

1-1-2002

## **Sensibilizando en el idioma inglés a los niños del grado primero de primaria en el Ced Moralba**

Marcia Malpica Ortiz  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Orlando Guacaneme Jiménez  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas)

---

### **Citación recomendada**

Malpica Ortiz, M., & Guacaneme Jiménez, O. (2002). Sensibilizando en el idioma inglés a los niños del grado primero de primaria en el Ced Moralba. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/895](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/895)

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

**“ SENSIBILIZANDO EN EL IDIOMA INGLES A LOS NIÑOS DEL GRADO  
PRIMERO DE PRIMARIA EN EL CED MORALBA”**

**MARCIA MALPICA ORTIZ  
ORLANDO GUACANEME JIMENEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
BOGOTA, D.C.  
2002**

**“ SENSIBILIZANDO EN EL IDIOMA INGLES A LOS NIÑOS DEL GRADO  
PRIMERO DE PRIMARIA EN EL CED MORALBA”**

**MARCIA MALPICA ORTIZ  
ORLANDO GUACANEME JIMENEZ**

**Trabajo de grado para optar el título de Licenciados en Ciencias de la  
Educación con énfasis en Lenguas Modernas.**

**Directora  
FLOR MARINA HERNANDEZ  
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
BOGOTA, D.C.  
2002**

**Ni la Universidad, ni el asesor, ni el jurado, son responsables de las ideas expuestas por los autores en el presente trabajo de grado. (Artículo 95, Reglamento Estudiantil).**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**BOGOTÁ, D.C., AGOSTO DE 2002**

Dedico este trabajo a mi angelito de la guarda.

A mis padres, donde todo esto comenzó. Ellos son mi más linda historia de amor y su ejemplo es parte de mi equipaje.

Marcia.

## AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

Flor Marina Hernández, Magister en Educación y Directora de la Investigación, por su paciencia, apoyo y dedicación a la realización de la presente investigación; por su constante preocupación por formar maestros con vocación, servicio y profesionalidad.

Al Centro Educativo Distrital Moralba, a su Director y muy especialmente a la docente Martha Méndez encargada del grado primero de primaria; sin su constante colaboración y disposición en la investigación de aula, las pruebas piloto y las observaciones de clase no hubieran llegado a feliz término.

Finalmente a la Universidad De La Salle, por dedicarse a educar y enseñar que solo se puede ser Lasallista cuando se entiende que " ante todo, el maestro debe crecer por dentro, robustecerse, enraizarse y más aún, **vivir la mística tonificante de nuestra labor educativa**" (San Juan Bautista de La Salle, 1691).

## TABLA DE CONTENIDO

Pág.

### INTRODUCCION

1.	GENERALIDADES .....	1
1.1	ANTECEDENTES.....	1
1.2.	DESCRIPCION DEL PROBLEMA.....	5
1.3.	JUSTIFICACION.....	6
1.4.	OBJETIVOS.....	8
1.4.1.	Objetivo General.....	8
1.4.2.	Objetivos Específicos.....	9
2.	MARCO TEORICO .....	10
2.1.	CARACTERIZACION DEL NIÑO DE 7 AÑOS .....	12
2.1.1.	Crecimiento.....	12
2.1.2.	Desarrollo motor.....	12
2.1.3.	Desarrollo intelectual.....	13
2.1.4.	Desarrollo de la memoria.....	16
2.2.	APRENDIZAJE DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE 7 AÑOS	17
2.2.1.	Gramática.....	17
2.3.	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	18
2.3.1.	Aprendizaje escolar y Construcción del significado.....	19
2.3.1.1.	Tipos y situaciones del Aprendizaje en la escuela.....	22
2.3.2.	Condiciones que permiten aprendizaje significativo.....	23
2.3.3.	Fases del Aprendizaje significativo.....	25
2.4.	MOTIVACION.....	29
2.4.1.	Motivación escolar.....	30
2.4.1.1.	Metas y procesos motivacionales de los alumnos.....	33
2.4.1.2.	Manejo docente de la motivación escolar.....	36
2.4.1.3.	Principios motivacionales y enseñanza.....	37
2.5.	DISEÑO CURRICULAR .....	39
2.5.1.	Qué es currículo? .....	39
2.5.2.	Cómo diseñar el currículo.....	40
2.5.2.1.	Propósitos y objetivos.....	40
2.5.2.2.	Criterios para la formulación de objetivos.....	41
2.5.2.3.	Adopción del enfoque.....	43
2.5.2.4.	Selección de Contenidos.....	43
2.5.2.5.	Secuenciación.....	45
2.5.2.6.	Tareas escolares según los contenidos.....	48
2.5.2.7.	Organización de las estrategias.....	49



2.5.2.7.1.	Estrategias cognitivas.....	49
2.5.2.8.	Presentación y organización de la información.....	50
2.5.2.9.	Preparación del contexto o situación.....	52
2.5.2.10.	Evaluación curricular.....	52
2.5.2.10.1.	Qué se debe evaluar.....	53
2.5.2.10.2.	Para qué sirve la evaluación.....	54
2.6.	EL SYLLABUS.....	55
2.6.1.	Definición.....	56
2.6.2.	Tipos de syllabus.....	57
2.6.2.1.	Topic Based Syllabus.....	57
2.6.2.1.1.	Cómo establecerlo?.....	59
2.6.2.1.2.	Planeación del tiempo.....	59
2.6.2.1.3.	Recolectar el material.....	59
2.6.2.1.4.	Funciones y situaciones.....	60
2.6.2.1.5.	Vocabulario.....	60
2.6.2.1.6.	Diálogos y Role Play.....	60
2.6.2.2.	Activity Based Syllabus.....	61
2.6.2.2.1.	Planeación de los temas.....	62
2.6.2.2.2.	Identificar habilidades de lenguaje.....	62
2.6.2.2.3.	Crear las actividades.....	63
2.6.2.2.4.	Organizar el material.....	63
2.6.2.2.5.	Lo que desea enseñar.....	64
2.6.2.2.6.	El feedback y el asesoramiento.....	65
2.6.2.3.	Task Based Syllabus.....	66
2.6.2.3.1.	Papel del maestro.....	67
2.6.2.3.2.	Papel del estudiante.....	68
2.6.2.3.3.	Material.....	68
2.6.2.4.	Story-Telling Based Syllabus.....	68
2.6.2.4.1.	Bases teóricas.....	69
2.6.2.4.2.	Papel del maestro.....	70
2.6.2.4.3.	Rol del estudiante.....	70
2.6.2.4.4.	Materiales.....	71
2.6.2.5.	Communicative Syllabus.....	71
3.	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.....	74
3.1.	TIPO DE INVESTIGACION.....	74
3.2.	POBLACION.....	74
3.3.	DURACION.....	75
3.4.	PROCEDIMIENTO.....	76
3.5.	DISEÑO DEL SYLLABUS.....	78
3.5.1.	Nombre del syllabus.....	79
3.5.2.	Objetivos del syllabus.....	79
3.5.3.	Contenidos.....	79
3.5.4.	Las guías.....	82
3.5.5.	La Evaluación.....	83
3.6.	ANALISIS DE RESULTADOS .....	84
3.6.1.	Encuesta a docentes del CED Moralba.....	84

3.6.2.	Entrevista a docentes de Primero de Primaria.....	90
3.6.3.	Entrevista al Director del Ced Moralba.....	91
3.6.4.	Entrevista profesora titular del grado primero .....	92
3.6.5.	Entrevista a niños de primaria .....	92
3.6.6.	Observación de clase.....	94
3.6.7.	Observación de clase implementando el material sugerido	96
3.6.8.	Entrevista a los estudiantes luego de presentar el material Diseñado para implementar el syllabus.....	97
3.7.	CONCLUSIONES.....	100
3.7.1.	Limitaciones.....	101
3.7.2.	Sugerencias.....	102

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

Dedico este trabajo a mi madre.

Orlando.

## INTRODUCCION

En la antesala del nuevo milenio y en el contexto de la nueva sociedad de conocimiento, el aprendizaje del inglés se reconoce como una herramienta que permite el progreso y avances que conocemos como desarrollo.

El propósito de esta investigación es compartir la experiencia pedagógica en el diseño y organización de un Programa Educativo para la enseñanza del inglés en el Centro Educativo Distrital Moralba, iniciando así la sensibilización en este idioma a los estudiantes del grado Primero de Primaria.

Es claro que dentro de un desarrollo curricular descentralizado como el propuesto a partir de 1994 con la Ley General de Educación, las decisiones recaen fundamentalmente en la institución, los docentes y la comunidad. De este modo, este documento señala un camino posible en el campo del mejoramiento institucional y de la enseñanza del inglés en el ciclo de básica primaria, enmarcándose dentro de las concepciones de currículo, syllabus, tipos de syllabus, estrategias para la enseñanza del inglés a niños, motivación, aprendizaje significativo y evaluación del currículo.

Es importante decir que la propuesta aquí expuesta, no invalida ningún trabajo curricular del CED Moralba y que existe en su Proyecto Educativo Institucional. Lo que interesa es que responda a las necesidades e intereses de la comunidad educativa acerca del aprendizaje del inglés como parte de su pénsum académico.

Esta propuesta servirá a todo aquel que desee cumplir con una tarea de diseño de nuevas propuestas para mejorar la educación de nuestros niños y permitir el incremento de la autonomía, el fomento de la investigación de aula, la innovación y la mejor formación de colombianos.

## **1. GENERALIDADES**

### **1.1. ANTECEDENTES**

En 1991 con la nueva Constitución de Colombia, se promueve como uno de los fines de la educación "el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad"<sup>1</sup>. Basados en este artículo constitucional, en el año 1994, con la Ley 115, Artículo 21 Numeral m, se resalta la necesidad de promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria y, se deja a decisión de cada institución de Básica Primaria o Secundaria, la elección de por lo menos un idioma extranjero dentro de un currículo transversal e interdisciplinario en sus planes de estudio.

En el Título II, Artículo 23, de esta misma ley se manifiesta la obligatoriedad de la enseñanza de Humanidades, Lengua castellana e idiomas extranjeros, contribuyendo así a los objetivos de la educación básica que necesariamente

---

<sup>1</sup> CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA 1991. Impreandes, Santafé de Bogotá, Colombia,1994

tienen que ofrecerse de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Luego de la expedición de la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación Nacional, consciente de la necesidad de una carta de navegación que apoyara a los docentes en la elaboración, desarrollo y evaluación del currículo, conforma un equipo responsable para investigar y producir dicho documento. El resultado se vería en 1999 tras la publicación de los "Lineamientos Curriculares" para cada una de las áreas específicas del currículo que la Ley 115 exigía.

Los lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros tienen como finalidad plantear las ideas básicas que sirven de orientación a los docentes de lengua extranjera en sus definiciones referentes al desarrollo curricular dentro de los proyectos educativos institucionales. En términos generales allí se recogen las hipótesis de apropiación de lenguajes extranjeras, conceptos básicos y fundamentales, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del idioma extranjero.

En este mismo documento se plantea el manejo del aprendizaje de las lenguas extranjeras desde el desarrollo de una competencia comunicativa pensada desde los componentes de ella misma: gramatical, textual, ilocutivo, sociolingüístico y estratégico que primero se desarrollan en la lengua materna; de manera que luego permitan la integración de la lengua extranjera a otras actividades escolares y utilizarla como vehículo de

aprendizaje para otras áreas o asignaturas. Así pues, se propondría un trabajo de interdisciplinariedad, ya sea utilizando las técnicas en clase de inglés para la enseñanza de otras áreas o utilizando las técnicas de otras disciplinas en la clase de inglés.

Siguiendo estos parámetros, el CED Moralba comienza a construir su Proyecto Educativo Institucional en el año 1995, incluyendo en él el nuevo currículo transversal e interdisciplinario. Dentro de este currículo, aparece la enseñanza del Idioma Inglés con una intensidad horaria semanal de 1 hora en cada grado de primero a quinto de educación básica primaria. ( PEI, CED MORALBA, 1995)

El CED Moralba no cuenta con docentes especialistas en el área de idiomas que puedan apoyar el trabajo curricular, su diseño, desarrollo y evaluación; por lo cual nunca se diseñó un " Programa" para la enseñanza de la lengua inglesa.

Ante la necesidad de un apoyo docente especialmente para cubrir las áreas de humanidades – inglés y español, el CED Moralba inicia un programa conjunto con la Universidad de La Salle, con el fin de colaborar a los estudiantes que presentan falencias académicas en las áreas ya mencionadas.



En 1999, el programa de "Práctica Pedagógica" de la Universidad de La Salle inicia su labor en el CED Moralba ubicado en la zona 4, en la Alcaldía de San Cristobal. Este proyecto se inicia con la colaboración de 5 estudiantes de la Universidad de la Salle que atendían a 63 niños de los grados primero y segundo de educación básica primaria del CED Moralba.

A través de los años, el programa ha sido cada vez más benéfico para la comunidad educativa. Sin embargo, se vio la necesidad de trabajar con la carta de navegación principal que sirviera como base para el trabajo de la Universidad de la Salle de modo que no afectara las clases de lunes a viernes en referencia a temas y actividades relacionadas con el área de inglés.

Esta carta de navegación llamada "Programa" no ha sido diseñada y como ya se ha enunciado, el CED Moralba no cuenta con un profesor especialista en el área de idiomas; por lo cual los docentes licenciados en Matemáticas, Sociales, Biología y otras áreas han tenido que asumir esta carga académica con más voluntad que conocimientos tanto de la disciplina como de los aspectos metodológicos y didácticos específicos que reconocidos investigadores, autores y maestros del área de formación de Inglés como lengua extranjera han diseñado para facilitar el aprendizaje a niños, jóvenes y adultos.

Al no tener tampoco un programa o syllabus establecido para el aprendizaje del inglés, aquel deja de ser un proceso planificado para convertirse en la presentación de temas sin conexión entre unos y otros; y así, la construcción de un conocimiento segmentado que no responde a las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes.

Se concluye entonces, que no existe un syllabus diseñado para los niños de Primero de Primaria del CED Moralba, el cual se adecue al contexto y atienda a las necesidades específicas de la institución educativa.

## **1.2. DESCRIPCION DEL PROBLEMA**

En la actualidad el conocimiento de un idioma extranjero en la etapa escolar es muy importante, pues deben aprovecharse al máximo las capacidades del niño en esta etapa. A pesar de que la Ley General de Educación y las disposiciones legales reglamentan la enseñanza del inglés desde la escuela primaria, algunas instituciones no han podido cumplir con esta norma por no contar con el personal docente, infraestructura o programas. Dentro de ese grupo de instituciones se encuentran algunos Centros Educativos Distritales uno de los cuales es el CED MORALBA.

Aún teniendo en cuenta el constante trabajo de los docentes del CED Moralba y los docentes-practicantes de la Universidad de La Salle, no se ha podido evitar la repetición de temas, la diferencia de contenidos entre uno y

otro programa, la omisión de temas importantes o la eliminación de otros tópicos de relevancia en la propuesta de cada una de las Instituciones.

Se ha encontrado que la causa de estos inconvenientes no es solamente la falta de personal docentes especializado en esta área durante las clases semanales sino la falta de un "programa" que permita la concertación, coherencia y cohesión de ambos trabajos con el solo fin de beneficiar a los estudiantes del CED Moralba.

En el Plan de Estudios para el grado primero de Primaria de la escuela, se asigna tan solo 1 hora semanal al aprendizaje de este idioma no solo por no ser obligatorio sino a partir del grado Tercero de Educación Básica Primaria, sino por no contar con un programa establecido ni un docente especializado en el área de Idioma Extranjero.

***Por lo tanto, el problema se podría plantear de la siguiente manera: ¿ El diseño e implementación de un programa de Inglés para el grado primero de primaria del CED Moralba podría permitir la enseñanza y aprendizaje del inglés de una forma ordenada y coherente?.***

### **1.3. JUSTIFICACION**

La nueva Ley General de Educación propende porque la enseñanza de lenguas extranjeras " sea prospectiva para responder a las necesidades de la

multiculturalidad”<sup>2</sup>. Esto corresponde a la idea de que para el siglo XXI un alto porcentaje de colombianos **deberá** tener acceso al conocimiento de lenguas extranjeras para mejorar el proceso de la construcción de una sociedad más cohesionada, que presente las diferentes identidades culturales con mayor equidad y bajo un modelo de desarrollo a toda luz sostenible.

Basados en las características académicas y sociales del CED MORALBA, se encuentra un vacío y una necesidad inmensa de crear un programa en el área de inglés que se ajuste a los intereses y expectativas de los alumnos y profesores de la Jornada Mañana y Tarde, Sección Primaria.

Al no concebirse parámetro alguno en la enseñanza del inglés dentro de la institución, se observa que el docente se da a la tarea de presentar a los alumnos la segmentación de un conocimiento que ni aún el mismo ha logrado apropiarse dentro de su estructura mental. En este proceso, la efectividad del aprendizaje se ve pasmada ante la imposibilidad del desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua extranjera.

