



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Taller: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma  
inglés, como segunda lengua en 1ro y 2do grado  
de primaria.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO

EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JESÚS ALEJANDRO AQUILES CARO



ASESORA: LIC. MARGARITA C. LEHNE  
GARCÍA

México, D. F. a octubre de 2013.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo 1. La adquisición de un segundo idioma en educación básica.....	8
1.1.- Factores que influyen en la adquisición de un segundo idioma.....	9
1.2.- Métodos de enseñanza de un segundo idioma.....	27
1.3.- Estrategias e instrumentos de evaluación de la competencia de un segundo idioma.....	48
Capítulo 2. Taller: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, como segunda lengua en 1ro y 2do grado de primaria.....	62
2.1.- Unidad 1.- Factores que influyen en la adquisición de un segundo idioma.....	67
2.1.1.- La edad.	
2.1.2.- La aptitud.	
2.1.3.- La personalidad.	

- 2.1.4.- Las actitudes y motivación.
- 2.1.5.- Estilos de aprendizaje.
- 2.1.6.- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- 2.1.7.- Desarrollo infantil.
  - 2.1.7.1.- Juegos, canciones y rimas.
  - 2.1.7.2.- Manualidades.
  - 2.1.7.3.- Cuenta cuentos.
  - 2.1.7.4.- Club de teatro.

2.2.- Unidad 2.- Métodos de enseñanza de un segundo idioma.

Antecedentes.....79

- 3.2.1. - *The Grammar-Translation Method* (Método de la Gramática y Traducción)
- 3.2.2. - *The Direct Method* (Método Directo)
- 3.2.3.- *The Audio-Lingual Method* (Método Audio-Lingüístico)
- 3.2.4. - *Total Physical Response* (Método Físico)
- 3.2.5.- *Communicative Language Teaching* (Enseñanza comunicativa)

2.3.- Unidad 3. Estrategias e instrumentos de evaluación de la competencia de un segundo idioma

.....84

- 3.3.1.- Rúbrica o Matrices de Verificación.
- 3.3.2.- Portafolio.
- 3.3.1.- Portafolio electrónico.
- 3.3.3.- Cuestionarios.
- 3.3.4.- Proyectos.

CONCLUSIONES.....93

FUENTES

CONSULTADAS.....96

BIBLIOGRAFÍA.....96

HEMEROGRAFÍA.....99

MESOGRAFÍA.....99

ANEXOS.....101

Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua:  
Inglés. Fundamentos curriculares preescolar, primaria y  
secundaria.....102

# Introducción

Hasta hace algunos años, la educación pública a nivel primaria no incluía en sus programas y planes de estudio la enseñanza de un segundo idioma. Fue a partir del año 2009 que se introdujo un programa según el cual los mismos docentes de la materia de Español impartirían algunas sesiones de inglés con el apoyo de Enciclomedia y un libro de ejercicios básicos en inglés pero con instrucciones en español. Después, se contrataron docentes especializados en la enseñanza del inglés y, a partir del 2010, las escuelas de Jornada Ampliada (8:00-14:30 hrs.) y Tiempo Completo (8:00-16:00 hrs.) incorporaron la materia de Inglés. En un primer momento el plan de estudios incluía principios básicos del idioma. Para el ciclo escolar 2011-2012 se inició con un nuevo programa que cambió radicalmente los contenidos y las formas de evaluación: se incorporaron nuevos elementos que ayudarían a lograr los aprendizajes esperados de cada unidad. En 2009, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció como objetivo fundamental para el 2012 “[...] elevar la calidad de la educación [...]”<sup>1</sup>; como resultado se implementaron algunas reformas en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Estas reformas no sólo incluyeron el mejoramiento de los alumnos, sino también una constante capacitación para los docentes, la actualización de los programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza y recursos didácticos. Además de seguir la recomendación considerada en la reforma, también se tomaron en cuenta algunas sugerencias hechas por instituciones internacionales como la

---

<sup>1</sup> *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares Preescolar-Primaria-Secundaria*. México: SEP, 2011. 97 pp. p. 8.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), según la cual “[...] los sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común”<sup>2</sup>. La Secretaría de Educación Pública, entonces, decidió incorporar la asignatura de Inglés a los planes de estudio de preescolar y primaria, y hacer los ajustes necesarios al Programa de Segunda Lengua en secundaria. Por lo anterior, se ha incrementado la demanda de maestros de inglés que puedan cubrir estos nuevos retos. A la par, los nuevos docentes se han visto en la obligación de contar con las competencias requeridas para satisfacer las necesidades de los alumnos y, además, fortalecer la enseñanza y la evaluación de acuerdo al enfoque por competencias.

Para la propuesta aquí presentada se trabajará mediante este enfoque pues el Programa de Inglés en Educación Básica del Distrito Federal requiere que los docentes de primaria y preescolar conozcan y apliquen el enfoque por competencias.

Los contenidos seleccionados en la propuesta del taller son reflejo de las necesidades manifestadas por los maestros desde el inicio del programa: muchos de ellos no conocían ciertos elementos teóricos y prácticos para trabajar con niños de educación básica en escuelas públicas, y la mayor parte de los docentes de inglés había dado clases en escuelas privadas, donde el número de alumnos es considerablemente menor que en las escuelas públicas o en su defecto habían trabajado con gente de otras edades. No obstante, también se enfrentaban a otros retos como enseñar mediante el enfoque por competencias y realizar una evaluación que pudiera satisfacer el nuevo sistema. Cabe mencionar que sólo algunos poseían ciertos conocimientos generales y algunas veces la carencia de información le dificultaba la realización de su planeación y su desempeño con los alumnos.

El primer punto de la propuesta es el marco conceptual: resulta primordial que los docentes manejen información sobre las diferentes etapas por las que pasan los niños, sobre todo que reconozcan e identifiquen aquellas presentes en los de primero y segundo grado de primaria, para poder diseñar

---

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 9.

estrategias de aprendizaje significativas que respondan a las múltiples necesidades y edades: por ejemplo, el nivel de lecto-escritura de los niños de primero y segundo grado será diferente al de los niños de sexto de primaria.

En el segundo, se analizarán las siguientes metodologías que han tenido mayor impacto en la enseñanza del inglés: *The Grammar-Translation Method* (Método de la Gramática y la Traducción), *The Direct Method* (Método Directo), *The Audio-Lingual Method* (Método Audio-Lingüístico), *Total Physical Response* (Método Físico) y *Communicative Language Teaching* (Enseñanza Comunicativa). Muchas de ellas no fueron propiamente diseñadas para la enseñanza del inglés, su objetivo era primordial era la enseñanza de algún otro idioma, pero gracias a los resultados obtenidos se decide aplicarlas a la enseñanza del inglés. Escuelas como *Harmon Hall* o *Interlingua* se han caracterizado por la utilización de alguna de las metodologías anteriores; la primera ha utilizado la llamada *Notional Functional Method* y la segunda el *Communicative Method*.

Por último, se trabajarán conceptos e instrumentos de evaluación para que los docentes no se limiten a una calificación final, sino que analicen y evalúen con instrumentos específicos el logro del desarrollo de la competencia del manejo del inglés.

El objetivo fundamental de esta propuesta es que los docentes de inglés, una vez finalizado el *Taller: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en 1º y 2º grado de primaria*, adquieran y apliquen diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje así como herramientas de evaluación. El taller se compone de tres unidades, cada una consta de 15 horas, dando un total de 45 horas.

Las unidades y temas a tratar son:

- ❖ **Unidad 1.-** Factores que influyen en la adquisición de un segundo idioma
- ❖ **Unidad 2.-** Métodos de enseñanza de un segundo idioma. Antecedentes
- ❖ **Unidad 3.-** Estrategias e instrumentos de evaluación de la competencia de un segundo idioma

Se trabajará en la modalidad de taller en tanto se pretende que las actividades sean más prácticas que teóricas: es de suma importancia que los



docentes sepan cómo poder llevar a cabo las distintas estrategias que propone el Programa de Inglés, pero también poder implementar algunas otras.

# Capítulo 1



## La adquisición de un segundo idioma en educación básica

## 1.1.- Factores que influyen en la adquisición de un segundo idioma

*Cuando sintamos desaliento,  
cuando estemos muy cansados, cuando no  
veamos aparentemente resultados en la tarea,  
sólo pensemos que estamos echando raíces,  
porque nuestro bambú las necesita para llegar  
muy alto.*

Elena Cruz, "Leyenda del bambú japonés"

### 1.1.1.- Diferencias individuales

Existe una gran cantidad de factores que influyen en la adquisición de un segundo idioma, los seres humanos se encuentran inmersos en diferencias tanto individuales como sociales que pueden afectar la adquisición de nuevos conocimientos.

Son muchas las razones por las cuales se puede o no adquirir un segundo idioma, pero algunas influyen más que otras, por ejemplo:

- a) La edad
- b) La personalidad
- c) Las actitudes y la motivación
- d) Estilos de aprendizaje
- e) Las estrategias de enseñanza y aprendizaje

#### a) Edad

Algunas veces escuchamos que la edad es un elemento que influye en la adquisición de un segundo idioma, y que mientras más pequeño se comience, mejor y más rápido que en edad adulta pero, ¿qué tan cierto será?

De acuerdo con María Luisa García “[...] no existe una edad óptima para el aprendizaje de una segunda lengua [...]”<sup>3</sup>, si bien algunas investigaciones han arrojado que “[...] los pequeños empiezan muy bien su aprendizaje, aunque al parecer los adultos aprenden más rápido que los niños cuando comienzan su adquisición [...]”<sup>4</sup>.

Se considera que la edad apropiada para aprender un idioma es entre los 8 y 10 años, antes de la adolescencia y no muy en la infancia, pues los niños entre estas edades poseen habilidades especiales como imitar, ser curiosos, expresivos y espontáneos, sobre todo falta de inhibición a diferencia de los adolescentes y adultos: “[...] *the special abilities that children have during those years to imitate, their expressivity and spontaneity, their curiosity and their lack of inhibition in comparison with adolescents and adults [...]*”<sup>5</sup>.

Lo anterior debe tenerse en mente: cuando la inhibición se presenta tanto en adolescentes como en adultos, las estrategias deberán plantearse de distinta forma, porque los adolescentes y adultos se reusarán a ejecutar ciertas actividades que les parecerán ridículas.

Por otro lado, cuando se es niño, uno posee mayor facilidad para realizar cierto tipo de actividades como cantar, bailar, hacer mímica, pronunciar ciertas palabras sin importar que estén bien o mal dichas, hablar sin pena, etc. Esto último es primordial, ya que mediante los errores y las correcciones podrán mejorar su pronunciación. Por el contrario, los adolescentes y adultos muestran cierta pena para hacer las actividades corporales y orales: su aprendizaje se verá obstaculizado, ello propiciará que se convierta en una tarea ardua y difícil, y el resultado será que abandonen el proceso de aprendizaje.

#### b) Personalidad

En este rubro encontramos ciertos elementos de tipo personal y social que influyen en la adquisición de un nuevo idioma, algunos de ellos son: la autoestima, y la extroversión.

---

<sup>3</sup> VARELA MÉNDEZ, Raquel. *All About Teaching English. A Course for Teachers of English (Pre-School through Secondary)*. España: Centro de Estudios Ramón Areces. 353 pp. p. 20.

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> *Idem.*

### Autoestima

Si el alumno posee una alta autoestima, la posibilidad de adquirir un segundo idioma será mayor y mejor; por el contrario si su autoestima es baja, su aprendizaje será deficiente e insatisfactorio y se verá frustrado.

### Extroversión

Se encuentra relacionada con la facilidad para desarrollar las habilidades de comunicación, especialmente oral: al olvidar la pena y la inhibición existe mayor probabilidad de practicar el idioma sin pensar en el qué dirán y, en consecuencia, lograr un mejor desenvolvimiento.

### c) Actitudes y motivación

La motivación es uno de los elementos que requiere el ser humano para realizar tanto sus actividades académicas como cotidianas: si éste encuentra el móvil necesario, tendrá una mayor facilidad para alcanzar sus metas. Por ejemplo, un asalariado encuentra una muy buena oportunidad para trabajar en el extranjero con todos los gastos pagados, un lugar donde vivir, automóvil, y oportunidades de crecimiento, pero la condición es aprender un segundo idioma a la perfección en el menor tiempo posible; entonces, se esforzará: habrá encontrado el estímulo para alcanzar su objetivo. En cambio, si la empresa decide mandarlo a tomar unos cursos, pero sin incremento salarial o algo por el estilo, se verá forzado y sus resultados no serán favorables.

Con relación a los niños, el aliciente para hablar y entender un segundo idioma es lograr utilizar ese nuevo idioma en beneficio propio: por ejemplo, saber el significado de las palabras que aparecen en los videojuegos, comerciales y de uso cotidiano.

En el campo educativo, la motivación se define como la suma de un esfuerzo más el deseo por alcanzar un objetivo: “[...] *the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes*

*towards learning the language. Motivation refers thus to the effort which learners put into learning an L2<sup>6</sup> as a result of their need or desire to learn it<sup>7</sup>.*

El docente juega un papel muy importante dentro de la motivación, si éste no propicia un ambiente agradable y las condiciones óptimas para el aprendizaje, se corre el riesgo de no alcanzar los objetivos.

#### d) Estilos de aprendizaje

Se deben tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje que cada alumno posee, no todos adquieren la información del mismo modo o ejecutan las actividades de igual forma. Es responsabilidad del maestro estar consciente de esto porque le ayudará a mejorar y obtener una gran variedad de estrategias de enseñanza y motivar a sus alumnos para lograr mejores resultados. No se debe de olvidar que el “[...] estilo de aprendizaje condiciona el estilo de enseñanza del profesor”<sup>8</sup> y viceversa pues “[...] el estilo de enseñanza del profesor también influye en el estilo de aprendizaje del alumno”<sup>9</sup>.

#### 1.- Funciones cerebrales (hemisferio derecho e izquierdo)

Las funciones cerebrales (hemisferio derecho e izquierdo) determinarán el tipo de estrategias y materiales a ser utilizados durante las clases. Ambos están estrechamente relacionados con el aprendizaje de un segundo idioma. A pesar de que trabajan juntos y están involucrados en la actividad neurológica del cerebro, cada uno realiza funciones diferentes: por ejemplo, el hemisferio izquierdo se encuentra asociado a la lógica, el pensamiento analítico, las matemáticas y la asimilación lineal de la información; por otra parte, el hemisferio derecho percibe y recuerda los elementos visuales, táctiles e imágenes auditivas, es más eficiente en el proceso holístico, integrativo y emocional. Para aprender un segundo idioma, el hemisferio derecho parece ser

---

<sup>6</sup> L2 se refiere a la adquisición de un segundo idioma.

<sup>7</sup> VARELA, *op. cit.*, p. 25.

<sup>8</sup> AMAT, Oriol. *Aprender y enseñar. Una visión practica de la FORMACIÓN de FORMADORES*. México: Paidós, 2005. 160 pp. p.39.

<sup>9</sup> *Ídem*.

más activo durante las primeras edades, probablemente porque el alumno percibe el significado de todo:

*Left and right brain function is also related to second language learning. Process for left and right functioning are found to differ across individuals and across cultures. Although the two hemispheres operate together and are involved in most of the neurological activity of the human brain, the left hemisphere is associated with logical, analytical thought, with mathematical and linear processing of information. The right hemisphere, on the other hand, perceives and remembers visual, tactile, and auditory images, it is more efficient in processing holistic, integrative and emotional information. In the learning of a second language, the right hemisphere seems to be more active at early stages, perhaps because the learners feel the need to perceive the whole meaning<sup>10</sup>.*

No hay que olvidar que existen alumnos muy visuales o muy teóricos para asimilar los datos; algunas veces los docentes utilizan muchas imágenes o demasiada información en el pizarrón, sin pensar en el estilo de aprendizaje de sus alumnos.

## 2.- Tipos de alumnos

Los grupos siempre se conforman de distintos tipos de alumno, cada uno presenta múltiples condicionantes sociales, económicos, emocionales, etc., que afectarán su aprendizaje escolar.

Según el texto *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la FORMACIÓN de FORMADORES*, se puede clasificar a los alumnos en dos categorías: aquellos que buscan “tener” y los interesados en “ser”:

- Tener: son aquellos alumnos que se dedican “[...] a escuchar las palabras del profesor para poder transcribirlas en los apuntes lo más fielmente posible y así aprenderlo todo de memoria y aprobar el examen.

---

<sup>10</sup> VARELA, *op. cit.*, p. 28.

Son alumnos que reaccionan positivamente ante los métodos pedagógicos pasivos, pero [...] reaccionan negativamente cuando se les pide que adopten un comportamiento activo [...]”<sup>11</sup>. Son alumnos que se preocupan más por el examen, que por el proceso para llegar al resultado final. También son personas que coinciden con las características de la didáctica tradicional donde el maestro es quien controla todo lo que acontece en el salón de clases, posee toda la información y no puede ser cuestionado por los alumnos. Este tipo de alumno muestra dificultades para adaptarse a las nuevas metodologías utilizadas por los docentes.

- Ser: estos alumnos se muestran más “[...] interesados en reflexionar sobre lo que se comenta en clase o sobre las lecturas que propone el profesor. Reacciona positivamente si se utilizan metodologías activas tales como el caso, los juegos de roles, los juegos de empresas, etc. En cambio reaccionan negativamente si se les pide que memoricen las teorías”<sup>12</sup>.

Al contrario de los alumnos del “tener”, los del “ser” manifiestan un cambio radical y reflejan las nuevas ideas y métodos basados en el enfoque por competencias, se preocupan más por el proceso que por el resultado, se dedican a reflexionar lo visto en clase e intentan implementar sus aprendizajes en la vida diaria.

#### e) Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son herramientas que favorecen un mejor desempeño escolar tanto para los docentes como para los alumnos, interactúan de tal manera que una colabora en el mejoramiento de la otra. La óptima utilización de las estrategias de enseñanza genera un aprendizaje significativo. Una correcta estrategia de aprendizaje ayudará a los alumnos a reforzar el tema visto en clase, obteniendo mejores resultados.

A continuación se definirán las estrategias de enseñanza. Luego, se ofrecerá la explicación de las de aprendizaje.

---

<sup>11</sup> AMAT, *op. cit.*, p. 41.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 39.

## 1.- Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son el “[...] conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”<sup>13</sup>. Son aquellas actividades realizadas por el docente dentro del aula para promover los aprendizajes y con ello lograr que los alumnos obtengan mejores resultados, pero, sobre todo, para que comprendan lo más claramente posible los temas.

Las estrategias de enseñanza siguen un proceso que los docentes suelen practicar para llevar a cabo sus clases:

- Reflexión o de planeación: El “[...] docente diseña su planificación y [...] toma las decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso”<sup>14</sup>. Esto es previo a la clase, donde se tomarán en cuenta aspectos como el tema, las capacidades los alumnos, el contexto social, las actividades a realizar, el tiempo que durará cada una de ellas y la forma de evaluarlas, lo anterior servirá para observar si los contenidos quedaron bien establecidos.
- Acción o realización: “[...] involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas”<sup>15</sup> en la parte reflexiva. Se aplican las actividades planeadas.
- Evaluación: Aquí “[...] se reflexiona sobre los [...] resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar”<sup>16</sup>. Se analizan los procesos y resultados obtenidos por los alumnos y en caso de existir deficiencias, se buscan nuevas propuestas que ayuden a alcanzar los objetivos.

---

<sup>13</sup> ANIJOVICH, Rebeca y Silvia Mora. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. 128 pp. p. 23.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>15</sup> *Ídem*

<sup>16</sup> *Ídem*



## 2.- Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son un “[...] procedimiento ([...] de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas [...] Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones [...] y está sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social”<sup>17</sup>. Las estrategias proporcionan al alumno herramientas para ser autodidactas; con la ayuda de los contenidos vistos en clase y el empleo de la correcta estrategia de enseñanza por parte del docente, apoyarán a los alumnos para obtener mejores resultados, favorecer los aprendizajes significativos y alcanzar los objetivos deseados.

Las estrategias deberán ser “[...] ejecutadas voluntaria e intencionalmente por un aprendiz, cualquiera que éste sea [...] siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje”<sup>18</sup>. Es por esto que las actividades fuera del salón de clase (tareas, investigaciones, experimentos, etc.) juegan un papel muy importante tanto para el alumno como para el docente en tanto pruebas de si sirvieron o no las estrategias de enseñanza utilizadas.

De acuerdo con Frida Díaz Barriga, las estrategias de aprendizaje presentan las siguientes características:

- Son procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas
- Implica que el aprendiz tome decisiones y las seleccione de manera inteligente
- Su empleo debe realizarse en forma flexible adaptativa en función de condiciones y contextos
- Su aplicación es intencionada, consciente y controlada. Las estrategias requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos

---

<sup>17</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. 2010. 405 pp. p. 180.

<sup>18</sup> Ídem

- El uso de estrategias está influido por factores motivacionales-afectivos de índole interna y externa.
- Puede decirse que es posible aprenderlas gracias al apoyo de otros que saben cómo utilizarlas<sup>19</sup>

### 3.- Desarrollo infantil

La infancia, como todas las demás etapas de la vida, es muy compleja. En este periodo suceden muchos cambios tan importantes como el paso a la adolescencia. Estas fases son parte del crecimiento de los niños desde los cero años y son el resultado del proceso de maduración al que deberán enfrentarse para que, al llegar a los 6 y 7 años, posean ciertas habilidades que les ayudarán en su proceso de aprendizaje. Para la Secretaria de Educación Pública es muy importante tomar consciencia de esos procesos por los que pasan los niños y adolescentes, pues de ello dependerán los contenidos a trabajar en los distintos niveles de educación básica. De ahí que la SEP utilice diferentes propuestas teóricas como las de Piaget o Vigotsky.

Por ejemplo, según Piaget “[...] todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales (organización) y/o conductas a las exigencias del ambiente (adaptación)”<sup>20</sup>. Es decir, se adecúan a las necesidades que surgidas a su alrededor pero, para poder adaptarse, las personas deben pasar por diferentes etapas de desarrollo que harán fáciles los procesos. Esas etapas se dividen en cuatro partes y a cada una corresponde una edad específica:

- 1.- Etapa sensoriomotora: va del nacimiento hasta los 2 años. Aquí el niño aprende la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines y ubica la permanencia de los objetos.
- 2.- Etapa preoperacional: va de los 2 a los 7 años. Durante esta etapa el niño puede utilizar símbolos y palabras para desarrollar su pensamiento y solucionar intuitivamente los problemas que se le presentan.

