy importantes en relación a los resultados del pre test, a pesar de las mayores exigencias. Las dos pruebas evaluaron todas las habilidades lingüísticas en el siguiente orden: escuchar, escribir, leer y hablar. La propuesta de aplicar estrategias de actividades lúdicas manifestó una alta eficiencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua inglesa para los estudiantes de tercer año, pues mejoró su disposición hacia el uso normal del inglés dentro y fuera de la clase.

INTRODUCCIÓN

El actual contexto globalizado demanda la necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo social, económico y laboral. Esto obliga al sector educativo oficial a promover la implementación de nuevas opciones y metodologías educativas que empiecen desde los primeros años escolares.

Muchos maestros continúan su desempeño profesional en las instituciones educativas con metodologías tradicionales de enseñanza de inglés, es típico para los estudiantes repetir palabras después del profesor sin entender muchas veces lo que dicen, ó hacer tareas mecánicas a las que no encuentran un sentido real. Este tipo de educación pasiva y memorística desmotiva y malgasta los recursos humanos y económicos pues no produce resultados ya que, después de muchos años de enseñanza de inglés, los estudiantes no pueden ni siquiera responder a preguntas cotidianas. Entonces, es muy importante que los docentes busquen nuevas estrategias que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas y por consiguiente, una verdadera competencia comunicativa.

Un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera debe hacerse mediante modificaciones estructurales en las prácticas educativas desde los primeros años escolares para lograr que maestros y alumnos participen de una manera más comprometida en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas nuevas propuestas educativas, como la aplicación de estrategias que a través de actividades lúdicas favorezcan el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, tema de mi trabajo de disertación.

La comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés requiere de docentes innovadores y con mente abierta para encontrar nuevas estrategias que les permitan enseñar en una forma práctica, útil y significativa de modo que motiven a sus estudiantes para que ellos descubran la importancia de aprender este idioma que los ayudará a desempeñarse eficientemente en este mundo globalizado. Esta es la meta que propone el presente trabajo.

La aplicación de una estrategia de actividades lúdicas que favorezcan el aprendizaje del idioma inglés así como el desarrollo de la competencia comunicativa se la hizo para los

estudiantes de tercer año de educación básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial”.

Con esta finalidad se visitó la institución ubicada en las avenidas Brasil e Hidalgo de Pinto, en la ciudad de Quito. El plantel tiene 930 estudiantes, de los cuales las clases más numerosas son segundo y tercero de básica con 135 y 120 estudiantes respectivamente. Gracias a la apertura de las maestras se pudo observar las tres clases de tercero de básica para hacer un análisis de cómo se enseña el inglés como idioma extranjero y también fue posible aplicar una prueba de diagnóstico para conocer el desempeño estudiantil.

Utilizando esta información se logró elaborar una estrategia con actividades lúdicas que faciliten el aprendizaje del inglés y por consiguiente, posibiliten un desarrollo más efectivo de la competencia comunicativa de esos estudiantes en esta lengua extranjera. La fundamentación teórica de la presente disertación se basa principalmente en la investigación de trabajos de conocidos psicólogos y lingüistas como, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel, Howard Gardner, Stephen Krashen, James Asher, y H. Douglas Brown.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo analizará ocho referentes teóricos que sirven de punto de partida para la elaboración de esta propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia comunicativa del idioma inglés como lengua extranjera mediante el uso de actividades lúdicas:

- Jean Piaget: Teoría del constructivismo.
- Lev Vygotsky: Aprendizaje socio – histórico – cultural.
- Jerome Bruner: Teoría cognitiva del descubrimiento.
- David Ausubel: Teoría de las estructuras cognitivas del estudiante.
- Howard Gardner: Inteligencias Múltiples (MI).
- Stephen Krashen: El método natural:
- James Asher: Respuesta física total.
- H. Douglas Brown: Teaching by Principles.

1.1. Hombre y lenguaje

La comunicación humana es un producto social; desde las primeras etapas, el ser humano ha tenido la necesidad de comunicarse para formar parte e interactuar en su grupo social. Esto le permite unirse a otros seres semejantes a él y convivir con ellos, de esta convivencia se desprende la necesidad de comunicación, a través del lenguaje.

“El poseer el lenguaje, tal vez más que cualquier otro atributo, distingue a los seres humanos de otros animales. Para comprender nuestra humanidad, se debe comprender la naturaleza del

lenguaje que nos hace humanos. De acuerdo a la filosofía expresada en mitos y religiones de muchos pueblos, el lenguaje es la fuente de la vida y el poder humano”¹

El hombre ha sido capaz de hablar a partir del momento en que discriminó los sonidos y los aplicó primero a determinados objetos que formaban parte de su entorno y posteriormente a ideas más subjetivas y abstractas que emanaban de sentimientos y vivencias que formaban el bagaje de experiencias de que era objeto.

La enorme diversidad de lenguas que hay en todo el mundo demuestra que una vez que apareció el lenguaje se produjeron cambios a gran velocidad. No sabemos a ciencia cierta si hubo una primera y única lengua, ni cuáles fueron sus sonidos, gramática y léxico, pero sabemos que cuando una “lengua sufre transformaciones sustanciales tanto en su estructura fonética como en su léxico, puede llegar a convertirse en otra lengua”².

1.1.1. Fundamentos del lenguaje

El lenguaje es uno de los cuerpos de conocimiento más abstracto que adquiere el ser humano, por eso los niños de todas las culturas llegan a entender y usar esta forma intrincada de comunicación a edades muy tempranas, entonces quizá la pregunta es ¿qué deben aprender los niños para dominar las complicaciones de la lengua?

Después de muchos años y literalmente miles de estudios, investigadores como el psicólogo David Shafter, han concluido que cuatro tipos de conocimiento contribuyen al crecimiento de la competencia lingüística, “fonología, semántica, sintaxis, y pragmática”³

Fonología

La fonología se refiere a las unidades básicas del sonido, o fonemas, que se usan en un lenguaje y las reglas para combinarlos. “Phonetics is concerned with describing the speech

¹Victoria Fomkin y Robert Rodman. *An Introduction to Language*. Orlando Florida, Harcourt Brace College Publishers, 6th Ed, 1998: Página 4.

²Biblioteca Salvat de los grandes temas. *La Sociedad Actual*. Buenos Aires, Ed. Salvat, Vol.83, Página 9.

³ David Shafter. *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid, Ed. Médica, 2000, Páginas 352, 353.

sounds that occur in the languages of the world... The first job of a phonetician is to try to find out what people are doing when they are talking and when they are listening to speech.”⁴

Es claro que los niños deben aprender como discriminar, producir y combinar los sonidos de su lengua materna a fin de dar sentido a lo que escuchan y ser comprendidos cuando hablan.

Semántica

La semántica se refiere a los significados expresados en las palabras y enunciados. “To understand language we need to know the meaning of words and the morphemes that compose them. We also must know how the meanings of words combine into phrase and sentence meanings. Finally, we must interpret the meaning of utterances in the context in which they are made”.⁵ Los niños deben reconocer que las palabras transmiten significados y que, al combinarlas en estructuras más grandes y más complejas, se produce la comunicación propia de cada idioma.

Sintaxis

El lenguaje también implica la sintaxis, o las reglas que especifican como deben combinarse las palabras para formar frases y oraciones significativas. Es muy cierto que los niños deben adquirir una comprensión básica de las características sintácticas de su lengua materna antes de que puedan hablar o comprender ese lenguaje con eficiencia. “Speakers of a language recognize the grammatical sentences of their language and know how the words in a grammatical sentence must be ordered and grouped”.⁶

Pragmática

Los aprendices del lenguaje deben dominar también la pragmática del lenguaje, es decir, el conocimiento de la forma en que el lenguaje podría usarse para comunicarse eficazmente.

⁴ Victoria Fomkin y Robert Rodman. *An Introduction to Language*. Orlando, Florida, Harcourt Brace College Publishers, 6th Ed, 1998, Página 213.

⁵ Victoria Fomkin y Robert Rodman. *An Introduction to Language*. Orlando, Florida, Harcourt Brace College Publishers, 6th Ed, 1998, Página 157.

⁶ Victoria Fomkin y Robert Rodman. *An Introduction to Language*. Orlando, Florida, Harcourt Brace College Publishers, 6th Ed, 1998, Página 149.

“The study of how context affects meaning, to be interpreted in certain situations, is called pragmatics”.⁷ Evidentemente, los niños deben tomar en cuenta donde están, con quien hablan, que es lo que el oyente sabe, necesita y desea escuchar.

1.1.2. Norma lingüística

La norma en una lengua es aquella variedad que se ha convertido en dominante. La norma lingüística es la que rige la escritura, esto es, la que posee una norma ortográfica o un conjunto de materiales escritos en ella; es decir, cuando se enseña otra lengua se enseña la norma lingüística.

Con el fin de resolver los problemas de comunicación, debido a la enorme diversidad lingüística existente, ciertas lenguas, como el inglés, cumplen la función de un lenguaje internacional “en inglés, Languages of Wide Communication, LWC”⁸ entonces millones de personas en todo el mundo hablan el inglés como segunda lengua o como lengua extranjera.

1.1.3. Áreas del lenguaje en el cerebro

El lenguaje es una de las funciones que controla la parte anterior al cerebro, junto con la conciencia, las capacidades sensitivas, el pensamiento, la emoción y la memoria.

La función del lenguaje humano generalmente se encuentra en uno de los hemisferios de la corteza cerebral. “En términos generales, el hemisferio izquierdo es responsable del lenguaje y del habla en el 95% de las personas diestras, mientras que el hemisferio derecho controla estas funciones en un 5%”⁹.

⁷ Victoria Fomkin y Robert Rodman. *An Introduction to Language*. Orlando, Florida, Harcourt Brace College Publishers, 6th Ed, 1998, Página 158.

⁸ Enciclopedia Salvat de grandes temas. *Revolución Lingüística*. Buenos Aires, Ed. Salvat, Página 86.

⁹ Arthur Guyton. *Anatomía y fisiología del sistema nervioso*. México, Ed. Interamericana, 1994, Página 22.

1.2. Pensamiento

Los especialistas sostienen un ardiente debate acerca de la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento o los procesos mentales por los cuales se adquiere el conocimiento. Uno de ellos fue el antropólogo-lingüista estadounidense Edward Sapir (1884-1939). Sapir fue uno de los primeros en investigar las relaciones entre estudios del lenguaje y antropología. Estudió lenguajes amerindios. Sapir propuso una visión alternativa del lenguaje en 1921, afirmando que el lenguaje determina el pensamiento, de forma que cada lengua lleva aparejada una forma de pensar. La idea de Sapir fue adoptada y desarrollada durante los años 1940 por Whorf y finalmente se convirtió en la hipótesis de Sapir-Whorf. En su versión fuerte la hipótesis Sapir-Whorf puede considerarse una forma de determinismo lingüístico, aunque el interés de los psicólogos por la influencia del lenguaje en el pensamiento es anterior a la formulación de la hipótesis de Sapir-Whorf como tal.¹⁰

1.2.1. Determinismo lingüístico

Se refiere a que la forma concreta de la lengua que hablamos y los conceptos presentes en la misma imponen o condicionan fuertemente el tipo de razonamientos, concepciones e ideas sobre cómo es el mundo.¹¹

En términos generales, se destacan tres teorías que se mencionan a continuación: la primera afirma que el pensamiento procede del lenguaje; la segunda observa al lenguaje como herramienta en el desarrollo del pensamiento, y la tercera trata al lenguaje y al pensamiento como funciones independientes.

1) El pensamiento precede al lenguaje

El psicólogo suizo, Jean Piaget, propuso la teoría de que el pensamiento precede al lenguaje y que esté depende de aquel. Piaget creía que el desarrollo cognitivo sigue una determinada

¹⁰Eduardo De Bustos Guadaño. *Lenguaje, comunicación y cognición: temas básicos*. Madrid, UNED, 2004, Página 148.

¹¹ Eduardo De Bustos Guadaño. *Lenguaje, comunicación y cognición: temas básicos*. Madrid, UNED, 2004, Página 160.

secuencia innata, aunque precisa la interacción con el entorno para desarrollarse por completo. También consideraba que el conocimiento se adquiere mediante la interacción y que el lenguaje es una de las posibles formas para que el niño pueda representar ese conocimiento.

2) *El lenguaje como herramienta*

Otros investigadores sostienen que el lenguaje es una herramienta que acelera y amplía la cognición. Estos teóricos creen que el lenguaje es un medio por el cual el niño transforma sus experiencias, además de representarlas. En su opinión, el lenguaje capacita para clasificar y agrupar diferentes porciones de información y constituye una importante herramienta del pensamiento.¹² Contrariamente a Piaget, creían que el lenguaje desempeña una función directa y activa en el pensamiento: no solo lo refleja, sino que también lo modela.

3) *Funciones independientes del lenguaje y el pensamiento*

El psicólogo ruso Lev Vygotsky propuso la teoría de que el lenguaje y el pensamiento tienen orígenes y funciones totalmente distintos. Las raíces del lenguaje, según su teoría, son diferentes a los del pensamiento ya que el lenguaje es esencialmente un fenómeno social, mientras que el pensamiento puede existir por separado.

1.3. Teorías del aprendizaje

“Aprendizaje: Partiendo de las ideas constructivistas, el aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino “un proceso activo” por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por tanto “construye” conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe”¹³.

¹² Ausubel, Novak, Hanesian, *Psicología educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México, Trillas, 2da Ed., 1983, Página 87.

¹³ Kolombus Schulman. *¿Es ya mañana?*. Jerusalén, Ed. Talleres de la semana Publishing, 1985, Página 72.

Heinz Von Foerster definió al aprendizaje como “aprender a aprender”, concepto que en la actualidad marca la tendencia más importante en la educación básica.¹⁴

La cultura se transmite y se crea a través de la educación; la educación que se organiza por medio de un vehículo cognitivo que es el lenguaje; lenguaje que está representado por conocimientos, habilidades, experiencias.

El aprendizaje supone un cambio adaptativo, y es la resultante de la interacción con el medio ambiental. Es el proceso por el cual el individuo adquiere ciertos conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y comportamientos.

El aprendizaje forma parte de la naturaleza humana y va desarrollándose; sus bases se dan desde el primer momento del ser humano en el mundo, siendo cada vez más extenso, de acuerdo con la manera de aprender de cada persona.

Diversas teorías del aprendizaje ayudan a los psicólogos a entender, predecir y controlar el comportamiento humano. Entre sus principales representantes vamos a citar a Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y David Ausubel.

1.3.1. El Constructivismo y Jean Piaget

Jean Piaget, psicólogo suizo, (1896-1980) es considerado como uno de los teóricos que mayor trascendencia ha tenido en el aprendizaje infantil.

El planteo inicial de Piaget para desarrollar su teoría es cómo puede pasar una persona de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento y convertirse en un sujeto epistémico, es decir, cognoscente. Ante este cuestionamiento, el especialista manifiesta que el origen del conocimiento no radica ni en los objetos, ni tampoco en el sujeto, sino en las interacciones entre ambos.

A través de su investigación, Piaget estudia el desarrollo del niño en función de su desarrollo intelectual. Explica las funciones mentales por su génesis, es decir; por su modo de

¹⁴ Heinz Von Foerster, Heinz. *Objeto, lenguaje y realidad*. Buenos Aires, Publicaciones Interfas, 1987: Página 41

formación, y entiende la psicogénesis como el nacimiento y la posterior evaluación de la inteligencia, lo que hace que una persona tenga un mayor acceso a las categorías del conocimiento a medida que va construyendo su propio conocimiento.

Para Piaget el pensamiento difiere en calidad y no en cantidad de acuerdo con la edad, por eso, en cada etapa de desarrollo, el niño se piensa de manera diferente. Éste es uno de los aportes esenciales de Piaget al conocimiento: el hecho de haber demostrado que el niño tiene modos de pensar específicos que lo diferencian de un adulto.

Aunque las etapas de maduración son en gran parte innatas, consideró que el éxito del aprendizaje radica en la interacción entre las habilidades que se desarrollan de un modo natural y las experiencias del niño en su entorno.

Piaget sostuvo también que los niños prueban su mundo constantemente, lo hacen tocando las cosas o llevándolas a la boca; mediante estos experimentos, el niño elabora teorías sobre el modo que funcionan las cosas a su alrededor, teorías a las que Piaget denominó “esquemas”.¹⁵

Los esquemas son sencillas pautas de conducta (como manipular un objeto) que el niño utiliza para interactuar con su entorno. A medida que el niño va creciendo también va formando pautas organizadas de pensamiento y de acción. Cada vez que el niño se enfrenta a una nueva situación o un objeto nuevo, intenta comprenderlos, tomando en cuenta un esquema que ya conoce. Piaget consideró a este proceso como asimilación.

Si un esquema preexistente no puede explicar un acontecimiento nuevo, el niño deberá revisarlo para poder incorporar nueva información. A través de este proceso, que Piaget denominó acomodación, el niño amplía su conocimiento del mundo.

En su estudio del proceso de aprendizaje infantil, Piaget concluyó que el desarrollo cognitivo depende de otros factores y no solo de la simple información: descubrió que los niños deben adquirir habilidades específicas antes de que su intelecto pueda madurar.

¹⁵ Juan I. Ferrer. *Psicología de la Educación*. “Jean Piaget y su influencia en la pedagogía”. Agosto 2008, Guanajuato, México. 2008, páginas 12 - 16.

En la actualidad, la mayoría de los psicólogos coinciden en afirmar que el proceso de aprendizaje está formado por diferentes etapas evolutivas.

1.3.1.1. Etapas del aprendizaje de Jean Piaget

Hasta la década de los años veinte, solía creerse que los niños empleaban los mismos procesos de pensamiento que los adultos, pero con una mayor eficacia. Piaget en cambio afirma que los niños ven al mundo de una manera totalmente distinta de los adultos. Sobre este supuesto desarrolló la Teoría de las Cuatro Etapas, cuyas características básicas son:

1. Etapa senso - motora (desde su nacimiento hasta los 2 años)

- El niño se distingue así mismo de los objetos.
- Se reconoce como actor de un acto y comienza actuar deliberadamente (manipula un juguete para emitir un sonido).
- Constata la permanencia de los objetos.

2. Etapa pre - operacional (desde los 2 hasta los 7 años)

- El niño aprende a utilizar el lenguaje y puede representar los objetos con palabras o imágenes.
- Su pensamiento es egocéntrico (le cuesta adoptar perspectivas ajenas).
- Clasifica los objetos por una sola característica: (selecciona de acuerdo a colores).

3. Etapa operacional concreta (desde los 7 hasta los 11 años)

- El niño puede pensar en forma lógica sobre acontecimientos y objetos.
- Comprende el concepto de conservación, la relación que existe con los números (mayor, menor, igual), el volumen y peso de los objetos.
- Capacidad para resolver problemas concretos de forma lógica.
- Comprensión de la ley de la conservación y capacidad para clasificar y hacer series.

4. *Etapas operacionales formales (desde los 11 años en adelante)*

- El niño puede pensar en forma lógica sobre proposiciones abstractas y probar hipótesis sistemáticamente.
- El pensamiento se hace más científico.
- Le preocupan cuestiones hipotéticas, problemas ideológicos y el futuro.
- Máximo desarrollo de las estructuras cognitivas, grupos, matrices y lógica algebraica.

1.3.1.2. Procesamiento de la información

Algunos críticos al trabajo de Piaget han constatado que al analizar una capacidad cognitiva particular, ésta no se aísla de las habilidades individuales que posibilitan la realización de una tarea. Para ser capaz de demostrar la permanencia de los objetos, un niño debe desarrollar su memoria y sus habilidades para procesar la información. Además, consideran que el desarrollo cognitivo tiene lugar a medida que los niños adquieren habilidades para procesar la información. El desarrollo cognitivo es lineal y uniforme, y en su transcurso el niño aprende a procesar la información de manera cada vez más eficaz.

Otros investigadores respaldan el modelo de las etapas de Piaget e intentan ampliarlo e incluso modificarlo. Afirman que la adquisición de las habilidades que permiten procesar la información produce cambios en el modo de pensar en el niño y estos podrían englobarse en etapas. Esta teoría permite facilitar el aprendizaje considerando que el estudiante es quien aprende y no el maestro, con el fin de que el alumno pueda desenvolverse con libertad y siguiendo su propio ritmo de desarrollo.

Es por esto que el docente de nivel inicial no puede ser un simple espectador del proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo contrario, tiene que ser un sujeto activo que desarrolle entre otras cosas las siguientes:

- Conocer las posibilidades cognitivas de sus alumnos.
- Favorecer el desarrollo cognitivo y plantear problemas significativos a sus alumnos.
- Presentar materiales adecuados capaces de generar situaciones interesantes y problemáticas.

- Utilizar estrategias metodológicas de enseñanza que sean acordes con las características de sus alumnos.
- Promover la reflexión individual y grupal en relación con la acción desarrollada por sus estudiantes.
- Evaluar los procesos de aprendizaje en términos pedagógicos y no psicológicos.

1.3.2. El Aprendizaje Socio – Histórico - Cultural y Lev Vygotsky

El Psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) propuso el enfoque sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues afirmó que el desarrollo cognitivo de un niño depende de la interacción del niño con las personas que lo rodea; el modo en que los adultos respondan a sus preguntas proporciona al pequeño información relativa no sólo al objeto de la pregunta, sino también, a la manera en la que él debería comportarse.

Para Vygotsky la actividad del niño es el motor principal de su desarrollo; sin embargo, no lo concibe como un intercambio aislado del individuo con su medio físico, sino como un ser social que participa en procesos grupales de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y de ayuda en el aprendizaje. Vygotsky tuvo una concepción dialéctica¹⁶ de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. Este último no es un simple despliegue de caracteres preformados genéticamente, sino el resultado del intercambio de la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido. A partir de esta manera original de entender el desarrollo y su vinculación con el aprendizaje, surge su concepto de “Zona de Desarrollo Próxima”. Ésta se define como la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver en forma independiente un problema; y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. Se establece así una diferencia entre lo que el niño puede hacer y aprender por sí solo, fruto de conocimientos construidos en sus experiencias anteriores, y lo que es capaz de aprender y

¹⁶ ROJAS Ricardo, *Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky*, Internet. www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm, Acceso (01/10/2011)

hacer con la ayuda de otras personas mientras las observa, las imita, sigue sus instrucciones o colabora con ellas. En otras palabras, Vygotsky llama “Zona de desarrollo Próximo” a la distancia que existe entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, y es entre estos dos polos donde se ubica la acción educativa.¹⁷

Entonces el proceso educativo debe partir del nivel de desarrollo efectivo del alumno, que serían sus conocimientos previos y hacerlo progresar a través de sus zonas de desarrollo próximo para ampliarlas y generar otras nuevas.

Personalmente considero a la Zona de Desarrollo Próximo como el espacio simbólico que establece el maestro al brindar la ayuda necesaria a un niño que aprende, a fin de que pueda resolver una situación que aún no es capaz de resolver solo. La actividad del individuo es el motor fundamental de desarrollo, en su participación en procesos grupales y de intercambios de ideas; quienes rodean al niño, constituyen agentes de desarrollo, que guían, planifican y encauzan las conductas del niño.

*1.3.2.1. Niveles de desarrollo: próximo y actual*¹⁸

Nivel de desarrollo próximo: es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda de los demás.

Nivel de desarrollo actual: es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la ayuda de otras personas.

El aprendizaje a través de la influencia es el factor fundamental de desarrollo. La enseñanza eficaz es la que a partir del nivel de desarrollo del alumno, lo hace progresar para ampliar y generar nuevas zonas de desarrollo próximo. Ambos niveles mantienen la misma concepción constructivista del aprendizaje.

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Wikipedia, Lev Vigotsky, Internet, http://es.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski, Acceso (01/10/2011)

Vygotsky se diferencia de Piaget en el papel que juegan el medio y la cultura. Para Vygotsky es esencial la consideración de lo social, que contribuye, con los mediadores, a transformar la realidad y la educación.

Por otra parte, la capacidad innata de los niños para adquirir el lenguaje probablemente se activa mediante el contacto con otros seres humanos. Sin embargo, en muchos ámbitos de la psicología aún se debate sobre cómo exactamente los niños adquieren el lenguaje, si es la naturaleza o bien el aprendizaje lo que desempeña la función más importante en este proceso como se puede ver en el punto 1.6: “Enfoques y Métodos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras”.

1.3.3. Teoría Cognitiva de Aprendizaje: Jerome Bruner y David Ausubel

1.3.3.1. Jerome Bruner

Jerome Bruner, es un psicólogo estadounidense quien fundó el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard y, aunque no es el inventor, fue quien impulsó la psicología cognitiva. Su teoría cognitiva del descubrimiento, desarrolla, entre otras, la idea de *andamiaje*,¹⁹ la cual retoma de la Teoría Socio-Histórica de Lev Vygotski.

El aprendizaje consiste esencialmente en la categorización de nuevos conceptos (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interacciona con la realidad organizando las entradas según sus propias categorías, posiblemente creando nuevas, o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción.

Otra consecuencia es que la estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales y esquemas) es un factor esencial en el aprendizaje. Ésta da significación y organización a sus

¹⁹ Juan I. Ferrer. Bruner “Hacia una teoría de la instrucción”. Psicología de la Educación. Septiembre 2008. Guanajuato, México. 2008, página 14.

experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizar y profundizarla.

Bruner ha distinguido tres modos básicos mediante los cuales el hombre representa sus modelos mentales y la realidad. Estos son los modos actuante (inactivo), icónico y simbólico.²⁰ Los tres modos de representación son reflejo de desarrollo cognitivo y actúan en paralelo, es decir, una vez se adquiere un modo, uno o dos de los otros se pueden seguir utilizando.

Modelo actuante (inactivo)

Se aprende haciendo cosas, manipulando objetos, imitando y actuando. Saber consiste en “saber hacer”, con un mínimo grado de reflexión y mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona, Bruner la ha relacionado con la fase senso-motriz de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.

Modelo icónico

Implica la percepción del ambiente y su transformación en imágenes debido a que se conforma una organización selectiva de percepciones e imágenes de los sucesos a través de estructuras espaciales, temporales y teniendo algún parecido con la cosa representada. En la enseñanza, se recurre al uso de recursos gráficos cuando el alumno debe aprender conceptos y principios no demostrables con facilidad. La elección de la imagen no es arbitraria.

Modelo simbólico

Es el modelo más generalizado y proporciona los medios para presentar la experiencia del mundo para transformarlo. Se desarrolla a medida que el niño pasa del estadio de las representaciones concretas al de las operaciones formales. Con respecto a la adquisición del lenguaje y las capacidades comunicativas, Bruner sostiene que éstas se fundan a partir de formatos culturales al representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no

²⁰ Juan I. Ferrer. Bruner “Hacia una teoría de la instrucción”. Psicología de la Educación. Septiembre 2008. Guanajuato, México. 2008, página 16.

guarda relación con la cosa representada. Por ejemplo, el número tres se representaría icónicamente por, digamos, tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un 3.