El programa se aplicaría de manera gradual a partir del grado Primero de Primaria, lo cual permitiría sensibilizar a los estudiantes hacia el idioma inglés, de manera que al llegar al grado Tercero de Primaria, grado

---

<sup>2</sup> MINISTERIO DE EDUCACION. Lineamientos Curriculares Idioma Extranjero. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, D.C., 1999.

obligatorio desde el cual la Ley plantea el desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera, los alumnos del CED podrían mejorar e incrementar sus conocimientos en inglés; así mismo permitiría a los docentes la aplicación de estrategias creadas para esta área del conocimiento, aprovechando también los medios audiovisuales y tecnológicos como la grabadora, televisor y VHS.

En la parte curricular es necesario crear un Manual por grado que contenga ejercicios de escucha, pre-lectoescritura y conversación con la respectiva guía del profesor que haría del papel de docente un quehacer como acompañante y guía de la construcción de un aprendizaje significativo de la lengua extranjera.

En un siglo en donde la enseñanza del inglés ha adquirido gran importancia debido a la globalización, se hace necesario el manejo de un idioma único para la comunicación mundial que permita a la humanidad el intercambio cultural, económico y social; por ello el aprendizaje del inglés se hace de forma especializada y dirigida a todos los seres humanos que pretenden desenvolverse y ejercer cualquier labor en la actualidad, pues ofrece el acceso a todos los campos de información útil.

#### **1.4. OBJETIVOS**

**1.4.1. Objetivo General:** Diseñar un syllabus para la enseñanza del inglés basado en los intereses y necesidades de los estudiantes del grado Primero

de Educación Básica Primaria, del CED MORALBA, que contribuya al desarrollo de habilidades de escucha, pre-lectoescritura y conversación en el idioma extranjero.

**1.4.2. Objetivos Específicos:** Los objetivos específicos a lograr con la investigación propuesta son:

- Observar las metodologías utilizadas por los docentes que tienen a su cargo la enseñanza del inglés, con el fin de recoger elementos de juicio que permitan el diseño de un syllabus en esta área.
- Diseñar un syllabus del Programa de Inglés de Primer grado de Educación Básica Primaria que permita la integración de esta área del conocimiento con las demás del currículo.
- Diseñar 10 guías para la enseñanza del inglés en el grado primero de primaria, acordes con el syllabus sugerido.
- Diseñar una guía del maestro que le permita la implementación del programa diseñado, que contenga actividades aplicables y ejercicios que incrementen el vocabulario y el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés.

## **2. MARCO TEORICO**

El diseño de un programa para la enseñanza de una lengua extranjera debe responder a interrogantes que proporcionen de una manera lógica la teoría que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevarán a cabo en el desarrollo del programa. Estos factores son las diferentes fuentes o soportes teóricos relacionados con el syllabus, el diseño del mismo, la metodología a seguir y la naturaleza de la situación específica del aprendizaje.

Las respuestas a estas interrogantes proceden de fuentes tales como la investigación, la observación, la experiencia del docente y de los modelos teóricos; pero estos están enmarcados por criterios tales como: por qué los estudiantes necesitan aprender inglés, qué facilidades y limitaciones se encuentran en la escuela, qué necesitan aprender los estudiantes, qué expectativas e intereses tienen los estudiantes.

Todos estos interrogantes implican los factores del proceso que no solo está limitado a estudiantes y docentes, sino a la misma institución; es decir, toma

en cuenta diferentes planos de la enseñanza desde donde se conjugan la motivación, las aptitudes, intereses, propósitos y necesidades de cada una de las partes.

Los factores mencionados son tenidos en cuenta por los investigadores, ya que el desarrollo de un programa no se detiene en la etapa de diseño del syllabus, sino que por el contrario, está involucrado todo un contexto social, económico, humano y de infraestructura.

Para conformar el marco teórico se tienen en consideración concepciones acerca de cómo se comporta el niño de 7 años, cómo es su proceso de pensamiento en esta edad, etc. Se incluye además literatura acerca del aprendizaje significativo, la motivación, el diseño curricular, los tipos de currículo, el syllabus y tipos de syllabus,

El marco teórico se encuentra organizado de la siguiente manera:

## **2.1. CARACTERIZACION DEL NIÑO DE 7 AÑOS.**

Hacia la edad de los 7 años, "el ingreso a la escuela y con ella el enfrentamiento con las formas estructurales simbólicas como las ciencias naturales, sociales, matemáticas, etc; jalonan un cambio brusco del pre-escolar al niño de primaria." (Papalia, 1997, 281).



Teniendo en cuenta los postulados piagetianos ( Piaget, 1962) se debe estudiar su progreso intelectual y físico: cómo crecen, se vuelven fuertes y aprenden nuevas destrezas y conceptos cognoscitivos. Los niños se perfeccionan en lo que ya saben hacer: pueden lanzar un balón lejos y con más precisión, pueden correr más rápido y por más tiempo. Aplican sus conocimientos de números, palabras y conceptos en mayor medida y con más precisión.

La niñez, de hecho, no es sólo un tiempo de felicidad. Según Papalia (1997), a la edad de 7 años las presiones de los niños incluyen además de trastornos familiares, dificultad para relacionarse con otros niños, exigencia escolar y sucesos del mundo que van más allá de su propio círculo. Esta autora propone los siguientes aspectos a tener en cuenta para analizar y conocer mejor a los niños en infancia intermedia:

**2.1.1. Crecimiento:** El desarrollo físico es menos rápido de los 6 a 7 años que durante los primeros años de vida. Los niños son ligeramente más grandes que las niñas al comienzo de este periodo, pero ellas alcanzan el crecimiento repentino de la adolescencia en una edad más temprana. Existen además amplias diferencias en altura y peso entre individuos y grupos.

**2.1.2. Desarrollo motor:** Debido al aumento del desarrollo motor, los niños y niñas de esta edad pueden vincularse a un rango más amplio de actividades motoras que los niños en edad preescolar.

Estudios realizados durante décadas sugieren que los muchachos tienen excelentes resultados en destrezas motoras, pero investigaciones recientes indican que tanto niños y niñas tienen habilidades motoras similares. (Papalia, 1997)

Las destrezas motoras más notorias en el niño de 7 años son:<sup>3</sup>

- Empieza a ser posible balancearse en un solo pie y sin mirar
- Niños y niñas pueden caminar sobre barras de equilibrio de cinco cm de ancho.
- Niños y niñas pueden saltar y brincar con precisión en pequeños cuadrados.
- Niños y niñas pueden realizar con precisión ejercicios como el juego de la golosa.
- Niños y niñas pueden lanzar una bola pequeña a 8 m

**2.1.3. Desarrollo Intelectual:** El aparato cognoscitivo previo, conformado por instrumentos intelectuales binarios, las nociones, cederá su lugar a un novedoso grupo de herramientas – los conceptos.

---

<sup>3</sup> PAPANIA, Diane. Desarrollo Humano. PAPANIA, Diane. Human Development. Mc Graw Hill Interamericana. 1997

Según Piaget<sup>4</sup> los niños entre cinco y siete años de edad, entran en la etapa de las "operaciones concretas" y pueden pensar con lógica en el aquí y el ahora considerando aspectos importantes como el pensamiento operacional y el egocentrismo.

- **Pensamiento Operacional:** Piaget (1970) dice que en esta edad se puede pensar operacionalmente, es decir, se pueden utilizar símbolos para llevar a cabo operaciones: actividades mentales, en sentido contrario a las actividades físicas que fueron base de la mayor parte del pensamiento inicial. En esta etapa los niños son mucho mejores para clasificar, trabajar con números, manejar conceptos de tiempo y espacio y distinguir fantasía de realidad.
- El egocentrismo ha desaparecido un poco, entonces, los niños pueden tomar en cuenta todos los aspectos de una situación en lugar de concentrarse en uno solo. Comprenden que la mayor parte de las operaciones físicas son reversibles y el aumento en su capacidad para comprender el punto de vista de los demás les permite comunicarse de forma más efectiva y ser más flexibles en su pensamiento moral.

Hacia los 7 u 8 años el niño logra la construcción de una lógica de estructuras de pensamiento operatorias que coinciden con el inicio de una lógica propiamente dicha; las operaciones no se constituyen a través de

---

<sup>4</sup> PIAGET; Jean. The origin of intelligence in children. International University Press. New York, 6<sup>th</sup> edition. 1970.

acciones o enunciados verbales, sino que se presentan de acuerdo con los objetos mismos en las tareas de clasificación, seriación, correspondencia entre otras. Lo que significa que la operación incipiente está ligada todavía a la acción sobre los objetos.

- Conservación: Los postulados piagetianos (1970) suponen que la conservación es la habilidad para reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen idénticas en sustancia, peso y volumen hasta que se les añade o quita algo.

Los niños desarrollan distintos tipos de conservación en diferentes épocas. A la edad de siete años, por lo general pueden conservar la sustancia. Como no pueden transferir lo que han aprendido acerca de un tipo de conservación hacia otro diferente, su pensamiento sigue siendo concreto. Se relaciona tan estrechamente con situaciones particulares que los niños no pueden aplicar con facilidad la misma operación mental básica ante una situación diferente.

Piaget (1970) parece decifrar que los niños pasan por tres etapas para dominar el concepto de conservación. En la primera etapa, los niños se enfocan en un solo aspecto de la situación. Si se cambia la forma a una bola de arcilla pensarán que hay menos o más arcilla pero no se dan cuenta que es la misma cantidad en forma diferente. La segunda etapa es de transición; en ella los niños avanzan y retroceden, y en ocasiones aplican el concepto de conservación y en otras no. Pueden observar más de un aspecto como

altura, ancho, longitud y grosor pero no reconocen como estas dimensiones se relacionan. En la tercer y última etapa, los niños pueden manejar el concepto de conservar y dar razones lógicas para sus respuestas, demostrando un avance cognoscitivo cualitativo, su pensamiento es reversible, descentran y están conscientes de que las transformaciones son sólo cambios de percepción.

**2.1.4. Desarrollo de la memoria y procesamiento de la información:** El enfoque del procesamiento cognoscitivo presta particular atención en la memoria. A medida que avanza el desarrollo cognoscitivo (Piaget, 1970) , también lo hace la memoria. La habilidad para recordar mejora en gran medida hacia los 6 y 7 años, en parte porque la capacidad de memoria de los niños aumenta, y en parte, porque aprenden a utilizar diversos mecanismos mnemotécnicos o estrategias deliberadas para ayudarse a recordar.

Toda la información sobre la caracterización del niño de 7 años, su pensamiento, su memoria, su afectividad; es de vital importancia para la investigación realizada, puesto que el principal recurso de trabajo son los estudiantes de grado primero de primaria del CED Moralba, los cuales se encuentran entre la edad de 6 y 7 años aproximadamente. Para escoger las actividades y el tipo de programa más pertinente, no solo deben tenerse en cuenta aspectos como los socioeconómicos sino también los procesos de pensamiento, memorización y otras habilidades propias de esta etapa en el desarrollo humano.

## **2.2. APRENDIZAJE DEL LENGUAJE EN EL NIÑO DE 7 AÑOS**

El lenguaje también se desarrolla con rapidez en la infancia. Según las concepciones de Vigotsky (1962) los niños entre 5 y 7 años pueden comprender e interpretar mejor las comunicaciones, su vocabulario y habilidad para definir palabras crecen y están en mejor capacidad de comprenderse entre ellos y a sí mismos.

**2.2.1. Gramática – La estructura del lenguaje:** A los seis y siete años la mayoría de niños aún no han aprendido a manejar las construcciones gramaticales en las que se utilizan los condicionales (si.... entonces), la voz pasiva o los verbos que incluyen la forma tener.

Según Chomsky (1969) , los niños desarrollan una creciente y compleja formación de la sintaxis hasta y casi después de los nueve años. La comprensión cada vez mayor de los niños en lo relativo a la sintaxis se desarrolla con el tiempo, aunque la habilidad para comunicarse mejora, incluso los niños mayores pueden no tener una completa conciencia de los procesos de comunicación y con frecuencia mal interpretan los mensajes que se les dan.

Algunas discapacidades en el lenguaje aparecen con la edad escolar, como por ejemplo la dislexia, un desorden en el desarrollo de la lectura en el cual el avance en ésta se halla, por lo menos, dos años por debajo del nivel

esperado. El problema de lectura es parte de un desajuste generalizado en el lenguaje. Los niños disléxicos tienden a empezar a hablar tarde, sufren deficiencias sutiles en el lenguaje escrito y hablado, y tienen una memoria limitada para los aspectos verbales. Si se diagnostica antes del tercer grado de primaria, el pronóstico del niño puede ser mejor.

Teniendo en cuenta que la población de estudiantes del CED Moralba, grado primero de primaria se encuentran entre los 5 y 7 años de edad, es de vital importancia observar los cambios y las aptitudes principales a nivel de lenguaje y así mismo, dirigir y encaminar el diseño del programa de inglés de manera que este mismo pueda desarrollar estas habilidades desde su área específica: el inglés.

### **2.3. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

Para lograr un desarrollo integral en el niño, deben tenerse en cuenta sus características principales: lenguaje, crecimiento, desarrollo motor, y desarrollo del pensamiento tratadas en los numerales 2.1 y 2.2. anteriormente descritos; de allí partirán las estrategias que se utilicen para su desarrollo de aprendizaje. No sólo basta un niño "motivado" sino un niño sano que desarrolle las habilidades propias de su edad. Cuando todo ello se da, es fácil hablar de un aprendizaje significativo que marcará la vida escolar del niño y del cual dependerá en gran medida su desempeño en el mundo que le rodea.

Para hablar de aprendizaje significativo hay que ver al alumno como un verdadero agente, responsable de su propio proceso de aprendizaje. Autores como Hebbly Berlyne (1980) dicen que la motivación por explorar, descubrir, aprender, comprender, está presente en mayor o menor grado en todas las personas, el alumno confronta situaciones con una serie de características (novedad, complejidad, ambigüedad, etc) susceptibles de activar la motivación y la curiosidad por explorar, reduciendo así el conflicto conceptual, la incertidumbre y la tensión generada por las características de la situación.

El alumno es el centro del proceso educativo y el fin prioritario de la educación de la persona funcione de manera integrada y afectiva, que construya su propia realidad y que encuentre su identidad particular.

**2.3.1. Aprendizaje escolar y Construcción del significado:** Según la autora Frida Diaz Barriga ( 2000) hablar de aprendizaje significativo equivale a poner de relieve el proceso de construcción de significados como el elemento central del proceso Enseñanza- aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera (conceptual, explicación de fenómenos, procedimientos para resolver problemas, etc) cuando es capaz de atribuirle un significado. El alumno puede aprender también estos contenidos sin darles un significado alguno (memorísticamente, mecánicamente).



Según Piaget (1964) se construyen significados integrando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya se poseen de comprensión de la realidad, lo que no se puede asimilar carece de significado para el individuo.

Para Piaget, la construcción de significados implica una acomodación, una mayor interconexión de los esquemas previos. Al relacionar lo que se está aprendiendo con lo que ya se sabe, los esquemas de acción y de conocimiento ( lo que ya se sabe) se modifican y, al modificarse, adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución a significados.

Es necesario que el contenido que el alumno va a aprender sea potencialmente significativo, es decir, que sea susceptible de dar lugar a la construcción de nuevos significados y que se relacione directamente con su entorno y su contexto, que sea útil a la vida cotidiana de quien construye el significado. El contenido debe tener una estructura lógica y psicológica (conocimiento previo del alumno en el momento de afrontar la adquisición de nuevos conocimientos); así mismo es importante la actitud favorable del alumno para aprender significativamente.

El profesor debe tener la habilidad para **motivar** al alumno, la intervención del profesor evitaría que el alumno aprendiera memorísticamente y le ayudaría a establecer relaciones sustantivas entre lo que ya conoce y el nuevo aprendizaje.

El concepto de Aprendizaje significativo supone un cambio radical en la manera de entender el proceso Enseñanza-Aprendizaje. Así, el aprendizaje no solo depende de la influencia del profesor, y de la metodología de enseñanza utilizada, sino también de los conocimientos previos del alumno y de sus procesos de pensamiento. La construcción de significados que lleva a cabo el alumno a partir de la enseñanza es el elemento mediador susceptible de explicar los resultados de aprendizaje: la percepción que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones, expectativas, motivaciones, creencias y actitudes, etc. En definitiva, el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende.

Para Ausbel (1970), se construyen significados cada vez que el individuo es capaz de establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprendemos y ya conocemos. La mayor o menor riqueza de aprendizajes depende de la complejidad de las relaciones que se establezcan.

Ausbel postula que el aprendizaje significativo implica una reestructuración continua de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el individuo posee en su estructura cognitiva, concibe al alumno como el procesador activo de información y al aprendizaje como sistemático y organizado, siendo un fenómeno que no se reduce a simples asociaciones de memoria.

Sin embargo, Ausbel difiere de la idea de que todo aprendizaje del aula deba darse por descubrimiento, antes bien, apoya la idea que el aprendizaje verbal significativo permite dominar los contenidos curriculares que se imparte en las escuelas.