---

<sup>19</sup> *Ibidem.* p. 179.

<sup>20</sup> *Teorías del aprendizaje. Taller.* Material del participante. Febrero-Abril 2013. México: SEP. 12pp. p. 7.

3.- Etapa de operaciones concretas: va de los 7 a los 11 años. El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, clasificación y conservación; el pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.

4.- Etapa de las operaciones formales: va de los 11 en adelante. Aquí el niño aprende sistemas abstractos de pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proposicional<sup>21</sup>

Con el fin de complementar lo anterior, en la siguiente página se muestra un cuadro propuesto por Raquel Varela Méndez, donde se logra integrar la siguiente información: coordinación corporal, uso del lenguaje y factores individuales e inteligencia. Esto ayudará a identificar de manera más clara los procesos por los que pasan los niños de entre los 0 a los 7 años, y así lograr que los docentes puedan diseñar las estrategias más adecuadas dependiendo de las diferentes edades de sus alumnos. Estas características pueden variar un poco entre los niños de un país a otro dadas las condiciones que se presentan en cada región, pero no quiere decir que éstas sean totalmente diferentes o únicas de cada sociedad.

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 7-8.

Tabla 1: Aspectos básicos del desarrollo infantil de los 0 a los 7 años

Edad	Coordinación corporal	Uso del lenguaje	Factores individuales e inteligencia
0-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienzan a focalizar su mirada en algunos objetos y personas</li> <li>• Se pueden sentar sin ayuda.</li> <li>• Pueden agarrar algunos objetos con sus dedos</li> <li>• Se logran poner de pie con ayuda de otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienzan a utilizar sus cuerdas vocales y órganos, mediante el llanto y gritos</li> <li>• Producen algunas sílabas sin ningún significado</li> <li>• Logran producir algunas sílabas con significado, entre los 8 y 12 meses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son inseguros</li> <li>• Necesitan la constante presencia de sus madres o de gente que ellos conocen</li> <li>• Comienzan a descubrir el mundo que les rodea, a través de sus sentidos</li> <li>• Les gusta jugar solos</li> </ul>
1-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden caminar sin ayuda</li> <li>• Pueden realizar garabatos con un lápiz</li> <li>• Logran subir las escaleras con ayuda</li> <li>• Aun presenta dificultades para caminar, por lo que cada 16 o 19 metros tienen que parar</li> <li>• Pueden bajar las escaleras con ayuda</li> <li>• Utilizan sus pies para patear cualquier objeto</li> <li>• Pueden subir y bajar escaleras sin ayuda</li> <li>• Realizan líneas rectas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entienden la mayor parte de lo que les dicen sus padres</li> <li>• Logran pronunciar algunas palabras con significado</li> <li>• Comienzan a producir oraciones sin ningún sentido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No logran distinguir entre la realidad y la ficción</li> <li>• Comienzan a utilizar su memoria</li> <li>• Son impacientes y quieren las cosas cuando las desean</li> <li>• Comienzan con algunos hábitos de limpieza</li> <li>• Son muy tercos</li> <li>• Son envidiosos</li> <li>• Les gusta jugar solos</li> <li>• Son muy entusiastas</li> <li>• Les gusta aprender</li> <li>• No tienen conciencia del tiempo ni del espacio</li> </ul>

2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden brincar 30 cm</li> <li>• Pueden saltar</li> <li>• Logran estar en un solo pie por un corto periodo</li> <li>• Logran realizar líneas horizontales y taches</li> <li>• Pueden dar puntapiés</li> <li>• Logran cchar un balón con los brazos abiertos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entienden prácticamente todo lo que oyen.</li> <li>• Aprenden nuevo vocabulario de una manera muy rápida</li> <li>• Expresan lo que les gusta</li> <li>• Si no conocen el vocabulario, inventan nuevas palabras</li> <li>• Realizan demasiados errores gramaticales</li> <li>• Comienzan a realizar actividades que les ayudarán para la lectura y la escritura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienzan a pensar de manera simbólica</li> <li>• Se sienten autosuficientes y les gusta ayudar</li> <li>• Poseen un carácter no muy agradable</li> <li>• Les encanta jugar</li> <li>• Aprenden muy rápido, pero así como aprenden también olvidan</li> <li>• Logran entender cuestiones espaciales, por ejemplo, arriba, abajo, dentro, fuera, adelante y atrás</li> <li>• Diferencian entre la noche y el día</li> </ul>
3-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden dibujar círculos</li> <li>• Logran brincar con sus pies juntos</li> <li>• Pueden vestirse y desvestirse solos</li> <li>• Pueden caminar por las banquetas y jardines</li> <li>• Pueden patear un balón más de 10 metros</li> <li>• Logran atrapar una bola grande con los brazos doblados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entienden casi todo en su lengua materna y asimilan algunas palabras y expresiones en un segundo idioma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptan más las reglas</li> <li>• Les gusta jugar con otros niños</li> <li>• Comienzan a tener su propia personalidad</li> <li>• Sienten miedo y en ocasiones tienen pesadillas</li> </ul>
4-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se logran vestir y desvestir sin ayuda</li> <li>• Pueden abrochar y desabrochar cosas</li> <li>• Se sostienen en un pie por más de 10 segundos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entienden prácticamente todo</li> <li>• Presentan algunos problemas de pronunciación, pero pueden ser corregidos</li> <li>• Sienten curiosidad por las nuevas palabras y aprenden rápidamente de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienzan a controlar sus sentimientos y comportamiento</li> <li>• Expresan sus sentimientos</li> <li>• Comienzan a sentirse parte de un grupo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden atrapar un balón pequeño doblando sus brazos</li> <li>• Pueden dibujar algunas figuras geométricas simples</li> <li>• Pueden patear un balón con fuerza y precisión</li> <li>• Pueden correr y saltar al mismo tiempo</li> </ul>	<p>sus padres, maestros y los medios de comunicación</p>	
5-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logran atrapar una pelota que rebota al nivel de su cintura</li> <li>• Pueden correr 30 metros en 10 segundos</li> <li>• Logran cazar el balón con los codos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan la gramática casi de manera correcta</li> <li>• Comienza a leer y escribir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitan el comportamiento adulto.</li> <li>• Las relaciones entre compañeros y amigos se vuelven más y más importantes</li> </ul>
6-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logran dibujar cuadrados, rectángulos, óvalos y diamantes</li> <li>• Pueden caminar en línea recta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No cometen errores gramaticales</li> <li>• Pueden escribir y leer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Admiran a sus padres y maestros</li> <li>• Trabajan muy bien en equipos</li> </ul>

Fuente: VARELA MÉNDEZ, Raquel. "Teaching English to Very Young Learners". En *All about Teaching English. A Course for Teachers of English (Pre-School through Secondary)*. pp. 99-100.

Algunas estrategias recomendadas para los niños de primero y segundo grado de primaria son:

3.1.- Juegos, canciones y rimas

3.2.- Manualidades

3.3.- Cuenta cuentos

3.4.- Club de teatro

3.1.- Juegos, canciones y rimas

Los juegos, las canciones y las rimas son actividades que tienden a gustarles a los niños que se encuentran en primero y segundo año de primaria; a los de primero más porque están acostumbrados a cantar desde preescolar y por ende están familiarizados con estas actividades: *“Children love singing, and have a good talent for music, which is interrelated with verbal intelligence and general intelligence as well”*<sup>22</sup>.

Este tipo de actividades propicia que los alumnos dejen de lado la inhibición, cuando las realizan muestran una gran empatía con el canto y el movimiento, situación que no sucede con los de sexto grado, pues consideran que son actividades para niños chiquitos.

Algunas de las canciones que pueden utilizarse gracias a implican movimientos y palabras fáciles de recordar son: *The wheels on the bus, Mary has a little lamp, Happy Birthday song, Row, row, row your boat, etc.*

Las canciones también pueden emplearse con otros grados, pero deben adecuarse y elegir la música correcta para las distintas edades.

Los juegos pueden generar aprendizajes significativos tanto para los alumnos como para los docentes. Si se observa detalladamente la historia de las metodologías, se encontrará que estas actividades son algo nuevo: antes, y aún

---

<sup>22</sup> VARELA, *op. cit.*, p. 96.

en nuestros días, el juego estaba, por decirlo así, satanizado o visto como una forma de competencia entre los alumnos y eso hacía que los docentes omitieran su utilización en las aulas de clases.

Por otro lado, entre las nuevas concepciones del juego, éste es considerado “[...] como un medio instrumental que ayuda a cumplir con los objetivos planeados, a la vez que abre un amplio campo para manifestar la expresión, el trabajo creado y la inventiva”<sup>23</sup>.

Los juegos que se apliquen en el aula tendrán que ser variados y, ante todo, ejecutados por los niños de forma individual, en pequeños grupos, o en grupos grandes: “[...] *have to be varied, and could be played by children in many ways, alone, in pairs, small groups and large groups*”<sup>24</sup>.

No hay que olvidar que en todo momento las reglas del juego deberán ser claras y definidas: es muy fácil que los niños se confundan y tengan una mala conducta al momento de ejecutar las actividades.

### 3.2.- Manualidades

Las manualidades son actividades que ayudarán a plasmar lo que los alumnos han aprendido en el salón de clases. Motivan y estimulan la creatividad y, al mismo tiempo, desarrollan la autoestima. Además, los niños podrán mostrarlas a sus padres, algunos ejemplos son: tarjetas de Navidad, Huevos de Pascua, separadores para el Día del Padre y porta lápices para el Día de la Madre, entre otras.

*It is very important that children do arts and crafts activities to help them to fix what they have previously learnt in the classroom. Arts and crafts are motivating for children as they stimulate creativity and at the same time their self-esteem develops as they can show their parents what they have made*

---

<sup>23</sup> GANDULFO DE GRANATO, M. Azucena, Marta Raquel Taulament de Rotelli y Ester Lafont Batista. *El juego en el proceso de aprendizaje. Capacitación y perfeccionamiento docente*. Buenos Aires: Stella, 2004. 246 pp. p. 36.

<sup>24</sup> VARELA, *op. cit.*, p. 96.



*in the English class (Christmas cards, Easter eggs, Father's Day bookmark, Mother's Day pencil, etc.)*<sup>25</sup>.

Es importante mencionar que el salón de clases deberá tener un espacio adecuado para exhibir las actividades manuales.

### 3.3.- Cuenta cuentos

Los cuentos de cualquier tipo, en especial aquellos con historias de fantasía, son muy buenos para los niños. Aquí el docente puede darle un toque mágico a la historia por medio de voces graciosas para los personajes, disfraces, música, títeres, etc., con el fin de que los niños no pierdan el interés tan fácilmente.

Los cuentos manifiestan aspectos culturales del lugar en el que fueron escritos, costumbres y distintas formas de pensamiento. Parte fundamental del aprendizaje de un segundo idioma es que conocer los usos y costumbres del país del que se está aprendiendo el idioma.

Por último, es necesario crear una atmósfera agradable mientras se practica la actividad, así los niños se sentirán cómodos y no perderán el interés. Una forma de lograr ese ambiente es sentar en círculo a los niños en el suelo, si es posible en una alfombra, mientras se desarrolla la historia.

Como nota adicional, los cuentos seleccionados deberán ser lo más cortos posibles sino, después de cierto tiempo, los niños perderán el interés y comenzarán a comportarse mal: *"Tales and stories have the advantage of introducing and reinforcing the language but also of teaching culture. [...] stories with good guys who defeat the bad ones are preferred. It is important to create a special atmosphere for telling stories"*<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> *Idem*

<sup>26</sup> *Idem*

### 3.4.- Club de teatro

El club de teatro se liga estrechamente al apartado del cuento, si ambas actividades se vinculan, serán un éxito, más si se aplican los programas para promover la lectura entre los alumnos, padres y maestros, que tienen las escuelas: por ejemplo, la “Lectura de Auditorio,” donde cada maestro lee un cuento a toda la comunidad escolar y lo presenta de la manera más conveniente.

El club de teatro deberá presentar obras cortas y repetitivas, donde se demuestren acciones como el caerse, sentir dolor, ir al doctor, o inyectarse. Entre más acciones se representen en las obras, serán más divertidas para los niños: “*Dramas for young children have to be very short and repetitive (like falling down and feeling pain, going to the doctor and getting an injection). The more action they involve the better and funnier for the children*”<sup>27</sup>.

Además, se puede disponer de algunas aplicaciones para las tabletas, por ejemplo *Puppet Pals HD*, a través de las cuales los alumnos pueden grabar su voz y utilizar distintos personajes o diversos fondos de pantalla, para que los niños practiquen su pronunciación y la lectura de textos cortos.

De acuerdo con M. Bertoya, el docente debe considerar las siguientes recomendaciones al momento de impartir clases:

- *The first thing a teacher has to do is learn the children's name.* (Lo primero que el docente tiene que hacer es aprender el nombre de sus alumnos)
- *Respect their individuality.* (Respetar su individualidad)
- *English should be used all the time in the classroom, but if you can't for special situations you can speak children's mother tongue.* (El idioma inglés tendrá que ser utilizado la mayor parte del tiempo en el salón de clases, aunque para ocasiones especiales se puede utilizar la lengua materna)
- *Demonstrate all activities and make children do them.* (Demostrar cómo realizar todas las actividades y motivar a los alumnos a realizarlas)

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 97.

- *All children must participate in the classroom in different ways, activities should be designed to be performed individually, in pairs or in groups.* (Todos los niños deben de participar durante la clase, las actividades se diseñarán para realizarse de manera individual, en parejas o en equipos)
- *Things should be from the simplest tasks to the more difficult ones gradually.* (Las actividades irán de lo simple a lo complejo)
- *Activities should be short, and varied.* (Las actividades serán cortas y variadas)
- *Speak slowly and clearly, but when needed, demonstrate your authority with the adequate intonation and serious facial expression, but shouting is never necessary.* (Los docentes deberán de hablar de manera lenta y clara, pero si es necesario mostrar su autoridad con entonación y expresión facial, aunque el gritar no es necesario)
- *The meaning and comprehension is much more important.* (El significado y la comprensión son lo más importante)
- *Take advantage of children's interests to make activities interesting for them. This way learning will be significant.* (Hay que tener en cuenta los intereses de los alumnos, de esta manera se obtendrán mejores aprendizajes)<sup>28</sup>

Micaela Emilia Bertoya ofrece otras recomendaciones que pueden anexarse a las anteriores:

- *The activities should be mostly orally based.* (La mayoría de las actividades se realizarán de manera oral)
- *With first formers, use block capital letters.* (Con los más pequeños siempre se deberán de utilizar las letras mayúsculas)
- *Use lots of visuals aids and realia* (Utilizar muchos elementos visuales y *realia*<sup>29</sup>)
- *Be repetitive*<sup>30</sup> (Ser muy repetitivo)

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 104.

<sup>29</sup> *Realia* se refiere a traer elementos de la vida cotidiana al salón de clases, con el fin de que las actividades sean más realistas y significativas para los alumnos, por ejemplo en una conversación sobre un restaurante traer menús, manteles, carteles, etc.

## 1.2.- Métodos de enseñanza de un segundo idioma.

### Antecedentes

*Languages were just learnt in a spontaneous oral way whenever it was necessary to establish commercial or social relationships as the European people needed when they encountered the Indians or Asian people.*

Raquel Varela Méndez. "Teaching English to very young learners"

A lo largo de la historia, el hombre, por naturaleza, ha intentado comunicarse con otros pueblos para satisfacer exigencias tales como el intercambio de productos, el descubrimiento de nuevos pueblos, o simplemente el dominio de una civilización para ganar territorios. Esto implicaba un esfuerzo para comunicarse con los otros, que poseían no sólo un lenguaje distinto a los conquistadores o nuevos visitantes, también tenían diferentes formas de vida, cultos, tradiciones, pensamientos, ropajes, educación, costumbres, tradiciones, etc., que hacían de ese territorio un lugar diferente y único. Muchas veces los conquistadores imponían sus costumbres y formas de vida, y algunas otras también su idioma, si bien en ocasiones permitían su preservación. Los romanos, por ejemplo, al ocupar nuevos territorios dejaban que sus pobladores conservaran sus costumbres y tradiciones; en cambio, los españoles, al llegar al Nuevo Mundo, impusieron su forma de pensar, vivir, comer, vestir y hablar, lo que dio como resultado una curiosa combinación: a pesar de que se instituyó el español como lengua oficial en la Nueva España, se dio una nueva variante, y lo mismo sucedería en los demás países conquistados por Portugal y tiempo después por los ingleses.

Podríamos decir que los conquistadores encontraron el móvil, la emoción y los sentimientos necesarios para que el lenguaje se pudiera transmitir, sin olvidar el contexto que los rodeaba: "[...] *motivation, understood as the need, the emotion and the feelings that together provide the need drive, energy and effort to learn a*

---

<sup>30</sup> BERTOYA, Micaela Emilia. "Teaching Young Learners" En *The Teacher's Magazine*. (febrero 2011) México: Ediba. pp. 4-5.

*second language, as the environment and the need of communication provide that drive*<sup>31</sup>.

A continuación hablaremos sobre las metodologías que a nuestro juicio son las más relevantes en la enseñanza del idioma inglés. Como dato extra es importante mencionar que la mayoría aparecieron a principios del siglo pasado y poco a poco surgieron nuevas formas de enseñanza que contradecían a las primeras, pero que preservaban algunos elementos de las anteriores.

Antes de la aparición de las metodologías a tratar, Juan Amos Comenio trabajó en su libro *Didáctica magna* un apartado sobre la enseñanza de las lenguas, donde propuso que los idiomas se deben aprender con la práctica y no mediante la memorización de las reglas gramaticales, aunque no deja de lado el que los alumnos conozcan sobre ellas. Algunos de los principios de Comenio se ven reflejados de manera muy clara en las metodologías siguientes, que en relación con el Programa de Inglés en el Distrito Federal tomaron mayor fuerza, pues se buscaba que los alumnos aprendieran el idioma a través de prácticas cotidianas, dejando de lado la memorización de las reglas.

Muchas de las escuelas que hoy en día se dedican a dar cursos de formación para profesores en la enseñanza del inglés mezclan diferentes metodologías y usan las herramientas que consideran más adecuadas en función de las necesidades actuales.

Por otra parte, la historia de las metodologías revela que algunos maestros se inclinan exclusivamente hacia una de ellas: sólo adoptan el método de moda y lo aplican como única forma de enseñanza válida, lo emplean hasta que se aburren o lo cambian cuando deciden aplicar uno nuevo. Raquel Varela dice al respecto: *"History reveals an alarming tendency among language teachers to whole-heartedly adopt a method as the only one valid answer while at the same time they reject with the same violence the former method as they are getting bored with it"*<sup>32</sup>. Ésta es una situación alarmante, nos estamos enfrentando a un problema: los maestros de enseñanza de un segundo idioma usan la metodología

---

<sup>31</sup> *Idem*

<sup>32</sup> *Idem*

que está de moda sin importarle si es la más adecuada para su grupo o la población con la que están laborando; lo más adecuado es tomar lo mejor de cada metodología y adaptarlo a las necesidades o problemas que se den a lo largo de nuestra jornada con los alumnos.

Existen una amplia gama de metodologías, entre las cuales podemos encontrar:

- *The Grammar-Translation Method.* (Método de la Gramática y la Traducción)
- *The Direct Method.* (Método Directo)
- *The Audio-Lingual Method.* (Método Audio-Lingüístico)
- *The Silent Way.* (Método Silencioso)
- *Desuggestopedia*
- *Community Language Learning.* (Enseñanza Centrada en el Entorno)
- *Total Physical Response.* (Método Físico)
- *Communicative Language Teaching.* (Enseñanza Comunicativa)
- *Content-based, Task based and Participatory*

Para efectos del presente trabajo sólo nos ocuparemos de las siguientes:

- 1) *The Grammar-Translation Method* (Método de la Gramática y la Traducción)
- 2) *The Direct Method* (Método Directo)
- 3) *The Audio-Lingual Method* (Método Audio-Lingüístico)
- 4) *Total Physical Response* (Método Físico)
- 5) *Communicative Language Teaching* (Enseñanza Comunicativa)

#### 1. - *The Grammar-Translation Method* (Método de la Gramática y la Traducción)

Siglo XIX

Es una de las primeras metodologías que surge para la enseñanza de un segundo idioma. Fue diseñada en la Edad Media para aprender lenguas clásicas como

latín, griego y hebreo; tiempo después se trasladó a la enseñanza de lenguas modernas como francés, inglés y español: *“it was designed in the Middle Ages to learn classical languages (Latin, Greek and Hebrew), and then was transferred into teaching of modern languages, such as French, English and Spanish, until the XIX century”*<sup>33</sup>. La necesidad de entender los textos clásicos dio pie a la búsqueda de un método para comprenderlos.

Ciertos elementos caracterizan *The Grammar-translation Method*: el papel del maestro, el alumno, la metodología y los temas.

### 1.1.- Maestro

Aquí el maestro juega un papel muy importante: todo se centra en él, se dedica a explicar las reglas gramaticales y el vocabulario que los alumnos pudiesen no llegar a entender; tiene control total de lo que sucede en el salón, no necesita ser experto en la enseñanza de un segundo idioma porque la clase se desenvuelve en la lengua materna de los alumnos: *“[...] the teacher holds a tight control, [...] the teacher does not need to be an expert or bilingual in the foreigner language he or she teaches, as the class is taught in the mother tongue of teachers and students”*<sup>34</sup>.

### 1.2.- Alumno

En el caso del alumno, sólo se dedica a ser un ente pasivo que recibe la información sin razonar ni cuestionar lo que el maestro le enseña y siempre acata las reglas; tiene que poner atención a los contenidos y correcciones que el éste le haga, debe memorizar las reglas y listas de vocabulario, y contestar muy cuidadosamente los exámenes: *“[...] to the teacher’s explanation and corrections, memorize the rules and vocabulary lists, and carefully do the practice tasks the*

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>34</sup> *Idem*

*teacher sets*<sup>35</sup>. Es importante que el alumno no olvide cómo aplicar las reglas que el maestro le enseñó, pues su correcta utilización le garantizará el éxito al finalizar el curso y, en especial, demostrará el grado de memorización que el alumno puede llegar a tener con respecto a los contenidos.

