

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADOS EN
DOCENCIA Y GESTIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**“LA INCIDENCIA DEL DESARROLLO DE HÁBITOS DE TRABAJO Y ATENCIÓN
EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE
VIDEOS ANIMADOS PARA LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Y
ESTRUCTURAS BÁSICAS DEL IDIOMA EN NIÑOS DE TERCERO, CUARTO Y
QUINTO DE BÁSICA DE VARIAS ESCUELAS DE QUITO, CON TAREAS
DIRIGIDAS EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INTEGRAL PAOLA DI ROSA EN EL
AÑO LECTIVO 2008-2009.”**

**MARÍA GABRIELA PROAÑO ORDÓÑEZ
JUAN SEBASTIÁN SANTAMARÍA HINOJOSA**

DIRECTORA: MSC. ELIZABETH CROW

QUITO, 2010

ÍNDICE

Introducción	1
Antecedentes	2

Parte 1: Marco Teórico

1. Capítulo 1 – CEIPAR.....	10
Orígenes.....	10
Misión en Ecuador	12
Centro de tareas dirigidas en Quito	13
La investigación en el contexto de CEIPAR	19
2. Capítulo 2 - La adquisición del lenguaje	22
Cronología del desarrollo del lenguaje desde el nacimiento	22
Teorías del desarrollo del lenguaje	27
Teoría conductista	28
Teoría cognitivista	32
Una explicación constructivista	39
Vigotsky	39
Bruner	42
Aplicaciones en la adquisición de una segunda lengua	45
Condiciones de los educandos	48
3. Capítulo 3 -El Método Natural en la enseñanza de una segunda lengua ..	51
Respuesta Física Total	52
Inmersión Total	57
El Método Natural	59
Cinco hipótesis del Método Natural	62
Principios teóricos	66
Estableciendo objetivos	70
Factores que inciden en la adquisición de una segunda lengua	73
Actividades en las etapas tempranas	77
La etapa de producción oral	79
La evaluación	85

Conclusiones sobre el Método Natural	86
--	----

4. Capítulo 4 - Los medios audiovisuales como herramientas en el aula de segunda lengua	89
Los medios visuales y audiovisuales	91
Relación entre el Método Natural y los medios audiovisuales	96

Parte 2: Investigación de Campo

1. Material y Métodos	98
Descripción de la muestra	98
Metodología.....	100
Los hábitos de trabajo en los niños de CEIPAR	102
Evaluación	103
Obtención de datos	107

2. Resultados	133
Atención	133
Orden y aseo	134
Uso del tiempo	134
Inglés	135

Conclusiones	137
Recomendaciones	139
Anexos	i
Bibliografía	x

Introducción

La investigación que se encuentra en las siguientes páginas analiza la incidencia que tiene una metodología adecuada de enseñanza de inglés como segunda lengua sobre la adquisición de hábitos de trabajo en las tareas escolares. Se llevó a cabo entre octubre de 2008 y junio de 2009 en el Centro de Desarrollo Integral Paola Di Rosa (CEIPAR) con niños de tercero, cuarto y quinto años de Educación Básica. Ellos acudieron de lunes a viernes a este centro a recibir apoyo en sus deberes escolares. Durante dos días a la semana, organizamos actividades para reforzar sus conocimientos en inglés: videos interactivos, fichas de trabajo, ejercicios orales y juegos. Adicionalmente, pedimos a los niños trabajar con orden, atención y concentración.

Los resultados obtenidos fueron los esperados. Con las actividades de refuerzo en la asignatura de Inglés, los niños ampliaron su vocabulario y mejoraron su lenguaje comprensivo. De igual manera, sus hábitos de trabajo adquirieron mayor calidad. La metodología de trabajo así como los recursos y las actividades propuestas en inglés fueron ideales para alcanzar los objetivos planteados. Todos estos elementos formaron parte de un proceso investigativo que, además de contribuir con la comunidad educativa, enriqueció las vidas de muchos niños y maestros.

Antecedentes

El mundo actual exige que las personas adquieran cada vez más competencias para que su desempeño laboral sea óptimo. Es por eso que el dominio del inglés como segunda lengua es ya un imperativo en distintos campos de trabajo. Muchas escuelas, colegios, institutos de idiomas y universidades ofertan la enseñanza de esta lengua con resultados efectivos.

Se conoce que en los planes y programas del MEC consta una segunda lengua como asignatura (en la mayoría de instituciones es el Inglés). Para comprender el origen de esta medida, es necesario remitirse a 1992, año en que el Gobierno ecuatoriano y el de Gran Bretaña suscribieron un convenio de cooperación técnica bilateral. La consecuencia inmediata fue la creación del Proyecto de Reforma Curricular de Inglés (CRADLE). Este proyecto persigue “lograr un mejoramiento sustancial y duradero de la enseñanza del idioma inglés” (Ministerio de Educación, en línea,

http://www.educacion.gov.ec/_upload/DESCRIPCION_PROYECTO_REFORMA%20CURRICULAR_INGLES.pdf).

Lo que el proyecto CRADLE planteó no fue simplemente mejorar la infraestructura ni el material didáctico; en realidad buscó incidir en todo el sistema de enseñanza de inglés en el medio ecuatoriano. Es así como se planificó:

- la creación de un plan de estudios y un programa de Inglés que debía aplicarse en todos los centros educativos fiscales.
- la capacitación de docentes de Inglés a través de módulos.
- la unificación del sistema de evaluación.
- la interacción con las entidades que forman a docentes de Inglés.
- la coordinación del currículo de Inglés en el Ministerio de Educación a través de un equipo nacional especializado.
- la designación de coordinadores provinciales de desarrollo del currículo de inglés, responsables del seguimiento y evaluación del proyecto.

La correspondiente evaluación del proyecto ocurrió en 1998 y estuvo a cargo de varios organismos educativos. Entre los logros alcanzados estuvieron los siguientes:

- un nuevo plan de estudios que incluía cinco horas de Inglés a la semana en los años de Educación Media, con un 95% de aplicación en instituciones fiscales.
- la asignatura de inglés de manera opcional en los siete primeros años de Educación Básica.
- la elaboración de seis textos de Inglés con sus correspondientes guías didácticas, distribuidos a precios bajos.
- la capacitación de miembros de las diferentes coordinaciones de Inglés con el auspicio del Gobierno británico.
- la capacitación a aproximadamente 5 000 profesores de Inglés en todo el Ecuador.
- la creación de bibliotecas y centrales de recursos para uso de los profesores en todo el país.
- la creación de la División Nacional de Idiomas Extranjeros en el Ministerio de Educación, encargada de coordinar el proyecto CRADLE.
- el establecimiento de bases legales que respalden las acciones de proyecto.
- la cooperación con universidades y entidades privadas para la publicación de material.

Aun así, todavía hay mucho por hacer, tal como lo aseguran los coordinadores provinciales del proyecto. Es necesario que los profesores de Inglés se sigan capacitando para alcanzar un mejor dominio del idioma y de las herramientas pedagógicas y didácticas que se manejan en el aula.

De acuerdo con los estándares que se manejaron en la evaluación externa del proyecto CRADLE, los objetivos obtuvieron una calificación de “altamente logrados”. Es por esto que los Gobiernos ecuatoriano y británico coincidieron en seguir apoyando y fortaleciendo el proyecto. Sin duda es una decisión que busca beneficiar a los estudiantes que tienen menos acceso a familiarizarse con el inglés. En teoría ellos deberían dominar el idioma o, por lo menos, poder usarlo de manera práctica y adecuada. Sin embargo, muchos educandos suelen llegar a la universidad con pocos conocimientos de inglés, lo que posteriormente les impide graduarse en el tiempo previsto.

Determinación del problema

Las falencias en la enseñanza de inglés son evidentes en numerosos centros educativos. Un ejemplo de esto se puede encontrar en el Centro de Educación Integral Paola Di Rosa, ubicado al sur de Quito. Este centro de tareas dirigidas acoge diariamente a niños de diferentes escuelas de la ciudad. Allí se puede encontrar a chicos desde los cuatro hasta los dieciocho años de edad, quienes son agrupados según el año de estudios al que pertenecen. Cada grupo se encuentra a cargo de una maestra que supervisa el cumplimiento de las tareas. Además, existe un número de personas voluntarias que acuden de forma intermitente a brindar apoyo en las materias de mayor complejidad (Inglés, Álgebra, Química, Física, Lógica, etc.).

Los niños de tercero, cuarto y quinto de Básica que asisten al CEIPAR, reciben Inglés como una asignatura en sus respectivas escuelas. Los libros que utilizan contienen actividades bastante pobres; algunos tienen instrucciones en español, mientras que los que las tienen en inglés no son comprendidos por los niños, quienes no entienden el vocabulario que se maneja en dichos textos.

Las tareas que deben realizar muchas veces se tratan de actividades de repetición de una misma palabra u oración, traducción de textos al español o tienen una extensión inapropiada para su edad; además, existe discordancia entre una actividad y otra. A esto se suma un uso inadecuado de los libros: con facilidad se puede encontrar muchas páginas con actividades sin realizar, lo cual puede deberse a que el profesor ha decidido saltarse algunas páginas.

Hay que mencionar que el aprendizaje del inglés se dificulta por falta de hábitos de trabajo, ya que no se manejan correctamente los libros ni los cuadernos. No se conserva el orden ni se administra bien el tiempo para realizar las tareas. Los estudiantes se distraen con regularidad y les es difícil concentrarse, lo cual podría ser uno de los orígenes de la dificultad para la adquisición del inglés como segunda lengua. Es necesario destacar que los niños de tercero, cuarto y quinto de Básica se encuentran en una edad en la que es factible desarrollar buenos hábitos de trabajo, mientras que los más grandes que acuden a este centro restan importancia a las sugerencias que se les hace sobre corregir la forma de presentación de los deberes.

Finalmente, es necesario destacar que el lenguaje oral en inglés no está desarrollado en estos niños, su pronunciación es muy deficiente, presentan problemas para leer la mayoría de palabras y no siguen instrucciones sencillas porque no las comprenden. Constantemente solicitan que se traduzca las indicaciones al español. Esto interfiere con el afianzamiento del idioma inglés, ya que siempre tienen presente a la lengua materna y las estructuras que manejan en ella.

Enunciado del problema

La falta de hábitos de trabajo, sumada a una metodología inadecuada para la enseñanza del inglés como segunda lengua, en niños de tercero, cuarto y quinto de Básica, dificulta el aprendizaje de vocabulario, de estructuras gramaticales simples y la comprensión de instrucciones.

Variables

Independiente: La falta de hábitos de trabajo y una metodología inadecuada para la enseñanza del inglés.

Dependiente: La dificultad para aprender vocabulario, estructuras gramaticales simples y comprender instrucciones en inglés.

Justificación

Como se mencionó anteriormente, el nivel de dominio de inglés de los estudiantes que finalizan la Educación Básica no es adecuado. Los motivos para que esto suceda son muchos: falta de o poca motivación, métodos inadecuados, conocimientos deficientes de los programas por parte de los profesores, etc. Sin embargo, los dos motivos principales son la mala preparación de los docentes, tanto en el aspecto educativo como en lo que respecta al dominio del idioma, e insuficiencia de recursos didácticos de calidad que permitan optimizar los aprendizajes.

Particularmente en los primeros niveles de educación, cuando se puede aprovechar de mejor manera el aprendizaje del inglés, es donde se encuentran los problemas más serios. Es en esta etapa donde se debe dotar a los niños de bases sólidas y de contenidos prácticos en la segunda lengua. Además, se debe dar

particular importancia al desarrollo de conciencia de los sonidos fonéticos y a la discriminación auditiva. La lengua materna se aprende de manera natural, mediante la escucha de la pronunciación y su vocabulario. Se la llega a dominar a través de la familiarización. Es necesario que la adquisición de una segunda lengua tenga un proceso similar, es decir que se aproveche la edad temprana, que se le hable al niño en ese idioma y con una correcta pronunciación y uso de estructuras gramaticales. Esto se lo consigue con un buen maestro o maestra de inglés. También es clave que la forma en la que se enmarque el aprendizaje de este idioma sea atractiva y motivante.

Por otra parte, un factor que influye en el buen aprendizaje del inglés y de cualquier otra asignatura es un correcto desarrollo de hábitos de trabajo. Es decir, que se realicen las tareas escolares con orden y aseo; que se empleen correctamente los útiles escolares; que se logre centrar la atención y se discrimine los estímulos importantes; y que las actividades que se empiezan sean terminadas en el tiempo señalado. Todos estos hábitos deben desarrollarse desde que los niños comienzan la vida escolar y no se los debe descuidar en ninguno de los años siguientes.

Con los objetivos, planificación, recursos y evaluación correctos, es posible realizar la investigación. Es innegable la influencia que tienen en el aprendizaje los malos hábitos de trabajo y la metodología inadecuada. Ambos factores determinan en gran medida la consecución o no de los logros esperados, más aún si se habla de la adquisición de una segunda lengua.

Después de obtener los resultados de este estudio, se espera generar una propuesta clara que sirva como guía para los docentes de inglés. La meta es aportar, en cierta medida, a mejorar los procesos actuales y a incentivar a más maestros a que aporten con sus vivencias e ideas.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar en los niños de tercero, cuarto y quinto de Básica que asisten a CEIPAR hábitos de trabajo y atención así como incrementar vocabulario práctico, estructuras gramaticales simples y comprensión de instrucciones en inglés.

Objetivos específicos

- Determinar la relación entre las actividades dirigidas y el desarrollo de hábitos de trabajo.
- Presentar videos de aprendizaje de inglés para niños y realizar actividades con refuerzo en fichas de trabajo y con práctica oral.
- Introducir una lista de instrucciones en inglés para desarrollar la comprensión del lenguaje oral.
- Evaluar el progreso del aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales en la expresión escrita y oral a través de pruebas y conversatorios.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

CEIPAR

En octubre de 2008, la PUCE inició un convenio de colaboración con el Centro de Educación Integral Paola Di Rosa, CEIPAR. Como se dijo antes, a este lugar asisten niños para recibir ayuda en sus tareas escolares. La universidad estaba interesada en comprobar los efectos de la aplicación del almagrama a niños y padres de familia de este centro.

Este vínculo nos permitió conocer CEIPAR y solicitar la autorización para realizar una investigación en sus instalaciones. Lo que se buscaba era encontrar la relación existente entre una buena metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua y el desarrollo de hábitos de trabajo adecuados.

Afortunadamente, siempre tuvimos el apoyo de ambas entidades y nos fue fácil desarrollar las actividades que planificamos. El presente capítulo trata sobre CEIPAR, su misión y trabajo en la comunidad; además, describe cómo fue nuestra labor y la relación que tuvimos con los integrantes del centro.

1.1. Orígenes

El Centro de Educación Integral Paola Di Rosa, CEIPAR, está regentado por las Hermanas Siervas de la Caridad. Esta organización ha trabajado durante algunos años en diferentes países del mundo, ofreciendo ayuda de manera voluntaria y desinteresada. Para ello, se inspiran en la fundadora de la Congregación de las Siervas de la Caridad, Sor Maria Crocifissa Di Rosa.

Paola Di Rosa nació en 1813 en Italia. Dedicó su vida a trabajar para los demás en cualquier situación de necesidad. Junto a otras mujeres italianas, consiguió fundar una congregación, la de las Hermanas Siervas de la Caridad, la cual inicialmente trabajaba en su país de origen, pero después se expandió por el mundo.

Las instituciones construidas por las hermanas son de diversos tipos y tienen diferentes funciones; sin embargo, todas tienen y cumplen con el objetivo de servicio. Hay varios tipos de establecimientos:

- De asistencia médica: lazaretos, hospitales civiles y militares, tiendas en campos de batalla.
- De asistencia parroquial y catequística.
- De asistencia educativa: escuelas primarias, escuelas para sordomudos, colegios, internados y orfanatos.
- De asistencia moral.
- De asistencia a ancianos en el lugar en el que se encuentren.

Actualmente, las hermanas han conseguido una mayor colaboración de personas laicas, a quienes han instado a ayudar y a ser parte de su proyecto de servicio. Su misión les ha permitido llegar a un gran número de personas en distintos países del mundo; entre ellos están Italia (donde comenzó la Congregación), Brasil, Ruanda, Burundi y Ecuador.

1.2. Misión en Ecuador

Las Hermanas Siervas de la Caridad llegaron a Ecuador en el año 1984. Tardaron apenas tres meses en establecerse en una comunidad. El 15 de marzo de 1985 fueron recibidas por los habitantes de Paloquemado en la ciudad de Quito. La evangelización es su misión fundamental y a través de la catequesis a madres, jóvenes y familias, contribuyen a mejorar su salud y educación. Su logro más importante ha sido la creación de proyectos de autogestión en la comunidad.

Al poco tiempo, arribaron al país más hermanas deseosas de servir en esta comunidad. A la par algunas jóvenes pobladoras de la región sintieron el deseo de ser parte de la Congregación y de seguir los ideales de Paola Di Rosa. En 1987 se creó un centro en el barrio La Gatazo en la ciudad de Quito, el cual acogió a niños, jóvenes, adultos y ancianos laicos para acercarlos a la vida religiosa, a la oración, al diálogo y a la colaboración.

A inicios del año 1989 la Congregación se estableció en la ciudadela Yaguachi, al occidente de Quito. El objetivo era crear un espacio donde las jóvenes religiosas pudieran realizar su misión de servicio, dentro de un contexto social determinado. En

este lugar habitan personas de distinta procedencia: indígena, mestiza, campesina, etc. Las hermanas prestan especial atención y ayuda a estos grupos, además de brindarles un servicio de pastoral.

1.3. Centro de tareas dirigidas en Quito

En la Casa de Formación de las Hermanas Siervas de la Caridad, que se encuentra en la Ciudadela Yaguachi, se formó el Centro de Apoyo Escolar. Este lugar acoge anualmente entre 100 y 200 niños de bajo nivel socioeconómico, que viven en los sectores aledaños. En el centro se les hace una evaluación clínica y se ha detectado, en muchos casos, situaciones familiares de maltrato, abandono, falta de afectividad, etc.

Lo que busca la Congregación con este proyecto es rescatar a ese gran porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar que son presas del abandono, de la explotación, de la desnutrición, del abuso, del maltrato, de la ausencia de sus padres, de la improductividad y de la falta de escolaridad. El objetivo principal es ofrecer una guía a estos muchachos para elevar su rendimiento escolar a través de la estimulación a la lectoescritura, reflexión, análisis y captación de conocimiento. También se busca mejorar su dieta alimenticia al ofrecerles un refrigerio nutritivo. Finalmente, las hermanas se preocupan por su desarrollo socioafectivo, proporcionándoles un lugar donde compartir experiencias positivas y aprender de los demás. Esto sirve también como motivación hacia el estudio y evita que los niños desperdicien su tiempo en las calles y en compañía inadecuada.

La preocupación de que los niños tengan un ambiente acogedor trasciende las instalaciones de CEIPAR. Se trabaja constantemente en la capacitación a los padres de familia para mejorar la calidad de vida de los niños, de sus progenitores y del entorno; también se los involucra en los procesos de cambio para acercarlos más a sus hijos.

El financiamiento para esta labor se consigue por medio de la gestión Congregación de Hermanas Siervas de la Caridad y por donaciones de terceros. Sin embargo, por el gran número de niños que asiste al centro, se pide una pequeña suma a los padres de familia. Todos estos ingresos se emplean en infraestructura, sueldo a las maestras, capacitaciones y convivencias con padres de familia, refrigerios, material de trabajo y gastos administrativos.

CEIPAR ha establecido metas a corto y mediano plazo en relación al trabajo que realizan con los niños que asisten a sus instalaciones. En un documento de uso interno suministrado por las hermanas constan los siguientes objetivos:

- Elevar el bajo nivel académico de los niños.
- Reducir la pérdida del año escolar.
- Reducir el margen de deserción escolar.
- Mejorar el nivel de responsabilidad en los niños.
- Enseñar a los niños a aprovechar de mejor manera el tiempo libre.
- Enseñar una metodología de estudio responsable y ordenada.
- Estimular el compañerismo a través del trabajo en equipo.
- Elevar el nivel nutricional de los niños.
- Disminuir el maltrato infantil.

El trabajo en el centro es de doble jornada. En la mañana asisten a tareas dirigidas los niños que estudian en escuelas con horario vespertino, mientras que en la tarde asisten aquéllos que estudian en la mañana o en la noche.

Las instalaciones están divididas de la siguiente manera:

- Área de estudio: cuarto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo de Básica, así como los jóvenes de bachillerato.
- Comedor: tercero y quinto de Básica.
- Aula anexa al comedor: primero y segundo de Básica.

Las jornadas tienen una duración de dos horas. Cada grupo está formado de acuerdo al año de escolaridad y se encuentra a cargo de una maestra que verifica y supervisa el cumplimiento de las tareas. Al inicio, las profesoras constatan que el niño tenga claros los contenidos tratados en el aula y que comprenda las instrucciones que debe seguir para hacer el deber. En el caso de que el niño tenga dificultad para cumplir con su tarea de manera autónoma, la maestra lo guía durante el trabajo. Por lo general, cuando un estudiante ya ha comprendido la tarea asignada, la maestra se dispone a supervisar a los demás compañeros. El objetivo es que puedan cumplir con sus obligaciones con la menor cantidad de ayuda posible.

Para las maestras no resulta fácil coordinar las tareas de varios niños de distintas escuelas. Se debe atender a las diferentes metodologías que maneja cada institución y a la forma en la que se abordan los contenidos. Muchas veces el trabajo se complica cuando las tareas requieren el uso de materiales especiales (recortes de revistas, consultas bibliográficas, etc.). Las profesoras deben hacer uso del material que tienen a su alcance ya que la consigna es enviar a los niños a sus casas con todos los deberes terminados.

Los chicos reciben mayor apoyo en las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. En cambio, en los años superiores de Educación Básica y en los de Bachillerato, hay ocasiones en que se necesita de personas que tengan conocimientos especializados para brindar la ayuda adecuada, sobre todo en Álgebra, Lógica, Trigonometría, Química, Física, Historia, Geografía, entre otras.

A estas asignaturas se suma Inglés. Todos los niños lo reciben como segunda lengua y, como es lógico, también tienen tareas. Las maestras de CEIPAR tienen escasos conocimientos de esta lengua y se les dificulta ayudar a los niños, quienes muchas veces no comprenden ni la instrucción de la tarea. Las personas que ayudan a los muchachos en esta materia son voluntarios que lamentablemente no asisten todos los días.

En un inicio, los únicos voluntarios que pudimos ayudar con las tareas de Inglés fuimos nosotros. Asistíamos dos días a la semana, los lunes y miércoles. En algunas ocasiones, cuando por motivos de fuerza mayor no podíamos ir, íbamos otro día de la misma semana. La mayoría de niños tienen una tarea de inglés a la semana y no siempre coincidía con el día en el que los voluntarios estábamos presentes.

Cuando falta media hora para la salida del centro, las maestras revisan las tareas de todos los niños. Si existen errores, los señalan para que ellos los corrijan. A los niños terminan las tareas se los envía al patio para que no sean un factor de distracción para los que aún tienen trabajo por hacer. Una vez llegada la hora de salida, los chicos reciben su refrigerio y se dirigen a sus domicilios.

Es importante mencionar que muchos de los niños tienen una actitud indiferente hacia las tareas. Lo que esperan es que las maestras o los voluntarios se hagan cargo de sus deberes, que los realicen por ellos. Ante esta actitud, las maestras

intentan inculcar responsabilidad y, hasta cierto punto, obligar a los niños a ser más autónomos con sus deberes. Poco a poco, los chicos se dan cuenta de la importancia y la satisfacción de cumplir con sus tareas y se acostumbraban a trabajar solos.

El manejo de hábitos de trabajo es otra preocupación de las maestras de CEIPAR. Gran parte de los niños no cuenta con los materiales necesarios para hacer las tareas. Muchos de ellos las hacen al apuro puesto que quieren retirarse cuanto antes; a veces piden que se les explique un tema específico para trabajar más tarde en sus casas. Las maestras tienen que ser firmes y exigir que los deberes se hagan en el centro.

A esto hay que añadir que constantemente se instruye a los niños sobre el uso adecuado de los útiles escolares. A algunos niños les cuesta asumir las normas que pueden parecer de uso cotidiano; por ejemplo, el uso de las páginas del cuaderno, márgenes, colores para los títulos, seguir instrucciones al pie de la letra, recortar por los filos, trabajar con orden y aseo, etc. El trabajo diario y la rutina permiten que las maestras no sólo enfoquen sus esfuerzos en el fondo, sino también en la forma.

La gran acogida que CEIPAR tiene en la ciudadela Yaguachi se debe a que responde a una necesidad de la comunidad. Los padres de familia trabajan durante gran parte del día y pueden dedicar muy poco tiempo a la supervisión de las tareas de sus hijos. Al enviarlos a CEIPAR, saben que están cumpliendo con sus obligaciones y que no son presa de la desocupación ni del peligro de las calles. El centro también garantiza a los padres que los niños están reforzando los conocimientos que adquieren en la escuela y que mejoran sus relaciones sociales.

Periódicamente, el centro realiza reuniones con los padres de familia con el objetivo de mantener un canal de comunicación siempre abierto; las autoridades de CEIPAR exponen sus criterios basándose en el trabajo diario. Aquí se habla sobre todos los logros que han alcanzado con los niños, pero también se pide colaboración a los padres para poder cumplir con todas las metas que el centro se ha propuesto. De igual manera, los padres de familia comparten sus criterios y opiniones sobre la percepción que tienen de sus hijos; muchas veces comunican a las maestras las sugerencias que reciben de las escuelas donde estudian sus hijos. Todo esto es útil para poder reforzar el trabajo con los niños.

De esta manera, CEIPAR materializa los ideales de la Congregación de Hermanas Siervas de la Caridad, asistiendo a niños necesitados para mejorar su situación familiar, escolar y de salud. Dos aspectos fundamentales han impulsado el crecimiento de CEIPAR en la ciudadela Yaguachi. El primero es, como se dijo antes, la integración de los laicos a las actividades de ayuda al prójimo. El segundo es actuar a través de la aplicación de un sencillo método de tres pasos: ver, juzgar y actuar. Es necesario aclarar que “ver” significa contemplar con atención la realidad; “juzgar” es emitir un criterio a partir de la doctrina cristiana; y “actuar” es intervenir de manera activa para cambiar o mejorar las cosas que no están bien.

1.4. La investigación en el contexto de CEIPAR

La investigación que se realizó requería que asistiéramos dos días a la semana, en los cuales se apoyaba a los niños con las tareas de inglés y, de vez en cuando, en las de español, cuando las maestras estaban muy ocupadas. Los niños no tenían claros los contenidos de inglés y constantemente pedían la traducción de las instrucciones y del vocabulario. También era recurrente que pidieran la respuesta correcta para que ellos la pudieran copiar.

No fue difícil apreciar que la falta de bases era una de las falencias más grandes de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Los métodos, técnicas y recursos utilizados por los maestros de esta asignatura fomentaban únicamente la memorización. Era evidente que las actividades de clase se enfocaban muy someramente en la comprensión de vocabulario y de estructuras gramaticales. Los niños podían recitar mecánicamente algunas frases, pero no sabían lo que estaban diciendo. Por ende, su aprendizaje no era significativo pues los niños sólo memorizaban pero no lograban interiorizar el vocabulario. Lo mismo sucedía con las estructuras gramaticales: no podían elaborar frases de manera consciente porque no comprendían lo que decían.

A esto hay que añadir que los niños, al enfrentar constantemente el fracaso, no sentían ninguna motivación para la adquisición de esta segunda lengua. Cumplían con sus deberes porque “les tocaba” hacerlo. La confianza que se desarrolló con los niños nos permitió conocer cómo se trabajaba en sus aulas de clase. Los maestros no daban mayor importancia a la parte oral, sino a la traducción. Esto se podía deducir del tipo de deberes que les enviaban, que consistían, por ejemplo, en escribir la misma oración diez veces tanto en inglés como en español.

Con el paso de las semanas, los niños nos empezaron a esperar con ansiedad y nos recibían con alegría. Pedían ayuda en los deberes de inglés, ya que no sabían si los hacían correctamente o no. Como respuesta, les explicábamos con ejemplos lo que debían hacer, hablándoles en inglés. Sin embargo, era muy difícil conseguir que trabajaran por su propia cuenta cuando la tarea consistía en traducir párrafos de un libro. En estos casos recurrían a la ayuda de los voluntarios, ya que no tenían diccionarios —herramienta que pocos niños sabían cómo utilizar— y no conocían la mayoría de las palabras que tenían que traducir.