**2.3.1.1 Tipos y situaciones del Aprendizaje en la escuela:** De acuerdo con Ausbel (1970), hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula. Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles:

- La que se refiere al modo en que se adquiere el aprendizaje
- La que se refiere a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz

Según Díaz (2000), la interacción de estas dimensiones se traduce en las "situaciones de aprendizaje escolar": aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, por descubrimiento significativo.

Es evidente que el aula de clase está organizada por prioridades con base en el aprendizaje por recepción en donde el niño adquiere grandes volúmenes de material de estudio. Esto no implica que recepción y descubrimiento sean excluyentes o antagónicos completamente; podrían coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción, luego podría ser herramienta para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento y

porque a veces, lo aprendido por descubrimiento conduce a conceptos conocidos.

Lógicamente el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación.

La estructura cognitiva se compone de conceptos, hechos y proposiciones organizadas jerárquicamente. Esto quiere decir que se procesa la información que es menos inclusiva de manera que llegan a ser subsumidos o integrados por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas). La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento. Estos esquemas son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos, y de las interrelaciones que se dan entre éstos. Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual.

### **2.3.2. Condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo:**

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones según Ausbel (1970):

- La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales y contenidos de aprendizaje.

Cuando se habla de que exista relacionabilidad no arbitraria, se pretende decir que si el material de aprendizaje en sí no es arbitrario y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Se debe aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aún el aprendizaje repetitivo o memorístico puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente sin adquisición de significado.

Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

Siguiendo los postulados de Ausbel (1970), el significado es potencial o lógico cuando se habla del significado inherente que posee el material simbólico dada su propia naturaleza y, sólo podrá convertirse en significado real cuando el significado lógico se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado dentro de un sujeto particular. Puede haber aprendizaje

significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permite la comprensión de contenidos de cierto nivel.

**2.3.3. Fases del aprendizaje significativo:** En su libro "*Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*", Diaz Barriga (2000), considera tres fases del aprendizaje significativo:

**2.3.3.1. Fase inicial de aprendizaje:**

- El alumno percibe la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual
- Tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, para ello usa su conocimiento esquemático.
- Procesa la información globalmente y se basa en: escaso conocimiento sobre el objeto a aprender, estrategias generales independientes del objeto de conocimiento, uso de conocimientos de otros objetos para interpretar la información (comparar).
- La información aprendida es concreta y vinculada al contexto específico.
- Uso de estrategias de repaso para aprender la información.
- Gradualmente el alumno construye un panorama global del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías para representarse el nuevo conocimiento, etc.

### **2.3.3.2. Fase intermedia de aprendizaje:**

- El alumno empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y configura esquemas y mapas conceptivos, sobre el material y sobre el objeto de aprendizaje. Sin embargo, estos esquemas no le permite ser autónomo.
- Se va realizando de manera progresiva un procesamiento más profundo del material, el conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.
- Hay más oportunidad para reflexionar sobre el material y sobre las situaciones aplicables.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.
- Es posible el empleo de estrategias de procesamiento más sofisticadas.

### **2.3.3.3. Fase terminal del aprendizaje significativo:**

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas, llegan a estar más integrados y a funcionar con autonomía.
- Las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir menor control consciente.
- Las ejecuciones se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc.

- Existe más énfasis en la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución se deben a variaciones provocadas por la tarea más que a rearrreglos o ajustes internos.
- El aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en: a. Acumulación de información de esquemas preexistentes y b. Aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Con frecuencia el docente se pregunta de qué depende el olvido y la recuperación de la información aprendida. Se ha encontrado dentro de la construcción de esquemas de conocimiento lo siguiente:

- La información desconocida y poco relacionada con conocimientos que ya se poseen o demasiado abstracta, es más vulnerable de ser olvidada que lo familiar, vinculado a conocimientos previos o aplicable a situaciones de la vida cotidiana.
- La incapacidad para recordar contenidos académicos previamente aprendidos o para aplicarlos se relaciona a cuestiones como:
  - Es información aprendida mucho tiempo atrás
  - Es información poco empleada y poco útil.
  - Es información aprendida de manera inconexa.
  - Es información aprendida repetitivamente



- Es información discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades del sujeto.
- El alumno no la entiende ni puede explicarla.
- El alumno no hace el esfuerzo cognitivo para recuperarla o comprenderla.

Según los postulados Ausbelianos, la secuencia en la organización de los contenidos curriculares consiste en diferenciar de manera progresiva dichos contenidos, yendo de lo más general e inclusivo a lo más detallado y específico, estableciendo al mismo tiempo relaciones entre contenidos del mismo nivel para facilitar la conexión entre tópicos y material de aprendizaje.

Ausbel insiste demasiado en la necesidad de utilizar materiales introductorios de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad (organizadores anticipados) a fin de lograr el aprendizaje significativo, mientras que también es posible activar los conocimientos previos, mediante otro tipo de estrategias de instrucción como resúmenes, mapas conceptuales, etc. También es evidente que no siempre es posible acceder al conocimiento previo de los estudiantes, el cual en ocasiones no sólo no facilita sino obstaculiza el aprendizaje.

Finalmente, no todas las situaciones de aprendizaje pueden plantearse como fin exclusivo de aprendizaje significativo, puesto que la memorización comprensiva o el aprendizaje guiado o autónomo también requieren un espacio curricular y por esta razón, el aprendizaje significativo toma tanta

relevancia en el diseño del programa de inglés que es el centro de investigación de este proyecto, incluyendo la conexión entre su contexto y todas las áreas del conocimiento, todo aquello que sea útil a la vida de los estudiantes que construyen diariamente nuevos significados con la actitud favorable de aprender cosas "nuevas" cada día.

#### **2.4. MOTIVACION.**

El aprendizaje significativo está íntimamente ligado con la palabra "motivación", puesto que para realmente aprehender conocimiento se necesita una actitud que hace al ser humano más sensible acerca de los fenómenos o situaciones que desea comprender sobre su mundo .

En primer lugar, cuando se define la motivación, suele ser definido como los procesos implicados en la suscitación, orientación y mantenimiento de la conducta. Se emplea para indicar, por ejemplo, por qué un individuo se muestra más despierto y activo en vez de aletargado, por qué funciona en una tarea más que en otras y por qué persiste en la tarea en vez de desplazarse hacia otras actividades.

La motivación de una persona es un constructo hipotético (De Zubiría, 1987), es decir, la motivación de la persona es algo que inferimos, es algo que está dentro de la persona, que interactúa con el entorno y de lo que se supone que suscita, orienta y mantiene la conducta. No es algo directamente

medible. La motivación posee unas implicaciones conceptuales porque debe recordarse que al examinarla se habla de un esquema conceptual que ayuda a entender la conducta de un sujeto. Si ese esquema es útil, si nos ayuda a predecir y controlar la conducta, se considera que las inferencias son correctas; pero sin embargo, siguen siendo inferencias y conceptos falibles.

Querer aprender y saber pensar constituyen junto con lo que el sujeto ya sabe y el grado en que practica lo que va aprendiendo, las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita.

Estas condiciones son independientes. Por un lado, para que el alumno aprenda es necesario que considere el conjunto de las tareas escolares como ocasiones de aprendizaje y que las afronte con el propósito de aprender; por otra parte, el que un alumno se interese por aprender y ponga el esfuerzo necesario para ello, depende de que crea que puede conseguir la meta que se propone.

#### **2.4.1. Motivación Escolar .**

El término motivación se deriva del verbo latino " movere " (Salvat, 1991) que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción. La motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la

conducta. De manera que un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

En el plano pedagógico, motivación significa proporcionar motivos, es decir, "estimular la voluntad de aprender" (De Zubiría, 1987).

Según los hermanos De Zubiría, la motivación escolar no es un método de enseñanza sino un factor cognitivo-afectivo presente en los actos de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita. Tres deben ser los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

- Despertar el interés del alumno y dirigir su atención.
- Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo.
- Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y guías pertinentes en cada situación.

Existen una serie de mitos alrededor de lo que es la motivación escolar:

- La motivación es un proceso exclusivamente intrapersonal.
- La disposición favorable para el aprendizaje es inherente a la personalidad del alumno, determinada por su ambiente familiar.
- La motivación escolar es un proceso básicamente afectivo.
- La motivación es un proceso que se origina al inicio de una actividad o tarea.
- Para motivar a los alumnos sólo se requiere trabajar alguna dinámica o juego grupal que sea atractivo para ellos.
- Los buenos alumnos están motivados para el aprendizaje por sí mismo; los malos estudiantes por las recompensas externas que obtienen.
- Los profesores no son responsables de la motivación de sus alumnos.

En realidad, para Diaz Barriga (2000), la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes:

- La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas que se propone y la perspectiva asumida al estudiar.
- Que el alumno sepa cómo actuar, qué proceso de aprendizaje seguir (cómo pensar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presenta.
- Los conocimientos e ideas previas que el alumno tiene de los contenidos curriculares por aprender, su significado y utilidad.

- El contexto que define la situación misma de enseñanza, especialmente los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad y las formas de evaluación.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos.
- El empleo de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño e implementación del proceso de enseñanza.

La motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula. En especial, Diaz Barriga resalta el denominado clima del aula, que se relaciona con la disposición de ella. La interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socioambientales del aula de clase son factores clave para la explicación de la motivación para el aprendizaje. La motivación en el aula depende de factores tan especiales como el alumno, sus metas, su perspectiva, sus expectativas de logro y sus capacidades; De otro lado se encuentra el profesor con los mensajes de aprendizaje que envía a los estudiantes, la organización de sus clases y los comportamientos que modela, el contexto y clima de la clase tanto como la aplicación de principios para diseñar la enseñanza.

**2.4.1.1. Metas y procesos motivacionales en los alumnos:** Es de vital importancia para el docente reconocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase. Diaz Barriga comenta que tradicionalmente la motivación se ha dividido en dos clases: Motivación intrínseca y motivación

extrínseca. La motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal del alumno por realizarla con éxito. La motivación extrínseca depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que éste obtenga como retribución tangible.

Puede afirmarse además, que dentro de los motivos principales que animan a los alumnos a estudiar están implicados el conseguir aprender, alcanzar el éxito, evitar el fracaso, ser valorado y obtener recompensas.

Uno de los propósitos centrales de la formación que reciben los niños es desarrollar el gusto y el hábito del estudio autónomo y se espera que la motivación del alumno se centre en lo placentero que resulta recibir conocimientos nuevos. Así mismo, y en relación con la autovaloración, se espera que el alumno experimente la motivación del logro o el orgullo del éxito, el miedo al fracaso, por lo cual se reconoce con amplitud que las experiencias de vergüenza y humillación obstaculizan el aprendizaje.

Sin embargo, la motivación extrínseca también desempeña un papel central, y desafortunadamente, en no pocas ocasiones, constituye la fuente principal de motivos para aprender. En particular los niños buscan experimentar la aprobación de los adultos, lo cual condiciona su interés por el estudio. Por otro lado, las metas relacionadas con recompensas externas, actúan determinado el esfuerzo que un alumno imprime a su trabajo.

El manejo de la motivación para el aprendizaje debe estar presente y de manera integrada en todos los elementos que definen el diseño y operación de la enseñanza. Esta idea se sintetiza en el siguiente postulado de enseñanza: " es indispensable conscientizar y manejar las variables que definen el contexto de la actividad del alumno: contenidos, tareas, recursos, organización de la actividad, patrones de interacción, evaluación" <sup>5</sup>.

Son dos las condiciones que deben darse para que se produzca en un individuo la motivación intrínseca hacia la realización de una tarea.

1. Que la realización de la tarea sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente.
2. Que se dé la experiencia de autonomía; que el sujeto sienta que ejerce control sobre su entorno y su propia conducta.

Lo anterior significa que para motivar al alumno intrínsecamente hay que lograr que den más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso; que consideren a la inteligencia y las habilidades de estudio como algo modificable; que centren su atención en la experiencia de aprender y no en las recompensas externas; facilitar su autonomía y control a través de mostrar la relevancia y significatividad de las tareas.

---

<sup>5</sup> DIAZ, Barriga Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2000



#### **2.4.1.2. Manejo docente de la motivación escolar – mensajes, principios**

**de enseñanza y estrategias:** Los cambios motivacionales de los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que se les transmite a través de actuaciones y de la información que se les da sobre su desempeño.(ELIAS y otros, 1997)

La motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes, manifiestan un carácter evolutivo. Se ha podido comprobar que a medida que los estudiantes crecen, se dan cambios sistemáticos a la frecuencia con que reciben la información de uno u otro tipo y en el grado en que la asimilan.

El refuerzo social predomina como evaluación en la educación preescolar y los primeros años de la escuela primaria, mientras que la información de carácter simbólico se incrementa a partir del segundo o tercer grado.

El manejo deliberado de la motivación en el aula encaja en el campo de las denominadas estrategias de apoyo, las cuales permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje. Las estrategias de apoyo siguiendo los postulados de Elías, pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio. Estas estrategias de apoyo actúan indirectamente sobre lo que se va a aprender, y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, habilitando una disposición afectiva favorable.

**2.4.1.3. Principios motivacionales y enseñanza:** Díaz propone algunos principios que ayudan a la motivación de los estudiantes resumidos así:

**2.4.1.3.1. En relación con la forma de presentar y estructurar la tarea.**

- Activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la actividad a realizar. Para ello puede presentarse la información nueva, sorprendente, incongruente con los contenidos previos del alumno.
- Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno. Se sugiere relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, conocimientos previos y valores. También pueden mostrarse la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la tarea, de ser posible con ejemplos.

**2.4.1.3.2. En relación con la forma de realizar la actividad en el contexto de la clase:**

- Organizar la actividad en grupos cooperativos; la evaluación individual dependerá del resultado grupal.
- Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de la autonomía.

**2.4.1.3.3. En relación con los mensajes que da el docente a los alumnos:**

- Orientar la atención de los alumnos hacia la tarea antes, durante y después de la misma.

- Promover de manera explícita la adquisición de los siguientes aprendizajes: La concepción de la inteligencia como modificable; la atribución de resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables; la toma de conciencia de factores motivacionales personales.

**2.4.1.3.4. En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar las tareas y valorar los resultados:**

- Ejemplificar los comportamientos y valores que se tratan de transmitir en los mensajes.
- Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender; evite en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la propia comparación para maximizar la constatación de los progresos.

Todo lo anterior corrobora la relación entre el aprendizaje significativo y la motivación. Cabe recordar que la motivación es un proceso a la vez personal y social: el alumno actúa como elemento integrante de un grupo. La motivación puede ser influida de manera significativa por las formas de interactuar con el docente y los compañeros involucrados en la consecución de metas firmes.

## 2.5. DISEÑO CURRICULAR

**2.5.1. Qué es el currículo:** En la actualidad, la problemática del "currículum" y de su teoría exigen un estudio histórico y filosófico, puesto que cuando se utiliza el término currículo se hace con un sentido poco específico y en ocasiones no relacionado con la historia de la idea o en relación con las circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas del pasado, de la época misma.

Candlin (1984) sugiere que el currículo concierne a la organización del proceso de enseñanza, los propósitos, las experiencias, la evaluación y el role de las relaciones entre maestros y estudiantes. De acuerdo con Candlin, el currículo también contiene bancos de items de aprendizaje y sugerencias sobre cómo estos items deben ser usados en clase.

Según Stenhouse (1998), el currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio de la comunidad educativa y pueda ser traducida efectivamente a la práctica.

Para Erundy (1987), el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente de la experiencia humana. Más bien, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

Cada definición de currículo refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado, pero para poder adaptarlo al problema central del proyecto a trabajarse se ha acogido la siguiente definición que toma al currículo como objeto de estudio:

“El currículo es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos de desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone, en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos” (Zabalza, 1989) .

Esta definición pone énfasis en el currículo como un “puente” entre los principios y la práctica educativas, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos; de hecho se pone en práctica la propuesta curricular y las teorías educativas sugeridas.

**2.5.2. Cómo diseñar el currículo:** Con el fin de conocer cómo se planea, organiza y diseña el currículo, se han tenido en cuenta los postulados de Franco Machado Clara (1984) en su libro “*Currículo, Factor de Cambio*” y los cuales se presentan de la siguiente forma:

**2.5.2.1. Propósitos y objetivos:** En los propósitos se deben explorar los factores de tipo social, económico y cultural. Dicha exploración lleva a determinar los propósitos curriculares formulados como fines y como metas

en principios básicos de lo que se espera lograr en el trabajo curricular a partir de la organización de actividades acordes con tales propósitos.

El objetivo es la formulación de lo que se desea lograr en el educando a través de las experiencias y actividades de aprendizaje. Las fuentes de donde se derivan los objetivos son:

- Las necesidades , problemas y expectativas de una sociedad.
- El conocimiento de los alumnos – sus capacidades, sus necesidades, sus etapas de desarrollo y sus intereses -.
- La naturaleza del conocimiento y de las diversas disciplinas, cada una con su campo propio y sus métodos de investigación.