La madre establece los primeros formatos cuando interpreta las necesidades del niño, y las pone en palabras, atribuyendo sentido a lo que el pequeño aún no puede expresar oralmente; así poco a poco, el niño se apropia de los conocimientos necesarios para interactuar con su medio cultural. Bruner plantea que el lenguaje es el instrumento capaz de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas y que el pensamiento, a su vez organiza la acción.

A partir del concepto Vygotskiano de “Zona de Desarrollo Próximo” Bruner introdujo el concepto de “andamiaje” el cual se define como una situación de interacción entre un sujeto de mayor experiencia y otro de menor experiencia, de modo que, a través de una acción colaborativa, este último puede pasar de su nivel actual a otro más elevado.

En otras palabras el “andamiaje” consiste en un proceso de cooperación entre un experto y un novato. El primero deberá completar las tareas más difíciles y dejar las más sencillas en manos del aprendiz. Paulatinamente, el experto deberá retirar su ayuda a medida que el novato pueda realizar la actividad por su propia cuenta.

Implicaciones educativas²¹:

Las siguientes son las implicaciones de la teoría de Bruner en la educación, y más específicamente en la pedagogía:

- Aprendizaje por descubrimiento: el instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.
- Diálogo activo: el instructor y el estudiante deben involucrarse en un diálogo activo (p.ej., aprendizaje socrático).
- Formato adecuado de la información: el instructor debe encargarse de que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.

²¹ *La importancia de la educación.* Internet. www.buenas tareas.com. Acceso (05/10/2011)

- Currículo espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.
- Extrapolación y llenado de vacíos: La instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.
- Primero la estructura: enseñarle a los estudiantes primero la estructura o patrones de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos y figura.

Bruner sostiene que toda teoría de instrucción debe tener en cuenta los siguientes cuatro aspectos:

1. La predisposición hacia el aprendizaje.
2. El modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante.
3. Las secuencias más efectivas para presentar un material.
4. La naturaleza de los premios y castigos.

1.3.3.2. David Paul Ausubel

David Paul Ausubel psicólogo y pedagogo estadounidense, es una de las personalidades más importantes del constructivismo. Fue seguidor de Jean Piaget. Uno de sus mayores aportes al campo del aprendizaje y la psicología fue el desarrollo de los organizadores de avance (desde 1960). En términos generales y a diferencia de otros autores, David Ausubel enfoca su teoría en la didáctica, es decir el aprendizaje en la escuela. Falleció el 9 de julio del 2008 a los 89 años.

El aprendizaje significativo

En la década de 1970, las propuestas de Jerome Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos.

Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen algunas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

Este autor plantea que “el aprendizaje significativo es aquel en el cual el estudiante convierte el contenido de aprendizaje en significados (ya sean los contenidos dados o descubiertos) por sí mismo”²², esto quiere decir que el estudiante puede relacionar de modo sustancial y no arbitrario, el contenido y la tarea del aprendizaje con lo que él ya sabe. Ausubel afirma que es necesario que el estudiante esté dispuesto a razonar y a comprender el contenido de esta manera.

Para generar aprendizajes significativos debemos tomar en cuenta ciertas condiciones:

- Lo que se va a aprender debe tener sentido lógico, secuencial y estar de acuerdo al nivel intelectual del estudiante.
- Que el estudiante se encuentre motivado e interesado.
- Que el nuevo conocimiento se relacione con algún aspecto importante de la estructura cognitiva del estudiante.

²² D. Ausubel, J Novak, and H. Hanesian. *Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México, Trillas, 2da Ed., 1983, Página 88.

- El material que utiliza el estudiante corresponda a la capacidad de su aprendizaje y que pueda relacionarlo con las ideas más relevantes.

Relacionar un nuevo contenido de aprendizaje, de manera sustancial y no arbitraria, con la estructura cognitiva presente en el estudiante (lo que ya sabe) es establecer conexiones entre los tipos de contenidos como algo esencial de este modo el estudiante puede incorporar la nueva información en las estructuras internas del conocimiento que ya posee. Ausubel denomina a esto “asimilación del nuevo conocimiento”.

Ejes y categorías del aprendizaje

Ausubel, en sus últimos trabajos, sugiere la existencia de dos ejes en la definición del campo global del aprendizaje. El primero enlaza el aprendizaje por repetición con el aprendizaje significativo, y el segundo enlaza el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, resultando en aprendizaje guiado y aprendizaje autónomo.

Ausubel diferencia tres categorías de aprendizaje significativo.

1. Supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica.
2. Permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetivos.
3. Implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Ventajas del Aprendizaje Significativo

Produce una retención más duradera de la información. Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido. La nueva información al ser relacionada con la anterior, se guarda en la memoria a largo plazo. El aprendizaje es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por

parte del alumno. Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

*Organización del proceso en el tiempo*²³

Los materiales y técnicas que deben emplearse dentro del proceso enseñanza-aprendizaje son:

a) Los organizadores avanzados expositivos, cuando el alumno tiene poco o ningún conocimiento sobre el tema (al principio de la clase) b) Los comparativos, cuando el estudiante ya posee conocimientos previos del tema; (también al principio de la clase). Algunas de las funciones que tienen los materiales didácticos entre el estudiante, los contenidos y el profesor son: a) Determinar que el aprendizaje del alumno sea significativo. b) Promover una actitud positiva y una buena disposición por parte del alumno. c) Hacer que los contenidos sean más fácilmente asimilados. d) Ayudar al docente a que su enseñanza sea organizada y mejor aprovechada.

Los elementos esenciales del currículo son: las unidades y temas (contenido); los materiales que se van emplear; las actividades, técnicas y estrategias del profesor.

Características del currículo

- a) Su tema está apropiadamente organizado y secuenciado.
- b) No son relacionados de manera arbitraria con la estructura cognoscitiva del estudiante.
- c) Las clases se orientan hacia el aprendizaje por recepción.

La interrelación del currículo con el profesor y el alumno es que el currículo es la base para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda darse de manera organizada y secuencial siempre y cuando el profesor y el estudiante sepan seguirlo y aprovecharlo.

²³ David Paul Ausubel. "The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material". *Journal of Educational Psychology*. 196, Ed. VI 23, New York: páginas 51, 267, 268.

El papel de la evaluación en el proceso

Las modalidades y tipos de evaluación son la evaluación *diagnóstica*, *formativa* y *final*, cuyos usos son:

Sus usos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

a) La evaluación diagnóstica se usa al principio de un curso o unidad y se realiza para conocer cuáles son los conocimientos que el alumno posee de cierto curso, período o unidad. b) La evaluación formativa es la que se lleva a cabo en el transcurso del curso o período. c) La evaluación final es la que se realiza para saber cuáles son los resultados de aprendizaje finales del estudiante.

Algunos de los instrumentos que se emplean son:

1. Para el diagnóstico se usa comúnmente un examen escrito y raramente un examen oral, depende de lo que se quiere conocer.
2. Para la formativa se emplean exámenes escritos, trabajos, prácticas, investigaciones, proyectos, ensayos, etc.
3. Para la final, examen escrito u oral, proyecto, ensayo, etc.

Aspectos motivacionales

Algunos factores externos son el clima del salón de clase, medio ambiente, niveles de desarrollo, factores motivacionales (extrínsecos), objetos, etc.

La manera como estos factores benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje es:

a) Son cruciales para estimular al alumno a participar, trabajar en clase, discutir, analizar, reflexionar y criticar la información proporcionada por el docente. b) Son esenciales para motivar al profesor y provocar que su desempeño sea más eficaz, eficiente y efectiva. c) Los dos, alumno y docente, se sienten cómodos, seguros y listos para que se lleve a cabo el aprendizaje significativo.

Estos factores afectan de manera negativa ya que:

a) Pueden distraer, confundir y desmotivar al alumno ya que el ambiente y otros factores no son los apropiados. b) Pueden hacer aburrida y no significativa los contenidos y la clase, en general. c) Pueden provocar que el docente se sienta desmotivado, incómodo, impaciente, desesperado e inseguro en su enseñanza.

1.3.4. Teoría de las Inteligencias Múltiples

Otro enfoque interesante es la teoría de las inteligencias múltiples, modelo propuesto por Howard Gardner en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner define la inteligencia como la "*capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas*".²⁴

Tomando en cuenta que los seres humanos tenemos diferentes tipos de inteligencias, este método propone el uso de los talentos humanos innatos para desarrollar un aprendizaje natural, enfatizando en una serie de sistemas educativos de apoyo para motivar a estudiantes y profesores en un proceso de desarrollo de la persona "the whole person".²⁵ Primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: Que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolverse en la vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos; por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. Ni mejor ni peor, pero sí distinto. Dicho de otro modo: Einstein no es más ni menos inteligente que Michael Jordan, simplemente sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

²⁴ Howard Gardner. *Frames of Mind*. New York, Basic Books, 1983, Página 5.

²⁵ Jeremy Harmer. *The Practice of English Teaching*. Edinburg, Pearson Education Ltd., 4th Ed., 1999, Página 120.

Segundo, y no menos importante, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así, que, en épocas muy próximas, a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.

Considerando la importancia de la psicología de las inteligencias múltiples, ha de ser más racional tener un objeto para todo lo que hacemos, y no solo por medio de estas inteligencias. Gardner añade que, así como hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la Universidad Harvard han identificado siete tipos distintos:²⁶

1. Inteligencia verbal - lingüística

El don del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas. Incluso en el caso de personas sordas a las que no se les ha enseñado explícitamente un lenguaje por señas, a menudo inventan un lenguaje manual propio y lo usan espontáneamente. En consecuencia, podemos decir que, una inteligencia puede operar independientemente de una cierta modalidad en el estímulo o una forma particular de respuesta.

Capacidades implicadas - Capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura y, también, al hablar y escuchar.

Habilidades relacionadas - Hablar y escribir eficazmente.

Perfiles profesionales - Líderes políticos o religiosos, poetas, escritores, etc.

2. Inteligencia lógica-matemática

En los individuos especialmente dotados de esta forma de inteligencia, el proceso de resolución de problemas a menudo es extraordinariamente rápido: el científico competente

²⁶Caldeiro, Graciela Paula, Inteligencias múltiples, Internet: <http://inteligenciasmultiples.idoneos.com>. Acceso (28/10/2011)

maneja simultáneamente muchas variables y crea numerosas hipótesis que son evaluadas sucesivamente y, posteriormente, son aceptadas o rechazadas.

Es importante puntualizar la naturaleza no verbal de la inteligencia matemática. En efecto, es posible construir la solución del problema antes de que ésta sea articulada.

Junto con su compañera, la inteligencia lingüística, el razonamiento matemático proporciona la base principal para las pruebas de coeficiente intelectual. Esta forma de inteligencia ha sido investigada en profundidad por los psicólogos tradicionales, constituyendo, tal vez, el arquetipo de "inteligencia en bruto" o de la validez para resolver problemas que supuestamente pertenecen a cualquier terreno. Sin embargo, aún no se comprende plenamente el mecanismo por el cual se alcanza una solución a un problema lógico-matemático.

Capacidades implicadas - Capacidad para identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo.

Habilidades relacionadas - Capacidad para identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo.

Perfiles profesionales - Economistas, ingenieros, científicos, etc.

3. Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimiento, la capacidad de efectuar discriminaciones entre ciertas emociones y, finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta.

Las personas que poseen una inteligencia intrapersonal notable poseen modelos viables y eficaces de sí mismos. Pero al ser esta forma de inteligencia la más privada de todas, requiere otras formas expresivas para que se la pueda observar en funcionamiento.

La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; permite comprenderse mejor y trabajar con uno mismo. En el sentido individual de uno mismo, es posible hallar una mezcla de componentes intrapersonales e interpersonales.

Capacidades implicadas - Capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y ventajas personales y controlar el pensamiento propio.

Habilidades relacionadas - Meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura y dar lo mejor de sí mismo.

Perfiles profesionales - Individuos maduros que tienen un autoconocimiento rico y profundo.

4. Inteligencia Inter-personal

La inteligencia interpersonal se constituye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. Esta inteligencia le permite a un adulto hábil, leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque se los hayan ocultado. Esta capacidad se da de forma muy sofisticada en los líderes religiosos, políticos, terapeutas y maestros. Esta forma de inteligencia no depende necesariamente del lenguaje.

Capacidades implicadas - Trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas.

Habilidades relacionadas - Capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros.

Perfiles profesionales - Administradores, docentes, psicólogos, terapeutas.

5. Inteligencia Musical

Los datos procedentes de diversas culturas hablan de la universalidad de la noción musical. Incluso, los estudios sobre el desarrollo infantil sugieren que existe una habilidad computacional en la primera infancia hasta que el aprendizaje de notación musical proporciona más tarde, cuando es aprendido, un sistema simbólico, lúcido y accesible.

Capacidades implicadas - Capacidad para escuchar, cantar, tocar instrumentos.

Habilidades relacionadas - Crear y analizar música.

Perfiles profesionales - Músicos, compositores, críticos musicales, etc.

6. Inteligencia Visual-Espacial

La resolución de problemas espaciales se aplica a la navegación y al uso de mapas como sistema notacional. Otro tipo de solución a los problemas espaciales, aparece en la visualización de un objeto visto desde un ángulo diferente y en el juego del ajedrez. También se emplea este tipo de inteligencia en las artes visuales.

Las personas ciegas proporcionan un claro ejemplo de la distinción entre inteligencia espacial y perspectiva visual. Un ciego puede reconocer ciertas formas a través de un método indirecto, al pasar la mano a lo largo de un objeto, por ejemplo, construye una noción diferente a la visual de longitud. Para el invidente, el sistema perceptivo de la modalidad táctil corre en paralelo a la modalidad visual de una persona visualmente normal. Por tanto, la inteligencia espacial sería independiente de una modalidad particular de estímulo sensorial.

Capacidades implicadas - Capacidad para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.

Habilidades relacionadas - Realizar creaciones visuales y visualizar con precisión.

Perfiles profesionales - Artistas, fotógrafos, etc.

7. Inteligencia corporal sinestésica

La evolución de los movimientos corporales especializados es de importancia obvia para la especie; en los humanos esta adaptación se extiende al uso de herramientas. El movimiento del cuerpo sigue un desarrollo claramente definido en los niños y no hay duda de su universalidad cultural.

La consideración del conocimiento cinético corporal como "apto para la solución de problemas" puede ser menos intuitiva; sin embargo, utilizar el cuerpo para expresar emociones (danza), competir (deportes) o crear (artes plásticas), constituyen evidencias de la dimensión cognitiva del uso corporal.

Capacidades implicadas - Capacidad para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio.

Habilidades relacionadas - Utilizar las manos para crear o hacer reparaciones, expresarse a través del cuerpo.

Perfiles profesionales - Escultores, cirujanos, actores, bailarines, etc.

Para Gardner es evidente que, conociendo sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza, es absurdo que se siga insistiendo en que todos los alumnos aprendan de la misma manera. La misma materia se podría presentar de formas muy diversas, permitiendo al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Además, tendría que plantearse si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a los alumnos para vivir en un mundo cada vez más complejo.

1.4. Currículum²⁷

Currículum es el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades y pueda ampliar lo que ha aprendido. Para todo esto el Currículum se encarga de:

- Proporcionar información sobre qué enseñar, tanto objetivos como contenidos.
- Proporcionar información de cuánto enseñar, sobre la manera en que los objetivos y contenidos se deben organizar o secuenciar.
- Proporcionar información sobre cómo enseñar, de manera que los estudiantes logren el alcance de los objetivos.
- Proporcionar información sobre qué, cómo, y cuándo evaluar.

1.5. Didáctica²⁸

La pedagogía²⁹ es la ciencia que comprende varias ramas, cuyos objetivos de estudio son subconjuntos del objetivo de la primera, tal es el caso de la Didáctica y sus formas de concreción, las Didácticas Especiales.

²⁷ Saturnino Arroyo Garrido. *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid, Editor Siglo XXI de España Editores, 1992, Página 146.

²⁸ Wikipedia, *Didáctica*; Internet: <http://es.wikipedia.org/wiki/Did%C3%A1ctica>, Acceso (29/10/2011)

El objeto de estudio de la Didáctica es el proceso pedagógico, en el cual, se interrelacionan dialécticamente los procesos de aprendizaje y de enseñanza, de ahí que la Didáctica haga énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje.³⁰

Por enseñanza se entiende la actividad del educador. Es el proceso de organización, desarrollo y control de la actividad cognitiva, cuyo representante esencial es el docente. El aprendizaje, se refiere a la actividad del estudiante en ese proceso pedagógico o de educación escolarizada. La enseñanza y el aprendizaje se dan de manera simultánea, complementándose mutuamente. Se reconocen como conceptos esenciales de esta rama de la pedagogía los siguientes: objetivos de aprendizaje, contenido, métodos, formas organizativas, medios y evaluación. La determinación de las vías que permitan hacer más eficiente y efectivo el proceso pedagógico constituye el objetivo fundamental de la Didáctica.

1.5.1. Proceso Pedagógico

El proceso pedagógico consiste en la sucesión de fases y etapas mediante las cuales de manera intencional y planificada se produce la entrega y recepción cultural de un conocimiento precedente a las nuevas generaciones. Este proceso persigue como fin la formación de personalidades íntegras y con preparación según el nivel de la época en que les corresponde vivir y así poder servir a los intereses sociales.

1.5.2. Componentes del Proceso Pedagógico

En el proceso pedagógico existen dos tipos de componentes a tener en cuenta: los componentes personales y los no personales.

²⁹ Caridad Fraga, Rafael Herrera. *Currículum y Didáctica*. Madrid, Ed. Alianza, 2002, Páginas. 5-7.

³⁰ Justo A. Chávez Rodríguez. *Introducción a la Pedagogía*. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1992, Página 28.

1.5.2.1. Componentes personales

Los componentes personales agrupan a los sujetos que intervienen en el proceso pedagógico. El estudiante es el sujeto principal que participa con predisposición para su transformación y crecimiento personal. El propósito es precisamente crear las condiciones para que se de el aprendizaje, y para ello, se vale de la actividad de enseñanza utilizando los resultados de la Didáctica.

1.5.2.2. Componentes no personales

Los componentes no personales se refieren a los objetivos, los métodos, las formas organizativas, los medios y la evaluación. Todos estos integran un sistema que se denomina Sistema Didáctico del Proceso Pedagógico.

Los objetivos

Son el conjunto de cualidades o estados que deben adquirir los sujetos mediante prácticas educativas que pueden ser reformadas.

En esta categoría pedagógica se recogen la aspiración social, la energía de los esfuerzos, la intensidad, el poder, la propia estimulación y la fuerza de decisión de los actos realizados. El objetivo determina la conducta o las actuaciones que se van a llevar a cabo.

Los contenidos

Todo aquello que la humanidad ha creado, transformado, adecuado o modificado es susceptible a ser transmitido de una generación a otra, sea una obra material o intelectual. Los contenidos no se limitan al conocimiento, sino que cambian los modos de hacer y de actuar, es decir, las habilidades y hábitos con el conocimiento, de ahí que estén incluidos las habilidades y los hábitos.

La evaluación

La evaluación, es parte del proceso pedagógico, presentando características más sobresalientes como el carácter sistémico, integrador y continuo, lo que le permite cumplir diversas

funciones como son: diagnosticar, orientar, pronosticar, controlar, verificar, retroalimentar y educar entre otros.

Los métodos

Los modos o maneras de conducir el aprendizaje para alcanzar con seguridad y eficacia los objetivos previstos.

1.6. Enfoques y Métodos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

Hacer un estudio acerca de los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras es una tarea extremadamente compleja por la gran diversidad y las características de cada uno de ellos, por lo que se consideró realizar una breve descripción de los más importantes.

1.6.1. Grammar–Translation, el Método Natural y el Método Directo

La primera etapa agrupa los métodos utilizados en la antigüedad: hasta el siglo XIX los métodos estaban dirigidos fundamentalmente a una sola de las direcciones de la competencia comunicativa: la lingüística, y respondían por lo general a un aprendizaje reproductivo y memorístico: “several methods such as the Grammar–Translation and the Natural Method appeared in the 19th century”³¹. El primero enfatizaba en el estudio de las reglas gramaticales con el propósito de traducir textos dentro y fuera del idioma estudiado. El vocabulario se basaba en los textos que se traducían a través de listas bilingües, diccionarios, y memorización. La gramática se presentaba en forma deductiva dentro de los ejercicios de traducción. El idioma nativo del estudiante es el medio de instrucción para explicar nuevos puntos y para hacer comparaciones entre el idioma nativo y la lengua extranjera.³² El método Natural daba más atención a la pronunciación y conversación. Uno de sus promotores, L.

³¹ Jeremy Harmer. *The Practice of English Teaching*. Edinburgh: Pearson Ltd., 4th Ed., 1999, Página 10.

³² Jack C. Richards and Theodore Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2nd Ed., 2001, Página 6.

Sauveur (1826-1907) argumentaba que un idioma extranjero podía ser enseñado sin traducción y sin el uso del idioma nativo del estudiante. Esto se lograba a través de una interacción oral intensiva y demostraciones con dibujos y mímica. El profesor reemplazaba al libro de texto en las primeras etapas del aprendizaje, se daba una sistemática atención a la pronunciación y el vocabulario conocido podía ser usado para enseñar el nuevo con dibujos y demostraciones corporales.³³

Estos principios del Método Natural que sirvieron como base para el Método Directo³⁴ basado en la manera “natural” en que los niños aprenden su propio idioma, enfatiza en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (listening, speaking, reading, and writing). Este método aún se usa, especialmente en las escuelas Berlitz, y enfatiza la enseñanza del lenguaje oral, tomando en cuenta ciertas premisas:

never translate: demonstrate

never explain: act

never make a speech: ask questions

never imitate mistakes: correct

never speak with single words: use sentences

never speak too much: make students speak a lot

never use the book: use you lesson plan

never jump around: follow your plan

never go too fast: keep the pace of the student

never speak too slowly: speak normally

never speak too quickly or too loudly: speak naturally

never be impatient: take it easy

³³ Jack C. Richards and Theodore Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Pres, 2nd Ed., 2001, Página 7.

³⁴, Jack C. Richards and Theodore Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Pres, 2nd Ed., 2001, Página 12

En el siglo XX se presenta el estudio de muchos más métodos y enfoques contemporáneos: “The most active period in the history of approaches and methods was from the 1950s to the 1980s”³⁵. Entre los más innovadores están:

El Método Cognitivo, que surge en los Estados Unidos entre los años 50 y 60 y tiene una base filosófica racionalista basada en el cognitvismo de Ausubel y Bruner (vea la sección 1.3.3). Con el método cognitivo se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas desde el inicio, lo que plantea una práctica significativa. Es una versión más moderna y sofisticada del método de gramática (traducción) y se considera que constituye el antecedente del enfoque comunicativo.

1.6.2. El método de Adquisición Natural

En 1980, el estadounidense Stephen Krashen, un influyente lingüista, activista e investigador en el campo de la educación, presentó la teoría “The Natural Approach” la cuál hace una distinción entre la adquisición y el aprendizaje de un lenguaje: “Whereas acquisition is subconscious and anxiety free, learning is a conscious process where separate ítems from the language are studied and practised in turn”³⁶.

La adquisición de una segunda lengua

Según Stephen Krashen:

- La verdadera adquisición de un idioma no ocurre de un día para otro, es un proceso lento en el que la habilidad para hablar surge tras haber desarrollado la habilidad auditiva durante bastante tiempo.
- Una lengua sólo se adquiere cuando se entienden los mensajes que se reciben, sin estar a la defensiva. Esto no requiere el uso consciente de reglas gramaticales ni la repetición continua, que puede resultar muy aburrida.

³⁵Jeremy Harmer. *The Practice of English Teaching*. Edinburgh, Pearson Ltd., 4th Ed., 1999, Página 15.

³⁶Jeremy Harmer. *How to Teach English*. Edinburgh, Pearson Education Limited. 2007, Página 47.

- Los mejores métodos son, por tanto, aquellos que proporcionan mensajes comprensibles que los estudiantes verdaderamente desean recibir, en situaciones de ansiedad baja.
- Dichos métodos no fuerzan la reproducción temprana en el segundo idioma, sino que permiten a los estudiantes producir cuando ellos están listos.
- También reconocen que la mejoría se consigue proporcionando material comunicativo comprensible, sin forzarlo y sin necesidad de corregir lo producido.

Lo mejor para desarrollar métodos y materiales de enseñanza para un segundo idioma es utilizar conjuntamente la teoría de adquisición, la investigación lingüística e ideas propias derivadas de la intuición y la experiencia.

De hecho, los tres métodos deberían respaldarse los unos a los otros, resultando en conclusiones comunes.

La teoría de la adquisición de una segunda lengua

Consta de 5 hipótesis:

1. La diferencia entre adquirir y aprender

Los adultos tienen dos modos distintos de conseguir competencia en un idioma: la adquisición lingüística y el aprendizaje lingüístico. La primera es un proceso subconsciente, como el de los niños pequeños cuando aprenden su propio idioma. Los estudiantes de idiomas no son conscientes de las reglas gramaticales que utilizan, sino que desarrollan un sentido de lo que es correcto o está bien.

Sin embargo, el aprender un idioma conlleva un conocimiento consciente del segundo idioma y sus reglas, siendo capaz de reconocerlas y hablar de ellas. Se podría decir que el aprender un idioma es como aprender sobre un idioma.

2. La hipótesis del orden natural

Dicha hipótesis plantea que procedemos a adquirir estructuras gramaticales de un modo predecible. Para cualquier idioma, algunas estructuras gramaticales tienden a adquirirse

pronto, y otras más tarde, sin tener en cuenta la lengua materna del hablante. Pero esto no quiere decir que la gramática se debería enseñar en dicho orden natural.

3. *La hipótesis del monitor*

Nuestra fluidez depende del lenguaje que uno adquiere subconscientemente, puesto que esta parte es la que inicia nuestra producción de palabras.

Por otro lado, el lenguaje que hemos aprendido conscientemente edita nuestra comunicación en situaciones en las que el estudiante tiene suficiente tiempo para editar, en las que conoce la regla y se concentra en el formato. Ejemplos de dichas situaciones pueden ser durante un examen de gramática o cuando redacta un texto cuidadosamente. ‘Monitor’ es el término utilizado para referirse a este acto consciente como editor.

La gente usa su monitor de modo distinto, con distintos grados de éxito. Por ejemplo, los que usan el monitor en exceso intentan usarlo siempre y acaban estando tan preocupados por la exactitud y la perfección que no pueden hablar de un modo verdaderamente fluido.

Los que no usan su monitor a menudo, no utilizan su conocimiento consciente del idioma, bien porque no lo tienen o bien porque escogen no hacerlo. En estos casos, la corrección por parte de otros tiene poca influencia, aunque a menudo se pueden corregir ellos mismos utilizando lo que sienten que es correcto.