El apoyo que dimos a los niños fue bien recibido por ellos. La verdad es que les angustiaba tener deberes de inglés porque no los comprendían. Por este motivo, nuestra ayuda era muy valiosa para ellos y también lo fue para el CEIPAR. Las hermanas encargadas de dirigir el centro sentían mucha gratitud hacia nosotros. El trabajo que realizábamos aliviaba en cierta medida la gran carga de responsabilidades que ellas tienen.

La actitud de las autoridades de CEIPAR siempre fue positiva; para ellos era difícil contratar a personas que tuvieran preparación a nivel universitario, dados los escasos recursos económicos que tienen. Nos ofrecieron su colaboración en todo momento, permitiéndonos realizar actividades con los niños en el tiempo señalado por nosotros, facilitando fotocopias para el material de apoyo, así como el uso de sus recursos tecnológicos, consiguiendo material bibliográfico, etc. Es innegable que el trabajo de CEIPAR está enfocado en mejorar las condiciones de vida y aprendizaje de los niños en todos los niveles.

CAPÍTULO 2

La adquisición del lenguaje

2.1. Cronología del desarrollo del lenguaje desde el nacimiento

Una de las principales características del ser humano, que contribuye al desarrollo de su inteligencia superior es la habilidad para comunicarse con sus similares de manera compleja y estructurada. Todas las civilizaciones y culturas han desarrollado o adoptado una lengua que les ha permitido organizarse y comunicarse. A veces las diferencias entre una lengua y otra son muy marcadas; en otros casos, en cambio, son mínimas. Sin embargo, es común a todos los seres humanos la forma en la que se desarrolla el lenguaje.

Es importante conocer el proceso de la adquisición y desarrollo del lenguaje para tener una idea de cómo trabajar en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Por este motivo, exponemos a continuación las etapas de la adquisición del lenguaje desde el nacimiento hasta los tres años, según varios autores.

Desde el momento del nacimiento, los bebés utilizan el llanto como medio de comunicación. Lloran cuando sienten alguna necesidad, en diferentes tonos e intensidades, para indicar si están enojados, si tienen hambre o sueño. Entre el mes y medio y los tres meses de edad empiezan a producir sonidos. Entre los tres y seis meses los bebés ya utilizan sonidos vocales simples, arrullos, gorgoteos, gritos y otros sonidos.

A partir del sexto mes, comienzan a balbucear (repetir consonantes y vocales simples), dando la impresión de producir verdaderas palabras, imitando los sonidos que escuchan de las demás personas, sin tener conciencia de lo que están diciendo y sin que sus “palabras” tengan un significado real. En consecuencia, no se puede hablar de lenguaje en esta etapa, a pesar de que parecería serlo. Sin embargo, ya puede notarse cierta intención de comunicación por parte del bebé, por ejemplo, mediante la risa o el llanto ante ciertos estímulos, o la dirección de la mirada hacia un objeto deseado. Esto demuestra un buen nivel comprensivo, aunque el lenguaje expresivo todavía no aparezca.

Para que pueda ocurrir la adquisición del lenguaje, es necesario que el bebé haya aprendido a reconocer los distintos fonemas de su lengua materna, lo que suele ocurrir alrededor de los seis meses. A los diez meses son capaces de reconocer fonemas que no son parte de su lengua materna. Se ha descubierto también que los bebés de esta edad tienen la facultad de reconocer las reglas fonológicas de su lengua.

Por otro lado, aproximadamente en el noveno mes, los bebés hacen uso de gestos para comunicarse y juegan con ellos. En el décimo mes, imitan deliberadamente lo que oyen de otras personas, aunque aún no tienen una comprensión consciente de lo que hacen. El siguiente paso es unir estos sonidos para emitir una especie de lenguaje, que lamentablemente los adultos todavía no pueden entender. En esta edad el bebé ya empieza a comprender ciertas palabras y a familiarizarse con ellas, sobre todo las que son de uso recurrente, como su propio nombre o la palabra “no”. Cabe destacar que antes de desarrollar por completo el uso del vocabulario, los niños aprenden a utilizar los gestos para expresar ideas y deseos.

Entre los doce y los quince meses, los bebés comienzan a señalar cosas con el fin de que los adultos se las alcancen. Éste es un paso fundamental en el desarrollo del lenguaje, ya que un simple gesto se convierte en una herramienta que permite que los niños se comuniquen; gradualmente, los gestos van desapareciendo cuando ellos aprenden a nombrar los objetos y a utilizar un vocabulario más amplio (Papalia, 2005, p. 190-195). El adulto debe ayudar al niño en esta etapa, ya que progresivamente debe ir limitando el uso de gestos e incentivar la utilización de más palabras.

La primera palabra con sentido aparece cuando el bebé ronda el primer año de vida. Por lo general, este término es utilizado para expresar muchas ideas distintas. Se la conoce como holofrase, ya que encierra un significado completo a pesar de que solamente es una palabra. En esta etapa, el niño ya ha adquirido la noción de que las palabras representan una cosa o un acontecimiento. Según Monfort y Juárez, a los doce meses el niño puede manejar dos o tres palabras diferenciadas (2004, p. 46).

Es conveniente realizar una distinción entre el lenguaje comprensivo y el lenguaje expresivo. El primero consiste en dar un significado a palabras o frases dentro de un contexto de comunicación. Es decir, la habilidad para discernir lo que se dice: órdenes, ideas, etc. El lenguaje expresivo, en cambio, se define como la

exposición o representación del pensamiento en una variedad del lenguaje, principalmente de forma oral (UPLA, en línea, consultado el 29 de diciembre de 2009).

Ambos tipos de lenguaje son esenciales para realizar un proceso comunicativo y es importante estimularlos para que los niños los desarrollen. Poco a poco, los pequeños aprenden a expresarse con más palabras; sin embargo, su nivel de comprensión es mayor, es decir que entienden más palabras de las que pueden decir.

Es así como a los quince meses los niños comprenden alrededor de 19 palabras, incluso más. A los diecinueve meses este número se ha incrementado a 22. En esta etapa, los niños ya pueden señalar ciertos objetos de los contextos en los que viven; por ejemplo, partes del cuerpo u objetos del hogar. Tres meses más tarde, ya entienden más de 100 palabras. A los veinticuatro meses, su nivel de comprensión será tan alto que rondará las 270 palabras, mostrando una predominancia de los sustantivos (Rondal en Monfort y Juárez, 2004, p. 45).

Lo anterior corresponde, aproximadamente, al número de palabras que comprende un niño. Según Rondal, es difícil evaluar la cantidad de términos que dice un infante. Sin embargo, se cree que el nivel expresivo equivale más o menos a la mitad del comprensivo. En todas las etapas se evidencia esta constante: el nivel de comprensión es mayor al de la expresión.

En este punto, los niños ya comienzan a unir palabras para expresar ideas más complejas. Unos lo harán antes, otros, más tarde, pero al final darán este paso crucial en el desarrollo de la adquisición del lenguaje. Un sustantivo puede unirse a un verbo o a un adjetivo, para relatar un evento, una actividad, una cosa o, incluso, realizar una descripción. A partir de los dos años de edad el niño ya comienza a utilizar ciertos pronombres, especialmente los personales. Dadas sus características evolutivas, el de mayor uso será “mío” (Monfort y Juárez, 2004, p. 46).

A los treinta meses el niño ya ha mejorado el uso de los pronombres personales, pero no los domina a todos. También hace uso de algunos tiempos verbales pero con mucha rigidez; sobre todo se expresará en presente. Un avance importante en esta etapa es la aparición de las primeras preposiciones: “a, en, para, de” (Monfort y Juárez, 2004, p. 59). Además, empiezan a entender por qué es importante el habla y el vínculo que generan sus palabras con los demás.

A los tres años su vocabulario ha crecido mucho. Los niños llegan a comprender más de 800 palabras. Además, han perdido el temor de comunicarse con los adultos, lo cual les facilita la adquisición de nuevas palabras. Pueden utilizar, en cierta forma, el tiempo futuro y son capaces de agregar a su vocabulario más pronombres personales y nuevas preposiciones.

A los cuatro años, los estudios aseguran que los niños ya pueden enunciar frases de seis a ocho palabras. Sin embargo, la mayoría sólo llega a frases de cuatro o cinco. Utilizan el pasado y el futuro con mayor facilidad. Además, es notorio el incremento en su curiosidad, puesto que las preguntas comienzan a surgir con mucha frecuencia.

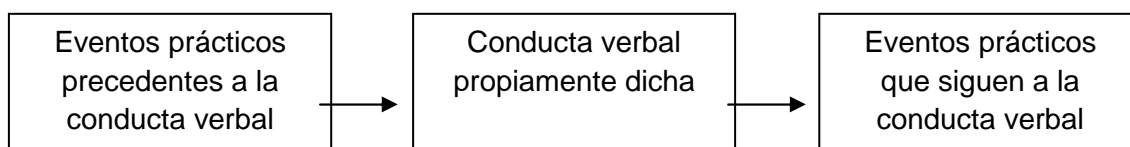
Es importante mencionar que todo este proceso se da fuera de todo contexto artificial. El niño adquiere el lenguaje en su medio, sin que nadie se haya fijado el objetivo de que lo consiga. No se puede entonces decir que el niño “aprende” el lenguaje, pues este proceso va más allá y se convierte en una verdadera adquisición. Es asombrosa la capacidad que tienen los niños para adquirir una lengua al familiarizarse con ella en un contexto natural. Esto lleva a pensar que para el aprendizaje de una segunda lengua, en el medio educativo se debería llevar a cabo un proceso similar.

2.2. Teorías del desarrollo del lenguaje

A pesar de las numerosas investigaciones que se han hecho sobre la forma en que posiblemente los seres humanos adquieren el lenguaje, dos teorías son las que han prevalecido y generado debate. Por un lado, está el conductista B. F. Skinner y por otro, el afamado lingüista Noam Chomsky. Sin embargo, también conviene revisar lo que dice la psicolingüística actual con respecto a este tema desde una postura ecléctica. En relación a este último punto, Vigotsky y Bruner tienen mucho que decir.

2.2.1. Teoría conductista

El punto de partida de Skinner es la conducta verbal observable, que se compone de tres momentos:



En otras palabras, la explicación se puede resumir en la contingencia de tres tiempos, desarrollados por Skinner: estímulo-respuesta-refuerzo. Es decir que si es que se tiene un refuerzo favorable cuando se expresa una idea, es más probable que el hablante la repita.

Bermeosolo habla de la clasificación de Skinner sobre los diferentes tipos de conductas verbales observables en el ser humano. El siguiente cuadro ilustra cuáles son, en qué consisten y cómo se las representa (en Burneo, 2006, ps. 128, 129).

Conducta	Descripción	Ejemplo
Demanda, comando, mandar	Son consecuencia de necesidades o apremios del organismo que necesitan una urgente satisfacción. En esta categoría están las expresiones verbales de órdenes, peticiones o deseos.	<i>¡Alcánzame eso, por favor!</i>
Contacto o tacto	Son conductas verbales que se repiten porque generan una consecuencia frente a una situación. Permiten que el hablante, a través de ellas, establezca una relación con el mundo físico.	Un niño usa una palabra para referirse a un objeto que desea porque sabe que alguien se lo alcanzará.
Operantes con estímulos verbales	Dentro de esta categoría encontramos tres tipos de conductas: 1. Operante "eco": Es la reproducción de una palabra o frase que se escucha de otra persona y que recibe una aprobación externa. 2. Operante textual: Son conductas verbales generadas por medios o	Un niño repite una palabra y el adulto la aprueba. También ocurre en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera. Palabras, letreros, libros, etc.

	<p>estímulos escritos.</p> <p>3. Intraverbales: Son respuestas verbales generadas por lo que el sujeto ha respondido previamente. Lo que hemos dicho en el pasado tiene influencia sobre lo que diremos después.</p>	<p>Cuando se escucha una palabra, la asociamos con su significado.</p>
--	--	--

Es importante mencionar que Skinner no considera a estas conductas como las únicas formas para explicar el comportamiento verbal, sino a la combinación de ellas de una manera compleja.

Con su teoría del condicionamiento operante, Skinner explica la forma en la que se adquiere el lenguaje en la etapa temprana. Él afirma que los bebés empiezan a emitir sonidos y a pronunciar sus primeras palabras de manera indistinta. Los padres o personas que están a su cargo serán los encargados de aprobar o rechazar estas palabras. Por ejemplo, si un bebé dice “mamá”, la respuesta de los padres será la alegría y la aprobación. El pequeño comprenderá que su acción tuvo una respuesta positiva. De igual manera sucede si es que él pronuncia palabras sin sentido; los padres no le darán una respuesta igual de satisfactoria que en el anterior caso. Esto provocaría que el bebé aprendiera el lenguaje por imitación y que lo mejorase con el refuerzo de sus padres.

El lenguaje con el que los padres se dirigen a los niños difiere mucho del que utilizan con los adultos. Aquél es más sencillo, se compone de oraciones y frases cortas y de vocabulario básico. Skinner explica que esto constituye el motivo por el cual los niños adquieren el lenguaje, ya que éste se adapta a sus características y les facilita la comprensión de manera gradual.

A partir de la creación de esta teoría, Skinner atrajo la atención de muchos científicos. Algunos fueron partidarios de sus ideas, las apoyaron e incluso las ampliaron. Otros, en cambio, rechazaron por completo su manera de pensar y se convirtieron en sus fuertes críticos. Sin embargo, la respuesta de Skinner a sus detractores fue ignorarlos y continuar defendiendo su punto de vista. Según Bermeosolo, los puntos que más discrepancia ocasiona la teoría de Skinner son:

- Describir únicamente al lenguaje como ejecución y no como competencia.

- Explicar al lenguaje desde un punto de vista funcional pero no formal.
- No considerar el pensamiento simbólico como herramienta en la adquisición del lenguaje.

Skinner coincide con Vigotsky al afirmar que el medio debe estimular al niño para la adquisición del lenguaje. Como se verá más adelante, para Vigotsky es fundamental la interacción del niño con el medio. Para Skinner, los estímulos que dan los adultos a los niños cuando empiezan a intentar hablar son determinantes para el desarrollo de la lengua materna.

A pesar de las críticas que Skinner y el conductismo han recibido, desde nuestro punto de vista no se puede negar que ha sentado las bases de los trabajos de innumerables científicos. Si bien mucho del condicionamiento operante causa un malestar en la ciencia actual, son innegables los aportes que ofreció. La psicología del lenguaje aún sigue utilizando algunas técnicas conductistas. Incluso hoy se destaca la importancia de la recompensa para la adquisición de conocimientos y el desempeño en la educación. Además, no se puede negar que, a pesar de que una simple respuesta positiva no explica todo el proceso de adquisición del lenguaje, su papel es determinante para mejorar dicho proceso. Los niños que se sienten estimulados por sus padres pierden el miedo a hablar y “sueltan la lengua”.

Este principio de Skinner es fundamental para la enseñanza de una segunda lengua en educación formal. Los niños que obtienen una respuesta positiva por parte de sus maestros, sienten un interés más grande por hablar la nueva lengua. Si el docente presta atención a lo que el estudiante dice —tanto a sus aciertos como a sus equivocaciones— este último sentirá que está progresando. Gradualmente, el niño perderá el miedo a equivocarse participando en clase de manera más activa, estará dispuesto a responder a las preguntas del maestro y se motivará gracias al estímulo positivo que recibe por su desempeño.

Por eso consideramos que es mejor utilizar los puntos fuertes de la teoría de Skinner e implementarlos al trabajo diario con los niños. Eso sí, no es posible pensar que los estudiantes adquirirán una segunda lengua mediante la simple imitación de las frases que repite el maestro, pues el proceso sería igual al que ocurre cuando alguien toma un curso de idiomas en el cual se tienen que repetir las frases que se oyen en una grabadora. A la postre, el estudiante tendrá una excelente pronunciación, pero entenderá poco o nada de lo que habla. El lenguaje necesita mucha comprensión, no

repetición mecánica. A esto hay que sumar que la interacción con los demás es un factor decisivo para desarrollar el lenguaje. Por el momento, destacaremos, ante todo, el estímulo positivo que el entorno debe dar a la persona que adquiere una lengua.

2.2.2. Teoría cognitivista

Entre los detractores más fuertes de Skinner está Noam Chomsky, un lingüista muy reconocido en la actualidad. Tiene un número muy grande de seguidores y su teoría ha sido aceptada durante muchas décadas. No se puede negar que sus estudios y los resultados de los mismos han ayudado a comprender de mejor manera la forma en la que se adquiere el lenguaje. Él expone hechos muy concretos para demostrar la insuficiencia de la teoría conductista para la compleja explicación que requiere la adquisición del lenguaje.

Si bien Chomsky admite que el refuerzo es clave, también destaca que el entorno del niño le transmite datos “reducidos en cantidad y degradados en calidad”(Chomsky en Burneo, p.139, 2006). Sin embargo, en gran medida esto es una ayuda para el niño, ya que necesita que se le hable con palabras que estén de acuerdo con su nivel de madurez para que las pueda interiorizar de a poco. Cabe señalar que los niños con un nivel sociocultural bajo tienen acceso únicamente al código vulgar.

Los estudios de Chomsky reflejan que los entornos sociales pueden ser muy distintos, pero que todos los niños adquieren el lenguaje más o menos en las mismas etapas, como se explicó anteriormente en la cronología del desarrollo del lenguaje. Además, este estudioso considera que es primordial aprovechar las capacidades innatas del sujeto, ayudarlo a despertar y a desarrollar sus habilidades para adquirir el lenguaje.

Al ser eminentemente innatista, Chomsky desarrolló su teoría en torno a lo que él considera el “órgano del lenguaje”. Así como existen el órgano de la visión, del oído, etc., Chomsky cree que el ser humano nace con un dispositivo o mecanismo de adquisición del lenguaje. Tal dispositivo justifica con precisión por qué los seres humanos adquieren el lenguaje en una forma tan similar y en diferentes lugares del planeta. Esta capacidad para adquirir y utilizar el lenguaje es única de nuestra especie y, según Chomsky, se debe al carácter específico del entendimiento humano (1986, p.175). Sin embargo (como veremos adelante), a nuestro juicio es necesario que

exista un estímulo exterior para que esta capacidad innata despierte: la interacción con los seres humanos del entorno.

Chomsky señala que en el lenguaje existen dos estructuras: la profunda (la interpretación semántica) y la superficial (la forma en que se dicen las cosas). Las personas que llegan a dominar una lengua relacionan ambas estructuras cuando la utilizan, pero no tienen un conocimiento formal sobre cómo funcionan, solamente saben que las pueden utilizar (1986, p. 178,179, 186).

También aclara que las personas no nacen con una predisposición para aprender una lengua específica. Es decir, si los padres de un bebé hablan alemán, eso no quiere decir que él tendrá en sus genes la predisposición para aprender solamente esta lengua; pero sí estará predispuesto a adquirir la lengua de las personas con las que se críe. Así también, si este niño hijo de alemanes llega a ser adoptado por una familia japonesa, su idioma materno será el japonés. Es así como actúa ese mecanismo que, según Chomsky, nos permite adquirir una lengua y llegar a comunicarnos. Adquirimos una lengua porque nacemos con la capacidad para hacerlo, independientemente de cuál sea.

Chomsky encontró algo en común a todas las lenguas, lo cual le ayudó a sustentar su teoría del innatismo: los universales del lenguaje. Él los define como reglas básicas que se aplican de igual manera a todos los idiomas del mundo; y, aunque no es fácil aceptarlo, resulta curioso ver muchas similitudes en varios aspectos de las lenguas que se hablan en el mundo. En algunas hay mayores coincidencias, en otras, no tantas, pero siempre se puede encontrar por lo menos un elemento en común. Chomsky dividió a los universales en dos grupos: absolutos (los que sucedían en todas las lenguas) y relativos (los que se hallaban en una gran parte de lenguas).

A continuación, expondremos algunos de los universales que consideramos más importantes:

- Prácticamente todas las lenguas hacen una clara distinción entre sustantivos y verbos. De hecho, lo primero que el ser humano aprende a nombrar son los sustantivos; gradualmente, aparecen los verbos y, después, otros tipos de palabras.
- Todas las lenguas conocidas tienen consonantes y vocales. El número de cada una puede variar, pero siempre vamos a encontrar estos dos tipos de letras. En

todas las lenguas hay más consonantes que vocales, excepto en el xavante, donde hay 13 de cada una.

- Todas las lenguas hacen una distinción entre vocales abiertas y cerradas. Independientemente del número de sonidos vocálicos que tenga una lengua, siempre se va a encontrar esta diferenciación.
- Distintas lenguas que tienen un mismo número de sonidos vocálicos, coinciden también en cuáles son. Por ejemplo, el español, el swahili y el japonés tienen los mismos cinco sonidos vocálicos (a, e, i, o, u).
- Todas las lenguas conocidas han pasado por un proceso de lexicalización, es decir que ha representado, a través de una palabra o un conjunto de ellas, un concepto. Sin embargo, es importante mencionar que en ciertas lenguas hay palabras que definen conceptos de manera más concreta que en otras, haciendo de éste un universal relativo.
- La forma en la que damos nombres a los colores en una lengua: en algunas se utilizan apenas dos nombres para los colores básicos; en otras, tres; en otras, seis; y así hasta llegar a un máximo de once. Pero en las lenguas en las que se usan un mismo número de nombres, se ha encontrado que corresponden a idénticos colores. Por ejemplo, las lenguas que tienen sólo dos nombres para los colores, siempre son el negro y el blanco. De igual manera, las que tienen tres, coinciden con el negro, el blanco y el rojo.
- Las oraciones de todas las lenguas siempre tienen sujeto, verbo y objeto. El orden que estos elementos ocupan en la oración puede variar de una lengua a otra. Sin embargo, se ha encontrado que se puede dividir estas combinaciones en dos grupos: aquéllas en las que el sujeto está antes que el objeto y aquéllas en las que el objeto precede al sujeto.
- Todas las lenguas tienen interjecciones.
- En prácticamente todas las lenguas es posible hallar palabras que reemplazan a los sustantivos, es decir, pronombres.

Para Chomsky, entre los idiomas apenas existen pequeñas variaciones. Por ende, la adquisición de otras lenguas no resultaría tan difícil. Su teoría le lleva a concluir que el ser humano, si quiere aprender a hablar varias lenguas, solamente tiene que aprender los elementos léxicos básicos, es decir, palabras, morfemas gramaticales, etc. de esas lenguas. Además, deberá identificar los parámetros propios y variaciones de cada una, lo cual se consigue con algunos ejemplos específicos. La estructuración gramatical ya vendría dada de manera innata (Wikipedia, consultado el 29 de diciembre de 2009).

En nuestra experiencia, los niños tienden a comparar la segunda lengua con la materna. Usan las estructuras gramaticales que ya conocen para formar frases en el idioma que están aprendiendo. La gramática universal puede ser un apoyo; sin embargo, se debe tener en cuenta que existen casos en los que no habrá coincidencias, por lo cual la primera lengua puede interferir en la adquisición de la segunda.

Que la predisposición a una lengua sea innata no significa que el niño hablará como por arte de magia la lengua del lugar en el que nació. Lo que Chomsky quiere decir es que el niño tiene la capacidad de adquirir la lengua en el lugar en el que vive, independientemente de su origen. El pequeño estaría en capacidad de comprenderla y hablarla, pero hay que recalcar que el entorno juega un papel muy importante para que esto suceda.

Esta teoría da mayor importancia a las capacidades que posee el ser humano para comunicarse. Chomsky lo caracteriza como “creador”, al referirse al infinito número de combinaciones de palabras que cada individuo puede formar con el fin de expresarse. Una vez que ha adquirido un número de palabras en el medio en el que se encuentra, las comienza a combinar de diversas maneras.

Lo más destacable de la teoría de Chomsky para su aplicación en la enseñanza de una segunda lengua puede ser la explotación de la capacidad creadora. Como se dijo anteriormente, ésta es la capacidad que tienen los niños para combinar palabras que han adquirido en diversas frases con sentido.

Como ya se mencionó antes, los universales del lenguaje ayudan al niño a interiorizar mejor la segunda lengua al tener un buen dominio sobre la primera. La adquisición será más fácil ya que se podrá comparar la gramática de ambas y comprender con mayor rapidez ciertos contenidos difíciles de asimilar.

Los niños que poco a poco se familiarizan con nuevas palabras y estructuras de la lengua que están aprendiendo, tienden a relacionar los contenidos unos con otros. Realizando un proceso de ensayo-error, forman enunciados con el vocabulario que adquieren en clase. El maestro, al igual que lo hacen los padres con los niños pequeños, debe propiciar espacios y actividades en las que los niños puedan crear sus propias frases u oraciones. Además de afianzar la adquisición de la nueva lengua,

los niños ganarán confianza en sus capacidades y verán los resultados de su esfuerzo.

2.2.3. Una explicación constructivista

En la actualidad, tanto psicólogos como psicolingüistas coinciden en que es difícil explicar el desarrollo del lenguaje mediante una sola de las dos teorías expuestas anteriormente. Tanto Skinner como Chomsky han propuesto ideas acertadas y positivas. Lo ideal es hacer uso de lo mejor de cada uno y dar una explicación más completa. Los expertos clasifican esta postura dentro de algo más cercano al constructivismo. Se reconoce la importancia de lo innato, las variables biológicas y la maduración, pero también tienen relevancia la estimulación del medio y las experiencias que permiten la interacción con los demás y la adquisición del lenguaje. (Bermeosolo, en Burneo, 2006, p. 221).

Entre los teóricos que han aportado más al desarrollo de esta teoría, se encuentran Vigotsky y Bruner. A continuación, se exponen sus posturas.

2.2.3.1. Vigotsky

Lev Vigotsky sugiere que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces genéticas diferentes, pero que llegan a unirse en un determinado punto. Mientras el niño va desarrollando su lenguaje y su pensamiento, se pueden identificar dos etapas importantes: el pensamiento prelingüístico y el lenguaje preintelectual, respectivamente. Cuando estas dos etapas se juntan, convierten al pensamiento en verbal y al lenguaje en racional.

Vigotsky habló ampliamente del lenguaje egocéntrico y aseguró que es muy útil en la edad infantil, ya que ayuda al niño a expresarse y a relajar la tensión. Posteriormente, se convierte en un instrumento del pensamiento porque ayuda a la resolución de problemas; no desaparece, sino que se transforma en lenguaje interiorizado. Esta habla egocéntrica tiene una fuerte carga social, así como el habla comunicativa. Algo importante en la concepción del lenguaje según Vigotsky es que asevera que su desarrollo va desde lo social hacia lo individual.

Para Vigotsky, el aprendizaje es eminentemente social. Según él, un niño no puede adquirir el lenguaje en la forma en la que Skinner afirma: el niño reproduce las

palabras que escucha, cuando lo hace bien recibe de parte de sus padres un refuerzo positivo y cuando lo hace mal, éste es negativo. Según Vigotsky, muchas veces el refuerzo no se da, pero a pesar de ello existe un aprendizaje. Además, recalca que el niño no sólo aprende al escuchar a su madre sino que lo hace al escuchar a todo su entorno. Todo el ambiente le permite construir el lenguaje, que poco a poco va a aparecer.

Lo social es vital para comprender la teoría de Vigotsky, pues él cree que el medio es el factor fundamental para el desarrollo del lenguaje. Según sus propias palabras: “Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás” (Vigotsky en Monfort y Juárez, 2004, p. 51). Asegura que el lenguaje es una herramienta que, al inicio, sirve al niño para comunicarse con los adultos. Después, este mismo lenguaje le ayudará a organizar su propia conducta y a guiar sus acciones. Por eso, Vigotsky afirma que es muy importante el momento en que el ser humano consigue vincular al lenguaje con la actividad práctica.

A nuestro criterio, el aporte de Vigotsky se encuentra esencialmente en la importancia que da al medio social como generador del desarrollo del lenguaje. Es innegable que el niño imita lo que escucha, dada su necesidad de comunicarse para satisfacer necesidades. En esto hay que poner mucha atención, ya que si bien un entorno adecuado y rico en estímulos (que permita al niño conocer las lenguas culta y vulgar) puede generar una correcta adquisición del lenguaje, un entorno inadecuado (en el que sólo se maneje lengua vulgar) puede producir el efecto contrario. Un medio sociocultural desfavorecido, es decir, de clases sociales bajas, no es un contexto en donde el niño tenga todos los estímulos que debería poseer para desarrollar un lenguaje amplio y rico.