Con la formulación de objetivos lo que se pretende es lograr una meta por quienes estarán directamente involucrados en el proceso de aprendizaje; de tal manera que se supere el distanciamiento entre lo formulado y lo desarrollado en la práctica.

**2.5.2.2. Criterios para la formulación de los objetivos:** Se debe tener en cuenta el procedimiento indispensable para un objetivo bien formulado. Bien formulado significa tal como lo plantea Franco de Machado “ no sólo bien redactado sino posible de ser logrado” ( 1984).

- Debe describir tanto el tipo de capacidad (habilidad, conocimiento y destreza) que se desea lograr en el alumno como el contenido al cual se aplica esta capacidad.
- Debe especificar la conducta a desarrollar por el alumno, no la del profesor, pues son objetivos de aprendizaje y no de enseñanza.
- Debe explicar lo que los alumnos son capaces de hacer tras haber terminado una determinada experiencia instructiva (una o varias actividades).
- La conducta a alcanzar se especifica por lo general en términos de habilidades (skills) concretas.
- Se sugiere la conveniencia de indicar el contexto en que será evaluado el desarrollo de la actividad (facilidades o limitaciones) con que contará el alumno a la hora de realizarla.
- La realización de la conducta señalada en el objetivo es por sí misma la evidencia de que el aprendizaje se ha logrado.
- Los resultados u objetivos a conseguir son comunes para todos los sujetos y son homogéneos.
- Los objetivos deben formularse teniendo en cuenta que son parte de un desarrollo cognoscitivo y de la personalidad del alumno.
- El valor real de un objetivo bien formulado solo se da en relación con aspectos tales como la capacidad del alumno para relacionarse positivamente con otras personas, su capacidad de desarrollar formas de indagación personal y autoafirmarse como individuo en una comunidad.

**2.5.2.3. Adopción del enfoque:** De la concepción que se tenga de hombre y sociedad , depende básicamente la orientación que se de a la educación y por lo tanto el trabajo curricular debe tener una teoría sobre el aprendizaje, es decir, **cómo se aprende y quién aprende.**

En esta etapa debe existir un conocimiento suficiente de los distintos enfoques y teorías sobre el aprendizaje acordes con las bases sociales y culturales que lo orienten para lograr una decisión acertada sobre el enfoque que se adopte.

**2.5.2.4. Selección de contenidos:** Lo más importante respecto a la selección de contenidos, es dotarse de recursos conceptuales y operativos que permitan adoptar decisiones adecuadas en el contexto escolar. Todo contenido debe ser hecho teniendo en cuenta las actividades que los alumnos y maestros van a realizar para lograr determinado aprendizaje.

El contenido es la base a través de la que las actividades de aprendizaje están unidas entre sí. Autores como Zabalza (1989), definen que toda tarea didáctica tiene un contenido, aquello sobre lo que se trabaja; y un aspecto formal, el trabajo u operación que se realiza sobre o con este contenido. El aspecto que más debe abordarse es tomar la naturaleza de los contenidos como espacio de toma de decisiones en el desarrollo curricular. Además debe aclararse que los contenidos de un currículo no se refieren solamente a



los conocimientos e información, sino también a valores, actitudes, habilidades y destrezas.

El tema de los contenidos encierra dos aspectos según Franco: uno es la selección de los mismos y el otro su organización y desarrollo en términos de actividades de aprendizaje.(1984)

La selección de contenidos para el proyecto depende de las condiciones del currículo mismo: factores sociales, económicos, históricos y culturales, así como de los objetivos formulados. La organización depende de la coherencia con que se elabora el currículo para lograr el desarrollo mental, afectivo y motor del estudiante.

Para Zabalza (1989), un currículo coherente debe tener en cuenta los siguientes criterios:

- La importancia de los contenidos dentro de la estructura de una ciencia o disciplina, en este caso, la lengua extranjera.
- Su utilidad para el estudiante en un contexto real.
- Su valor para favorecer un posterior aprendizaje continuado dentro y fuera del contexto escolar y su aplicabilidad.

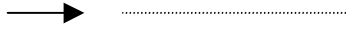
Para el cumplimiento de los criterios anteriores deben tenerse en cuenta la interrelación del contexto y el sujeto de aprendizaje, el uso de tecnología, el trabajo conjunto de los educadores y de quienes diseñan y desarrollan el currículo. Otra consideración a tener en cuenta es que los contenidos curriculares deben estar de acuerdo con la realidad social; el currículo está condicionado por factores externos a él, por lo tanto hay que diseñarlo seleccionando sus contenidos de acuerdo con las circunstancias sociales, económicas y culturales de la comunidad educativa en un tiempo determinado. Los conocimientos, valores y actitudes deben considerarse con relación al mundo y las circunstancias en que vivimos.

**2.5.2.5. Secuenciación:** Una vez seleccionados los contenidos, es preciso ordenarlos. Zabalza (1989) ha demostrado que el orden en que se presentan los contenidos tiene incidencia en los resultados de aprendizaje; no solo puede afectar a nivel cuantitativo (cantidad de aprendizaje logrado) sino también cualitativo (tipo de aprendizaje: más o menos significativo, con diverso nivel de estructuración interna).

En la secuencia se pueden distinguir dos aspectos: la importancia dada a cada elemento del contenido (tema o unidad) y el espacio de duración que ocupará en el desarrollo de dicha secuencia. Las secuencias en un sentido puramente estructural o de orden, pueden ser simples o complejas.

### ***Secuencias simples o lineales***

- Secuencia homogénea: Todos los contenidos o unidades reciben la misma importancia



- Secuencia heterogénea: Existen diferencias en cuanto a la relevancia otorgada a los contenidos.



- Secuencia equidistante: El mismo espacio – duración concedido a todos los contenidos ( por ejemplo, a tema por clase).



- Secuencia no equidistante: Se establecen diferencias en cuanto al tiempo otorgado o previsto para cada elemento.



### ***Secuencias complejas.***

- Secuencia compleja con alternativa: Para pasar del tema 2 al 4 no hay un único camino sino cuatro alternativas que el profesor puede prever. Se

hacen salidas a temas fuera de la secuencia (de otros cursos, otras disciplinas, etc).

- Secuencia compleja con retroactividad: Es una ordenación en la que se prevén saltos adelante y hacia atrás, sobre todo en el sentido de ir aclarando para qué sirven los nuevos conceptos (qué aplicación tendrán aspectos introducidos en el tema 1 para entender las cuestiones fundamentales del tema 5).
  
- Secuencia en espiral: Distintos contenidos como por ejemplo fases de la historia, autores literarios; se van analizando con idéntico procedimiento.

- **Secuencia convergente:** El mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis. Cada punto de vista requiere introducir nuevos conceptos y por ello se convierte a su vez en un tema.

**2.5.2.6. Tareas escolares según los contenidos:** “ La organización funcional de los contenidos exige articular adecuadamente la dimensión estructural y operativa de los contenidos, de manera que actúen no solo respecto a la cantidad de conocimientos que el alumno posea, sino también con respecto al desarrollo y perfeccionamiento de sus estructuras cognitivas.”<sup>6</sup>

En su contexto didáctico los contenidos de las disciplinas no solo se conocen, sino que se usan. Como señala Zabalza(1989) “ la función del profesor respecto al contenido de las disciplinas es introducir al alumno en su espíritu,

---

<sup>6</sup> ZABALZA, Miguel A. Diseño y Desarrollo Curricular. Narcea Editores. España. 1989.

diseñar a través de las tareas instructivas el marco adecuado para que cada alumno se impregne con ese espíritu.”

**2.5.2.7. Organización de las estrategias:** Sabiendo ya cuales son los objetivos y contenidos de la programación, lo que se plante ahora es cómo a partir de ellos se organizan las actividades de clase. Para esto Zabalza se detiene para analizar los aspectos que se deben tener en cuenta los ámbitos en que se pretende intervenir y qué tipo de pasos se darán en el desarrollo de la intervención en dicho ámbito.

**2.5.2.7.1. Estrategias cognitivas:** Las estrategias cognitivas son la forma en que los sujetos utilizan las habilidades que poseen y su capacidad para manejarlas de manera adecuada frente a las situaciones o problemas que se pretenden resolver.

A nivel escolar esto implica practicar constantemente formas de resolución de problemas, de análisis de información, etc. Así, los profesores han de crear un ambiente adecuado a la consolidación de estrategias cognitivas adecuadas.

- La divergencia: las estrategias deben ser diversas y no deben convertirse en rutinas o en la aplicación mecánica de procedimientos no bien asumidos cognitivamente por los sujetos.

- El docente debe brindar situaciones estimuladoras y recursos suficientes para afrontarlas.
- La relevancia cognitiva que adquiere el proceso de intervención en la realización de las actividades y en la realización de las unidades instructivas o tareas. Para lograr esta relevancia cognitiva hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:
  - Lograr la atención del niño.
  - Informar al niño los objetivos
  - Estimular el recuerdo del aprendizaje pre-requerido.
  - Presentar el material de estímulo
  - Proporcionar guías de aprendizaje.
  - Facilitar el resultado
  - Proporcionar el Feedback sobre la corrección.
  - Valorar el rendimiento o resultado
  - Intensificar la retención y el transfer (conocimientos que adquiere y modifica según el entorno)

**2.5.2.8. Presentación y organización de la información:** Primero se debe tener en cuenta cuales de los datos que se van a presentar resultan más convenientes presentar primero, para entrelazar sobre ellos los demás. Lo más importante es que los alumnos reciban una información organizada, dotada de un orden lógico y en un "contexto significativo" (Ausbel, 1970);

también es importante que el material informativo se le presente al alumno, no para lo que reciba pasivamente ( lo vea, lo escuche, lo lea, etc) y lo almacene en la mente, sino que por el contrario lo "procese", lo "organice" a su manera utilizando su propia estructura cognitiva pre-existente.

Para facilitar este proceso la función de los "organizadores" es muy importante. Ausubel (1974) define su función así: " La función del organizador consiste en proporcionar un armazón ideativo para la incorporación y retención estable del material más detallado y diferenciado que sigue en el proceso de aprendizaje"

En la idea de Ausubel, un conocimiento significativo nunca es del todo novedoso, lo importante para hacerlo significativo es que este nuevo conocimiento se relacione con los conocimientos anteriores y a la vez, se diferencie de ellos. Se trata de organizar la nueva información de manera tal que cada nuevo aprendizaje se asiente en algún aprendizaje anterior.

Así, los organizadores ante materiales novedosos deben proveer un punto de apoyo y fijación intelectual, una estructura mental en la cual incluirlos; ante materiales que son una especificación de conceptos ya establecidos en la estructura cognitiva del alumno, los organizadores deben potenciar la discriminación del nuevo conocimiento (definir semejanzas y diferencias existentes entre el nuevo material y los conceptos existentes) .



**2.5.2.9. Preparación para el contexto o situación:** El ambiente físico debe apoyar las actividades escolares y resolver las necesidades de quienes actúan en él; debe ayudar a llevar a cabo los propósitos de la programación y de la actividad de ese momento; efectivamente el maestro debe ser protagonista de la organización de espacios adecuados para su clase. El ambiente, en el ámbito escolar, tiene una dimensión física (posición de objetos, luminosidad, tipo de salón, etc) y una dimensión funcional mucho más importante si se tiene en cuenta el punto de vista instructivo (el ambiente tal como es percibido, como es usado y cómo se reacciona directa o simbólicamente sobre él).

El contexto espacial de la clase debe ser relevante, es importante introducir cambios en los aspectos físicos del salón de clase, pues esto afecta el proceso en el aprendizaje.

**2.5.2.10. Evaluación curricular:** Dentro del diseño se han formulado unos objetivos, organizado y seleccionado contenidos y actividades de aprendizaje; se considera fundamental conocer cómo avanza el proceso hacia el logro de los objetivos, qué correctivos hay que aplicar y cómo se puede mejorar la participación del sujeto de aprendizaje.

La noción misma de currículo como proceso incluye la evaluación como un mecanismo que hace posible la continua corrección y ajuste del diseño curricular.

“ Evaluar, por tanto, no significa exclusivamente medir con pruebas de distinto tipo el rendimiento del alumno. La evaluación cubre todo el proceso curricular de manera que la apreciación del logro de los objetivos por parte del alumno es considerada dentro de todo un proceso curricular en relación con los otros componentes curriculares” <sup>7</sup>

Una evaluación aislada de los procesos y resultados de aprendizaje, sin tener en cuenta los objetivos curriculares puede distorsionar todo el trabajo curricular.

**2.5.2.10.1. Qué se debe evaluar:** Machado propone que la evaluación debe darse en múltiples formas, unas más complejas que otras, unas a corto plazo y otras a largo plazo. Existen instrumentos y formas sencillas para evaluar objetivos simples referidos a habilidades específicas y el conocimiento de ellos.

Para lograr una evaluación que cubra objetivos simples y complejos de un mismo currículo son útiles no solamente los tests o pruebas objetivas; deben ser utilizados diversos tipos de registro de información acerca del desempeño de los alumnos, de sus conductas en grupo, diversas formas de observación y análisis de lo que los estudiantes dicen y hacen.

---

<sup>7</sup> FRANCO, de Machado Clara. Pensar y Actuar. Editorial Magisterio. 1984, Bogotá, Colombia

De acuerdo a los objetivos planteados hay que diseñar y elaborar estrategias de evaluación integrales en dos sentidos: por los diferentes aspectos del desarrollo humano que se evalúen y por la participación de alumnos y maestros en el análisis de aprendizaje logrado.

**2.5.2.10.2. Para qué sirve la evaluación:** El currículo necesita un proceso de evaluación permanente, pues en ocasiones debe ser ajustado y mejorado sucesivamente; entonces es necesario que el currículo se adapte a las innovaciones en los sistemas educativos; la evaluación es un mecanismo de control del mismo diseño curricular.

En relación con los alumnos, la evaluación es útil para apreciar sus logros en función de los objetivos iniciales y para saber como llegan los estudiantes al inicio de un programa, de un tema o de una unidad. De las condiciones de "llegada" del estudiante depende en gran parte la validez de los objetivos específicos y contenidos del aprendizaje, la consideración de dichas condiciones evitará repeticiones y vacíos en la educación del alumno.

Como se ha visto la propuesta curricular debe estar sustentada desde un punto de vista científico, filosófico y pedagógico y su valor real depende de la posibilidad que esa propuesta tenga de servir al desarrollo intelectual, afectivo, social y ético del alumno. Por esta razón los docentes, previo conocimiento de los alumnos deben tener la posibilidad de innovar crítica y constructivamente en relación con la propuesta curricular inicial.

La evaluación formativa se basa tanto en la valoración de los procesos como en un análisis de los resultados de manera que la estimación final aporte nuevas pistas sobre cómo conducir el proceso de aprendizaje y cómo reparar deficiencias. La evaluación formativa se refiere a la evaluación de aprendizajes y de logros alcanzados por el alumno a través de un periodo instructivo.

Para el proyecto " Sensibilizando en el idioma inglés a los niños de primer grado del CED Moralba" , el currículo debe ser explorado permanentemente para observar los ritmos de aprendizaje, los recursos disponibles y el ambiente relacional escolar; todas ella situaciones que se encuentran por fuera de las áreas de conocimiento tradicional. Lo que se busca, es mejorar el nivel de inglés en el grado primero con la ayuda de varias disciplinas del currículo, retomando los términos Multidisciplinariedad, Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad, de manera que esta interacción contribuya a enriquecer y modificar experiencias de aprendizaje significativo, que a su vez permitan proponer un enfoque metodológico adecuado a las necesidades del Centro Educativo y su Currículo propuesto.

## **2.6. SYLLABUS**

En el numeral 2.5. , referente al currículo, Candlin (1984) sugiere que el currículo concierne a la organización del proceso de enseñanza, los

propósitos, las experiencias, la evaluación y el role de las relaciones entre maestros y estudiantes. De acuerdo con Candlin, el currículo también contiene bancos de items de aprendizaje y sugerencias sobre cómo estos items deben ser usados en clase. De otro lado, el syllabus está más localizado y basado en informes y sucesos que ocurren directamente en el aula de clase y al nivel en que los maestros y los estudiantes aplican un currículo dado, desde sus propias situaciones. Estas situaciones e informes, "pueden ser usados para subsecuentemente hacer modificaciones al currículo, produciendo así un proceso de desarrollo curricular cíclico y continuo." <sup>8</sup>

**2.6.1. Definición:** El syllabus es visto como "un instrumento mediante el cual el profesor puede lograr una relación directa entre las necesidades y expectativas del estudiante ( como ser humano y como individuo) y las actividades que deben realizarse en el aula de clase"<sup>9</sup>. El diseño de un syllabus es la selección de los contenidos, las actividades y las tareas a realizarse en un aula de clase, tanto como la obtención de procesos de evaluación que permitan al docente observar el avance en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y la ejecución de los programas del currículo de la institución educativa.