Los profesores deberían intentar conseguir que sus estudiantes usen su monitor al nivel óptimo, cuando no interfiera con su comunicación. Es decir, que no lo usen cuando estén manteniendo conversaciones normales pero sí cuando estén escribiendo o hablando con planificación previa. El conocimiento aprendido debería complementar el adquirido.

4. *La hipótesis del aporte*

Esta hipótesis responde a la pregunta de cómo el adquiridor de idioma desarrolla su competencia a lo largo del tiempo.

Plantea que un individuo con un nivel “L” debería recibir un aporte de nivel “L+1”. Sólo somos capaces de adquirir componentes nuevos cuando entendemos el lenguaje que contiene una estructura ligeramente por encima de nuestro nivel actual. Somos capaces de entender

gracias el contexto del lenguaje que escuchamos o leemos y gracias a nuestro conocimiento del mundo.

Sin embargo, en vez de intentar recibir un aporte que sea exactamente de un nivel L+1 o intentar que el profesor enseñe estructuras gramaticales de dicho nivel, deberíamos concentrarnos en la comunicación comprensible o entendible. Si hacemos esto, estaremos de hecho recibiendo y adquiriendo material L+1. La producción de un idioma surge, no se enseña directamente.

Como prueba de la hipótesis del aporte tenemos la efectividad mostrada cuando un adulto habla a un niño, cuando un profesor habla a su estudiante de idiomas o cuando mantenemos una conversación con una persona extranjera que está aprendiendo/adquiriendo nuestro idioma.

Por consiguiente, a los estudiantes de un idioma se les debería otorgar un periodo inicial silencioso en el que simplemente acumulan competencia adquirida para posteriormente empezar a producir el idioma.

Cuando los estudiantes del idioma intentan producir lenguaje más allá de lo que han adquirido intentan usar las reglas que conocen de su idioma materno. Esto les permite comunicarse pero no progresar en el segundo idioma.

5. *La hipótesis del filtro afectivo*

Tanto la motivación, la seguridad en uno mismo y la ansiedad afectan la adquisición de una segunda lengua. Consiguen aumentar o reducir el nivel de cualquier aporte entendible recibido.

La adquisición de una segunda lengua es más importante que el aprendizaje. Para adquirir se tienen que dar dos condiciones: primero, que el aporte contenga estructuras entendibles, de un nivel ligeramente superior al del estudiante. Segundo, que el filtro afectivo sea bajo para que el estudiante este predispuesto a recibir el aporte.

La hipótesis de distinción entre la adquisición y el aprendizaje afirma que los adultos no pierden la habilidad de adquirir una lengua como lo hacen los niños con su lengua materna.

Del mismo modo que la corrección de errores tiene poco efecto sobre los niños, la corrección de errores afecta poco la adquisición de idiomas.

1.6.3. El método de Respuesta Física Total (Total Physical Response)

Total Physical Response (TPR) o Respuesta Física Total es un conjunto de métodos desarrollados por el Dr. James J. Asher, profesor de psicología, para colaborar en el aprendizaje del lenguaje. El método radica en la asunción de que cuando se aprende un lenguaje adicional, se lo internaliza a través de un proceso de descifrado de código, similar al desarrollo del primer lenguaje y este proceso permite un periodo largo de desarrollo de la comprensión antes de la producción de lenguaje. Los estudiantes son llamados a responder físicamente a órdenes verbales.³⁷

El TPR está pensado primordialmente para profesores que enseñan inglés como un idioma adicional y por consiguiente, como método en la enseñanza de otros idiomas.

De acuerdo con Asher, el TPR está basado en la premisa que el cerebro humano está biológicamente programado para aprender cualquier lenguaje natural, incluyendo el lenguaje de señas de los sordos. El proceso es visible cuando observamos como los bebés internalizan el lenguaje. Se dirige a la forma en la que lo niños aprenden su lengua madre. La comunicación entre padres e hijos combina las habilidades verbales y motrices. El niño responde físicamente a los comandos verbales del padre. La respuesta del niño es a su vez reforzada positivamente con la voz del padre. Por muchos meses, el niño absorbe el lenguaje sin poder hablar. Es durante este período que ocurren la internalización y el descifrado de mensajes. Después de esta etapa, el niño es capaz de reproducir el lenguaje espontáneamente. El profesor trata de imitar este proceso en la clase³⁸.

³⁷John J. Asher. "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning". *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969). 1969, páginas 3-17.

³⁸Jack C. Richards and Theodore Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2nd Ed., 2001, Página 72.

Su uso en el aula

En el aula, el profesor y el estudiante toman los roles similares al padre y al niño respectivamente. Los estudiantes deben responder físicamente a las palabras del profesor. La actividad puede ser simple como “Simón dice” o juegos más complejos que incluyan gramática más compleja y escenarios más detallados. También es útil para contar historias.

De acuerdo con su proponente, tiene un número de ventajas. Los estudiantes disfrutarán de pasar el tiempo fuera de sus sillas. Las actividades TPR son simples y no requieren una preparación especial por parte del profesor. TPR no requiere aptitud y trabaja bien con clases de estudiantes con habilidades mixtas. Es bueno para los estudiantes sinestésicos que necesitan estar siempre activos en la clase. El tamaño de la clase no debería ser un problema y funciona efectivamente con niños y adultos. Sin embargo, es reconocido que “el TPR es más útil para principiantes, aunque se lo puede utilizar a niveles más altos en los cuales la preparación se convierte en algo más complicado para el instructor”.³⁹

TPR y la enseñanza de una lengua extranjera

Esta técnica es especialmente útil al enseñar una lengua extranjera. Las primeras destrezas que se practican son las receptivas y está comúnmente aceptado que el estudiante pasará por un periodo de silencio antes de producir ningún mensaje oral o escrito. Entre estas dos fases hay una intermedia en la que el estudiante puede responder físicamente para mostrar la comprensión de un mensaje. Seguimos un proceso natural en el aprendizaje de la lengua extranjera, intentando emular la forma en la que aprendió su lengua materna.

1.6.4. Teaching by Principles

En el siglo XXI la investigación todavía continúa y se proponen nuevos métodos que se puedan usar en el enfoque de la enseñanza de idiomas, el más sobresaliente es el de La Enseñanza por Principios propuesto por H. Douglas Brown, un profesor de Inglés en la

³⁹William J. Celestino. “Total Physical Response: Commands, not Control”. *Hispania*, Vol. 76, No. 4 (Dec., 1993). 1993: páginas 902-903

Universidad Estatal de San Francisco (SFSU), donde es Director del Instituto de Inglés Americano. Anteriormente, fue profesor en la Universidad de Michigan y la Universidad de Illinois. Él era el presidente de TESOL en 1980-81. De 1970 a 1979 él era el editor de aprendizaje de idiomas. Ha dado conferencias en los EE.UU. e internacionalmente. El profesor Brown, ha publicado numerosos artículos y libros sobre la adquisición de segundas lenguas y la pedagogía: “These principles form the core of an approach to language teaching”.⁴⁰

Estos principios son doce en total y están divididos en tres categorías: cognitiva, afectiva y lingüística.

Principios Cognitivos

Están relacionados con las funciones mentales e intelectuales y se dividen en:

1. *Automaticidad*: la tendencia a adquirir el lenguaje inconscientemente, sin analizar las formas del lenguaje, tal como lo hacen los niños. “Efficient second language learning involves a timely movement of the control of a few language forms into the automatic processing of a relatively unlimited number of language forms. Overanalyzing language, thinking too much about its forms, and consciously lingering on rules of language all tend to impede this graduation to automaticity”⁴¹

2. *Aprendizaje significativo*: debe conducir a la retención a largo plazo. Se enfatiza el uso de las inteligencias múltiples tomando en consideración los intereses personales de los alumnos, asociando la nueva información con lo que los alumnos ya saben, evitando la memorización, la explicación gramatical de reglas y conceptos abstractos y las tareas mecánicas sin sentido. “Meaningful learning will lead toward better long- term retention than rote learning”⁴²

⁴⁰ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 54.

⁴¹ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 56.

⁴² H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 57.

3. *La anticipación de recompensa*: La teoría de Skinner afirma que los seres humanos, al igual que los animales, reaccionan positivamente cuando son recompensados. La recompensa puede ser tangible o no, inmediata o a largo plazo; pero siempre afecta la forma de actuar de los alumnos, por tanto dentro del aula de clases, el maestro debe proveer una inmediata recompensa verbal (well done, very good, nice job) para animar y motivar a los estudiantes, sin embargo, también es necesario tener equilibrio: “conditioning by rewards can a)lead learners to become dependent on short-term rewards, b) coax them into a habit of looping to teachers and others for their only rewards, and therefore, c) forestall the development of their own internally administered, intrinsic system of rewards”.⁴³

4. *Motivación intrínseca*: “The most powerful rewards are those that are intrinsically motivated within the learner...the behavior itself is self-rewarding; therefore, no externally administered reward is necessary”⁴⁴ Es muy importante considerar los motivos intrínsecos de los estudiantes para desarrollar actividades que promuevan su interés, su entusiasmo por aprender, de tal modo que ellos sientan satisfacción personal al desarrollar sus capacidades.

5. *Inversión estratégica*: En la actualidad, la enseñanza de lenguas debe enfocarse más a la forma de aprender del alumno reconociendo sus diferentes estilos y formas para aprender, y la atención individual que se pueda dar a cada alumno, incluso en clases de 40 o 50 estudiantes: “Successful mastery of the second language will be due to a large extent to a learner’s own personal “investment” of time, effort, and attention to the second language in the form of an individual battery of strategies for comprehending and producing the language.”⁴⁵

Principios Afectivos

Se caracterizan por estar relacionados especialmente con en la parte emocional.

⁴³ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 58.

⁴⁴ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 59.

⁴⁵ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 60.

6. *El ego del lenguaje*: “As human beings learn to use a second language, they also develop a new mode of thinking, feeling and acting – a second identity. The new “language ego” intertwined with the second language, can easily create within the learner a sense of fragility, a defensiveness, and a raising of inhibitions.”⁴⁶ Es importante tomar en cuenta la forma de sentir de la persona que está aprendiendo un nuevo idioma, es posible que se sienta confundida y vulnerable, por tanto es necesario que se le demuestre afecto y empatía. Es labor del maestro motivar a sus estudiantes y crear un ambiente cómodo donde no se sientan avergonzados o con temor de equivocarse.

7. *Autoconfianza*: La mejor manera de motivar a los estudiantes es demostrarles que creemos en sus aptitudes y capacidades. Es recomendable graduar diferentes actividades que vayan de lo más fácil a lo más difícil, de tal modo que los estudiantes sientan satisfacción al lograr pasar con éxito de una tarea a la otra: “Learners’ belief that they indeed are fully capable of accomplishing a task is at least partially a factor in their eventual success in attaining the task.”⁴⁷

8. *Tomar riesgos*: La mayor parte de metodologías de enseñanza enfatizan en lograr respuestas correctas, sin embargo, es importante dar a los estudiantes la posibilidad de arriesgarse a hacer o decir algo con la convicción que lo pueden hacer: “Successful language learners, in their realistic appraisal of themselves as vulnerable beings yet capable of accomplishing tasks, must be willing to become “gamblers” in the game of language, to attempt to produce and to interpret language that is a bit beyond their absolute certainty.”⁴⁸ Para desarrollar este principio, el maestro debe dirigir la dificultad de la tarea de tal forma que el reto no sea demasiado difícil.

⁴⁶ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 61.

⁴⁷ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 62.

⁴⁸ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 63.

9. *La conexión entre lengua y cultura:* “Whenever you teach a language, you also teach a complex system of cultural customs, values, and ways of thinking, feeling and acting.”⁴⁹ Es evidente que el idioma y la cultura están correlacionados. Al enseñar un lenguaje es importante también enseñar sobre las diferencias y similitudes de las diferentes culturas, enfatizando que ninguna cultura es mejor que otra. Otro aspecto a tomar en cuenta es la “aculturización” ya que el éxito del aprendizaje de una segunda lengua depende de cómo las personas se adapten al nuevo medio cultural y viceversa.

Principios Lingüísticos

La última categoría de los principios de enseñanza-aprendizaje de lenguas se concentra en el lenguaje y en sus complejos sistemas lingüísticos.

10. *El efecto del idioma nativo:* tiene una gran influencia en el aprendizaje del segundo idioma, pues produce dos efectos: el primero facilita y el segundo interfiere, siendo este efecto el más sobresaliente ya que induce a errores. El maestro debe prestar atención a esos errores para dar la corrección necesaria en su momento. Pensar en el nuevo idioma usualmente ayuda a minimizar los errores de interferencia: “direct use of a second language will help to avoid the first language crutch syndrome.”⁵⁰ Sin embargo, una traducción ocasional de una palabra o frase puede ser útil, especialmente para adultos.

11. *Inter-lenguaje:* “Second language learners tend to go through a systematic or quasi-systematic developmental process as they progress to full competence in the target language. Successful interlanguage development is partially a result of utilizing feedback from others.”⁵¹ La interacción entre el profesor y el estudiante tiene una gran importancia en el proceso del aprendizaje del nuevo idioma ya que el profesor debe dar la suficiente interacción positiva y apropiada especialmente cuando, por errores del lenguaje internalizado, la

⁴⁹ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 64.

⁵⁰ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 66.

⁵¹ H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 67.

comunicación sea ambigua o incorrecta aunque a los ojos del estudiante sea la forma correcta. Es una buena idea animar al estudiante a que se auto-corrija y se sienta cómodo al usar el nuevo lenguaje.

12. Competencia Comunicativa: ⁵²es la meta del proceso enseñanza-aprendizaje, y por eso, el principio más importante de este proceso. La enseñanza apunta hacia todos sus componentes:

. La competencia Lingüística, está en relación con la gramática, la fonología, el vocabulario, la grafología y el discurso.

.La competencia Pragmática, está relacionada con la sociolingüística, la función y el propósito del lenguaje.

. La competencia Estratégica, se refiere a la habilidad de la persona para continuar con la comunicación incluso utilizando su idioma materno.

. Las habilidades psicomotoras, están relacionadas con la pronunciación, la fluidez y la entonación.

Las metas de la competencia comunicativa se pueden lograr de una mejor forma si:

- se da más atención al uso del lenguaje y no solamente al “usage”
- se da más atención a la fluidez y no solamente a la exactitud
- se da más atención al lenguaje auténtico y sus contextos
- se da más atención a la eventual necesidad del estudiante de aplicar lo aprendido en la clase en el contexto del mundo real.

El tratar de hacer una lista de todas las aplicaciones posibles de este principio es una tarea realmente difícil, por lo que se pueden mencionar seis reglas generales que pueden aplicarse en una clase:

⁵² H. Douglas Brown. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001, Página 69-70.

- 1- Recordar que la gramática es sólo una parte de la lección y debe dársele “algo” de atención sin olvidar otros componentes importantes de la competencia comunicativa (funcional, sociolingüístico, psicomotor y estratégico).
- 2- Planificar lecciones en las que se traten aspectos pragmáticos del lenguaje (funcional y sociolingüístico) porque son muy subjetivos y por lo tanto son difíciles.
- 3- No olvidar que las habilidades psicomotoras, como la pronunciación, son componentes importantes del aspecto funcional y sociolingüístico. La entonación por sí sola da mucha información pragmática.
- 4- Crear oportunidades para que los estudiantes ganen fluidez en inglés, sin interrumpirlos constantemente por pequeños errores, los cuáles pueden ser revisados en otro momento.
- 5- Hacer actividades en las que se use un lenguaje auténtico y normal, de modo que los estudiantes puedan aprender en contextos interesantes y reales.
- 6- Preparar a los estudiantes para ser independientes y utilizar el lenguaje en el mundo real.

1.6.5. Consideraciones acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje con niños

Es importante tomar en cuenta la actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica 2010 vigente, la misma que tiene el sustento teórico en ciertas visiones de la pedagogía crítica basada en el aprendizaje productivo y significativo, siendo los estudiantes los protagonistas en el proceso educativo. “En esta perspectiva pedagógica, el aprendizaje debe desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición, por procesos.”⁵³

En las últimas décadas se evidencia el aumento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel primario. En muchos países esto ha permitido que se manejen diferentes enfoques comunicativos, humanísticos y los centrados en el aprendizaje. Estos últimos

⁵³ Grupo Norma, *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*, Ed. Grupo Norma, página 11.

enfoques sugieren métodos y técnicas de enseñanza que reducen la ansiedad de los niños al aprender la lengua extranjera.

Peachey enfatiza la “factibilidad práctica de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera en edades muy tempranas, por razones psicológicas, fisiológicas y sociales”⁵⁴. De ahí la propuesta de esta disertación es lograr la comunicación en el idioma inglés utilizando una estrategia de actividades lúdicas que resultan interesantes y motivadoras para los niños de tercer año de Educación Básica.

1.7. Estrategia

Por definición, “estrategia”⁵⁵ es el arte de dirigir un conjunto de disposiciones para alcanzar un objetivo. Actualmente en la práctica pedagógica, las estrategias se usan comúnmente para ayudar al estudiante a mejorar su desempeño escolar. La forma en que funcionan las estrategias es generando intervenciones educativas para que los estudiantes utilicen diferentes rutas para procesar la información.

1.7.1. Recursos que pueden ser utilizados como estrategias educativas

Es importante tener en cuenta que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como una estrategia para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se presentará una clasificación de recursos didácticos que pueden ofrecer a los maestros de escuela primaria una especie de guía para ser utilizados en cada situación concreta.

Materiales convencionales:

- Impresos (textos)
- Tableros didácticos

⁵⁴Nick Peachey. Content-based instruction, Internet: www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/content.sht. Acceso (6/11/2011)

⁵⁵Anita Woolfolk. *Psicología Educativa*. México, Ed. Prentice Hall, 1999, Página 14

- Materiales para manipular
- Juegos: de afirmación, de confianza, de resolución, de conflictos, de cooperación
- Materiales de laboratorio

Materiales audiovisuales:

- Imágenes fijas proyectables
- Materiales sonoros
- Materiales audio visuales

Nuevas tecnologías:

- Programas informáticos (on-line o CDs)

1.8. El juego

La actividad recreativa que cuenta con la participación de uno o más participantes es conocida como juego. Su función principal es proporcionar entretenimiento y diversión, aunque también puede cumplir con un papel educativo. Se dice que los juegos ayudan al estímulo mental y físico, además de contribuir al desarrollo de las habilidades prácticas y psicológicas.⁵⁶ Existen muchas maneras de practicar el aprendizaje de conceptos y habilidades sin introducir información específica en las mentes de los estudiantes. Los materiales didácticos pueden ser agradables y al mismo tiempo constituir un desafío intelectual si están concebidos para servir metas específicas.

Los juegos ofrecen motivaciones para aprender y pueden fabricarse y utilizarse de acuerdo con sus objetivos. Los juegos se pueden utilizar para incrementar actividades, habilidades de clasificación y discriminación (identidades y diferencias).

Pueden ayudar también a desarrollar conceptos básicos como color, tamaño, formas o pueden utilizarse para mejorar o agudizar la memoria y las habilidades de reconocimiento. Los juegos

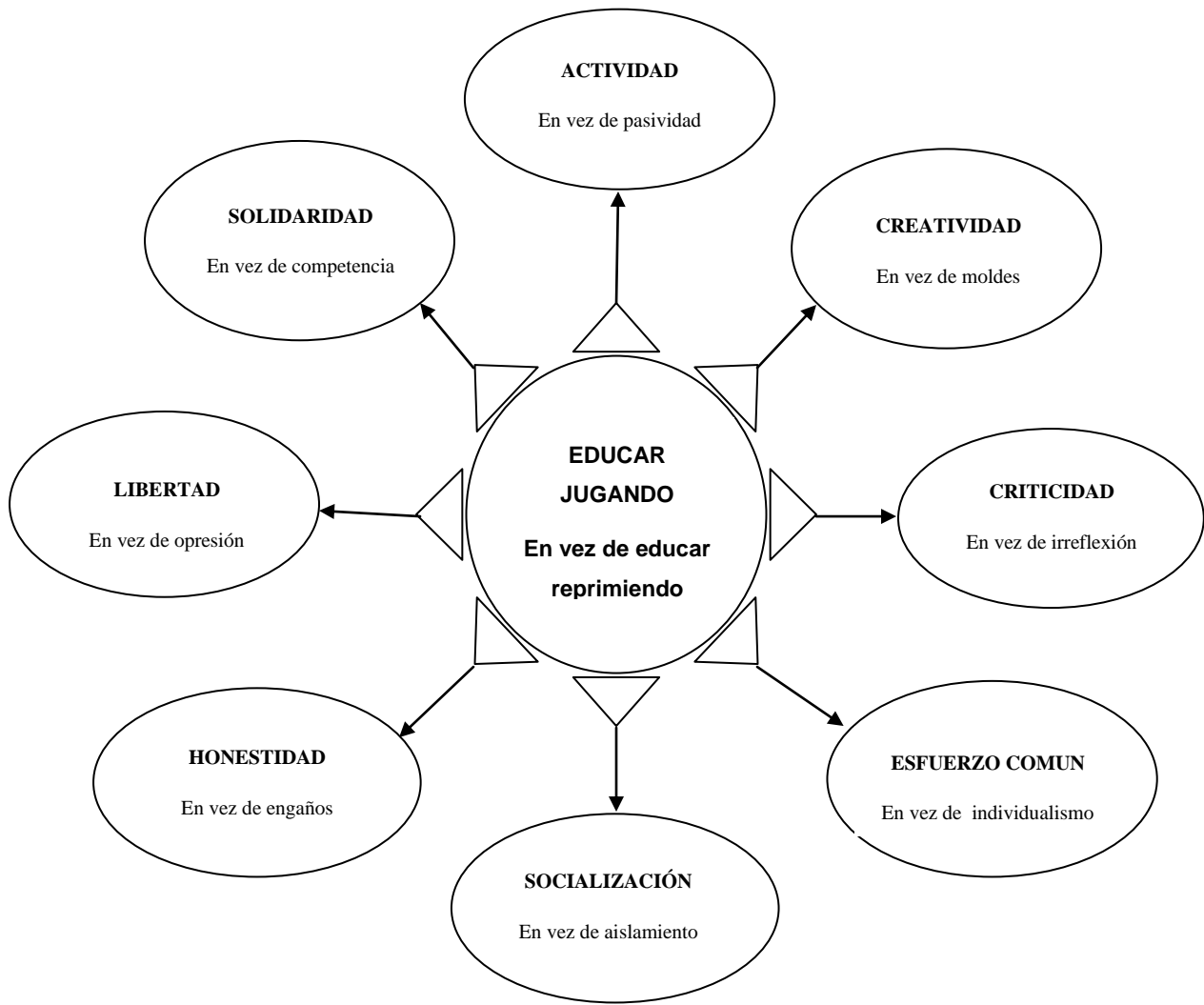
⁵⁶ M.D.Davis, *Introducción a la teoría de juegos*. México, Alianza Editorial, 1971, Página 19.

pueden diseñarse para adaptarse a cualquier objetivo, a cualquier edad o nivel de desarrollo, por lo que en educación los juegos marcan la diferencia. El juego es una actividad recreativa que involucra a uno o más jugadores. La función principal de un juego es entretener y divertir, pero puede también representar un papel educativo. Un juego puede o no incluir un juguete..

En la práctica de los juegos hay la necesidad de fomentar una educación auténtica que vaya de acuerdo con la reforma curricular vigente poniéndolos en práctica y no dejándolos sólo en simples enunciados.

La importancia del juego en la educación es grande ya que, pone en actividad todos los órganos del cuerpo, fortifica y ejercita las funciones psíquicas. El juego es un factor poderoso para la preparación de la vida social del niño, jugando se forma y consolida el carácter y se estimula el poder creativo. Por eso, el juego y otras experiencias lúdicas como la música y el arte constituyen el soporte de todo aprendizaje, a la vez que marcan un cambio en la conducta de los individuos como se puede observar en el gráfico 1.1.

Gráfico 1.1. “Educar jugando en lugar de educar reprimiendo”



Fuente: Irma Brito, 10-09-2011

El juego y la educación son correlativos porque la palabra “educación” proviene del latín “educare”. Jugar implica moverse, desenvolver las potencialidades físicas y psicológicas desde el interior la persona, habilidades que se activan cuando la persona se educa a través de la acción de jugar.

1.8.1. Clases de juegos

El objetivo de los juegos es permitir a cada uno aprender, tanto en la escuela como en casa, por medio de juegos que pueden clasificarse básicamente en estos tipos: de estrategia, de azar, de aventura, de acción, de manos, de palabras, y educativos.

Gracias a las nuevas tecnologías se han desarrollado varios juegos interactivos para niños, en Flash (juegos para colorear, puzzles, juegos de preguntas y respuestas, fichas de documentación y ejercicios interactivos). Todas estas actividades se presentan en forma de juegos on line de cálculo mental, de ortografía, de conjugación.⁵⁷

Algunos juegos basados en la técnica de “Total Physical Response”

Simón dice (variante): El profesor va indicando acciones (clap, jump, raise your hand, etc) y las va realizando a la vez que los niños. En un segundo paso el profesor indica las acciones, pero no las realiza, solo lo harán los niños. En una última variante, el profesor puede engañar a los niños realizando una acción distinta a la que ha indicado. Los que se equivoquen pueden quedar eliminados. A todos los alumnos les gusta ser el último, conviene que no sea siempre el mismo para mantener la motivación del grupo.

What’s the time Mr Wolf: Este juego se puede utilizar para repasar la hora y se puede adaptar a distintos niveles de la enseñanza. El que hace de lobo se pone de cara a la pared mientras el resto del grupo está a unos diez metros de él. Todos a la vez gritan “What’s the time, Mr Wolf” al lobo que permanece de espaldas a la pared y que puede contestar por ejemplo “four o’clock” a la vez que se da la vuelta rápidamente. El grupo ha ido avanzado, y se quedará inmóvil al darse la vuelta el lobo. El que se mueva queda eliminado, o el grupo completo vuelve al punto de partida. Así se continuará hasta que el lobo diga “dinner time” y salga corriendo tras el grupo para atrapar a uno, que será el siguiente lobo.

⁵⁷ Erik Rasmusen. *Games and information*. Blackwell, 4ta Ed., 2006, Página 83.

1.8.2. Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en la educación primaria

El diseño de materiales y juegos en general cumplen varias funciones en la enseñanza. En el ámbito cognitivo y de una manera muy natural, los juegos representan un gran papel. A los niños les gusta construir, imitar, usar elementos reales o crear, en otras realidades, es decir desarrollan su inteligencia, imaginación, habilidad y capacidad intelectual que están de acuerdo a su edad cronológica.

Los juegos más recomendables en cuanto a lo pedagógico son los juegos libres, los mismos que pueden intercalarse con juegos dirigidos. Es necesario observar en aquellas sesiones de juegos libres las inclinaciones de cada niño/a y considerarlos como base para la planificación de nuevos juegos.