### 1.3.- Metodología

La metodología se basa en retener información: los alumnos memorizan la mayor cantidad de reglas gramaticales y las aplican en la traducción de textos clásicos. Se creía que la mejor manera de aprender un idioma era memorizar sus reglas, la traducción se consideraba como una de las mejores formas de aplicarlas: “[...] *one of the best ways of practicing the application of rules, as well as the transformation of sentences [...]*”<sup>36</sup>.

La única habilidad desarrollada con este método era la escrita (*writing*), que se practicaba al realizar la traducción. En la citada metodología, *The Grammar-Translation Method*, el entendimiento de los textos clásicos más importantes era primordial, pero también lo eran las estrategias y el uso de las reglas gramaticales en la traducción: “[...] *the understanding of important literary texts and the discipline and strategies achieved through the translation and application of grammar rules*”<sup>37</sup>.

Dentro de las estrategias utilizadas por el docente en la metodología tenemos:

- Traducción de pasajes literarios
- Preguntas sobre los distintos textos leídos
- Identificación de sinónimos y antónimos
- El aprendizaje de sonidos y deletreo de palabras que se parecen a la lengua madre
- Entendimiento de las reglas gramaticales y sus excepciones
- Completar oraciones

---

<sup>35</sup> DAVIES, Paul y Eric Pearse. *Success in English Teaching*. Nueva York: Oxford, 2005. 221 pp. pp. 188-189.

<sup>36</sup> *Idem*

<sup>37</sup> VARELA MÉNDEZ, *op. cit.*, p. 47.



- Memorización
- Creación de oraciones, para demostrar el entendimiento de las nuevas palabras
- Los alumnos escriben sobre sus intereses en la lengua enseñada

## 2. - *The Direct Method* (Método Directo)

### Primer cuarto del siglo XX

*The Direct Method* refleja un cambio de trescientos sesenta grados: el aprendizaje se entiende como algo que los alumnos deben realizar de manera natural y servirle para comunicarse con las personas que les rodean, deja de lado la metodología utilizada en *The Grammar-Translation Method*. Las transformaciones aparecen principalmente durante el siglo XIX, cuando las relaciones diplomáticas y comerciales incrementan: “[...] *the XIX century when diplomatic and commercial relationships among countries increased [...]*”<sup>38</sup>. Cabe mencionar que la metodología en *The Grammar-Translation Method* no era lo suficientemente buena para satisfacer las necesidades de comunicación: “[...] *was not good enough for satisfying the need of real communication*”<sup>39</sup>.

Un ejemplo sobre las modificaciones hechas en la enseñanza de un segundo idioma es presentado por Gottlieb Hennes, pionero en modificar la forma de enseñar un segundo idioma. Él diseñó un método para enseñar alemán, sin la necesidad de la traducción, sino más bien a través de elementos visuales: “[...] *designed a method to teach German without using the translation at all, but only visual aids, such as objects*”<sup>40</sup>. Gottlieb Hennes no es el único ejemplo, en los Estados Unidos, Charles Berlitz adopta su método y abre muchos centros de idiomas con gran éxito al emplar esta forma de enseñanza; sin embargo, Berlitz no lo llamó *The Direct Method*, sino que lo nombró *The Berlitz Method*.

---

<sup>38</sup> *Idem*

<sup>39</sup> *Idem*

<sup>40</sup> *Idem*

Aquí se reflejan los cambios lingüísticos y psicológicos que se produjeron durante el siglo XIX, y que dieron como resultado que el estudio de los idiomas se conceptualizara más como un sistema de comunicación que debe darse en forma oral, de manera natural y en un contexto adecuado para la población.

El desempeño del maestro, el alumno y la forma de enseñanza también varían: al presentarse una metodología distinta debió existir un cambio en el rol que éstos jugaban.

### 2.1.- Maestro

El papel del maestro ahora debía de ser el de una persona activa, demostrar su conocimiento sobre el idioma, poseer una organización práctica y corregir a los alumnos. Dentro de sus actividades estaban la de saber escucharlos atentamente y tener una participación más oral: “[...] *demonstrating the language, organizing practice, and correcting learners. The teachers’ role is to listen carefully, imitate, and participate as much as possible in the oral practice of the language*”<sup>41</sup>.

El maestro pasa de ser un ente pasivo que se dedicaba a enseñar y no hablar el idioma, a ser el maestro que habla en inglés durante las sesiones: es hablante nativo y posee ciertos conocimientos de pedagogía.

### 2.2.- Alumno

El alumno cambia de actitud: se vuelve menos pasivo que en *The Grammar-Translation Method* y presenta una relación más estrecha con el maestro. Comenio, en su *Didáctica magna*, menciona esta actitud entre el maestro y los alumnos, pues él es quien propone una nueva forma de interacción al dejar de lado las prácticas tradicionales hasta ese momento.

---

<sup>41</sup> DAVIES, *op. cit.*, p. 189.

### 2.3.- Metodología

Dentro de esta metodología encontramos diferentes aspectos revolucionarios, como el uso de *realia*<sup>42</sup>, imágenes o pantomima para definir palabras que el alumno no conozca, para realizar algún ejercicio, o para entender lo que los personajes de algún texto expresan. El uso de imágenes o pantomima es importante para descubrir nuevo vocabulario, mediante estos elementos se crean asociaciones entre palabra y significado: el alumno al ver la palabra puede no entenderla, pero si se le muestra una imagen o un gesto que la defina, la conexión entre palabra e imagen se dará de tal forma que el alumno recordará su significado. En nuestra cultura se utilizan muchas palabras en inglés que relacionan el nombre de una marca con el producto que vende o el nombre de un personaje con su característica física, por ejemplo, en la película *Rio* el personaje principal es un ave de color azul cuyo nombre es *Blu*; en el programa *las Pistas de Blue*, el personaje principal es una perrita llamada *Blue* también de color azul, dichos elementos pueden usarse para enseñar colores y crear una conexión.

A diferencia de *The Grammar-Translation Method*, la enseñanza de la gramática se da de manera inductiva: el alumno es quien debe descubrir las reglas, con un poco de ayuda del maestro. El objetivo principal de la metodología es el poder comunicarse con otros:

*[...] students need to associate meaning and the target language directly. [...] when the teacher introduces a new target language word or phrase, he demonstrates its meaning through the use of realia, pictures, or pantomime; he never translates it into the students' native language. Students speak in the target language a great deal and communicate as if they were in real situations. Grammar is taught inductively; that is, the students are presented with examples and they figure out the rule or generalization from examples. An explicit grammar rule may never be given. Students practice vocabulary by using new words in complete sentences*<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> *Vid. supra*, p. 29.

<sup>43</sup> LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford, 2000. 189 pp. p. 29.

Algunas de las estrategias a las que el docente recurre en esta metodología son:

- Lectura en voz alta
- Ejercicios de pregunta y respuesta, de forma oral
- Autocorrección por parte de los alumnos
- Realización de conversaciones
- Completar espacios en las oraciones
- Dictado
- Realización de pequeños párrafos, utilizando la lengua enseñada

### 3.- *The Audiolingual Method* (Método Audio-Lingüístico)

1950

Al contrario de las metodologías anteriores, ésta ofrece un contraste bastante significativo: surgió indirectamente de un programa realizado por lingüistas y psicólogos de la armada estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial; su mayor impacto se dio cuando los lingüistas y psicólogos lo adoptaron como un método de enseñanza durante los años 50: “[...] *grew indirectly out of a programme developed by American linguistics and psychologists for the US Army during the Second World War. But it really took shape when American Structural Linguistics and Behaviorist Psychology were adopted as the twin foundations of scientific approach to foreigner language teaching in the late 1950s*”<sup>44</sup>.

Los papeles del maestro, el alumno y la metodología cambian radicalmente; aunque se logran preservar elementos y se retoman algunas características para ser mejoradas.

#### 3.1.- Maestro

Mientras que en *The Direct Method* el maestro era una persona más activa, ahora se convierte en un líder encargado de controlar el lenguaje, las actividades y el

---

<sup>44</sup> DAVIES, *op. cit.*, p. 190.

comportamiento de los alumnos en el salón; se encargará de revisar que los alumnos se desempeñen impecablemente en las diferentes habilidades a desarrollar en el siguiente orden: *listening* (escuchar), *speaking* (hablar), *reading* (leer) y *writing* (escribir)

En *The Audiolingual Method* el maestro debe poseer una muy buena pronunciación: él es el modelo de pronunciación a seguir. Si el alumno llegase a cometer algún error al pronunciar una palabra, el maestro es el encargado de corregirlo al momento, mediante la repetición de toda la frase, empezando de atrás hacia delante.

### 3.2.- Alumno

El alumno cambia su desempeño dentro del salón, ahora se convierte en un imitador del maestro, dedicado a producir los mismos sonidos que éste emite al pronunciar las diferentes oraciones.

En el salón los alumnos interactúan más al practicar los diferentes diálogos o actividades, donde la pronunciación debe ser lo más fluida posible.

Si el alumno no comete errores de pronunciación al comunicarse, reflejará el buen desempeño del maestro.

### 3.3.- Metodología

En la metodología seguida por *The Audiolingual Method* se desarrollan ciertas características presentes en *The Direct Method*: el vocabulario y las nuevas estructuras gramaticales se enseñaban a través de diálogos en los cuales el maestro podía utilizar elementos de *realia*<sup>45</sup> para hacer su representación más significativa.

El diálogo se practicaba durante toda la semana y los alumnos sabían que tenían que memorizarlo. En un primer momento, para poder adquirir una buena dicción, el alumno debía escuchar la pronunciación del maestro y, después,

---

<sup>45</sup> *Vid. supra*, p. 29.

cuando la instrucción fuera dada, lo podía repetir. Los diálogos mostraban diferentes escenarios culturales que servían para contextualizar lo sucedido en el diálogo, de esa manera se volvían más significativos y eran una nueva forma de presentar un poco de las características culturales de los Estados Unidos o algún otro país anglosajón.

No sólo se representaban diálogos, pero eran esenciales porque el vocabulario usado sería fundamental para las siguientes actividades como las repeticiones (*repetition*), substituciones (*substitution*), transformaciones (*transformation*) y pregunta-respuesta (*question-and-answer*). Las estrategias no se limitaban a las anteriores, existían algunas otras como las siguientes:

- Memorización de los diálogos
- Construcción de oraciones, de atrás hacia delante
- Repetición de las oraciones
- Actividades en cadena
- Substitución de oraciones
- Substitución múltiple
- Transformación de oraciones, de pregunta a respuesta, de negativo a afirmativo, etc.
- Realización de preguntas con su posible respuesta
- Uso de *minimal pairs* (selección de dos palabras que suenan casi igual y son difíciles de pronunciar para los alumnos)
- Completar diálogos
- Juegos gramaticales

Con respecto a la enseñanza de la gramática, en *The Direct Method* ésta se explica de manera inductiva con el fin de evitar a toda costa presentar a los alumnos reglas gramaticales difíciles de entender.

#### 4.- *Total Physical Response TPR* (Método Físico)

1960

Ahora se nos presenta una metodología distinta a lo que se había visto con anterioridad: revoluciona nuevamente el papel del maestro, del alumno y la forma de enseñar, ahora se ve la enseñanza del idioma como algo que se produce de forma natural, semejante a la manera en la que se aprende la lengua madre.

Los orígenes de esta metodología se dan cerca del año 1800, cuando un maestro de latín llamado François Gouin se percató de que los niños aprenden su lengua madre a través de percepciones y conceptos. Su método era llamado *Series Method*: involucraba oraciones simples y fáciles de percibir. Tiempo después, en 1960, James Asher retoma elementos de ésta metodología y crea la *Total Physical Response (TPR)*, que se volvió muy popular en los 70: involucraba principios básicos de la adquisición del lenguaje que realizan los niños pequeños para aprender la lengua madre, que se presenta de forma oral y divertida, pero sobre todo libre de estrés. La metodología nos dice que para aprender un nuevo idioma, el niño debe estar libre de estrés, su aprendizaje debe darse de forma divertida y, en especial, inmerso en actividades físicas.

##### 4.1.- Maestro

Uno de los principales objetivos del maestro en TPR es lograr que los alumnos experimenten la adquisición de un segundo idioma de manera agradable. El papel del maestro es muy simple: dirige el comportamiento de los alumnos (“[...] *the director of all students behaviour*”<sup>46</sup>), da las instrucciones que los alumnos deberán repetir y aplicar; por ejemplo, si el maestro dice a los alumnos *Raise your hands!* (¡Levanten las manos!) y éste levanta las manos, los alumnos levantarán sus manos y repetirán de manera oral lo que el maestro pronunció.

---

<sup>46</sup> LARSEN-FREEMAN, *op. cit.*, p. 113.

Es importante mencionar que el maestro es hablante nativo, es muy creativo y, sobre todo, está bien preparado para poder desempeñar su papel como docente.

#### 4.2.- Alumno

Los alumnos serán imitadores (“[...] *students are imitators* [...]”<sup>47</sup>) de las instrucciones indicadas por el maestro de manera oral y física, como resultado el alumno en 10 o 20 horas de práctica estará listo para comunicarse de forma efectiva.

#### 4.3.- Metodología

La metodología TPR es bastante amigable para los cursos básicos gracias a que su objetivo principal es la comprensión auditiva antes que la producción para poder asociar el lenguaje con la acción: “[...] *suitable for beginners’ courses only, and later needs to be supplemented by activities and techniques from other methods. It aims to develop listening comprehension before production, to associate language with action* [...]”<sup>48</sup>.

Los alumnos memorizarán las instrucciones dichas por los maestros las clases, pues muchas veces se pueden confundir. Por ello, el docente deberá buscar alguna estrategia para reforzar las diferentes acciones.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el segundo idioma se habla todo el tiempo, dejando de lado la lengua madre, y si se llegase a dar la situación de que los niños no entendieran algo, deberá recurrirse a objetos y situaciones reales para una mejor comprensión.

La enseñanza de la gramática se da de manera inductiva y no deductiva, alumnos deben ser capaces de crear su propio conocimiento.

Dentro de las actividades que esta metodología utiliza tenemos:

---

<sup>47</sup> *Idem*

<sup>48</sup> DAVIES, *op. cit.*, p. 191.



- Utilización de los comandos
- Cambio de papeles, entre alumnos y maestro
- Secuencia de acciones

## 5. - *Communicative Language Teaching CLT* (Enseñanza Comunicativa) 1960-1970

En los años 1960 y 1970 en Gran Bretaña, Estados Unidos y otros lugares, surge una forma muy revolucionaria de enseñanza del inglés conocida como *Communicative Language Teaching CLT* (Enseñanza Comunicativa), enfoque que rompe con muchos de los esquemas que habían prevalecido durante mucho tiempo, pero que preserva o intenta preservar los mejores elementos de algunas de las metodologías anteriores. Es importante señalar que esta forma de enseñanza no es una metodología como tal, es más bien un enfoque que utiliza teorías del lenguaje y un método contrastante, parecido a la forma como se desempeñan los alumnos y los maestros hoy en día.

Por otro lado, una de las características más significativas del enfoque CLT es que el aprendizaje de un nuevo idioma es entendido como un proceso de adquisición largo, que implica cometer errores para poder perfeccionar su adquisición: “[...] *language learning is seen as essentially a long process of acquisition through exposure to and communicative use of language, with many inevitable mistakes*”<sup>49</sup>.

A continuación se describirá el rol del maestro, del alumno y la metodología utilizada.

### 5.1.- Maestro

El papel del maestro cambia radicalmente a diferencia de todas las metodologías anteriores: aquí se convierte sólo en un guía que facilitará el proceso de

---

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 194.

comunicación, plantea situaciones reales donde los alumnos puedan demostrar su dominio del idioma al expresar su opinión sobre las situaciones planteadas. Durante las prácticas el maestro adopta el papel de observador: resuelve las preguntas y los errores que se van cometiendo, para que en un futuro el alumno sea capaz de trabajar sobre esos elementos y perfeccionar su forma de comunicarse: *“the teacher facilitates communication in the classroom. [...] one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. During the activities he acts as an adviser, answering students’ questions and monitoring their performance. He might make note of their errors to be worked on at a later time during more accuracy-based activities”*<sup>50</sup>.

El maestro expondrá solamente algunos elementos de la clase, las actividades quedarán bajo la responsabilidad de los alumnos la mayor parte del tiempo, pues se realizarán únicamente entre los alumnos sin intervención alguna por parte del maestro.

## 5.2.- Alumno

En el enfoque CLT se le confiere autonomía al alumno en relación con su aprendizaje: se vuelve responsable de su saber y el maestro se convierte en un guía, dejando la mayor parte del trabajo al alumno. Aquí lo que importa es que éste sea capaz de darse a entender y de entender a los demás.

La interacción entre los alumnos es muy importante en tanto que son los que se comunicarán en las clases, su interacción se dará de diferentes maneras, ya sea en parejas, en tríos, en pequeños conjuntos o con todo el grupo, dependiendo de la situación.

---

<sup>50</sup> LARSEN-FREEMAN, *op. cit.* p. 128.

### 5.3.- Metodología

La intención principal del CLT es la comunicación entre los alumnos. De ahí que la interacción que desarrollan los alumnos entre sí sea muy importante: ellos mismos realizarán las correcciones cuando alguno cometa algún error.

La creación y uso de material significativo es básico en el enfoque CLT: mediante el empleo de distintos materiales por parte del docente, los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar estrategias para entender la lengua enseñada: *“Another characteristic of CLT is the use of authentic material. It is considered desirable to give students an opportunity to develop strategies for understanding language as it is actually used”*<sup>51</sup>.

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre las diferentes metodologías expuestas en el capítulo. Se confrontan los siguientes elementos:

- Meta del profesor
- Características del proceso enseñanza-aprendizaje
- Aprendizaje de los alumnos
- La utilización de la lengua materna dentro del salón de clases
- Evaluación

---

<sup>51</sup> *Ibidem*, pp. 129-130.

Tabla 2: Métodos de enseñanza de un segundo idioma.

Antecedentes

Reflexión	<i>The Grammar-Translation Method</i> (Método de la Gramática y la Traducción)	<i>The Direct Method</i> (Método Directo)	<i>The Audio-Lingual Method</i> (Método Audio-Lingüístico)	<i>Total Physical Response</i> (Método Físico)	<i>Communicative Language Teaching</i> (Enseñanza Comunicativa)
1.- Meta del profesor	El propósito fundamental del aprendizaje de un segundo idioma en la metodología GTM es poder leer literatura clásica en el idioma enseñando	Los alumnos tendrán que aprender a comunicarse en la lengua enseñada y para poder realizar esto de manera exitosa deberán aprender a pensar en la lengua enseñada	El maestro requiere que sus alumnos usen la lengua enseñada, para comunicarse y aprender de manera automática a pensar sin detenerse	Los maestros que utilizan el método TPR se preocupan por que los alumnos disfruten la experiencia de aprender a comunicarse en un segundo idioma. El método TPR fue creado para reducir el estrés que los alumnos presentaban al aprender un segundo idioma. Como resultado los alumnos continúan con el estudio del	El objetivo principal de esta metodología es que los alumnos puedan comunicarse en la lengua que están aprendiendo; para poder realizarlo los alumnos necesitarán distintos conocimientos, que les serán de gran ayuda, tales como: formas lingüísticas, significados y funciones. Los alumnos

				segundo idioma, y se convierten en expertos	necesitan saber que existen diferentes expresiones para decir una misma cosa. También los alumnos deben de saber cómo negociar con sus interlocutores. La comunicación es vista como un proceso, es decir, el saber gramática no es suficiente para comunicarse
2. - Características del proceso enseñanza-aprendizaje	El maestro enseña a los alumnos a traducir de un idioma a otro. Lo que suelen traducir son textos sobre aspectos culturales del segundo idioma. Los alumnos deben estudiar y memorizar de	Los alumnos necesitan asociar el significado con la lengua de enseñanza; cuando el maestro utiliza una nueva palabra o frase, éste debe demostrar el significado mediante el uso	El vocabulario nuevo y las estructuras se presentan mediante diálogos. Estos se aprenden por imitación y repetición. Las actividades se realizan en base a patrones representados en los diálogos. La	Dentro de las primeras fases del método TPR, está la ejemplificación. En la segunda etapa los alumnos demuestran el aprendizaje realizando las acciones aprendidas, pues una vez que han	Las actividades que se realizan en esta metodología están diseñadas con la intención de que los alumnos logren comunicarse. A través de juegos, obras de teatro y solución de problemas, aprenden a

	<p>forma intensiva las reglas gramaticales, ya que el maestro en algún momento les pedirá la aplicación de estas durante las clases</p>	<p>de <i>realia</i>, imágenes o pantomima. El maestro nunca deberá traducirles a los alumnos. Estos deberán hablar en la lengua enseñada y utilizar el lenguaje como si se estuvieran comunicando en situaciones reales. La gramática se enseña de manera inductiva</p>	<p>gramática se enseña por medio de ejemplos, y la explicación de reglas gramaticales se evita. Se presenta información cultural mediante diálogos que suele utilizar el maestro. La práctica de la lectura y la escritura se da con base en el trabajo oral realizado con anterioridad</p>	<p>aprendido a responder a los comandos, deberán aprender a leer y escribirlos. Una vez que los alumnos comienzan a hablar, se agregan nuevas actividades, tales como parodias y juegos</p>	<p>comunicarse. Otra característica de esta metodología, es el empleo de materiales significativos y creativos para que los alumnos desarrollen las competencias que les permitan entender. Las actividades se hacen en grupos pequeños, para que cada uno de los alumnos tenga tiempo suficiente para desempeñarse</p>
<p>3. – Aprendizaje de los alumnos</p>	<p>Los alumnos aprenden mediante la traducción de una lengua a otra y memorización de la gramática, para después aplicarla en sus traducciones.</p>	<p>Los alumnos aprenden a comunicarse a través de actividades inductivas y situaciones reales, ya que ellos deberán aprender a</p>	<p>Estos aprenden mediante la repetición e imitación de los diálogos trabajados en clase</p>	<p>En un primer momento se centra sólo en la imitación; después de un tiempo, los alumnos solos realizan las diferentes actividades</p>	<p>Los alumnos aprenden interactuando con sus compañeros y hablando la lengua enseñada</p>

		pensar en la lengua enseñada			
4.- Utilización de la lengua materna dentro del salón de clases	El idioma en el salón de clases, suele ser la lengua materna de los alumnos	La lengua materna de los alumnos nunca debe hablarse dentro del salón de clases	El uso de la lengua enseñada es básica en el salón de clases, se evita la lengua nativa de los alumnos	En un inicio, las actividades se hacen en la lengua materna; una vez concluida la etapa de introducción, la lengua materna es rara vez utilizada. El significado de las palabras se obtiene mediante movimientos corporales.	La lengua nativa de los alumnos se habla poco. La lengua a ser enseñada no solo debe hablarse durante las actividades del salón de clases, sino también al dar las instrucciones a los alumnos. Estos se dan cuenta de que la lengua enseñada es un vehículo para la comunicación, y no sólo un objeto a ser enseñando
5.- Evaluación	La evaluación consiste en la aplicación de exámenes escritos, donde	La evaluación en esta metodología pide a los alumnos que usen la lengua	Cada pregunta en el examen se basa en un punto específico del lenguaje. Se	El maestro sabrá inmediatamente si sus alumnos entienden o no mediante la	Los maestros evalúan la exactitud y fluidez de los alumnos al hablar. Se tiene

	<p>se solicita a los alumnos traducir de su idioma al idioma enseñando o viceversa. Se suelen realizar preguntas sobre la cultura del idioma enseñado o de reglas gramaticales y su aplicación</p>	<p>enseñada, y no demostrar su conocimiento sobre ésta. Es necesario que los alumnos sepan utilizar el lenguaje oral y el escrito, por ejemplo, se puede hacer una entrevista oral a los alumnos, o que estos escriban un párrafo sobre algo que ellos han estudiado</p>	<p>suele pedir a los alumnos distinguir entre dos palabras que pudiesen llegar a tener el mismo sonido, pero significado diferente; también se le solicita que sustituyan el verbo en alguna oración</p>	<p>observación de sus acciones. Los exámenes formales pueden ser la realización de comandos. Conforme los alumnos avanzan, la evaluación se hace mediante su desempeño en las actividades</p>	<p>en cuenta que el alumno que posee un mayor conocimiento de las estructuras gramaticales no siempre es el mejor comunicándose con otros. Se puede evaluar de manera informal a los alumnos a través de su desempeño en clases. Para una evaluación más formal, el maestro deberá aplicar un examen integrador, con una función comunicativa. Para evaluar la habilidad que el alumno tiene para escribir, se le solicita que escriba una carta a un amigo</p>
--	--	--	--	---	---

Fuente: LARSEN-FREEMAN, Diane. *Teaching and Principles in Language Teaching*. 2º ed. Hong Kong: Oxford, 2000. 189 pp.