---

<sup>8</sup> Nunan, David, Syllabus Design. Oxford University Press. 1993.

<sup>9</sup> Idem. Pág. 7-8.

En el documento "Threshold Level English" , Van Ek (1975), coloca los componentes del syllabus en un orden de consecución en el cual deben tenerse en cuenta, de manera que este pueda responder a las estrategias y objetivos planteados en el currículo dado. Estos componentes son:

- Las situaciones en las cuales la lengua extranjera podrá ser usada, incluyendo los temas que deben tratarse.
- Las actividades que debe realizar el alumno.
- Las funciones del lenguaje que el estudiante debe desarrollar.
- Lo que el estudiante debe ser capaz de hacer con respecto a cada tema.
- Las nociones generales que debe manejar el estudiante.
- Las formas de lenguaje que el estudiante debe ser capaz de utilizar.
- El grado de habilidad que el estudiante debe manejar.

## **2.6.2. TIPOS DE SYLLABUS**

**2.6.2.1. Topic Based Syllabus:** Algunos textos hoy en día mencionan el topic-based syllabus que en otras palabras no es más que el énfasis de las lecciones sobre una materia, un tópico o tema. Los contenidos del libro son planeados alrededor de estos tópicos.

No se sugiere que la enseñanza de la lengua extranjera enmarcada en un syllabus " Topic-based " es la única vía para organizar una clase, sin

embargo es muy útil y provechosa además de agradable para enseñar a largo o corto plazo. Algunas de las razones nombradas por Brown (1994) son:

- Si se está concentrado sobre un tema particular, el contenido de las lecciones automáticamente se vuelve más importante que el lenguaje del tema.
- Trabajar temas ayuda al proceso de aprendizaje, puesto que los niños pueden asociar palabras, funciones, estructuras y situaciones con un tema en particular. La asociación ayuda a la memoria y a aprender el lenguaje en un contexto claro que ayuda a entender y memorizar.
- Permite profundizar en una materia específica y poder utilizar sentimientos de los alumnos, los cuales no siempre son un instrumento de clase y que además no son cubiertos por el plan de trabajo de un libro. También se puede utilizar más vocabulario del dado en el texto.
- Trabajar con tópicos permite dar un toque personal y local a los materiales que no son producidos en el país. El material es muy personal y depende de las clases que se quieren dar en particular en un tiempo determinado.
- El trabajo Topic-based permite replanear el material para adaptarse a lo que está pasando generalmente en el momento de enseñar. Permite trabajar a través del currículo en un camino en el cual un libro no estructurado no lo permite.

- El equivalente de tiempo que usted gasta tratando un tema puede ser tan largo como se requiera, dependiendo del interés que se tenga y la cantidad de lenguaje que sea posible trabajar.
- Desde que el énfasis en este tipo de trabajo sea sobre contenido, el trabajo en el salón de clase naturalmente incluye todas las actividades del lenguaje, la dirección y las actividades libres.

**2.6.2.1.1. Cómo establecerlo (Desarrollarlo):** Usualmente el profesor decide que temas trabajar, pero si los alumnos están interesados en un tema en particular y el profesor piensa que se puede desarrollar hay que intentarlo. Si se está trabajando en una escuela primaria, hay que enterarse de lo que los niños están haciendo en otras clases para aplicarlo a las actividades en inglés.

**2.6.2.1.2. Planeación del tiempo:** Lo ideal es decidir qué tanto tiempo el profesor va a utilizar en cada uno de los temas que se van a trabajar. Algunas veces el tema puede surgir mientras el profesor está trabajando con el libro, en este caso se pueden trabajar una o dos horas con el tema en particular y esto puede pasar casi sin pensarlo.

**2.6.2.1.3. Recolectar el material:** Una vez que se tiene la idea de los posibles tópicos a trabajar, el profesor debe empezar a buscar materiales – todo tipo de material escrito y hablado como textos, recortes, ilustraciones u objetos - . Cuando el profesor encuentre algo debe hacer una nota de él de



una vez, a espaldas del material o en una hoja de papel. También hay que recolectar el material en un estante y organizarlo por tópicos. Los niños pueden ayudar a recolectar y encontrar material de ilustración y objetos en conexión con un tema en particular.

**2.6.2.1.4. Funciones y Situaciones:** Una vez se tiene el tema y el material recolectado, se debe decidir en cuáles situaciones y funciones del lenguaje desea concentrarse. Dependiendo del tópico escogido los alumnos deben estar en capacidad de describir, dar y recibir instrucciones, expresar las cosas que le gustan y lo que no le gusta. También esta en capacidad de conocer estructuras simples que incluyan sujeto y verbo: I like.... I don't like....

**2.6.2.1.5. Vocabulario:** Las láminas se utilizan para presentar el vocabulario, para presentar el tópico a ver y para aplicar estructuras gramaticales. Dependiendo del tema , la manera como se presente el material y las estructuras utilizadas el maestro escoge la función en la que requiere concentrarse. Para practicar el vocabulario, se pueden utilizar juegos de ilustraciones como: relación, memoria y dominios.

**2.6.2.1.6. Diálogos y Role Play:** Cuando el niño ya ha conocido el vocabulario puede trabajar un diálogo de manera simple, utilizando ilustraciones clara para llevar la idea.

**2.3.2. Activity – based Syllabus:** Cuando a los niños se les permite ser ellos mismos, son más activos, incontenibles, hacedores, porque están haciendo lo que están aprendiendo.

Varias fuerzas estimulan la actividad en el niño, más evidente entre ellas son el juego, la creatividad y la curiosidad. En el juego, los niños son activos hacedores de símbolos, imitadores o actores. Dentro de una relativa seguridad en la situación de juego, "los niños tomarán grandes riesgos, más que en la vida real y probarán nuevas cosas dentro de su fantasía e imaginación" (Brown, 1994). Esto está estrechamente relacionado con la creatividad. Los niños desean hacer e inventar cosas por ellos mismos, su necesidad primordial es crear y recrear representaciones de sus experiencias.

En la clase de lenguas, el profesor puede explotar lo que el niño hace naturalmente. Activity-based es un syllabus enérgico y divertido. Así se puede enfocar en las habilidades lingüísticas a ser aprendidas. Esto concierne más a cómo hacer el aprendizaje y no solo a qué enseñar.

Los niños, por supuesto, aprenden más que items de lenguaje y más de lo que el profesor puede esperar. Esto es especialmente verdad en el enfoque curricular transversal e interdisciplinario en donde es posible abarcar más campos de experiencia. En el nivel de primaria es muy importante porque los niños se están aún desarrollando como personas y como estudiantes.

Las actividades dentro de su lenguaje curricular deben encadenar las habilidades manuales y cognitivas así como desarrollar sus habilidades para manejar la lengua extranjera.

**2.3.2.1. Planeación del tema:** El profesor necesita escoger un tema que sea apropiado para los alumnos. El tema debe ser lo suficientemente amplio y atractivo para cubrir los intereses y niveles de habilidad del alumno tanto como para niños como para niñas. El ambiente escolar debe abarcar el tópico escogido, es decir, debe relacionarse con el contexto en el cual vive el alumno. Unos tópicos aconsejables podrían ser: la escuela, el trabajo, la familia, los animales domésticos, el vestuario, etc.

Cuando se ha escogido una idea es fácil trabajar una red conceptual, es decir, una libre exploración de ideas a partir del tema principal; de esta manera los niños aportan comentarios sobre cómo les gustaría aprender con respecto al tópico y se exploran sus intereses e inquietudes.

**2.6.2.2.2. Identificar habilidades de lenguaje:** Luego de haber escogido un tópico y producido la red conceptual es necesario hacer una planeación más específica donde se tengan en cuenta las experiencias del alumno y los profesores con respecto a los objetivos iniciales. Cada actividad debe ser planeada de manera que se relacione directamente con la habilidad a desarrollar en el alumno y también con la edad y el nivel en que se encuentra con respecto a su profundización en la lengua extranjera.

**2.3.2.3. Crear las actividades:** Existen diferentes tipos de actividades. Si los estudiantes están entendiendo la naturaleza de la tarea a realizar, el profesor mismo necesitará primero ser claro en lo que está esperando con respeto al estudiante. Las actividades pueden incluir cualquier habilidad cognitiva: describir, identificar, aparear, clasificar, hacer conexiones, comparar, secuenciar, recordar, resolver problemas.

El tipo de actividad escogida dependerá del material que es necesario, del lenguaje que el niño debe manejar para realizar la nueva tarea, el número de niños por clase y los grupos que pueden trabajarse en el aula.

**2.3.2.3. Organizar el material:** Luego de haber escogido el tipo de actividad y habilidad a desarrollar, lo más lógico es planear e identificar la lista de materiales y recursos que se necesitarán. En este caso es muy útil que el docente esté siempre dispuesto a coleccionar imágenes u objetos con características especiales, textos, etc.

Si el tópico es " Medios de transporte" , el profesor puede conseguir imágenes de los diferentes medios de transporte que están directamente relacionados con el contexto real del estudiante; en este caso el profesor podría mostrar a los estudiantes tarjetas para tomar el bus, carros de juguete, camiones, imágenes de caballos, etc, o puede incluso planear como

actividad que los alumnos elaboren posters sobre los medios de transporte para adornar el salón de clase.

De cualquier manera todos los recursos con que cuente el profesor deben ser organizados. Las imágenes pueden ser guardadas alfabéticamente teniendo en cuenta el tópico y tenerlas siempre a la mano del alumno para que este a su vez sea miembro activo de su aprendizaje. Este ejercicio puede dar problemas a los docentes que no poseen un salón de inglés especializado y no pueden dejar su material entre clases, sin embargo, una buena manera de cuidar este material es dar la responsabilidad a los alumnos para que empaquen y desempaquen el material y respondan por el; además puede ser una buena manera de revisar el vocabulario.

**2.3.2.4. Lo que se desea enseñar:** En este tipo de syllabus suele tener algunos problemas si el profesor no planea con cuidado sus clases. No debería suceder pero lo mejor es que el docente tenga muy en claro qué temas a nivel de lenguaje quiere enseñar, junto al contexto, al tópico y a las actividades que elija.

Aquí " el profesor trabaja como una guía, un facilitador de situaciones en donde los estudiantes deban usar las estructuras de lenguaje pero que también se exijan cada vez más" (Brown , 1994). También se debe tener en cuenta que frecuentemente este syllabus incluye trabajo en grupo, así que el profesor deberá interrumpir la actividad para que todos hagan un solo grupo

y explicar o reforzar el punto de lenguaje que se está practicando con la actividad realizada.

**2.3.2.5. El feedback y el asesoramiento:** Para desarrollar la confianza y autoestima en el niño, el feedback debe hacerse individualmente para que de esta forma el niño pueda obtener situaciones amables de aprendizaje.

Cuando este tipo de conductas se hayan manejado, entonces el profesor podrá organizar una mesa redonda para que los niños compartan sus resultados finales y así enseñar a los estudiantes a ser críticos, recibir críticas y ser autónomos. De cualquier forma, el profesor también puede observar en clase los comportamientos de sus estudiantes durante las actividades para asesorarlos y poder encontrar las deficiencias o aptitudes en cada uno de ellos, así, el profesor podrá planear nuevas actividades que permitan a los estudiantes mejorar sus debilidades.

Por último, el profesor debe tener en cuenta que los estudiantes explotarán el lenguaje mucho más si la situación de clase es flexible, de manera que crearán mucho ruido y en ocasiones podrán interrumpir otras clases. Se puede asegurar que en una clase donde existe un buen clima de comunicación y manejo de la lengua extranjera debe haber mucho ruido por los ejercicios orales, sin embargo, entre el ruido mismo y la comunicación, el hilo es muy delgado. Si se maneja bien el tiempo, las formas de trabajo y si la actividad y el manejo de grupo está bien planeado, esto no será una

dificultad y además, la motivación para los propósitos de aprendizaje crecerá mucho más.

**2.6.2.2. Task-Based Syllabus:** Este syllabus está basado en tareas. La tarea es definida por Nunan (1989) como el aprendizaje estructurado del lenguaje, basados en el esfuerzo en el que se tiene un objetivo, un procedimiento de trabajo específico y un resultado para aquellos que se comprometan con el desarrollo de la tarea.

Para Nunan, las tareas son actividades que funcionan como unidades que requieren la comprensión, producción, manipulación y actuación recíproca donde se presta atención, principalmente al significado y no a la forma. De acuerdo con el Task Based syllabus, el aprendizaje de una lengua extranjera es experimental y genera el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Su fin principal es brindar a los estudiantes la oportunidad de experimentar y explorar su idioma materno y el idioma extranjero en ejercicios orales y escritos mediante actividades auténticas, prácticas y funcionales.

El uso de tareas da un contexto claro y determinado para el aprendizaje y enseñanza de otro idioma, y ofrece así el desarrollo de habilidades básicas. Los componentes de la aplicación de tareas permiten que los estudiantes sistematicen un conocimiento de estructuras del idioma y su funcionalidad.

Los estudiantes, individualmente son diferentes con respecto a sus habilidades, por consiguiente es necesario que el maestro decida cuándo, quienes y cómo necesitan desarrollar habilidades particulares en las cuales deben ejercitarse, así como el grado de complejidad que espera que los estudiantes realicen. Las tareas que proporcionan el rango de habilidad, permitirán a los estudiantes desarrollar y utilizar el idioma extranjero de la forma más apropiada a su nivel.

Este tipo de syllabus, se desarrolla en procesos, apoyados en problemas o tareas, considerando como principio esencial no solo la enseñanza sino también el aprendizaje de los componentes cognitivos. El objetivo por lo general, es completar una tarea teniendo en cuenta su significado y una secuencia definida.

A través de este tipo de syllabus, se manejan habilidades de tipo cognitivo y emotivo en el alumno a partir del apoyo que reciben desde diferentes temas de interés para él como la ciencia, el arte y la geografía; se desarrollan habilidades de observación y reconocimiento; se enfatiza en el trabajo cooperativo y la socialización; y por último, se manejan las necesidades y problemas emocionales de los estudiantes.

**2.6.2.2.1. Papel del maestro:** Por medio de algunas estrategias como el uso de mapas conceptuales, information gaps y jigsaw activities, el maestro se convierte en un organizador, diseñador, consejero y facilitador de los



procesos cognitivos que el estudiante desarrolla durante la consecución de la tarea asignada.

**2.6.2.2.2. Papel del estudiante:** El estudiante debe tener claro los propósitos de las tareas dadas, lo que debe hacer, cómo y cuándo. El desarrollo de las tareas merece toda la atención y dedicación por parte del estudiante, el cual es miembro activo del proceso de aprendizaje; así, desde su dedicación se podrán medir los rangos de desempeño y el aprendiz podrá avanzar de acuerdo a su nivel de aprendizaje así como con la rapidez en la que cada uno desarrolle las tareas asignadas. Es importante que los estudiantes trabajen en grupos de manera que puedan resolver mejor sus tareas confrontando, discutiendo y aclarando sus opiniones.

**2.6.2.2.3. Material:** El material pretende involucrar al estudiante, hacer que éste reaccione frente a ello y estimulando la creatividad. El material, por lo general contiene gran cantidad de imágenes con el objetivo de servir de guía de explicación y de presentación de vocabulario y estructuras. Este material debe contener información novedosa pero que a su vez se relacione con el conocimiento previo que posee el estudiante.

**2.6.3. Story telling- Based Syllabus:** Este método enfatiza la narración y creación de historias, con el fin de motivar la creatividad de los niños. Su objetivo principal es manejar un aprendizaje significativo a partir del desarrollo de las cuatro habilidades (Breuster, 1989).

El story telling syllabus, hace énfasis en palabras o estructuras contenidas en una pequeña sección de texto, para que los niños comprendan mejor el nuevo aprendizaje. La aplicación de este syllabus requiere algunos ejercicios tales como: picturing and imaging, en el que los niños crean mentalmente la figura de los hechos o elementos que se están narrando; predicting and recalling, en el cual los niños imaginan los hechos que podrían ocurrir o ya ocurrieron previamente; identification and personalising, en el que los niños identifican los personajes y las situaciones más importantes de la historia; y making judgement, en el que los niños aplican sus propios valores para encontrarlos o juzgarlos dentro de la historia.

**2.6.2.3.1. Bases Teóricas:** Las teorías sobre la implementación de éste método están centradas principalmente en la asociación que los niños realizan en los cuentos de hadas o los de tradición oral, debido a que implica una fácil representación mental y visual. Por lo general, las historias utilizadas en este método, son motivantes, ricas en experiencias de lenguaje y de fácil acceso. Dentro de la motivación, los niños tienen una constante necesidad por las historias y están dispuestos a leer o escribir en cualquier momento.

Uno de los fines en el uso del storytelling syllabus, es introducir al niño a las formas del lenguaje y la construcción de oraciones, sin la necesidad de que utilicen la manera productiva, se espera pues, que los niños comprendan la

secuencia de los eventos pero no que manejen las formas gramaticales de éste. El storytelling, pretende promover, la comunicación a través de las actividades de colaboración en donde el niño comparta su opinión. Los tópicos de las historias utilizadas son seleccionados de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños y el currículo dado.