“Es importante para el éxito de la educación del niño/a, que esta vida que él siente en sí tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza, sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y por su familia. El juego le suministrará para ello medios precisos porque el niño/a no manifiesta entonces más que la vida de naturaleza.....el juego es el mayor grado de desarrollo del niño/a, por ser la manifestación libre y espontánea del interior la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación propia de la voz del juego⁵⁸”.

1.8.3. Factores que vinculan el juego y el desarrollo cognitivo⁵⁹

El desarrollo cognitivo va siempre de la mano con lo lúdico que existe en la mayoría de los juegos, solo variando el nivel de los mismos se puede lograr situaciones más imaginativas, más creativas, más comunicativas, e incluso más científicas. A través del juego se puede:

- Estimular la atención y la memoria, ya que el niño debe centrarse en la situación misma del juego, en sus reglas y en sus procesos.

⁵⁸ Fogione. *Antología pedagógica universal*, México, Ed. El Ateneo, 1986, Página 14.

⁵⁹ Fogione. *Antología pedagógica universal*, México, Ed. El Ateneo, 1986, Página 15.

- Desarrollar el rendimiento, ya que los niños se esfuerzan en comprender el proceso del juego.
- Estimular la imaginación y la creatividad, sobre todo en los juegos libres, ya que permiten al niño transformar la realidad que contempla, inventar y crear situaciones y personajes nuevos.
- Discriminar la fantasía y la realidad a través del juego simbólico e imaginativo.
- Desarrollar la comunicación y el lenguaje a través de juegos imaginativos y simbólicos (conversación, representaciones teatrales, etc.)
- Estimular el pensamiento científico y matemático y la capacidad para resolver problemas, ya que muchas estrategias que sirven para analizar y explorar los juegos son las mismas que se utilizan ante problemas lógico-matemáticos.

CAPÍTULO II

2. DIAGNÓSTICO

Un buen diagnóstico permite conocer en una clase, de dónde se parte (fortalezas y debilidades), y qué cosas apasionan a los alumnos. Cada uno de los alumnos viene con experiencias de vida, familiares, sociales, y experiencias de aprendizajes diferentes. A su vez traen en sus conocimientos (formales o de la vida) una lógica subyacente. Cada uno de los alumnos ha estado expuesto a la lengua inglesa en forma diferente, y muchas veces aun sin saberlo nombran con palabras inglesas. Es necesario considerar lo que los distingue como grupo y como seres individuales y lo que los diferencia, ya que allí se encontrarán las fuentes de la verdadera alegría por aprender. En el momento de realizar el diagnóstico para los estudiantes de tercer año de básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial”, la autora de este trabajo tomó en cuenta los conceptos revisados previamente en este trabajo en relación a los diferentes enfoques y maneras de enseñar y aprender.

De acuerdo a las etapas de aprendizaje de Jean Piaget, los niños de tercer año de básica están en la etapa operacional concreta por lo que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera debería ser desarrollado en una forma más práctica, tomando en cuenta el concepto de Howard Gardner, de las inteligencias múltiples que facilitan el aprendizaje porque crean un ritmo personal de acuerdo a los intereses y habilidades de cada estudiante. Esta idea se pudo relacionar con el enfoque de James Asher de la respuesta física total, (TPR) en la que el proceso de aprendizaje de un idioma es visible cuando observamos la forma en la que lo niños aprenden su lengua madre, ya que la comunicación entre padres e hijos combina las habilidades verbales y motrices. Debido a que la TPR no requiere aptitud, funciona bien con clases de estudiantes con habilidades mixtas.

Para obtener un diagnóstico real, se tuvo en cuenta la teoría de Stephen Krashen, ya que la verdadera adquisición de un idioma no ocurre de un día para otro, sino que es un proceso lento en el que la habilidad para hablar surge tras haber desarrollado la habilidad auditiva durante bastante tiempo, por tanto, la primera habilidad a diagnosticar fue escuchar.

También, se relacionó la teoría cognitiva del descubrimiento de Bruner, la cual retoma de la teoría socio-histórica de Lev Vygotski, por lo que el aprendizaje se ve como un proceso activo, de asociación y construcción. De acuerdo al aprendizaje significativo de Ausubel, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos. “La adquisición de un nuevo conocimiento, el desarrollo de una habilidad, o la atención a la formación de una cualidad, se estructuran generalmente a partir de antecedentes ya adquiridos”.⁶⁰ Esta idea muestra que el nivel de conocimiento que se ha logrado y que está basado en los antecedentes adquiridos se convierte en un indicador necesario para la concepción y estructuración del proceso de aprendizaje.

Para poder dar un diagnóstico integral “el maestro debe conocer qué sabe el alumno, cómo lo hace, cómo se comporta, cuales son las cualidades y cómo se comporta la formación de acciones valorativas”.⁶¹ Es importante que las maestras de este nivel, de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial”, conozcan el estado real de desarrollo de las esferas cognitiva y afectiva en que se encuentran sus estudiantes al principio del nuevo año escolar 2011-2012.

2.1. Población

El objeto de estudio son tres poblaciones identificadas como Paralelos A, B y C de las clases de tercero de básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial”. El número total de estudiantes es de 120, divididos en 67 niñas y 53 niños, cuyas edades fluctúan entre 7 (70%) y 8 (20%) años de edad. El paralelo “A” tiene 39 estudiantes: 21 niñas y 18 niños; el paralelo “B” tiene 40 estudiantes: 22 niñas y 18 niños; y el paralelo “C” tiene 41 estudiantes: 24 niñas y 17 niños. El estudio y la aplicación de la propuesta se los realiza en todas las clases.

El número de profesores en el área de inglés para la primaria son 6 en total, pero las docentes a cargo del grupo de tercer año de básica a cargo son dos. Estas maestras trabajan de la

25 Pilar Rico y Margarita Silvestre. *Proceso de enseñanza- aprendizaje*, La Habana, Ed, Pueblo y Educación, 2002, Página 78.

²⁶ Margarita Silvestre Oramas y José Zilberstein José. *Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador*, La Habana, Ed, Pueblo y Educación, 1999, Página 23.

siguiente manera: una maestra tiene los paralelos A y B y la otra el paralelo C. Cada clase tiene una carga horaria de 9 horas semanales.

2.2. Métodos Implementados

Los métodos utilizados en esta investigación son un examen de diagnóstico previo (pre test), una encuesta, y una entrevista.

Diagnóstico Previo (anexo 1): Es de suma importancia realizar un diagnóstico que posibilite detectar los saberes previos de los alumnos, sus intereses, experiencias anteriores, etc. El examen de diagnóstico cubre los temas de la unidad 4 del libro “Sunrise”⁶² No 2, que corresponde a la clase de segundo de básica: am, is are; numbers 1 to 20; colors; this, that, thses, those; singular and plural forms; the classroom vocabulary; negative sentences and questions with be. Se evalúan las cuatro habilidades lingüísticas: listening, speaking, reading, and writing. Cada una tiene un valor de 10 puntos. Para la parte “listening” la maestra lee dos veces las oraciones que corresponden a esta pregunta; los niños deben escucharlas y encerrar en un círculo las palabras que corresponde a cada oración. Para la parte de “speaking” la maestra presenta varios dibujos y flash cards, hace preguntas sobre los mismos, individualmente, a medida que cada alumno entrega su prueba de diagnóstico terminada. Al ser un diagnóstico previo para medir el nivel de conocimiento anterior, este examen no tiene una nota personal, de hecho, no se registra el nombre del estudiante, sino un código de acuerdo al orden en que el estudiante entrega su examen.

La encuesta dirigida a los padres de familia va a mostrar el grado de interés que ellos tienen en que sus hijos aprendan el idioma inglés con una metodología lúdica.

Finalmente, la entrevista con las maestras de estos grupos permitirá saber cuales son sus opiniones, después de las tres primeras semanas de clase, sin conocer el resultado del examen de diagnóstico, en base a las variables dadas con relación al conocimiento del inglés como

⁶² Rebeca Williams Salvador : *Sunrise*. Richmond Publisher. 2005.

lengua extranjera que han logrado los estudiantes en el segundo año de básica, así como también sus falencias.

2.3. Recolección de la información

La herramienta estadística aplicada para todos los estudiantes es el examen de diagnóstico previo, (pre test) el mismo que se realizó la última semana de septiembre del 2011, así como también la encuesta a todos los padres de familia. La entrevista con las maestras fue posterior a éstas dos primeras evaluaciones.

El pre test ayudó a investigar cuánto conocimiento previo de inglés traen del segundo de básica, los estudiantes que están ahora en tercero de básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial”; es decir, cuál es su nivel real al principio del año lectivo 2011-2012. Estos resultados van a servir para que la experiencia pasada permita comprender la realidad presente y para trabajar en las habilidades de los estudiantes para escuchar, hablar, leer y escribir en inglés como lengua extranjera.

Una vez aplicados el pre test, la encuesta y la entrevista, se procedió a recoger toda la información para poder comparar los resultados, los mismos que fueron tabulados a través de tablas de frecuencia para cuantificar las respuestas obtenidas.

Estas respuestas fueron registradas en cuadros de resultados, los que permitieron realizar un análisis cuantitativo para cada una de las preguntas del pre test, de la encuesta y la entrevista como lo muestran los cuadros. Las tablas que corresponden a los resultados de cada paralelo están en la sección de “anexos”.

2.4. Resultados del examen de diagnóstico previo:

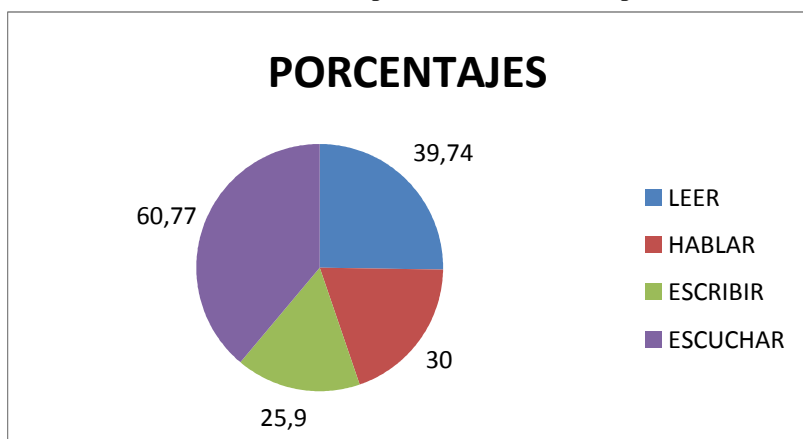
2.4.1. Paralelo “A”

Tabla 2.1. Resultados por Habilidades en el paralelo “A”

HABILIDAD	PORCENTAJE
ESCUCHAR	60,77%
HABLAR	30%
LEER	39,74%
ESCRIBIR	25,90%

Fuente: Irma Brito, 30-09-2011

Gráfico 2.1. Resultados por Habilidades en el paralelo “A”



Fuente: Irma Brito, 30-09-2011

Análisis

Como se observa en las imágenes de resultados del paralelo “A”, los porcentajes muestran las habilidades y destrezas de mayor a menor, así:

- 1.- Escuchar = 60,77 %.
- 2.- Leer = 39,74%
- 3.- Hablar = 30,00%
- 4.- Escribir = 25,90%

Estos resultados en general muestran que el nivel de los conocimientos previos no es muy alto. Sin embargo, las habilidades receptivas tienen los porcentajes más altos. Analizando individualmente cada una de las habilidades se puede determinar que ESCUCHAR es la habilidad con mayor puntaje. Las otras habilidades deberán desarrollarse, dando especial atención a la ESCRITURA ya que es la de más bajo porcentaje.

Los resultados individuales están registrados en la Tabla de Resultados (anexo 2). La primera columna de la tabla muestra el número de código, es decir el orden en que los alumnos entregaron sus pruebas. Las siguientes columnas (2, 3, 4 y 5) muestran las cuatro habilidades lingüísticas evaluadas, en el orden: escuchar, hablar, leer y escribir. El procedimiento para evaluar “escuchar” y “hablar” ya fue explicado en el punto 2.2. Cada habilidad tiene un puntaje de 10 puntos. La columna 6 registra el total de las cuatro habilidades sobre 40 puntos. La calificación final es sobre 10 puntos. Los porcentajes que están al final de la tabla son los que aparecen en los gráficos de resultados (Tabla 2.1 y gráfico 2.1).

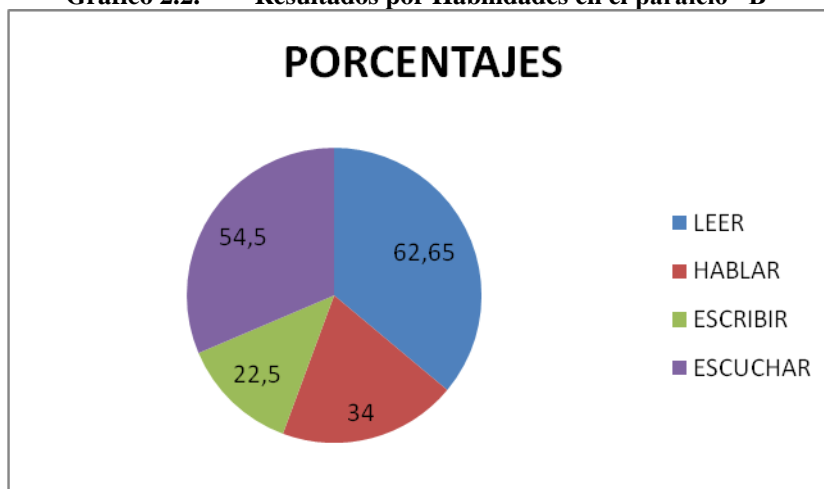
2.4.2. Paralelo “B”

Tabla 2.2. Resultados por Habilidades en el paralelo “B”

HABILIDAD	PORCENTAJES
ESCUCHAR	54,5%
HABLAR	34%
LEER	62,65%
ESCRIBIR	22,5%

Fuente: Irma Brito, 30-09-2011

Gráfico 2.2. Resultados por Habilidades en el paralelo “B”



Fuente: Irma Brito, 30-09-2011

Análisis

Los cuadros de resultados de las habilidades evaluadas en el paralelo “B” muestran los porcentajes de cada una, de la mayor a la menor, así:

- 1.- Leer = 62,65%
- 2.- Escuchar = 54,5%
- 3.- Hablar = 34%
- 4.- Escribir = 22,5 %

En este caso el nivel de conocimientos previos tampoco es alto; pero a diferencia del caso anterior, las habilidades de LEER y ESCUCHAR tienen porcentajes más altos. Los resultados para las otras dos muestran la necesidad de trabajar para que los niños mejoren en hablar y escribir.

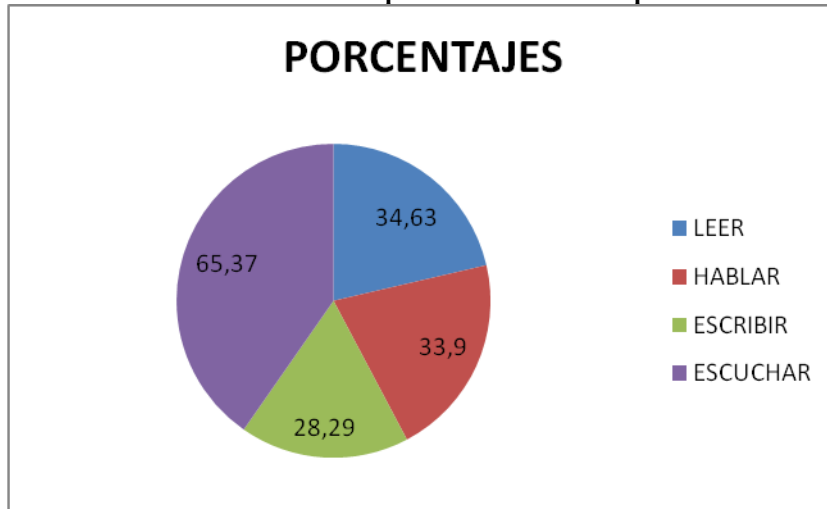
2.4.3. Paralelo “C”

Tabla 2.3. Resultados por Habilidades en el paralelo “C”

HABILIDAD	PORCENTAJES
ESCUCHAR	65,37%
HABLAR	33,90%
LEER	34,63%
ESCRIBIR	28,29%

Fuente: Irma Brito, 30-09-2011

Gráfico 2.3. Resultados por Habilidades en el paralelo “C”



Fuente: Irma Brito, 30-09-2011

Análisis

De acuerdo a los resultados que se pueden observar en los cuadros, las habilidades de mayor a menor son:

- 1.- Escuchar = 65,37 %.
- 2.- Leer = 34,63%
- 3.- Hablar = 33,90%
- 4.- Escribir = 28,29 %

Nuevamente, los resultados nos muestran un nivel bajo de conocimientos previos. Como en los casos anteriores, al analizar individualmente cada una de las habilidades se ha

determinado que ESCUCHAR es la habilidad más desarrollada mientras que LEER y HABLAR tienen porcentajes más bajos que en los otros dos grupos anteriores. Sin embargo, la habilidad ESCRIBIR a pesar de ser la menos desarrollada, tiene el porcentaje más alto de todos los grupos.

2.5. Resultados Comparativos

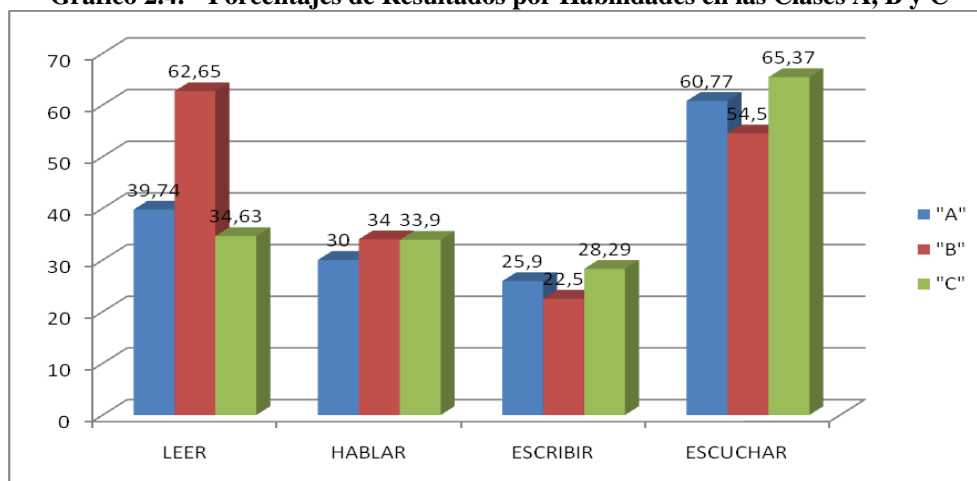
Los resultados del pre test aplicado en los paralelos A, B y C de tercer año de educación básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial” muestran lo siguiente:

Tabla 2.4. Comparativo de Resultados por Habilidades en las Clases A, B y C

DETALLE	/ 100	/ 100	/100	/ 100
PARALELO	"A"	"B"	"C"	PROMEDIO
ESCUCHAR	60,77	54,50	65,37	60,21
HABLAR	30,00	34,00	33,90	32,63
LEER	39,74	62,65	34,63	43,76
ESCRIBIR	25,90	22,50	28,29	25,57

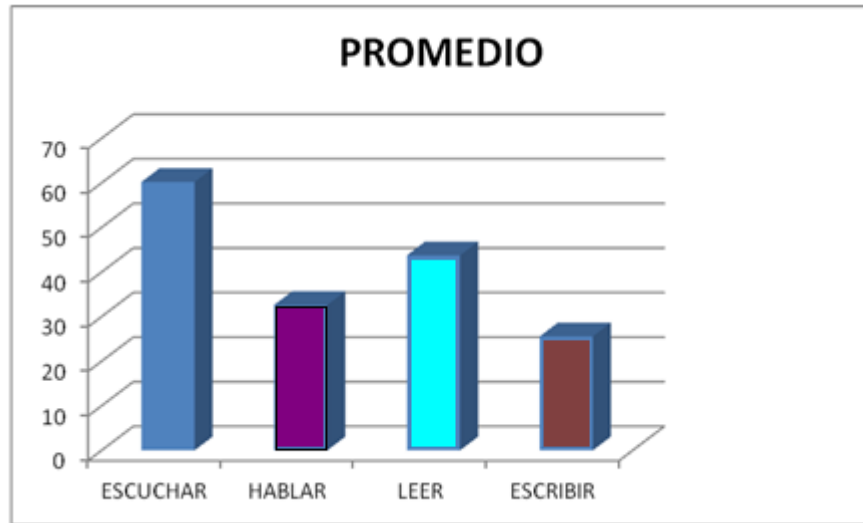
Fuente: Irma Brito, 05-10-2011

Gráfico 2.4. Porcentajes de Resultados por Habilidades en las Clases A, B y C



Fuente: Irma Brito, 05-10-2011

Gráfico 2.5. Porcentajes Promedio de Resultados por Habilidades en las Clases A, B y C



Fuente: Irma Brito, 05-10-2011

Análisis

De acuerdo a los resultados obtenidos en las tres clases de tercer año de educación básica de la Unidad Educativa “Liceo Policial” se observa que todas las clases tienen un mejor desarrollo de la habilidad básica que es ESCUCHAR.

También es importante ver que solamente una clase ha logrado un mejor resultado para la habilidad de LEER, ya que los resultados en los otros dos son bastante menores.

Los porcentajes bajos para las habilidades de HABLAR y ESCRIBIR son preocupantes, pues los tres paralelos muestran serias deficiencias en estos aspectos.

2. 6. Realización de la encuesta

Debido a la dificultad para reunir 120 padres de familia y para facilitar la interacción de todos, se envió la encuesta con los estudiantes a sus casas para que los padres la respondan y la devuelvan a la escuela con sus hijos. Para lograr este propósito se contó con la colaboración de las maestras de cada paralelo.

Sin embargo, la recolección de las respuestas a la encuesta presentó algunos inconvenientes ya que muchos padres de familia no la enviaron en las fechas establecidas por lo que no se pudo recaudar la información de todos los 120 encuestados.

El número de padres de familia que entregaron las encuestas llenas fue de 75, lo que equivale a un 62,50% del total.

2.7. Encuesta a padres de familia

La encuesta a los padres de familia de los paralelos A,B y C del tercero de básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial” se realizó en la última semana del mes de septiembre de 2011.

La encuesta fue orientada a todos los grupos. El método estadístico aplicado fue el censo, es decir consultar a toda la población sin distinción, aunque solamente 65 padres de familia de un total de 120 contestaron a tiempo a la encuesta.

La encuesta planteó cinco preguntas de tipo dicotómico cerradas, es decir que sólo admiten una respuesta entre dos posibilidades: SÍ o NO. Estas preguntas se correlacionan entre sí, permitiendo la obtención de resultados concluyentes.

2.7.1. Preguntas de la encuesta

Pregunta 1: Su hijo/a se encuentra cursando el tercer año de básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial” y recibe la asignatura de inglés. ¿Está usted de acuerdo que la comunicación durante las clases sea mayormente en este idioma?

Pregunta 2: Además de español ¿hablan usted y su familia habitualmente inglés en su hogar?

Pregunta 3: ¿Le gusta a su hijo /a escuchar frecuentemente canciones en inglés, leer cuentos en inglés, ver películas en inglés, o tiene acceso a otro tipo de comunicación en este idioma extranjero?

Pregunta 4: ¿Está de acuerdo que su hijo/a aprenda y desarrolle las cuatro habilidades del idioma inglés como son: escuchar, hablar, leer y escribir a través de actividades lúdicas en el colegio como por ejemplo: juegos cantos, mímicas, poesías, arte, etc.?

Pregunta 5: A más de las actividades que se realicen en el colegio, ¿apoyaría usted el aprendizaje de inglés de su hijo/a con actividades lúdicas de refuerzo en su hogar?

2.7.2. Análisis e interpretación de datos de la encuesta a padres de familia

Tabla 2.5. Resultados de la Pregunta No. 1

DETALLE	FRECUENCIA	100 %
SÍ	75	100
NO	00	0
SUMA	75	100

Fuente: Irma Brito, 08-10-2011

Análisis

El 100% de los encuestados contestaron que “SÍ”, por lo que los resultados obtenidos muestran el interés por parte de los padres de familia para que se mejore la parte oral del idioma inglés, lo que avaliza la necesidad de implementar técnicas divertidas que mejoren las habilidades de los estudiantes, materia de la presente investigación.

Tabla 2.6. Resultados de la Pregunta No. 2

DETALLE	FRECUENCIA	100 %
SÍ	00	0
NO	75	100
SUMA	75	100

Fuente: Irma Brito, 08-10-2011

Análisis

De acuerdo a las respuestas obtenidas, el 100% de los encuestados confirman que en sus hogares habitualmente no hablan inglés, pues son hablantes de español.

Tabla 2.7. Resultados de la Pregunta No. 3

DETALLE	FRECUENCIA	100 %
SÍ	25	34

NO	50	66
SUMA	75	100

Fuente: Irma Brito, 08-10-2011

Análisis

Esta pregunta se correlaciona con la anterior y confirma la tendencia señalada, es decir, que el 100% de las familias no se comunican en inglés en forma cotidiana. Sin embargo, aunque un 66% no interactúa con otros medios de comunicación en el idioma extranjero, el restante 34% sí lo hace.

Tabla 2.8. Resultados de la Pregunta No. 4

DETALLE	FRECUENCIA	100 %
SÍ	67	89
NO	8	11
SUMA	75	100

Fuente: Irma Brito, 08-10-2011

Análisis

El 89% de los encuestados demuestran interés y expectativa por esta metodología. Este mismo potencial hace más significativo el propósito de desarrollar más y mejores actividades lúdicas que ayuden a los niños de tercer año de básica en el proceso de aprendizaje del nuevo idioma.