Monfort y Juárez aseguran que los estudios comparativos de Bernstein sobre la influencia del medio sociocultural y el desarrollo del lenguaje prueban que las clases bajas manejan un código restringido (2004, p. 22). Al trasladar esta afirmación al contexto escolar, es evidente que existe una necesidad de ofrecer a los niños de estratos sociales bajos la oportunidad de acceder a un código más elaborado.

2.2.3.2. Bruner

Al psicólogo norteamericano Jerome Bruner se le atribuye el haber conciliado las teorías de Piaget y Vigotsky. Él afirma que el lenguaje es el agente del desarrollo

cognitivo. Su teoría interaccionista dice que: “El lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo, en donde el lenguaje es lo cognitivo” (Bruner en Calderón, en línea, consultado el 25 de diciembre de 2009). Bruner también afirma que existe una estrecha interrelación entre la actividad mental y el contexto social; los procesos mentales están muy influenciados por el contexto en el que se dan. La adquisición de un lenguaje, de acuerdo con Bruner no es solamente aprender la gramática, sino usarla para conseguir propósitos.

Según la teoría de Bruner, durante su desarrollo el niño está expuesto al estímulo constante del ambiente en el que se encuentra inmerso. El contexto del niño está lleno de agentes culturales, como sus padres, maestros, hermanos mayores, compañeros, amigos del barrio etc., quienes le brindan la oportunidad de tener experiencias concretas. Gracias a dichas experiencias el niño va adquiriendo conocimientos.

Bruner asegura que el niño adquiere estas experiencias y conocimientos de tres maneras:

1. A través de la acción
2. A través del lenguaje
3. A través de la acción y la imagen transformadas en lenguaje

Todos los conocimientos que el niño adquiere se vinculan gracias a lo que Bruner denomina el “puente cognitivo”, el cual conecta los conocimientos previos con aquéllos que el pequeño adquirirá en su contexto sociocultural. Por este motivo, es esencial para Bruner que el lenguaje se adquiera en situaciones sociales concretas, en las cuales el niño pueda poner en práctica un verdadero uso del lenguaje y recibir un intercambio comunicativo. Al respecto, hace énfasis en la importancia que tiene el lenguaje para ayudar al niño a resolver problemas; aquél no consiste únicamente en el aprendizaje de reglas gramaticales, sino que es una herramienta que permite al ser humano interrelacionarse con sus pares y formar parte de su entorno. Los padres regulan el lenguaje que usan con el niño e incrementan su complejidad gradualmente, pero su objetivo no es que el pequeño aprenda las reglas gramaticales, sino que mejore la convivencia entre las dos partes (Bruner, 1986, p. 122).

Conforme el niño progresa en el dominio de las reglas de la lengua, sustituye las viejas formas por las nuevas, que son correctas. Pero puede darse el caso en el que la incapacidad del uso de las nuevas formas produzca un regreso hacia las

antiguas. Esto sucede muy a menudo con la conjugación de tiempos verbales irregulares.

El lenguaje tiene una característica muy importante: su función autorreguladora. Esto quiere decir que al inicio son los adultos quienes regulan la conducta del niño por medio del lenguaje; sin embargo, con el paso del tiempo, será él mismo quien regule su propia conducta a través de esta herramienta. En palabras de Bruner: “El lenguaje es una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención y de construir realidades” (1986, p. 118).

Bruner habla de dos “fuerzas” esenciales para que una persona pueda adquirir una lengua. La primera es un contexto estimulante, en el cual el habla de los padres debe estar dirigida al niño; debe ser pausada, tranquila, clara y con repeticiones. En esto difiere con Chomsky, quien, como se citó anteriormente, asegura que el niño recibe del entorno datos “reducidos en cantidad y degradados en calidad”, los cuales, para él, no son adecuados. Bruner expone de mejor manera cómo se le debe hablar al niño: enmarcándose en su contexto, en su realidad inmediata.

Los padres tienen la gran responsabilidad de transmitir la cultura a través del lenguaje. La segunda fuerza es, coincidiendo con Chomsky, la presencia de un “órgano” del lenguaje, de características innatas para la adquisición del mismo (Ardouin y otros, en línea, consultado el 29 de diciembre de 2009).

A nuestro criterio, sin lugar a dudas, la postura de Bruner es la más completa y acertada de todas. El desarrollo humano se caracteriza por tener influencia tanto de la herencia genética como del ambiente en el que se encuentra el individuo. El aspecto del lenguaje no es la excepción. Es claro que los seres humanos tenemos la predisposición para adquirir el lenguaje; es la gran cualidad de nuestra especie. Pero también es crucial que el ambiente brinde una cantidad significativa de estímulos positivos y enriquecedores que impulsen esta capacidad de adquirir el lenguaje, como aseguran Skinner y Vigotsky.

En la enseñanza de una segunda lengua, se puede aplicar mucho de lo que Bruner afirma. El maestro debe ofrecer al estudiante un contexto lleno de estímulos motivantes. También debe tener presente la importancia que tiene adquirir una lengua en un contexto real, o lo más cercano posible a la realidad. Por este motivo, la clase

debe ser activa. Tiene que haber un espacio para que los niños puedan emplear los conocimientos adquiridos y resolver problemas cotidianos.

Al igual que en la lengua materna, se debe seguir los mismos pasos para que el niño adquiera el lenguaje. Más adelante, se profundizará en esta afirmación.

2.3. Aplicaciones en la adquisición de una segunda lengua

Para concluir con lo antes expuesto, es necesario hacer énfasis en la importancia de la teoría interaccionista de Bruner para enseñar una segunda lengua. El proceso debe llevarse a cabo de manera similar, mediante un guía que le hable al niño con palabras que pueda entender y siempre nutriéndose del contexto inmediato. De nada sirve enseñar al educando cosas que no le serán útiles para resolver problemas futuros. El maestro debe siempre proporcionarle las herramientas necesarias para aplicarlas en la vida diaria.

Aunque Bruner es quien mejor explica la forma en que se produce la adquisición del lenguaje, su base de estudio está constituida por las teorías previas. Es innegable el aporte que otros expertos, en mayor o menor medida, supieron dar en su momento; sobre todo si se habla de la adquisición de una segunda lengua, es interesante la gran gama de recomendaciones que se pueden obtener de los muchos teóricos del lenguaje. Si bien es bueno acercarse más a una teoría que a otras, el momento en el que se ejerce la práctica nunca está demás observar lo que ya han hecho otros. A continuación se enumeran los aspectos teóricos aplicables para la enseñanza de una segunda lengua:

- Considerar la edad cronológica de los sujetos con los que se está trabajando. Si se trata de niños pequeños, se debe adaptar los objetivos a su edad cronológica. La adquisición de la segunda lengua debe seguir un proceso en el cual se comience por lo más sencillo y se llegue a niveles de conversación más complejos. Al inicio, se trabajará mucho hasta lograr que los niños aprendan a escuchar. Paulatinamente, irán comprendiendo lo que se les dice, para luego dar una respuesta afirmativa con la cabeza. Pero será mucho después cuando pierdan el miedo y comiencen a hablar utilizando lo aprendido, enunciando palabras y frases.
- Es necesario que durante el proceso, el maestro de la segunda lengua esté pendiente de los progresos de sus estudiantes. Debe estimular de manera

entusiasta los logros alcanzados y corregir los errores sin caer en una preocupación que pueda afectar la motivación del niño hacia el aprendizaje. Como sucede en la lengua materna, hay que tener cuidado en cómo se corrige al niño, para que no sienta que es mejor mantenerse callado.

- Se debe aprovechar la condición innata de los estudiantes a adquirir el lenguaje desde edades tempranas. Cuanto más joven es el aprendiz, más fácil será el proceso de adquisición de la segunda lengua. Si el niño proviene de un hogar bilingüe, tal proceso debe darse de manera simultánea. Es importante mencionar que cuando esto no sucede al iniciar la adquisición de una segunda lengua, se debe cuidar que el niño no tenga problemas con la lengua materna, caso contrario, estos inconvenientes pueden agravarse y complicar más la situación. Por otro lado, un óptimo desarrollo de la primera lengua contribuye a la adquisición de una segunda.
- El docente debe preparar un ambiente y un entorno de aprendizaje lleno de oportunidades y estímulos. El niño aprende de mejor manera la segunda lengua si el docente le ofrece mejores herramientas para familiarizarse. Por lo general, estos estímulos son preponderantemente visuales y auditivos. Este tipo de apoyo permite interiorizar las palabras con mayor facilidad y después utilizarlas, de forma similar a como sucede en la primera lengua.
- El aprendizaje de la segunda lengua se enriquece cuando se lo hace en grupo; el niño aprende más si escucha a su maestro y a sus compañeros. No se debe olvidar la condición social del aprendizaje, en donde la interacción es fundamental.
- El principio de gramática universal de Chomsky nos puede servir como apoyo para la enseñanza de estructuras gramaticales. Esto le puede ser útil al niño para comprender mejor cómo formular ciertas oraciones en la lengua que está aprendiendo, mediante la comparación entre la gramática de su lengua materna con la de la que está aprendiendo. Va a encontrar muchas coincidencias entre ambas lenguas y le será más fácil adquirir ciertas estructuras que le son familiares.
- Tal como sucede con la adquisición de la primera lengua, en la segunda también puede ocurrir que se necesite de cierto tiempo para interiorizar

correctamente una estructura. Se puede recurrir a los conocimientos previos o, como sucede en la primera lengua, regresar a las formas anteriores. Lo importante es no desalentar al niño y corregirlo de manera informal si se equivoca.

- El maestro debe acercar al niño al contexto en el que vive para así facilitar su aprendizaje. Los conocimientos previos del niño son esenciales para motivarlo y para acercarlo más a su realidad, en la cual se va a enfrentar a problemas y los va a poder resolver.

2.4. Condiciones de los educandos para adquirir una segunda lengua

El aprendizaje de una segunda lengua siempre ha sido un tema de amplia discusión y debate. Existen muchas posturas y estudios al respecto. Algunos recomiendan hacerlo en las etapas tempranas y otros piensan que debería darse en la escolaridad.

La etapa ideal para que este proceso se dé de manera perfecta es la primera infancia, es decir, cuando los niños pasan mayor tiempo en el hogar. Se requiere que la madre se dirija al niño en una lengua y el padre, en la otra. A pesar de que al comienzo el niño mezclará palabras de ambas lenguas, eventualmente dominará las dos con mucha naturalidad. Sin embargo, en nuestro medio, esto resulta complicado ya que no existen muchos hogares bilingües. No hay que olvidar que los padres deben ser bilingües coordinados para no ocasionar una interferencia en el aprendizaje.

Si no puede comenzarse a enseñar la segunda lengua desde los primeros meses del niño, es recomendable que se la introduzca en la edad escolar o, de preferencia, en la etapa preescolar, en la cual el niño puede adquirir una mejor pronunciación (Siguán y Mackey, 1986). El proceso debe llevarse a cabo con mucho cuidado, ya que a veces entre los dos y los cinco años aparecen dificultades de lenguaje en la lengua materna; introducir una segunda lengua no haría más que ahondar dichas dificultades (Millán, en línea, consultado el 29 de diciembre de 2009). Incluso hay quienes recomiendan esperar hasta los ocho años para comenzar la enseñanza de una segunda lengua, edad en la cual el proceso de lectoescritura en la lengua materna ya estará prácticamente dominado (Sze, en línea, consultado el 29 de diciembre de 2009).

Siguán y Mackey afirman que iniciar la adquisición de una segunda lengua en edad escolar puede ser beneficioso, ya que la primera lengua serviría para que el niño reflexione sobre las estructuras, apoyándose en ella para adquirir la segunda. Incluso la pronunciación no se vería afectada en la etapa escolar. Pero hay que mencionar que la introducción de una segunda lengua después de los once años perjudicaría el desarrollo de una buena pronunciación debido a los cambios en el aparato fonológico. Por este motivo, se debe aprovechar los años anteriores a estos cambios físicos. Hay que añadir también que es necesario sacar partido de la plasticidad cerebral que tienen los niños, ya que es a partir de esta etapa cuando paulatinamente comienza a decrecer.

En lo que concierne a esta investigación, el trabajo que realizamos en CEIPAR fue realizado con niños de tercero, cuarto y quinto de Básica. Consideramos que la etapa escolar no es tardía para la adquisición de una segunda lengua. De esta forma, no interferimos con el proceso de lectoescritura ni con el afianzamiento de la primera lengua.

CAPÍTULO 3

El Método Natural en la enseñanza de una segunda lengua

A lo largo de la historia, el ser humano se ha preocupado por comunicarse con sus pares. Conforme iba conociendo nuevas culturas distintas a la suya, se dio cuenta de que no tenían el mismo sistema de comunicación. El comercio fue uno de los principales motivos que impulsaron al ser humano a aprender las lenguas de otros lugares. Al comienzo se lo hacía de manera informal, pero conforme crecía la necesidad de hablar varias lenguas se desarrollaron métodos para que éstas pudieran enseñarse con mayor facilidad.

Los primeros métodos se preocuparon fundamentalmente por la traducción de oraciones y por el dominio de la gramática, mas no por la producción oral. Se daba por sentado que al dominar los dos primeros aspectos, el tercero se daría como consecuencia. No fue hasta el siglo XX que muchos teóricos comenzaron a darse cuenta de las falencias de estos métodos. A la par, propusieron diferentes técnicas para mejorar el aprendizaje. Inclusive, muchos consiguieron formular métodos que de una u otra manera han sido de gran utilidad para innumerables maestros.

En este capítulo analizaremos tres métodos que han tenido mucha acogida y que son los que mejores resultados han dado a nivel mundial: la Respuesta Física Total (TPR, por su nombre en inglés), la Inmersión Total y el Método Natural. Pero antes, hay que mencionar que para nuestra investigación decidimos utilizar solamente uno de ellos, dadas las características del grupo humano con el que trabajamos. Por este motivo, a continuación expondremos brevemente los dos primeros métodos y con mayor profundidad el Método Natural.

3.1. Respuesta Física Total

A finales de la década de los setenta, James Asher publicó en Estados Unidos los resultados de numerosas observaciones e investigaciones, que constituyeron un método de enseñanza de segunda lengua según el cual se seguía un proceso similar al que tienen los niños pequeños al adquirir su lengua materna o primera lengua. Según Asher, los niños aprenden a través de comandos que les exigen dar una respuesta física.

El método de Respuesta Física Total consiste entonces en dar instrucciones orales a los estudiantes para que ellos las ejecuten. El ambiente debe estar libre de estrés y tiene que ser muy estimulante para los chicos; es decir, tener mucho material concreto para poder aprender vocabulario nuevo. Al igual que los niños pequeños, los estudiantes de segunda lengua iban a interiorizarla primero escuchando y comprendiendo, y después, hablando. Por este motivo, no se debía forzar a los chicos a realizar las actividades orales.

Cada lección incluye un cierto número de comandos que el maestro deberá dar a sus educandos. En cada sesión, se deben reforzar los comandos que se trabajaron en la lección anterior. No es necesario forzar la interiorización de los comandos, ya que los niños suelen adquirirlos con relativa facilidad. Generalmente, no toma más de cuatro sesiones poder ejecutar un comando de forma correcta.

El siguiente ejemplo ilustra de mejor manera cómo funciona este método. Supongamos que la primera lección trata sobre acciones básicas que se realizan en el aula. El maestro deberá dar los siguientes comandos: “Ponte de pie, siéntate, camina, date la vuelta, detente, canta”. En primer lugar, procede a demostrar en qué consiste cada orden, mediante la modelación de cada acción. Después, pide a toda la clase que las repita según sus indicaciones. Finalmente, solicita voluntarios para que pasen al frente y realicen ante la clase los comandos que él da. En la segunda lección, se revisará de nuevo estos comandos y se introducirá unos nuevos pero que guarden relación. Por ejemplo, se puede trabajar la identificación de las partes del cuerpo solicitándoles que las señalen, pero intercalando los primeros comandos. Por ejemplo: “Ponte de pie, señala tu boca, siéntate, señala tus ojos, etc”.

En etapas posteriores, cuando los chicos están acostumbrados y han perdido el temor, el maestro puede invitar a uno de ellos a que tome su papel. Entonces este estudiante dará comandos a sus compañeros y ellos lo seguirán. La duración de las lecciones oscila dependiendo de la edad de los estudiantes y del tamaño del grupo. Segal afirma que con niños de preescolar y de primer grado (segundo de básica en nuestro medio) las primeras lecciones deben ser de 10 a 15 minutos y tienen que prolongarse progresivamente de 25 a 30. Con niños de segundo a sexto grado, se debe trabajar de 20 a 30 minutos y luego aumentar de 25 a 35 (1999, p. 4).

La Respuesta Física Total utiliza mucha ayuda visual, pero es preferible que ésta no sólo se valga de fotografías o tarjetas con dibujos. Por ejemplo, si el maestro

va a enseñar los nombres de las frutas, puede apoyarse con unas de plástico que ayuden a dar más realismo a la situación.

Segal recomienda algunas claves que pueden ayudar al docente a llevar a cabo este método de mejor manera:

- No avanzar de una lección a otra con excesiva velocidad. Muchas veces el maestro y los estudiantes piensan que deben progresar con mucha rapidez una vez que han comprendido el comando. Pero es necesario que haya mucha repetición antes de pasar de una lección a otra.
- No prescindir de ninguna lección, ya que todas incluyen una revisión de la anterior.
- Dar comandos que sean directos y supervisar que los estudiantes cumplan exactamente lo que se les pide.
- Permitir que los chicos se ayuden mediante la observación de lo que ven hacer a sus compañeros. Algunas veces los estudiantes pueden no comprender claramente un comando; por este motivo se les debe permitir imitar a los demás.
- Retroalimentar de manera inmediata.

Segal considera que aproximadamente después de 10 horas de lecciones, los chicos están listos para comenzar a hablar. El primer paso es invertir roles con el profesor y darles la oportunidad de dar comandos a sus compañeros. Los errores de pronunciación no deben ser corregidos de manera directa. El maestro debe permitir que los chicos sigan concentrándose en hablar y, posteriormente, modelar la pronunciación de manera correcta. En el siguiente paso en la etapa oral se deben realizar preguntas que los estudiantes responderán con una sola palabra. A estas dos etapas, les siguen las que enumeramos a continuación:

- Preguntas de dos y tres palabras (a partir de un comando que se ha dado, se pregunta a los chicos algo sobre la situación).
- Frases cortas.
- Frases cortas en pasado.
- Oraciones completas.
- Listas (rutinas, descripciones, cosas que hay en un lugar).
- Información personal (mediante combinación de tiempos verbales).
- Representación de actitudes.

- Actuación de una lectura corta.
- Dramatización de oficios y profesiones.
- Emisión de comandos negativos.
- Reforzar el pasado (dar instrucciones que se sucedan; en cada una, el maestro se debe referir a la acción anterior en pasado).
- Representación de situaciones humorísticas.
- Diálogos creados y actuados por los estudiantes.

Para trabajar la gramática, se la introduce en los distintos comandos. No se lo hace de manera directa, sino que se utiliza cierto tiempo gramatical en algunas lecciones y después se pasa a otro.

La Respuesta Física Total se evalúa básicamente a través de la observación directa. El docente puede ayudarse de una matriz de logro de los comandos, vocabulario, destrezas orales, etc. Esto depende de lo que se trabaje en su clase.

No cabe duda que, tras muchos años de vigencia, los resultados se han visto en las aulas y en varios estudios. Hearn y Garcés afirman que los aprendizajes se fijan de mejor manera si es que van acompañados de movimientos corporales; en otras palabras, se aprende mejor haciendo. Las áreas del cerebro que generan el movimiento, como los lóbulos frontales y la corteza motriz, están conectados de manera directa con las zonas cerebrales que activan el placer (2006, p. 7). Por ende, los estudiantes pueden sentirse más motivados si es que la clase consiste en actividades en las que puedan moverse e interactuar.

En nuestra opinión, el método de Respuesta Física Total es muy bueno y ayuda mucho a dominar la comprensión. Sin embargo, dadas sus características, creemos que es conveniente que se lo utilice más con niños pequeños. Incluso algunos autores y docentes que han trabajado con él, como Bertha Segal, creen que es más efectivo con principiantes, máximo con estudiantes de nivel intermedio.

Además, se requiere de un espacio físico amplio para poder ejecutar los comandos, de mucho material concreto para que los chicos lo puedan manipular y, de ser posible, trabajar con grupos pequeños en los que todos los chicos tengan la oportunidad de participar. Por estos motivos, no aplicamos este método con los niños de CEIPAR, ya que teníamos a nuestro cargo a tercero, cuarto y quinto de básica (aproximadamente cincuenta niños), en un espacio de 30 metros cuadrados. Muchos

de ellos debían sentarse en el suelo, compartir sillas e incluso quedarse de pie. En estas condiciones no hubiera sido posible garantizar el buen funcionamiento de este método.

En todo caso, creemos que en las escuelas es recomendable utilizarlo en preescolar y en los primeros años de Educación Básica. Poco a poco se reduce la frecuencia con que se lo usa, pero siempre puede aparecer como una estrategia en el aula.

3.2. Inmersión total

En Canadá, en la década de los setenta apareció un innovador método conocido como Inmersión Total. Surgió debido a la necesidad de conciliar criterios entre las personas que hablaban inglés y las que hablaban francés en este país. El primero era la lengua oficial, pero el segundo era utilizado en muchas partes del país y carecía de reconocimiento. Entonces, en la escuela de Saint Lambert, adonde asistían niños de habla inglesa, se llevó a cabo un experimento: se escogió al francés como lengua de enseñanza. El resultado fue que los estudiantes comenzaron a utilizar ambas lenguas con un excelente nivel de dominio.

Posteriormente, varias escuelas canadienses, e incluso de otros lugares del mundo, comenzaron a aplicar este método. Muchas guarderías trabajaban con una lengua distinta a la materna con el fin de iniciar su adquisición en los niños. Más adelante, aparecieron críticas a este método. Muchos aseguraban que la Inmersión Total podía resultar muy brusca para los niños más pequeños. Entonces se sugirió que al comienzo la inmersión fuera gradual, es decir, que se utilizara la lengua materna hasta lograr que el estudiante se encontrara en condiciones de comunicarse en la segunda lengua (Siguán y Mackey, 1986, p. 120).

La Inmersión Total no tiene ningún método particular, no trabaja con técnicas diseñadas especialmente para su funcionamiento; es, básicamente, enseñar las asignaturas regulares pero en la segunda lengua. Se fundamenta en la necesidad de propiciar situaciones comunicativas reales dentro de la escuela. Esto, según el método de Inmersión Total, sólo se lo puede conseguir teniendo asignaturas en la segunda lengua.

Según Siguán y Mackey, para conseguir que los chicos usen dos lenguas con un buen nivel, es necesario que en la escuela se trabaje la segunda lengua, mientras en la casa se practique la primera. Si no se estimula correctamente la primera lengua, los estudiantes dominarán únicamente la segunda y, eventualmente, ésta sustituirá a la materna.

No es necesario profundizar más en este método, ya que salta a la vista el éxito que ha tenido a nivel mundial. En Canadá, hace mucho tiempo que funciona de manera ejemplar. En el Ecuador, algunas escuelas y colegios han tratado de adoptarlo, unas con más éxito que otras. Algunas instituciones comienzan por tener una o dos materias en segunda lengua en los primeros años; conforme los estudiantes avanzan, se aumenta el número de asignaturas hasta que reciben casi todas ellas en segunda lengua. En nuestro criterio, si este método es bien manejado, se consigue desarrollar competencias lingüísticas que en la asignatura de Inglés no se alcanzan con facilidad, por ejemplo, la fluidez para hablar.

En el caso de CEIPAR no fue posible aplicarlo por razones obvias. En primer lugar, este centro no funciona como una escuela donde se dicten asignaturas; el objetivo de CEIPAR es ayudar a los niños con las tareas escolares. En segundo lugar, el tiempo del que se dispone es muy corto y no permite que se trabajen temas distintos a los de los deberes. Además, consideramos que en las escuelas a las que asisten estos niños tampoco sería fácil implementar la Inmersión Total. Esto se debe a que para alcanzar el objetivo de dominar dos lenguas, los chicos deben tener un muy buen refuerzo en su hogar. Pero de acuerdo con lo que pudimos observar, el dominio de la primera lengua en estos chicos no es el que se espera para su edad. El contexto poco estimulante y las condiciones socioeconómicas son un limitante considerable.

3.3. Método Natural

En el año 1982, apareció el Método Natural, propuesto por Stephen Krashen y Tracy Terrell. Su característica principal es la de adquirir una segunda lengua de manera similar a la que se adquiere la lengua materna o primera lengua. Esto quiere decir que el maestro debe propiciar que en el aula de clase exista gran cantidad de información y exposición a la segunda lengua. Debe centrarse en el contexto y no en las reglas gramaticales. El Método Natural asegura que la adquisición de estas se da

poco a poco y con muchos ejemplos. Otro aspecto importante es reducir la ansiedad y no presionar a los niños (Hearn y Garcés, 2006, p.8).

Krashen y Terrell aseguran que la audición y la comprensión son el primer paso para adquirir una segunda lengua. Si se las maneja en un contexto libre de presiones, el niño desarrollará la expresión tras un lapso de tiempo natural. Este método da mucha importancia a la adquisición de vocabulario, a la corrección no formal, a apoyo audiovisual, a la formulación de preguntas, a actividades cercanas a la realidad, y a juegos y dramatizaciones (Hearn y Garcés, 2006, p.9).

El Método Natural puede ser, según los autores, utilizado a cualquier edad. Lo asimilan de igual manera tanto niños pequeños como adolescentes o adultos. Las diferencias radican en la manera en la que se le dé forma, es decir, en cómo se planifica el currículo de acuerdo con el grupo humano y con sus necesidades. En lo concerniente a esta investigación, el Método Natural se aborda desde un enfoque dirigido a la enseñanza del inglés como segunda lengua en niños de entre 7 a 10 años, es decir, tercero, cuarto y quinto de básica.

Antes de entrar de lleno a la explicación de este método, conviene hacer una aclaración sobre su origen.

A inicios del siglo XX, el Método Natural también era conocido como Método Directo. Se caracterizaba por querer enseñar la segunda lengua de la forma en la que se adquiría la primera. Presentaba muchas contradicciones, ya que se enfocaba únicamente en la repetición, la correcta pronunciación, el uso de símbolos fonéticos y escritura fonética. Además, los estudiantes tenían mucha presión, pues no se les permitía usar su primera lengua y, lo que es peor, este método se basaba en la creación de un ambiente artificial (Hearn y Garcés, 2006, p.3).

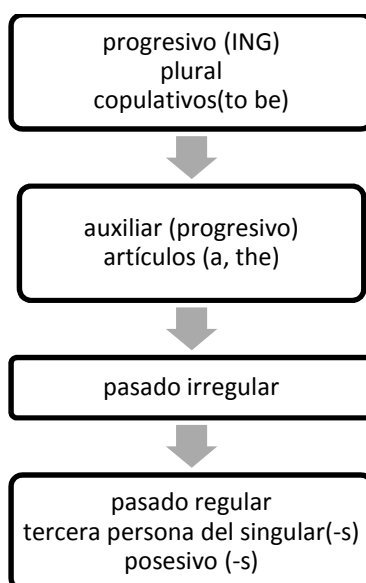
Krashen y Terrell tomaron el principio del Método Directo y lo reformularon llamándolo Método Natural. Es con este nombre como se lo conoce en la bibliografía en español, pero su nombre en inglés es Natural Approach. Se hace esta aclaración para evitar confusiones con el Método Directo. En las siguientes páginas se describirán las particularidades del Método Natural creado en la década de los ochenta por Krashen y Terrell, y por qué es, a nuestro criterio, el más adecuado para lograr la adquisición de una segunda lengua.

3.3.1. Cinco hipótesis del Método Natural

Los autores del Método Natural desarrollaron cinco hipótesis con respecto a su teoría, las cuales son de mucha utilidad para comprender cómo actúa.