### 3.1.- Estrategias e instrumentos de evaluación de la competencia de un segundo idioma

*La evaluación es una tarea de gran complejidad porque le exige al profesor analizar este proceso desde sus muchas aristas y enfrentarse a una serie de asuntos y problemas de carácter psicopedagógico, técnico-práctico, administrativo-institucional y sociocultural.*

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas.  
*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.*

Antes de comenzar, es necesario dar una pequeña revisión al concepto de competencias en educación, pues el enfoque va más allá de simples habilidades. Uno de los autores que ha tenido mayor impacto en este ámbito es Sergio Tobón, para quien la educación debe formar “[...] para la vida y para el trabajo [...]” trascendiendo “[...] lo teórico y la mera transmisión de la información, [...] ya que [...] lo más importante no es tener los conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad”<sup>52</sup>. Es decir que los alumnos empleen esa información en distintas situaciones dentro y fuera de la escuela, donde servirá de base para la resolución de problemas, y justo en ese momento los alumnos reflejarán las competencias adquiridas a lo largo de su formación académica.

Es muy difícil brindar una definición de competencias educativas debido a la gran cantidad de información que existe con respecto al tema, pero en general se puede decir que las competencias en el ámbito educativo son conocimientos, habilidades y valores, entre otros elementos, que ayudan a los individuos a enfrentarse a los dilemas de la sociedad actual.

Hoy en día, con las transformaciones que se están implementando a la educación básica, se pide a los docentes que modifiquen sus estrategias de

---

<sup>52</sup> TOBÓN, Sergio. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, 2006. p. 4.

evaluación y consideren aspectos de tipo cuantitativo y cualitativo, porque de esta forma se podrá obtener un mayor alcance que si sólo se limitan a alguno de los enfoques anteriores. No obstante, ante estas modificaciones en la educación básica, los docentes no saben cómo evaluar a sus alumnos, ya que en muchas ocasiones sólo utilizan la típica forma a través de los exámenes, cuando existen muchas otras estrategias para evaluar el desempeño de los alumnos y sus conocimientos.

Resulta indispensable poseer nociones teóricas cuando se habla y se trabaja con la evaluación, pues está presente en todos los ámbitos educativos, desde el docente y el alumno, hasta la parte administrativa de cada escuela.

Antes de abordar los instrumentos de evaluación, es importante mencionar los conceptos de evaluación y medición. Ambos términos poseen significados y características totalmente diferentes. Primero se trabajará el concepto de evaluación, para después abordar el de medición.

La evaluación “[...] es una de esas palabras que pueden tener muchos significados; parece que quiere decir algo distinto para cada persona”<sup>53</sup>, por ende se debe tener cuidado cuando se habla de evaluación y, sobre todo, saber diferenciar entre medición y evaluación.

Es primordial tener en mente que “[...] la evaluación es una parte importante y fascinante de la actividad diaria del profesor”<sup>54</sup>. Por medio de ésta, el docente mejora día con día sus actividades:

los buenos profesores buscan constantemente nuevos modos de presentar su materia y maneras más eficientes de aprendizaje para sus alumnos; necesitan saber algo sobre sus capacidades, sus logros del pasado sus intereses, sus puntos fuertes y débiles; están buscando continuamente respuesta a preguntas como: “¿Qué concepto debo de enseñar primero?” “¿Por qué la niña tiene problemas con la división de varias cifras?” “¿Cómo puedo conseguir que los

---

<sup>53</sup> TENBRINK, Terry D. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, 2009. 460 pp. p. 15.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 16.

alumnos quieran estudiar esta materia?” “¿Qué tipo de tarea les ayudaría más?”<sup>55</sup>

La evaluación sirve para hacer reflexionar al docente sobre su práctica cotidiana: al estar realizando una evaluación continua con sus alumnos, le permite perfeccionar sus estrategias de enseñanza, y que sus alumnos logren mejores resultados. No hay que olvidar que las mejoras siempre serán el reflejo tanto del trabajo del docente y como de los alumnos: ambos trabajan en conjunto y coordinación.

Existe una gran cantidad de definiciones sobre lo que es la evaluación, uno de tantos ejemplos es el que presenta Tenbrink, para quien la evaluación es “[...] asignar un valor a algo [...]”<sup>56</sup>, aunque también va más allá, pues menciona que la “evaluación es el proceso de obtención de información y de su utilización para emitir juicios”<sup>57</sup>. Otra definición que reafirma lo dicho por Tenbrink es la de Rocío Quesada, quien señala que la evaluación es “[...] el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca de un atributo en consideración, [...] proceso que recaba información pertinente para la toma de decisiones”<sup>58</sup>. Es decir, la evaluación permite emitir juicios y con ello tomar nuevas y mejores decisiones en base a la información recabada.

En cambio, la medición presenta elementos totalmente diferentes a la primera en tanto “[...] proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con otro patrón [...]”<sup>59</sup>. Dicho atributo es de tipo cuantitativo, de cantidad.

En este sentido, resulta más adecuado hablar de evaluación que de medición porque la evaluación posee atributos de tipo cuantitativo y cualitativo. Cabe decir que algunas veces la evaluación complementará la medición y viceversa, aunque no siempre suceda así dado que se puede evaluar sin la

---

<sup>55</sup> *Ídem*

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>58</sup> QUESADA CASTILLO, Rocío. “Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje” En *Perfiles Educativos*, (1988) no. 41-42. p. 48.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 49.

necesidad de medir o, por el contrario, se puede estar medir sin hacer una evaluación.

No se debe olvidarse que tanto la evaluación como la medición ayudan en el proceso de la toma de decisiones, siempre buscando un solo objetivo: la mejora.

Regresando a la evaluación, resulta importante señalar que posee tres fases que ayudarán a la emisión de juicios de valor y toma de decisiones:

- 1) Preparación: Consiste “[...] simplemente en el reconocimiento momentáneo del hecho de que se debe formular un juicio o tomar una decisión, o puede implicar un plan más elaborado, llevado a cabo con mucho cuidado para asegurar juicios bien formulados y decisiones fructíferas”<sup>60</sup>.

Por ejemplo, en ocasiones cuando se inicia un curso, el docente se pregunta ¿cuáles son los conocimientos que poseen mis alumnos?, ¿qué saben hacer?, ¿cuáles son sus debilidades y fortalezas?, etc. Éste el primer paso para poder realizar una evaluación: mediante estos cuestionamientos se buscará elaborar juicios de valor y tomar decisiones que ayudarán a obtener las respuestas deseadas.

Dentro de esta primera fase existen algunos pasos a seguir para poder alcanzar los resultados más objetivos posibles:

- 1.1.- Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar
- 1.2.- Describir la información necesaria
- 1.3.- Localizar la información disponible
- 1.4.- Decidir cuándo y cómo conseguir la información necesaria
- 1.5.- Construir o seleccionar los instrumentos de recogida de información disponibles para el profesor, ya sean *tests*, observaciones, interrogaciones y análisis de proyectos y tareas

---

<sup>60</sup> TENBRINK, *op. cit.*, p. 21.

- 2) Recogida de datos: “[...] esto significa recordar unos cuantos ejercicios y hechos aislados. Algunas veces supone aplicar un test estandarizado, realizar observaciones y recabar la opinión de otros”<sup>61</sup>.

Dentro de esta etapa el empleo de distintos instrumentos servirá para recabar la información necesaria para el docente y que se formuló en la primera etapa.

Los pasos de esta segunda fase son:

- 2.1.- Obtener la información necesaria
- 2.2.- Analizar y registrar la información.

- 3) Formular juicios y toma de decisiones: “La formación de los juicios que se pueden utilizar ante una decisión es un proceso relativamente sencillo. Se comienza por comparar la información que se posee [...] con algún punto de referencia; sobre la base de esta comparación se emiten juicios estimativos y predictivos”<sup>62</sup>.

Una vez obtenida la información que el docente requiera mediante distintos instrumentos, será el momento adecuado para tomar decisiones y obtener mejoras significativas. Retomando las preguntas que el docente se formulaba en la primera etapa de la evaluación, aquí se puede dar respuesta a sus inquietudes, porque ahora sí se poseen los elementos necesarios para emitir juicios y con ello tomar nuevas decisiones.

Las etapas de esta última fase son:

- 3.1.- Formular juicios
- 3.2.- Tomar decisiones
- 3.3.- Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación

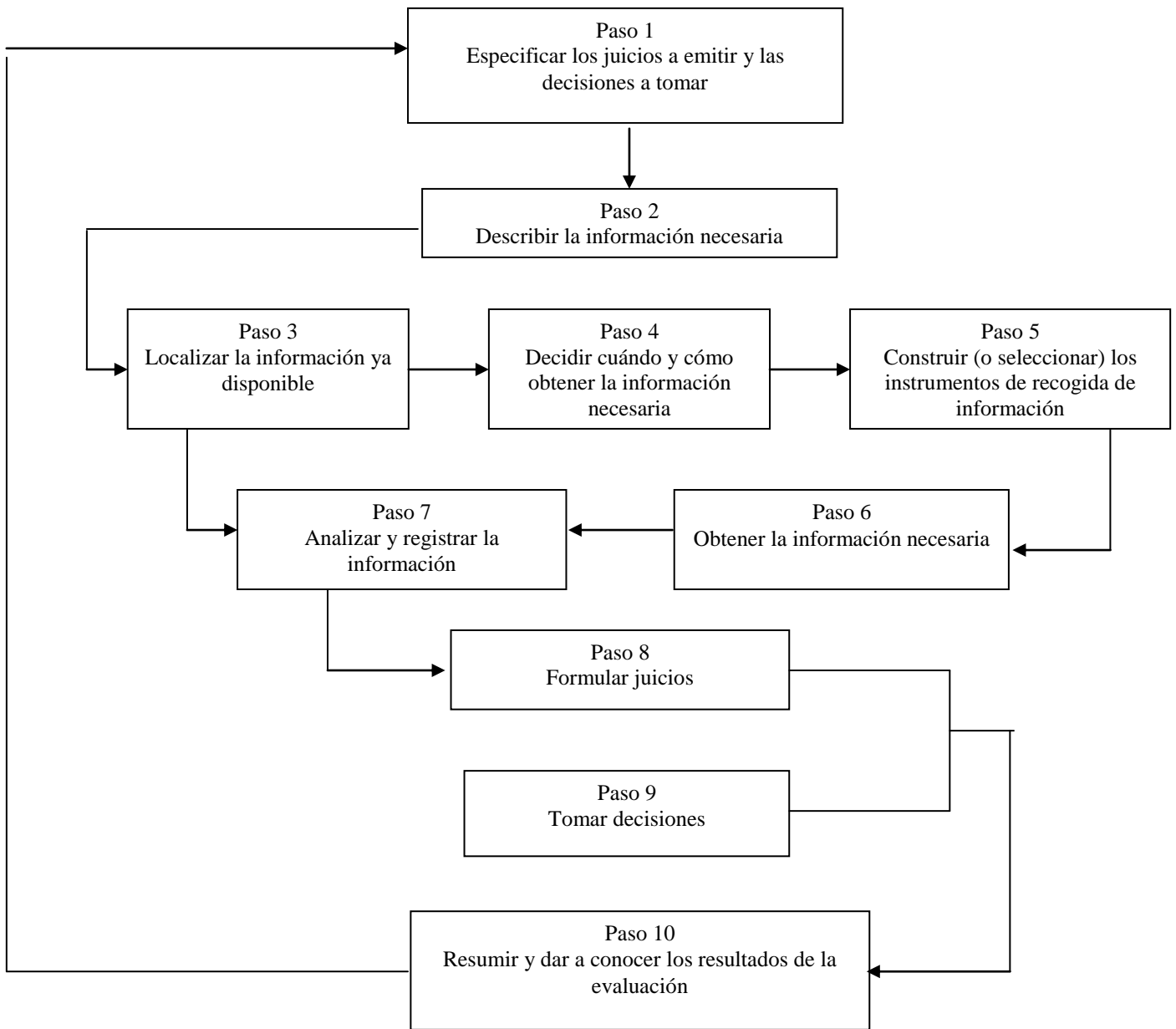
A continuación se ofrece un cuadro que incorpora todos los pasos de la evaluación. Su proceso es de tipo cíclico: indica que se debe estar en constante cambio; el resultado es poder conocer las deficiencias o necesidades que se presentan.

---

<sup>61</sup> *Idem*

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 27.

Tabla 3: El proceso de evaluación



Fuente: TENBRINK, Terry D. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, 2009. 460 pp. p. 28.

Dentro del proceso de evaluación es necesario tener presentes las siguientes preguntas, que ayudarán a obtener mejores resultados durante la toma de decisiones:

- Población que se va a evaluar: donde se responde a la pregunta ¿a quién se evalúa?
- Propósito para evaluar: es decir ¿para qué se evalúa?
- Conocimientos a evaluar: ¿cuáles conocimientos se pondrán a prueba?
- Nivel de dominio a evaluar: ¿qué habilidad de pensamiento tiene el alumno para utilizar el conocimiento? En el caso del enfoque por competencias, el dominio que alumno puede alcanzar con el lenguaje, es decir, comunicarse de forma oral, entender lo que lee y escucha
- Elección de los mecanismos a utilizar para evaluar y su distribución porcentual en la calificación total de la materia o asignatura: ¿con qué se va a evaluar, un examen, trabajo, asistencia, etc.?
- Escala a utilizar
- Periodo de tiempo: la evaluación debe ser continua
- Metodología de análisis: se refiere al proceso que tendrán las evidencias recaudadas
- Elaboración de un dictamen: el reporte del análisis realizado

Pese a los distintos instrumentos de evaluación que pueden encontrarse, como las conferencias, observaciones, entrevistas, exámenes, listas de cotejo, pruebas objetivas, los proyectos, la utilización de casos, el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), etc., para efectos del presente trabajo sólo se tratarán los siguientes instrumentos de evaluación:

- 1) Rúbrica o Matrices de Verificación
- 2) Portafolio
  - 2.1) Portafolio electrónico
- 3) Cuestionarios
- 4) Proyectos

## 1) Rúbricas o Matrices de Verificación

Uno de los elementos más representativos y que posee un gran auge hoy en día son las rúbricas (en inglés *rubrics*), también conocidas como matriz de verificación. Estas “[...] contienen los criterios específicos de calidad esperados de un proceso o producto educativo [...]. Dichos instrumentos facilitan la verificación del desempeño del estudiante en situaciones que pueden ser complejas, imprecisas y subjetivas”<sup>63</sup>.

Gracias a su amplio alcance, resultan de mucha utilidad en cualquier nivel educativo, posibilitan no sólo evaluar el trabajo o los criterios del alumno, sino también conductas, actitudes y procedimientos, tanto de alumnos como de maestros.

Las rúbricas permiten “[...] al profesor especificar claramente que espera de los estudiantes [...] y cuáles son los criterios con que se calificará un determinado trabajo o actividad”<sup>64</sup>. Cabe mencionar que los docentes tienen o no la opción de dar a conocer las rúbricas a sus alumnos, o ir más allá pidiéndole que participen en su elaboración. Así se estará trabajando de una manera más formativa y reflexiva. Es importante advertir que si los alumnos conocen los parámetros que serán utilizados para su evaluación, pueden reflejar un mejor desempeño en sus actividades.

Estos instrumentos “de evaluación [...] sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con ‘criterios de la vida real’. Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación”<sup>65</sup> y no una simple actividad sumativa en la cual se ve todo reflejado en un número.

El hecho de que los docentes empleen las rúbricas en su actividad cotidiana implica tanto ventajas como desventajas. A continuación se muestran algunas ventajas:

---

<sup>63</sup> AHUMADA ACEVEDO, Pedro. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador, 2006. 160 pp. p. 137.

<sup>64</sup> *Ídem*.

<sup>65</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill, 2006. 405 pp. p. 135.



- Promover expectativas claras de aprendizaje, pues clarifica cuáles son los propósitos implícitos o explícitos de los contenidos por aprender, y de qué manera los estudiantes pueden alcanzarlos
- Dar al profesor una herramienta para que determine de manera específica los criterios con los cuales evaluará un trabajo o una actividad, y certificar cualitativamente el avance del estudiante en un aprendizaje
- Posibilita que los estudiantes conozcan anticipadamente los criterios de calificación con que serán evaluados
- Permitir que el estudiante se autoevalúe y haga una revisión final *a priori* de la calidad de su trabajo, antes de entregarlo al profesor
- Indicar con claridad al estudiante las áreas donde tiene fallas
- Proveer al maestro de información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando
- Proporcionar a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades<sup>66</sup>

Aunado a lo anterior, las rúbricas también pueden usarse para regular la conducta de los alumnos dentro y fuera del salón: si participan en la construcción de la rúbrica, sabrán las consecuencias de sus acciones y como resultado se obtendrá un mejor desempeño del grupo.

Por otra parte, una buena rúbrica arrojará resultados significativos y favorables que pueden ayudar a mejorar el desempeño del docente y los alumnos.

Con respecto a lo anterior, a continuación se ofrecen algunas recomendaciones la construcción de una rúbrica:

- 1) Es importante el seleccionar la competencia, capacidad o producto a ser evaluado por la rúbrica
- 2) Observar algunos ejemplos, como modelos para la realización de la propia
- 3) Identificar los indicadores de desempeño para el proceso o el producto

---

<sup>66</sup> AHUMADA ACEVEDO, *op. cit.*, pp. 137-138.

- 4) Una vez identificados los indicadores de desempeño, se deberá de decidir el número de niveles de clasificación para la rúbrica, que suelen ser de tres a cinco
- 5) Formular la descripción de los criterios de ejecución en el nivel superior y después pasar a los niveles restantes
- 6) Construcción de la rúbrica

## 2) Portafolio

Otra herramienta que ha impactado en todos los niveles educativos es el portafolio. La implementación del portafolio en el salón de clases o dentro de un curso implica un cambio de perspectiva en relación a los modelos de evaluación clásica: usualmente los docentes estaban o están acostumbrados a los famosos exámenes (*tests*), pero con el enfoque por competencias se abre la posibilidad de aplicar nuevos instrumentos como una alternativa.

Como la mayoría de los instrumentos de evaluación, el portafolio posee distintos objetivos, no se debe verlo “[...] como un contenedor o una papelera de reciclaje, porque al elemento cuantitativo y a su capacidad de almacenaje hay que unirle un elemento cualitativo: la posibilidad que nos ofrece de examinar procesos y resultados”<sup>67</sup>.

A continuación se muestran los objetivos del portafolio:

- Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción de sus propios progresos
- Estimularlos para que no se conformen sólo con los resultados numéricos evidentes, sino que se ocupen de su proceso de aprendizaje
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos y competencias previas en su nuevo proceso de aprendizaje

---

<sup>67</sup> TOBÓN TOBÓN, Sergio, Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile. *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación, 2010. 216 pp. p. 147.

- Desarrollar la capacidad para localizar información, integrarla adecuadamente, así como para formular, analizar y resolver problemas<sup>68</sup>

Para poder obtener resultados favorables, el portafolio deberá poseer un orden y estructura definidos, el alumno es quien decidirá el orden y contenido de su portafolio, pues las evidencias dentro de éste son netamente del alumno y no del docente. Algunas de las evidencias que los alumnos pueden integrar a su portafolio son: ensayos, composiciones, poesías, reportes de lectura, trabajos manuales, videos o cintas que incluyan trabajos orales, periódicos, o cualquier otra actividad: “[...] *essays, compositions, poetry, book reports, artworks, video or audiotape recordings of a student’s oral production, journals, and virtually anything else one wishes to specify*”<sup>69</sup>.