Tabla 2.9. Resultados de la Pregunta No. 5

DETALLE	FRECUENCIA	100 %
SÍ	75	100
NO	00	0
SUMA	75	100

Fuente: Irma Brito, 08-10-2011

Análisis

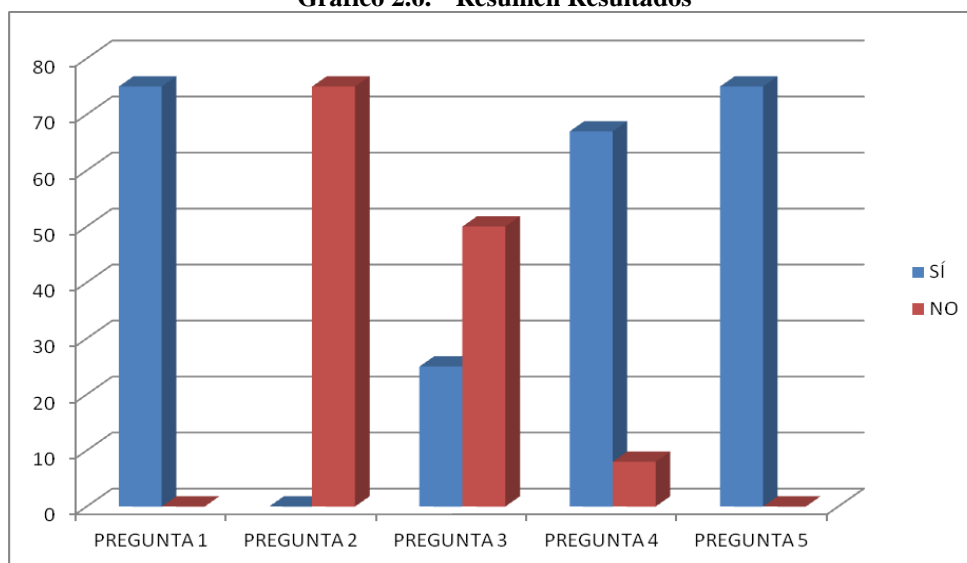
Esta pregunta confirma primeramente el interés de los padres de familia para que sus hijos maximicen sus habilidades en el uso del idioma inglés y su acuerdo para reforzar el trabajo de la escuela, en sus casas, ya sea al controlar deberes o al facilitar los medios para que se canalice la realización de esta propuesta educativa.

Tabla 2.10. Resumen de Resultados

DETALLE	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
SÍ	75	0	25	67	75
NO	0	75	50	8	0
SUMA	75	75	75	75	75

Fuente: Irma Brito, 10-10-2011

Gráfico 2.6. Resumen Resultados



Fuente: Irma Brito, 10-10-2011

2.8. Entrevista a Profesoras

La entrevista a las dos profesoras de inglés de los estudiantes de tercer año de educación básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial” tiene como principal propósito conocer la valoración que tienen ellas, al inicio del presente año escolar, sobre el nivel de

conocimiento adquirido por sus alumnos en el año escolar anterior. Este tipo de valoración incluirá los conceptos de A. Hughes.⁶³ 1. Las revisiones diarias que se realizan en cada clase y que pueden consistir en preguntas o algún ejercicio corto (Pop Quizzes). 2. Las evaluaciones de progreso de los alumnos reflejadas en las tareas intermedias (Progress Achievement Tests), por ejemplo, en un relato sobre sus vacaciones, al momento de contar, de usar colores, de describir una imagen, de repetir una canción o rima, de entender una o más consignas, etc. Se pretende que la valoración sea tanto oral como escrita para las cuatro habilidades lingüísticas de los alumnos, y que se vaya mostrando los avances o retrocesos durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. 3. Se trata, entonces, de evaluar si los alumnos pueden, por ejemplo, mantener un diálogo breve sobre un tema trabajado en clase (situación comunicativa) utilizando el vocabulario pertinente (aspecto lexical), las estructuras gramaticales correctas (aspecto gramatical) y la pronunciación adecuada (aspecto fonológico) para lograr una comunicación eficaz (competencia comunicativa).

Después de las tres primeras semanas de clase con estos grupos, las maestras contestaron utilizando las siguientes formas de calificación:

Nunca	=	0 puntos
Rara vez	=	1 punto
Algunas veces	=	2 puntos
La mayoría de las veces	=	3 puntos

⁶³ A. Hughes. *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, Página 137.

2.8.1. Resultados

Herramienta estadística: media aritmética

Paralelos: "A", "B", "C"

<i>VARIABLES</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>
1.- Entienden tres instrucciones consecutivas.	0/3
2.- Comprenden y responden preguntas cortas.	1/3
3.- Comprenden un vocabulario de hasta 40 palabras.	0/3
4.- Recuerdan tres preguntas consecutivas.	0/3
5.- Comprenden una canción corta.	1/3
6.- Comprenden un dialogo corto.	0/3

Análisis

Las variables dan a esta habilidad una máxima calificación de 18 puntos, es decir el 100%. La calificación promedio para los tres paralelos es de 2/18 puntos de acuerdo al criterio de sus maestras. El promedio representa apenas 11%.

Herramienta estadística: media aritmética

Paralelos: "A", "B", "C"

<i>VARIABLES</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>
1.- Discriminan y producen sonidos de vocales no españolas.	0/3
2.- Utilizan dibujos para hablar de sus objetos favoritos.	1/3
3.- Repiten correctamente palabras y frases cortas.	0/3
4.- Recuerdan palabras claves de vocabulario.	1/3
5.- Saben que una oración tiene sujeto, verbo y predicado.	0/3
6.- Pueden repetir canciones y rimas sin equivocarse.	0/3

Las seis variables alcanzan una máxima calificación de 18 puntos, lo que equivale al 100%. La calificación promedio obtenida por los tres paralelos, de acuerdo al criterio de sus profesoras, es de 2/18 lo que representa un promedio de 11% en la habilidad para HABLAR.

Herramienta estadística: media aritmética

Paralelos: "A", "B", "C"

<i>VARIABLES</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>
1.- Identifican vocales y consonantes.	1/3
2.- Deletrean palabras conocidas.	0/3
3.- Al leer usan entonación correcta.	0/3
4.- Pueden leer palabras nuevas.	0/3
5.- Leen oraciones cortas.	2/3
6.- Tienen discriminación visual.	0/3

Nuevamente las 6 variables alcanzarían una máxima calificación de 18 puntos, es decir el 100%. La calificación alcanzada por los tres paralelos de acuerdo con el criterio de sus maestras es de 3/18, lo que representa un promedio de 16 %.

Herramienta estadística: media aritmética

Paralelos: "A", "B", "C"

<i>VARIABLES</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>
1.- Escriben letras mayúsculas y minúsculas en orden.	0/3
2.- Ordenan al menos tres oraciones en forma secuencial.	0/3
3.- Pueden ordenar oraciones hasta con ocho palabras.	0/3
4.- Dibujan y escriben una oración al respecto, con un mínimo de cinco palabras.	0/3
5.- Escriben un párrafo con un mínimo de cinco oraciones	0/3
6.- Copian palabras y oraciones cortas al dictado	0/3

Para la escritura las variables alcanzarían también un máximo de calificación de 18 puntos, equivalentes al 100%. La calificación promedio de todos los paralelos es de 0 de acuerdo al criterio de sus maestras, lo que representa 0% para esta habilidad.

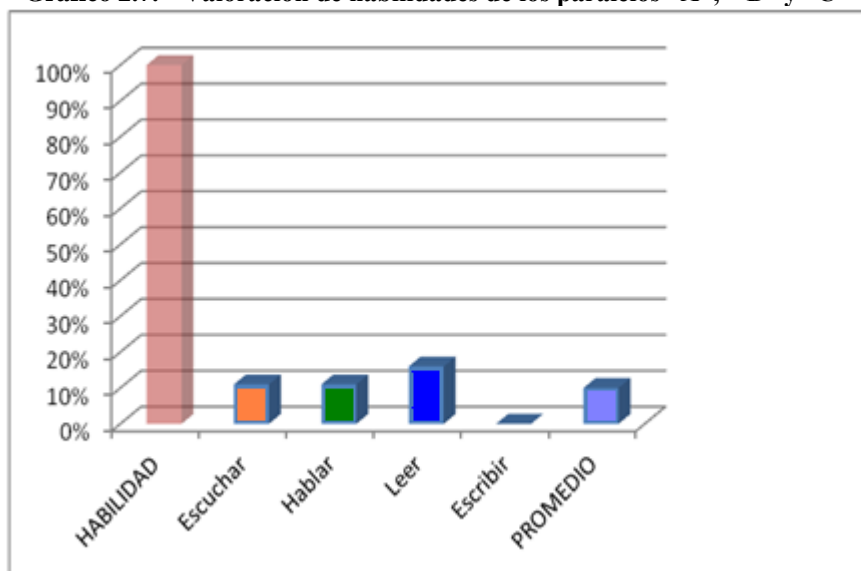
2.9. Consolidado de resultados de la valoración promedio de habilidades de las tres clases “A”, “B” y “C”

Tabla 2.11. Valoración de habilidades de los paralelos “A”, “B” y “C”

HABILIDAD	100%
Escuchar	11%
Hablar	11%
Leer	16%
Escribir	0%
PROMEDIO	10%

Fuente: Irma Brito, 12-10-2011

Gráfico 2.7. Valoración de habilidades de los paralelos “A”, “B” y “C”



Fuente: Irma Brito, 12-10-2011

Análisis

El promedio general obtenido para las cuatro habilidades lingüísticas en los tres paralelos es 10%, lo que en opinión de las maestras, es un promedio más bajo de lo que esperaban.

El porcentaje relativo más alto lo tiene la LECTURA con un 16%. Sin embargo, este resultado no coincide con el del pre test, ya que en éste la habilidad de ESCUCHAR mostró el porcentaje más alto. HABLAR y ESCUCHAR tienen la misma valoración de 11%. Sin embargo, este resultado tampoco coincide con el del pre test, ya que en éste la habilidad de ESCUCHAR mostró el porcentaje más alto.

Este tipo de resultados pueden variar ya que la evaluación dentro de la clase se hace generalmente en forma colectiva. Este tipo de evaluación incluye tareas que requieren que los alumnos las realicen, a veces individualmente, y otras en grupos. La sola realización de la tarea implica la aprobación de la evaluación, lo que puede producir resultados más bien subjetivos. Sin embargo, la evaluación individual escrita se hace con el fin de determinar si los contenidos han sido aprendidos. Este tipo de evaluación, por tanto, tiene como objetivo principal chequear que los alumnos hayan logrado incorporar los aspectos situacionales, lexicales, gramaticales y fonológicos del nuevo idioma, por lo que sus resultados son más objetivos.

Finalmente, en último lugar se encuentra la habilidad de ESCRIBIR que tiene un preocupante 0% y coincide plenamente con los resultados del pre test.

CAPÍTULO III

3. PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO DE ACTIVIDADES LÚDICAS QUE FAVOREZCAN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA EXPERIMENTAL “LICEO POLICIAL”

Una vez realizado el procedimiento investigativo para conocer las necesidades de los estudiantes del tercer año de Educación Básica de la Unidad Educativa Experimental “Liceo Policial” se procede a implementar la propuesta.

3.1. Etapas comprendidas en la propuesta

La presente propuesta está concebida para aplicarla en las clases de tercero de básica de la Unidad Educativa “Liceo Policial” ya que todos los estudiantes de este nivel están entre las edades de 7 y 8 años y poseen las condiciones adecuadas para leer y escribir en su idioma materno, por lo que pueden aprender la lengua inglesa. Según plantea Vygotsky “el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la lengua materna” y agrega que “el niño puede transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio”⁶⁴ El procedimiento transitó por tres etapas:

1. La etapa de planificación de la propuesta.
2. La etapa de aplicación de la propuesta en una unidad de estudio que servirá como modelo para las demás unidades.
3. La etapa de evaluación de resultados antes y después de la aplicación de la propuesta.

⁶⁴ Diane Papalia y Rally Wendkos. *Psicología del desarrollo*, México, Ed. Prentice Hall, 2001, Página 40.

3.2. Estructura de la propuesta

La estructura de la propuesta comienza con el planteamiento del objetivo general y de los objetivos específicos de cada tema a tratar, a partir de los cuales se planifican las acciones a corto y mediano plazo a ser implementadas.

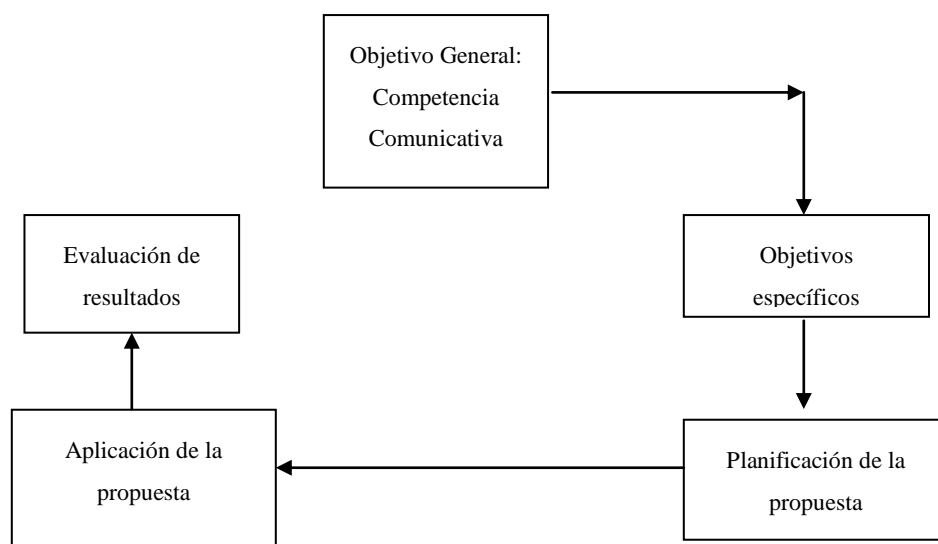
Para ponerlas en práctica se planificó una serie de secuencias de lecciones en base a la primera unidad “My Family” del libro SUNRISE 3 que corresponde a las clases de tercero de básica. Estas secuencias no tienen un tiempo específico pues se pueden desarrollar dentro de uno, dos o hasta doce períodos consecutivos de clase, teniendo en cuenta que cada período de la clase de inglés en el Liceo Policial dura 40 minutos y que se dictan dos períodos diarios en diferentes horarios hasta completar un total de 9 períodos por semana.

A la unidad en estudio se la trabajó, modificó, e intensificó de acuerdo al desarrollo de los subtemas, las necesidades de los estudiantes, el número de estudiantes, el tiempo real de cada clase, el calendario escolar que incluye los días de vacaciones y sobre todo tomando en cuenta un patrón de progreso coherente con la realización de los objetivos propuestos.

Los resultados de las acciones a corto plazo se ven durante y después de cada clase al evaluar el desempeño de los estudiantes en el aula y el trabajo en casa por medio de las tareas; los resultados de las actividades a mediano plazo se diagnostican a través de dos exámenes en los que se incluyen las cuatro habilidades lingüísticas.

A continuación un gráfico de la propuesta:

Gráfico 3.1. Gráfico de la estructura de la estrategia de desarrollo de actividades lúdicas



Fuente: Irma Brito, 15-10-2011

3.2.1. Planteamiento del objetivo general

El objetivo general de la propuesta es que los estudiantes del tercer año de educación básica del “Liceo Policial” puedan mejorar su competencia comunicativa en la lengua inglesa y puedan desarrollar en forma espontánea y autónoma las cuatro habilidades lingüísticas. El objetivo general se mantiene durante todo el año escolar por lo que es importante tomar en cuenta a cada una de estas competencias y sus componentes para desarrollarlos y combinarlos en diferentes formas hasta que los estudiantes logren una comunicación espontánea y natural.

3.2.2. Planificación de la propuesta

En la planificación de la propuesta se definen acciones específicas a corto plazo y a mediano plazo, las mismas que al ser aplicadas, promoverán la transformación de los modos de actuación de las maestras y de los estudiantes de inglés del tercer año de básica del “Liceo Policial” para desarrollar, de una manera más adecuada, el proceso de enseñanza – aprendizaje de la competencia comunicativa del inglés a través de actividades lúdicas.

3.2.2.1. *Acciones a corto plazo*

Las acciones a corto plazo están encaminadas a la preparación de los protagonistas, maestras y estudiantes, que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para lo cual se sugieren las siguientes:

Las maestras deberían:

- ✓ Conocer los objetivos generales y específicos de la enseñanza del inglés en la escuela primaria.
- ✓ Diagnosticar las diferentes potencialidades de los estudiantes para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- ✓ Preparar las actividades de clase a partir de concepciones teóricas que fundamenten la propuesta para el desarrollo de actividades lúdicas como juegos, canciones, poemas, rimas, calistenia, arte.
- ✓ Tener en cuenta las exigencias didácticas generales, las categorías didácticas, los diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias.
- ✓ Impartir las clases bajo el planteamiento propuesto utilizando actividades lúdicas, con el fin de lograr una alta motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ Diseñar un sistema de control que le permita monitorear y reajustar su proceder didáctico sobre la marcha de cada clase.

Los estudiantes deberían:

- ✓ Ser los principales protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- ✓ Familiarizarse con las diferentes formas de aprendizaje diseñadas para desarrollar su competencia comunicativa en la lengua inglesa.
- ✓ Familiarizarse con los indicadores de evaluación que se utilizarán en el proceso.
- ✓ Aprender a evaluarse individualmente y en grupo, compartiendo así los logros y los retos en el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ Comenzar a utilizar la lengua inglesa en la mayor parte del tiempo de clase y en otros contextos en que se la pueda usar.

3.2.2.2. *Acciones a mediano plazo*

Las acciones a mediano plazo tienen como fin sistematizar y consolidar las acciones planteadas a corto plazo para que las maestras puedan incentivar en sus alumnos el aprendizaje activo, consciente y reflexivo de la competencia comunicativa del inglés.

A través de las acciones a mediano plazo las maestras deberían:

- ✓ Capacitarse más en la concepción teórica de las diferentes actividades lúdicas que se proponen.
- ✓ Evaluar su proceder didáctico sobre la base de los resultados del aprendizaje de la competencia comunicativa de sus alumnos.
- ✓ Propiciar el desarrollo más eficiente de las habilidades lingüísticas en la lengua inglesa.
- ✓ Modelar procedimientos que conlleven a un aprendizaje estratégico y autónomo.
- ✓ Estimular en los estudiantes la concepción de aprender a aprender, a través de la familiarización de estrategias de aprendizaje.
- ✓ Desarrollar más actividades lúdicas a partir de la concepción de la competencia comunicativa y las diferentes metodologías para trabajar integradamente las cuatro habilidades lingüísticas.
- ✓ Investigar aspectos culturales relacionados con los países más importantes de habla inglesa como por ejemplo, los Estados Unidos de América, para enseñarlos y compararlos con las costumbres locales.

Por su parte los alumnos deberían:

- ✓ Continuar profundizando y consolidando el uso de la lengua inglesa en forma más natural, con mayor precisión y fluidez.
- ✓ Reconocer sus potencialidades y sus áreas de mayor dificultad para proyectar su aprendizaje.
- ✓ Poder hacer presentaciones frente a un grupo.
- ✓ Mejorar sus resultados en las diferentes evaluaciones.

- ✓ Conocer aspectos culturales de los países más importantes de habla inglesa y compararlos con los suyos propios.
- ✓ Utilizar el conocimiento aprendido de una manera más autónoma y espontánea, tanto dentro del aula como en situaciones cotidianas.

3.3. Recomendaciones didácticas

Los estudios en pedagogía y didáctica son tan extensos y variados que existen cientos de publicaciones referentes a estos temas, sin embargo, este trabajo se lo ha realizado para ser aplicado en la Unidad Educativa “Liceo Policial”, institución que es regulada por el Ministerio de Educación y Cultura Ecuatoriano, de modo que se ha tomado como referencia el texto “Aprendizaje y Desarrollo del Escolar Primario” por Josefina López Hurtado ya que el mismo forma parte de la bibliografía para las escuelas primarias en el Ecuador. Las maestras de inglés de tercero de básica son las encargadas de poner en práctica las sugerencias que se presentan en esta propuesta para el desarrollo de actividades lúdicas, para hacer más efectiva su labor.

A continuación se presentan cinco grupos de recomendaciones didácticas⁶⁵ las cuales son útiles para mejorar la planificación, la dirección y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera.

1. Determinar con precisión los objetivos y los contenidos instructivos y educativos de la unidad del programa y de la clase en particular.

Para lograr este propósito se debe:

1.1. Consultar el programa de la asignatura, revisar las orientaciones metodológicas emitidas para la implementación de la propuesta para el desarrollo de las actividades lúdicas, seleccionar los libros de texto y otros materiales metodológicos que puedan ser aplicados.

⁶⁵ Josefina López Hurtado. *Aprendizaje y desarrollo del escolar primario*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, páginas 1-6

- 1.2. Determinar el estado real del conocimiento de los alumnos para proyectar los ritmos de acercamiento al estado deseado; es decir, la transformación a lograr.
- 1.3. Precisar los contenidos que se trabajarán en la unidad y en cada clase, de modo que garanticen el conocimiento y el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa.
- 1.4. Precisar con exactitud que habilidades lingüísticas se trabajarán en la unidad y en cada clase, a partir de que, en un momento, una habilidad se trabaja como objetivo en sí misma, y en otro momento, pueda servir como medio para el desarrollo de otra habilidad.
- 1.5. Precisar aquellos contenidos de otras asignaturas del currículo que tengan relación con los de la unidad y los de cada clase, y que por sus características se puedan trabajar en la asignatura de inglés.
- 1.6. Precisar los ejes transversales que están relacionados con los contenidos de la unidad y que contribuyan a fortalecer el sistema de valores éticos, morales y sociales en los alumnos.
- 1.7. Precisar aquellos aspectos relacionados con la cultura ecuatoriana, la cultura universal y particularmente la de los países de habla inglesa, que les permita a los alumnos reconocer y apreciar el valor comunicativo y cultural del inglés.
- 1.8. Formular el objetivo de cada clase, de modo que responda al desarrollo de las habilidades lingüísticas y a las dimensiones de la competencia comunicativa a enfatizar, en estrecha vinculación con los aspectos de las esferas afectiva y volitiva.
- 1.9. Determinar las estrategias y tácticas de aprendizaje en la unidad y en cada clase para incentivar una actitud responsable ante el propio aprendizaje.
- 1.10. A partir de las potencialidades de los contenidos, determinar qué trabajo a manera de tarea se puede asignar para reforzar la lección
2. *Diseñar las actividades a desarrollar por parte de los alumnos para responder a los contenidos seleccionados.*

Para esto se debe tener en consideración:

2.1. La concreción de las acciones y las operaciones a realizar por los alumnos al trabajar con las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, las cuales se resumen en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

2.2. Los niveles de asimilación en las habilidades productivas: familiarización, reproducción, producción y creación a través de actividades lúdicas.

2.3. Los niveles de comprensión para las habilidades receptivas: global, detallado, crítico y creativo.

2.4. Las actividades deben aumentar en complejidad, según avance la unidad y la propia clase.

2.5. Que predominen las actividades interactivas, reflexivas, motivantes, estratégicas, personalizadas, creativas, sistémicas, desarrolladoras y formativas.

2.6. Tener en cuenta los tres pasos por los que transitan las actividades a desarrollar: la orientación, la ejecución y el control. Se sugieren los siguientes pasos metodológicos para implementar las estrategias y tácticas:

- Primero, la presentación de estrategias y tácticas donde la maestra explica cuales son, en qué consisten y se argumentan las razones del por qué y para qué aprenderlas.
- A continuación, una explicación de los pasos necesarios para ejecutar las estrategias y tácticas, donde se reflexiona sobre cómo se procedería a su implementación.
- Seguidamente la modelación del proceso por la maestra, en la que se habla en voz alta, al mismo tiempo que se modelan las estrategias y las tácticas.
- Después, la práctica guiada, donde los alumnos practican las estrategias y las técnicas seleccionadas.
- Por último, la práctica independiente, donde los alumnos utilizan las estrategias y las tácticas de aprendizaje, se auto monitorean y deciden sobre su proceder estratégico.

3. *Seleccionar los métodos y los procedimientos, así como los medios o recursos didácticos.*

Para este proceso se considerará:

3.1. La utilización de un estilo de enseñanza que permita a los alumnos expresar sus criterios libremente.

3.2. Una comunicación de amplia colaboración y participación mutua, a partir de un clima cordial en el que los estudiantes se manifiesten alegres y desinhibidos, sin agredirse unos a otros aunque se tengan criterios diferentes.

3.3. La explotación al máximo de las situaciones comunicativas que más se acerquen al contexto real de los estudiantes y del grupo.

3.4. La utilización frecuente de las actividades lúdicas, tales como juegos de habilidad o destreza y juegos lingüísticos y de roles que le permitan al estudiante aprender la competencia comunicativa jugando.

3.5. La utilización frecuente de cuentos, historias, poemas, canciones infantiles y “chants” que apoyen el aprendizaje de la competencia comunicativa.

3.6. El uso de medios tradicionales en la escuela primaria y para el nivel elemental de idioma: láminas, títeres, marionetas, teatrino, caretas, disfraces, objetos reales, pizarra, franelógrafo, dibujos, etc.

4. *Organizar el proceso de enseñanza- aprendizaje.*

La organización debe hacerse:

4.1. En la clase de integración de habilidades lingüísticas, donde la maestra considere los siguientes aspectos esenciales:

4.1.1. La estructura interna:

a) la introducción, con el objetivo de preparar las condiciones para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

b) el desarrollo, encaminado al trabajo con la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas.

c) las conclusiones, para resumir aspectos fundamentales tratados durante la clase y para evaluar al proceso de enseñanza- aprendizaje , en el que estará presente la reflexión, la auto-evaluación y la co-evaluación.

4.1.2. La planificación:

a) implementar la interacción entre las categorías didácticas, entre los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje, y también entre las habilidades lingüísticas.

b) ordenar las habilidades lingüísticas preferiblemente dentro de la unidad, para ser trabajadas como objetivo en sí mismo de la siguiente manera: expresión oral–auditiva y después lectura-escritura; considerar las metodologías específicas para las habilidades receptivas y para las productivas.

4.2. Diseñar las actividades a desarrollar por los estudiantes de manera que demanden diferentes estrategias y tácticas de aprendizaje.

4.3. Explotar al máximo las potencialidades del grupo para fomentar la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera a través del trabajo individual, en parejas, en equipos y en grupos.

4.4. Reconsiderar el papel de la maestra como facilitadora, como guía, como orientadora del aprendizaje estratégico, entre otras funciones, sin ser la única protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje.

4.5. Considerar a los estudiantes y al grupo como protagonistas principales del proceso de enseñanza- aprendizaje.

4.6. Cuando se utilicen elementos audiovisuales en el proceso de enseñanza –aprendizaje, la maestra debe planificar los momentos más propicios para cumplir su papel de educadora.

4.7. Debe haber al final de cada clase y de cada unidad un momento de auto reflexión y auto evaluación del proceso de aprendizaje que ha transcurrido.

4.8. Planificar actividades extra escolares en algunos momentos del curso, las mismas que permitan hacer algún uso del idioma inglés en su forma natural.

5. *Diseñar el proceso de evaluación del aprendizaje*

Este diseño se puede hacer a partir de:

- 5.1. Diseñar evaluaciones encaminadas a constatar el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa, que se expresa por medio de las cuatro habilidades lingüísticas.
- 5.2. Considerar la evaluación como proceso y como resultado. Que se evalúe el desempeño de la maestra y el desempeño de los estudiantes durante toda la clase.
- 5.3. Estimular la auto evaluación y la co evaluación como forma evaluativa.
- 5.4. Crear una atmósfera relajada en los momentos de evaluación. La evaluación debe ser un momento de alegría y disfrute para los alumnos y el grupo.
- 5.5. No usar la evaluación como forma de coacción o de imponer disciplina.
- 5.6. Combinar las diferentes técnicas evaluativas.
- 5.7. Estimular la reflexión y la valoración crítica del aprendizaje.