- I. **Hipótesis de la adquisición-aprendizaje:** En sus investigaciones, Krashen y Terrell descubrieron que es posible lograr una verdadera adquisición de una segunda lengua, en lugar de solamente aprenderla. La diferencia radica en que adquirir una lengua representa un proceso inconsciente y se da por la necesidad de comunicarse. En cambio, aprender una lengua es un proceso consciente en el cual se estudian las reglas gramaticales. Por ende, estos teóricos creen es muy difícil que en los adultos se dé únicamente la adquisición, ya que ellos son más analíticos y no pueden dejar de realizar comparaciones con la primera lengua. Los niños están en una mejor posición y pueden lograr adquirir la segunda lengua con menos interferencias (si es que éste es el objetivo) y, consecuentemente, con mayor éxito.

- II. **Hipótesis del orden natural:** Las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible. Sin embargo, existen algunas excepciones en las cuales este orden es ligeramente alterado. A pesar de que es bueno (sobre todo para el docente) basarse en un orden dado, hay que tener presente que éste es modificable. Según un estudio realizado por Krashen en 1981, el orden en el que se pueden adquirir las estructuras del inglés es el siguiente (Krashen y Terrell, 1988, p.29):



Este orden, según los autores, coincide en la adquisición de la primera y de la segunda lengua, con excepción de los copulativos y auxiliares, que se adquieren más tarde en la primera lengua.

III. Hipótesis del monitor: Esta hipótesis indica que el aprendizaje consciente es muy limitado y que sólo puede ser usado cuando el estudiante tiene el tiempo necesario y cuando va a emplear la segunda lengua en tareas de escritura, discurso preparado y deberes. Los conocimientos formales son definidos por los autores como un “monitor” que sirve de referencia para saber si se está usando correctamente la segunda lengua. Sin embargo, este monitor tiene muy poca incidencia en el lenguaje oral; la persona no piensa en “cómo se aplica la regla gramatical” cuando se quiere comunicar, o por lo menos no debería hacerlo. Por esto, se sugiere que en la comunicación oral se utilice lo que el niño ha adquirido sin preocuparse por utilizar las reglas de manera consciente.

Esta hipótesis ha sido muy criticada por algunos detractores del Método Natural. Rubin y Naiman señalan que, según varios estudios, el recurrir al monitor no impide un buen aprendizaje. En un porcentaje de estudiantes, se encontró que el monitor les sirvió para corregir errores sobre la marcha y aprender más. Incluso ayudaron a sus compañeros a mejorar su producción oral. Rubin y Naiman han dicho que en lugar de colocar al monitor en una posición periférica, como lo hacen Krashen y Terrell, se lo debe considerar como una estrategia básica de aprendizaje (Mason, en línea, consultado el 1 de enero de 2010).

En nuestra opinión, lo importante es la comunicación y poder transmitir una idea. Los niños pequeños van a recurrir al monitor en contadas ocasiones, puesto que sus intenciones son hacerse entender. No creemos que se deba presionar a los estudiantes a utilizar estructuras gramaticales a la perfección, pero el docente puede ir corrigiendo los errores de manera no formal, para que el niño no sienta presión ni miedo a volverse a equivocar. En nuestra experiencia, cuando un escolar hace el esfuerzo por hablar, pero ha dicho algo gramaticalmente incorrecto, lo que hacemos es repetir la idea que él quiso transmitir, pero enunciándola de la manera correcta y en un tono que refleje satisfacción, porque el niño está utilizando la segunda lengua.

- IV. Hipótesis del *input*.** Señala que el *input* o estímulos que debe recibir el niño tienen que ser siempre comprensibles. Pero, además, deben poseer elementos más complejos de los que ya maneja el estudiante con el fin de adquirir nuevos conocimientos y poder incorporarlos gradualmente a su lenguaje. Aunque puede resultar un poco complicado en su aplicación en el aula de clase, Krashen y Terrell aseguran que es posible si se acompaña los nuevos contenidos con información extralingüística: imágenes, sonidos, gesticulación, etc.

Con respecto al *input*, Krashen ha sido criticado por muchos investigadores que creen que no es suficiente para llegar a la adquisición de la segunda lengua, que no es del todo comprensible (Mason, en línea, consultado el 1 de enero de 2010). Sin embargo, en nuestra experiencia, si se hace uso del contexto, de mímica, de imágenes, etc., sí se consigue proporcionar un *input* fácil de comprender.

- V. Hipótesis del filtro afectivo:** Mediante esta hipótesis, los autores destacan la importancia de una variable afectiva en los resultados de la adquisición de una lengua. Mientras más motivada se encuentra la persona que aprende, mejores serán los productos de su esfuerzo. Un filtro afectivo bajo predispone a la persona de mejor manera a recibir el *input* e interiorizarlo correctamente. Una actitud adecuada consigue dos cosas: motiva al niño a obtener más *inputs* y lo impulsa a utilizar más el lenguaje expresivo. Para conseguirlo, el docente debe estar pendiente de generar un clima tranquilo en el que el niño no sienta presión. Las actividades que el maestro planifique y los refuerzos que haga determinarán en gran medida la actitud del niño.

3.3.2. Principios teóricos del Método Natural

Implementar el Método Natural en el aula de inglés requiere, primero, que se tome en consideración los cinco principios que lo rigen. Éstos son útiles para que el docente desarrolle sus clases.

- I. Desarrollo de destrezas comunicativas:** Lo esencial para adquirir una segunda lengua no es el aprendizaje de reglas gramaticales, sino la posibilidad de comunicarse, ya sea en el aula de clase o en cualquier contexto fuera de ella. Es más importante “lo que se dice” que “cómo se lo dice”.

- II. La comprensión precede a la producción:** Siendo la comprensión el primer objetivo que se quiere lograr con los niños, la producción oral no es lo que más se desea perfeccionar en las primeras etapas; sobre todo con los niños más pequeños es necesario que el *input* que se les dé sea fácil de comprender. Lo que se persigue con ellos es que interioricen la mayor cantidad de vocabulario básico posible (colores, animales, útiles escolares, miembros de la familia, comida, etc).

Se puede prescindir de una respuesta oral si es que los pequeños han comprendido lo que se les quiere decir. No es difícil constatar que los niños entienden lo que se les dice, ya que sus expresiones faciales son un buen indicador. Sin embargo, para comprobar que la comprensión de los niños es buena, se puede recurrir a dar instrucciones para que ellos las sigan. Por ejemplo, si están adquiriendo vocabulario referente a los elementos del aula, se deberá indicarles que tomen en sus manos un lápiz, un libro, etc. Otro recurso es el uso de juegos y canciones en los que los estudiantes tienen que tocar alguna parte de su cuerpo o señalar objetos de un color específico.

- III. La producción emerge en etapas:** La consecuencia de la comprensión es la expresión, mas ésta no se da de manera inmediata, sino que se llega a ella pasando por ciertas etapas. La primera es la del silencio, en la cual no hay producción, únicamente comprensión. La segunda es la de contestar preguntas a través de una sola palabra. La siguiente fase consiste en unir dos o tres palabras para formar una idea. En la cuarta etapa se formulan frases cortas. En la quinta, el niño ya podrá decir oraciones completas. Finalmente, en la sexta etapa se hará uso de un discurso fluido y complejo.

Krashen y Terrell no especifican un período exacto de tiempo para que se pase de una etapa a la siguiente. Ellos aseguran que depende principalmente de las características de los educandos y de cómo el maestro lleve las clases. Pero a nuestro juicio, para pasar de una etapa a otra, es necesario que haya una serie de elementos que ayuden al niño a incrementar su producción oral. Entre ellos están el buen *input* que debe proporcionar el maestro, las actividades encaminadas a crear la necesidad de comunicarse, la calidad del ambiente (bajo en presión y alto en motivación) y la frecuencia con la que los niños

puedan estar en contacto con la segunda lengua (en otras palabras, la cantidad de horas que se dedique a la clase de Inglés).

- IV. El currículo se organiza a partir de metas comunicativas:** Cuando las actividades del aula se encuentran focalizadas en el desarrollo de destrezas comunicativas, los contenidos no se abordan desde el punto de vista gramatical, sino que son tratados como temas que se planifican de acuerdo con la edad del grupo, sus intereses y necesidades. Como se dijo antes, la meta no es enseñar gramática *per se*; sin embargo, las estructuras se aprenden cuando los niños las escuchan en las actividades que organiza el maestro. Dentro de la planificación de clase, el docente debe establecer un balance entre las diferentes estructuras gramaticales y no sólo quedarse en las más sencillas.

Con respecto a esto, conviene comentar un poco acerca de nuestra experiencia personal. Con niños de tercero de Básica se ha abordado un tema que a ellos les interesa mucho y que es muy común en su entorno: los deportes. Se familiarizó a los niños con los nombres de los deportes, escenarios deportivos, implementos, reglas, etc., y se ha añadido el uso de estructuras gramaticales sin que los niños lo aborden de manera directa. Se les ha hablado utilizando el presente simple (*You **play** soccer in a soccer field.*), y para que los niños conozcan las reglas de cada deporte se les ha hablado utilizando oraciones que indican posibilidad (*In basketball you **can** use your hands, but you **can't** use your feet.*).

Posteriormente, hemos realizado actividades de refuerzo: los niños deben llenar un cuadro donde indican lo que ellos pueden y lo que no pueden hacer (refuerzo de *can – can't*). De esta forma sencilla, hemos logrado introducir dos estructuras gramaticales muy comunes y necesarias en la lengua inglesa y los niños no han tenido que memorizar ninguna regla de manera directa.

Otro ejemplo que podemos mencionar es cuando introdujimos el pasado simple con niños de cuarto de Básica. Se les contó anécdotas personales que resultaban interesantes para los niños, con el fin de que pudieran prestar mayor atención (*One day, I **was** alone in my house. Suddenly, I **heard** a loud noise that **came** from the kitchen. I **went** downstairs...*). De esta forma su oído se acostumbró a escuchar los verbos en pasado. O también cuando se introdujo el

pasado continuo, el tema a tratarse fue el de las leyendas. Para la enseñanza de este tiempo verbal, se les puede narrar historias conocidas de manera sencilla e interpretarlas para capturar la atención de los pequeños.

- V. Adecuar un filtro de ansiedad:** El docente debe propiciar un ambiente cómodo para los niños. El fin de esto es que ellos no sientan temor a equivocarse cuando comiencen a trabajar su lenguaje expresivo. Si existiese un error, no deben sentir que no pueden o que no comprenden.

Por ejemplo, cuando un niño comete un error gramatical o de pronunciación, el docente repite lo que el estudiante dijo pero de manera correcta. El tono que emplee es lo que marca la diferencia. Debe hacerlo en un sentido de aprobación, felicitando al niño por su aporte y su participación.

Hemos practicado esto en clase y el resultado ha sido positivo: los niños sonrían y sienten emoción al ver que sus ideas son tomadas en cuenta. Así, el error se corrige y el niño no siente desmotivación ni se calla la próxima vez que el docente pregunta algo en clase.

3.3.3. Establecer objetivos

En las bases del Método Natural se aconseja establecer los objetivos de clase a partir de las necesidades del grupo humano con el que se esté trabajando y a las destrezas comunicativas que se requiere alcanzar. Los objetivos deben ser específicos y su enfoque debe estar dirigido a la realidad inmediata en la que viven los niños; es decir que los contenidos deben tener una aplicación práctica. Esto se relaciona mucho con la teoría del aprendizaje del lenguaje de Bruner. Como se dijo en el capítulo anterior, el lenguaje debe estar enfocado a resolver problemas y basarse en el contexto social.

Krashen y Terrell sugieren al docente que desee utilizar el Método Natural que nunca debe dejar de tomar en cuenta las necesidades del grupo con el que vaya a trabajar. Sin embargo, consideran que los objetivos pueden dividirse en dos grupos, de acuerdo con su nivel de complejidad. El primero tiene que ver con las destrezas de comunicación que ayudan a los niños a relacionarse en contextos de la vida cotidiana: comprar en una tienda, pedir información sobre un lugar, ver la televisión, etc. El segundo se refiere a las destrezas de comunicación y aprendizaje en un nivel

académico, enfocado en gran medida a chicos de mayor edad. Cuando se trabaja con niños, es importante afianzar las destrezas de comunicación en contextos cotidianos, tanto en su forma oral como escrita. En el siguiente cuadro se ejemplifican dichas destrezas de mejor manera (Krashen y Terrell, 1988, p. 66).

Destrezas básicas de comunicación	
Orales	Escritas
<ul style="list-style-type: none"> -Participar en una conversación con uno o más hablantes en la segunda lengua. -Escuchar y comprender una conversación entre otros hablantes. -Escuchar y comprender anuncios en lugares públicos. -Solicitar información en sitios públicos. -Escuchar y comprender transmisiones de radio y televisión, películas y canciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leer y escribir notas cortas a amigos. -Leer anuncios y poder seguir instrucciones escritas. -Completar formularios o documentos de información personal. -Comprender publicidad escrita. -Leer y escribir correspondencia. -Realizar pequeñas lecturas por entretenimiento o por placer.

Estas destrezas son tan sólo ejemplos de los objetivos mayores que se pretenden alcanzar. Es misión del maestro el saber cuáles tienen mayor pertinencia y sobre todo cuáles deberá incorporar dadas las características de su grupo particular. No está por demás volver a mencionar que estas destrezas se deben enmarcar en un contexto real. Esta característica no hace más que dar mayor relevancia a la adquisición de una segunda lengua y facilitar este proceso.

Para que los niños puedan familiarizarse mejor con la segunda lengua partiendo de su contexto, Krashen y Terrell sugieren que los objetivos se aborden como temas y situaciones. Por ejemplo, si es que el objetivo es hablar sobre la familia, los amigos y las situaciones cotidianas, los temas que se abordan pueden ser: los miembros de la familia, las funciones que cumple cada uno en casa, los pasatiempos, las mascotas, etc. Consecuentemente, se abordará el objetivo como una situación: describir a las personas, presentar familiares a amigos, visitas a parientes, etc.; en otras palabras, siempre se debe llevar a la práctica los contenidos que se trabajan en clase.

Las estructuras gramaticales deben vincularse con cada objetivo de tal manera que no sean el eje central. Esto quiere decir que para que los niños adquieran una estructura gramatical se debe trabajar toda una unidad con oraciones que la contengan, pero bajo ningún concepto ésta deberá tener el nombre de dicha estructura. Por ejemplo, la primera unidad que se abordará con un grupo trata sobre las descripciones. Aquí se introduce el uso del verbo ser (*to be*, en inglés). La unidad no se llamará "*The verb 'to be'*", sino que puede adoptar nombre más interesantes, como "*Knowing each other*" (Conociendo a los demás) o "*How do you look like?*" (¿Cómo te ves?), etc.

Únicamente en etapas intermedias y avanzadas se debe enseñar reglas gramaticales. Éstas deben ser claras y concisas con el fin de que no tomen mucho tiempo de la hora de clase y den paso a la ejercitación y a la comunicación. Su explicación debe darse en la segunda lengua, sin recurrir a la traducción.

Los estudiantes deben estar involucrados y conocer los objetivos que proponen para el trabajo en clase, así como la metodología que se va a emplear para alcanzarlos. Esto es fácil de explicar a los niños si se lo hace desde el inicio. Es bueno que el maestro explique a sus estudiantes cómo se va a trabajar, es decir, que establezca las reglas de la clase: él hablará únicamente en la segunda lengua, no importa que el estudiante cometa errores, etc. De igual manera, deberá explicar qué es lo que los niños van a aprender durante ese lapso de tiempo. Esto ayuda a que sepan adónde se dirigen y no sientan frustraciones en el camino.

3.3.4. Factores que inciden en la adquisición de una segunda lengua

Krashen y Terrell son muy claros al enfatizar en que hay aspectos o factores que determinan en qué medida se puede adquirir una lengua. Tales factores actúan como variables, que si son bien manejadas pueden ser herramientas que potencien los objetivos.

El primer factor que destacan los autores es poseer una aptitud para adquirir una segunda lengua. Por lo general, hay ciertos niños que tienen interés por adquirir una nueva lengua y lo hacen con relativa facilidad. Sin embargo, es necesario considerar que el docente debe preocuparse por trabajar de forma que todos los niños alcancen los objetivos deseados; es cierto que a un porcentaje de la clase le costará más adquirir una segunda lengua, pero el reto está en manos del docente. Éste puede

utilizar técnicas de trabajo grupal con el fin de hacer que los niños que tienen mayor facilidad ayuden al resto de sus compañeros.

El segundo factor es el rol que juega la primera lengua. Con regularidad se cree que el uso de la primera lengua no hace más que interferir con la adquisición de la segunda. Sin embargo, según Newmark, la influencia de la primera lengua en la segunda se nota cuando el niño no ha comprendido una regla; al no poder utilizarla recurre a la primera lengua, lo que le facilita la comunicación. Poco a poco, el docente debe ayudar al niño a adquirir las herramientas necesarias para que el uso de la primera lengua sea mínimo. La intervención de la primera lengua suele darse con frecuencia cuando el maestro no ha respetado la etapa en la que se encuentra el niño, es decir, cuando se lo ha obligado a comunicarse de manera oral muy tempranamente.

El tercer factor son las rutinas y los patrones; éstas tienen que ver con oraciones o frases que los niños han logrado memorizar a lo largo del proceso de aprendizaje. No necesariamente implica que fueron adquiridas, pero les ayudan a salir de apuros en situaciones de comunicación. Son de utilidad para los niños porque cuando las dicen suelen recibir una respuesta. Esto los motiva y les hace ver que lo que han aprendido les está sirviendo. Sin embargo, los autores manifiestan que no todas las situaciones comunicativas son iguales y que no siempre se va a recurrir a las mismas líneas aprendidas de memoria para expresar una idea.

El cuarto factor tiene que ver con las variaciones individuales de los estudiantes. Krashen y Terrell aseguran que a pesar de que todos aprenden de igual manera la segunda lengua, hay ciertas variaciones en la forma en la que cada uno la utiliza, sobre todo por la frecuencia con la que se recurre al monitor para poder comunicarse de manera oral. Es por ello que estos teóricos describen tres tipos de aprendices. El primero es quien se preocupa constantemente por recurrir a los conocimientos gramaticales, se corrige a sí mismo, habla con inseguridad y no consigue una verdadera fluidez. El segundo hace lo opuesto: casi no recurre al monitor y simplemente trata de comunicarse con lo que cree que es correcto. El tercer tipo es el óptimo para los autores, ya que consigue un equilibrio al recurrir al monitor sólo cuando lo considera apropiado, es decir, cuando no interfiere con lo que quiere comunicar.

El quinto factor se refiere a las edades en las que se adquiere la segunda lengua. Los autores consideran que el ser humano está dispuesto y capacitado a adquirir otra lengua a cualquier edad, tanto los niños como los adultos pueden hacerlo; la única diferencia radica en que si se trabaja con niños, es más probable que lleguen a dominar la nueva lengua como nativo-hablantes, ya que la edad temprana es más propicia para adquirir una mejor pronunciación. Por otro lado, los adultos aprenden a un mayor ritmo en las primeras etapas ya que tienen menos recelo para expresarse. Pero, en definitiva, los niños se encuentran en una mejor posición para lograr una verdadera adquisición de la segunda lengua.

Con respecto a este factor, Krashen y Terrell señalan que varios estudios han arrojado como resultado que la pubertad y la adolescencia son etapas complicadas para la adquisición de una segunda lengua. Los chicos en esta edad tienen otro tipo de intereses, están preocupados por lo que piensan las otras personas de ellos y tienen mayor recelo para expresarse; en otras palabras, el filtro afectivo sube y se convierte en una traba para la adquisición.

Nosotros no coincidimos con los autores en lo que se refiere a esta aseveración. Es cierto que la adolescencia es una etapa emocionalmente difícil para el ser humano, pero, por otro lado, en estos años ocurre el surgimiento de nuevas habilidades cognitivas. Los adolescentes tienen mucha curiosidad y ganas por argumentar aquello con lo que no están de acuerdo. Por este motivo, creemos que el papel del maestro es vital para trabajar la segunda lengua en este punto. La forma en que enfoque las actividades del aula, es decir que estén dirigidas a la edad de los estudiantes, determinará la motivación que ellos tengan por aprender una segunda lengua; la clave está en hacer uso de los intereses de los chicos para alcanzar los objetivos deseados. De esta manera, conseguirá un ambiente sin presiones y la motivación adecuada en sus estudiantes.

3.3.5. Actividades en las etapas tempranas

Las etapas tempranas están caracterizadas por el **período de silencio**, en el que el estudiante no utiliza lenguaje expresivo pero comprende lo que se le dice. Aquí el maestro generalmente hace uso de ciertas técnicas utilizadas en el método de Respuesta Física Total. Los autores del Método Natural consideran que se puede utilizar instrucciones orales para que los niños realicen acciones. Así se los familiariza con la segunda lengua en etapas tempranas.

En este período es importante la adquisición de vocabulario referente a las cosas que componen el entorno cercano. Se puede comenzar abordando los temas de la descripción física, las partes del cuerpo, la vestimenta, etc., pero para esto es necesario que el maestro se apoye con material visual y concreto; es decir que relacione la palabra que se quiere aprender con el objeto. Para esto puede utilizar tarjetas con dibujos, pictogramas, fotografías, etc., y desplegar en algún lugar de la clase las palabras del nuevo vocabulario.

Con respecto a la manera de dirigirse a los niños, el maestro debe explicar las cosas y repetir las pero de manera distinta. Los niños no tienen que darse cuenta de que está repitiendo una misma frase. Esto debe hacerse para enriquecer los conocimientos del niño y para garantizar que comprende.

Cuando se ha superado la etapa de silencio, se pasa a la de **producción temprana**. No hay que sorprenderse del lapso que puede existir entre estas dos, ya que la primera por lo general dura algún tiempo: entre uno y seis meses en los niños. Las primeras producciones en la segunda lengua se dan con la respuesta a preguntas simples. Esto implica responder con los monosílabos “sí” o “no”, escoger entre dos opciones (¿Qué auto prefieres el azul o el verde?) y respuestas de una sola palabra (¿Qué es esto?).

En esta etapa se sigue repitiendo las explicaciones de diferentes maneras, pero al final se debe incluir una pregunta, que persigue obtener una respuesta de una palabra. Las actividades del aula deberán girar en torno a las palabras clave que se han tratado en el respectivo tema. No necesariamente tienen que escribir la palabra, pero deben poder utilizarla para dar respuestas con ella e identificarla cuando la escuchan. Es importante mencionar que Krashen y Terrell respetan mucho la participación de los niños en el aula. Creen que no es conveniente forzarlos a dar respuestas cuando aún no están listos. Por eso, se debe pedir voluntarios para responder a las preguntas y no exigir que responda un niño específicamente.

Si bien en la lengua materna se comienza por escuchar, después se habla y posteriormente se lee y escribe, es necesario recordar que estamos tratando con niños de tercero, cuarto y quinto de Básica. Esto quiere decir que han tenido un contacto previo con el inglés desde el preescolar y primero de Básica. Por este motivo, esta edad es oportuna para desarrollar la destreza de escritura. Aquí son de utilidad

ejercicios como “llena los espacios en blanco” pero siempre con información relativa para cada uno de los niños. Por ejemplo, si se está trabajando la unidad de las actividades escolares, pueden llenar una ficha con las asignaturas que les gustan, las que les disgustan, qué prefieren hacer, etc.

Como las correcciones deben realizarse de manera no formal, cuando un niño comete un error gramatical se le debe repetir la frase con la estructura o formulando la misma pregunta a otro niño. Así, el primero caerá en cuenta de su error pero no sentirá la presión de ser corregido frente a sus compañeros.

La pronunciación de los niños en las etapas tempranas depende mucho del maestro. Ellos repiten de la misma forma en la que lo hace el docente. Es decir que éstos deben proporcionar un modelo adecuado, pero no corregir los errores de los niños de manera formal; pueden limitarse a repetir la palabra de forma correcta sin que el niño se dé cuenta de que lo están corrigiendo.

3.3.6. La etapa de producción oral

Para desarrollar la comprensión y la expresión en la segunda lengua, Krashen y Terrell afirman que el docente tiene que proporcionar a los niños actividades de verdadera adquisición. Las actividades de producción oral deben dar al escolar un *input* que le permita interactuar con sus pares en la segunda lengua, utilizando el vocabulario y estructuras adquiridas.

Sólo a través de estas actividades orales significativas el docente podrá:

- Introducir nuevo vocabulario.
- Proveer del *input* correcto para la adquisición de la segunda lengua.
- Crear oportunidades para que el niño inicie la producción oral.
- Establecer un ambiente de trabajo en equipo y cohesión que reduzca el filtro afectivo.

Entre las muchas actividades que el docente puede incluir en clase para desarrollar las destrezas orales, Krashen y Terrell mencionan cuatro grandes grupos estrechamente relacionados entre sí, que muchas veces pueden combinarse. Cabe recalcar que las actividades no están diseñadas únicamente para practicar el lenguaje,

sino para adquirir nuevas destrezas comunicativas e interiorizar nuevos contenidos. Estos grupos son:

- **Actividades humanístico-afectivas**

Se caracterizan por involucrar información personal de los estudiantes. En ellas, los niños pueden expresar sentimientos, deseos, opiniones, ideas y compartir experiencias. Su aplicación en el aula depende mucho del grupo humano; es el maestro quien debe decidir acertadamente si pueden funcionar o no con sus niños. Sin embargo, no sólo ayudan a reducir el filtro afectivo, sino que permiten la adquisición de nuevas destrezas de comunicación oral.

Los niños se sienten menos presionados cuando tienen que hablar de experiencias pasadas. Tienen la oportunidad de utilizar conocimientos previos y pueden probar que utilizar el vocabulario que conocen no es complicado. Incluso, sienten que sus preguntas generan una respuesta en un compañero; la comunicación es de doble vía.

Algunos ejemplos de actividades humanístico-afectivas son:

- Completar diálogos con las palabras clave (términos que recientemente han aprendido).
- Proponer situaciones reales a los chicos, en las cuales se necesita que den una explicación breve.
- Entrevistar a un compañero (el docente debe dar las indicaciones del objetivo de la entrevista).
- Ordenar actividades (que sean del nuevo vocabulario) de acuerdo con sus preferencias.
- Realizar cuadros con información personal sobre algunas personas del aula, por ejemplo, sobre las rutinas o las actividades del tiempo libre.
- Clasificar el vocabulario de acuerdo con patrones dados, por ejemplo, los tipos de comida con sus preferencias, cuándo se las consume, cómo se las puede agrupar, etc.
- Realizar actividades en las que se permita utilizar la imaginación, por ejemplo, hablar de un evento pasado, entrevistar a un personaje histórico o a un superhéroe, narrar un viaje a una época lejana, etc.

Estos juegos pueden desarrollarse con niños de diversas edades; por lo general se puede empezar desde los 7 años (tercero de Básica), ya que en este punto los pequeños han tenido cierta familiarización con actividades de escritura.

A nuestro juicio, el docente debe escoger las actividades de acuerdo con la edad y al nivel de inglés que tengan los niños. De igual manera, ciertas actividades pueden realizarse con niños de edades distintas si se hace una diferencia en el nivel de complejidad. Por ejemplo, en la actividad de entrevistar a un compañero, las preguntas aumentarán su dificultad dependiendo de la edad de los niños.

Cabe mencionar que todas estas actividades deben estar seguidas de lo que los autores denominan *follow-up* o seguimiento. Esto sirve para retroalimentar y para constatar que los educandos han comprendido y disfrutado del ejercicio. Por lo general, consiste en hacer preguntas que se relacionen con el tema abordado y que permitan a los niños utilizar las respuestas que obtuvieron en la actividad. No se debe presionarlos a contestar, sino que hay que pedir voluntarios. Si la actividad ha sido satisfactoria, no existirá ningún problema para encontrarlos.

- **Actividades de resolución de problemas**

Este tipo de actividades busca que los estudiantes hagan uso de la segunda lengua para resolver situaciones o problemas que plantea el docente. Su manejo no es sencillo; sin embargo, tienen gran éxito cuando los estudiantes se interesan en ellas. El maestro las plantea desde el contexto, es decir que utiliza situaciones reales para que los niños puedan hacer uso de sus conocimientos previos y valerse de sus propias experiencias. En todas ellas el *input* es el adecuado, ya que permite al maestro hablar y fomenta la comunicación entre los estudiantes.