Una propuesta de cómo organizar un portafolio sería la siguiente:

1. Guía o índice de contenidos
2. Apartado introductorio
3. Temas centrales
4. Apartado de clausura

Hay que considerar la siguiente información para poder obtener mejores resultados en la utilización del portafolio:

- a) El portafolio es del alumno y no del curso o del profesorado, por lo tanto, le corresponde al alumno decidir el sentido que tiene, cómo organizar la trayectoria de reflexión y los elementos que incluirá. Cada portafolio es una creación única, porque cada estudiante determina qué evidencias ha de incorporar y realiza una autoevaluación como parte de su

---

<sup>68</sup> *Ibidem.* p. 149.

<sup>69</sup> DOUGLAS BROWN, H. *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy.* Estados Unidos de Norteamérica: Pearson-Logman, 2007. 569 pp. p. 475.

proceso de formación; sin embargo, este carácter personal no excluye la huella de otros protagonistas, como consecuencia del aprendizaje colaborativo y de la reflexión colectiva ante determinadas dificultades o momentos de interacción a lo largo del proceso.

- b) Cada estudiante recogerá evidencias de su aprendizaje, pero utilizará un hilo conductor que las organice y les dé sentido. La selección debe de ir acompañada *a posteriori* de una reflexión sobre su valor e importancia para resolver el problema de aprendizaje
- c) Cada estudiante elegirá la forma de presentar su propio portafolio<sup>70</sup>

## 2.1) Portafolio electrónico

Hoy en día, con la aplicación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), existe una gran necesidad de que tanto los docentes como los alumnos las utilicen tanto en su vida académica como en su vida cotidiana.

A diferencia de los portafolios comunes, los portafolios electrónicos integran imágenes, fotografía, video, sonido y música, elementos que servirán para evaluar a los alumnos. Este tipo de portafolios ofrece la posibilidad de llevar un registro de las evidencias de los alumnos en un curso en línea como presencial.

Los portafolios electrónicos son herramientas que cualquier persona que posea una computadora e internet puede usar, y son igual de efectivos que los portafolios presenciales.

Algunas páginas recomendadas y de libre acceso para la realización de los portafolios electrónicos son:

- *Open source eportafolios* (<https://mahara.org/>)
- Red Portafolio Electrónico. (<http://www.redportfolio.org/>)

---

<sup>70</sup> TOBÓN TOBÓN, *op. cit.*, pp. 150-151.

- *ePortfolios with GoogleApps*  
(<https://sites.google.com/site/eportfolioapps/Home>)
- Este sitio explica paso a paso cómo crear un portafolio electrónico y presenta algunos ejemplos de distintos portafolios a distintos niveles  
([https://docs.google.com/document/d/1-64T3NIANTcfWy\\_dV8IBh4CVvylZ0t2TXAOuXh9vm4s/edit?hl=en&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1-64T3NIANTcfWy_dV8IBh4CVvylZ0t2TXAOuXh9vm4s/edit?hl=en&pli=1))

### 3) Cuestionarios

El cuestionario como instrumento de evaluación ayuda tanto al docente como a los alumnos a mejorar su práctica dentro de un curso: mediante el planteamiento de algunas preguntas se pueden saber localizar los defectos y virtudes que se presentan o presentaron a lo largo del periodo, tanto en el docente como en los alumnos, y en algunos casos sirve para considerar si el curso concuerda o no con las necesidades del grupo.

El cuestionario es una serie de preguntas sobre algún tema en específico que los alumnos y los maestros pueden usar; ayudan a evaluar el desempeño, la actitud del docente o del alumno en relación con el programa, el desempeño, el aprendizaje, el desarrollo en el salón de clases, etc.: *“Questionnaires are set of questions about a certain topic which can be used both by teachers and students to evaluate performance, attitude towards the different components of the syllabus (curriculum) attitude towards learning, classroom atmosphere, etc.”*<sup>71</sup>.

### 4) Proyectos

La evaluación a través de proyectos se incorporó gracias a las reformas hechas a la educación básica. Dentro de estas reformas, la enseñanza de un segundo idioma maneja la realización de proyectos como una alternativa a los exámenes:

---

<sup>71</sup> VARELA MÉNDEZ, *op. cit.*, p. 201.

se solicita a los docentes evitar aplicarlos, pues se quiere romper con las prácticas tradicionales de evaluación.

Mediante los proyectos se “[...] aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas”<sup>72</sup>. Es decir, los alumnos aprenden haciendo y los proyectos enfrentan a los alumnos a practicar dilemas de la vida real, y no meras suposiciones. Es importante que los proyectos posean “[...] actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer algunas necesidades”<sup>73</sup>.

Se deben tener algunas recomendaciones en caso de que se quiera realizar una evaluación mediante proyectos:

- Determinar claramente los productos parciales para la evaluación del proceso de elaboración del proyecto: objetivos, fechas y contenido, componentes del proyecto, pesos específicos para la calificación
- Definir y presentar a los alumnos los criterios de valoración del proyecto
- Puede elaborarse un portafolio para recabar los documentos generados en el proyecto<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006. 171 pp. p. 30.

<sup>73</sup> *Ibídem*, p. 35.

<sup>74</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO y Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 372.

## Capítulo 2



Taller: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, como segunda lengua en 1ro y 2do grado de primaria

Para poder llevar a cabo la propuesta “Taller: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en 1º y 2º grado de primaria,” resulta indispensable analizar algunos conceptos referentes a lo que se concibe como taller en tanto no se va a trabajar un laboratorio, un curso, un seminario o una práctica social, que implican un trabajo totalmente diferente al que se realiza en un taller.

En principio se debe aclarar el concepto de taller, dado que sus características pueden generar confusión.

El taller es un “[...] lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado”<sup>75</sup>. Es decir se crea y, por qué no decirlo, se reutiliza lo que ya se sabe para dar paso a ideas originales, no sólo en cuestiones educativas, sino también en ámbitos laborales, culturales o de la vida cotidiana. Uno de sus rasgos principales es que se aprende de forma grupal y no individual.

Dentro de las características que presenta el taller se encuentran las siguientes:

1. Es un aprender haciendo: “los conocimientos se adquieren en una práctica concreta [...], vinculada con el futuro quehacer profesional”<sup>76</sup>.
2. Es una metodología participativa
3. Es una pedagogía de la pregunta, se deja de lado la educación bancaria que consiste en sólo obtener respuestas
4. Es aquel donde se presenta un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y de manera sistemática
5. La relación que presentan los docentes y los alumnos queda establecida como una tarea común
6. Es globalizante e integrador
7. Implica y exige un trabajo grupal, junto con el uso de las estrategias adecuadas

---

<sup>75</sup> ANDER-EGG, Ezequiel. *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1999. 121 pp. p. 10.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 10-11.



8. Permite integrar en un solo proceso las siguientes instancias:  
docencia, investigación y práctica

El papel del docente y el alumno sufren un cambio radical. Ahora el docente se convierte “[...] en coordinador asumiendo un liderazgo más vital, movilizand o situaciones de comunicación, organizando experiencias de aprendizaje, guiando la evaluación [...] conoce en profundidad los contenidos [...] y hará todo lo posible para que los alumnos vayan descubriéndolos por sí mismos”<sup>77</sup>. Con respecto al alumno, deberá encontrarse en un ambiente cómodo, donde sienta placer por lo que hace y, sobre todo, que sepa para qué le servirá lo que está aprendiendo; un salón donde existe “[...] alboroto, ruidos y risas. Habrá vida. Y ésa será la mejor señal de que allí se trabaja activamente”<sup>78</sup>, al contrario de un salón en el que no existen ruidos y todos están callados y sentados, siempre atentos a lo que dice y hace el maestro.

Existen distintos tipos de taller que se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Taller total: “incorpora a todos los docentes y alumnos [...] en la realización de un programa o proyecto”<sup>79</sup>
- Taller vertical: “comprende cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto común”<sup>80</sup>
- Taller horizontal: “abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudio”<sup>81</sup>.

Para efectos de nuestra propuesta, el taller horizontal es la opción más adecuada, ya que en él participan docentes que se dedican a la enseñanza del idioma inglés.

---

<sup>77</sup> PASUT, Marta. “Acerca del taller. El aula, un taller.” En *Viviendo la literatura*. Buenos Aires: Aique. p. 16.

<sup>78</sup> *Ibidem*. pp. 19-20.

<sup>79</sup> ANDER-EGG, *op. cit.*, p.26.

<sup>80</sup> *Ídem*.

<sup>81</sup> *Ídem*

Con base en la información anterior se decidió que la propuesta fuese un taller en tanto que muchos de los docentes de inglés poseen ciertos conocimientos teóricos sobre algunas de las metodologías trabajadas, tienen una idea general de las competencias y emplean una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero sólo manejan elementos muy básicos relacionados con la evaluación.

El taller busca que los docentes adquieran nuevos conocimientos, apliquen lo aprendido y compartan sus experiencias referentes a la enseñanza del inglés. El resultado será que puedan realizar una propuesta para niños de primero o segundo grado de primaria, aplicando los conocimientos obtenidos en el taller y sean capaces de evaluar las competencias adquiridas por sus alumnos.

**Taller: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés,  
como segunda lengua en 1ro y 2do grado de primaria.**

**Dirigido a docentes  
del inglés en servicio, en educación primaria.**

**Duración: 45 horas.**

**Responsable: Jesús Alejandro Aquiles Caro.**

# Unidad I

- Presentación

Existe una gran cantidad de factores que influyen en el alumno durante su proceso de aprendizaje del idioma inglés que pueden ser tanto internos como externos, por ejemplo la edad, la personalidad, la motivación, las estrategias de enseñanza que utiliza el docente, el estilo y las estrategias de aprendizaje, entre muchos otros. Por ello, en esta primera unidad se ofrece un acercamiento a las circunstancias por las cuales puede verse afectado el alumno. Esto ayudará a los docentes a diseñar diversas estrategias, tomando en cuenta muchos de los elementos teóricos vistos a lo largo de la primera unidad.

Los aspectos a trabajar en la unidad serán: la edad, la aptitud, la personalidad, las actitudes y motivaciones, los distintos estilos de aprendizaje y diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, tales como juegos, canciones, rimas, manualidades, sesiones de cuenta cuentos y un club de teatro.

Para poder llevar a cabo la presente unidad se contará con 15 horas de trabajo.

- Propósito

Diseñar una planeación didáctica que incluya estrategias significativas para los alumnos implica conocer aspectos que van más allá de los planes y programas de estudio elaborados por distintas instituciones: el docente deberá tomar en cuenta la población con la cual se encuentra laborando, las peculiaridades de su grupo, las

características individuales de cada uno de sus alumnos, la edad, etc., situaciones que se reflejarán en las estrategias planteadas por el docente. Por ello, el propósito de la Unidad 1 es que los docentes se apropien de los diferentes conceptos y conocimientos que les ayuden en el diseño, desarrollo y manejo de algunas estrategias.

- Competencias de la unidad

Utilizar los conocimientos teóricos para el diseño de estrategias de enseñanza del idioma inglés con niños de seis y siete años, sin olvidar las diferencias individuales y grupales.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuadro comparativo en inglés sobre tres de las distintas etapas vistas en clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El cuadro comparativo deberá contar con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> <li>Seleccionar tres diferentes etapas de las distintas edades trabajadas en clase. De las tres etapas seleccionadas, desarrollar tres características principales de los siguientes aspectos: coordinación corporal, uso del lenguaje y factores individuales e inteligencia</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Inicio <ul style="list-style-type: none"> <li>Encuadre <ul style="list-style-type: none"> <li>El docente expondrá las competencias a trabajar en el taller, los contenidos y la evaluación</li> <li>Realizará la técnica ensalada de frutas.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>❖ Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> <li>El docente expondrá las características de la coordinación corporal, el uso del lenguaje y los factores individuales e inteligencia que reflejan los niños entre los 0 y 7 años</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Unidad 1.-</b> Factores que influyen en la adquisición de un segundo idioma</p> <p><b>1.1.-</b> La edad  <b>1.2.-</b> La aptitud  <b>1.3.-</b> La personalidad  <b>1.4.-</b> Las actitudes y motivación  <b>1.5.-</b> Estilos de aprendizaje  <b>1.6.-</b> Las estrategias de enseñanza y aprendizaje  <b>1.7.-</b> Desarrollo infantil</p> <p>1.7.1.- Juegos, canciones y rimas  1.7.2.- Manualidades  1.7.3.- Cuenta cuentos  1.7.4.- Club de teatro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lecturas <ul style="list-style-type: none"> <li>GARCÍA, M. Luisa. "Key issues in second language acquisition and learning." En <i>All about teaching English. A course for teachers of English (pre-school through secondary)</i>. España: Centro de Estudios Ramón Areces. pp. 17-43.</li> </ul> </li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La información deberá mostrar la evolución que refleja la coordinación corporal, el uso del lenguaje, los factores individuales e inteligencia a lo largo de las tres diferentes edades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se formarán 7 equipos, cada uno desarrollará los siguientes puntos: coordinación corporal, uso del lenguaje y factores individuales e inteligencia, de acuerdo a cada una de las edades (0-7 años)</li> <li>• Actividades fuera del aula</li> <li>- Realizarán la lectura correspondiente a esta unidad</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- VARELA MÉNDEZ, Raquel. "Teaching English to very young learners" En <i>All about teaching English. A course for teachers of English (pre-school through secondary)</i>. España: Centro de Estudios Ramón Areces. pp. 93-111.</li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Power point</i> en inglés utilizando el software <i>PREZI</i>, de algunas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de la presentación en <i>PREZI</i></li> <li>- El docente seleccionará algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje</li> <li>- La información presentada en el <i>PREZ</i>, muestra una síntesis de la investigación previamente realizada por los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Inicio <ul style="list-style-type: none"> <li>- En equipo comentarán sus experiencias con respecto a qué son las estrategias de enseñanza y cuáles utilizan en sus clases</li> </ul> </li> <li>❖ Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada uno traerá alguna de las estrategias de enseñanza que usa y la presentará de manera individual al grupo</li> </ul> </li> <li>- Utilizando la técnica Phillips 6-6 comentarán las lecturas "<i>Teaching very young learners</i>" parte 1 y 2</li> </ul>	<p><b>Unidad 1.-</b> Factores que influyen en la adquisición de un segundo idioma</p> <p><b>1.1.-</b> La edad</p> <p><b>1.2.-</b> La aptitud</p> <p><b>1.3.-</b> La personalidad</p> <p><b>1.4.-</b> Las actitudes y motivación</p> <p><b>1.5.-</b> Estilos de aprendizaje</p> <p><b>1.6.-</b> Las estrategias de enseñanza y aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lecturas</li> <li>- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia Mora. <i>Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.</i> pp. 21-33.</li> <li>- BERTOYA, Micaela Emilia. "<i>Teaching very young learners.</i>" En <i>The teacher's magazine.</i> pp. 4-5.</li> <li>- BERTOYA, Micaela Emilia. "<i>Teaching very young learners (part 2)</i>" En <i>The teacher's magazine.</i> pp. 6-7.</li> </ul>



Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La información debe estar escrita en inglés, sin faltas de ortografía y con un correcto uso de la gramática; lo anterior deberá ser entendible para aquellos que lean la información</li> <li>- El <i>PREZI</i> muestra originalidad en las partes que lo conforman, existen animaciones, videos, imágenes, variedad de colores,</li> </ul>	<p>Cada equipo realizará un cartel con la información a exponer; al finalizar los carteles, deberán de distribuirse a lo largo del salón</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En parejas realizarán una estrategia para los niños, tomando en cuenta las dos lecturas anteriores (<i>“Teaching very young learners”</i> parte 1 y 2), la actividad deberá de incluir a todos los alumnos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- DAVIES, Paul. <i>“Teaching aids and materials.”</i> En <i>Success in English Teaching</i>. pp. 153-167.</li> <li>- POTTER, Beatrix. <i>The Tale of Benjamin Bunny</i>.</li> <li>- POTTER, Beatrix. <i>The tale of Peter Rabbit</i>.</li> <li>- POTTER, Beatrix. <i>The Tale of Squirrel Nutkin</i>.</li> <li>- SEYMOUR, David y Maria Popova. <i>700 classroom activities</i>. 154 pp.</li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
	<p>contrastes entre ellos (colores), manejo de sonidos y efectos especiales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se usan más de 10 imágenes y videos, dependiendo de la información investigada por parte de los alumnos</li> <li>- Se muestra claridad en las imágenes y videos, los videos no se ven distorsionados y los detalles de estos se muestran de manera clara</li> </ul>	<p>❖ Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En equipos investigarán una lectura en inglés para niños, la cual tendrán que leer e ir actuando frente a todo el grupo (no más de 5 minutos por equipo). La lectura deberá compartirse con todos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- VARELA, Raquel. <i>“Teaching English to very young learners.”</i> En <i>All about teaching English. A course for teachers of English (pre-school through secondary)</i>. pp. 96-101.</li> <li>- VARELA, Raquel. <i>“Songs, rhymes and games.”</i> En <i>All about teaching English. A course for teachers of English (pre-school through secondary)</i>. pp. 249-281.</li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Actividades fuera del aula</li> <li>- Los participantes realizarán las siguientes lecturas: <i>Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula</i>, “<i>Teaching very young learners</i>,” “<i>Teaching very young learners (part 2)</i>,” “<i>Teaching aids and materials</i>,” “<i>Teaching English to very young learners</i>” y “<i>Songs, rhymes and games</i>”</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Tutoriales para PREZI</li> <li>- <i>Tutorial para usar PREZI</i>. Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=S8Jxay5Z1bM">https://www.youtube.com/watch?v=S8Jxay5Z1bM</a> (5 de mayo de 2013)</li> <li>- RAMÍREZ, María Paz. <i>¿Cómo hacer una prezi magnífica?</i> Disponible en: <a href="http://prezi.com/h-ikfgp_fixc/como-hacer-una-prezi-magnifica/?utm_source=social&amp;utm_medium=twitter&amp;utm_campaign=growth_social">http://prezi.com/h-ikfgp_fixc/como-hacer-una-prezi-magnifica/?utm_source=social&amp;utm_medium=twitter&amp;utm_campaign=growth_social</a> (9 septiembre 2012)</li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deberán traer a la sesión sus dos actividades: la lectura (en equipo) y el material para la presentación de su estrategia de enseñanza</li> <li>• Actividades del docente</li> <li>- Expondrá las definiciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje; dará algunos ejemplos de éstas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Materiales</li> <li>- Materiales necesarios para la representación del cuento</li> <li>- Hojas de colores para el mapa conceptual</li> <li>- Materiales necesarios para la actividad individual</li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizará la ejemplificación de alguno de los siguiente cuentos: <i>The tale of Peter Rabbit, The Tale of Benjamin Bunny y The Tale of Squirrel Nutkin</i></li> <li>- Realizará una pequeña retroalimentación de las diferentes actividades hechas por los alumnos</li> </ul>		

- Evaluación

Para poder acreditar la unidad cada participante deberá entregar las siguientes evidencias de aprendizaje:

- Cuadro comparativo sobre tres de las distintas etapas vistas en clase
- Cartel con la información de las siguientes lecturas “*Teaching very young learners*” parte 1 y 2
- *Power point* en inglés utilizando el software *PREZI*, de algunas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje

- Bibliografía

- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia Mora. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 128 pp.
- BERTOYA, Micaela Emilia. “*Teaching very young learners*”. pp. 4-5. En *The teacher’s magazine*. Ediba, año 13, núm. 132. (Febrero 2011).
- BERTOYA, Micaela Emilia. “*Teaching very young learners (part 2)*”. pp. 6-7. En *The teacher’s magazine*. Ediba, año 13, núm. 133. (Marzo 2011).
- DAVIES, Paul y Eric Pearse. (2000). *Success in English Teaching*. Nueva York: Oxford. 221 pp.
- GUITART ACED, Rosa. (1998). *101 juegos. Juegos no competitivos*. 8º ed. España: Graó, 1990. 82 pp.
- OBESO, Aurea. “*Songs or poems?*” p. 21. En *The teacher’s magazine*. Ediba, año13, núm. 135. (Mayo de 2011).
- POTTER, Beatrix. *The Tale of Benjamin Bunny*.
- POTTER, Beatrix. *The tale of Peter Rabbit*.
- POTTER, Beatrix. *The Tale of Squirrel Nutkin*.
- SÁTIRO, Angélica. *Juanita y los mitos*. Octaedro. 91 pp.

- SEYMOUR, David y Maria Popova. (2003). *700 classroom activities*. McMillan. 154 pp.
- VARELA MÉNDEZ, Raquel. *All about teaching English. A course for teachers of English (Pre-school through Secondary)* España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. 353 pp.

- Mesografía

- PREZI. [www.prezi.com](http://www.prezi.com)
- RAMÍREZ, María Paz. *¿Cómo hacer una prezi magnífica?* Disponible en: [http://prezi.com/h-jkfgp\\_fixc/como-hacer-una-prezi-magnifica/?utm\\_source=social&utm\\_medium=twitter&utm\\_campaign=growth\\_social](http://prezi.com/h-jkfgp_fixc/como-hacer-una-prezi-magnifica/?utm_source=social&utm_medium=twitter&utm_campaign=growth_social) (9 septiembre 2012).
- RAMÍREZ, María Paz. *Clase en español sobre Prezi*. Disponible en: [http://prezi.com/msaxibtqhb\\_u/clase-en-espanol-sobre-prezi-recomiendo-ver-en-fullscreen/](http://prezi.com/msaxibtqhb_u/clase-en-espanol-sobre-prezi-recomiendo-ver-en-fullscreen/) (9 septiembre 2012).
- *Tutorial para usar PREZI*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=S8Jxay5Z1bM> (5 de mayo de 2013).

# Unidad II

- Presentación

La presente unidad ofrece una visión general sobre algunas de las metodologías más relevantes para la enseñanza del idioma inglés, tales como: *The Grammar-Translation Method* (Método de la Gramática y la Traducción), *The Direct Method* (Método Directo), *The Audio-Lingual Method* (Método Audio-Lingüístico), *Total Physical Response* (Método Físico) y *Communicative Language Teaching* (Enseñanza Comunicativa). Dichas metodologías se desarrollaron a lo largo de las últimas décadas y siguen teniendo una fuerte presencia hasta nuestros días.