Considero que en este punto es oportuno recordar la investigación hecha por Jeremy Harmer en el Reino Unido, España y Finlandia en la que se planteó a maestros de inglés y a estudiantes la pregunta: ¿Cómo es un buen maestro?

“Las siguientes respuestas son las más representativas de las muchas que se dieron:

- . Los maestros deberían hacer sus clases interesantes, de modo que a nadie le produzcan sueño.
- . Un profesor debe amar su trabajo. Si realmente lo hace, hará clases interesantes.
- . Me gusta un profesor que muestra su propia personalidad delante de sus estudiantes, de modo que se lo siente no solamente como profesor, sino como una persona real, y ésto se ve a través de sus clases.
- . Me gusta un profesor que tiene un vasto conocimiento general, y no solamente de su materia.
- . Un buen profesor entretiene y divierte, en un sentido positivo, no en sentido negativo.
- . Es importante poder hablar con tu profesor cuando tienes un problema o no comprendes algo de su materia.
- . Un buen profesor es alguien que tiene afinidad y empatía y se identifica con sus estudiantes.

- . Un buen profesor debe saber cómo manejar y dirigir una clase para incentivar a los alumnos pasivos y controlar a los más inquietos.
- . El maestro debe saber corregir errores sin ser ofensivo con los estudiantes.
- . Un buen maestro es... alguien que ayuda en lugar de alguien que grita.
- . Un buen maestro es... alguien quien conoce nuestros nombres”⁶⁶

3.4. Aplicación e implementación de la propuesta

Para llevar a la práctica pedagógica los preceptos que sustentan la concepción de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera, por medio de actividades lúdicas, se han tenido en cuenta las metas de comunicación más importantes que parten de los fundamentos teóricos tratados anteriormente en este trabajo. Así: se enfatiza la atención al uso del lenguaje, no solamente a la repetición mecánica del mismo; se da más atención a la fluidez de la comunicación en lugar de interrumpirla con correcciones constantes; se da especial atención al uso del lenguaje en forma natural y auténtica al aplicar las actividades dentro de un contexto real, de modo que la comunicación se pueda dar también fuera del aula, es decir, en el mundo real.

Para la aplicación de la propuesta dentro del aula se van a tener en cuenta tres pasos por los que transitan las actividades a desarrollar: la orientación, la ejecución y el control.⁶⁷

La orientación, cumple la función esencial de lograr la comprensión del alumno sobre lo que va a hacer antes de ejecutarlo. En la orientación el alumno se hace consiente pues comprende lo que hay que hacer, para qué hacerlo, y cómo.

Esta orientación demanda la selección de las metodologías y estilos de aprendizaje por parte de los alumnos, para lo cual se toma en cuenta las diferentes inteligencias personales de aprendizaje.

⁶⁶ Jeremy Harmer. *How to Teach English*. 10th Ed. Addison Wesley Longman Limited. 2003: páginas 2-3.

⁶⁷ López Hurtado, Josefina: *Aprendizaje y desarrollo del escolar primario*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, página 2.

La ejecución tiene como propósito que los alumnos realicen las acciones que se han planificado, en esta etapa juegan un papel importante los niveles de ayuda que se necesiten para resolver la tarea, unas veces pueden ser dados por la maestra y otras por los mismos compañeros.

El control tiene un carácter regulativo y en él se analiza la calidad de la comprensión o de la ejecución y, por su supuesto, del resultado obtenido. Es un momento para hacer valoraciones críticas y para reflexionar acerca de los logros y las insatisfacciones individuales y grupales.

3.4.1. Ejemplos prácticos donde se aplica la propuesta de actividades lúdicas

A continuación se presenta el desarrollo de cinco secuencias de lecciones que muestran de una manera práctica cómo utilizar una estrategia de actividades lúdicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa. Las actividades se han diseñado para la Unidad 1 (My Family) del libro SUNRISE 3 siguiendo los diferentes pasos mencionados previamente:

1. **ORIENTACIÓN:**
 - . Presentación.
 - . Dar a conocer el tema de la clase.
 - . Las diferentes estrategias de aprendizaje.

2. **EJECUCIÓN:**
 - . La forma de trabajar en el aula.
 - . La aplicación de diferentes actividades lúdicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés.

3. **CONTROL:**
 - . La evaluación del aprendizaje.
 - . Observaciones.

UNIDAD 1: MY FAMILY

Objetivo General

Aplicar actividades lúdicas como una concepción didáctica a seguir en la clase durante el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés como lengua extranjera. (Este objetivo se mantendrá durante el desarrollo toda la unidad).

Secuencia 1: (Pre Unit task study)

Objetivos específicos

- . Usar el nuevo vocabulario para identificar a cada miembro de la familia.
- . Leer y escribir el nuevo vocabulario.
- . Saludar y despedirse en forma natural.
- . Cooperar con los compañeros de la clase.

Orientación

- Presentación (icebreaker):

- . La maestra saluda en inglés a los estudiantes con la canción “Hello,hello” (anexo 2)
- . La maestra repite la canción dos veces y pide a los alumnos que la canten con ella.
- . Los alumnos cantan el saludo solos.
- . La maestra dice y escribe la fecha en inglés (día, mes, año).
- . La maestra pide a toda la clase que repita la fecha, modelando la pronunciación.
- . La maestra escribe el tema de la clase (My Family).
- . La maestra pide a un alumno voluntario que lea el tema.
- . La maestra pregunta, en español, a toda la clase:
¿Qué esperan aprender en la clase de hoy?
¿Para qué les servirá lo que van a aprender?
- . Varios alumnos responden (brainstorming).

Ejecución

- Actividades:

- . La maestra escribe en el pizarrón varias palabras claves que serán usadas en la lección (father, mother, brother, sister, grandpa, grandma, parents, home, family, nice, pretty).
- . La maestra escribe en el pizarrón las diez palabras correspondientes en inglés y modela su pronunciación (father, mother, parents, etc).
- . Los alumnos repiten las palabras a la vez que las ven escritas en la pizarra.
- . La maestra borra algunas letras de las palabras escritas y pide a algunos alumnos voluntarios que las completen.
- . A medida que se completan las palabras, la maestra pide a toda la clase que las deletree.
- . La maestra divide la clase en cuatro grupos, de acuerdo a cómo están sentados los estudiantes. Cada grupo tiene una letra (h – o – m – e).
- . La maestra modela y explica en forma sencilla que van a jugar al “ahorcado”.
- . La maestra escribe la primera letra de una palabra para el equipo “h”. Cada miembro del equipo debe decir una letra hasta completar la palabra. El mismo procedimiento se sigue con los otros equipos.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

- . Finalmente, en sus cuadernos, los alumnos en parejas, juegan al “ahorcado” tratando de lograr el mayor número de palabras, mientras la profesora monitorea el ejercicio caminando por toda la clase.
- . La profesora se despide, dice y demuestra con su mano la frase: “ Good bye and kiss your mother today”.

Observaciones

Son varias las actividades lúdicas que se desarrollan durante esta secuencia: los niños tienen parte activa en el proceso ya que son voluntarios, cantan, participan en un concurso, juegan en pares a la vez que practican el nuevo vocabulario y se activa el conocimiento previo, en este caso “spelling” (deletreo).

También se desarrollan reglas sociales dentro de la clase como respetar los turnos, levantar la mano para participar, usar el material adecuadamente, ayudarse unos a otros al ser miembros de un equipo, y saber ganar y perder.

Se practican las cuatro habilidades lingüísticas a medida que se escucha, se habla, se lee y se escribe no solamente el nuevo vocabulario sino también frases de uso diario. Los materiales utilizados son el pizarrón, marcadores, y los cuadernos de los niños. Esta secuencia puede realizarse en dos períodos de clase.

Secuencia 2:

Objetivos específicos

Los estudiantes van a lograr:

- . Usar diferentes estrategias que los ayuden a usar mejor el nuevo vocabulario.
- . Aprender a presentarse a si mismos y a los miembros de su familia.
- . Practicar la gramática en contexto, revisando el verbo “to be”, los pronombres personales y los adjetivos demostrativos, las preguntas “How are you?” y “Who?”.
- . Conocer y hablar sobre “Columbus Day” en el Ecuador y en los Estados Unidos de América.

Orientación

- Presentación (warm-up):

- . La maestra saluda en inglés a los estudiantes con la canción “Hello,hello”
- . La maestra escribe el tema de la clase (My Family).

- . La maestra saluda individualmente con varios alumnos, estrecha sus manos y les pregunta “Hello. How are you?”
- . La maestra modela la respuesta en inglés “I’m fine, and you?” y anima a los estudiantes a responder “I’m fine, too”.
- . Los estudiantes saludan unos con otros usando las frases anteriores.
- . La maestra escribe y lee la fecha (día, mes, año).
- . La maestra pide a toda la clase que repita la fecha, modelando la pronunciación y que la copien en sus cuadernos.

Ejecución

- Actividades:

- . La maestra les dice que en la clase se va a continuar con el tema “My family”.
- . La maestra muestra cinco fotos de familias tomadas de revistas, y menciona los nombres para identificar a cada persona que integra la familia (father, mother, etc.).
- . La maestra toma cada una de las fotos, que están pegadas en cartulina, y las recorta frente a la clase, en 6 o 7 piezas a manera de rompecabezas, luego coloca todas las piezas juntas en una funda plástica.
- . Ella pide a cinco estudiantes voluntarios, uno de cada fila, pasar adelante y sacar las piezas para armar de nuevo las fotografías; el estudiante que termina antes es el ganador.
- . El concurso se repite tres veces más, con cinco alumnos distintos cada vez.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

- . Una vez que los rompecabezas están armados, la maestra señala a cada foto y pregunta a toda la clase “Is this/ that the father or the mother/ the sister/the brother, the grandpa, etc?”; “Who’s this / that?”.
- . Los estudiantes responden, primero en grupo, luego en forma individual y en orden.

. La maestra realiza algunas precisiones sobre el contenido de las respuestas y las corrige, si es necesario.

. La maestra escribe tres preguntas similares a las del ejercicio oral: “Who...?” “Is this /that...?” Luego ella pide a varios niños que respondan individualmente mirando a las fotografías.

. La maestra divide la clase en grupos de cinco y entrega un rompecabezas a cada grupo, los niños arman el rompecabezas nuevamente.

. Los estudiantes nombran un líder de grupo quien se encarga de preguntar individualmente de la misma forma que lo hiciera la maestra.

. La profesora visita cada grupo para monitorear la comprensión y la realización del ejercicio.

. Como tarea, la maestra pide que cada estudiante traiga para el día siguiente un recorte de revista de una foto de una familia, pegado en cartulina, similar a las fotos que se usaron en la clase.

. La profesora se despide, dice y demuestra con su mano la frase: “ Good bye and kiss your father today”

- Aspecto Cultural:

En su planificación, la maestra toma en cuenta que en el mes de Octubre se celebra el descubrimiento de América en el Ecuador y en los Estados Unidos de América, y prepara una charla y una actividad en el laboratorio para buscar en internet las diferentes formas de celebración de este día en Ecuador y en los Estados Unidos de América, empezando por la fecha (12 de octubre / segundo lunes de octubre) y el nombre (Columbus Day). El mes de Diciembre se presta para hablar de otras celebraciones como Navidad o Año Nuevo.

Observaciones

Las actividades lúdicas que se desarrollan en esta lección ayudan a los niños a desarrollar sus habilidades sociolingüísticas y psicomotoras, pues en la clase los niños participan y socializan activamente, cantan, conversan, participan en un concurso, se ayudan unos a otros al ser

miembros de un equipo, juegan con los rompecabezas a la vez que practican el vocabulario previamente estudiado. La parte cultural también tiene un papel muy importante, ya que los niños no solamente aprenden nuevos aspectos culturales de los Estados Unidos de América sobre este tema (Columbus Day), sino que disfrutan usando la computadora para investigar y conocer más. En esta secuencia se ponen en práctica las habilidades lingüísticas especialmente escuchar (comprensión auditiva) y hablar (conversación). Los materiales utilizados son visuales, audio-visuales y manuales. Esta secuencia puede desarrollarse en cuatro períodos de clase.

Secuencia 3:

Objetivos específicos

- . Usar mejor el nuevo vocabulario dentro de un contexto real.
- . Identificar y hablar sobre los miembros de su familia.
- . Practicar los números del 1 al 90 (que ya conocen en español).
- . Practicar la gramática en contexto: “to be”, pronombres personales, adjetivos posesivos “my/your”, la pregunta “How old?”.

Orientación

- Presentación (warm-up):

- . La maestra saluda en inglés a los estudiantes con la canción “Hello,hello”.
- . La maestra escribe la fecha en inglés y pide a la clase que la lea en voz alta y que la copien en sus cuadernos.
- . La maestra escribe el tema de la clase (My Family).
- . La maestra saluda individualmente con varios alumnos, estrechando sus manos y preguntando “Hello. How are you?”
- . La maestra modela la respuesta en inglés “I’m fine, and you?” y anima a los estudiantes a responder “I’m fine, too”.
- . Los estudiantes saludan unos con otros usando las frases anteriores.

Ejecución

- Actividades:

- . La maestra les dice que en la clase se va a continuar con el tema “My family”.
- . La maestra pone el disco compacto con la canción “My Family Song” (anexo 3).
- . La maestra pide a los niños que escuchen la canción, por dos veces. Luego les pregunta que palabras ellos pueden identificar; ella escribe esas palabras en la pizarra.
- . La maestra pone la canción otra vez y les pide a los alumnos que puedan repetirla que lo hagan.
- . Una vez más se pone la canción, pero ahora se detiene la música después de cada frase. La maestra modela las frases: “I´m....” “He´s...” “She´s...” “They´re...”
- . La maestra hace la mímica de la canción y va mostrando tarjetas de los diferentes miembros de la familia: “He´s my father”, “She´s my mother”, “He´s my grandpa”, etc.
- . Los niños repiten las frases a medida que todos cantan la canción.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

- . La maestra pide que cada estudiante ponga en la mesa las fotografías de revistas que trajeron como tarea.
- . Ella revisa que todos, o por lo menos la mayoría, tengan esas fotografías.
- . La maestra divide la clase en grupos de cinco, tratando de incluir en cada grupo un estudiante que no tenga su tarea, de manera que nadie quede fuera del ejercicio.
- . Ella pide que cada estudiante corte las fotografías en 6 o 7 piezas, a manera de rompecabezas, y que en el reverso de cada pieza escriban su nombre.
- . Cuando todos han realizado la tarea, les pide que coloquen todas las piezas dentro de fundas plásticas, una por grupo.

. La maestra entrega una funda, indistintamente a cada grupo, y les indica que tienen un tiempo límite (7 - 10 minutos) para armar todos los rompecabezas. . Los estudiantes nombran un líder de grupo quien se encarga de organizar la ejecución de la tarea y de indicar el momento en que está terminada.

. Durante el proceso, la maestra va de grupo en grupo, animando a los estudiantes a usar expresiones como “This/ that piece´s ok” “This/ that´s wrong/correct” “We´re done”.

. La maestra verifica que todos participen en la tarea. Una vez que los estudiantes arman los rompecabezas, nuevamente ella va por cada grupo y les pregunta “Who...?”.”Is this /that...?”y aumenta la pregunta “How old ...?”

. Los estudiantes responden, primero en grupo, luego en forma individual.

. La maestra enfatiza el uso de los pronombres personales en las respuestas y las corrige, si es necesario.

. La maestra verifica cuántos estudiantes conocen los números.

Para realizar el siguiente objetivo (números), es preciso retomar los pasos de ejecución y control de manera que se pueda asimilar la nueva lección dentro de los ejercicios previos.

Ejecución

- Actividades:

. La profesora escribe en la pizarra dos preguntas: “Who´s this?” “How old is ...?” Ella muestra tarjetas con fotos de niños y niñas de manera que las respuestas sean números del 1 al 20 que los niños ya han aprendido en los años anteriores.

. Varios estudiantes responden a las preguntas en forma oral. Luego la maestra pide a tres voluntarios que escriban sus respuestas en la pizarra.

. La maestra verifica las respuestas y enfatiza en los números. Ella escribe los números en dos columnas: 1 – 10 y 11 – 20.

. Pide a dos voluntarios que escriban esos números en letras. Ella corrige si es necesario. Todos los estudiantes miran y repiten los números de la pizarra.

. La maestra escribe una tercera columna esta vez con las decenas: 10 – 90. Repite dos veces cada decena a la vez que señala al número que corresponde. Los niños repiten también.

. Luego, ella borra la columna de la mitad (11 -20) y señala a las decenas en combinación con las unidades creando varios números: 21, 22, 23, 30, 32, 34, 45, etc.

. A medida que ella señala pregunta “What number is this?”. Los estudiantes responden en grupo.

. Sigue el mismo procedimiento esta vez preguntando uno a uno a todos los estudiantes que dicen los números en orden.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

. La maestra pide a los niños que usen sus cuadernos para copiar las dos columnas de números.

. Cuando los niños terminan, ella dicta una secuencia de cinco números. Repite dos veces cada uno. Los niños copian al dictado.

. Luego, la maestra les pide que escriban esos números en palabras. El ejercicio se repite cuatro veces más, dictando una secuencia de cinco números cada vez.

. Entre cada secuencia la maestra pide a varios voluntarios que pasen y escriban los números y su forma correspondiente en palabras. Ella corrige si es necesario. El resto de la clase revisa sus cuadernos y se auto corrige.

. Luego, ella muestra tarjetas con fotos de adultos y ancianos, de manera que las respuestas sean números mayores al 20.

. La maestra entonces pregunta individualmente “How old are you?” El alumno /a responde y ella le pregunta nuevamente “How old is...?” pero esta vez utiliza las formas “your father/ mother/ grandpa, etc” de modo que los estudiantes respondan usando los números mayores a 20. El ejercicio se repite por seis o siete veces.

. Los alumnos practican estas nuevas preguntas conversando en parejas.

- . Finalmente, se vuelve a escuchar “My family song” y los alumnos la cantan otra vez.
- . La profesora se despide, dice y demuestra con su mano la frase: “Good bye and kiss your father and your mother today”.

Observaciones

Las actividades descritas anteriormente se pueden desarrollar en cinco períodos de clase, de modo que la repetición y la corrección se hagan con el tiempo suficiente que requiera cada estudiante. Los materiales utilizados son auditivos, visuales y manuales y han sido seleccionados para que las actividades lúdicas de esta lección ayuden a concretar los objetivos previamente especificados. Los niños disfrutaron y participan activamente en trabajos de grupo, individuales y en parejas. Además, la autocorrección les ayuda a entender mejor la nueva información y a fijarla en su mente. A través de estas actividades se ponen en práctica todas las habilidades lingüísticas, especialmente comprensión auditiva.

Secuencia 4:

Objetivos específicos

- . Revisar el vocabulario de la familia y los números.
- . Hablar sobre los miembros de la familia, su edad y características personales (adjetivos calificativos).
- . Practicar la gramática en contexto: “to be”, pronombres personales, adjetivos posesivos “my / your/ his /her”, las expresiones “there is /are.
- . Revisar y practicar las preguntas “How many?” / “What color?”

Orientación

- Presentación (warm-up):

- . La maestra saluda en inglés a los estudiantes con la expresión “Good morning. How are you today?”
- . La maestra modela la respuesta “I’m fine, thank you. And you?”

. La maestra saluda con varios alumnos de esta forma estrechando sus manos, luego les pide que se levanten de sus asientos y saluden de la misma forma con el mayor número de compañeros posible.

. Mientras tanto, la maestra escribe la fecha en inglés. Una vez que los estudiantes están nuevamente sentados, ella pide a un estudiante que lea la fecha en voz alta, y luego pide a los estudiantes que la escriban en sus cuadernos.

. La maestra escribe el tema de la clase (My Family)

Ejecución

- Actividades:

. La maestra les dice que en la clase se va a aprender cómo describir a los miembros de la familia.

. La maestra escribe en la pizarra las expresiones “there is /there are = HAY”.

. La maestra explica el significado y da algunos ejemplos en español y en inglés: “Hay una puerta en la clase = There’s a door in the classroom”, etc.

. Luego les pide a los alumnos que digan algunas frases “How do you say in English : ‘Hay 5 personas en mi familia’ / ‘Hay 40 estudiantes en la clase’, etc”.

. Luego, ella pide a algunos niños varios lápices, borradores, esferográficos, y reglas. Entonces ella pregunta “May I borrow your pen / pencil / etc?”. Los niños responden “yes”. Ella responde “thank you” cada vez.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

. La maestra pone todos los artículos sobre su escritorio de modo que toda la clase los mire. Entonces, hace la pregunta “How many pencils / rulers/ erasers are there?”

. Ella los cuenta de uno en uno y anima a los niños a contar con ella. Los niños responden el número total y ella usa la forma “There are six / twelve pens / rulers, etc” Los niños repiten en esa forma.

. Una vez concluido el ejercicio ella devuelve los materiales preguntando “Whose pencil/ ruler/ eraser is this?”

. Luego se repite la pregunta “How many...are there?” utilizando los diferentes elementos dentro del aula, incluso se pregunta por el número de niños, niñas, estudiantes y profesora, cada vez los estudiantes responden usando “there is /are”.

Ejecución

- Actividades:

. La maestra hace la clase fuera del aula para practicar la actividad “**Clap for Your Family**” (anexo 4).

. La maestra presentará un juego con movimientos corporales los cuales representan a cada uno de los miembros de la familia. La rima “Clap for Your Family” permitirá a los estudiantes recordar con mayor facilidad el vocabulario.

. Al repetir las rimas y acompañarlas con movimientos del cuerpo y aplausos, los estudiantes enfatizan en el nuevo vocabulario (numbers) y en la nueva estructura gramatical (Question: How many ?)

Control:

- La evaluación del aprendizaje:

. Los estudiantes comprenden los detalles de la actividad y conectan el conocimiento previo con las nuevas estructuras aprendidas.

. La profesora anima a los estudiantes a repetir la rima parados uno al frente del otro, preguntando y respondiendo en turnos, mientras repiten la rima y se mueven al compás.

. La profesora camina a lo largo de las filas, aplaudiendo y cantando con los niños.

. De regreso al aula, la maestra pide a ocho estudiantes voluntarios, cuatro niños y cuatro niñas, que pasen adelante y se pongan en una fila intercalando un niño, una niña. Entonces pregunta “How many boys are there?” la clase responde. Luego ella pregunta “Who are they?” Los niños responden en coro los nombres de sus compañeros.

. La maestra pregunta otra vez, pero ahora enfatiza en los nombres y características personales, señalando a cada niño dice “What’s his name?” “What color are his eyes?” “What color is his hair?” Cuando la clase responde, la maestra enfatiza señalando que el posesivo “his” se usa cuando se trata de posesivo masculino.

. Entonces la maestra hace las mismas preguntas esta vez en referencia a las niñas “How many girls are there?” “Who are they?” “What’s her name?” “What color are her eyes?” “What color is her hair?” Cuando la clase responde, la maestra enfatiza señalando que el posesivo “her” se usa cuando se trata de posesivo femenino.

. Los voluntarios se sientan y ella revisa el concepto señalando y preguntando a otros estudiantes “What’s his / her name?” e incluso revisa las formas “my” “your” preguntando “What’s your name?”

. La maestra pega en la pizarra la foto de una familia y escribe el siguiente texto:

“My family is very important. It is small. There are six people in my family. They are: my father John, my mother Dora, my brother Peter, my sister Lucy, my grandma Rose, and my grandpa Paul”.

. La maestra modela las frases y los niños las repiten, luego haciendo mímica de grande y pequeño, ella pregunta “Is your family big or small?” “How many people are there in your family?” “Who are they?”

. La profesora repite las mismas preguntas un par de veces más pidiendo a diferentes estudiantes que las contesten.

. Luego, ella pide a los niños que miren sus libros y revisen los cuadros de la familia con sus respectivos nombres y algunos adjetivos (tall/ short/ young /old /nice / sad/ happy/ big /small / long/ short). Ella modela la pronunciación del nuevo vocabulario.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

. Ella pide a cada fila de estudiantes que lean las palabras del nuevo vocabulario y las corrige cuando es necesario.

. La maestra pide a algunos estudiantes que describan a su familia “Describe your father / mother /sister, etc” “Is he /she tall or short / young /old, etc?” Los estudiantes responden a las preguntas. Este ejercicio se puede hacer cinco o seis veces.

. Luego, la maestra divide la clase en parejas y pide que los niños pregunten sobre su propia familia y los describan.

. La maestra camina por toda la clase para monitorear la actividad y ayudar si es necesario.

. La maestra dibuja un rectángulo grande en la pizarra y lo divide en tres secciones:



. Luego, pide a los estudiantes que saquen sus cuadernos y dividan cinco hojas de la misma manera.

. En el cuadro superior izquierdo la maestra escribe como título “My Father”. Los niños hacen lo mismo en sus cuadernos.

. Luego, ella dibuja la figura de un hombre, en forma muy simplificada, solamente con un círculo y líneas y les pide a los niños que ellos también lo hagan: “Draw your father”. Al ver

un dibujo simple, los niños se sienten libres de hacerlo ellos también sin temor de hacer un “dibujo perfecto”. Luego lo colorean.

. La profesora escribe en el cuadro superior derecho la pregunta “Who’s this?” y responde “This is my father”. Ella copia esta respuesta en la primera línea del cuadro más grande que es el inferior. Tanto la pregunta como la respuesta que le corresponde son escritas con el mismo color de marcador.

. De la misma manera ella escribe las siguientes preguntas: “What is his name?” “How old is your father?” “Is he tall or short?” “Is he happy or sad?” “Is he young or old?” “What color is his hair?” “What color are his eyes?”.

. La maestra pide a los niños que hagan lo mismo en sus cuadernos, animándolos a usar diferente colores, siempre y cuando el mismo color sea usado para la pregunta y para su correspondiente respuesta.

. La maestra trabaja junto con los niños para contestar a cada pregunta, verificando si toda la clase ha comprendido el ejercicio y las respuestas son correctas. La maestra escribe la línea final en la pizarra: “I love my dad”. Los niños la copian en sus cuadernos.

. Poco a poco, en el cuadro inferior, los niños han escrito un párrafo de ocho oraciones solamente respondiendo a las ocho preguntas correspondientes escritas en el cuadro superior derecho. El ejercicio en el cuaderno se ve como una obra de arte con dibujos y colores, lo que motiva a los niños.

. Una vez que se ha completado la información acerca del papá, y que todos los estudiantes han concluido la tarea, la maestra les pide a los niños que intercambien sus cuadernos entre los cuatro compañeros que están sentados más cerca.