Entre los ejemplos que Krashen y Terrell enumeran en este grupo de actividades están:

- Dar temas para que los niños digan los pasos a seguir.
- Hablar o describir de manera cronológica secuencias de gráficos.
- Utilizar cuadros, gráficos y mapas para contestar a preguntas con respecto a ellos.
- Pedir y seguir direcciones en mapas.
- Discutir anuncios publicitarios.

- Desarrollar destrezas comunicativas en situaciones particulares (pedir ayuda cuando uno se ha perdido, ordenar comida en un restaurante, etc.)

También conviene considerar la edad de los niños antes de escoger una actividad. A los estudiantes de 7 años el maestro puede pedirles que enumeren las actividades de una rutina (despertarse, bañarse, desayunar, cepillarse los dientes, peinarse, etc.), seguir un mapa para encontrar un lugar de la escuela, comprar comida en el bar escolar, etc. En cambio, con niños mayores, las mismas actividades se desarrollarían así: contar los pasos que siguen para un experimento, ubicarse en un mapa de la ciudad, solicitar información para inscribirse en un curso de deportes, etc.

- **Juegos**

Los autores consideran que muchos docentes utilizan en sus clases los juegos como técnicas que facilitan el aprendizaje. Casi todas las actividades en el aula pueden transformarse en juegos que reducen el filtro afectivo. Krashen y Terrell recomiendan que se introduzca juegos que ayuden a desarrollar destrezas de comunicación oral. Entre las múltiples actividades lúdicas que se pueden realizar están las de adivinar una palabra, corregir errores, dar instrucciones a compañeros para encontrar objetos, etc. La cantidad de juegos que se puede aplicar es muy grande; depende del maestro elegir uno de acuerdo con el número de educandos que tiene, su edad y sus intereses. Los juegos funcionan bien en todas las edades, únicamente hay que ver que no aburran a los niños y que todos tengan oportunidad de participar.

- **Actividades de contenido**

Este tipo de actividades se enfocan a tratar contenidos que no tienen que ver específicamente con la asignatura, simplemente ayudan a incrementar la comprensión y a familiarizar a los niños con la segunda lengua. Por ejemplo: ver una película, un programa televisivo, invitar a nativo-hablantes al aula, discutir sobre un problema social, etc.

También se puede trabajar estas actividades con niños de diferentes edades. Los pequeños se emocionan mucho con los videos, siempre y cuando éstos no sean muy largos. Los más grandes, en cambio, prefieren películas en las cuales puedan encontrar personajes con los cuales logren sentirse identificados. Las discusiones de

problemas sociales es preferible dejarlas para niños con un nivel de inglés más alto; podría ser desde los 11 años en adelante.

3.3.7. La evaluación en el Método Natural

En este método la evaluación es simplemente una aplicación de las actividades tratadas en el aula. Se continúa manteniendo la idea de no enfocarse en las estructuras gramaticales, sino en las destrezas comunicativas. Solamente hay que considerar algunos aspectos al momento de aplicar una evaluación:

- Los objetivos deben plantearse de acuerdo con el grupo humano (edad y características).
- La destreza específica de la que se quiere constatar el progreso.
- El nivel de adquisición en el que se encuentra el grupo.

En lo posible, se debe cuidar de que las actividades de evaluación no sean artificiales; así como las actividades de aula, también deben acercarse a la realidad. Además, se recomienda que se incluya mucho material visual y auditivo para crear muchas situaciones comunicativas.

En el siguiente cuadro, se ilustra el tipo de actividades que según Krashen y Terrell se pueden desarrollar para evaluar los distintos niveles de adquisición de la segunda lengua según la destreza. Cabe mencionar que hemos seleccionado únicamente aquellas que serían adecuadas para trabajar con niños de 7 a 10 años, que pertenecen al grupo de edad escogida para esta investigación:

Destrezas	Actividades
Escuchar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar una conversación. 2. Participar en una conversación. 3. Recibir un mensaje oral (por ejemplo. en una conversación telefónica). 4. Escuchar instrucciones. 5. Escuchar transmisiones de radio. 6. Aprender canciones. 7. Ver programas de televisión. 8. Ver comerciales.

	9. Ver una película.
Hablar	1. Entablar una conversación. 2. Narrar, recontar eventos y dar instrucciones.
Leer	1. Signos y publicidad gráfica. 2. Lecturas cortas en periódicos. 3. Lecturas cortas por placer.
Escribir	1. Completar formularios de información personal. 2. Cartas personales.

3.4. Conclusiones sobre el Método Natural

A nuestro criterio, el Método Natural presenta muchas ventajas en lo que respecta a la adquisición de una segunda lengua. No existe un método perfecto, pero sí hay algunos que se ajustan mejor a los objetivos que se quieren alcanzar con un grupo de estudiantes. En nuestra opinión, el Método Natural es el que mejores resultados puede brindar en el contexto en el cual realizamos esta investigación. Los motivos se exponen a continuación.

- Los niños de esta edad (de 7 a 10 años) reciben bien los estímulos visuales. Proporcionarles material que ellos puedan ver les ayuda a relacionar las palabras con los objetos o situaciones y, por ende, a adquirir mejor el nuevo vocabulario.
- Las escuelas de donde provienen estos niños tienen en sus planes curriculares la asignatura de Inglés. El objetivo es que lo adquieran como segunda lengua y puedan utilizarla en contextos reales. Sin embargo, como ya se ha dicho antes, la manera en la que se imparte la asignatura no produce los resultados esperados, ya que se traduce mucho y los niños no comprenden las tareas que se les asignan. El Método Natural bien podría ayudar a alcanzar el objetivo deseado.
- Acercar a los niños a situaciones que sean semejantes a las que manejan en su contexto les permite aportar en clase con sus conocimientos previos. Trabajar con situaciones cotidianas del entorno hace que el aprendizaje sea significativo. En este caso, se estaría garantizando la adquisición.
- El Método Natural se vale en gran medida de la interacción. Constantemente propone actividades en las que es necesario establecer comunicación con los demás. Los niños que participaron de esta investigación vienen de escuelas donde hay muchos estudiantes por aula. Para el docente resulta muy

productivo organizar a los educandos en grupos donde puedan interactuar y practicar lo aprendido perdiendo el miedo a equivocarse. No está por demás recordar que el ser humano aprende el lenguaje por la necesidad de comunicarse con sus pares.

- Este método persigue que, constantemente, los niños adquieran grandes cantidades de palabras nuevas. En nuestra experiencia, al ayudar a los niños de CEIPAR a realizar sus tareas, encontramos que constantemente nos preguntaban cómo se decía en inglés tal o cual palabra. Esta característica de estos niños debe ser aprovechada para lograr que interioricen el vocabulario.
- Las características del Método Natural hacen que su receptividad en los niños sea positiva. En palabras de los autores, baja el filtro afectivo, es decir que disminuye la predisposición negativa hacia la adquisición de la segunda lengua. No es difícil notar la diferencia entre un filtro afectivo alto y uno bajo. Un ambiente cargado de indisposición y desmotivación indica que el filtro es alto. Cuando sucede lo opuesto (estudiantes contentos, motivados, que prestan atención a las actividades) es claro que el filtro afectivo es bajo. En nuestra experiencia personal, los juegos y las actividades que involucran conocimientos previos mantienen la atención de los niños por más tiempo. Su nivel de participación aumenta y se involucran más en las actividades que propone el docente.

CAPÍTULO 4

Los medios audiovisuales como herramientas en el aula de segunda lengua

El uso de material audiovisual en el aula para la enseñanza de una segunda lengua no es nuevo. En los años 50, el Ministerio de Educación de Francia impulsó la publicación de cintas magnéticas y filminas para que fueran difundidas entre los círculos de personas que aprendían la lengua francesa. El objetivo era frenar un poco el naciente deseo de los extranjeros por aprender inglés, temiendo que el francés pasase a un segundo plano.

Desde 1954 hasta 1963 aparecieron varias publicaciones de este material, algunas destinadas a adultos y otras a niños de entre siete y once años. Posteriormente, el uso de este tipo de material pasó a ser conocido con el nombre de Método Audiovisual (Centro Virtual Cervantes, en línea, consultado el 25 de enero de 2010).

La característica principal de este método, y tal vez su mayor fortaleza, radicaba en que daba prioridad al lenguaje oral. Empezaba trabajando con éste para después seguir con el escrito. Además, consideraba que la adquisición de la segunda lengua se da a través del oído (cuando se escuchan diálogos) y de la vista (observando una situación). Sin embargo, en la práctica consistía, casi en su totalidad, en la repetición y memorización de frases; si bien éstas eran extraídas de contextos reales, los estudiantes apenas debían hacer una práctica mecánica de ellas. El método garantizaba el aprendizaje de las estructuras gramaticales de manera intuitiva. Además, recomendaba la no utilización de la primera lengua, ya que no es necesaria para entender las situaciones que se le presentan al escolar.

Tres son los pasos de los que se compone una clase en la que se aplica el Método Audiovisual. El primero consiste en presentar la grabación al grupo de estudiantes. Después, el maestro procede a dar una explicación utilizando preguntas, actuando, etc. Finalmente, se lleva a cabo la fase de fijación, en la que los estudiantes repiten las frases escuchadas hasta memorizarlas.

A pesar de la gran popularidad que sigue teniendo este método hasta la fecha, hay que mencionar que presenta ciertos puntos flojos. En nuestra opinión, el Método Audiovisual debe ser utilizado como un instrumento de apoyo en el aula.

Consideramos que no se consigue la adquisición de una segunda lengua solamente con la repetición de frases y su memorización; es necesario que haya muchos estímulos y situaciones comunicativas reales, en los que el estudiante pueda utilizar sus conocimientos y resolver problemas.

Este método ha evolucionado con el tiempo. De los cursos en cintas y filminas, se pasó a las cintas de video y, en la última década, a los discos en formato digital. Las editoriales de libros de texto ahora publican su material y casi siempre incluyen un disco de audio que el estudiante puede utilizar para mejorar su desempeño; algunas incluso han desarrollado discos interactivos con aplicaciones para el computador.

En el Ecuador varios medios de prensa escrita han comercializado cursos de inglés tanto para adultos como para niños. En este grupo se encuentra la colección de videos "Magic English", que utilizamos con los niños de CEIPAR; de esto hablaremos más adelante.

4.1. Los medios visuales y audiovisuales

Los medios visuales y audiovisuales son una poderosa herramienta en el aula. Su diferencia radica en que los primeros son solamente imagen y los segundos la combinan con el sonido. Si bien ambos son recomendables en el aula, los medios audiovisuales estimulan los canales visual y auditivo. Esto es de gran utilidad ya que no todos los niños aprenden de igual manera; con esto se responde de mejor manera a los distintos tipos de aprendizaje en el aula. A continuación, exponemos las utilidades que estas herramientas pueden brindar en la adquisición de una segunda lengua.

Leo Cole realiza una importante distinción entre los medios visuales que se pueden utilizar en el aula de una segunda lengua: los estáticos y los que tienen movimiento. El primer tipo permite al maestro tener un control amplio sobre el aula y sobre el medio en sí, mientras que los medios con movimiento ofrecen más posibilidades de aprendizaje, ya que se acercan más a situaciones reales (en Vernon, 1973, p. 9).

Entre los medios estáticos tenemos, por ejemplo, pósters, carteles, mapas, fotos, dibujos, etc. Incluso en este grupo se incluyen objetos que sirven como ejemplo en la clase (por ejemplo, cuando se habla sobre el vestuario en el aula, presentar una

camisa es hacer uso de un medio visual). Entre los medios con movimiento están los videos, cortometrajes, películas, programas televisivos, etc.

La utilidad que se le dé a cualquiera de estos medios depende mucho del maestro; eso quiere decir que no basta con presentarlos a la clase. El docente debe planificar actividades que preparen a los estudiantes para poner atención al medio visual. Así mismo, debe proponer actividades que permitan comprobar la incidencia del medio en el aprendizaje del tema tratado.

Los medios visuales estáticos han sido y seguirán siendo utilizados por mucho tiempo; sin embargo, hay ocasiones en las que es difícil representar con gráficos ciertas situaciones. En estos casos es mejor utilizar medios que tengan movimiento e incluso sonido, los cuales se conocen como audiovisuales.

La tecnología de hoy permite al docente valerse de múltiples medios para ayudar a sus estudiantes a adquirir una segunda lengua. Muchas escuelas y colegios ya cuentan con televisores y reproductores de películas; además, el acceso a videos ya no es complicado como antes. En Internet también es fácil conseguir material valioso y entretenido para los estudiantes. Inclusive periódicos y revistas comercializan colecciones de material audiovisual tanto para niños como para adultos.

Las ventajas que ofrecen los medios audiovisuales es que acercan a los niños a la realidad, es decir, presentan situaciones concretas, en las cuales los niños pueden ver a personas representando un hecho específico e incluso familiar. El docente puede valerse de esto para plantear un gran número de actividades; por ejemplo, trabajar vocabulario, pedir a los niños que representen la misma escena, describir a las personas que actúan y sus estados de ánimo, hablar sobre el contexto en el que sucede la escena, etc. Incluso se puede repetir las partes que no han quedado claras y analizarlas de nuevo.

Otra ventaja que ofrecen los medios audiovisuales es la posibilidad de poner al niño en contacto con verdaderos nativo-hablantes. Dependiendo de la calidad del material, los diálogos serán ricos en pronunciación; gracias a ellos los niños interiorizarán las palabras de acuerdo con cómo se las debe pronunciar correctamente. Muchas veces los maestros de Inglés no dominan la pronunciación como lo hace un nativo-hablante, así que con estos medios se tiene una genuina pronunciación de manera práctica (Davidson, en Vernon, 1972, p. 21).

Cabe destacar también, que la fidelidad del sonido es una de las fortalezas de los medios audiovisuales en video digital. Su calidad auditiva es nítida y no difiere en nada de la voz humana.

Cole habla de tres aspectos que hacen a los medios visuales útiles para el estudiante (en Vernon, 1973, p. 14):

- I. **Son motivadores:** Llaman la atención de los niños por más tiempo ya que son interesantes para ellos.
- II. **Estimulan la memoria (vocabulario):** Esto se da como consecuencia del punto anterior, ya que cuando un aprendizaje es satisfactorio, se fija en la memoria.
- III. **Permiten un aprendizaje significativo que no recurre a la traducción:** El *input* auditivo y visual combinados generan un contexto fácil de interpretar para los niños. Por ejemplo, si ellos escuchan la palabra “*party*” y ven imágenes que expliquen lo que significa, no necesitan acudir a la traducción.

Es importante mantener motivados y con un nivel de atención alta a los niños pequeños, para que aprovechen la mayor cantidad posible de lo que se trabaja en clase. Cole también recomienda que los medios audiovisuales sean claros y relevantes para el tema que se está tratando, atractivos a simple vista (y también de fondo) y que sean interesantes para la edad de los niños. Lo que es importante para Cole es se utilice como apoyo dibujos animados al momento de trabajar con niños pequeños, puesto que brindan un poco de humor a las actividades. Sin embargo, el maestro debe cuidar que estos dibujos se puedan interpretar fácilmente, que no tengan doble sentido ni ambigüedad.

Algunos de los contenidos que los medios audiovisuales permiten adquirir mejor son: vocabulario, conceptos concretos, verbos de acción, adjetivos e incluso algunos adverbios. Lo que se debe considerar al momento de utilizarlos es la edad del grupo con el que se trabaja, sus intereses y si de verdad sirven de apoyo para el tema que se quiere transmitir.

Las películas son una de las mejores maneras de introducir los medios audiovisuales en el aula. Éstas logran enseñar conversaciones en la segunda lengua de manera fluida. Vernon señala tres tipos de películas que pueden utilizarse en el

aula: producciones cinematográficas, documentales y videos enfocados a enseñar algún tema de la lengua que se está adquiriendo (1972, ps. 31 y 32).

Davidson afirma que los medios audiovisuales ayudan a aumentar la variedad de actividades del aula, ya que plantean al docente la posibilidad de hacer que los niños repitan diálogos con la correcta entonación, preguntar sobre lo visto anteriormente, comprobar el nivel de comprensión auditiva, pedir que se cuente de manera breve lo sucedido, formular fichas de trabajo con preguntas de opción múltiple o de “verdadero” o “falso”. Para esto es necesario decir que se debe preparar a los niños, explicándoles qué actividades se realizarán a partir del video para que estén preparados y atentos (1972, p. 24).

Sin embargo, queda a criterio del docente el tipo de actividades que va a utilizar, las cuales deben estar de acuerdo con los contenidos y con los objetivos planteados. La creatividad y recursividad del maestro es importante en estas situaciones; no basta con usar un video si no viene acompañado de actividades que lo apoyen y exijan una respuesta por parte de los niños que lo ven.

Tomando en cuenta lo expuesto en las últimas líneas, consideramos apropiado para los niños de CEIPAR un medio audiovisual que reuniera todas estas características. Debía ser interesante y motivador para los niños, acorde a su edad, comprensible, con pronunciación nativo-hablante y que permitiera realizar actividades de refuerzo.

4.2. Relación entre el Método Natural y los medios audiovisuales

Los medios audiovisuales son un complemento ideal para el Método Natural, ya que éste pide que se proporcione a los estudiantes un *input* visual y auditivo muy rico y llamativo, desarrollar adquisición de vocabulario, estructuras gramaticales de manera gradual y situaciones concretas, todo esto enmarcado en un contexto cercano al niño.

Como se expuso antes, los medios audiovisuales contienen todas estas fortalezas. A esto hay que añadir que después de proyectar un video o un recurso de este tipo, el maestro debe proponer una amplia gama de actividades a sus educandos. Pueden, por ejemplo, trasladar lo aprendido a otro contexto, reforzar los contenidos con actividades grupales, intercambiar opiniones, representar las escenas, etc.

Además, los medios audiovisuales sirven para que los estudiantes sientan menos presión, puesto que se relajan e interesan más por la clase cuando el maestro intercala actividades que salen de lo rutinario. De esta manera, se consigue también bajar el filtro afectivo, algo muy importante para el Método Natural.

Este tipo de *input* refuerza también la parte comprensiva de los niños. Al presentarles un contexto y las palabras que describen esta situación o ciertos objetos, los niños adquieren el vocabulario de manera natural. Otra ventaja es que no presenta las estructuras gramaticales de manera formal, sino que las introduce en frases sencillas, provocando una verdadera adquisición de la segunda lengua. Consecuentemente, con actividades planteadas de manera correcta por el maestro, también se reforzará la parte oral.

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN DE CAMPO

CAPÍTULO 2

Material y métodos

En este capítulo se detallará cómo se llevó a cabo la investigación de campo con los niños de tercero, cuarto y quinto de Básica que asisten a CEIPAR. Se hará una descripción de la muestra, la metodología utilizada, la evaluación del proceso, los datos obtenidos y su análisis e interpretación.

1.1. Descripción de la muestra

Al iniciar el proceso de investigación, se contaba con un total de 71 estudiantes de acuerdo con las listas que CEIPAR nos entregó; se dividían de la siguiente manera: 20 en tercero, 23 en cuarto y 28 en quinto. Como ya se explicó anteriormente, los niños de tercero y quinto realizaban las tareas escolares en el comedor, mientras que los de cuarto lo hacían en el aula principal.

Los niños se encuentran entre los 7 y los 10 años, su nivel socioeconómico era bajo y pertenecían a diferentes escuelas públicas cercanas a la ciudadela Yaguachi. Cabe mencionar que el nivel de ausentismo en CEIPAR es bastante alto: de los 71 niños que comenzaron el proceso, apenas 38 lo terminaron. Esto se dio por dos motivos principales: los niños dejaban de asistir o los padres no podían pagar la cuota mensual; por otra parte, cada mes había niños nuevos que se matriculaban en CEIPAR, lo que obligaba a las maestras a actualizar las listas constantemente.

Los niños de tercero de Básica demandaban mayor tiempo para terminar las tareas, ya que en este año se refuerzan las destrezas de lectoescritura, así como las de cálculo. Se distraían con mucha facilidad, no terminaban las tareas a tiempo y su motivación hacia el inglés era baja. Se dedicaban a terminar las tareas escolares y casi no prestaban atención a los videos que proyectábamos.

Los niños de cuarto de Básica, al estar en el aula principal, debían trasladarse al comedor para poder ver los videos; su predisposición era mejor que la de los niños de tercero. La maestra que estaba a su cargo lograba que terminaran los deberes a

tiempo para que ninguno dejase de participar en las actividades en inglés. Por este motivo, su nivel de concentración era mejor, pues no tenían ningún elemento distractor.

Los niños de quinto de Básica requerían constantes llamadas de atención debido a que conversaban, jugaban y se molestaban entre ellos; algunos ponían atención, pero otros restaban importancia a los videos de inglés. La mayoría no tenía problemas para terminar las tareas escolares, pero un pequeño número se distraía demasiado y debía llevarlas a casa.

1.2. Metodología

Asistíamos a CEIPAR los días lunes y miércoles de 14h45 a 16h00. Los primeros 45 minutos se los empleaba en ayudar a los niños que tenían deberes de Inglés. La última media hora, de acuerdo a lo acordado con las autoridades, se llevaba a cabo nuestra investigación. La distribución del tiempo fue la siguiente:

- **Lunes:** Proyección de un video en el área de comedor.
- **Miércoles:** Actividad de retroalimentación a partir del video visto dos días atrás.

Utilizamos el Método Natural para dirigirnos a los niños y para desarrollar las actividades en inglés; les hablábamos sólo en esta lengua y dramatizábamos muchas de las instrucciones que no comprendían con facilidad. Obviamente, no empleamos un lenguaje demasiado complejo, ya que su nivel de dominio de vocabulario y estructuras gramaticales no era muy alto; esto lo determinamos con una prueba de diagnóstico de contenidos de inglés, la cual detallaremos más adelante.

El video que proyectábamos era motivante, corto y divertido para los niños. El objetivo era captar su atención y cambiar su predisposición hacia el inglés. Por esto, en CEIPAR se escogió aplicar la colección de videos “Magic English”, producidos por Disney Enterprises en el 2005 y comercializados en el Ecuador por diario El Universo en el año 2008. La colección consta de 16 DVD, cada uno aborda un tema específico y, durante el mismo, se introduce nuevo vocabulario y estructuras gramaticales de manera indirecta; por ejemplo, si el tema es “Cocinar”, las palabras que se tratan pueden ser: *maíz, sopa, carne*, etc.

Lo que hace que “Magic English” sea divertido para los niños es que presenta las palabras durante la proyección de un corto animado o parte de una película de Disney; mientras tanto, el narrador (que es nativo-hablante) nombra algunos objetos que aparecen o dice oraciones cortas que describen las acciones de los protagonistas.

Después de unos minutos hay una pausa y el narrador hace preguntas a los niños a partir de lo que han visto. Luego de unos segundos el narrador da la respuesta a la pregunta que hizo. Cada disco incluye una canción sobre el tema e invita a los niños a cantarla. Al final, incluye una evaluación con preguntas de opción múltiple para que los niños comprueben lo que han aprendido.

Los niños de CEIPAR se sentían emocionados cuando llegaba el día de proyectar el video; rápidamente se sentaban y ponían atención a los contenidos que se trataban. Algunos repetían las palabras que escuchaban, otros trataban de interactuar descubriendo los significados, diciendo, por ejemplo: “¡Ah, ‘corn’ ha sido choclo!”. El vocabulario es de uso cotidiano y está de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan los niños (la familia, la casa, los amigos, los animales, etc.).

Este medio audiovisual puede ser una gran herramienta al utilizar el Método Natural, dado que este método requiere de constante apoyo visual y “Magic English” cubre de manera ideal esta necesidad. Además, se proporciona un *input* que los niños aprovechan, ya que estimula su atención y su gusto por la segunda lengua. Por último, les permite desarrollar su lenguaje comprensivo al relacionar las palabras con las imágenes. Finalmente, con el apoyo de las actividades de retroalimentación, conseguimos estimular su lenguaje expresivo.

Los días miércoles programábamos actividades de apoyo para cada video presentado; podían ser una ficha de trabajo, una conversación sobre el tema o una representación de las situaciones que apreciaron en “Magic English”. Cabe mencionar que dábamos las instrucciones y las explicaciones en inglés.

Las actividades consistían en unir con líneas, encerrar, realizar dibujos, responder preguntas oralmente, señalar, etc. A pesar de esto, los niños demostraban mucha inseguridad, ya que volvían a pedir las explicaciones en español (para evitar equivocarse) o necesitaban que confirmáramos sus respuestas. Por este motivo, fue necesario reducir el nivel de complejidad de dichas actividades, ya que la Reforma

Curricular de Educación Básica no contempla la enseñanza obligatoria de una segunda lengua en los primeros años, sino que lo hace a partir de octavo de Básica.

En páginas anteriores, mencionamos que el interés principal de los niños que asisten a CEIPAR es terminar sus tareas escolares en el menor tiempo posible. Por esta razón, muchas veces incluso nos vimos en la obligación de ayudar a los chicos en tareas de asignaturas de español. Esto fue de gran ayuda para la investigación, ya que nos permitió acercarnos a las metodologías con las que trabajan las distintas escuelas o qué materias agradaban más a los niños. El trabajo individual con los chicos fue decisivo para establecer un vínculo de afecto y confianza con ellos.

Los estudiantes también aprovechaban para comentar sus experiencias personales en sus escuelas; gracias a ellas llegamos a conocer que en la mayoría de los planteles los profesores de inglés no se quedaban mucho tiempo y las autoridades no conseguían reemplazos con facilidad. A veces los niños no tenían profesor de inglés por varios meses, incluso por trimestres completos, lo cual dificultaba nuestro trabajo con los chicos, ya que pasaban semanas sin tener contacto con el inglés en sus escuelas y, consecuentemente, no tenían deberes de esta asignatura.

Otro comentario frecuente hecho por los niños era que a veces las clases se suspendían por motivos diversos: celebraciones en fechas especiales, cumpleaños de profesores o directivos, etc.; como consecuencia, los chicos también demostraban desinterés por asistir a CEIPAR, porque no tenían tareas. Esto ocurría con mayor frecuencia, paradójicamente, en las semanas de exámenes, en la que aseguraban quedarse en casa para estudiar mejor. Lamentablemente, las notas de las evaluaciones no reflejaban el esfuerzo que aseguraban realizar.

1.3. Los hábitos de trabajo en los niños de CEIPAR

En el trabajo diario, se pudo observar que los niños de CEIPAR presentaban algunas falencias en sus hábitos de trabajo, A continuación, destacamos las más importantes:

- Poco orden para realizar los trabajos: Los niños no respetan los márgenes y las líneas de los cuadernos.
- Sus hábitos de aseo son pobres: Las hojas de los cuadernos y libros tienen muchas manchas.

- Pierden los materiales con facilidad: Esto ocurre tanto en sus respectivas escuelas como en CEIPAR.
- Los espacios para realizar los deberes son muy pequeños y reúnen a muchos niños. Por ende, las mochilas suelen estar regadas por el piso. Si bien en esto tienen mucho que ver las instalaciones de CEIPAR, los niños no se preocupan por cuidar sus mochilas.
- Los niños no se preocupan por dejar su espacio de trabajo limpio.
- El hecho de que haya muchos niños de varios grados en un espacio tan estrecho, hace que los distractores se multipliquen y que los chicos no se concentren con facilidad.
- Muchas veces las tareas quedan inconclusas porque los niños no aprovechan el tiempo del que disponen.
- Si bien el mobiliario se ajusta a la necesidad de los niños, no es difícil ver que muchos de ellos tienen mala postura para trabajar y que se sienten incómodos en los lugares que se les asigna.

En nuestra opinión, los hábitos de trabajo de los niños de CEIPAR podrían mejorar en gran medida. Lo más importante es que se establezcan prácticas adecuadas para el trabajo diario y la mejor manera de hacerlo es utilizar un método de trabajo y de enseñanza ordenado, con rutinas establecidas en el que puedan participar activamente.

1.4. Evaluación

A continuación detallamos la elaboración de los instrumentos con los que llegamos a obtener los resultados de la investigación. No utilizamos pruebas estandarizadas por las características heterogéneas de la muestra: los niños pertenecían a diferentes grupos de edad, estudiaban en distintas escuelas y con cargas horarias de inglés dispares. También hay que añadir un factor muy importante que fue detectado a lo largo de la investigación: las clases de Inglés en las escuelas donde estudiaban estos niños eran irregulares; los maestros abandonaban sus cargos al poco tiempo de comenzado el año escolar aduciendo problemas para llegar a un sitio tan lejano y les tomaba varias semanas a los directores encontrar un reemplazo.