**2.6.2.3.2. Papel del Maestro:** El maestro selecciona las historias que narrará a sus estudiantes y en muchos casos debe adaptarlas a los contextos culturales y sociales del estudiante. La preparación del material en el cual el niño verá figuras, dibujos, colores y especialmente la secuencia de la narración, es de gran ayuda para el trabajo del docente. El maestro, en muchos casos debe tener la habilidad para hacer entender a los niños la narración, por medio de dramatizaciones o gestos.

**2.6.2.3.3. Rol del Estudiante:** El estudiante es muy activo en este tipo de syllabus, su atención debe permanecer centrada en el cuento, pues éste debe ser consciente del lenguaje y el vocabulario que se utiliza en el. Las manifestaciones naturales y espontáneas del estudiante son de gran valor en el proceso, ya que la motivación por el juego y la imaginación permiten la participación de los niños en la clase. El trabajo individual es tenido en cuenta, permitiendo que el niño desarrolle hábitos de responsabilidad tal como desarrolla el sentido de cooperación en trabajos grupales.

**2.6.2.3.4. Materiales.** Los materiales son auténticos, las narraciones están escritas en lengua extranjera, pero el maestro puede adaptar historias de la lengua materna a la extranjera.. Los materiales visuales y audio-visuales son de gran ayuda en la clase. Juegos, rondas o canciones también son un gran apoyo. Es importante dar a los niños herramientas para que ellos puedan crear sus propios cuentos, a partir de historietas, caricaturas y textos cortos que llamen su atención por medio de dibujos y colores.

**2.6.4. Communicative Syllabus:** Este método se popularizó en los años setenta y tal como su nombre lo indica, privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción (Brown, 1994). Mediante la apropiación del lenguaje, el educando se ubica en un lugar dentro de una compleja red de relaciones que lo definen a él y a la sociedad.

El método comunicativo ECO, acoge la concepción del estudio del lenguaje como un medio de interacción. La competencia comunicativa de los individuos incluye el conocimiento de las reglas sociolingüísticas que permiten que una declaración sea gramatical, factible, apropiada y aceptable en un contexto determinado.

- El lenguaje es un sistema de expresión de significados.
- La función primaria del lenguaje es comunicar e interactuar,
- La estructura del lenguaje refleja sus usos comunicativos y funcionales.

- Las unidades primarias del lenguaje no son gramaticales o estructurales, sino categorías de significados comunicativos y funcionales en el discurso.

Es necesario destacar que la organización de los contenidos no se hace teniendo en cuenta la progresión gramatical según el grado de dificultad, sino las funciones comunicativas, las cuales van reciclándose de acuerdo a su necesidad en cada unidad. Los syllabus basados en tópicos, tareas y actividades, han sido los más promovidos como un medio para lograr los objetivos del ECO.

Desde las diferentes perspectivas aquí expuestas, se pretende atender a la necesidad de orientaciones y criterios sobre el currículo y su articulación con el syllabus a desarrollarse para la enseñanza del inglés en el CED Moralba, de manera que debe trabajarse dentro de un proceso pedagógico que permita la elaboración intencional de un syllabus que a juicio de quienes lo elaboran, debe retomar los elementos del niño, su caracterización, sus valores, costumbres, procesos y conocimientos, de manera que puedan ser pensados, vividos, asumidos o transformados en el aula de clase, con el fin de contribuir a su formación integral. En este proceso, no solo está en escena la motivación del educando sino los espacios y momentos de aprendizaje significativo que las actividades planeadas y las tareas a desarrollar puedan proporcionar.

Un syllabus planeado fuera de los objetivos y estrategias de aprendizaje o sin observar a la comunidad educativa que implementará dicho syllabus, provocaría choques y contradicciones puesto que lo que se vive en el aula de clase es frecuentemente bien diferente a lo expuesto en el currículo prescrito. La toma de conciencia de estos aspectos, y su impacto en la vida de los estudiantes y por ende de la sociedad, compromete a la comunidad educativa en la búsqueda de coherencia entre todos los planteamientos teóricos expuestos anteriormente durante todo este capítulo y las prácticas cotidianas del aula de clase.

### **3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION**

#### **3.1. TIPO DE INVESTIGACION**

El presente proyecto se realizó bajo una investigación de tipo PREEXPERIMENTAL, según el concepto de Salkind (1998, 236-240), pues en ella se aplica una medición en una o mas variables para observar cuál es el nivel de la población en esas variables. Este tipo de investigación no se caracteriza por la selección aleatoria de una población, ni tampoco incluyen un grupo de control pero si se tiene un control de la población sobre la eficacia de los materiales didácticos expuestos.

#### **3.2. POBLACION**

El diseño de un Syllabus en el área de Inglés requiere el conocimiento de la población específica a la cual va dirigido el material y quienes implementarán la metodología y las actividades propuestas por el syllabus.

Para la realización de este proyecto se consideraron los estudiantes de Primer Grado de Primaria del CED Moralba, quienes se encuentran entre los 6 y 7 años de edad. La población está localizada en la zona San Cristóbal Sur perteneciendo a estratos 1 y 2. Para efectos de encuestas, se tomo una muestra de 10 estudiantes quienes demostraron la eficacia del material diseñado.

### **3.3. DURACIÓN.**

El proyecto se dividió en tres etapas. La primera fue totalmente descriptiva, dirigida a la determinación del currículo, el conocimiento previo de la población respecto al idioma inglés, los objetivos del CED Moralba en cuanto a misión, visión y perfil del estudiante, metodologías utilizadas para la didáctica del inglés en el aula de clase y la respuesta de los estudiantes frente a ellas y el medio ambiente en el que se desempeña la población específica con el fin de determinar necesidades, intereses, fortalezas y debilidades de docentes y alumnos en el área de inglés. Esta etapa tomó 4 meses entre Agosto y Noviembre del año 2001.

La segunda etapa corresponde al diseño del syllabus y 10 guías de trabajo con su guía del docente, todas ellas basadas en el tipo de syllabus seleccionado de acuerdo con las conclusiones de la descripción de la población y el currículo mismo. Esta etapa tomó 2 meses entre febrero y marzo del año 2002.



La tercera y última etapa de la investigación propiamente dicha se realizó entre los meses de abril y mayo de 2002 y es la prueba piloto del material didáctico diseñado para el grado Primero de Primaria del CED Moralba, con la idea de observar la eficacia del mismo.

### **3.4. PROCEDIMIENTO**

Durante el segundo semestre del año 2001, se observó que no existía una coordinación específica entre el proyecto de Práctica de la Universidad de La Salle y los programas académicos del CED Moralba, de manera que no podía percibirse la articulación o refuerzo de los tópicos vistos en las clases de lunes a viernes y el trabajo realizado los días sábados por los docentes-estudiantes de la Universidad.

Para mejorar el trabajo de la práctica docente en esta institución, se solicitó el programa de inglés del Centro Educativo para analizarlo y poder planear actividades acordes con el mismo, encontrando que este programa no existía surge la idea de realizar una investigación que permita el diseño del mismo.

El primer paso fue la indagación de la historia del CED Moralba, sus fines y su perfil del estudiante, así como la verificación de la intensidad horaria dedicada al aprendizaje del inglés. Después de este paso se concluyó que la población específica sería el grado primero de primaria con el fin de

comenzar un proceso organizado de sensibilización del idioma que permitiera al CED definir estrategias y metodologías en esta área de aprendizaje. Allí mismo se revisaron las fortalezas, debilidades y limitaciones del grupo base de investigación así como sus intereses y necesidades.

Una vez definida la población y el grado para el cual se diseñaría el syllabus se realizó una encuesta por escrito a los docentes del Centro Educativo para confirmar la validez y justificación de la investigación. Se encuestaron 16 docentes y se realizó una encuesta específica a las dos docentes que dictan actualmente inglés en el grado Primero de Primaria.

Posteriormente se realizaron visitas continuas al CED Moralba en la jornada mañana y tarde y se realizó una filmación de una clase de inglés para conocer las metodologías utilizadas, las actividades realizadas y la respuesta de los estudiantes frente a ellas.

Con la información obtenida se comenzó el diseño del programa, la selección de los tópicos que respondieran a los intereses de los estudiantes y al currículo del Centro Educativo, y al mismo tiempo el diseño de 10 guías que luego se validarían frente a los estudiantes.

A comienzos del mes de abril se implementaron con la población específica 3 de las 10 guías de trabajo propuestas observando la validez de los temas escogidos y la eficacia de las estrategias y metodologías seleccionadas. Se

realizó nuevamente una filmación para contrastar los resultados obtenidos en la primera filmación, las percepciones y observaciones de los docentes de inglés del Centro Educativo y las conclusiones de los investigadores.

### **3.5. DISEÑO DEL SYLLABUS “ SENSIBILIZANDO EN EL IDIOMA INGLES A LOS NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA DEL CED MORALBA”**

El diseño del syllabus fue realizado teniendo en cuenta los principios del Topic-based syllabus, el Process- oriented syllabus y el Communicative-based syllabus; puesto que ellos fortalecen al estudiante en sus aptitudes hacia el idioma extranjero y les permiten desarrollar las habilidades generales de escucha, habla, pre-lectura y pre-escritura en este caso. Para el proceso de evaluación del syllabus tanto dentro del currículo como en el aula de clase, se implementa un Process – oriented syllabus, en el cual el docente y el estudiante se autoevalúan a través de las actividades diarias que realizan en el aula de clase y superan sus debilidades así como reconocen sus fortalezas y las aprovechan para aprender cada día más y mejor.

Este syllabus va articulado con un currículo de secuencia tipo espiral según Zabalza (1989), puesto que permite la revisión de los temas vistos anteriormente a la vez que se trabajan nuevos tópicos siguiendo un procedimiento igual que facilite al niño sentirse articulado al proceso mismo de aprendizaje y a la metodología de su profesor.

**3.5.1. Nombre del Syllabus:** " Sensibilizando en el Idioma Inglés a los niños de primero de primaria del CED Moralba "

**3.5.2. Objetivos del Syllabus:** El principal objetivo es brindar al docente de inglés del CED Moralba una carta de navegación fundamental para la realización de su trabajo diario en el aula de clase a través de situaciones reales de comunicación.

- Brindar al estudiante de primero de primaria del CED Moralba situaciones de la vida real que le permitan desarrollar sus habilidades de pre-lectoescritura, escucha y habla del idioma inglés.
- Desarrollar un programa de inglés en el CED Moralba que inicie con la sensibilización de los estudiantes de primer grado con miras a extenderse a todos los grados de primaria.
- Proveer al estudiante de vocabulario de uso cotidiano a través de actividades didácticas que abarcan diferentes metodologías como la respuesta física total, los cuentos, las canciones. Etc.

**3.5.3. Contenidos:** A continuación se presentan los contenidos del syllabus en unidades, indicadores de logro, actividades sugeridas, vocabulario, estrategias de aprendizaje y conexión con otras áreas del conocimiento.

Todos los contenidos fueron escogidos teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños y la comunidad educativa del Ced Moralba, de manera que atravesaran el currículo del curso Primero de Primaria en sus áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes, Matemáticas y Valores. Se revisaron textos de enseñanza del inglés para este grado específico y datos específicos de la población como las habilidades propias de los niños en este periodo de desarrollo humano, la motivación y procesos de aprendizaje significativo.

**3.5.4. Las Guías:** Se presentan 10 guías de trabajo, cada una con su respectiva guía del docente las cuales se presentan en un solo Manual descrito como ANEXO 2. Este trabajo se realizó teniendo en cuenta el tipo de syllabus y el currículo y con el fin de señalar a los docentes del Ced Moralba un camino para la adecuación del programa diseñado a través de la planeación de clases que no requieren en su mayoría gran cantidad de material y que pueden implementarse bajo los recursos de la institución. Ellas contienen algunas guías de refuerzo de temas específicos, dado que el ambiente escolar no permite la utilización del idioma constantemente, el mejor recurso es proporcionar al alumno espacios de aprendizaje y retroalimentación que fortalezca los temas vistos cada semana. Se escogieron los siguientes tópicos del syllabus diseñado:

- Elements of the classroom
- Numbers 1-10

- Assessment sheet about numbers
- Clothes
- Animals (Pets)
- Colours
- Story-telling class reviewing numbers, colors and clothes.
- Shapes
- Fruits
- Assessment sheet about fruits.

De estas guías se implementaron 3 como prueba piloto para confirmar su eficacia. Estas fueron: Clothes, Colors and Numbers. Los resultados de las mismas son analizados más adelante.

**3.5.5. La Evaluación:** Inicialmente se debe entender a la evaluación como una actividad muy gratificante, útil y provechosa. Para proporcionar directrices de la evaluación de este programa de inglés en el aula, deben los maestros reconceptualizar su concepto de evaluación de modo que tras un Process Oriented Syllabus, se le permita detectar oportunamente logros, dificultades, fortalezas, debilidades, necesidades y posibilidades que le lleven a tomar decisiones adecuadas y oportunas. Esta evaluación debe tener en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante como ente individual e irrepetible, autónomo y creativo dentro de un proceso pedagógico que le lleva a crecer cada día más en su intelectualidad.

Según Nunan (1988), el Process Oriented Syllabus debe enfatizar en los cambios que se derivan del contexto educacional, el medio ambiente y los propósitos que se tienen en el proceso pedagógico en sí mismo. En este tipo de syllabus, la evaluación no se proporciona en términos de productos finales sino en procesos de clase en los cuales se estimula el aprendizaje. No se trata de una lista de items que el alumno debe "conocer" *sino lo que es capaz de hacer con su conocimiento al final de un curso o un tópico.*

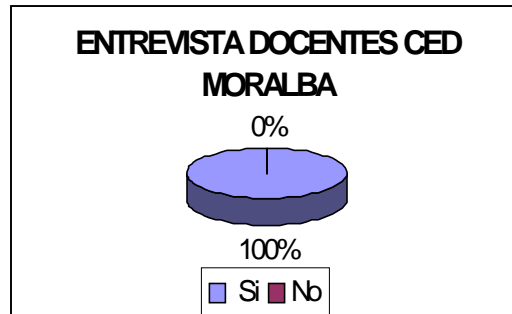
Lo que es realmente importante en el proceso evaluativo es el desarrollo integral de las personas, para lo cual este programa es sólo un instrumento y no un fin por el mismo.

### **3.6. ANALISIS DE RESULTADOS**

Una vez realizadas las encuestas y entrevistas al Director y Docentes del CED Moralba, se procedió al análisis de datos obtenidos, procurando analizar con detenimiento cada una de las respuestas dadas. A continuación se registra el análisis e la información.

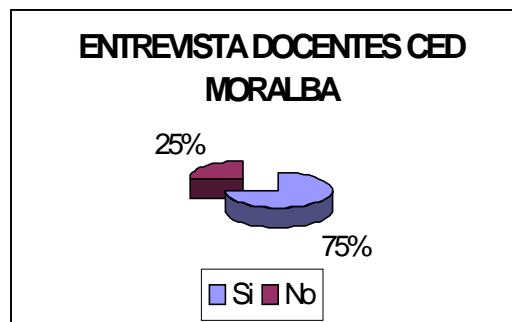
**3.6.1. Encuesta a docentes de Primero a Quinto de Primaria del CED Moralba:** Se realizó con el fin de validar la justificación del proyecto en cuanto a factibilidad del mismo y observar las percepciones de los docentes de la institución respecto a la enseñanza del idioma inglés en la escuela.

- **Pregunta 1.** Considera importante la enseñanza del inglés en el CED Moralba? Si – No.



**Entrevistados: 16**  
**Si: 16**  
**No: 0**

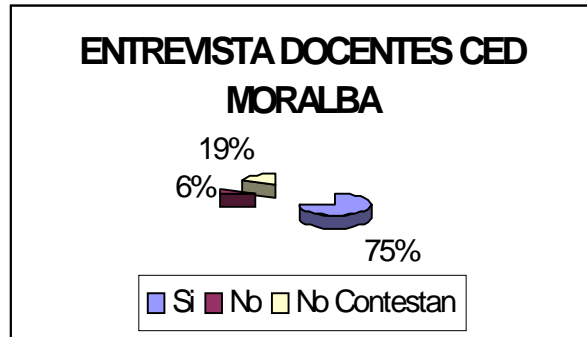
- **PREGUNTA 2.** Tiene algún conocimiento básico de la lengua inglesa?  
Si - No.