. Los niños van a repetir el ejercicio, esta vez será la hoja para la mamá con el correspondiente dibujo, las mismas preguntas y sus respuestas correspondientes en diferentes colores, luego la hoja para el hermano y/o hermana y finalmente para el abuelo y/o abuela. Se pueden trabajar dos hojas en clase y una hoja como tarea cada vez. Al final siempre se escribirá la frase “I love my mom / sister / etc”

. Al despedirse, la maestra muestra con su mano un beso y dice “Good bye. A kiss for you and kiss your father and mother today”.

Observaciones

Los niños disfrutaban al tener su clase al aire libre pues sienten mayor libertad para moverse, aplaudir, cantar y repetir cosas en voz muy alta. Por otro lado, el trabajo dentro del aula también se hace divertido ya que al dibujar y al usar muchos colores para escribir frases en sus cuadernos, los alumnos se sienten animados a crear obras de arte, esto hace que el proceso de escritura sea más bien una actividad lúdica. Todas las actividades descritas anteriormente motivan a los estudiantes a desarrollar sus facultades motoras y neurolingüísticas, a la vez que les ayuda a fijar el vocabulario y las estructuras gramaticales dentro de un contexto familiar para ellos. Estos ejercicios se trabajan primero en forma conjunta y luego individualmente, de modo que se de paso a la coevaluación y a la autoevaluación. A través de estas actividades se ponen en práctica todas las habilidades lingüísticas, especialmente leer y escribir. También se enfatiza el uso del lenguaje para expresar afecto, al usar expresiones como “love” y “kiss” que para algunos estudiantes no es muy fácil. Estas actividades se pueden desarrollar en nueve períodos de clase, de modo que la repetición y la corrección se hagan con el tiempo suficiente que cada estudiante necesite. Los materiales utilizados son la pizarra, colores, lápices, libros y cuadernos.

Secuencia 5:

Objetivos específicos

- . Aprender nuevo vocabulario para conversar sobre los otros miembros de la familia.
- . Revisar “to be”: statements, negative sentences, yes/no questions, short and complete answers, possessive adjectives “my / your/ his /her /their”.
- . Revisar y practicar preguntas y respuestas.
- . Conocer y hablar sobre “Thanksgiving Day”.

Orientación

- Presentación (warm-up):

- . La maestra saluda en inglés a los estudiantes con la expresión “Good morning. How are you today?”
- . Los estudiantes responden “I’m fine, thank you, and you?”
- . La maestra pregunta a cuatro o cinco alumnos “How is your father /mother / sister, etc today?” Ella les ayuda a responder, luego les pide que saluden de la misma forma con el mayor número de compañeros posible.
- . Mientras tanto, la maestra escribe la fecha en inglés. Una vez que los estudiantes están nuevamente sentados, ella pide a un estudiante que lea la fecha en voz alta. Los niños copian la fecha en sus cuadernos.
- . La maestra escribe el tema de la clase “My Family Tree”
- . La profesora pide a cinco niños que le muestren su tarea (un párrafo sobre su hermano/a o abuelo/a) y que la lean frente a la clase.
- . La maestra les dice que en la clase se va a aprender cómo hablar sobre los otros miembros de la familia.

Ejecución

- Actividades:

- . La maestra dibuja un árbol en la pizarra y dice “This is a tree”. Luego ella explica que la familia extendida es similar a un árbol y dibuja dos círculos en la parte superior del árbol, les dibuja rostros, les pone un nombre a cada uno y dice “They are my grandparents. They are my mother’s parents. Their names are Luis and Mary”.
- . Ella continúa dibujando más círculos y rostros en las diferentes ramas, les pone un nombre a cada uno y señalando a cada rostro ella repite tres oraciones en el mismo orden cada vez: “She’s my aunt. She’s my mother’s sister. Her name’s Betty”. “He’s my uncle. He’s my mother’s brother. His name is Ed”, etc.
- . En este ejercicio se utilizan nuevas palabras: “son, daughter, aunt, uncle, nephew, niece, cousin”.

. Para comprobar la comprensión de este ejercicio se puede preguntar que significan esas palabras en español: “What is aunt / uncle / niece / etc. in Spanish ?”

Control

- La evaluación del aprendizaje:

. La profesora les pide a los niños que dibujen en sus cuadernos un árbol similar con los nombres de los diferentes miembros de la familia solamente por el lado materno, el título es “My Mom’s Relatives = Los familiares de mi mamá”.

. Mientras los estudiantes dibujan y pintan, ella pone una música suave y pasa por cada puesto revisando el trabajo y preguntando “Who is this? Is he / she your aunt/ uncle/ cousin/ grandfather/ etc.? What is his / her name? What are their names?”

. Cuando los dibujos están terminados, la maestra escribe en la pizarra el nuevo vocabulario modelando la pronunciación, los niños repiten después de ella y luego solos leen las palabras por dos veces más.

. Entonces la maestra les pide que escriban los sustantivos correspondientes sobre cada miembro del árbol genealógico. Se usarán máximo 12 diferentes sustantivos de modo que los niños no tengan confusión al conversar sobre sus otros familiares.

. Los estudiantes divididos en grupos de cinco, agrupados de acuerdo al orden de la lista de clase, van a mostrar uno a uno a los diferentes miembros de su árbol genealógico, usando las formas estudiadas: “He is my uncle. His name is Mario . He is my mother’s brother” , etc.

. Como tarea para la casa se pide a los estudiantes que hagan el mismo ejercicio pero esta vez el título es “My Dad’s Relatives = Los familiares de mi papá”.

. Esta tarea se la revisa dentro del mismo grupo de cinco alumnos que ya trabajaron juntos anteriormente, presentando uno por uno sus árboles genealógicos.

. En estas presentaciones los niños escuchan la descripción de cada árbol, comparan el número de parientes, preguntan sobre el pariente favorito de cada uno y lo relacionan con sus propias realidades. La maestra monitorea el ejercicio, anima a los niños a usar su inglés y los ayuda cuando es necesario.

La siguiente parte de esta secuencia es explícitamente gramatical; trata sobre formar oraciones negativas, preguntas y respuestas con el verbo “to be”. Para estudiar el nuevo objetivo se va a usar el vocabulario de los árboles genealógicos.

Ejecución

- Actividades:

. En cada grupo, los estudiantes unifican todos los dos árboles y seleccionan uno para presentarlo frente a la clase.

. Los ocho alumnos seleccionados pasan al frente, muestran sus árboles y describen a sus familiares. Después de cada presentación la clase aplaude.

. Cuando el último estudiante ha terminado, la maestra pregunta a la clase cuál presentación les gustó más y por qué.

. Usando las respuestas de los alumnos, la profesora escribe en columna cinco oraciones de las mencionadas, tratando de usar el mayor número de vocabulario y formas gramaticales posibles, por ejemplo: Juanito’s mother is Martha. Martha is Susana’s sister. Mario is Martha’s brother. Susana is Juanito’s aunt. Mario is Juanito’s uncle. Juanito is their nephew.

. Para verificar si todos los alumnos comprenden las oraciones, la maestra pide a varios estudiantes que las lean, una a una, primero en inglés y luego que las digan en español.

. Al frente de cada oración la maestra pone un signo (+) para mostrar que ésa es una oración positiva, y también subraya el verbo (is).

. Luego ella dice que quiere cambiar las oraciones positivas a negativas y pregunta a la clase cómo lo hace. Los niños responden en grupo, entonces ella pide a un voluntario que pase a la pizarra y escriba la primera oración en forma negativa. Los niños están familiarizados con la forma “is not”, ahora la maestra les muestra la forma “isn’t”.

. La profesora pregunta a más voluntarios que pasen a la pizarra y cambien las otras cuatro oraciones. Cuando el ejercicio está concluido, ella escribe el signo (-) al frente de las nuevas oraciones y subraya el verbo.

. Ahora escribe cuatro oraciones más usando las formas “am / are”. Igual que antes pregunta cómo cambiar esas formas a negativas, e introduce las formas “’m not” “aren’t”. Nuevamente, alumnos voluntarios escriben las oraciones negativas. La maestra corrige si es necesario.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

. Los alumnos usan sus libros para realizar un ejercicio similar (cambiar oraciones afirmativas a negativas).

. La profesora entrega una fotocopia a cada estudiante con ejercicios similares que deben ser terminados en casa. La tarea se pega en el cuaderno.

Ejecución

- Actividades:

. La revisión de la tarea asignada se hace en forma oral, pidiendo a cada estudiante que lea las oraciones del ejercicio previamente asignado; las correcciones necesarias las hace cada uno en su propia hoja.

. La maestra escribe en la pizarra seis de las oraciones que sirvieron como ejemplo en la clase anterior y pide a algunos estudiantes voluntarios que las lean y que subrayen los verbos en cada una.

. Ahora pregunta a la clase si la tarea es correcta: “Is it correct?” Los estudiantes responden “yes” a lo que la profesora enfatiza “Yes, it is”.

. Para practicar respuestas afirmativas, la maestra escribe oraciones coherentes: “Martha is Juanito’s mother”, “Mario is Martha’s brother”, “Mario is her brother” “Your pencil is red”, etc. Nuevamente pide a los voluntarios que cambien esas oraciones a preguntas y los anima a responder: “Yes, she/ he/ it is”.

. El resto de la clase práctica con más ejemplos, utilizando la información de sus tareas y de sus propios árboles genealógicos. Este ejercicio se hace en grupos de cinco, a manera de conversación.

. A continuación, la maestra escribe “Is Susana Juanito’s mother?” modela la respuesta y la escribe: “No, she isn’t”.

. La maestra pide a dos voluntarios que cambien el resto de las oraciones a preguntas, a otros dos que escriban las respuestas “Yes” y a otros dos las repuestas “No”.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

. Ahora la maestra juega con los elementos de las oraciones y los mezcla de modo que se formen preguntas graciosas: “Is Juanito a pencil?” “Are you my grandfather?” “Am I your son?”

. A continuación, les pide a los niños que piensen más ejemplos como éstos, evidentemente este tipo de preguntas les causa hilaridad y los niños disfrutan haciéndolas.

. Ahora se enfatiza en las respuestas a esas preguntas graciosas. Al ser todas las respuestas negativas, se da apertura a combinar las formas negativas y afirmativas en un contexto real: “Am I your son?” “No, you aren’t. You are my teacher” “Are you a pencil?” “No, I’m not. I’m a boy / girl / student” etc.

. Este ejercicio se hace en grupos de cinco, a manera de conversación. Mientras los niños hablan, la profesora va por cada grupo, escuchando, preguntando, ayudando y corrigiendo cuando es necesario.

. Al despedirse, la maestra muestra con su mano un beso y dice “Good bye. A kiss for you and kiss your dog today”. Los niños generalmente ríen con esta frase.

- Aspecto Cultural:

. La maestra toma en cuenta las dos celebraciones del mes de noviembre, tanto en Ecuador, Día de los difuntos, como en los Estados Unidos de América, “Thanksgiving”

. La maestra utiliza los dos períodos de laboratorio para investigar sobre estas dos celebraciones y enfatiza en cierto vocabulario correspondiente.

. Utilizando la información obtenida, organiza con los estudiantes un mural con dibujos y frases referentes a los dos temas.

Observaciones

Esta secuencia desarrolla varios puntos gramaticales que son especialmente difíciles para hablantes nativos de español (formas posesivas, oraciones negativas y preguntas) por lo que se ha estimado conveniente utilizar el idioma español en ciertas partes, sin embargo, al no hacer énfasis en la gramática, sino más bien en el uso del inglés en conversaciones simples, sobre un tema que los alumnos conocen bien (My Family) se logra establecer una comunicación real. Los niños disfrutaron de una variedad de actividades como dibujar, preguntar, concursar, crear nuevas frases, que aunque parezcan incoherentes, les ayuda a diferenciar la lógica del lenguaje. La atención se centra en sus propias realidades y al resolver las tareas de aprendizaje individualmente, en parejas, en pequeños grupos, y con todo el grupo, se permite el constante intercambio con todos los compañeros de aula. Además, la creación del mural después de un proceso de investigación ayuda a utilizar un grupo variado de estrategias, de modo que el aprendizaje se hace más rápido, eficiente y conciente. A través de estas actividades se ponen en práctica todas las habilidades lingüísticas, especialmente comprensión auditiva y conversación. Esta secuencia se puede desarrollar en doce períodos de clase, de modo que la repetición, la corrección, la fijación de conocimientos y finalmente, la elaboración del mural se hagan con el tiempo suficiente que cada estudiante necesite. Los materiales utilizados son el pizarrón, cartulinas, papel, colores, libros, fotocopias y cuadernos, internet.

Secuencia 5:

Objetivos específicos

- . Aprender nuevo vocabulario para conversar sobre las profesiones en la familia.
- . Revisar indefinite articles “a / an”
- . Presente simple: “He / She /It + V (s /es)”
- . Revisar y practicar preguntas y respuestas “What do you do?” / “What does your

father/mother do?” “What is his/her job?” “What are their jobs?” “Where do /does ... work?”

Orientación

- Presentación (warm-up):

. La maestra, como siempre, saluda en inglés a los estudiantes y ellos responden de la misma forma.

. La maestra pregunta a todos los alumnos “How is your father / mother / dog today?” Ellos responden y saludan de la misma forma con el compañero que está al lado.

. La maestra pide a un voluntario que escriba la fecha en inglés y que la lea en voz alta. . . Los otros niños repiten la fecha y la copian en sus cuadernos.

. Mientras tanto, la profesora coloca un “in focus” y prepara su material para la clase.

(Esta actividad también puede realizarse en la sala de cómputo utilizando la pizarra interactiva en lugar del in focus).

. La maestra agradece la ayuda y escribe el tema de la clase “My Family and their professions”

. La maestra explica que en la clase se va a aprender cómo hablar sobre las profesiones de los miembros de la familia.

Ejecución

- Actividades:

. La maestra escribe las palabras “profession / job / work” en el centro de la pizarra y las encierra en un círculo. Luego dibuja varias líneas que salen del círculo a manera de sol.

. Ella pide a los niños que digan las profesiones que ellos conozcan en inglés y las escribe en cada línea.

. Una vez que comprueba el conocimiento previo, ella proyecta sobre la pared, a manera de película, algunas fotografías: nurse, policeman, policewoman, teacher, architect, gardener, dentist, housewife, worker, taxi driver, employee, and student.

. En cada imagen, ella pregunta “What does he /she do?” “What do they do?” “What is his/her job?” “What are their jobs?” y cada vez modela la respuesta. “He / She’s a / an...” “They’re ...”. Los niños repiten después de la maestra.

. Ella proyecta la secuencia una segunda vez y ahora solo pregunta, los estudiantes responden, ella corrige cuando es necesario.

. La profesora divide la clase en dos grupos: A y B . Proyecta las imágenes otra vez, pero en diferente orden. El grupo A pregunta y el grupo B responde; luego se cambia B pregunta y A responde. Finalmente, se apaga el infocus.

. A continuación se regresa a la pizarra, se revisa las profesiones escritas anteriormente, y se aumentan las nuevas recién aprendidas. Los niños las leen.

Control

- La evaluación del aprendizaje:

. Luego, la maestra escribe en la pizarra : “What does your father do?” y anima a los niños a responder, usando el vocabulario escrito; si alguna profesión no aparece y es mencionada, la maestra la escribe, modela la pronunciación y los niños la repiten.

. El mismo ejercicio se repite pero con las preguntas “What does your mother/ sister/ brother/ favorite uncle/ aunt do?” “What is his/her job?” “What are their jobs?”

. En cada respuesta, la maestra enfatiza el uso de “a /an” antes de cada profesión y explica que aunque en español no es necesario, en inglés esta forma es importante y correcta.

. Ella entrega fotocopias con ejercicios de práctica. Los niños los hacen como tarea y la pegan en sus cuadernos.

Ejecución

- Actividades:

. La maestra revisa las tareas individualmente, mientras tanto los niños practican en parejas las preguntas sobre las profesiones y trabajos de sus padres.

. Luego, la profesora les pide que escriban en sus cuadernos las preguntas y respuestas correspondientes a las profesiones de sus padres, hermanos y hermanas, completando la información en las hojas que se trabajaron anteriormente “My Father” “My Mother” etc.

. Los niños usan diferentes colores que coincidan con el patrón del ejercicio utilizado en la secuencia 4.

. La maestra escribe en la pizarra la pregunta “Where do these people work?” y en una columna escribe siete profesiones: teacher, doctor, housewife, policeman/woman, employee, gardener, carpenter.

. La maestra sugiere que para responder a la pregunta los niños pueden trabajar en equipos de cinco y cada miembro debe dar una respuesta en inglés.

. Cada equipo selecciona un coordinador que tendrá la función de controlar y dirigir el trabajo de sus miembros.

. Cada equipo tiene 10 minutos para llegar un consenso.

. Finalmente, un miembro de cada equipo presenta a la clase la solución de la actividad asignada.

. Los niños dan varias respuestas, la profesora las copia al frente de cada profesión, si no se ha completado la información, ella lo hace.

. La maestra entonces modela la pronunciación del nuevo vocabulario, los estudiantes repiten por tres veces diciendo la frase “A works at /in a....”

Control

- La evaluación del aprendizaje:

. Luego, la profesora borra la primera columna que tiene las profesiones y pide a los niños que vuelvan a “leer” las dos columnas, luego borra algunas palabras de la segunda columna y les pide a los niños que vuelvan a leer todo otra vez, finalmente borra todo y aún así les anima a los niños volver a “leer” las dos columnas. En este punto, después de seis veces de repetición, los niños pueden recordar las frases con el nuevo vocabulario sin problema.

- . A continuación la profesora escribe la pregunta “Where does your father/ mother/ favorite uncle/ etc work?”
- . La maestra pregunta a varios niños y escribe sus respuestas en la pizarra, luego les pide a los niños que trabajen en grupos de cinco haciendo tres preguntas cada uno. Ella camina por cada grupo monitoreando el ejercicio y ayudando cuando es necesario.
- . Ahora, ella entrega fotocopias con ejercicios similares a cada niño para que los haga como tarea en casa.
- . Para revisar la tarea y practicar más preguntas y respuestas relacionadas a la familia, sus miembros y sus trabajos, los niños salen al patio. La maestra usa la técnica “onion ring”.
- . Los niños hacen tres grupos de 14 estudiantes cada uno. Cada grupo forma dos círculos uno grande y uno pequeño, dentro del grande. En cada círculo, tanto en el grande como en el pequeño hay 7 niños, parados uno frente a otro.
- . Los niños en el círculo de afuera hacen preguntas, los del círculo interior responden. Cada alumno tiene dos minutos para hacer las preguntas y responder. Concluidos los dos minutos, los niños del círculo exterior se mueven un paso a la derecha y preguntan a otro niño parado en el círculo interior.
- . Este ejercicio se lo hace por 10 minutos y luego los alumnos cambian lugares, de tal modo que los del círculo interior se mueven hacia fuera y ahora ellos hacen las preguntas, y los otros responden. Se practica lo mismo por otros 10 minutos.
- . Cada vez, la maestra se pasea por los diferentes grupos escuchando y monitoreando la actividad, animando a los estudiantes a usar diferentes preguntas y respuestas, especialmente las relaciona con la última parte de la unidad.
- . Estos ejercicios introducen la Unidad 2 que desarrolla el Presente Simple. Finalmente, la profesora les indica que toda la clase va a trabajar en un proyecto titulado “My family Tree” el mismo que será presentado individualmente después de una semana de preparación en casa.

. La profesora monitoreará este proyecto durante los períodos de clase y se dedicará de 5 a 10 minutos de cada clase para ayudar a los alumnos que lo requieran.

. Las presentaciones se harán diariamente, con cuatro alumnos por vez, durante los últimos veinte minutos de cada clase, durante doce períodos, incluido un período de evaluación y comentarios con toda la clase.

. Cada alumno hará su presentación en 5 minutos, usando el material que considere conveniente. Este ejercicio se evaluará como examen oral al concluir la Unidad 1. También habrá un examen escrito (anexo 8) que evaluará lo aprendido en esta unidad.

My Family Tree (Project Work)

A continuación se expone el proyecto. Se siguieron los pasos recomendados por Kilpatrick, citados por Díaz y Martín.⁶⁸

Objetivo: Comprobar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa al hacer una presentación individual sobre la familia.

Metodología utilizada para su implementación:

1. Fase de motivación: La maestra a través de una conversación con los estudiantes deja claras las intenciones del proyecto, para lo cual:

- Definirá la intención comunicativa.
- Definirá los diversos tipos de familia.
- Establecerá las relaciones familiares.

2. Fase de preparación: La maestra dará los niveles de ayuda para que cada estudiante pueda elaborar su propio árbol genealógico, por ejemplo:

- Usar el libro de inglés par buscar los elementos de vocabulario necesarios para realizar el proyecto.

⁶⁸ Juan Martín Díaz. *Estrategias de enseñanza – aprendizaje*. Orientaciones Didácticas. Madrid, 1999: página 380.

- Entrevistar a sus padres o familiares para conocer los parentescos.
- Utilizar sus cuadernos de trabajo, otros libros de textos u otras fuentes, donde puedan encontrar modelos de cómo presentar la información sobre su árbol genealógico.
- Preguntar a personas que hablen inglés para que les ofrezcan ayuda.
- Escribir en la pizarra algunas expresiones que le servirán a los estudiantes para el reporte oral, tales como :

They ´re..... He/ she´s my.....

His/her name is..... Their names are.....

He /she works They work

- Dedicar un tiempo en las clases de inglés para aclarar dudas que anteceden la presentación del proyecto.
 - Orientar a los estudiantes que la presentación se hará en inglés, por cinco minutos y que podrán ayudarse de algún medio (cartel, fotografía, pizarra, entre otros). Además, que preferiblemente deben partir de lo general a lo particular.
1. Fase de ejecución: La maestra brinda la ayuda necesaria teniendo en cuenta las características individuales de cada estudiante, así ella va monitoreando el proceso de preparación del proyecto.
 2. Fase de apreciación: Los estudiantes presentan a sus compañeros de aula el árbol genealógico de su familia.
 3. Fase de evaluación: La maestra estimula la autoevaluación y la coevaluación, por medio de opiniones que parten de todos los estudiantes; ésto permitirá seleccionar las ideas más originales y mejor presentadas.
 4. A modo de evaluación de la actividad la maestra pedirá a los estudiantes que comenten acerca de las siguientes ideas:
 - Cumplimiento del objetivo enunciado al inicio de la actividad.
 - Nivel de satisfacción que han experimentado durante el transcurso de la actividad.
 - Sugerencias para mejorar lo que se ha hecho.
 - Finalmente, la maestra hará una valoración de todo lo ocurrido durante la actividad.

Observaciones

Las actividades lúdicas de la última secuencia de esta unidad, realizadas tanto dentro como fuera del aula, ayudan a revisar prácticamente todas las partes gramaticales y lexicales estudiadas, a la vez que introducen las nuevas formas a ser tratadas en la siguiente unidad, conectando el conocimiento previo a la información nueva de una forma fácil y fluida. Tanto es así que las evaluaciones oral y escrita, que corresponden a la primera unidad, se las hace dentro del tiempo de las nuevas lecciones, tratándolas como un ejercicio más no para provocar ansiedad o miedo ante la palabra “examen”. Además, ha habido suficiente práctica dentro de las actividades de clase, de modo que los estudiantes se sientan más seguros y relajados el momento de hacer sus evaluaciones. Se ha aprovechado los espacios dentro y fuera del aula para que los estudiantes puedan activar sus habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y entender consignas, y también escribir. El tiempo estimado para esta secuencia es de 10 períodos de clase. Para la evaluación escrita y su corrección se necesitan 2 períodos más; la evaluación oral, que como se explicó anteriormente, se la hará durante los últimos 20 minutos de los períodos de clase de la nueva unidad.

3.5. Resultados de la implementación de la propuesta

3.5.1. Valoración de las maestras

La aplicación de la propuesta a través del desarrollo de las secuencias planificadas para la Unidad 1 se la hizo en un tiempo estimado de siete semanas, durante las cuáles tanto maestras como estudiantes pudieron practicar varias estrategias de actividades lúdicas en cada período de clase. Las apreciaciones de las maestras, en relación al trabajo de los estudiantes antes y después de la aplicación de la propuesta, se basan en los mismos parámetros de valoración utilizados en el punto 2.8.1 así:

Nunca	=	0 puntos
Rara vez	=	1 punto

Algunas veces = 2 puntos

La mayoría de las veces = 3 puntos

Herramienta estadística: media aritmética

Paralelos: "A", "B", "C"

VARIABLES

CALIFICACIÓN

antes de la propuesta /después de la propuesta

1.- Entienden tres instrucciones consecutivas.	0/3	2/3
2.- Comprenden y responden preguntas cortas.	1/3	2/3
3.- Comprenden un vocabulario de hasta 40 palabras	0/3	2/3
4.- Recuerdan tres preguntas consecutivas.	0/3	2/3
5.- Comprenden una canción corta.	1/3	3/3
6.- Comprenden un dialogo corto.	0/3	3/3

Análisis

La calificación promedio para los tres paralelos antes de la aplicación de la propuesta fue 2/18 puntos de acuerdo al criterio de sus maestras. Después de la propuesta el resultado es de 14/18.

Herramienta estadística: media aritmética

Paralelos: "A", "B", "C"

VARIABLES

CALIFICACIÓN

antes de la propuesta /después de la propuesta

1.- Discriminan y producen sonidos de vocales no españolas.	0/3	3/3
2.- Utilizan dibujos para hablar de sus objetos favoritos.	1/3	2/3
3.- Repiten correctamente palabras y frases cortas.	0/3	3/3
4.- Recuerdan palabras claves de vocabulario.	1/3	2/3
5.- Saben que una oración tiene sujeto, verbo y predicado.	0/3	2/3
6.- Pueden repetir canciones y rimas sin equivocarse.	0/3	2/3

Análisis

En la primera calificación, antes de la aplicación de la propuesta, el resultado promedio obtenido por los tres paralelos, de acuerdo al criterio de sus profesoras, fue de 2/18. Después de la aplicación de la propuesta la calificación es 14/18.

Herramienta estadística: media aritmética

Paralelos: "A", "B", "C"

VARIABLES

CALIFICACIÓN

antes de la propuesta /después de la propuesta

1.- Identifican vocales y consonantes.	1/3	3/3
2.- Deletrean palabras conocidas.	0/3	2/3
3.- Al leer usan entonación correcta.	0/3	2/3
4.- Pueden leer palabras nuevas.	0/3	2/3
5.- Leen oraciones cortas.	2/3	3/3
6.- Tienen discriminación visual.	0/3	2/3

Análisis

Antes de la aplicación de la propuesta, la calificación alcanzada por los tres paralelos de acuerdo con el criterio de sus maestras en esta habilidad de leer fue de 3/18; después de la propuesta el resultado es 14/18.