Para poder llevar a cabo la presente unidad se contará con 15 horas de trabajo.

- Propósito

Parte primordial de esta unidad es que los docentes conozcan la fundamentación teórica de aquellos métodos o estrategias que han tenido un mayor impacto en la enseñanza de una segunda lengua, ya que muchas de éstas en sus inicios fueron utilizadas para la enseñanza de otros idiomas y no propiamente del inglés.

- Competencia de la unidad

Utilizar los principios teóricos de algunas metodologías para diseñar estrategias significativas y promover el uso de la lengua de una forma más vivencial.



Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tres videos distintos de algunas de las metodologías vistas en clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características presentes en los videos <ul style="list-style-type: none"> <li>El participante (docente) seleccionará y escenificará con sus alumnos tres de las metodologías vistas en clase, realizando por cada una de éstas un video. La información presentada en los videos deberá contener las características pertenecientes a las tres metodologías seleccionadas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Inicio <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizará una lluvia de ideas sobre las metodologías que se trabajarán en la unidad.</li> </ul> </li> <li>❖ Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> <li>El docente, con ayuda de los alumnos, irá analizando las siguientes metodologías: <i>The Grammar-Translation Method</i> (Método de la Gramática y la Traducción), <i>The Direct Method</i> (Método Directo), <i>The Audio-Lingual Method</i> (Método Audio-Lingüístico)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Unidad 2.-</b> Métodos de enseñanza de un segundo idioma</p> <p>Antecedentes</p> <p><u>2.1.</u> - <i>The Grammar-Translation Method</i> (Método de la Gramática y la Traducción)</p> <p><u>2.2.</u> - <i>The Direct Method</i> (Método Directo)</p> <p><u>2.3.</u> - <i>The Audio-Lingual Method</i> (Método Audio-Lingüístico)</p> <p><u>2.4.</u> - <i>Total Physical Response</i> (Método Físico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lecturas <ul style="list-style-type: none"> <li>DAVIES, Paul. "Development in Teaching English." En <i>Success in English Teaching</i>. pp. 185-204.</li> <li>DOUGLAS Brown, H. "A methodical History of Language Teaching." En <i>Teaching by PRINCIPLES. An interactive Approach to Language Pedagogy</i>. pp. 13-39.</li> </ul> </li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada video presenta una introducción, un desarrollo y un desenlace</li> <li>- El participante utiliza un tono de voz fuerte, claro y entendible a lo largo de los videos</li> </ul> <p>Se muestra una excelente calidad en las imágenes, sin verse ningún pixel, existe un buen manejo de luces y los participantes muestran una actitud natural</p>	<p><i>Total Physical Response</i> (Método Físico) y <i>Communicative Language Teaching</i> (Enseñanza Comunicativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En equipos se realizará un cuadro sinóptico con los elementos pertenecientes a alguna de las metodologías. Los cuadros realizados por cada equipo se expondrán y pegarán a lo largo del salón</li> <li>- Por equipos se seleccionará alguna de las metodologías y se realizará una</li> </ul>	<p><u>2.5.</u> - <i>Communicative Language Teaching</i> (Enseñanza Comunicativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VARELA, Raquel. “<i>Language teaching methods and approaches.</i>” En <i>All about teaching English. A course for teachers of English (pre-school through secondary)</i>. pp. 45-55.</li> <li>❖ Materiales <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel bond</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Pizarrón</li> <li>- Materiales necesarios para las representaciones</li> </ul> </li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra como escenografía un salón de clases, que refleje la cotidianidad del maestro y de los alumnos</li> </ul>	<p>pequeña representación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cierre</li> <li>- Retroalimentación sobre las metodologías trabajadas y posibles dudas</li> <li>❖ Actividades fuera del aula</li> <li>- Se realizará una investigación previa a la sesión sobre las distintas metodologías y se hará la lectura correspondiente a la sesión</li> </ul>		

- Evaluación
  - Tres videos diferentes sobre las metodologías vistas en clase, presentados de manera individual.
  - Presentación y representación por equipos aplicando alguna de las metodologías vistas en clase.
  
- Bibliografía
  - DAVIES, Paul y Eric Pearse. (2000). *Success in English Teaching*. Nueva York: Oxford. 221 pp.
  - DOUGLAS BROWN, H. (2007). *TEACHING by PRINCIPLES. An interactive Approach to Language Pedagogy*. Estados Unidos de Norteamérica: Pearson-Logman. 569 pp.
  - LARSEN-FREEMAN, Diane. (2000). *Teaching and Principles in Language Teaching*. 2º ed. Hong Kong: Oxford. 189 pp.
  - VARELA MÉNDEZ, Raquel. *All about teaching English. A course for teachers of English (Pre-school through Secondary)* España; Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. 353 pp.

# Unidad III

- Presentación

A causa de las modificaciones en la educación básica, es importante que los docentes innoven sus estrategias e instrumentos de evaluación. Por esto, en esta unidad se abordarán conceptos relacionados con la evaluación y se revisarán algunas herramientas que ayuden a evaluar el desempeño de los alumnos en la enseñanza de un segundo idioma, en este caso el inglés, dejando de lado la forma tradicional de evaluación.

Para poder llevar a cabo la presente unidad, se contará con 15 horas de trabajo presencial.

- Propósito

Hoy en día existen distintos materiales para evaluar el conocimiento de los alumnos y para que los docentes no se limiten únicamente a la aplicación de los exámenes tradicionales, sino que busquen nuevas formas de evaluación. Algunos de estos instrumentos incluyen el manejo de rúbricas, el uso del portafolio, cuestionarios y la realización de proyectos, entre muchos otros.

Resulta indispensable mencionar que debido al enfoque por competencias que se emplea actualmente, los docentes no pueden quedarse estancados en la evaluación tradicionalista; al contrario, deben adaptarse a las nuevas formas de evaluación, que implican un enfoque más cualitativo y se centran en el proceso de aprendizaje y no solamente en el resultado final.

- Competencia de la unidad

Emplear distintos instrumentos de evaluación para valorar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características que deberá presentar la rúbrica               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra el objeto de evaluación, ¿qué se evaluará?</li> <li>- Presenta por lo menos cinco elementos a evaluar y al menos cuatro niveles de evaluación por cada uno de los criterios</li> <li>- Hace uso de alguna de las tres siguientes escalas: cuantitativa, cualitativa o descriptiva</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Inicio               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realizará una lluvia de ideas sobre algunos conceptos básicos de evaluación (evaluación, evaluación cuantitativa y cualitativa e instrumentos de evaluación)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Unidad 3.-</b> Estrategias e instrumentos de evaluación de la competencia de un segundo idioma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1.- Rúbrica o Matrices de Verificación</li> <li>3.2.- Portafolio               <ul style="list-style-type: none"> <li>3.2.1.- Portafolio electrónico</li> </ul> </li> <li>3.3.- Cuestionarios</li> <li>3.4.- Proyectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- AHUMADA ACEVEDO, Pedro. "Evaluación integral de unidades de aprendizaje: el portafolios y la prueba situacional" En <i>Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje</i>. pp. 137-152.</li> </ul> </li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenta los siguientes datos de identificación: nombre de la institución, título del instrumento, responsable del diseño, fecha, introducción e instrucciones de aplicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Desarrollo</li> <li>- El docente realizará una exposición sobre evaluación y los instrumentos para poder realizarla</li> <li>- En equipos comentarán y expondrán la forma de evaluación que usan en el salón de clases</li> <li>- Se conformarán cuatro equipos y cada uno de estos realizará la exposición de una de las herramientas de evaluación, presentando dos ejemplos diferentes del instrumento de evaluación</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- DÍAZ BARRIGA, Frida. “La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza” En <i>Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida</i>. pp. 125-155.</li> <li>- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Constructivismo y evaluación educativa” En: <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista</i>. pp. 342-351.</li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características que deberá presentar el portafolio               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una portada con los datos de identificación del alumno</li> <li>- Un índice con los contenidos desarrollados en el portafolio.</li> <li>- Una introducción que muestre una visión del portafolio, como máximo en una hoja</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cierre               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una vez concluida la parte del análisis se hará una retroalimentación sobre lo realizado por parte de los alumnos</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Nora. "El portafolio como mecanismo de validación del aprendizaje" E: <i>Perfiles Educativos</i>. Vol. 24, no. 95. pp. 54-66.</li> </ul>



Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un compendio con los trabajos realizados a lo largo del taller; se deberán seleccionar aquellos que el participante considere más significativos y con un mínimo de cinco trabajos. Cada uno de los trabajos deberá contar con una nota de la fecha de realización y el porqué fue seleccionado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Actividades fuera del aula</li> <li>- Investigará las características de una rúbrica, un portafolio, un portafolio electrónico y los proyectos</li> <li>- Realizará las lecturas correspondientes a la unidad</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- MEDALLO HERNÁNDEZ, María Elena. "Portafolio en línea: una herramienta de desarrollo y evaluación de competencias en la formación docente" En <i>Educar</i>, no. 40. pp. 69-89.</li> <li>- QUESADA CASTILLO, Rocío. "Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje" En <i>Perfiles Educativos</i>. No. 41-42. pp. 48-51.</li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una conclusión sobre el portafolio realizado e incluye un comentario personal sobre lo realizado, la extensión deberá ser de una hoja</li> <li>- La presentación del portafolio queda a consideración del alumno</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- TOBÓN TOBÓN, Sergio, Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile. “La evaluación de las competencias como proceso de valoración.” En <i>Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias</i>. pp. 113-143.</li> <li>- TOBÓN TOBÓN, Sergio, Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile. “El empleo del portafolio en la evaluación de competencias.”</li> </ul>

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
				<p>En <i>Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias</i>. pp. 145-153.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Materiales a utilizar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejemplo de rubrica, cuestionario y test</li> <li>- Pizarrón</li> <li>- Marcadores de colores</li> </ul> </li> </ul>

- Evaluación

La evaluación de la unidad comprenderá la realización de una rúbrica y la creación de un portafolio que incluya algunos trabajos del taller

- Bibliografía

- AHUMADA ACEVEDO, Pedro. (2006). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador. 160 pp.
- AVOLIO DE COLS, S. (1987). *Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill. 171 pp.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ª. ed. México: McGraw Hill, 1997. 405 pp.
- DANIELSON y ABRUTYN. *Una introducción al uso del portafolio en el aula*. México, FCE, 2000.
- DAVIES, Paul. (2005). "Planing and managing classes." En *Oxford University Press*, pp. 117-131.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Nora. (2002). "El portafolio como mecanismo de validación del aprendizaje" En *Perfiles Educativos*. Vol. 24, no. 95. pp. 54-66.
- MEDALLO HERNÁNDEZ, María Elena. (2007). "Portafolio en línea: una herramienta de desarrollo y evaluación de competencias en la formación docente." En *Educar*, no. 40. pp. 69-89.
- QUESADA CASTILLO, Rocío. (1988). "Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje." En *Perfiles Educativos*. No. 41-42. pp. 48-51.
- TOBÓN TOBÓN, Sergio. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación. 216 pp.
- VARELA MÉNDEZ, Raquel. *All about teaching English. A course for teachers of English (Pre-school through Secondary)* España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. 353 pp.

- Mesografía
  
- ❖ Las páginas recomendadas para la elaboración del portafolio electrónico son:
  - *Open source eportafolios* (<https://mahara.org/>)
  - Red Portafolio Electrónico (<http://www.redportfolio.org/>)
  - *ePortfolios with GoogleApps* (<https://sites.google.com/site/eportfolioapps/Home>)
  - Este sitio explica paso a paso cómo poder crear un portafolio electrónico y presenta algunos ejemplos de distintos portafolios a distintos niveles ([https://docs.google.com/document/d/1-64T3NIANTcfWy\\_dV8IBh4CVvylZ0t2TXAOuXh9vm4s/edit?hl=en&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1-64T3NIANTcfWy_dV8IBh4CVvylZ0t2TXAOuXh9vm4s/edit?hl=en&pli=1))

# Conclusiones

1. Se puede concluir que el Taller: “Estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en 1º y 2º de primaria” ofrece a los docentes elementos teóricos y prácticos que les permiten desarrollar competencias en la aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés.
2. A lo largo de dos años de experiencia, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se presentan y analizan en el taller (canciones, manualidades, bailes, obras de teatro, actividades para compartir con sus familiares y amigos, cuenta cuentos por parte del docente, entre otras) han demostrado ser muy atractivas para los niños entre los 6 y 8 años. Cabe mencionar que han tenido un impacto diferente en cada uno de los grupos que he tenido a mi cargo, pues mientras a uno le fascina bailar, a otro le llama más la atención cantar, hacer manualidades o simplemente desarrollar su creatividad realizando dibujos. Por ende, hay que conocer las características de cada uno de los grupos al momento de seleccionar las estrategias a aplicar.
3. Si bien el Programa de Inglés de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Distrito Federal ha establecido los planes y programas de estudio, en el desarrollo de los mismos se han buscado espacios para aplicar algunas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje mencionadas en el punto anterior.

4. Con relación a los contenidos del Programa de Inglés para primero y segundo grado de primaria de la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal, se propone hacer una revisión de su correspondencia con la edad y maduración de los niños entre los 6 y 7-8 años. Por ejemplo, en primer grado de primaria aparece en la unidad 5-A el tema mapas de la República Mexicana, que los alumnos han de trabajar; en mi experiencia he observado que a los niños les cuesta trabajo ubicar los Estados y las zonas marítimas porque siempre pintan todo del mismo color, a pesar de contar con un ejemplo.
  
5. Por otro lado, es importante advertir que los libros de texto que se manejan en el Programa de Inglés para primero y segundo grado de primaria necesitan generalizarse: a pesar de que los contenidos ya están establecidos para cada grado, muchas no coinciden con lo que marca el Programa de Inglés. Por ejemplo, para el libro de segundo grado de Trillas llamado *Play and Do 2. Activity Book*, en la unidad 5-A se pide que los alumnos den la hora en inglés, pero en el programa que se da a los docentes en la misma unidad se trabaja con la elaboración de gráficas de barras, algunos países de América (Canadá, Estados Unidos, México, Guatemala, Brasil y Argentina), sus idiomas y también algunas lenguas indígenas que se hablan en la República Mexicana.

Con respecto a las instrucciones de las actividades, deben de ser más claras y fáciles de entender, porque los alumnos pueden confundirse. Por otra parte, hay una falta de información para realizar los ejercicios y eso enreda a los alumnos y hasta al mismo docente.

Aunque los contenidos de las unidades ya están definidos, eso no quiere decir que los libros no tengan errores de redacción, desafortunadamente llegan a presentar errores gramaticales, por ejemplo, utilizar el singular en lugar de plural.

6. Una buena relación entre el docente y los alumnos, dentro y fuera del salón de clases, creará un ambiente cordial que servirá para establecer lazos de confianza y respeto.
7. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés son parte fundamental en el desarrollo de estrategias atractivas para los alumnos, ayudan a los estudiantes a acercarse a situaciones reales. Por ejemplo, con los videos y los cuentos las actividades se vuelven llamativas y propician que los alumnos tengan idea de lo que se está diciendo.
8. Por último, el papel de la evaluación y las herramientas empleadas para analizar si los alumnos han desarrollado o no las competencias son de suma importancia ante los nuevos retos surgen día con día. Los docentes no pueden limitarse a desarrollar una evaluación de tipo cuantitativa: es fundamental tener en cuenta los desempeños diarios (desarrollo de actividades y actitudes) del alumno en el aula, de esta manera se podrán apreciar los procesos por los que atraviesan.



# Fuentes consultadas

- Bibliografía

- AHUMADA ACEVEDO, Pedro. (2006). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador. 160 pp.
- AMAT, Oriol. (2005). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la FORMACIÓN de FORMADORES*. Gestión 2000. 183 pp.
- AMÓS COMENIO, Juan. (2008). *Didáctica Magna*. 18º ed. México: Porrúa. 198 pp.
- ANDER-EGG, Ezequiel. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. 2ª ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. 121 pp.
- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia Mora. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 128 pp.
- AVOLIO DE COLS, S. (1987). *Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar.
- BLOOM, Benjamin S., J. Thomas Hastings y George F. Madaus. (1975). *Evaluación del aprendizaje. Educación preescolar/Artes del lenguaje/Estudios sociales de la escuela secundaria*. Vol. II. Argentina: Troquel. 319 pp.
- DAVIES, Paul. (2005). "Planing and managing classes." En *Oxford University Press*. pp. 117-131.
- DAVIES, Paul y Eric Pearse. (2000). *Success in English Teaching*. Nueva York: Oxford. 221 pp.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill. 171 pp.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ª ed. México: McGraw Hill, 1997. 405 pp.

- DANIELSON y ABRUTYN. (2000). *Una introducción al uso del portafolio en el aula*. México: FCE.
- DOUGLAS BROWN, H. (2007). *TEACHING by PRINCIPLES. An interactive Approach to Language Pedagogy*. Estados Unidos de Norteamérica: Pearson-Logman. 569 pp.
- ESCALONA ORCAO, Ana Isabel y Blanca Loscertales Palomar. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. España, Colección de Textos docentes. 109 pp.
- FRADE RUBIO, Laura. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. 2ª ed. México: Inteligencia educativa. 415 pp.
- GUITART ACED, Rosa. (1998). *101 juegos. Juegos no competitivos*. 8º ed. España: Graó, 1990. 82 pp.
- GANDULFO DE GRANATO, M. Azucena, Marta Raquel Taulament de Rotelli y Ester Lafont Batista. (2004). *El juego en el proceso de aprendizaje. Capacitación y perfeccionamiento docente*. Buenos Aires: Stella. 246 pp.
- HARMER, Jeremy. (2005). *How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching*. Longman. 198 pp.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador. 267 pp.
- HILGARD, Ernest R. (1961). *Teorías del aprendizaje*. Traducción de Raúl Osegueda. México: FCE. 613 pp.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. (2000). *Teaching and Principles in Language Teaching*. 2ª ed. Hong Kong: Oxford. 189 pp.
- PANSZA, Margarita, Esther Carolina Pérez y Porfirio Moran Oviedo. (2002). *Fundamentación de la didáctica*. Vol. I. 12ª ed. México: Gernika. 214 pp.
- PANSZA, Margarita, Esther Carolina Pérez y Porfirio Moran Oviedo. (2006). *Operatividad de la didáctica*. Vol. II. 12ª ed. México: Gernika. 126 pp.
- PASUT, Marta. "Acerca del taller. El aula, un taller." En *Viviendo la literatura*. Buenos Aires: Editorial Aique. pp. 15-23.

- POTTER, Beatrix. *The Tale of Benjamin Bunny*.
- POTTER, Beatrix. *The tale of Peter Rabbit*.
- POTTER, Beatrix. *The Tale of Squirrel Nutkin*.
- RODRÍGUEZ MORENO, Ma. Luisa. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes. 382 pp.
- SÁTIRO, Angélica. *Juanita y los mitos*. Octaedro. 91 pp.
- SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, Primaria, Secundaria. Fase de expansión*. México, SEP. 97 pp.
- SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Programas de estudio 2012. Ciclo 1: 3º de Preescolar, 1º y 2º de Primaria*. México, SEP. 90 pp.
- SEP. *Teorías del aprendizaje. Taller. Material del participante. Febrero-Abril 2013*. México, SEP. 12 pp.
- SEYMOUR, David y Maria Popova. (2003). *700 classroom activities*. McMillan. 154 pp.
- TENBRINK, Terry D. (2009). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea. 460 pp.
- TOBÓN, Sergio. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- TOBÓN TOBÓN, Sergio, Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación. 216 pp.
- VARELA MÉNDEZ, Raquel. *All about teaching English. A course for teachers of English (Pre-school through Secondary)*. España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. 353 pp.

- Hemerografía

- BERTOYA, Micaela Emilia. "Teaching very young learners." pp. 4-5. En *The teacher's magazine*. Ediba, año 13, núm. 132. (Febrero 2011).
- BERTOYA, Micaela Emilia. "Teaching very young learners (part 2)." pp. 6-7. En *The teacher's magazine*. Ediba, año 13, núm. 133. (Marzo 2011).
- CRUZ, Elena. "Leyenda del bambú japonés." p. 3. En *Maestr@ de preescolar*. Ediba. Núm. 114. (Diciembre de 2012).
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Nora. (2002). "El portafolio como mecanismo de validación del aprendizaje" En *Perfiles Educativos*. Vol. 24, no. 95. pp. 54-66.
- MEDALLO HERNÁNDEZ, María Elena. (2007). "Portafolio en línea: una herramienta de desarrollo y evaluación de competencias en la formación docente" En *Educar*, no. 40. pp. 69-89.
- OBESO, Aurea. "Songs or poems?" p. 21. En *The teacher's magazine*. Ediba, año 13, núm. 135. (Mayo de 2011).
- QUESADA CASTILLO, Rocío. (1988). "Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje" En *Perfiles Educativos*. No. 41-42. pp. 48-51.

- Mesografía

- PREZI. [www.prezi.com](http://www.prezi.com)
- RAMÍREZ, María Paz. *¿Cómo hacer una prezi magnífica?* Disponible en: [http://prezi.com/h-jkfgp\\_fixc/como-hacer-una-prezi-magnifica/?utm\\_source=social&utm\\_medium=twitter&utm\\_campaign=growth\\_social](http://prezi.com/h-jkfgp_fixc/como-hacer-una-prezi-magnifica/?utm_source=social&utm_medium=twitter&utm_campaign=growth_social) (9 septiembre 2012).
- RAMÍREZ, María Paz. *Clase en español sobre Prezi*. Disponible en: [http://prezi.com/msaxibtqhb\\_u/clase-en-espanol-sobre-prezi-recomiendo-ver-en-fullscreen/](http://prezi.com/msaxibtqhb_u/clase-en-espanol-sobre-prezi-recomiendo-ver-en-fullscreen/) (9 septiembre 2012).