**Entrevistados: 16**  
**Si: 12**  
**No: 4**

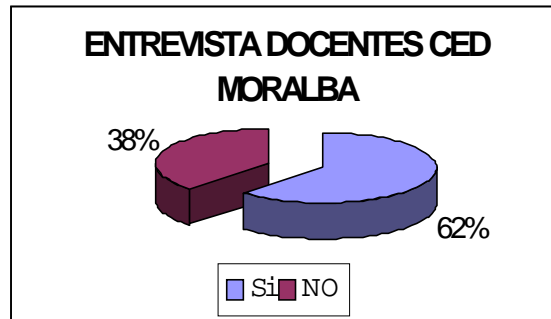


- **PREGUNTA 3.** Ha enseñando alguna vez sus conocimientos de la lengua inglesa a los estudiantes del CED Moralba? Si –NO



**Entrevistados: 16**  
**Si: 12**  
**No: 1**  
**No contestan: 3**

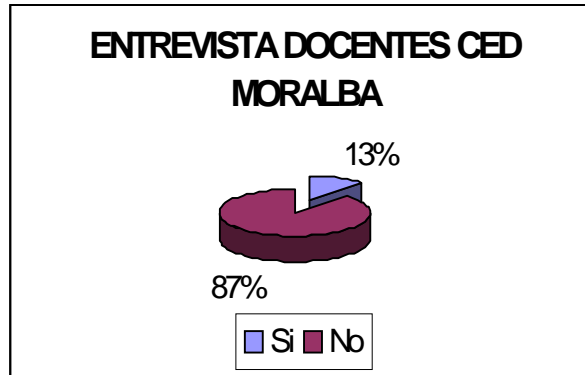
- **PREGUNTA 4.** Cree usted que la institución cuenta con herramientas bibliográficas para la enseñanza de la lengua inglesa? Si – No



**Entrevistados: 16**  
**Si: 10**  
**No: 6**

- **PREGUNTA 5.** Conoce usted el programa de Inglés del CED Moralba?

Si – No.

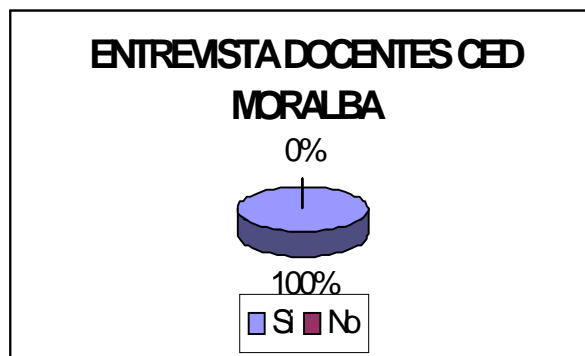


**Entrevistados: 16**

**Si: 2**

**No: 14**

- **PREGUNTA 6.** Piensa que es pertinente el diseño de un programa de inglés basado en el aprendizaje significativo? Si - No.

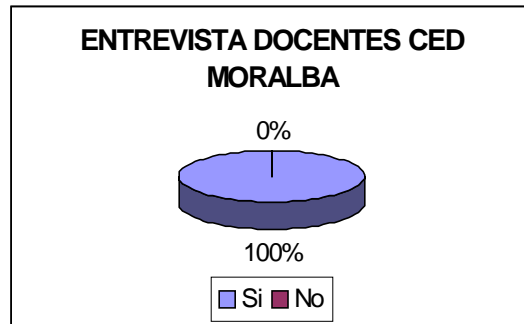


**Entrevistados: 16**

**Si: 16**

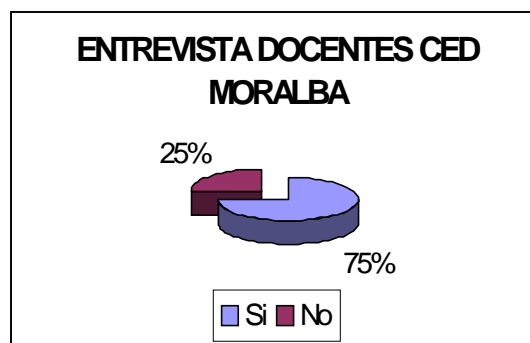
**No: 0**

- **PREGUNTA 7.** Cree usted que el aprendizaje de una lengua extranjera aportaría al conocimiento en otras áreas? Si-No.



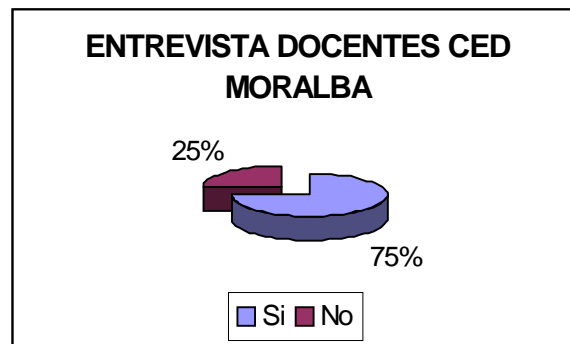
**Entrevistados: 16**  
**Si: 16**  
**No: 0**

- **PREGUNTA 8.** Está usted de acuerdo en el incremento de la intensidad horaria para al enseñanza del inglés en la sección primaria del CED Moralba? Si - No



**Entrevistados: 16**  
**Si: 12**  
**No: 4**

- **PREGUNTA 9.** Estaría usted dispuesto a implementar un programa de inglés que facilite su enseñanza, teniendo en cuenta sus metodologías y estrategias específicas? Si – No



**Entrevistados: 16**  
**Si: 12**  
**No: 4**

- **PREGUNTA 10.** Qué ventajas le trae al CED Moralba la enseñanza del inglés en básica primaria?

En general los docentes encuestados considera que si se enseña inglés desde la básica primaria los niños presentarían un mejor desempeño en esta área al ingresar a la básica secundaria, además de la oportunidad de poder tener un acceso inmediato a la tecnología y así mismo el conocimiento en todas las áreas sería perfeccionado a través de la lengua extranjera.

Al recolectar los datos se demuestra la validez de la justificación en la realización del proyecto. En general los docentes reconocen la necesidad de

planear los programas que se implementan en la escuela y que al no existir el syllabus de inglés se deja de lado la enseñanza de esta área. También se observa que aunque la especialidad de los docentes del CED Moralba son especialistas en Educación Básica Primaria, sus conocimientos del idioma extranjero son regulares y sin embargo han tenido que asumir una carga académica que si bien es solo de 1 hora a la semana, llega a ser difícilmente acogida por ellos puesto que no cuentan con los conocimientos metodológicos del área específica.

**3.6.2. Entrevista a Docentes de Primero de Primaria que dictan Inglés en el Ced Moralba.** Las docentes titulares del grado Primero del Ced Moralba fueron también encuestadas y entrevistadas con el fin de percibir sus ideas con respecto a la factibilidad del proyecto propuesto.

En general, poseen un programa de inglés diseñado por ellas mismas, con temas que consideran importantes. Dedicar 1 hora semanal para la enseñanza del inglés y se basan en cantos para ser memorizados, fotocopias y actividades de vocabulario. No utilizan texto guías por no contar con ninguno en la escuela y además no relacionan el área de inglés con otros temas en otras áreas. Consideran que es importante contar con un Programa de Inglés para el grado Primero porque hay que aprovechar la motivación que tienen los niños por la materia y llevarlos en un proceso de enseñanza coherente, además perciben que serían beneficiadas gracias a los aportes que un programa así podría darles con respecto a ideas nuevas y

uso de otras metodologías que se desconocen o que simplemente no se utilizan.

**3.6.3. Entrevista al Director del CED Moralba.** La entrevista se realizó el día 24 de enero de 2002 y se filmó, con el fin de conocer aspectos administrativos del D Moralba y conocer la participación del gobierno en la capacitación docente y en los recursos necesarios para el buen funcionamiento de la institución.

El Director se refiere a la ayuda que reciben del gobierno pero sin embargo por el tiempo limitado de algunos profesores esta ayuda es poco aprovechada. La Secretaría de Educación ha ofrecido algunos laboratorios para implementar la enseñanza del inglés pero aún están en proceso para adquirirlos.

En cuanto a la capacitación por áreas el Ministerio de Educación abre algunos cursos y se hacen convocatorias en donde el profesor es libre de hacerlos o no . Considera que es bueno que se desarrolle un programa de Inglés porque actualmente se trabaja con la Universidad de La Salle, de manera que se aportarían nuevas metodologías para el aprendizaje del inglés.

**3.6.4. Entrevista Profesora Martha Mendez. Profesora Titular del Grado Primero de Primaria, Jornada tarde.** Se realizó el 24 de Enero de 2002, se filmó la entrevista y a continuación se presenta un resumen de la misma.

Esta profesora considera que los docentes del Distrito reciben mucho apoyo de los programas de formación permanente de docentes (PFPD). Anteriormente se recibían créditos por asistir a cursos de la PFPD pero ahora la Secretaría no los tiene en cuenta.

En cuanto al desarrollo del programa de inglés que se propone diseñar, dice que es una excelente idea, pero que lo que espera es apoyo para el docente que lo desarrolla y no su cuestionamiento en cuanto a cómo dicta una clase.

Básicamente, luego de hablar con los docentes y tener contacto en las aulas con ellos y sus alumnos, se nota una gran prevención acerca del ser observados por otros docentes en su labor cotidiana, puesto que consideran la observación como una entromisión a su quehacer y una violación e irrespeto a su conocimiento. La observación se toma como una evaluación que tiende a criticar y menospreciar la actividad docente más que a reafirmarla o a mejorarla en aspectos tales como las metodologías implementadas y la manera como ellas son manejadas a través de las clases.

**3.6.5. Entrevista niños de primaria sobre su motivación e interés hacia el idioma inglés.** Fueron entrevistados 5 niños entre los 6 y 10 años de

edad y de Primer a Quinto Grado de Básica Primaria en el CED Moralba, con el fin de analizar la población específica escogida para implementar el programa de inglés a diseñarse, sus inquietudes y sus intereses con respecto a la enseñanza de este idioma en su escuela. Las entrevistas fueron filmadas y a continuación se transcriben las respuestas.

- **Pregunta 1. Por qué consideras que es importante aprender inglés?**

Jenny: Porque cuando vaya a estudiar en la universidad uno aprende más.

Stephania: Para pronunciar palabras y poder hablar con la gente que venga del extranjero.

Freddy: Por la lectura, hay muchos libros en inglés.

Luz Ubiela: Porque si se va a otro país a estudiar uno tiene que saber el idioma para entender lo que los profesores dicen.

Juan Esteban: Porque cuando vaya a Estados Unidos uno se puede comunicar con los estadounidenses.

- **Pregunta 2. Qué es lo que más te gusta de aprender inglés?**

Jenny: Comunicarse con los extranjeros.

Stephania: La pronunciación y porque se escribe diferente a nuestro idioma.

Freddy: La pronunciación y saber mucho vocabulario.

Juan Esteban: Escuchar las canciones en inglés y cantarlas.

Luz Ubiela: Los juegos y saber el significado de las palabras.



**3.6.6. Observación de clase – Profesora Martha Mendez, titular grado primero de primaria, jornada tarde.** Esta observación se realizó el 13 de marzo del año en curso con el fin de analizar las metodologías utilizadas por los docentes de inglés del CED Moralba en el aula de clase, los tópicos, el uso del idioma extranjero no como vocabulario sino como una posibilidad de comunicación.

La clase se filmó y en general se encontró que la profesora prepara sus temas partiendo de lo que considera es adecuado para los niños en este grado. La adecuación del salón era una mesa redonda en donde los niños podían ver con amplitud lo que ocurría en el aula de clase.

Inicialmente la profesora presentó el tema en español " Las Frutas" y seguidamente pidió a los niños que cantaran una canción sobre las frutas. Luego escribió la fecha en el tablero y pidió a los niños repetir la fecha de ese día en inglés. Todas estas órdenes en español. Usando flash cards dió a los niños el comando " Repeat after me" , con lo cual los niños debían repetir lo que ella decía así: Banana, apple, strawberry, orange, pineapple. Luego introdujo la pregunta - " What is this? " , pidiendo a los alumnos contestar a su pregunta con la respuesta adecuada cada vez que mostrara una imagen de una fruta. Por ejemplo si mostraba la imagen de la naranja, los niños deberían contestar a la pregunta What is this? Con la respuesta " orange" . Sin embargo el comando no fue claro y los niños en vez de dar la respuesta repetían la pregunta cada vez.

La clase continuó con una actividad en la que se seleccionaron 7 niños, cada uno de los cuales tenía una imagen de una fruta. El objetivo era introducir las oraciones " I like – I don't like" de esta manera: el estudiante 1 tiene la banana, así que comienza diciendo: " I don't like banana, I like orange" a lo que el estudiante que tiene la imagen de la naranja debía responder : " I don't like orange, I like apple" y así sucesivamente. Como los estudiantes se pasaron adelante, la profesora se concentró en ellos y olvidó a los demás que estaban en el salón, los cuales al ver que no podían escuchar o participar en la actividad comenzaron a dispersar su atención.

Para organizar el grupo, la profesora organizó un juego de lotería en grupo con las frutas. Introdujo la actividad con una palabra suelta sin explicación de nada ni oraciones completas: " Lottery" . El juego se realizó y para finalizar la clase se cantó nuevamente la canción de las frutas.

Lo que pudo observarse es que en la clase de inglés el 80% de los comandos se dan en español. Existen algunos errores a nivel de pronunciación pero el material es bien diseñado y la clase consta de varias actividades que propenden porque los niños no pierdan su concentración, cada momento es un nuevo reto, sin embargo, deben planearse las actividades para que todos en el aula de clase participen, de otra manera se pierde el orden del salón. Para manejar una hora de clase se introducen demasiadas nuevas oraciones cada vez: What is this? It is....., I like – I don't like. Como la clase consta de tan solo 35 minutos, es mejor manejar solo

una estructura de manera que se puedan aprovechar al máximo todas las actividades planeadas y no demasiadas estructuras de modo que de tanto escuchar no se le dé tiempo al estudiante de asimilar realmente lo que se le está enseñando. Cabe resaltar el conocimiento que el docente tiene de las habilidades de cada uno de sus estudiantes para escoger cada grupo para cada actividad.

### **3.6.7. Observación de clase – Implementación del material sugerido en a propuesta del syllabus. Grado Primero de Primaria, Jornada Tarde.**

Luego de analizar las entrevistas y las observaciones de clase realizadas anteriormente, se diseñó el syllabus y luego se observó nuevamente una clase siguiendo el material sugerido, con los mismos estudiantes y la misma docente. Esta observación fue filmada y a continuación se presenta el análisis de la misma:

Atendiendo a los resultados de una primera observación, esta vez la docente dió a los niños todos los comandos en inglés, utilizó su cuerpo y todos los recursos a su alcance para hacer entender a los niños lo que se pretendía hacer sin usar el español. El tópico era " COLORS" . El balance en las actividades fue mejor puesto que algunas pretendían que el niño fuera creativo y produjera un acto comunicativo desde su propio conocimiento. Se introdujeron las oraciones. What color is this? It is.... . Las actividades fueron desde hablar con un títere, cantar, colorear y moldear plastilina. En ningún momento se perdió el manejo de grupo y los estudiantes

permanecieron concentrados en cada una de las actividades disfrutándolas al máximo.

### **3.6.8. Entrevista a los estudiantes luego de presentar el material diseñado para implementar el syllabus propuesto.**

Para observar el impacto del material diseñado en los niños de primero de primaria, se realizaron varias entrevistas a los estudiantes luego de terminada la clase. Se observó que las actividades realizadas son acordes a su desarrollo de pensamiento y desarrollo motor; además, la mayoría de ellos pueden utilizar el vocabulario aprendido en clase mediante frases sencillas como: " It is ...." . A continuación se transcriben las respuestas a las entrevistas:

#### **3.6.8.1. Entrevista luego de la clase del vestuario ( CLOTHES).**

*¿ Te gustó la canción?*

- Fernando: Si, muchísimo.
- Erick:: Si.
- Tatiana: Si.

*¿Puedes cantar un fragmento de la canción?*

- Fernando: Canta claramente más de la mitad de la canción, al final olvida algunas palabras como Friday and Wednesday.
- Erick: Sigue el ritmo pero no la canta claramente.
- Tatiana: La canta con facilidad.

*¿Cuál fue la actividad que más te gusto?*

- Fernando: La de recortar prendas de vestir.
- Erick: La de los vestidos (recorte)
- Tatiana: La canción y como se hizo la mímica.

*¿Qué vocabulario aprendiste hoy?*

- Fernando: Pants, sneakers, sweater, shoes.
- Erick: Socks, pants y shirt.
- Tatiana: Shoes, pants, sneakers, blouse.

### **3.6.9.2. Entrevista luego de la clase de números ( NUMBERS)**

*¿Cuál fue la actividad que más te gustó?*

- Luz Tatiana: Me gustaron las dos actividades, la de la manzanita y la de los conjuntos.
- Jorge Luis: Me gustó mucho más la de la manzanita con plastilina.
- Cristhian: La de la plastilina.

*¿Te gustó la canción, puedes cantar un fragmento?*

- Luz Tatiana: Si me gustó. Canta la canción pero olvida el final.
- Jorge Luis: Si. Su pronunciación es buena y no olvida la letra pero cambia el ritmo.
- Cristhian: Si. Canta hasta la mitad.