Por estos motivos, preferimos elaborar instrumentos de medición que se ajustaran mejor a la realidad en la que trabajamos; es decir que con las evaluaciones que diseñamos buscamos, en palabras de un autor, “identificar el nivel instruccional

para conocer las necesidades de los niños (tanto en el desarrollo de hábitos de trabajo como en la segunda lengua) y así poder mejorar el aprendizaje” (Jiménez, 1999).

1.4.1. Inicial

Para demostrar la incidencia de los buenos hábitos de trabajo y una metodología adecuada en el aprendizaje de inglés, en primer lugar, realizamos una evaluación diagnóstica. Para conocer la calidad de los hábitos de trabajo, elaboramos una prueba de funciones básicas, en la cual incluimos ejercicios que permitían evaluar el orden, el aseo, el uso del tiempo y la concentración en la ejecución de los trabajos. Estos hábitos son los que se consideraron fundamentales para esta investigación.

Los factores evaluados fueron los siguientes:

- **Orden y aseo:** Utilizar el espacio de manera adecuada, terminar los ejercicios, respetar el orden del proceso, tener cuidado al escribir y al corregir errores, usar y tratar el material correctamente.
- **Tiempo:** Terminar el trabajo sin excederse más allá del tiempo asignado.
- **Atención:** llenar una cuadrícula con un punto en cada recuadro en un minuto de tiempo. Las instrucciones eran: no hacer una “bola” sino un punto, hacerlo en orden (de izquierda a derecha), parar en el momento en que se les indique.

Para facilitar la cuantificación de las respuestas, recurrimos a una escala numérica:

Excelente = 2 puntos
Regular = 1 punto
Malo = 0 puntos

En orden y aseo, si un niño presentaba su trabajo muy bien cuidado, sin manchas ni tachones en las hojas, obtenía 2 puntos. Si hacía tachones y la hoja presentaba algunas manchas, le asignábamos 1 punto. Pero si la hoja estaba sucia, rota, con demasiados tachones y el niño no respetaba las líneas, márgenes y espacios para resolver los ejercicios recibía la nota mínima.

Para evaluar el uso del tiempo, considerábamos si el estudiante concluía o no los ejercicios y si lo hacía dentro del período asignado. El niño que terminaba en el

tiempo establecido recibía 2 puntos; al que tardaba más de la cuenta, le asignábamos 1 punto; aquellos a los que incluso les dábamos más tiempo y presentaban el trabajo incompleto recibían la nota mínima.

El ejercicio que evalúa la atención se cuantificaba así: 2 puntos si había colocado el punto en más del 50% de los recuadros y lo había hecho en el orden indicado; 1 punto si tenía menos del 50% y lo había hecho en el orden adecuado; 0 puntos si no respetaba el orden que se indicó al inicio, es decir, si no había prestado atención a las indicaciones.

Para evaluar el nivel de inglés quisimos recurrir a los objetivos que indica la Reforma Curricular de 1997 pero, lastimosamente, en ella no consta un apartado sólo para esta asignatura. Como dijimos anteriormente, Inglés sólo consta como materia obligatoria a partir de octavo de Básica. También hay que considerar que los niños de tercero, cuarto y quinto de Básica que asistían a CEIPAR manejaban contenidos distintos. Por estos motivos, el punto de partida para elaborar las pruebas fueron las actividades de los libros escolares de los niños. Así, pudimos establecer una base de contenidos que los estudiantes manejaban en común para elaborar las actividades escritas que servirían como evaluación diagnóstica.

De igual manera, nos apoyamos en los contenidos que establecen los programas de Inglés de dos escuelas particulares que no son bilingües, es decir que no profundizan tanto en el idioma, sino que más bien lo enfocan desde una utilidad práctica. Lo que buscamos evaluar fue primordialmente un mínimo de conocimientos generales: números, colores, miembros de la familia, nombres de animales, alimentos, información personal, acciones e instrucciones básicas (señalar, encerrar, unir, etc.). Una vez identificado el nivel de dominio de estos contenidos, fue sencillo seleccionar aquéllos que debían ser reforzados.

Por otro lado, también consideramos oportuno evaluar el progreso en el nivel de inglés de los niños al utilizar el Método Natural con la ayuda de los videos "Magic English" como recurso visual. Para esto, en primera instancia, nos basamos en las fichas de trabajo y las conversaciones que tuvimos con los niños después de proyectar los videos. Todo esto pasaba a formar parte de un archivo individual de los niños, en donde registrábamos su desempeño a manera de anecdotario.

La calificación de las fichas de trabajo y actividades orales fue cuantificada sobre 100% para facilitar su interpretación. Cabe mencionar que este tipo de evaluación ayudó a comprender cómo se iba desarrollando el proceso y en qué se podía corregir sobre la marcha.

1.4.2. Final

De acuerdo con nuestros objetivos, al finalizar nuestra intervención evaluamos los mismos parámetros que al inicio: hábitos de trabajo y aprendizaje de inglés.

Para comprobar el nivel de atención, el uso del tiempo, el orden y el aseo, recurrimos a la misma prueba que aplicamos al inicio de la investigación. Por otra parte, para conocer los logros alcanzados en inglés, elaboramos una prueba escrita que abarcaba algunos de los temas vistos en varios videos a lo largo del proceso: los números, vocabulario, respuestas de “sí” o “no” y comprensión de órdenes en inglés. Para facilitar el contraste de esta prueba con los ejercicios realizados durante el proceso, utilizamos una escala basada en porcentajes.

1.5. Obtención de datos

En páginas anteriores se mencionó el problema ocasionado por el alto nivel de ausentismo y deserción en CEIPAR. Esto repercutió directamente en la evaluación, ya que fueron pocos los niños que completaron todo el proceso desde el inicio hasta el final. Hubo algunos que se incluían en él a mitad de año, y muchos otros que lo abandonaron.

Por este motivo, consideramos que lo más conveniente para analizar los resultados de la investigación es hacer una descripción individual de los niños que completaron el proceso. Sólo así, vamos a contrastar los logros alcanzados por ellos en las pruebas, tanto de hábitos de trabajo como de inglés.

Cabe mencionar que al realizar el levantamiento de datos, acudimos a las escuelas a las que pertenecían los niños que se mencionan a continuación, con el fin de conseguir sus calificaciones en inglés y poder contrastar esos datos con los que nosotros obtuvimos. Sin embargo, a todas las escuelas a las que estuvimos nos encontramos con la misma situación: la asignatura de Inglés estaba considerada como optativa y su calificación se promediaba con Música y Computación. Por este motivo,

fue difícil conseguir la nota de Inglés de manera individual. Entonces, solicitamos que nos proporcionaran las notas de español; pero esto también fue un problema, ya que la mayoría de las instituciones no tenía un archivo de calificaciones.

1.5.1. Escuela Gonzalo Cordero Crespo, de Fe y Alegría

Esta escuela está localizada en el sector de Santa Lucía Baja. En los alrededores de la institución hay viviendas familiares, tiendas de víveres y un parque pequeño. El horario de asistencia es de 07h30 a 12h30, cuenta con dos paralelos para cada año desde segundo a séptimo de Básica y cada aula tiene entre 26 a 32 alumnos. Una maestra titular es quien se hace cargo de cada grado y había una profesora para cada una de las siguientes asignaturas: Inglés, Cultura Física, Cultura Estética, Música y Computación. Semanalmente, los niños recibían dos horas de Inglés, pero era considerada una materia optativa, cuyas notas se promediaban con las de Música y Computación.

Existe un archivo digital de las calificaciones de los niños, que las autoridades nos proporcionaron sin ningún inconveniente. Lamentablemente, la nota de Inglés ya había sido promediada con las demás materias optativas. A continuación, detallamos el informe de los niños de esta escuela que asistían a CEIPAR.

NN 1._

Edad: 7 años

Año de Básica: Tercero

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	0	1
Uso del tiempo	0	1
Atención	0	2
Inglés	33,3%	51,5%

En el hogar de este niño, los padres tenían una relación muy tensa. A pesar de que vivían juntos, discutían constantemente frente a él; esto lo llegó a afectar tanto, que la pareja decidió tomar ayuda psicológica. La situación mejoró un poco, pero las

peleas persistían. A esto hay que agregar que la madre tenía un carácter fuerte y siempre estaba presionando a su hijo en las actividades escolares; le pedía que sea excelente. Sin embargo, ella no revisaba sus tareas ni lo ayudaba a estudiar, sino que cuando recibía el reporte de calificaciones castigaba al niño de manera muy severa por su mal rendimiento. Esto resultó contraproducente, ya que en lugar de mejorar, su desempeño académico fue decreciendo poco a poco.

Al comenzar el proceso, resultó evidente que se trataba de un niño muy inquieto, que jugaba y molestaba a sus compañeros. Todo esto se reflejó en la evaluación de hábitos de trabajo, en la cual demostró tener un pobre desempeño tanto en uso del tiempo, como en atención, orden y aseo. La prueba de inglés tampoco fue buena, ya que el puntaje no llegó a la mitad.

Su nivel de actividad era un problema en el momento en que debía realizar las tareas. En la escuela tenía un rendimiento bajo y sus maestras se quejaban de que era inquieto y agresivo. En el primer trimestre tuvo un promedio general de dieciséis, pero bajó drásticamente en el segundo y tercer trimestres, a diez y ocho, respectivamente. Sin embargo, le gustaban los videos y se concentraba en ellos. En las actividades de refuerzo era necesario presionarlo constantemente para que las completara.

A pesar de que los problemas familiares y la actitud de la madre provocaron un desinterés en las actividades escolares, en la evaluación final, el niño demostró una mejora aceptable en uso del tiempo, orden y aseo. Pero indudablemente, fue su atención la que más cambios positivos tuvo. Sus trabajos de inglés mejoraron significativamente ya que logramos que se interesara por las actividades que nosotros proponíamos, aunque creemos que si la situación familiar hubiera sido estable los resultados habrían sido mejores.

NN 2._

Edad: 8 años

Año de Básica: Cuarto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	2	2
Uso del tiempo	2	2
Atención	2	2
Inglés	66,7%	60,6%

Lamentablemente, la baja autoestima era una de las características más visibles de esta niña; tenía una actitud de sumisión ante las demás personas, al punto que se dejaba golpear por su hermano menor. La causa de esto era la separación de sus padres pocos años atrás; vivía únicamente con la madre y el hermano.

Su promedio de calificaciones era de dieciséis. Sus profesores señalaban que no era conflictiva y que tenía una relación buena con sus compañeros, pero añadían que si la niña se esforzara un poco más podría mejorar su rendimiento académico. En CEIPAR las maestras afirmaban que la niña era inteligente, pero que buscaba constante aprobación para realizar las tareas.

En la evaluación inicial de hábitos de trabajo obtuvo resultados satisfactorios: tenía un nivel de concentración alto, manejaba bien el tiempo que se le daba y también era cuidadosa con el orden y el aseo. En la prueba de inglés demostró tener cierto nivel de conocimiento, que se podía mejorar.

Reflejaba apatía y poco interés por el inglés, prefería actividades de dibujo y pintura; sin embargo, realizaba las actividades que proponíamos al igual que sus compañeros. Ponía atención a los videos aunque en ciertas ocasiones se distraía. En los trabajos de refuerzo se notaba su falta de motivación ya que los realizaba más por obligación y se ayudaba de las tareas de los otros niños. Esto influyó en los resultados posteriores.

En la prueba final mantuvo los buenos resultados de la prueba de hábitos de trabajo, pero en la prueba de inglés no se vio ningún progreso significativo, ya que

bajó un poco el puntaje con respecto a la evaluación inicial. Tal vez su falta de motivación e interés hacia el inglés pudo hacer que el puntaje variara. Es importante señalar que en el trato diario nos dimos cuenta de que esta niña necesitaba mucho cariño y recordarle constantemente que las cosas que hacía tenían mucho valor. Esto refleja una autoestima baja, problema que consideramos que se debe trabajar de manera inmediata.

NN 3._

Edad: 9 años

Año de Básica: Quinto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	2	2
Uso del tiempo	2	2
Atención	2	2
Inglés	66,7%	66,7%

Esta niña vivía en un entorno familiar estable. La madre, de carácter fuerte, trabajaba en el comedor de CEIPAR, lo cual provocaba que la niña se aprovechara de esta situación. A pesar de ser una buena estudiante (su promedio general era de diecinueve), a veces tenía problemas al relacionarse con sus pares y las maestras de CEIPAR le llamaban la atención por estar pendiente de los errores de los demás niños. En la escuela su comportamiento era similar.

La evaluación inicial de hábitos de trabajo reflejó su excelente desenvolvimiento en el trabajo escolar: el orden y el aseo eran los apropiados, manejaba muy bien el tiempo y el nivel de concentración era alto. La prueba de inglés demostró que tenía algunos conocimientos de vocabulario, pero tenía problemas para comprender las instrucciones.

Conforme avanzamos con el trabajo, demostró tener buenas aptitudes en su desempeño escolar. Además de concentrarse en los videos, las actividades de refuerzo estaban muy bien realizadas. Varias tareas eran excelentes y se notaba su progreso fácilmente.

En la evaluación final de hábitos de trabajo mantuvo las mismas cualidades que demostró al inicio tanto en orden y aseo como en uso del tiempo y atención. Sin embargo, en la prueba de inglés no demostró el progreso que teníamos previsto: el puntaje fue el mismo que al inicio. Esto pudo deberse a algún factor externo de carácter emocional, ya que en las semanas que antecedieron a la evaluación tuvo algunas peleas con sus compañeras de mesa. En su escuela no tenían problemas para conservar a los maestros de Inglés, por lo cual es poco probable que no hubiese estado en contacto con el idioma.

1.5.2. Unidad Educativa Fray Vicente Solano

Localizada en la ciudadela Yaguachi, concretamente frente a CEIPAR, esta escuela particular acogía a varios niños del sector. Cerca de ella había casas y pequeñas tiendas, papelerías, bazares, etc. Era una institución pequeña, manejada por una familia y con pocos estudiantes por aula. El horario de asistencia era de 7h00 a 13h00. El propietario principal de la escuela cumplía con las funciones de director, profesor de Música y de Inglés (ya que había vivido muchos años en Estados Unidos). A pesar de llamarse Unidad Educativa, no contaba con todos los años de Educación Básica y Bachillerato. Cada año tenía solamente un paralelo de entre 15 a 20 niños. Es necesario destacar que los niños recibían una hora de Inglés todos los días, pero a pesar de ello esta asignatura se consideraba optativa; por este motivo, no existía el registro individual de Inglés.

Cuando pedimos que nos proporcionaran las calificaciones de español, nos dijeron que teníamos que regresar la semana siguiente, ya que el secretario (quien era hermano del director) no se encontraba presente; pero cuando volvimos, nos dijeron que no tenían el registro de calificaciones que solicitábamos. Las únicas referencias del rendimiento escolar de los niños —que describimos a continuación— fueron dadas por las maestras de CEIPAR y fueron extraídas de las observaciones que hicimos de ellos.

NN 4._

Edad: 7 años

Año de Básica: Tercero

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	1	2
Uso del tiempo	2	2
Atención	1	1
Inglés	22,2%	84,8%

En la escuela, los maestros se quejaban de que la pequeña tenía problemas para mantenerse quieta en clase; sin embargo, con llamadas de atención se conseguía que respondiera a sus obligaciones. El entorno familiar no era malo, ya que su madre, hermana y padrastro procuraban darle la atención y el cariño necesarios para sentirse feliz en su hogar.

Al inicio del proceso tuvo problemas para completar el ejercicio que evaluaba la atención: no llegó al 50%; sin embargo, terminó el resto de actividades en el tiempo establecido. Trabajaba con orden pero descuidaba el aseo y debía mejorar en este aspecto. En lo que respecta a inglés, manejaba un vocabulario muy pobre y no comprendía órdenes simples fácilmente; esto seguramente era una consecuencia de su dificultad para concentrarse.

A lo largo del proceso, demostró cierto interés en las actividades que proponíamos, a pesar de que en varias ocasiones se distraía con sus amigas. En las tareas de refuerzo, se fijaba mucho en los trabajos de sus compañeros, con el fin de evitar equivocaciones. Sin embargo, en algunas oportunidades se mostró colaboradora e incluso pidió que le asignáramos trabajos en inglés. Lo que más le atraía eran los videos, lo cual nos llevo a concluir que se lograba captar su atención con mayor facilidad mediante estímulos llamativos y fuertes.

La evaluación final fue alentadora, ya que si bien se mantuvo con un nivel de atención bajo, el orden y el aseo de su trabajo mejoraron considerablemente. El tiempo lo utilizó de igual manera que al inicio. En la prueba de inglés alcanzó un puntaje mucho mayor al inicial a pesar de los problemas de concentración. Dos

aspectos fueron los que causaron esta mejoría: el hecho de presentarle estímulos fuertes (los videos) y alentarla constantemente con palabras de afecto (“Excelente trabajo”, “Puedes hacerlo mejor”, etc.). Esto creó un vínculo afectivo entre nosotros y la niña, lo cual ayudó para que desarrollara gusto por el inglés. Su comentario al finalizar el año escolar fue que una de sus materias favoritas era inglés.

NN 5._

Edad: 7 años

Año de Básica: Tercero

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	1	1
Uso del tiempo	2	1
Atención	1	1
Inglés	66,7%	51,5%

El caso de esta niña era muy complicado, tanto en lo emocional como en lo académico, pues, a menudo, ella presenciaba las fuertes peleas entre sus padres, quienes la tenían bastante descuidada. Su padre era alcohólico y esto repercutía seriamente en el estado de ánimo de la niña. A pesar de que la madre era profesora, no la ayudaba en sus tareas y prefería enviarla a CEIPAR. El rendimiento de la pequeña en la escuela era bajo. Es evidente que los problemas de convivencia entre sus padres causaban serios problemas emocionales en la niña.

En la prueba inicial de hábitos de trabajo vimos que no poseía el orden y el aseo esperados. De igual manera, tenía un nivel bajo de atención, se desconcentraba con facilidad y le costaba trabajo comprender ciertas instrucciones. Su prueba de inglés, sin embargo, no fue tan baja, obtuvo un puntaje aceptable.

Era un poco retraída y a pesar de estar presente físicamente, su mente casi siempre estaba ausente; de hecho, en el momento de exponer los videos se le llamaba constantemente la atención debido a que estaba mirando a otro lado en lugar de concentrarse. En las actividades de refuerzo sucedía algo similar: cuando dábamos las instrucciones que debían seguir, la niña se desconectaba del entorno, después,

pedía que le explicáramos de nuevo y de manera individual, pero aun así se perdía. Necesitaba de mucha asistencia e insistencia para terminar los trabajos

En la evaluación final, el orden, el aseo y la atención no tuvieron una mejora significativa. Lo más preocupante fue que no terminó una parte de la prueba, por lo que le asignamos una puntuación de 1. Pero hay que aclarar que esto pudo deberse también a que no comprendió las preguntas dado su bajo nivel de atención. A lo largo del año escolar, pudimos notar que ella necesitaba más tiempo que todos los demás para terminar las tareas: era de las últimas niñas en salir de CEIPAR.

Finalmente, en la prueba de inglés no comprendió las instrucciones, demostró inseguridad para responder las preguntas y quería que las resolviéramos por ella. Hay que señalar que debido a su dificultad para centrar la atención, la niña no entendía órdenes en español, problema que se agravó y se volvió más notorio en la enseñanza de una segunda lengua. Además de intervención psicopedagógica, es necesario que se resuelvan los problemas familiares de la pequeña.

NN 6._

Edad: 7 años

Años de Básica: Tercero

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	2	2
Uso del tiempo	2	2
Atención	1	1
Inglés	55,6%	33,3%

La niña vivía sólo con su madre y hermana, con quienes mantenía una buena relación. La madre trabajaba hasta tarde y las niñas permanecían mucho tiempo solas. En la escuela tenía un rendimiento bueno, a pesar de que sus maestros le llamaban la atención por su comportamiento en clase. Su carácter era difícil de manejar: peleaba mucho con sus compañeros e incluso en CEIPAR tuvo problemas por llevarse a casa cosas que no le pertenecían. A simple vista no tenía problemas de autoestima y era muy desenvuelta cuando estaba con otras personas.

En la evaluación inicial de hábitos de trabajo demostró estar muy bien. Cuidaba el orden y el aseo (aunque hacía algunos borrones) pero tuvimos que darle más tiempo para contestar las preguntas. Esto no quiere decir que se le dificultaba contestarlas, sino que sus trazos con el lápiz aún eran lentos. En el ejercicio que se evaluaba su atención no llegó a completar la mitad porque se dedicó a observar cómo lo estaban realizando los demás niños. En la prueba de inglés apenas contestó correctamente el 50% de las preguntas.

La niña se demoraba en sus tareas escolares porque aún tenía dificultades en las destrezas lectoescritoras. Muchas veces no miraba los videos por terminar los deberes y por este motivo pocas veces prestó total atención. Es claro que no se debía permitir que realizara las dos actividades al mismo tiempo, pero el área de trabajo de los niños de tercero de Básica se encontraba en el mismo sitio en el que realizábamos las actividades de inglés. Desde el inicio nos dijo que no le gustaba el inglés, pero los videos le llamaban la atención aunque por lapsos de tiempo cortos. La actitud que tenía frente a las actividades de refuerzo era de rechazo y las realizaba al apuro.

Su evaluación final de hábitos de trabajo fue similar a la inicial. El orden y el aseo se mantuvieron bien y ya no le tomó tanto tiempo escribir. Su nivel de atención no mejoró pero tampoco disminuyó. En la prueba de inglés se reflejó una caída en su desempeño, lo cual es normal si analizamos los problemas que enfrentó durante el proceso: no poder atender a los videos por terminar los deberes y una predisposición negativa para aprender inglés.

NN 7._

Edad: 9 años

Año de Básica: Cuarto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	1	2
Uso del tiempo	2	2
Atención	1	2
Inglés	44,4%	93,9%

En el hogar de esta niña no había mayores problemas entre los miembros. A pesar de la ausencia de su padre, la madre procuró darle un ambiente adecuado para que pudiera desarrollarse. Como consecuencia, su desempeño en la escuela era muy bueno y siempre estaba motivada. Sin embargo, los maestros coincidían en que su nivel de actividad era alto, por lo que le llamaban la atención con frecuencia. En este caso, hubiera sido bueno proporcionarle trabajo adicional para mantenerla entretenida. También aseguraban que tenía problemas con sus compañeras: peleaba con ellas en los juegos porque siempre era quien quería poner las reglas.

En la evaluación diagnóstica reflejó tener un buen uso del tiempo, pero el orden y el aseo así como su nivel de atención eran bajos y los debía mejorar. En este último aspecto, le asignamos una puntuación de 1 debido a que no realizó el ejercicio de acuerdo con las instrucciones que dimos al inicio. La prueba de inglés evidenció un conocimiento bajo de vocabulario y de comprensión de instrucciones.

A pesar de esto, demostró una gran predisposición para el aprendizaje: ponía mucha atención a los videos y en las actividades de refuerzo, porque le gustaba el inglés. Era fácil ver que se divertía aprendiendo de esta manera. Le gustaba realizar las actividades de refuerzo porque se sentía motivada y pocas veces pedía ayuda. Con ella fue fácil desarrollar una relación de confianza; cuando tenía problemas en los deberes no dudaba en pedirnos ayuda. Se sentía feliz al ver que progresaba en conocimientos y reforzábamos su conducta con palabras de aliento.

Los resultados de las pruebas finales fueron extraordinarios, ya que subió su puntaje en un 100%. En hábitos de trabajo continuó haciendo buen uso del tiempo, y tanto en orden y aseo como en atención su desempeño mejoró considerablemente. En la prueba de inglés obtuvo uno de los puntajes más altos. Es importante destacar que uno de los motivos principales para que esta niña mejorara fue la actitud positiva que mantenía, a lo cual hay que sumar su alta capacidad y rapidez para aprender.

1.5.3. Escuela Gonzalo Zaldumbide

En el sector de Chilibulo, entre pequeños comercios, viviendas familiares y a dos cuadras de la Avenida Mariscal Sucre, se encuentra la Escuela Fiscal Gonzalo Zaldumbide. Los niños asistían a este centro educativo de 7h00 a 12h30 y vivían en

las inmediaciones. Esta escuela contaba con tres paralelos de aproximadamente 30 niños para cada año de Educación Básica. El personal docente se dividía en una tutora para cada grado y una maestra para cada materia especial. La carga horaria de inglés era muy baja: apenas una hora semanal. Ésta es la razón de que se promediara su nota con Computación y Música; es decir que también era una materia optativa.

Las autoridades de la escuela no tuvieron inconveniente en permitirnos ver las calificaciones del año lectivo 2008-2009. En ella constaban los promedios de los niños en las materias de español y de las optativas promediadas durante los tres trimestres.

NN 8._

Edad: 7 años

Año de Básica: Tercero

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	2	2
Uso del tiempo	2	2
Atención	1	2
Inglés	33,3%	51,5%

La situación familiar de la niña era complicada: su padre murió cuando era muy pequeña y vivía con su madre, su padrastro, su hermano y su abuela, que era alcohólica. Sus familiares no parecían preocuparse mucho por ella, por lo que siempre buscaba el cariño y la atención de las maestras de CEIPAR, con quienes era cariñosa y colaboradora. En la escuela no demostraba problemas de comportamiento ya que era una niña bastante tranquila y su promedio general era de dieciséis, es decir, aceptable.

En la prueba diagnóstica de hábitos de trabajo demostró algunos puntos que se podían mejorar, sobre todo en atención. La prueba de inglés no fue satisfactoria: apenas alcanzó a resolver correctamente el 33% de la prueba; su vocabulario era muy limitado y no comprendía las instrucciones.

Durante el proceso, notamos que la niña tenía interés por el idioma, sin embargo, no le era fácil completar las actividades que proponíamos. Esta pequeña era una de las más entusiastas cuando presentábamos los videos; en las tareas escolares se distraía mucho, pero los videos parecían captar mejor su atención. Cuando nos veía llegar nos demostraba su entusiasmo con abrazos y preguntándonos si ese día veríamos “película”.

La evaluación de hábitos de trabajo fue muy buena ya que mejoró en atención y mantuvo el buen desempeño en orden y uso de tiempo. Consideramos que los resultados obtenidos en la prueba de inglés fueron muy satisfactorios, considerando la difícil situación familiar en la que la niña estaba inmersa.

1.5.4. Escuela Daniel Enrique Proaño

A unos cuantos metros de CEIPAR se encuentra la escuela Daniel Enrique Proaño. Junto a ella hay un gimnasio, pocas residencias familiares, algunos negocios chicos y, algo preocupante, una edificación abandonada en mal estado, en la que ocasionalmente se alojan indigentes. El horario de asistencia comenzaba a las 7h30 y terminaba a las 12h30. La cantidad de estudiantes era grande, ya que tienen dos paralelos por año y en cada uno un promedio de 30 niños. La tutora de grado era quien manejaba las asignaturas de español y había una maestra para cada una de estas materias: Cultura Física, Cultura Estética, Computación, Música e Inglés. La carga horaria de esta última asignatura era de una hora semanal, lo cual era muy poco para tantos niños. Tal como sucedía en las otras escuelas, era una materia optativa promediada con Música y Computación.

Las autoridades no tuvieron una actitud positiva cuando fuimos a solicitar las calificaciones de los niños. No se nos permitió hablar con el director y la secretaria dijo que era difícil que nos proporcionaran la información que solicitamos. Las maestras de CEIPAR fueron quienes nos informaron mejor sobre el rendimiento de los niños descritos a continuación.

NN 9._

Edad: 8 años

Año de Básica: Cuarto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	0	2
Uso del tiempo	1	2
Atención	2	2
Inglés	100,0%	93,9%

Al inicio del año escolar, el niño presentaba buena disposición por el trabajo escolar, producto de un entorno familiar tranquilo. Sin embargo, un par de meses después, el padre dejó de asistir a las reuniones en CEIPAR y ya no recogía a su hijo en las tardes. Solamente la madre estaba presente pero no comentaba nada de la situación familiar. En la escuela, las calificaciones comenzaron a bajar y los profesores se quejaban de que el niño se comportaba de forma grosera e indisciplinada.

En la evaluación inicial pudimos observar que el niño tenía dificultades en el uso del tiempo y orden al realizar las tareas. La prueba de inglés fue muy satisfactoria, pues sus conocimientos eran buenos, sobre todo en lo que se refería a vocabulario. Si bien dudaba un poco al momento de seguir instrucciones, tenía cierta noción de lo que debía hacer.