- *Tutorial para usar PREZI*. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=S8Jxay5Z1bM> (5 de mayo de 2013)
  
- ❖ Las páginas recomendadas para la elaboración del portafolio electrónico son:
  - *Open source eportafolios* (<https://mahara.org/>)
  - Red Portafolio Electrónico (<http://www.redportafolio.org/>)
  - *ePortfolios with GoogleApps* (<https://sites.google.com/site/eportfolioapps/Home>)
  - Este sitio explica paso a paso cómo poder crear un portafolio electrónico y presenta algunos ejemplos de distintos portafolios a distintos niveles ([https://docs.google.com/document/d/1-64T3NIANTcfWy\\_dV8IBh4CVvyIZ0t2TXAOuXh9vm4s/edit?hl=en&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1-64T3NIANTcfWy_dV8IBh4CVvyIZ0t2TXAOuXh9vm4s/edit?hl=en&pli=1))

## Anexos

Para efectos del presente trabajo se incluyen los fundamentos curriculares en preescolar, primaria y secundaria propuestos en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

# Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés



## Fundamentos curriculares

Preescolar • Primaria • Secundaria

Fase de expansión



GOBIERNO  
FEDERAL

SEP

90 años  
1921 - 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**Alonso Lujambio Irazábal**

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**José Fernando González Sánchez**

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR

**Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez**

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

**Juan Martín Martínez Becerra**

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS

**María Edith Bernáldez Reyes**

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

**Rosalinda Morales Garza**

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO

**Leticia Gutiérrez Corona**



*Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión* fue elaborado por personal académico de la Coordinación Nacional de Inglés de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública agradece la asesoría, en la redacción de este documento, del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Secretaría de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**COORDINACIÓN GENERAL**

**Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez**

**COORDINADOR DEL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**Juan Manuel Martínez García**

**COLABORADORES**

María del Rocío Vargas Ortega  
Israel Urióstegui Figueroa  
Alejandro Velázquez Elizalde

**POR LA COORDINACIÓN NACIONAL DE INGLÉS**

Dora Luz García Torres  
Israel Saldaña Pacheco  
Micaela Molina

**COORDINACIÓN EDITORIAL**

Gisela L. Galicia

**CUIDADO DE EDICIÓN**

Rubén Fischer

**COORDINACIÓN DE DISEÑO**

Marisol G. Martínez Fernández

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Rubén Fischer

**DISEÑO**

Lourdes Salas Alexander  
Marisol G. Martínez Fernández  
Víctor Castañeda

**FORMACIÓN**

Lourdes Salas Alexander  
Marisol G. Martínez Fernández

Primera edición electrónica, 2011

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2011  
Argentina 28, Centro, 06020  
Cuauhtémoc, México, D. F.

ISBN: 978-607-467-083-7

Hecho en México

MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

# ÍNDICE

## VERSIÓN EN ESPAÑOL

Presentación	8
Introducción	12
Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Observaciones generales	16
Propósitos	22
Fundamentación	26
Enfoque didáctico	28
Organización de los aprendizajes	37
Evaluación	40
Materiales didácticos	43
Bibliografía	45
Orientaciones didácticas	49

## ENGLISH VERSION

Presentation	54
Introduction	58
National English Program in Basic Education. General observations	62
Purposes	67
Foundation	71
Language teaching approach	73
Content organization	82
Assessment	85
Educational materials	88
Bibliography	90
Teaching Guidelines	94

# Programa Nacional de Inglés

en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés

---

## Fundamentos curriculares

Preescolar • Primaria • Secundaria

Fase de expansión

---

En los materiales del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública empleará los términos: niño(s), adolescentes, alumno(s), educadora(s) y docente(s), haciendo referencia a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones y los planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género.

## PRESENTACIÓN

---

Los principios normativos que establece el artículo tercero constitucional, la transformación educativa que alienta el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* y los objetivos señalados en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu)*, han constituido la base rectora para dar sentido y ordenar las acciones de política pública en el sistema educativo nacional.

En este marco, y con base en las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció como objetivo fundamental alcanzar en el 2012: “elevar la calidad de la educación para que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”.<sup>1</sup> Para conseguir este objetivo en la Educación Básica se dispone de una estrategia: “realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”,<sup>2</sup> con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

---

<sup>1</sup> SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación*, México, p. 11.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 24.

En el Prosedu también se establece que “los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de docentes, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos”.<sup>3</sup> A su vez, la Unesco<sup>4</sup> señaló que los sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común. En este contexto, la educación debe ayudar a los alumnos a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y el mundo.

Desde esta perspectiva, la SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés al Plan de estudios y los programas de educación preescolar y primaria, así como de realizar los ajustes pertinentes en los programas de Segunda Lengua: Inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua en los tres niveles de la Educación Básica y lograr que, al concluir su educación secundaria, los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás.

Con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del Inglés, la SEP puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, o NEPBE: *National English Program in Basic Education*), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de Educación Básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de docentes, además del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés.

Como se observa en el siguiente cuadro, en el PNIEB se contemplan diversas etapas de prueba en el aula y fases de expansión para su generalización, mismas que tienen como propósito recabar evidencias que proporcionen información valiosa respecto a la pertinencia del enfoque didáctico de la asignatura y de los contenidos de los programas de estudio, así como de la organización y articulación de éstos entre los cuatro ciclos que conforman el PNIEB.

---

<sup>3</sup> *Ibidem.*, p. 11.

<sup>4</sup> J. Delors et al. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/Ediciones Unesco, pp. 31 y ss.

CUADRO 1. ETAPAS DE PRUEBA Y FASES DE EXPANSIÓN DEL PNIEB				
	CICLO ESCOLAR	2009-2010	2010-2011	2011-2012
ETAPA O FASE	Primera etapa de prueba.	Ciclo 1 (3° de Preescolar, 1° y 2° de Primaria).		
	Fase de expansión para la generalización.		Primera fase de expansión del Ciclo 1 (3° de Preescolar, 1° y 2° de Primaria).	
	Segunda etapa de prueba.		Ciclo 2 (3° y 4° de Primaria).	
	Fase de expansión para la generalización.			Segunda fase de expansión del Ciclo 1.
				Primera fase de expansión de los ciclos 2 y 3.
	Tercera etapa de prueba.			Ciclo 4 (1°, 2° y 3° de Secundaria).

Con las etapas y fases antes mencionadas se obtendrá información de los apoyos que requieren los docentes para desarrollar las competencias y los aprendizajes esperados, además de las implicaciones que tiene la nueva propuesta curricular en la organización escolar. Así, será posible valorar de manera curricular y pedagógica los programas de estudio e incorporar los cambios necesarios antes de su generalización en los niveles de preescolar y primaria. Adicionalmente, con los resultados que se obtengan del seguimiento a esta experiencia se atenderá con mejores recursos la generalización de la reforma curricular en todas las escuelas primarias del país.

A partir de las reformas curriculares de Preescolar (2004), Secundaria (2006) y Primaria (2009) se establecieron los siguientes principios orientadores en el logro de la articulación curricular de la Educación Básica:

- a) El perfil de egreso de la Educación Básica expone el conjunto de rasgos que los alumnos deberán tener al egresar de la misma, a cuyo logro deben contribuir cada una de las asignaturas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.
- b) Las competencias para la vida que es necesario desarrollar en los tres niveles de la Educación Básica, con el fin de participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico, mejorando la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.



- c) Los aprendizajes esperados constituyen indicadores de logro de los posibles avances de los alumnos, expresan el nivel de desarrollo deseado de las competencias y señalan, de manera sintética, los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores que todos pueden alcanzar como resultado del estudio de uno o más bloques de contenidos en un programa de asignatura.

En consecuencia, como la incorporación de la asignatura Segunda Lengua: Inglés se inscribe en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, en el presente texto se hacen diversas referencias a los planteamientos curriculares que, a manera de antecedente, se realizaron en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

**Secretaría de Educación Pública**

## INTRODUCCIÓN

---

La sociedad contemporánea, regida de manera preponderante por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), demanda ciudadanos que cuenten con las competencias necesarias para insertarse en un mundo globalizado y en constante transformación. La Educación Básica tiene, por tanto, la responsabilidad de ofrecer a los alumnos la posibilidad de desarrollar dichas competencias, razón por la que, para lograrlo, asume la necesidad de que éstos adquieran una serie de saberes fundamentales, entre los que destacan el uso y dominio de tales tecnologías, así como el conocimiento de, al menos, una lengua distinta a la materna.

En ese sentido, el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* (PND), en su eje 3, “Igualdad de oportunidades”, señala como su objetivo 12: “promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”, e indica que la educación, “para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, y los idiomas”.<sup>1</sup> Asimismo, propone como una medida para reducir la disparidad en la calidad entre escuelas privadas y públicas, que las segundas brinden “la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura y los idiomas”.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, p. 190.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 178.

En la actualidad, la enseñanza del inglés en Educación Básica, dentro del sistema de educación pública de México, se lleva a cabo de manera obligatoria sólo en la escuela secundaria; sin embargo, en los últimos años se han hecho esfuerzos significativos para lograr que también en la primaria se imparta esta asignatura.

En el ámbito nacional se reconoce el esfuerzo que 21 entidades federativas han realizado al generar sus propias propuestas para la enseñanza del Inglés en primaria, pero el que éstas no sean nacionales provoca que su operación sea heterogénea en cuanto a cobertura, niveles de logro, contenidos que abordan y horas de clase, lo que en algunos casos rompe la continuidad de dichas propuestas en el siguiente nivel educativo. Esta situación genera la necesidad de diseñar, a partir de la normatividad vigente, programas de estudio para la enseñanza del Inglés en los primeros grados de la Educación Básica y de crear las condiciones para operarlos con equidad y calidad en todas las escuelas del país.

Con el fin de dar respuesta a dicha necesidad, y a partir de lo que establecen el PND y el Prosedu, el Mapa curricular de la Educación Básica 2011 abre dos espacios para la enseñanza del Inglés: en la educación preescolar y primaria. En tanto que el Inglés es parte del campo de formación Lenguaje y comunicación, se incorpora con la denominación Segunda Lengua: Inglés, asegurando así la concordancia con la asignatura de Español y su articulación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, y como se observa en el mapa curricular, la asignatura Segunda Lengua: Inglés ocupa por primera vez en su historia un espacio en el currículo de Educación Básica.

El hecho de que la Reforma de Educación Primaria –que entró en vigencia en el ciclo escolar 2009-2010– contemple la enseñanza del Inglés representa un avance; sin embargo, la posibilidad de realizar dicha enseñanza se ve limitada por diversas condiciones, en particular la escasez de docentes formados para este fin.

Por lo tanto, conviene aclarar que las etapas de prueba y la fase de expansión de los programas de estudio Segunda Lengua: Inglés para Educación Básica siguen un esquema diferente al del resto de las asignaturas, entre otras razones porque se caracterizan por tener dos rasgos:

1. Se integran por ciclos y no por grados escolares, para garantizar continuidad y articulación entre los distintos grados y entre los diferentes niveles de la Educación Básica. Así, los programas de estudio del Ciclo 1 abarcan 3° de Preescolar y 1° y 2° de Primaria; los del Ciclo 2, 3° y 4° de Primaria; los del Ciclo 3, 5° y 6° de Primaria; mientras que los del Ciclo 4 incluyen 1°, 2° y 3° de Secundaria.
2. Son abiertos y flexibles, en tanto que presentan secuencias orientativas de contenidos que permiten al docente realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo mexicano, porque:

- Los contenidos seleccionados son de carácter básico y se definen a partir de dos referentes centrales: *prácticas sociales del lenguaje* y *competencias específicas con el lenguaje*, lo que posibilita darles un tratamiento diferenciado en función del progreso de los alumnos en su aprendizaje y de las necesidades que demandan las situaciones comunicativas elegidas para abordar dichos contenidos, con lo que se garantiza la relación entre los contenidos y su lectura transversal.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>	1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA											
	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
	Lenguaje y comunicación		Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo	Geografía <sup>3</sup>			Tecnología I, II y III		
Desarrollo personal y social			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo	Historia <sup>3</sup>			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Asignatura Estatal			Formación Cívica y Ética I y II
Expresión y apreciación artísticas			Educación Física <sup>4</sup>						Educación Física I, II y III			
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística <sup>4</sup>						Artes I, II y III (Música, Danza Teatro o Artes Visuales)			

<sup>1</sup> Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.

<sup>2</sup> Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

<sup>3</sup> Favorecen aprendizajes de Tecnología.

<sup>4</sup> Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Desde esta perspectiva, se asume el reto de redefinir el objeto de estudio de los programas de estudio para la impartición del inglés en la Educación Básica de manera que la selección, presentación y organización de sus contenidos sean viables a las prácticas sociales del lenguaje, tanto para el contexto escolar como el extraescolar. En este sentido, conviene aclarar que las *prácticas sociales del lenguaje* y las *competencias específicas con el lenguaje* seleccionadas a lo largo de los cuatro ciclos del PNIEB son las que permiten, en la asignatura, reconocer su soporte disciplinar y sus contenidos de aprendizaje. Entre otras razones porque, como afirman L. Arnau y A. Zabala:

Todo proyecto de enseñanza conlleva una intencionalidad que fija sus resultados en una aplicación futura y que por ello es imprescindible. Se educa con una finalidad que no es inmediata, sino que tiene el propósito de que aquello que ahora se enseña y se aprende en un contexto escolar pueda ser utilizado en su día en la realidad, en el momento en que estos conocimientos, habilidades o actitudes aprendidas se hagan necesarias y, por tanto, nunca serán empleadas como fueron enseñadas en el aula [...]. Aquello que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de una disciplina académica, sino que su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades “reales”.<sup>3</sup>

A partir de estas consideraciones, y de las etapas de prueba y las fases de expansión de los lineamientos curriculares, se contará progresivamente con suficientes docentes y las condiciones que requieren para la adecuada impartición de la asignatura Segunda Lengua: Inglés en los niveles previos a la secundaria.

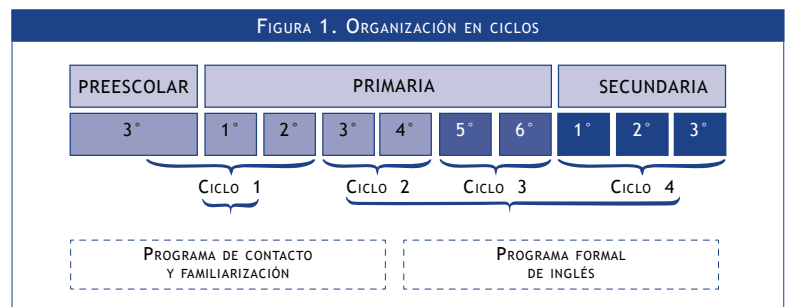
---

<sup>3</sup> En *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó, 2008, p. 124.

# PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA. OBSERVACIONES GENERALES



Como se puede observar en la figura 1, el PNIEB considera dos grandes etapas: una destinada al contacto y a la familiarización (Ciclo 1), cuyo propósito central es sensibilizar a los alumnos en relación con el inglés, al involucrarlos en *prácticas sociales del lenguaje* y *competencias específicas* cuidadosamente planeadas y que constituyen la base de aprendizajes posteriores; la otra se dirige a la enseñanza formativa del inglés (Ciclos 2, 3 y 4), donde los alumnos adquirirán las competencias necesarias para usar el inglés de manera efectiva, a través de la participación en competencias específicas definidas desde y a partir de prácticas sociales situadas en diversos ambientes sociales de aprendizaje.



Para determinar el alcance y la amplitud de los programas de estudio se consideró el tiempo disponible en cada ciclo, así como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, conocido por sus siglas en inglés como CEFR)<sup>1</sup> desarrollado por el Consejo de Europa y la Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa (ALTE, por sus siglas en inglés).<sup>2</sup>

CUADRO 2. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA DEL MCER*		
USUARIO COMPETENTE	C2 Maestría	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse de manera espontánea, con gran fluidez y un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1 Dominio operativo eficaz	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
USUARIO INDEPENDIENTE	B2 Avanzado	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que tratan de temas concretos y abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1 Umbral	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre. Sabe desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

<sup>1</sup> Common European Framework of Reference.

<sup>2</sup> Association of Language Testers in Europe.

USUARIO BÁSICO	A2 Plataforma	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1 Acceso	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Escala global, adaptado de Consejo de Europa (2002:24).

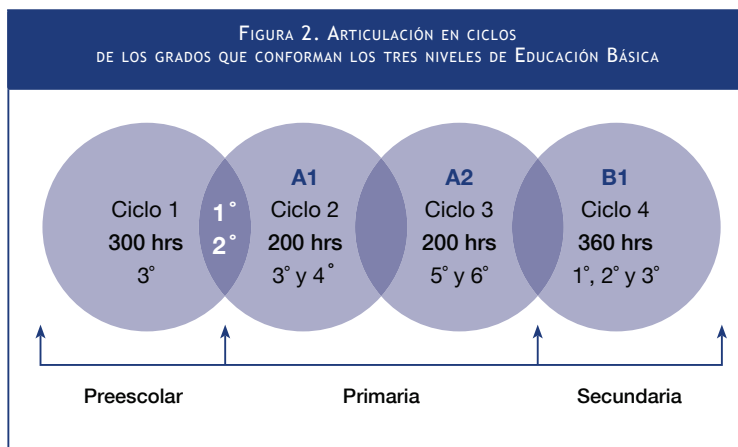
El MCER describe y establece niveles de referencia comunes para 18 lenguas, entre las que se encuentra el inglés; en el cuadro 2 se muestran los seis niveles y descriptores.

Con base en el marco de referencia, la SEP desarrolló un conjunto de estándares nacionales para lenguas extranjeras y produjo la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) con el propósito de mostrar las equivalencias entre ambos grupos. Los estándares de la Cenni, que se observan en el cuadro 3, sirven para establecer los niveles mínimos que los alumnos deben alcanzar después de completar cada ciclo del PNIEB.

CUADRO 3. ESTÁNDARES INTERNACIONALES Y NACIONALES						
MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER). ESTÁNDARES INTERNACIONALES			CERTIFICACIÓN NACIONAL DE NIVEL DE IDIOMA (CENNI). ESTÁNDARES NACIONALES Y NÚMERO APROXIMADO DE HORAS PARA ALCANZARLOS			
NIVELES		-		+	HORAS	
C2	➔	17	18	19	1251-1300	
C1	➔	14	15	16	851-900	
B2	➔	11	12	13	651-700	
B1	➔	8	9	10	451-500	
A2	➔	5	6	7	321-350	
A1	➔	2	3	4	161-200	
					} Educación Básica	



Sin embargo, tanto en el MCER como en la Cenni el número de horas sugerido para cada nivel se calcula para una población adulta, razón por la que el PNIEB sólo los utiliza como parámetros para fijar los contenidos de cada ciclo y establecer las distintas escalas de tiempo que se requieren para alcanzar cada nivel de logro. Como se muestra en la figura 2, a diferencia del resto de las asignaturas que conforman el Mapa curricular de la Educación Básica 2011, la asignatura Segunda lengua: Inglés se estructura en cuatro ciclos que articulan los niveles de Educación Básica, pero al primero y al último se les destina un mayor número de horas.



De esta manera, se establecen las bases para la familiarización, aproximación, adquisición y consolidación de los contenidos curriculares de la asignatura Segunda lengua: Inglés que se requieren para cumplir con los propósitos de sus programas de estudio y alcanzar los niveles de logro establecidos.

Por otro lado, como se observa en el cuadro 4, la cantidad de sesiones semanales y su duración varía según la ubicación de los grados escolares en los ciclos que conforman el programa.

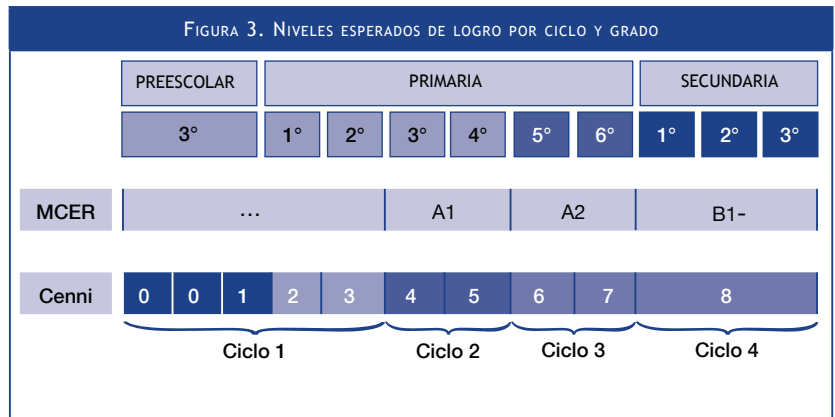
**CUADRO 4. TIEMPO Y NÚMERO DE SESIONES POR SEMANA DESTINADOS A LA ASIGNATURA DE INGLÉS**

Ciclos 1 a 3	Ciclo 4
Preescolar y Primaria	Secundaria
Tres sesiones de 50 minutos	Tres sesiones de 40 a 45 minutos

Respecto al número de horas para la enseñanza del Inglés, el PNIEB cuenta con un total de 1 060 que corresponde a la suma de horas destinadas a la asignatura en cada grado escolar (200 días, 40 semanas) que, como se observa en la figura 2, se distribuyen a lo largo de los ciclos de tal manera que, además de ser acumulativas, resultan necesarias para alcanzar los perfiles (-/+) correspondientes a los niveles de logro en cada uno.

En este sentido, las 300 horas designadas para trabajar con los programas de estudio del Ciclo 1 buscan alcanzar el nivel de logro A1 correspondiente al Ciclo 2; a su vez, las 500 horas que suman los ciclos 1 y 2 son las que se requieren para alcanzar el nivel A2 del Ciclo 3 (200 horas); por su parte, las 700 horas a las que asciende la suma de los ciclos 1, 2 y 3 anteriores, más las 360 horas del ciclo 4, son las que permiten lograr el nivel B1 del Ciclo 4 (1 060 horas).

De acuerdo con esta distribución, se espera que los alumnos alcancen por lo menos el nivel 3 de la Cenni al terminar el Ciclo 1; el nivel 5 hacia el final del Ciclo 2; el nivel 7 al término del Ciclo 3, y el nivel 8 cuando concluyan el Ciclo 4, según se indica en la figura 3.



En dicha figura también se muestra cómo los ciclos del PNIEB se equiparan a los niveles que se requieren para lograr la competencia en inglés que demandan los parámetros internacionales, aunque ésta no sólo depende del tiempo de exposición del alumno al idioma sino también de otras condiciones, como su competencia en lengua materna, el nivel de inglés de los docentes y el acceso a materiales impresos y multimedia en esta lengua (audios, videos, discos compactos, etcétera).