¿ *Qué aprendiste de nuevo hoy?*

- Luz Tatiana: Los números en Inglés. Los pronuncia perfecto hasta el 8. Olvida el 9 y el 10.
- Jorge Luis. Los números. Pronuncia mal el 3 y el 5.
- Cristhian: Los números. Se salta el 8.

### **3.6.9.3. Entrevista luego de la clase de Colores (COLORS).**

¿ *Cuál fue la actividad que más te gustó?*

- Jenny Katherine: La canción y los títeres.
- Sergio: La del " Sol y el lago" .
- Christian: La de colorear el lago y el sol.

¿ *Te gustó la canción de los colores, podrías cantarla?*

- Jenny Katherine: Si. Se le dificulta pronunciar green.
- Sergio: Si, pero es difícil cantarla.
- Christian: Si. Recuerda el ritmo, su pronunciación es buena.

¿ *Recuerdas los colores que aprendiste hoy, puedes decirlos?*

- Jenny Katherine: Red, Green, blue and yellow. Su pronunciacion es regular.
- Sergio: Red and blue. Pronunciación buena.
- Christian: Blue, yellow, blue, green. Su pronunciación es buena.

### **3.7. CONCLUSIONES**

Al finalizar el proceso investigativo y metodológico de la propuesta curricular aquí presentada, se concluye lo siguiente:

- La motivación de los estudiantes se convierte en un recurso de primera mano en la realización y presentación de los temas propuestos en el programa. Los niños entre 5 y 7 años aprenden con relativa "facilidad" y su entusiasmo por conocer más sobre el mundo y buscar nuevos horizontes los hacen receptivos, autónomos y creativos.
- La integración curricular programada y diseñada, aporta grandes oportunidades para crear actividades y planear tópicos de relevancia para los estudiantes. Este currículo transversal e interdisciplinario fortalece los espacios de aprendizaje significativo llevando el conocimiento de la clase de inglés a otras clases y otros momentos en donde el saber y el hacer se entrelazan y producen resultados favorables a la intelectualidad humana.
- La práctica oral en comunidades educativas como el sector público tiene validez al ser un tema relevante dentro de la formación lúdica, idiomática y literaria de los estudiantes. Es válido, por lo tanto, que se recurra a los acontecimientos de la vida diaria de los niños como parte de la formación integral que exigen las tendencias pedagógicas modernas.

- El estado actual del proyecto arroja resultados positivos porque motiva y da el primer impulso a la comunidad educativa para el mejoramiento institucional y que esto implica necesariamente el despertar y el compromiso de todos los maestros para la reflexión y posterior transformación de este tipo de prácticas pedagógicas que ayuden a buscar significación al quehacer educativo.
  
- El CED Moralba cuenta con recursos humanos valiosos que con entusiasmo y un poco de apoyo pueden implementar con amplitud el programa diseñado. No solo se trata de motivar al estudiante sino llevar al maestro a sentirse cómodo, reflexivo y conocedor de sus fortalezas y sus debilidades.

**3.7.1. Limitaciones:** La principal limitación que se observó durante todo el proceso investigativo es la resistencia de algunos docentes del Ced Moralba para permitir la observación de algunas clases e incluso la resistencia para conocer los objetivos y fines del proyecto. Poseen sentimientos de " ser evaluados" o "cuestionados" en su quehacer educativo y no se permiten la posibilidad de reconceptualizar sus concepciones y tomar la investigación del aula no como una evaluación tajante sino como el espacio del docente para reflexionar sobre su práctica, sobre la pertinencia de sus estrategias y enfoques, sobre la conveniencia de sus modelos, del desarrollo del currículo,



para identificar fortalezas y debilidades y para hacer seguimiento de sus propios cambios y procesos.

**3.7.2. Sugerencias:** Para la implementación del Programa de Inglés en el CED Moralba se sugiere:

- Crear conciencia en los docentes que las actividades pueden ser planeadas teniendo en cuenta sus recursos de tiempo, espacio y material. Se pueden utilizar revistas, periódicos e incluso los textos de sociales, naturales, matemáticas y arte que se trabajan en la escuela. Se trata de desechar la imagen de que el inglés para niños requiere de mucho tiempo por la preparación del material.
- Aumentar la intensidad horaria semanal del área de inglés a por los menos 3 horas. Esto contribuiría a la permanencia del conocimiento y a su articulación constante con el currículo y con los tópicos vistos.
- Se sugiere que los docentes del Ced Moralba no tomen el Programa propuesto como una camisa de fuerza: el trabajo de la planificación previa y la flexibilidad en el manejo del contenido o de las propuestas a trabajar se va dando mediante la evaluación constante del trabajo en el aula, de manera que los niños controlan a su maestro haciéndole reflexionar sobre otras situaciones que no fueron consideradas por él; pero éste a su vez, consciente de su visión de los contenidos, puede tomar decisiones sobre la pertinencia de algunos cambios en el Programa.

## **BIBLIOGRAFIA**

**BASTIDAS**, Jesús A. Opciones Metodológicas para la enseñanza de idiomas. Jaba Ediciones. Colombia, 1993.

**BRUMFIT**, Moon J. Teaching English to Children. Longman, England. 1997.

**CED MORALBA**. Proyecto Educativo Institucional. "Creciendo en Valores a través de la ciencia y la cultura. Bogotá, D.C. Marzo de 2001.

**CHOMSKY, C.S.**, La adquisición de la sintaxis en los niños de 5 a 10 años. Cambridge, M.A., Massachusetts Press. 1969.

**COLL**, Salvador César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires. 1997

**DE ZUBIRIA**, Miguel y Julián. Fundamentos de pedagogía conceptual. Plaza y Janés Editores. Santafé de Bogotá, Colombia. 1987.

**DIAZ**, Barriga Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Mc Graw Hill. México D.F., 2000.

**DICCIONARIO DE PEDAGOGIA**, Editorial Magisterio del Rio de la Plata, Buenos Aires, 1999.

**ENCICLOPEDIA SALVAT**, 7ª edición. México D.F. 1991.

**ELIAS**, y otros. Promoting Social and Emotional learning- Guidelines for educators. Massachusetts. 1997.

**FRANCO DE MACHADO**, Clara. Currículo factor de cambio. Imprenta MEN, Bogotá, 1984.

**GROS**, Begoña. Diseños y programas educativos. Editorial Ariel.S.A. Barcelona. 1997.

**HALLIWELL,S.** Teaching English in the primary classroom. Londres.Longman, 1992.

**HARMER**, Jeremy. How to teach English. Longman. Cambridge University. 1988

**LARSEN – FREEMAN**, Diane. Teaching and Principles in Language Teaching. Oxford University Press. Oxford New York. 1986.

**MICHAELIS**, John. **GROSSMAN**, Ruth. **LLOYD**, Scott. New Designs for the Elementary School Curriculum. McGraw-Hill. Nueva York. 3 Edition. 1990.

**MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL**. Ley General de Educación. Fecode. Santafé de Bogotá, Septiembre de 1994.

**MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL**. Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, Diciembre de 1999.

**MORENO**, Heladio, Pedagogía y Educación. Impreandes. Santafé de Bogotá, 1996.

**NUNAN**, David. Syllabus Design. Oxford University Press. Oxford, New York. 1993.

**ORTIZ**, de Maschwitz. Inteligencias Múltiples en la educación de la persona. Cooperativa Editorial Magisterio. Buenos Aires. 2000

**OXFORD**, Rebecca L. Language Learning Strategies.. What every teacher should know. University of Alabama.Heinle & Heinle Publishers.United States of America. 1990.

**PAPALIA**, Diane, Desarrollo Humano. Mc Graw Hill, Interamericana, Santafé de Bogotá, 1997.

**PIAGET**, Jean. The origin of intelligence in children. International University Press. New York. 6ª Edición. 1970.

**VIGOTSKY, L.S.** Thought and language. Cambridge M.A., Massachusetts Press. 1962.

**SALKIND**, Neil. Métodos de Investigación. Prentice Hall Hispanoamericana. México D.F. 1998.

**ZABALZA**, Miguel A. Diseño y Desarrollo curricular. Narcea Editores. España, 1989.

CED MORALBA  
ENGLISH PROGRAM  
FIRST GRADE

UNIT	ACHIEVEMENTS INDICATORS	GRAMMAR	VOCABULARY	ACTIVITIES	LEARNING STRATEGIES	CURRICULAR LINKS
<b>1 MY CLASSROOM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Greets the teacher and the class.</li> <li><input type="checkbox"/> Says her/his name.</li> <li><input type="checkbox"/> Introduces him/herself and others.</li> <li><input type="checkbox"/> Follows classroom commands</li> <li><input type="checkbox"/> Names classroom objects</li> <li><input type="checkbox"/> Points to classroom objects.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Hello/ good morning/ Afternoon/ evening.</li> <li><input type="checkbox"/> What`s your name?</li> <li><input type="checkbox"/> My name is.....</li> <li><input type="checkbox"/> Hi, my name is....</li> <li><input type="checkbox"/> I am a student.</li> <li><input type="checkbox"/> Sit down, stand up, Listen, look.</li> <li><input type="checkbox"/> What is this? It is a..</li> </ul>	Window, Door, Desk, Board, Clock, sharpener Pencil, Pen, Colors Eraser, book, ruler, notebook, student, teacher.	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Role-plays and puppets.</li> <li><input type="checkbox"/> Act out commands.</li> <li><input type="checkbox"/> Repeat and act out a rhyme.</li> <li><input type="checkbox"/> Sing a song</li> <li><input type="checkbox"/> Games</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Practising naturalistically.</li> <li><input type="checkbox"/> Using imagery</li> <li><input type="checkbox"/> Using physical response.</li> <li><input type="checkbox"/> Using flashcards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Art, human values, social studies.</li> </ul>
<b>2 COUNTING WITH MY FRIENDS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Recognizes and counts numbers 1 to 10.</li> <li><input type="checkbox"/> Relate the numbers with the classroom objects.</li> <li><input type="checkbox"/> Associates numbers 1 to 10 with the corresponding quantity</li> <li><input type="checkbox"/> Counts from 1 to 10</li> <li><input type="checkbox"/> Follows commands or instructions.</li> <li><input type="checkbox"/> Uses the question What is this? And the answer: It is....!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> What number is this?</li> <li><input type="checkbox"/> It is...</li> <li><input type="checkbox"/> Match the number...</li> <li><input type="checkbox"/> Order!</li> <li><input type="checkbox"/> Numbers (1, 2, 3, 4,5,6,7,8,9,and 10)</li> <li><input type="checkbox"/> Listen again!</li> <li><input type="checkbox"/> Let`s sing!</li> <li><input type="checkbox"/> Look at the picture.</li> </ul>	Colour Numbers 1 to 10 Classroom objects Look.	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sing a song " Ten little indians".</li> <li><input type="checkbox"/> Link the dots.</li> <li><input type="checkbox"/> Associate number with quantity</li> <li><input type="checkbox"/> Repeat numbers</li> <li><input type="checkbox"/> Cutting and paste</li> <li><input type="checkbox"/> Counting groups of elements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Practising naturalistically.</li> <li><input type="checkbox"/> Using imagery</li> <li><input type="checkbox"/> Using physical response.</li> <li><input type="checkbox"/> Using flashcards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Mathematics, arts.</li> </ul>
<b>3 ENJOY COLORING!!</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Pronounce colors red, yellow, blue, green, purple, orange, black and white.</li> <li><input type="checkbox"/> Answers the question: What color is this? It is color.....</li> <li><input type="checkbox"/> Relate objects with colors.</li> <li><input type="checkbox"/> Color pictures and classroom objects following the given</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> What color is this?</li> <li><input type="checkbox"/> It is color...</li> <li><input type="checkbox"/> Show me the number</li> <li><input type="checkbox"/> Stick (blue) color...</li> <li><input type="checkbox"/> It is an (square)</li> <li><input type="checkbox"/> It is a (yellow square)</li> </ul>	Yellow, green, blue, Red, black, white, purple, orange, stick, cut, color, classroom objects.	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sing a song with puppets.</li> <li><input type="checkbox"/> Act out a song.</li> <li><input type="checkbox"/> Games</li> <li><input type="checkbox"/> Color pictures and different objects.</li> <li><input type="checkbox"/> Relate colors with places and objects.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Practising naturalistically.</li> <li><input type="checkbox"/> Using imagery</li> <li><input type="checkbox"/> Using physical response.</li> <li><input type="checkbox"/> Using flashcards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Arts, social studies, science.</li> </ul>

	<p>instructions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Follows classroom commands.</li> <li><input type="checkbox"/> I identify adjectives dark and light.</li> <li><input type="checkbox"/> I identify triangles, circles and squares.</li> </ul>					
<b>4 WEARING MY CLOTHES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Points and says parts of the body with reference to his/her body.</li> <li><input type="checkbox"/> I identifies parts of the head.</li> <li><input type="checkbox"/> Names items of clothing</li> <li><input type="checkbox"/> Describes color of items of clothing</li> <li><input type="checkbox"/> Follows commands to touch parts of the body.</li> <li><input type="checkbox"/> Follows commands to identify items of clothes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> This is my (head, shoulder, etc).</li> <li><input type="checkbox"/> This is my (shirt, sock, etc.).</li> <li><input type="checkbox"/> It is (a dress). It is color (red).</li> <li><input type="checkbox"/> It is a ( red dress)</li> <li><input type="checkbox"/> Touch your (nose)</li> <li><input type="checkbox"/> Touch my (eyes)</li> <li><input type="checkbox"/> Show me the (shoes)</li> <li><input type="checkbox"/> Cut and paste the clothes.</li> </ul>	Sweater, pants, skirt, socks, dress,s blouse, shoes, shirt, t-shirt.	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Say a rhyme.</li> <li><input type="checkbox"/> Sing and act out a song.</li> <li><input type="checkbox"/> Cut and paste pictures of clothes.</li> <li><input type="checkbox"/> Color clothes and parts of the body.</li> <li><input type="checkbox"/> Draw and name parts of his/her body.</li> <li><input type="checkbox"/> Show his/her favorite clothes.</li> <li><input type="checkbox"/> Games</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Associating.</li> <li><input type="checkbox"/> Reviewing</li> <li><input type="checkbox"/> Grouping</li> <li><input type="checkbox"/> Using physical response.</li> <li><input type="checkbox"/> Practising naturalistically.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Math, art, natural sciences.</li> </ul>
<b>5 KNOWING THE ANIMALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identifies farm and pet animals.</li> <li><input type="checkbox"/> Describes animals by color</li> <li><input type="checkbox"/> Asks about animals</li> <li><input type="checkbox"/> Discriminates pets and zoo animals.</li> <li><input type="checkbox"/> Distinguishes sounds of the animals and colors them.</li> <li><input type="checkbox"/> Uses the question What animal is this? It is a....</li> <li><input type="checkbox"/> I identify the adjectives small and big.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> It is a (cat.)</li> <li><input type="checkbox"/> They are animals.</li> <li><input type="checkbox"/> It is (small) It is (brown).</li> <li><input type="checkbox"/> What is this? It is a (horse).</li> </ul>	Cat, fish, dog, rabbit, bird, horse, cow, chicken, pig, duck.	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Drawing and modelling.</li> <li><input type="checkbox"/> Cutting and pasting.</li> <li><input type="checkbox"/> Miming actions.</li> <li><input type="checkbox"/> Say rhymes.</li> <li><input type="checkbox"/> Sing a song</li> <li><input type="checkbox"/> Listen for details.</li> <li><input type="checkbox"/> Solving a puzzle</li> <li><input type="checkbox"/></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Reviewing</li> <li><input type="checkbox"/> Associating.</li> <li><input type="checkbox"/> Using imagery</li> <li><input type="checkbox"/> Using physical response.</li> <li><input type="checkbox"/> Using flashcards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Social studies, math, arts.</li> </ul>
<b>6 EATING WITH MY FRIENDS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identifies some items of food.</li> <li><input type="checkbox"/> Describes food by color and size.</li> <li><input type="checkbox"/> Expresses likes and dislikes about food.</li> <li><input type="checkbox"/> Says the alphabet and spells some words related to food.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> This is an (orange)</li> <li><input type="checkbox"/> It is (yellow). It is (big)</li> <li><input type="checkbox"/> I like (oranges) and (grapes).</li> <li><input type="checkbox"/> I don` t like (apples)</li> <li><input type="checkbox"/> We like (ice creams)</li> <li><input type="checkbox"/> A-B-C-...</li> </ul>	Strawberry, orange, banana, grapes, pear, pineapple, lemon, sandwich, meat, hamburgers, pizza, milk, salade, spaguetti, water, chocolate, chicken.	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Coloring by following instructions.</li> <li><input type="checkbox"/> Counting groups of elements.</li> <li><input type="checkbox"/> Acting out rhymes and songs</li> <li><input type="checkbox"/> Spelling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Classifying</li> <li><input type="checkbox"/> Using previous knowledge.</li> <li><input type="checkbox"/> Cooperating with peers</li> <li><input type="checkbox"/> Following commands.</li> <li><input type="checkbox"/> Associating</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Math, music, human values, natural sciences.</li> </ul>