Fue uno de los niños más colaboradores al momento de mantener la disciplina; demostraba buena predisposición hacia las actividades que planteábamos. Los videos llamaban mucho su atención y participaba de las actividades que le indicábamos.

La evaluación final de hábitos de trabajo fue muy satisfactoria, ya que mejoró en el uso del tiempo y orden y, además, mantuvo su buen nivel de atención. En la prueba de inglés conservó también un alto desempeño, aunque bajó su puntaje en la evaluación final. Hay que recordar que la súbita ausencia del padre afectó su desempeño académico, lo cual explica el descenso en esta última prueba.

NN 10._

Edad: 9 años

Año de Básica: Quinto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	2	1
Uso del tiempo	2	1
Atención	2	1
Inglés	66,7%	81,8%

No es fácil explicar la complicada situación familiar de este niño. Vivía en una casa con sus padres, tíos y primos. Al ser un hogar tan grande, había muchos conflictos entre los diferentes miembros y, como consecuencia, el niño demostraba una conducta agresiva. El niño era inteligente, lo cual contrastaba con su pobre rendimiento en la escuela.

En la evaluación inicial de hábitos de trabajo pudimos evidenciar que manejaba bien el tiempo y trabajaba con orden, aseo y atención. Su evaluación de inglés fue bastante aceptable, considerando las pocas horas que recibía en su escuela.

El niño trabajó de manera tranquila al inicio. Sin embargo, poco a poco su actitud fue cambiando. Constantemente se le llamaba la atención por molestar a sus compañeros y por no querer hacer los trabajos. Posteriormente, su conducta se volvió preocupante ya que no sólo desconcentraba a los demás niños, sino que también los golpeaba y los agredía verbalmente. La calidad de su trabajo dependía en gran medida de su estado de ánimo; ciertos días cooperaba y realizaba las actividades como se le solicitaba, pero otros se rehusaba por completo a hacerlas y rechazaba con enojo cualquier intento de persuasión. En varias ocasiones, tanto las maestras y autoridades de CEIPAR como nosotros, tratamos de preguntarle qué le sucedía, pero no nunca dijo ni una palabra.

Por estos motivos, la evaluación final de hábitos de trabajo fue difícil de realizar. Intentamos trabajar con él de manera individual y de otras varias formas; sin embargo, respondía a las actividades con mucho desgano, equivocándose a propósito

y riéndose al hacerlo. Por ejemplo, en el ejercicio de atención le explicamos que disponía de un minuto para completarlo; entonces, cuando le indicamos que comenzara, se quedó quieto, contó hasta sesenta a toda velocidad y lanzó el lápiz sobre la mesa. No llegó a completar la prueba, no porque no pudiera realizarla, sino por la actitud negativa que tuvo en esa ocasión.

Por otra parte, en la evaluación de inglés, que fue realizada en otro momento, demostró un excelente desempeño. Comprendía instrucciones e identificaba vocabulario con facilidad. Se vio claramente un progreso en los conocimientos de inglés. El niño tenía una gran capacidad de aprendizaje, la cual se veía afectada por su actitud negativa hacia el trabajo formal. Creemos que se debería trabajar mejor los áreas afectiva y social, pero desde el plano psicológico.

NN 11._

Edad: 9 años

Año de Básica: quinto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	1	1
Uso del tiempo	2	2
Atención	1	2
Inglés	44,4 %	39,4 %

La niña vivía una situación familiar complicada ya que no conocía su papá. Es prima hermana de "NN10" y habitan en la misma vivienda. Le afectó bastante el no tener a su padre cerca y muchas veces mencionó la idea de buscarlo. En la escuela mantenía un rendimiento bajo y su comportamiento dejaba mucho que desear (peleaba constantemente con sus compañeros y era agresiva). Un día, por gastar una broma pesada a un compañero de CEIPAR, las autoridades la suspendieron una semana, ya que no era la primera vez que estaba envuelta en problemas de comportamiento. La reacción de la pequeña fue ir todos los días a las puertas del centro a pedir que le permitieran ingresar, lo cual fue negado. Su autoestima era baja y aparentemente no le gustaba pasar tiempo en su hogar porque le obligaban a realizar quehaceres domésticos.

La evaluación inicial de hábitos de trabajo nos permitió ver que tenía un buen manejo del tiempo, pero que fallaba un poco en orden y aseo y atención. Su nivel de inglés era bajo, le costaba comprender instrucciones y no podía pronunciar las palabras correctamente.

A lo largo del proceso la niña demostró mucho entusiasmo hacia el inglés. Veía los videos con mucha atención y seguía las actividades propuestas. Incluso aprovechaba cualquier oportunidad para contarnos sobre sus clases de inglés en la escuela e intentaba cantar canciones que aprendía.

En la evaluación final fue muy positivo ver que mantuvo el buen uso del tiempo y mejoró su nivel de atención. Mas el orden y aseo se mantuvieron igual que en la prueba inicial. A pesar de sus esfuerzos en las actividades de refuerzo, su puntaje en la evaluación final de inglés fue bajo. Sus errores se fundamentan en la falta de comprensión de instrucciones y en fallas fonéticas. La causa de que no haya mejorado, recae fundamentalmente en la ausencia del padre y la necesidad de la niña por encontrarlo. Sin embargo, el bajón en la calificación de inglés pudo ser peor, dadas las condiciones ya expuestas.

1.5.5. Academia Aeronáutica Mayor Pedro Traversari

Esta academia está ubicada en el sector de Chillogallo y está dividida en preescolar, Básica y Bachillerato. Es una institución grande, con tres paralelos para cada año y un promedio de 30 niños por aula. Tenían varios maestros de Inglés para los distintos grupos de niños y una maestra o maestro para Música, Computación, Cultura Física y Cultura Estética. Los niños ingresaban a clases a las 07h30 y salían a las 13h30. En esta escuela había más organización en lo que se refiere a la enseñanza de Inglés. Los chicos tenían una hora diaria de esta asignatura y los resultados eran buenos. A pesar de esto, Inglés se promediaba con las notas de las demás materias optativas.

Las autoridades se mostraron muy dispuestas a colaborar con nuestra solicitud de facilitarnos las calificaciones; pero, lamentablemente, un reciente cambio del programa informático que utilizaban para asentar notas ocasionó que perdieran el registro digital de años anteriores y no nos fue posible acceder a esta información.

NN 12._

Edad: 8 años

Año de Básica: Cuarto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	2	1
Uso del tiempo	2	2
Atención	1	2
Inglés	77,8 %	93,9 %

La abuela materna de la niña era quien estaba a cargo de ella y de sus dos hermanas mayores; a los pocos meses de nacida, sus padres emigraron a España en busca de trabajo. Sin embargo, allá la situación no fue muy alentadora, ya que a pesar de que ambos consiguieron empleo, tuvieron problemas de pareja y terminaron con su relación. El hecho de vivir con la abuela le dio a la niña una estabilidad emocional que probablemente sus padres no habrían podido darle. Ella tenía una autoestima alta y se llevaba bien tanto con compañeros como con los adultos. En la escuela, los maestros decían que conversaba constantemente en clase, pero que no tenía problemas de rendimiento académico.

Al inicio, vimos que podía manejar bien el tiempo en las tareas (las terminaba con brevedad) y trabajar con orden. Sin embargo, en la prueba de atención no llegó a completar el 50% del ejercicio porque no siguió las instrucciones de manera correcta. En la evaluación inicial de inglés su nota fue bastante buena.

Fue fácil observar que su nivel de inglés era un poco superior que el de los demás niños; incluso nos aseguró que había visto los videos de "Magic English" en su escuela. Por este motivo, su actitud frente a las actividades de refuerzo era de desagrado, al punto que prefería quedarse en el patio porque afirmaba que ya sabía lo que nosotros estábamos enseñando. De hecho, las tareas escolares también eran tomadas a la ligera por la niña.

Esta actitud se mantuvo también en la prueba final de hábitos de trabajo. Su nivel atencional mejoró y seguía usando el tiempo de manera correcta, pero descuidó

el orden y el aseo. La evaluación final de inglés reflejó los conocimientos que desarrolló en el trabajo con nosotros.

1.5.6. Escuela Daniel Florencio O’Leary

Al pie de la Cima de la Libertad, en una pequeña calle, se encontraba la escuela Daniel Florencio O’Leary. Junto a ella había unas pocas viviendas, tiendas de víveres y algunos lotes baldíos. El horario de trabajo de esta institución era de 07h30 a 12h30. Debido a su distante ubicación, los estudiantes no eran muchos y vivían exclusivamente cerca del sector. Sólo había un paralelo por año (de primero a séptimo) con un promedio de 15 estudiantes por aula. Cada grado tenía una maestra tutora y completaban el personal docente una maestra de Música, Cultura Física y Cultura Estética. Durante el año lectivo 2008-2009, no contaron con profesores de Computación ni de Inglés, por lo que no existían notas de esta materia. Pero éste no era el único problema que enfrentaba esta escuela: debido a la falta de personal administrativo, se había designado a algunas maestras para que cumplieran con estas funciones.

La directora, que también era la maestra tutora de cuarto de Básica, fue muy colaboradora con esta investigación. Al no tener las calificaciones de la asignatura de Inglés, nos quiso ayudar con las de español, las cuales estaban asentadas únicamente en las libretas de los niños, así que solamente conservaban el promedio trimestral.

NN 13._

Edad: 8 años

Año de Básica: Quinto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	2	2
Uso del tiempo	1	2
Atención	0	2
Inglés	77,8%	90,9%

El rendimiento escolar de esta pequeña era bueno, tenía un promedio general de 17 y no tenía problemas de comportamiento. En CEIPAR todos concordaban en que era una niña tranquila. Esto se debía al buen entorno familiar que sus padres le daban. Ellos tenían una relación de mutuo respeto y lo transmitían a sus hijas.

En un inicio demostró un trabajo ordenado y prolijo; sin embargo, su capacidad para centrar la atención en las tareas era baja, ya que conversaba excesivamente con sus compañeras de mesa. El uso del tiempo se veía afectado por este motivo, lo que representaba un problema para la culminación de sus tareas. La evaluación inicial de inglés demostró que tenía conocimiento básico de vocabulario y que no comprendía fácilmente instrucciones en esta lengua.

Demostró interés por los videos que proyectábamos y pocas las veces tuvimos que llamarle la atención por distraerse. Trabajaba bien en las actividades de refuerzo, y trataba de realizarlas de la mejor manera posible. A pesar de que la niña era un poco tímida, nos tenía confianza y colaboraba con todo lo que le solicitábamos.

En la evaluación final de hábitos de trabajo se vio que logró mantener un buen orden y aseo, mejoró en el uso del tiempo y en la atención. Además, no necesitaba de mucha presión para terminar las tareas. En la prueba de inglés también demostró una mejora en relación con la evaluación inicial. Esto tiene que ver en gran medida a que el método que aplicamos captaba su atención y mantenía alto su interés por el inglés. Cabe recalcar que el único contacto formal que esta niña tuvo con esta segunda lengua fue en CEIPAR con los videos y las actividades que realizamos, ya que en su escuela no tuvieron maestra de inglés por dos trimestres.

NN 14._

Edad: 10 años

Año de Básica: Quinto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	2	1
Uso del tiempo	1	2
Atención	0	2
Inglés	33,3%	72,7%

La niña era la hermana mayor de “NN13”, con la cual tenía dos años de diferencia. A pesar de ello, ambas eran compañeras de grado; esto se debía a que antes habían vivido en Palo Quemado (Santo Domingo) donde estudiaban con el régimen Costa, y al venir a Quito no encontraron cupo para que la niña entrara al grado que le correspondía. Su rendimiento no era malo (tenía un promedio general de 16) y no tenía problemas de conducta.

En la evaluación inicial de hábitos de trabajo demostró dificultad para centrar la atención, ya que no siguió correctamente las instrucciones en el ejercicio correspondiente. Sin embargo, fue cuidadosa con el orden y el aseo de su trabajo. En lo que respecta al uso del tiempo, no completó la prueba en el tiempo esperado y algunas preguntas quedaron sin responder. En la evaluación de inglés tuvo un desempeño bajo, apenas conocía unas pocas palabras y no comprendía las instrucciones a seguir.

Durante el proceso demostró ser retraída; le costaba pedir ayuda en las tareas y hacer preguntas. Se apoyaba mucho en su hermana menor. Durante la proyección de los videos ponía atención y realizaba las actividades que proponíamos. En nuestro criterio, la niña tenía problemas de autoestima por el hecho de haber retrocedido dos años escolares y esto repercutía en su baja motivación. Para contrarrestarlo, elogiábamos sus logros y cuando se equivocaba la animábamos a intentarlo de nuevo. En la evaluación final tuvo una mejora significativa en atención (terminó el ejercicio) y en uso del tiempo. Sin embargo, por terminar la prueba pronto, tuvo problemas con el orden y el aseo. En la prueba de inglés demostró una mejora considerable, destacándose un mayor conocimiento de vocabulario y comprensión de preguntas de

“sí” o “no”. Este resultado es muy satisfactorio, ya que los logros que alcanzó se deben al método que aplicamos y a la autoconfianza que trabajamos con ella.

1.5.7. Escuela Armada Nacional

Esta escuela estaba ubicada en el sector La Colmena Alta, un barrio urbano marginal con serios problemas de delincuencia y de riesgo para sus moradores. La escuela estaba rodeada de pequeñas viviendas y hacia el lado sur tenía una calle sin asfaltar por la cual no transitaban muchas personas, pero que tenía fama de ser peligrosa. Los niños asistían de 07h30 a 12h45. Era una escuela pequeña, con un promedio de 15 niños por aula y en la que no había más de un paralelo por año. Entre los problemas que debía enfrentar esta institución estaba el no poder contar con maestros que tuvieran facilidades para llegar hasta allí. A pesar de tener una tutora en cada grado y un profesor para las materias especiales, no hubo profesor de Inglés durante el año escolar 2008-2009. Lo peor es que en la carga horaria se asignaban cuatro horas a la semana para la asignatura de Inglés.

El director de la escuela no pudo facilitarnos las calificaciones de Inglés por obvias razones. Las notas de español tampoco quedaban asentadas en un registro que la institución pudiera guardar. Consecuentemente, fueron las maestras de CEIPAR quienes nos suministraron la información que requeríamos.

NN 15._

Edad: 9 años

Año de Básica: Quinto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	1	2
Uso del tiempo	2	2
Atención	1	2
Inglés	66,7%	42,4%

La situación familiar de la niña era complicada: vivía sólo con su mamá y su hermana mayor. A su padre lo veía poco y no se llevaba muy bien con él. Esta relación empeoró cerca de terminar el año escolar, a tal punto que la niña se rehusaba a usar el apellido paterno. En la escuela tenía un rendimiento regular; sin embargo, sus relaciones sociales se vieron seriamente afectadas por su carácter (peleaba y discutía con compañeros e incluso con maestros).

En la evaluación inicial demostró manejar bien el tiempo, ya que completó todos los ejercicios de la prueba. Sin embargo, tenía algunos problemas de orden y atención, ya que no siguió las instrucciones de varios ejercicios tal y como se le planteó. La prueba de inglés no fue mala, superó el 60% del total.

Durante el proceso evidenció tener problemas para seguir instrucciones. No tenía mucho interés en las actividades escolares y constantemente pedía permiso para salir al patio o al baño. Conversaba mucho con sus compañeras, distrayéndolas de su trabajo. Tenía una predisposición negativa hacia el inglés; siempre decía que no le gustaba. Cuando proyectábamos los videos no les prestaba atención porque conversaba con otras niñas. Varias veces intentamos convencerla de ver los videos en silencio, pero no obtuvimos otra respuesta que: "Es que son aburridos y a mí no me gustan". En las actividades de refuerzo mantenía la misma actitud: las hacía al apuro y casi siempre pedía que le diéramos la respuesta a todo. La evaluación final de inglés hizo visibles los efectos de los problemas por los que atravesaba esta niña: las complicaciones en la relación con su padre, la ausencia de un maestro de inglés en su escuela y el desinterés que tenía hacia el aprendizaje de una segunda lengua.

En cuanto a la evaluación de hábitos de trabajo, es necesario decir que se vio un progreso, ya que mantuvo bien el uso del tiempo y mejoró en orden y aseo, así como también en el ejercicio de atención.

1.5.8. Escuela General Artigas

La escuela General Artigas estaba localizada en San Roque, uno de los sectores más concurridos y transitados de la ciudad. Llegar a esta institución era complicado, sobre todo para los niños, quienes debían enfrentar el tráfico y la delincuencia que rondaba por estas calles. El ambiente en el que estaba inmersa esta escuela no era agradable: cerca de allí había varios puestos de comercio ambulante,

cooperativas de camionetas, vehículos de transporte público que expedían gases contaminantes, delincuentes a la espera de un descuido, etc. Y, como si esto fuera poco, el Mercado de San Roque y el ex Penal García Moreno eran casi vecinos de la escuela. El espacio físico de la institución estaba completamente descuidado en su aseo. Los servicios higiénicos emitían olores desagradables, los pasillos no se limpiaban con regularidad y las paredes estaban deterioradas.

La jornada de trabajo de la escuela comenzaba a las 07h30 y terminaba a las 13h00. Tenía un paralelo para cada año de Básica y en cada aula había aproximadamente 40 niños. El personal docente estaba conformado de la siguiente manera: una profesora tutora por grado y, de igual manera, para cada materia especial. Aquí sí tenían una maestra de Inglés, quien trabajaba con cada año cuatro horas a la semana. Como en otras instituciones, la normativa institucional decía que Inglés era una materia optativa y que debía promediarse con Música y Computación.

No fue posible obtener las calificaciones de español, ya que esta escuela corría con la misma suerte de las demás: no se guardaban las notas asentadas, por lo que no pudimos obtener esa información.

NN 16._

Edad: 9 años

Año de Básica: Quinto

	Evaluación inicial	Evaluación final
Orden y aseo	1	2
Uso del tiempo	2	2
Atención	1	2
Inglés	22,2 %	93,9 %

La madre de la niña era muy ordenada, meticulosa y preocupada por la estabilidad de su hija. En el hogar vivían solamente las dos, ya que el padre había emigrado a España años atrás y nunca más regresó. De hecho, se conocía que allá formó un nuevo hogar. Pero la madre jamás permitió que este golpe afectara la situación emocional de la niña. Como consecuencia, la pequeña respondía muy bien en la escuela, su comportamiento era excelente y se llevaba bien con compañeros y maestros.

En la prueba inicial de hábitos de trabajo tuvo algunas fallas en atención, orden y aseo. Sin embargo, terminó la prueba en el tiempo estipulado. La evaluación de inglés fue baja, pues tenía poca comprensión del idioma.

Se mostraba como una niña muy dócil y obediente. Realizaba rápidamente las actividades escolares y según nuestras indicaciones. En la proyección de los videos se la veía muy atenta y concentrada. De igual manera, en las actividades de refuerzo trabajaba con prolijidad y cuando necesitaba ayuda la pedía. Fue fácil ver un progreso en su desempeño.

La evaluación final fue exitosa para la niña. Mejoró en atención, en orden y aseo y mantuvo un buen uso del tiempo; pero fue la evaluación de inglés la gran recompensa a su esfuerzo: su puntaje se multiplicó por cuatro veces en comparación con el que obtuvo en su evaluación inicial. Ella se encontraba a gusto trabajando con este método y nos lo hizo saber en varias ocasiones.

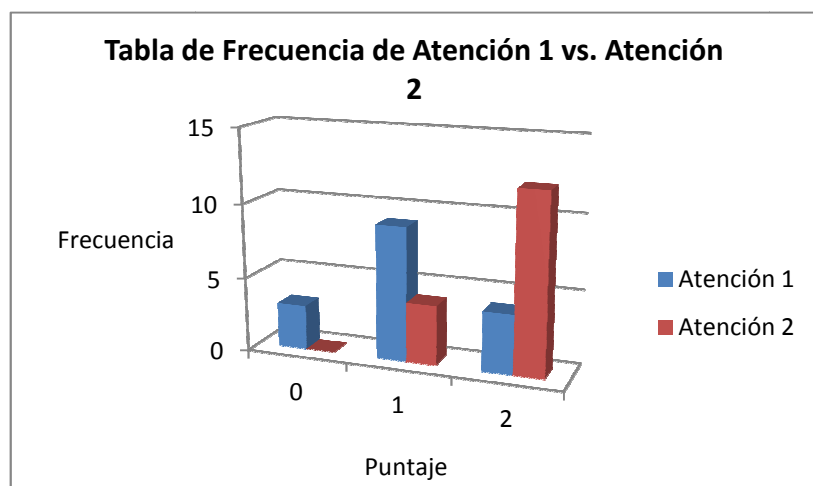
CAPÍTULO 2

Resultados

Los siguientes cuadros de frecuencia permiten ilustrar de mejor manera los resultados obtenidos con la investigación. Los hábitos de trabajo han sido evaluados, como se dijo antes, sobre dos puntos. Se han agrupado a los dieciséis niños de acuerdo con el puntaje obtenido en las pruebas para conocer los efectos del proceso y de la metodología que aplicamos.

2.1. Atención

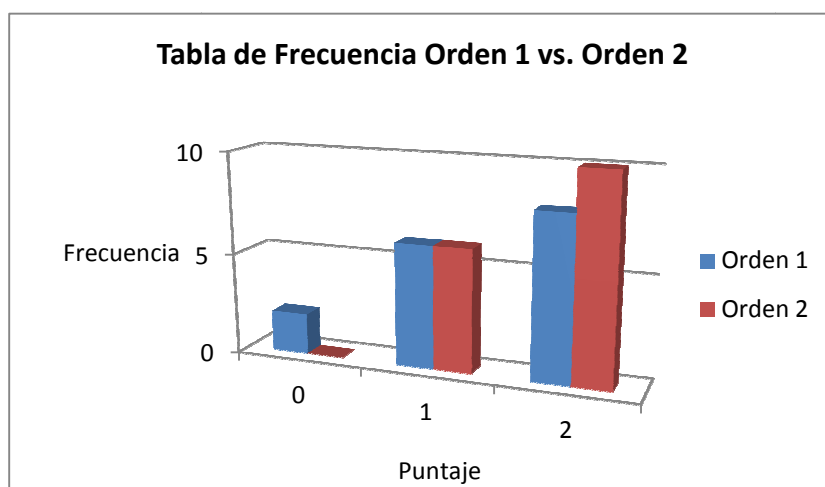
La medición de la atención como hábito de trabajo en la prueba inicial corresponde a la barra de color azul (Atención 1). La barra roja (Atención 2) se refiere a la prueba final. Como indica la gráfica, se pudo reducir considerablemente la baja atención. Al inicio, la mayoría de los niños tenía un nivel intermedio y pocos llegaban a lo ideal. Sin embargo, la prueba final demostró que la mayoría llegó a mejorar su nivel de atención. Ninguno de los niños obtuvo cero puntos en este aspecto. Por el contrario, el 75% de ellos logró un nivel de concentración idóneo.



2.2. Orden y aseo

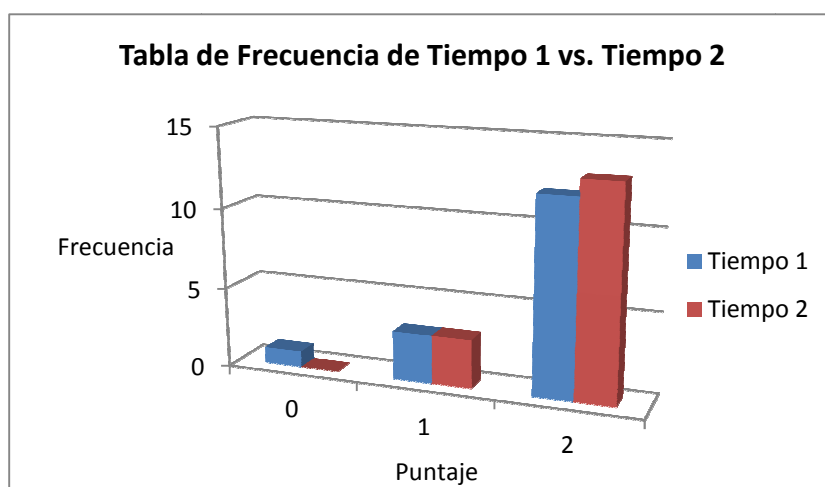
En lo referente a orden y aseo, la prueba inicial fue alentadora, ya que demostró que la mayoría de niños manejaba en cierta medida este hábito de trabajo. Sin embargo, un pequeño porcentaje de niños tuvo un desempeño muy bajo; esto

logró superarse a lo largo del proceso, ya que en los resultados finales todos los niños entraron en los puntajes “1” y “2”, lo cual demuestra un progreso significativo.



2.3. Uso del tiempo

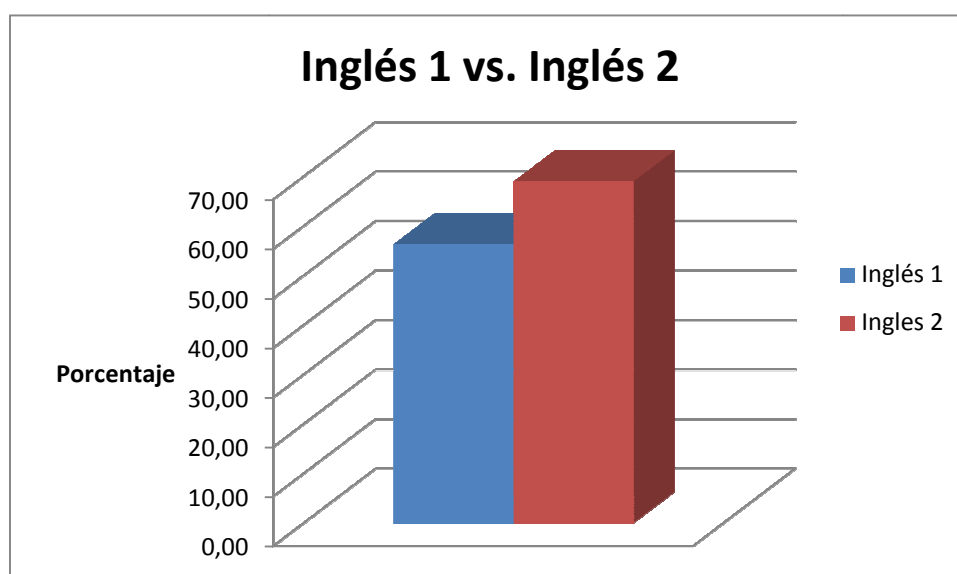
En la prueba inicial, los niños de CEIPAR reflejaron manejar el tiempo de manera aceptable. Sin embargo, en las tareas que se realizaban día a día la realidad era otra. Muchas veces los niños no concluían sus tareas o tardaban más de lo necesario en realizarlas. Esto fue mejorando conforme los niños fueron interiorizando la rutina de trabajo. Es así como en la prueba final se logró reducir el número de niños que no aprovechaban el tiempo para culminar las actividades. El 75% obtuvo el puntaje máximo, lo cual demuestra que hubo una mejora relevante.



2.4. Inglés

También es conveniente analizar los resultados de las evaluaciones de inglés. Al inicio fue claro que los niños tenían un nivel bajo en lo que se refiere a conocimiento de esta lengua. Su comprensión de instrucciones y manejo de vocabulario requerían un trabajo constante. Durante nuestra intervención, vimos un progreso en la mayoría de niños, pero aun así los resultados finales no fueron tan altos como se esperaban.

El siguiente cuadro refleja que en la evaluación inicial los niños obtuvieron un porcentaje promedio de 56,3 %. En la evaluación final en cambio, el porcentaje llegó a 68,9 %. Sin embargo, conviene mencionar que de los dieciséis niños que fueron parte de la investigación y completaron el proceso, nueve de ellos mejoraron su puntaje inicial, cuatro se mantuvieron en el mismo nivel y tres bajaron su rendimiento. Lo que hace gratificante el trabajo en inglés es que el promedio general es superior a la nota mínima que deben obtener para ser promovidos de año, hecho que no se llegó a dar en la evaluación diagnóstica.