Herramienta estadística: media aritmética

Paralelos: "A", "B", "C"

VARIABLES

CALIFICACIÓN

antes de la propuesta /después de la propuesta

1.- Escriben letras mayúsculas y minúsculas en orden.	0/3	2/3
2.- Ordenan al menos tres oraciones en forma secuencial.	0/3	2/3
3.- Pueden ordenar oraciones hasta con ocho palabras.	0/3	2/3
4.- Dibujan y escriben una oración al respecto, con un mínimo de cinco palabras.	0/3	3/3
5.- Escriben un párrafo con un mínimo de cinco oraciones.	0/3	3/3
6.- Copian palabras y oraciones cortas al dictado	0/3	2/3

Análisis

Para la escritura la calificación promedio de todos los paralelos fue de 0/18 antes de la aplicación de la propuesta, después de la aplicación los resultados cambian dramáticamente, y dan un total de 14/18 de acuerdo al criterio de las maestras.

3.5.2. Resultados de la evaluación de la unidad "1"

A pesar de las mayores exigencias en las evaluaciones oral y escrita para la Unidad 1, los resultados generales también muestran cambios muy favorables y significativos en relación a la primera prueba de diagnóstico. Las dos pruebas evalúan todas las habilidades lingüísticas en el siguiente orden: escuchar, escribir, leer y hablar.

En la evaluación oral de la Unidad 1, los alumnos presentan un proyecto individual y hablan sobre su familia por 5 minutos. En la prueba de diagnóstico (anexo 1), para calificar la parte

“hablar”, la maestra mostraba algunas imágenes y preguntaba individualmente sobre las mismas, a medida que los estudiantes entregaban sus pruebas terminadas, y escribía su nota de acuerdo al código que coincidía con el orden del estudiante que entregaba el examen terminado.

Tabla 3.1. Resultados de la evaluación en el paralelo “A”

HABILIDAD	PORCENTAJE	
	antes / después	
ESCUCHAR	60,77	89,00
HABLAR	30,00	90,00
LEER	39,74	84,00
ESCRIBIR	25,90	80,00

Fuente: Irma Brito, 02-12-2011

Los resultados que corresponden a la pregunta

Tabla 3.2. Resultados de la evaluación en el paralelo “B”

HABILIDAD	PORCENTAJE	
	antes / después	
ESCUCHAR	54,50	88,00
HABLAR	34,00	89,00
LEER	62,65	82,00
ESCRIBIR	22,5	82,00

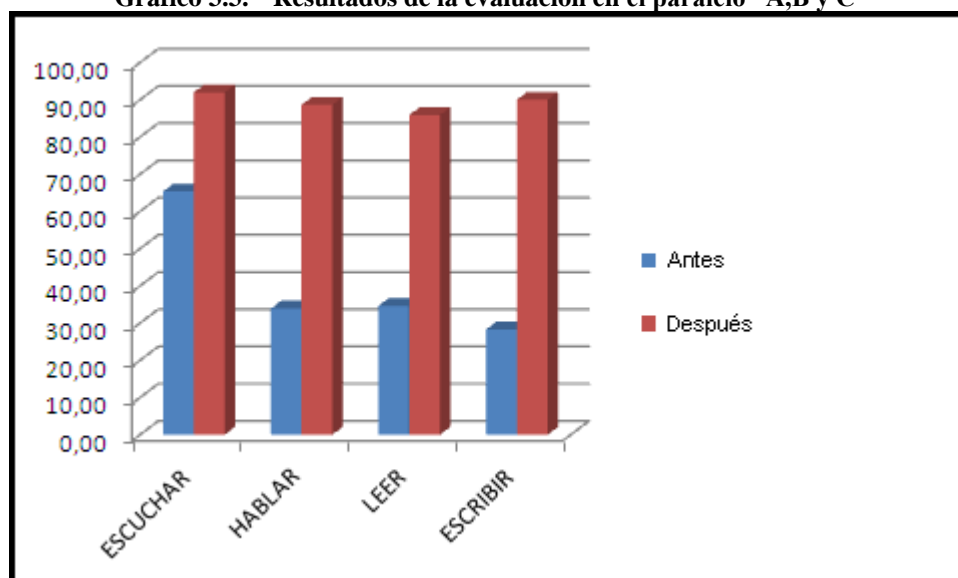
Fuente: Irma Brito, 02-12-2011

Tabla 3.3. Resultados de la evaluación en el paralelo “C”

HABILIDAD	PORCENTAJE	
	antes / después	
ESCUCHAR	65,37	92,00
HABLAR	33,90	88,00
LEER	34,63	85,00
ESCRIBIR	28,29	90,00

Fuente: Irma Brito, 02-12-2011

Gráfico 3.3. Resultados de la evaluación en el paralelo “A,B y C”



Fuente: Irma Brito, 02-12-2011

Análisis

A diferencia de la prueba de diagnóstico que no tenía identificación, sino un número de código, la evaluación de la Unidad 1 tiene el nombre del estudiante que la rindió, por esta razón, los resultados no van a coincidir con el número de código en las tablas, de tal modo que los resultados de la evaluación escrita se presentan en forma global, antes y después de la aplicación de la propuesta. La diferencia de resultados se da porque la prueba de diagnóstico se la realizó tres semanas después del inicio del período escolar 2011-2012, cuando los alumnos se integraban a las actividades después de dos meses de vacaciones lo cual influyó en su rendimiento en la prueba (pretest) de diagnóstico, mientras que la evaluación de la unidad 1 muestra los resultados del trabajo realizado a lo largo del desarrollo de la propuesta, por lo que se evidencia resultados más óptimos.

CONCLUSIONES GENERALES

- Los resultados de la prueba de diagnóstico revelaron que antes de la aplicación de la propuesta de una estrategia que favorezca a través de actividades lúdicas el aprendizaje del idioma inglés en el tercer año de básica de la Unidad Educativa “Liceo Policial”, en el desarrollo de la competencia comunicativa en este idioma no siempre se trató con la metodología requerida, observándose por lo general, un marcado énfasis en la parte lexical memorística y en la gramatical repetitiva sin conexión con la parte comunicativa y práctica del lenguaje.
- Aunque no es posible definir “la mejor” metodología o manera de enseñar, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe darse de acuerdo a las diferentes formas de aprender, que son muy personales, ya que mientras unos estudiantes son más visuales, o más analíticos, o son más detallistas, o menos detallistas, otros necesitan tocar y moverse, unos son extrovertidos y líderes, otro son lo opuesto, de tal modo que el profesor debe buscar diferentes opciones y estrategias que cubran esas necesidades individuales.
- La etapa de evaluación y resultados demuestra que el hecho de aplicar en cada período de clase por lo menos una de las varias actividades lúdicas descritas en este trabajo, como juegos, concursos, canciones, rimas, calistenia, arte, Internet, fotos, videos, rompecabezas, etc., crea una atmósfera relajada, lo que motiva el aprendizaje y el uso del inglés en forma espontánea, mejorando los resultados generales para las tres clases.
- La investigación y la propuesta para aplicar una estrategia de desarrollo de actividades lúdicas que favorezcan el aprendizaje del idioma inglés en el tercer año de básica considera un tema trascendental para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en la educación básica, pues brinda una fundamentación teórica, didáctica y práctica, que responde a las transformaciones que se introdujeron en la escuela durante el año 2011, en las que se enfatiza el uso del lenguaje como medio esencial de comunicación y cultura.
- La propuesta contempla un sistema de estrategias y tácticas que son de gran utilidad porque ofrece:

- Recomendaciones didácticas para planificar, dirigir, y evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- Un conjunto de comentarios sobre la flexibilidad de los procedimientos a partir de una variedad de estrategias concebidas para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

- Un conjunto de actividades lúdicas para ser utilizadas como estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- La propuesta de aplicar estrategias de actividades lúdicas manifestó una alta eficiencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua inglesa para los estudiantes de tercer año, pues mejoró su disposición hacia el uso normal del inglés dentro y fuera de la clase. El hecho de que los alumnos canten, repitan las rimas, o usen algunas expresiones propias de la clase de inglés entre ellos, en sus otras clases y en casa es una clara evidencia de este logro. Antes de aplicar la propuesta, los estudiantes se veían muy tímidos para usar el inglés, inclusive en pequeños grupos de trabajo dentro de la clase. La situación era más difícil cuando la maestra hacía preguntas o pedía voluntarios; sin embargo, al aplicar las secuencias previamente descritas, el uso del inglés se volvió regular y “normal”, no sólo en la parte oral, sino también en el desarrollo de la escritura, que antes de la propuesta tenía una valoración de 0% (Gráfico 3.3). Una actividad especialmente motivante fue el proyecto del examen oral, en el que cada niño, al frente de la clase, pudo hablar sobre su familia, solamente en inglés, y por cinco minutos. Esto se logró con un trabajo conjunto en la casa y en la escuela.

RECOMENDACIONES

1. Las maestras de la asignatura de inglés pueden ampliar este trabajo investigando y aplicando nuevas estrategias lúdicas que faciliten el desarrollo de sus clases dentro de una atmósfera relajada y cordial pero con respeto y disciplina.
2. Las maestras de tercero de básica de la Unidad Educativa “Liceo Policial” tienen clases numerosas de 40 estudiantes, por lo que el control de las actividades y el mantener el respeto y la disciplina, debe ser permanente. Para facilitarlo, se recomienda trabajar en grupos de dos a cinco estudiantes, seleccionando a diferentes “líderes” dentro de los grupos, motivando a que, en lo posible, sean los mismos estudiantes quienes escojan a sus líderes de grupo.
3. Las maestras deben mantener un rol de “facilitadoras del aprendizaje” de modo que los estudiantes sean el centro del proceso. Se les debe motivar a participar activamente, sin miedo a ser reprendidos, o peor aún ridiculizados al equivocarse. La actitud amable y cordial de las maestras facilita la participación voluntaria de los alumnos.
4. Se sugiere tomar ventaja y utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación presentes en la escuela primaria actual, para mejorar en cantidad y en calidad el aprendizaje de los estudiantes, sin dejar a un lado el papel del profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje, al facilitar, motivar, ayudar y corregir cuando es necesario, brindando, en lo posible, atención personal a cada estudiante.
5. Tanto las maestras de inglés como los maestros de las diferentes asignaturas de nivel primario del colegio “Liceo Policial” podrían trabajar en conjunto para planificar actividades afines a las diferentes celebraciones durante el año escolar, de modo que puedan ampliar la parte cultural con el conocimiento de las diferentes costumbres en otros países.
6. También se podrían planificar actividades comunes como ver un video, participar en concursos de deletreo y ortografía (spelling) o salidas conjuntas, lo que evidentemente toma más tiempo del período normal de 40 minutos de la clase de inglés, de modo que las estrategias de la clase de inglés se integren en las otras asignaturas.

7. Se sugiere que tanto las maestras de inglés como los maestros de las diferentes asignaturas de nivel primario del colegio “Liceo Policial” analicen la efectividad de esta propuesta para el desarrollo de actividades lúdicas y a futuro se pueda considerar su aplicación en las diferentes asignaturas de la enseñanza básica, de modo que el proceso de aprendizaje estratégico usado por los estudiantes en la asignatura Inglés se pueda transferir a otros aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACOSTA PADRÓN, Rodolfo, Didáctica Contemporánea Interactiva para la Enseñanza de Lenguas, Editorial Universitaria, Panamá, 2000.
2. ARROYO GARRIDO Saturnino. Teoría y práctica de la escuela actual. Madrid, Editor Siglo XXI de España Editores, 1992
3. ASHER John J.. “The Total Physical Response Approach to Second Language Learning”. The Modern Language Journal, Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969). 1969
4. AUSUBEL David Paul. “The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material”. Journal of Educational Psychology. 196, Ed. VI 23, New York
5. AUSUBEL, Novak, Hanesian, Psicología educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo. México, Trillas, 2da Ed., 1983
6. BIBLIOTECA SALVAT DE LOS GRANDESTEMAS, “La Sociedad Actual, Vol.83, España, 1999.
7. BROWN H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York, Addison Wesley Norman Inc., 2nd Ed. White Plains, 2001
8. BROWN, H. Douglas, Teaching By Principles, an interactive Approach to Language Pedagogy, USA, 2004
9. CABERO, Juan, Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. España, 1994.
10. CARTER, Ronald- NUNAN, David, Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge, 2001.
11. CELESTINO William J. “Total Physical Response: Commands, not Control”. Hispania, Vol. 76, No. 4 (Dec., 1993). 1993
12. CHÁVEZ RODRÍGUEZ Justo A.. Introducción a la Pedagogía. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1992
13. DAVIS M.D., Introducción a la teoría de juegos. México, Alianza Editorial, 1971

14. DE BUSTOS GUADAÑO Eduardo. Lenguaje, comunicación y cognición: temas básicos. Madrid, UNED, 2004
15. DIAZ BORDENAVE, Juan, MARTÍN Adsir, Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Orientaciones para Didácticas. Costa Rica, 1982.
16. ELLIS, Rod, Second Language Acquisition. New York, 2000.
17. ENCICLOPEDIA SALVAT DE GRANDES TEMAS. Revolución Lingüística. Buenos Aires, Ed. Salvat
18. FERRER Juan I. Bruner “Hacia una teoría de la instrucción”. Psicología de la Educación. Septiembre 2008. Guanajuato, México. 2008
19. FOGIONE. Antología pedagógica universal, México, Ed. El Ateneo, 1986
20. FOMKIN Victoria y RODMAN Robert. An Introduction to Language. Orlando Florida, Harcourt Brace College Publishers, 6th Ed, 1998
21. FRAGA Caridad, HERRERA Rafael. Currículum y Didáctica. Madrid, Ed. Alianza, 2002
22. GAGNÉ, Robert- BRIGGS, Leslie, La Planificación de la Enseñanza, sus Principios. México, 2000.
23. GARDNER Howard. Frames of Mind. New York, Basic Books, 1983
24. GRUPO NORMA, Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, Ed. Grupo Norma
25. GUYTON Arthur. Anatomía y fisiología del sistema nervioso. México, Ed. Interamericana, 1994
26. HARMER Jeremy. The Practice of English Teaching. Edinburgh: Pearson Ltd., 4th Ed., 1999
27. HENSON, Kenneth- ELLER, Ben, Psicología Educativa para la Enseñanza Eficaz. Buenos Aires, 2000

28. HUDELSON, Sarah, EFL Teaching and Children: A Topic- Based Approach, USA, 1989-1993.
29. KLINGER, Cynthia- VADILLO, Guadalupe, Psicología Cognitiva. México, 2003.
30. LÓPEZ HURTADO, Josefina, Aprendizaje y desarrollo del escolar primario. La Habana, 2000.
31. NUNAN, David, Second language Teaching and Learning, Boston, 1999.
32. PARCERISA, A. Y ZABALA, A, Pautas para la elaboración de materiales Curriculares, Madrid, 1994.
33. PINCAS, Anita. Developing Listening Skills. Londres.
34. RAIMES, Ann, Techniques in Teaching Writing, New York, 1993.
35. RASMUSEN Erik. Games and information. Blackwell, 4ta Ed., 2006
36. REFORMA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA , Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica, Ministerio de Educación y Cultura, 2010.
37. RICHARDS Jack C. and Theodore Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Pres, 2nd Ed., 2001
38. RICHARDS, Jack, Beyond Training, Cambridge, 2001.
39. RICO, Pilar- SILVESTRE, Margarita, Proceso de Enseñanza- Aprendizaje, La Habana, 2003.
40. SCHULMAN Kolumbus. ¿Es ya mañana?. Jerusalén, Ed. Talleres de la semana Publishing, 1985
41. SHAFTER David. Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. Madrid, Ed. Médica, 2000

42. SILVESTRE ORAMAS Margarita y ZILBERSTEIN José. Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador, La Habana, Ed, Pueblo y Educación, 1999
43. TRUJILLO SAEZ, Fernando, Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. Universidad de Granada. Disponible internet: <http://www.ugr.es/-ftsaez/objetivos.pdf#search,3> de julio de 2011.
44. VALVERDE Guzmán, Cira , Micro diseño Curricular, Quito. 1999.
45. VIAL, Jorge, Juegos y Educación. Las ludotecas, Madrid, 1998.
46. VON FOERSTER Heinz. Objeto, lenguaje y realidad. Buenos Aires, Publicaciones Interfas, 1987
47. VYGOTSKY, Lev, Pensamiento y Lenguaje, La Habana, 1982.
48. WOOLFOLK Anita. Psicología Educativa. México, Ed. Prentice Hall, 1999
49. <http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>
50. <http://es.wikipedia.org/wiki/Did%C3%A1ctica>

ANEXOS

ANEXO 1:

UNIDAD EDUCATIVA LICEO POLICIAL

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

TERCERO DE BASICA

1. LISTENING /10

Listen and circle the correct answer (2 points each)

- a) I am **six** seven seventy years old.
- b) My shoes are **blue** brown black .
- c) My father is a **fireman** milkman policeman .
- d) **This** It's It is a new book.
- e) Are the students **happy** hungry angry ?

2. WRITING /10

Order these words (0, 5 points each)

k o b o s b.....

b a l t e t

y o a r n c c

p r e p a p

Order these sentences (1 point each)

father / is / teacher / a / my My

red / bananas / not / are Bananas

Lucy / student / is / a

Lucy

five/ am / I / not

I

Is / blue / crayon / the / ?

Is?

Look and circle (1 point each)



1.-What's this?

It's a ruler.

It's a marker.

It's a desk.

It's a table.



2.-What's this?

It's a backpack

It's a crayon.

It's a window.

It's a chair.



3.- What are these ?

It's an eraser.

They're pens.

They are erasers.

It is a book.

3. READING /10

Draw and color (2 points each) :

- a) three yellow pencils b) a small white dog c) two girls and one boy

Complete the sentences. Use these words (0,5 points each word):

mother students is backpacks new are beautiful school

The are at

My is

Your

..... this your pen?

4. SPEAKING (10 points)

a) Comprehension	0	0,5	1	1,5	2	2,5
b) Fluency	0	0,5	1	1,5	2	2,5
c) Accuracy	0	0,5	1	1,5	2	2,5
d) Intelligibility	0	0,5	1	1,5	2	2,5

Código :

SCORE: / 40

GRADE: /10

ANEXO 2: TABLA DE RESULTADOS PRUEBA DE DIAGNÓSTICO: PARALELO "A"

CODIGO -#	ESCUCHAR /10	HABLAR /10	LEER /10	ESCRIBIR /10	TOTAL /40	CALIFICACION /10
1	8	1	2	1	12	3
2	7	2	3	2	14	3,5
3	7	3	5	4	19	4,75
4	6	3	2	1	12	3
5	5	2	4	2	13	3,25
6	6	4	4	3	17	4,25
7	7	4	5	3	19	4,75
8	6	5	4	2	17	4,25
9	5	3	3	2	13	3,25
10	4	5	2	1	12	3
11	3	3	1	1	8	2
12	7	3	1	1	12	3
13	5	2	2	1	10	2,5
14	6	2	3	1	12	3
15	4	1	1	1	7	1,75
16	5	7	4	4	20	5
17	8	1	3	3	15	3,75
18	3	1	2	1	7	1,75
19	5	1	5	2	13	3,25
20	6	3	6	1	16	4
21	7	2	4	1	14	3,5
22	8	2	5	3	18	4,5
23	5	6	3	2	16	4
24	6	2	6	2	16	4
25	7	7	7	4	25	6,25
26	7	3	5	3	18	4,5
27	5	4	6	2	17	4,25
28	6	4	2	2	14	3,5
29	8	5	5	2	20	5
30	6	2	3	1	12	3
31	6	2	5	6	19	4,75
32	7	1	6	3	17	4,25
33	8	3	3	6	20	5
34	6	1	6	7	20	5
35	5	2	4	4	15	3,75
36	6	3	5	3	17	4,25
37	7	5	7	3	22	5,5
38	7	4	5	6	22	5,5
39	7	3	6	4	20	5
SUMA	237	117	155	101		
PORCENTAJE	60,77	30	39,74	25,9		

ANEXO 3: TABLA DE RESULTADOS PRUEBA DE DIAGNÓSTICO: PARALELO “B”

CODIGO #	ESCUCHAR /10	HABLAR /10	LEER /10	ESCRIBIR /10	TOTAL /40	CALIFICACION /10
1	6	6	8	1	21	5,25
2	7	1	5	3	16	4
3	6	2	7	2	17	4,25
4	5	3	8	1	17	4,25
5	6	4	6	3	19	4,75
6	7	4	7	2	20	5
7	6	6	7	3	22	5,5
8	5	3	8	4	20	5
9	5	2	6	2	15	3,75
10	6	3	5	1	15	3,75
11	7	4	7	1	19	4,75
12	4	4	5	2	15	3,75
13	4	4	5	2	15	3,75
14	5	4	6	2	17	4,25
15	5	3	4	3	15	3,75
16	5	3	6	2	16	4
17	5	2	5	2	14	3,5
18	7	2	5	2	16	4
19	6	3	7	1	17	4,25
20	5	5	6	3	19	4,75
21	4	4	6	3	17	4,25
22	5	5	7	2	19	4,75
23	7	4	6	4	21	5,25
24	6	6	6	2	20	5
25	5	4	7	1	17	4,25
26	5	4	8	1	18	4,5
27	6	3	6	3	18	4,5
28	4	2	5	3	14	3,5
29	4	1	6	2	13	3,25
30	5	2	7	2	16	4
31	6	3	4	2	15	3,75
32	4	2	7	2	15	3,75
33	7	4	5	2	18	4,5
34	5	3	7	2	17	4,25
35	3	2	8	1	14	3,5
36	4	3	6	2	15	3,75
37	5	2	5	3	15	3,75
38	9	6	8	4	27	6,75
39	6	4	5	4	19	4,75
40	6	4	7	3	20	5
SUMA	218	136	249	90		
PORCENTAJE	54,5	34	62,25	22,5		

ANEXO 4: TABLA DE RESULTADOS PRUEBA DE DIAGNÓSTICO: PARALELO “C”

CODIGO #	ESCUCHAR /10	HABLAR /10	LEER /10	ESCRIBIR /10	TOTAL /40	CALIFICACION /10
1	4	6	4	8	22	5,50
2	3	5	3	6	17	4,25
3	2	3	2	7	14	3,50
4	2	2	2	9	15	3,75
5	4	4	2	4	14	3,50
6	4	3	4	6	17	4,25
7	3	5	3	7	18	4,50
8	4	3	5	8	20	5,00
9	3	3	3	5	14	3,50
10	4	6	4	6	20	5,00
11	3	5	2	6	16	4,00
12	2	4	4	7	17	4,25
13	3	4	3	9	19	4,75
14	5	3	4	7	19	4,75
15	2	3	3	6	14	3,50
16	4	2	4	8	18	4,50
17	2	3	3	5	13	3,25
18	3	4	1	6	14	3,50
19	3	3	1	7	14	3,50
20	4	4	3	6	17	4,25
21	3	4	3	8	18	4,50
22	2	3	2	6	13	3,25
23	3	5	2	7	17	4,25
24	4	2	2	8	16	4,00
25	3	5	3	7	18	4,50
26	5	6	2	6	19	4,75
27	5	5	4	5	19	4,75
28	2	2	3	5	12	3,00
29	2	5	1	7	15	3,75
30	3	3	2	5	13	3,25
31	4	2	2	7	15	3,75
32	3	3	3	6	15	3,75
33	4	2	5	8	19	4,75
34	3	2	3	7	15	3,75
35	4	2	3	5	14	3,50
36	5	3	1	6	15	3,75
38	6	4	2	8	20	5,00
39	4	2	4	7	17	4,25
40	3	1	3	5	12	3,00
41	6	1	4	5	16	4,00
SUMA	138	137	114	261		
PORCENTAJE	34,63	33,9	28,29	65,37		

ANEXO 5

Song “Hello, Hello”

A: Hello, hello, hello. How are you?

B: I´m fine. I´m fine. I´m fine, and you?

A: I´m fine ,too.

Source: Irma Brito

ANEXO 6

“My Family Song”

ABCD D is for Dennis, he is my father.

EFGH H is for Holly, she is my mother.

I J KL L is for Larry, he is my brother.

MNOP P is for Pam, she is my sister.

QVWX YZ this is my family!

Source: Rebecca Williams Salvador. *Sunrise*. Richmond.2005. (CD)

ANEXO 7

Rhyme “Clap for Your Family”

Brothers, brothers.

How many brothers do you have?

One, two?

Two brothers. I have two brothers.

Clap for your brothers: one , two.

Sisters, sisters.

How many sisters do you have?

One ,two, three?

Three sisters. I have three sisters.

Clap for your sisters: one, two, three.

Family, family.

This is my family.

Clap for your family.

Clap for them all.

Source: Rebecca Williams Salvador. *Sunrise*. Richmond.2005. (CD)

UNIDAD EDUCATIVA LICEO POLICIAL

ENGLISH TEST UNIT 1

THIRD GRADE

Name:

Date:

1. LISTENING /10

Listen and circle the correct answer (1 point each)

- a) This is **my dog** **my fat** **my dad**. He works very hard.
- b) My sisters are **tall and gray** **tall and nice** **ten and nice**.
- c) My father is a **fireman** **milkman** **policeman**.
- d) **This** **These** **It's** is my family.
- e) Are there **thirty** **thirteen** **thirty-three** students in class today?
- f) My mother's eyes are **brown** **clown** **down**; and **hers** **her** **she** hair is long and black. **He** **She** **Her** is beautiful.
- g) My favorite relative is my **aunt** **uncle** **ankle**. I love him.
- h) Thanksgiving is celebrated on the last **Tuesday** **Thursday** of November.

2. WRITING /10

Unscramble these words (0,5 points each)

w e u f s o i h e h

w h e p n e n

s s c i n u o c

a m a d g n r p

w s e k r o r w

p e m a w o n l i o c p

Unscramble these sentences (1 point each)

not / father / is / teacher / a / his **His**

class /are / there / forty / students / this/ in **There**

Lucy / is / architect/ an/ **Is**.....?

morning/ how / you/ good/ are **Good**.....?

does/mother/do / what / her **What**.....?

Circle the mistake (0,5 points each)

Peter is a engineer.

He work in a big company.

His eyes isn't black.

Her parents are very happy.

3. READING /10

Read this paragraph

Lucy is a nice girl. She isn't very tall. Her eyes are brown. She is twelve years old and she has one brother. His name is Tom. He is only seven. His birthday is in December. Lucy and Tom are students. Their father is a teacher and their mother is a housewife. They have a beautiful family.

Answer these questions (2 points each)

- a) Is Lucy a student or a teacher?
- b) How old is Lucy's brother?
- c) What does their father do?
- d) Is Tom's birthday in November?
- e) What color are Lucy's eyes?

4. SPEAKING (10 points)

a) Comprehension	0	0,5	1	1,5	2	2,5
b) Fluency	0	0,5	1	1,5	2	2,5
c) Accuracy	0	0,5	1	1,5	2	2,5
d) Intelligibility	0	0,5	1	1,5	2	2,5

SCORE: / 40

GRADE: /10