2.5. Discusión

Resulta interesante ver que de los dieciséis niños, se consiguió que quince mejoraran o mantuvieran el nivel de hábitos de trabajo, lo cual fue el objetivo principal de esta investigación. Sin embargo, no se consiguió que los estudiantes mejoraran en un alto porcentaje el nivel de inglés. Si bien el promedio general subió, hubo un caso

en el que no se detectó ninguna mejoría y siete en los que su calificación fue más baja al final que al inicio. Es lógico que se quiera buscar una explicación, pero puede ser que haya varias; éstas se exponen a continuación:

- En primer lugar, el tiempo asignado para trabajar en inglés fue muy corto. Cabe reconocer que, en nuestra opinión, es necesario trabajar por lo menos una hora clase diaria para tener resultados más relevantes. Sin embargo, como se dijo anteriormente, la prioridad de los niños era realizar pronto sus tareas para desocuparse cuanto antes. Por otra parte, si bien las autoridades de CEIPAR nos otorgaron ese espacio de tiempo sin ningún reparo, no podían concedernos más días para trabajar solamente en el proyecto de inglés. Dos horas a la semana no es suficiente para desarrollar las competencias que se esperaban. Aun así, el grupo de ocho niños que subió su promedio de inglés es un indicador de los logros de este proyecto.
- Esto nos lleva a analizar otro aspecto importante que encontramos en la investigación y es la situación de las escuelas a las que pertenecen los niños que asisten a CEIPAR. En páginas anteriores, explicamos que cuando asistimos a ellas para conocer el desempeño de los niños en la asignatura de segunda lengua, encontramos la misma respuesta por parte del personal administrativo: la calificación de Inglés se promedia con Música y Computación, ya que figura como materia optativa. En realidad, la Reforma Curricular Consensuada para Educación Básica del año 1997 (vigente durante el año lectivo 2008-2009) no contempla la enseñanza de una segunda lengua como obligatoria en los primeros años de escolaridad. Apenas en octavo año de Educación Básica consta como asignatura.

Es evidente por qué los niños de CEIPAR no ven al Inglés como una asignatura importante ni identifican la utilidad que le pueden dar. Ellos saben que si su rendimiento en esta asignatura es bajo, la nota final se promediará con otras dos, en las que, por lo general, las calificaciones no son malas. El idioma inglés no ocupa un sitio de relevancia en las escuelas del sector.

Los directores o administrativos de las escuelas también aseguraban que la presencia de un maestro de Inglés en sus instituciones nunca ha sido segura. La

dificultad para llegar al sector es el principal inconveniente que encuentran las pocas personas que se ofrecen a asumir el cargo. Tal es el caso que una de las escuelas, el año anterior, no tuvo profesor de Inglés para el segundo y tercer trimestres. Un estudiante se ofreció a trabajar los primeros meses, pero tuvo que renunciar.

Muchas veces las dificultades académicas se dan por pertenecer a un nivel socioeconómico desfavorecido. Jadue afirma que este factor obliga a los padres de familia a invertir el poco dinero del que disponen en mínimos bienes, dificultando la posibilidad de adquirir material y textos de apoyo para que el niño pueda realizar mejor sus tareas escolares (en Jadue, 1996). Según esta autora, los hogares de bajo nivel socioeconómico inciden directamente en el desarrollo cognitivo y sicosocial de los niños al limitar sus experiencias cognitivas, lo que a su vez les traería problemas a futuro en el aspecto social y económico. Afirma también que esta podría ser la razón que explica parcialmente las diferencias entre niños de clase media y de clase baja con respecto al rendimiento escolar (en Jadue, 1991).

Otra característica de los hogares de bajo nivel socioeconómico (aunque no en todos los casos), es el hacinamiento. Este clima ocasiona tensión intrafamiliar, dificulta la concentración, capacidad de retención y discriminación de estímulos (Jadue en Jadue, 1996). El ruido ambiental provocado en este tipo de hogares influye en el desarrollo del hábito de sentarse correctamente, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una historia o preguntar “por qué”. Esto provoca inevitablemente, según Maliuf, una habilidad discriminativa perceptual deficiente, poco desarrollo del lenguaje, conocimientos e imaginación débiles y atención fluctuante o poco sostenida (en Jadue 1997). La consecuencia lógica, a nuestro criterio, es un bajo rendimiento académico.

Los padres de estos niños, ven la importancia de la educación, pero al no tener una preparación académica alta, se ven imposibilitados al tratar de utilizar estrategias adecuadas para ayudar a sus hijos en las actividades escolares. Un ejemplo de esto es que son pocas los padres de nivel socioeconómico bajo que tienen por costumbre leer libros a sus hijos (Maliuf, en Jadue, 1997). El lenguaje que manejan estos padres también es una desventaja de cara al rendimiento escolar de los chicos. El lenguaje que utilizan estos niños es mucho más restringido ya que únicamente tienen acceso al código vulgar. La relación entre desarrollo del lenguaje y desarrollo intelectual es muy estrecha y al no estar la primera en un buen nivel, la segunda tampoco lo estará. El hogar es el sitio donde se debe comenzar a trabajar en un buen dominio de la lengua materna ya que si esto no se llega a dar, los niños no desarrollarán correctamente su

área intelectual: tendrán problemas para nombrar, categorizar, explicar o mantener la atención centrada en aspectos relevantes (Jiménez, 1999).

Las diferencias culturales entre los grupos sociales también son determinantes al momento de explicar la dificultad para aprender una segunda lengua. Suárez se refiere a este tema afirmando que cada grupo cultural tiene subgrupos que lo conforman y que estos tienen distintas maneras de percibir o aceptar una situación como problema (1984). Según este autor, hay que tomar en cuenta el entorno en el que se desempeña una persona para saber si una circunstancia representa ser un problema. Por ejemplo, para un grupo perteneciente a un nivel socioeconómico alto, existe una necesidad de aprender una segunda lengua porque en su medio es una exigencia cada vez mayor y que le brindará mayores oportunidades. Sin embargo, los grupos de un nivel socioeconómico bajo no ven como un problema el aprender o no inglés, ya que sus preocupaciones por lo general tienen que ver con la supervivencia familiar, alimentación, etc.

Jiménez afirma que los niños que pertenecen a familias de clases populares tienen un menor rendimiento académico y que es necesario que existan programas de ayuda compensatoria (1999). Esto significa que reciban clases en escuelas con la mejor infraestructura, que estén cerca de sus casas y con profesores altamente capacitados. Mas, en la práctica esto no se da y ocurre el efecto contrario: las escuelas públicas en su gran mayoría no tienen los recursos necesarios para atender las necesidades de los chicos que más refuerzo necesitan (Berstein en Suárez, 1984).

CEIPAR ha buscado brindar esta educación compensatoria para ayudar a los niños en situaciones de riesgo; sin embargo, la ayuda que se necesita para estos chicos en el área de Inglés no es la adecuada, ya que las maestras no están debidamente preparadas. Los esfuerzos que ponen los miembros de CEIPAR es grande y digno de admiración, pero estamos de acuerdo con Suárez cuando afirma que este tipo de ayuda no llega a cumplir con su cometido, ya que la educación compensatoria reúne los mejores recursos humanos y didácticos (1984).

Por otra parte muchos de los niños de CEIPAR no tienen una situación estable en sus hogares. Según Jiménez (1999) las situaciones de riesgo, tanto familiar como social, deben ser tratadas lo más temprano posible, incluso antes de que presenten problemas en el ámbito educativo. Esta inestabilidad familiar, además, impide que la escuela trabaje conjuntamente con los padres, por lo cual, en muchos de los casos,

son las autoridades de CEIPAR quienes se acercan a las escuelas para conocer sobre el rendimiento académico de los niños. Son pocos los pequeños que viven con padre y madre que mantienen una buena relación. Está claro que un ambiente familiar de riesgo no es motivador para un niño. Ésta puede ser la razón principal por la cual el rendimiento en inglés de siete de los dieciséis niños que formaron parte de la investigación no mejoró, ya que ellos vienen de hogares con problemas de abandono o de mala relación entre sus miembros.

Todo esto nos lleva a mencionar el nivel de rendimiento académico que los niños tenían en sus escuelas. De los siete que no consiguieron elevar su nivel de inglés a lo largo de esta investigación, seis tenían problemas de aprovechamiento en sus respectivas escuelas. La niña que sí tenía un buen desempeño escolar pero que no subió su puntaje en inglés, por otro lado, vivía una situación familiar de abandono paterno.

La niña que mantuvo el mismo puntaje al inicio y al final de la investigación, a pesar de tener un buen rendimiento escolar y de no tener problemas en su hogar, conversaba en exceso. Estos factores son, sin duda, un obstáculo para el aprendizaje, ya que difícilmente aprendemos si no centramos la atención de manera correcta.

Finalmente, resta un grupo de ocho niños que subieron en mayor o menor medida sus puntajes a lo largo del proceso. De ellos, cuatro vivían en hogares donde no sentían ninguna amenaza y los otros cuatro atravesaban una situación de riesgo. Sin embargo, es importante mencionar que un factor que impulsó a estos últimos cuatro niños a mejorar su rendimiento fue la motivación constante que aplicamos de manera individual. En nuestro criterio, el poder conjugar actividades de aprendizaje entretenidas y diferentes a las que los niños están acostumbrados, produce una sensación positiva. Además, es esencial el factor emocional: el sentirse tomados en cuenta y queridos, es un estímulo que puede cambiar la actitud de las personas, más aún cuando estos niños han atravesado experiencias muy difíciles de asimilar a sus cortas edades.

Conclusiones

- Existe una fuerte relación entre las actividades dirigidas y el desarrollo de hábitos de trabajo. Más aún, un ambiente y una metodología ordenados, que establecen rutinas para realizar las tareas y que incentivan la participación, son un factor que produce la adquisición o mejora de hábitos de trabajo. Tal como se pudo evidenciar en esta investigación, los niños que formaron parte del proyecto de inglés mejoraron el orden, aseo, uso del tiempo y atención al realizar tareas escolares.
- Los videos que apoyan el aprendizaje del inglés como segunda lengua son herramientas muy útiles que motivan a los niños. Su principal característica es que consiguen reducir la tensión y refrescan el ambiente de trabajo al que los niños están acostumbrados. Sin embargo, siempre deben estar acompañados por actividades de refuerzo prácticas. El espacio de tiempo destinado para trabajar en la segunda lengua debe ser, en lo posible, diario; de lo contrario, el nivel que se espera alcanzar no será el adecuado.
- Las instrucciones en inglés deben ser parte de un proceso gradual. Al inicio, los niños necesitan recibir instrucciones sencillas, que puedan ser demostradas de manera inmediata por el maestro y que, sobre todo, tengan un uso práctico. Posteriormente, cuando los chicos las han interiorizado, se puede introducir algunas más. Al igual que la adquisición de vocabulario, el seguimiento de instrucciones también requiere de constante apoyo visual.
- Es necesario evaluar el aprendizaje y la consecución de los objetivos de manera constante. Las pruebas elaboradas fueron útiles para determinar el nivel de desempeño de los niños, ya que de esta manera se comprobó qué conocimientos fueron asimilados.
- El Método Natural es muy efectivo para enseñar una segunda lengua en edades tempranas. Los constantes estímulos que proporciona, la complejización gradual de las destrezas comunicativas y la reducción de la ansiedad son las características que hacen de este método el más apropiado para trabajar con niños de los primeros años de la Educación Básica.

- En varias escuelas de Quito, sobre todo las que pertenecen a sectores marginados, el Inglés es una asignatura de poca relevancia. El hecho de que su calificación sea promediada con las materias optativas hace que pierda importancia para los estudiantes. Ésta es la razón por la cual existe un alto nivel de desinterés y desmotivación en los niños hacia esta lengua.
- El pobre desempeño escolar de algunos niños se vio seriamente influenciado por su nivel sociocultural bajo y/o una situación familiar de riesgo. Es importante que los maestros siempre tomen en cuenta estos factores para poder brindar ayuda compensatoria a los niños.
- El contexto escolar también es otro factor de gran incidencia en el desempeño académico. La falta de una estructura organizada en las escuelas (carencia de un adecuado registro de notas, un clima de trabajo cálido y ordenado, espacios físicos, personal docente y administrativo, etc.) refleja una conducta que luego será emulada por los estudiantes. Lastimosamente, en estos casos las escuelas no logran compensar las desventajas socioculturales y familiares.
- Es necesario identificar problemas de lenguaje en lo que se refiere a lengua materna, ya que de encontrarlos, la dificultad para aprender un segundo idioma será mucho mayor. En estos casos, es necesario que se evite la exposición del niño a la segunda lengua hasta que no se solucionen los problemas de la materna.

Recomendaciones

- Es indispensable que en los lugares de tareas dirigidas, así como en la escuela, se organice un espacio de trabajo ordenado, con la menor cantidad posible de distractores que puedan perjudicar la atención, y cómodo para los niños y el maestro.
- Los maestros (de escuela y de los centros de tareas dirigidas) necesitan trabajar con una metodología clara y ordenada, la cual debe permitir que los niños desarrollen hábitos de trabajo. Los más pequeños, que tienen rutinas sencillas como saludar, alistar los materiales, limpiar el sitio de trabajo, poner las cosas en su lugar, etc. ejecutan con mayor facilidad y con mejor presentación las actividades académicas. Es imprescindible que el desorden y la improvisación no sean parte del aula de clase.
- Los medios audiovisuales en el aula de Inglés son una herramienta que no debe desaparecer. Sin embargo, hay que tratar de equilibrar su uso con otro tipo de actividades. No es bueno que sólo se emplee videos o grabaciones, pues los niños necesitan también reforzar las destrezas comunicativas del inglés con actividades escritas y orales.
- Las instrucciones en inglés son una buena manera de familiarizar más a los niños con dicha lengua. El maestro debe procurar incluirlas en casi todas las actividades. Sin embargo, es bueno que siempre las modele primero y que genere situaciones en las cuales los niños también las puedan utilizar. Es de gran uso colgar en las paredes del aula o del sitio de trabajo, la instrucción junto con un dibujo que la ilustre.
- Se debe incrementar la cantidad de horas de la asignatura de inglés en las escuelas. El constante refuerzo y la introducción de estímulos permiten que los niños aprendan una segunda lengua. De ser posible, al menos todos los días deberían tener una hora de Inglés. Consecuentemente, será más fácil para ellos realizar actividades y seguir instrucciones en la lengua que están aprendiendo sin recurrir a la traducción.
- Es necesario reestructurar la planificación de la asignatura de Inglés para la Educación Básica, sobre todo en los objetivos que debe perseguir y la

metodología que los maestros deberían manejar. De lo contrario, los estudiantes seguirán considerando al Inglés como una asignatura sin mayor relevancia.

- El Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil de cada escuela debe realizar un seguimiento constante de los niños que se encuentran en situaciones familiares de inestabilidad. Existen muchas alternativas para manejar estos problemas que afectan a los niños y que necesitan, en muchos casos, intervención profesional.

- Es esencial que se haga una evaluación psicopedagógica de los niños con el fin de detectar posibles problemas de aprendizaje y reducir el bajo nivel de desempeño escolar.

ANEXO 1._

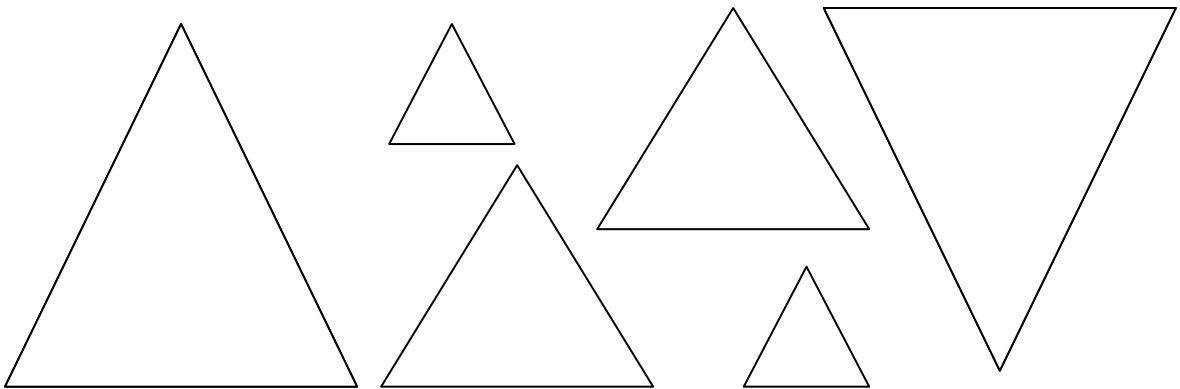
Evaluación Diagnóstica

Nombre: _____

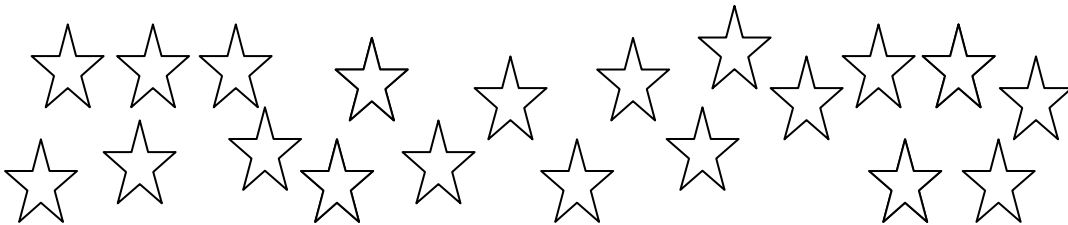
Edad: _____

1. Nociones

a. Encierra los triángulos pequeños, pinta los medianos y tacha los grandes.



b. Forma grupos de 6 elementos



c. Observa las imágenes. Escribe debajo de cada una el número que le corresponde según el orden en que suceden.



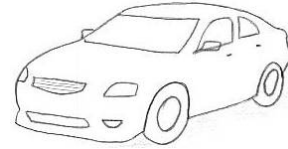
2. Lenguaje

a. Une con una línea el sonido con la imagen que lo emite

FFFFFFF



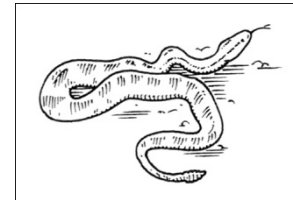
ZZZZZZ



SSSSSSS



RRRRRRR



b. Separa las palabras en sílabas.

Manzana _____

Caramelo _____

León _____

Diente _____

Cohete _____

c. Dibuja lo que dice la frase.

La niña patea la pelota

3. Memoria

a. Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

En las vacaciones Jorgito se fue con su familia a la hacienda de su tío Juan, que se encuentra en Latacunga. Allí disfrutó de muchos paseos por los campos, montó a caballo, y ordeñó a las vacas. Lo que más le gustó fue jugar fútbol con sus primos con una pelota roja. Dos semanas después, regresó a su casa en un bus muy cómodo.

¿Quién es el personaje principal de esta historia?

¿Qué hizo Jorgito en las vacaciones?

¿Cuándo se fue Jorgito a la hacienda del tío Juan?

¿En dónde se encontraba la hacienda del tío Juan?

¿Con quiénes jugó fútbol?

¿Con qué jugaron fútbol?

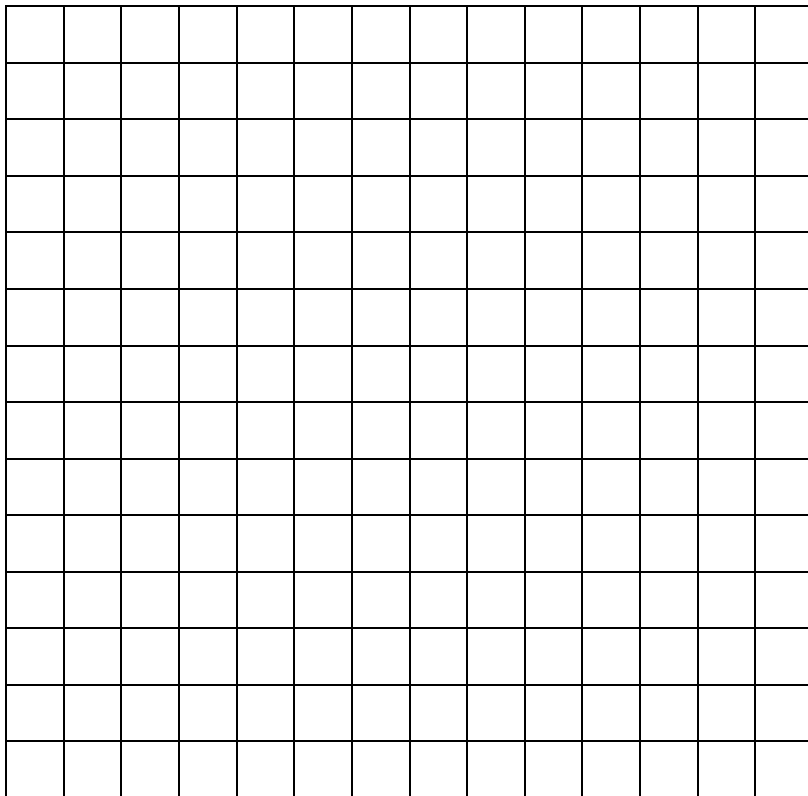
¿Cómo regresó a su casa Jorgito?

4. Al otro lado de la hoja, dibújate.

5. Recorta la siguiente línea.



6. **¡¡¡NO HACER ESTA PREGUNTA SOLO!!!** Espera a que te demos la instrucción .



ANEXO 2._

Diagnostic Evaluation

Name: _____

Year: _____

Match the picture with the word



sister

mother

brother

baby

father

Draw in the boxes



Match the sentence with the picture



He's scared.




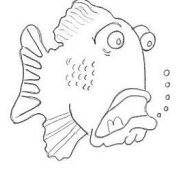
They're friends.

She's dancing.

He's sad.



Unscramble the words

	dirB _____		tCa _____
	ogD _____		hFis _____

Listen and write the correct number in the boxes

ANEXO 3._

FINAL EVALUATION

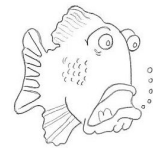
Name: _____

Year: _____

A._ MATCH WITH A LINE



Cat



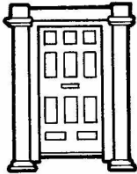
Man



Fish



Door



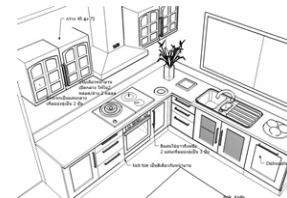
Window



Dog



Woman



Bird



Kitchen



Fox

B._ WRITE THE CORRECT NUMBER NEXT TO THE WORD

Five _____

Three _____

One _____

Ten _____

Four _____

Nine _____

Seven _____

Zero _____

Eight _____

Two _____

C. LISTEN AND COLOR.

Brother



Sister



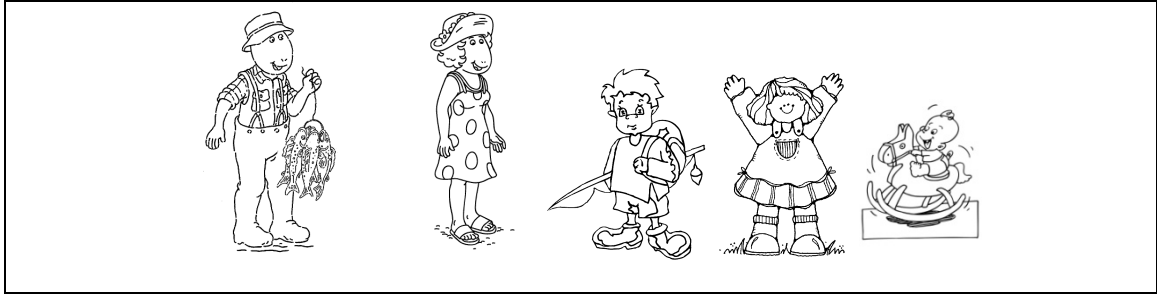
Father







Baby







Mother



D. ANSWER YES OR NO.

<p>Is he thirsty?</p>	<p>Yes No</p>	 <p>I'm thirsty</p>
<p>Are they friends?</p>	<p>Yes No</p>	
<p>Is he hungry?</p>	<p>Yes No</p>	
<p>Is he scared?</p>	<p>Yes No</p>	

Is she drinking?	Yes	No	
Is he happy?	Yes	No	
Is she eating?	Yes	No	
Is he dancing?	Yes	No	

Bibliografía

Bruner, Jerome Seymour (1986). *El habla del niño : aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, España : Paidós

Burneo, Augusto (2006). *Lectura de Trastornos del Lenguaje y de la Audición*. Quito: PUCE

Chomsky, Noam (1986). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona, España : Seix Barral

Hearn, Izabella y Garcés Antonio (2006). *Didáctica del Inglés*. Madrid: Prentice Hall

Krashen, Stephen y Terrell, Tracy (1988). *The Natural Approach*. Hertfordshire: Prentice Hall

Monfort, Marc y Juárez, Adoración (2004). *El Niño que Habla*. Madrid: CEPE.

Papalia, Diane y otras (2005). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. México: McGraw Hill.

Segal, Bertha (1999). *Teaching English Through Action*. California: Berty Segal

Siguán, Miguel y Mackey, William (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana / UNESCO

Vernon, Peter (1973). *The Audio-Visual Approach to Modern Language Teaching*. Londres: Watford Printers

En línea._

Apsique (2009, diciembre 29). *La adquisición del lenguaje en los niños*. Ardouin, Javier y otros. Recuperado diciembre 29 de 2009 de: <http://www.apsique.com/wiki/ApreLenguaje>

Biblioteca Virtual Cervantes (2009, diciembre 25). *La teoría universalista de Jakobson y el orden de adquisición de los fonemas en la lengua española*. España: Gómez Fernández, Diego. Recuperado diciembre 25 de 2009 de: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_02.pdf

Biblioteca Virtual Cervantes (2009, diciembre 29). *Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua*. España: Millán, Rosario. Recuperado diciembre 29 de 2009 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0479.pdf

Biblioteca Virtual Cervantes (2010, diciembre 25). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial*. España: Cervera Borrás, Juan. Recuperado diciembre 25 de 2010 de:

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02483863101926275976613/p0000001.htm>

Centro Especializado en Lenguaje y Aprendizaje (2009, diciembre 25). *Propuestas de la adquisición del lenguaje*. Costa Rica: Calderón Astorga, Natalia. Recuperado diciembre 25 de 2009 de: <http://www.nataliacalderon.com/propuestasteoricasde-adquisiciondellenguaje-c-49.xhtml>

Colegio Almedia (2010, febrero 14). *Los Hábitos de Trabajo*. España: Sanchís, Isabel. Recuperado febrero 14 de 2010 de: http://74.125.47.132/search?q=cache:tUP9NJPn8QJ:aula.almedia.org/departamentos/orientacion/actividades/habitos_trabajo.pdf+h%C3%A1bitos+de+trabajo+en+la+escuela&cd=16&hl=es&ct=clnk&gl=ec

Conducta (2010, enero 26). *Sobre la crítica de Chomsky en relación con el libro. "Verbal Behavior" de B.F. Skinner*. Maccorquodale, Kenneth. Recuperado enero 26 de 2010 de: http://www.conducta.org/articulos/chomsky_skinner.htm

Departamento de Psicología General de la Universidad de Barcelona (2010, enero 17). *Pensamiento y lenguaje*. España: Vila, Ignasi y Gispert, Inés de. Recuperado enero 17 de 2010 de: www.cesbaire.com.ar/Apuntes/PFyCE/pensyleng.doc

Educcere (2010, febrero 6). *¿Cómo desarrollar hábitos de trabajo en nuestros hijos?* Perú: Uribe, César. Recuperado febrero 6 de 2010 de: <http://educerereflexionydesarrollo.blogspot.com/2010/01/como-desarrollar-habitos-de-trabajo-en.html>

Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco (2009, diciembre 25). *Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje*. España: Aramburu Oyarbide, Mikel. Recuperado diciembre 25 de 2009 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF>

Suore Ancelle della Carità di Santa Maria Crocifissa Di Rosa (2009, diciembre 25). *Di Rosa Ecuador*. Italia. Recuperado diciembre 25 de 2010 de: <http://www.ancelledellacarita.it/sito/storia.asp?lang=3>

Timothy Mason (2010, enero 1). *Critique of Krashen VI - the Monitor Hypothesis*. Mason Timothy. Recuperado enero 1 de 2010 de: http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangTeach/Licence/CM/OldLectures/L10_Monitor.htm

UPLA (2009, diciembre 29). *Lenguaje*. Chile. Recuperado diciembre 29 de 2009 de: <http://educacion.upla.cl/diversidad/lenguaje.htm>