Por esta razón, y como una de las condiciones que se requieren para el aprendizaje de una lengua no nativa es la exposición constante a ella, resulta esencial que los docentes tengan un dominio sólido, de manera que cuenten con los niveles de conocimiento y las habilidades deseables para lograr los propósitos planteados en los diferentes ciclos y, en consecuencia, garantizar el nivel de dominio que se espera alcancen los alumnos al término de cada uno.

## PROPÓSITOS

---

### Propósito general de la enseñanza del Inglés en la Educación Básica

El propósito de la enseñanza del Inglés para la Educación Básica es que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante *competencias específicas*. En otras palabras, a partir de competencias que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria–, los alumnos serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas.

Por ello, es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a diferentes expresiones culturales propias y de otros países. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, además de que desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

La competencia en inglés va más allá de la simple ejercitación, la exposición a esta lengua y el paso del tiempo, ya que requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diversas maneras de participar en intercambios orales, y en la lectura y escritura de textos.

La escuela –que tiene mayor responsabilidad con los alumnos que provienen de comunidades menos escolarizadas y escaso o nulo contacto con el inglés– debe pro-

porcionar las condiciones necesarias para que los alumnos participen en dichas experiencias, alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual y sean capaces de transferir lo que aprendieron a situaciones de comunicación extraescolares.

## Propósito de la enseñanza del Inglés para el Ciclo 1

El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 1 de Educación Básica (3° de Preescolar, y 1° y 2° de Primaria) es que los alumnos se sensibilicen ante la existencia de una lengua distinta de la materna y se familiaricen con ella al desarrollar *competencias específicas*, propias de *prácticas sociales del lenguaje* rutinarias y conocidas, mediante la interacción entre ellos y textos orales y escritos de diversos ambientes sociales.

Por lo tanto, para este ciclo se espera que los alumnos:

- Reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas.
- Adquieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa.
- Inicien el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo.
- Reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura.
- Se familiaricen con diferentes tipos textuales.
- Se introduzcan a la exploración de la literatura infantil.
- Empleen algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismos y su entorno.

## Propósito de la enseñanza del Inglés para el Ciclo 2

El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 2 de Educación Básica (3° y 4° de Primaria) es que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para comprender y utilizar el inglés, con el fin de que reconozcan, entiendan y empleen expresiones ampliamente utilizadas a través del desarrollo de *competencias específicas*, propias de *prácticas sociales del lenguaje*, vinculadas con la producción e interpretación de textos orales y escritos, relacionados con los ambientes Familiar y comunitario, Académico y de formación, y Literario y lúdico. Al final de este ciclo se espera que los alumnos:

- Expresen opiniones y peticiones simples en contextos familiares.
- Reconozcan instrucciones, información y anuncios básicos.
- Identifiquen aspectos básicos de la pronunciación y el vocabulario que se emplean en contextos de la vida diaria.
- Usen expresiones para referirse a aspectos y necesidades personales.
- Respondan al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.
- Utilicen diversas estrategias para solucionar problemas cotidianos, así como para buscar información sobre temas concretos.
- Identifiquen las semejanzas y diferencias entre las expresiones culturales propias y las de la lengua inglesa.
- Establezcan un contacto social básico con su repertorio lingüístico.

## Propósito de la enseñanza del Inglés para el Ciclo 3

El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 3 de Educación Básica (5° y 6° de Primaria) es que los alumnos desarrollen *competencias específicas*, propias de *prácticas sociales del lenguaje* que les permitan, mediante la interacción con textos orales y escritos, comprender y usar el inglés para desarrollar tareas comunicativas simples y cotidianas sobre temas conocidos o habituales relacionados con los ambientes Familiar y comunitario, Académico y de formación, o el Literario y lúdico. Al final de este ciclo se espera que los alumnos:

- Comprendan y produzcan información cotidiana o rutinaria, y su significado general.
- Inicien o intervengan en algunas conversaciones o transacciones utilizando estrategias verbales y no verbales.
- Reconozcan semejanzas y diferencias en la forma y el uso social que hay entre su lengua materna y el inglés.
- Empleen estrategias para la presentación de información, la comprensión de textos académicos y la solución de problemas concretos y cotidianos.
- Expresen opiniones y proporcionen descripciones breves.
- Produzcan mensajes comprensibles adecuando su selección de formas lingüísticas y su pronunciación.
- Utilicen estrategias para reconocer la forma y comprender el contenido de una variedad de textos literarios sencillos.
- Interactúen con y a partir de textos orales y escritos para fines específicos.
- Socialicen mediante el uso de expresiones comunes.

## Propósito de la enseñanza del Inglés para el Ciclo 4

El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 4 de Educación Básica (1º, 2º y 3º de Secundaria) es que los alumnos consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen *competencias específicas*, propias de *prácticas sociales del lenguaje*, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas. Al final de este ciclo se espera que los alumnos:

- Obtengan la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos breves, orales y escritos, utilizando su conocimiento del mundo.
- Comprendan y empleen información de diversas fuentes textuales.
- Produzcan textos breves y convencionales que respondan a propósitos personales, creativos, sociales y académicos.
- Adapten su lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas.
- Reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y las culturas de países donde se habla lengua inglesa.
- Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o se relacionen con su realidad cotidiana.
- Usen registros apropiados para una variedad de situaciones comunicativas.
- Conozcan recursos lingüísticos para entender la relación de las partes de un enunciado o texto.
- Editen sus propios escritos o los de sus compañeros.
- Utilicen convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.
- Intervengan en actos comunicativos formales.
- Mantengan la comunicación, reconozcan cuándo se rompe y utilicen recursos estratégicos para restablecerla cuando lo requieran.

# FUNDAMENTACIÓN

---

## Definición de lenguaje

El PNIEB comparte la definición de lenguaje que la SEP expresa en el *Programa de Educación Preescolar 2004*; en *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, y en *Educación Básica. Primaria Indígena. Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual.

El lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o interacción oral, y del medio en que se concretan. La escritura de una carta, por ejemplo, además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y los patrones propios de los escritos. De manera semejante, una conversación requiere de entonación, intensidad, ritmo, velocidad y pausas para modular el significado de los enunciados.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> SEP (2006), *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, México, p. 9.



Desde esta perspectiva, el aprendizaje del lenguaje implica adquirir las reglas (implícitas) de uso impuestas socialmente y los modos de utilizarlas en los diversos ámbitos sociales en los que participan las personas para:

- Comunicar y pensar las ideas y los sentimientos.
- Establecer y mantener relaciones con las personas.
- Acceder a la información.
- Construir conocimientos.
- Organizar el pensamiento.

En consecuencia, el PNIEB, al igual que los programas de enseñanza del Español y los parámetros curriculares de lenguas originarias, lejos de suprimir o marginar el estudio formal de la estructura interna de la lengua al estudio de los usos y las funciones del lenguaje, establece un enfoque de enseñanza en el que la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Por lo tanto, no sólo se considera el aprendizaje lingüístico sino también el cultural, puesto que una de sus funciones es la socialización, cuya finalidad es que los alumnos se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven.

Desde esta perspectiva, afirmar que el enfoque didáctico adoptado por las asignaturas de lengua (sea en su condición de lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera) menosprecia o margina la importancia del aprendizaje gramatical en el aula, es inexacto y poco afortunado, entre otras razones porque más bien promueve y fomenta la reflexión de las formas lingüísticas del lenguaje, además de sus funciones y usos comunicativos, ya que ambos resultan necesarios para lograr la participación efectiva y exitosa de los alumnos en prácticas sociales del lenguaje propias de las sociedades del siglo XXI.

## Prácticas sociales del lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje constituyen la referencia central en la definición de los contenidos del PNIEB, decisión que se basa en el enfoque adoptado por la SEP para la enseñanza de la lengua y se manifiesta en los programas de estudio de las asignaturas destinadas a este propósito: Español y Lengua Indígena.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, en la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar.<sup>4</sup>

Sin embargo, dada la condición del inglés como lengua no nativa y los cambios que representa su incorporación a un programa nacional, para la definición de los contenidos de la asignatura Segunda Lengua: Inglés, además de las prácticas sociales

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 11.

del lenguaje, se establece un conjunto de *competencias específicas*, que se conciben como configuraciones complejas y articuladas de *haceres con el lenguaje*, *saberes sobre el lenguaje* y *maneras de ser con el lenguaje*, cuyo propósito es preservar las funciones que el lenguaje tiene en la vida social y sus aspectos formales.

Así, en estas competencias se involucran tres tipos de componentes de distinta naturaleza que definen los contenidos programáticos y a continuación se describen.

### “Saber hacer” con el lenguaje

Este tipo de contenido corresponde a las acciones comunicativas desarrolladas en situaciones concretas de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, resultan necesarias para alcanzar la finalidad comunicativa que conlleva la participación en competencias específicas con el lenguaje, entre otras razones porque es “dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con otros; a interpretar y producir textos [orales y escritos]; a reflexionar sobre ellos; a identificar problemas y solucionarlos; a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos”.<sup>5</sup>

Por lo tanto, el tratamiento didáctico de este tipo de contenidos demanda al docente tener una planeación que garantice que los alumnos “aprendan haciendo”; es decir, que aprendan a escuchar escuchando, hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos.

Por lo tanto, los contenidos del “hacer con el lenguaje” no deben concebirse como una simple lista de instrucciones o actividades para realizar con los alumnos, sino como contenidos curriculares que tienen la clara intención de explicitar (enseñar) lo que “sabe hacer” un hablante competente del inglés para participar con éxito en actividades con el lenguaje situadas en los diversos ámbitos sociales en los que se desenvuelve.

Por ejemplo, para registrar información sobre un tema concreto es necesario saber para qué se quiere la información (una conferencia, una exposición a la comunidad, convencer a una persona sobre algo, etc.), a quién está dirigida (niños, jóvenes, adultos, conocidos o desconocidos, entre otros), dónde obtenerla, qué tipo de fuentes conviene consultar (libros, periódicos, especialistas, etc.) y cómo localizarla (palabras clave, diccionario, etcétera).

Los contenidos del “hacer con el lenguaje” se organizan en una secuencia que articula de forma cíclica y recurrente el resto de los contenidos (“saber sobre el lenguaje”

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.12.

y “ser con el lenguaje”) para apoyar al docente, por un lado, a planear las etapas que se requieren para elaborar un producto, resolver un problema o alcanzar una meta determinada y, por otro, decidir en qué momento y con qué profundidad abordar los “saberes sobre el lenguaje” que son necesarios para desarrollar las etapas previamente planeadas.

En el caso de la enseñanza de una lengua no nativa, este tratamiento didáctico resulta fundamental, porque son las funciones del lenguaje las que garantizan el sentido que se espera tengan en la vida social de los alumnos. En consecuencia, es necesario desarrollar modalidades de organización del trabajo didáctico que consideren los lineamientos que se presentan en el siguiente recuadro.

LINEAMIENTOS PARA ORGANIZAR EL TRABAJO DIDÁCTICO
<p>Planear <i>situaciones comunicativas</i> que:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Integren o articulen los contenidos programáticos (del “hacer”, del “saber” y del “ser”) en un proceso, para darle sentido al aprendizaje; por ejemplo, planear situaciones comunicativas con el fin de elaborar un producto (memoria de palabras, mural informativo, exposición de un tema concreto, etcétera).</li><li>• Favorezcan el trabajo colaborativo; es decir, impliquen la distribución de responsabilidades entre los alumnos, aseguren el intercambio entre iguales y ofrezcan oportunidades para que todos participen con lo que saben hacer y lo que necesitan aprender.</li><li>• Permitan anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso.</li><li>• Posibiliten abordar contenidos que, por ser desconocidos o resultar en particular difíciles para los alumnos, requieren un tratamiento a profundidad para continuar con el proceso que permitirá obtener el producto deseado.</li><li>• Promuevan la autoestima y confianza en el uso del inglés.</li></ul> <p>Garantizar el desarrollo de <i>actividades habituales</i> que:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lejos de ser predeterminadas, sean producto del consenso y de la negociación entre el docente y los alumnos; por ejemplo, recurrir a diccionarios para resolver dudas; escuchar, explorar, leer y comentar materiales impresos y multimedia en inglés; investigar sobre un tema particular, etcétera.</li><li>• Promuevan la confianza de los alumnos en el salón de clases; den sentido de pertenencia al grupo; extiendan los aprendizajes, y permitan hacer más eficientes los procesos que se desarrollan en este espacio.</li></ul>

Cabe destacar que las actividades habituales no son prescriptivas, por lo que su incorporación al trabajo en el aula dependerá de los intereses y las necesidades de los alumnos y del docente. Sin embargo, dado que representan la oportunidad de que los alumnos cuenten con un tiempo para decidir voluntariamente qué hacer con el lenguaje (leer un cuento, escuchar una canción, practicar la escritura, reflexionar sobre un tema lingüístico, etc.), sí se sugiere contemplar un tiempo determinado a lo largo del año escolar para este propósito; por ejemplo, una sesión al mes.

### “Saber” sobre el lenguaje

Este tipo de contenidos involucra un conjunto de conceptos, aspectos y temas de reflexión sobre propiedades, características y elementos del lenguaje orientados a que los alumnos cobren conciencia de sus conocimientos, conozcan aspectos de la lengua sobre los que no habían reflexionado y desarrollen con mayor confianza y versatilidad el uso del lenguaje. Conocer más sobre la gramática, incrementar su vocabulario y conocer las convenciones de la escritura tiene, como único propósito, mejorar las capacidades de los alumnos al leer, escribir, hablar y escuchar. Por esta razón, resulta fundamental presentar a los alumnos un desafío de interacción oral o escrita en una situación real de comunicación –como elaborar un producto, alcanzar una meta o resolver un problema– en la que quieren tener éxito, de manera que los procesos de reflexión sobre la lengua tengan sentido y provoquen interés y motivación por aprenderlos.

En consecuencia, el tratamiento didáctico que conlleva este tipo de contenidos dependerá de la necesidad de los alumnos de hacer uso de ese “saber” para enfrentar con éxito los desafíos que experimentarán al participar en las actividades con el lenguaje propuestas durante el año escolar.

Por otra parte, habrá ocasiones en que se requerirá formular de manera explícita el conocimiento del sistema lingüístico y los recursos de los textos orales y escritos. Son las propias necesidades y dificultades de los alumnos las que llevarán al docente a determinar el tratamiento didáctico específico que debe dar a qué contenidos del “saber” y con qué grado de profundidad, para permitirles avanzar y tener éxito en las tareas planeadas para cada etapa del proceso. En este sentido, no se espera que dichos contenidos se aborden en su totalidad, tampoco que se traten de la misma manera ni con el mismo nivel de profundidad. Por ello, sólo se dan indicaciones específicas o ejemplos cuando son indispensables para trabajar con los contenidos; es decir, se busca que los alumnos aprendan, desarrollen, amplíen y consoliden aquellos conocimientos del inglés que les resultan necesarios para participar de manera competente en las prácticas sociales del lenguaje.

Los saberes sobre el lenguaje que aparecen a lo largo de los ciclos de los que se compone el PNIEB tienen como finalidad:

- Reflexionar sobre las características de diferentes tipos de texto, que incluyen tanto los propósitos comunicativos que persiguen como los recursos gráficos y editoriales de los que hacen uso.
- Reflexionar sobre el inglés y su estructura, de manera que los alumnos puedan comprender el contenido de los textos orales y escritos que consultan, y construir eficientemente los propios.

- Dotar a los alumnos de las bases necesarias para que tomen conciencia de las diferencias entre su lengua materna y la lengua inglesa, en aras de lograr una comunicación competente.
- Proporcionar a los alumnos una herramienta para reconocer la organización de los textos con los que interactúan. Cabe señalar que algunos de los aspectos enlistados implican el uso que tienen en los distintos ambientes de aprendizaje, y se repiten en varias prácticas, puesto que el cambio de contexto condiciona su forma y/o significado.
- Reflexionar sobre los elementos constitutivos del sistema lingüístico, así como su funcionamiento y la manera como se relacionan en función de los conocimientos de su lengua materna.
- Proporcionar al estudiante el conocimiento que se requiere para resolver dudas respecto a las normas elementales de correspondencia entre oralidad y escritura, así como a las convenciones ortográficas cuyo conocimiento posibilitará un mejor desempeño en la producción de textos. Deberá tenerse presente que a diferencia del resto, en el Ciclo 1 la atención se centra en la comprensión de los intercambios en lengua inglesa, por lo que la ortografía no es el foco de atención.

Los contenidos del “saber” cumplen con las dos funciones básicas del lenguaje: ser medio de comunicación y servir de instrumento del pensamiento. A su vez, los temas y aspectos de reflexión sobre el lenguaje se abordan en y desde textos orales y escritos situados en distintos ambientes sociales:

- Porque es mediante la producción y la recepción de textos o discursos que se establece la interacción y la comunicación entre personas.
- Porque son éstos y no las palabras, oraciones o frases aisladas y descontextualizadas los que corresponden a la unidad mínima con significado y sentido social. Cabe aclarar que ello no implica eliminar su análisis sino saber la función que cumplen en un texto o discurso según los contextos de uso.

Asimismo, es necesario reconocer que comprender y producir textos orales y escritos en contextos reales de comunicación involucra –además de los “saberes” propiamente lingüísticos– una serie de habilidades y estrategias que, aunque están dentro del campo del uso pragmático del lenguaje, son de orden cognitivo en tanto que implican; por ejemplo, generar ideas, seleccionar información, hacer esquemas, etc.; dicho reconocimiento conlleva asumir que según sea la situación comunicativa, no obstante el lenguaje se usa intencionalmente, éste se regula por las habilidades y estrategias cognitivas que se ponen en práctica.

### “Saber ser” con el lenguaje

Estos contenidos se refieren a los aspectos relacionados con el papel de la educación intercultural en general y la diversidad del lenguaje en particular, así como a las múltiples funciones que cumple, además de las actitudes y los valores implicados en la interacción oral y escrita. Tienen como fin, por un lado, incrementar las oportunidades de los alumnos para compartir sus conocimientos y experiencias con el inglés a través de la socialización, dentro y fuera de la escuela, de los diversos productos obtenidos durante el trabajo por tareas y, por otro lado, busca que aprecien la importancia de promover un ambiente de comunicación armónica, eficaz, tolerante e inclusiva.

Por su naturaleza, los contenidos del “ser con el lenguaje” se abordan de manera transversal en todo el PNIEB, así que su presencia es permanente, porque se trata de que los alumnos tomen conciencia de la propia cultura y la de otros países, aprendan a actuar con el lenguaje en diferentes ámbitos de la vida social y valoren las consecuencias de dicho actuar. Por esta razón, al igual que al resto de los contenidos, se les destina un lugar específico; sin embargo, dada su naturaleza transversal, su tratamiento no debe limitarse a un momento en particular sino, por el contrario, estarán presentes de manera constante.

En conclusión, lejos de reducir los contenidos programáticos a la enseñanza desarticulada y descontextualizada de habilidades, conocimientos y valores propios de la lengua inglesa, se espera que la forma de aproximarse a ésta sea la misma que en las otras dos asignaturas, también de lengua: una enseñanza que preserve las funciones y los usos que tiene el lenguaje en la vida social, sobre todo porque el problema no radica en cuándo empezar la enseñanza de una lengua no nativa (sea antes o después de la alfabetización en lengua materna), sino en para qué, qué y cómo enseñarla y aprenderla.

Por ende, el contacto con prácticas sociales del lenguaje y las competencias específicas que se desprenden de las primeras, puede y conviene que se produzca desde los grados iniciales (3° de Preescolar, y 1° y 2° de Primaria) de la Educación Básica, ya que la presencia, el contacto y la familiarización con dichas prácticas y actividades sienta las bases para, entre otros aspectos, garantizar:

- El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de nuestro país y del mundo, que posibilita la promoción y el desarrollo de las actitudes positivas, adecuadas y flexibles que se requieren para el entendimiento entre las personas y las naciones.
- La confianza en la capacidad de aprender y poderse comunicar en más de una lengua.
- La ampliación de oportunidades para interactuar con el lenguaje oral y escrito; es decir, para pensarlo, interrogarlo, compararlo, usarlo, etcétera.

Por último, conviene resaltar que una de las condiciones para que se aprenda una lengua es que se comprenda la situación en que se usa. Por esta razón, resulta fundamental que el aprendizaje del inglés se centre en la organización de situaciones de comunicación cercanas a la experiencia y los intereses de los alumnos. Tampoco se espera que adquieran el mismo dominio que un hablante nativo del inglés, pero sí se prescriben las acciones necesarias para alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados establecidos en los diferentes ciclos del PNIEB.

## Ambientes sociales de aprendizaje

A diferencia de la lengua materna de los alumnos (español o lengua indígena), el inglés, por su condición de lengua no nativa, no está presente en la mayoría de los ámbitos de actividad social. En consecuencia, resulta fundamental promover sus usos en el aula a través de ambientes sociales de aprendizaje que compensen la ausencia del inglés en el contexto extraescolar, proporcionando oportunidades de aprender los diversos registros y formatos comunicativos que se requieren para participar con éxito, y de manera autónoma, en las prácticas del lenguaje propias de la vida social.

Los ambientes sociales de aprendizaje establecidos en el PNIEB buscan preservar las funciones sociales de las competencias específicas con el lenguaje y la posibilidad de que el alumno les atribuya un sentido personal y participe de manera activa en actos de lectura, escritura e intercambios orales.

Los ambientes sociales contribuyen a generar las condiciones para el aprendizaje de una lengua, en este caso el inglés, porque implican el desarrollo de actividades colectivas que favorecen el intercambio entre iguales a partir de la participación de lo que cada uno sabe hacer y necesita aprender para superar con éxito el desafío de comunicarse en inglés con un propósito social específico.

Las prácticas del lenguaje como actividades colectivas situadas en ambientes sociales de aprendizaje posibilitarán que los alumnos las vayan interiorizando de manera que, gradualmente, estén en condiciones de ser ellos mismos quienes asuman las tareas de autorregulación y las estrategias para resolver las dificultades que enfrenten.

Asimismo, la diversidad que representa un contexto intercultural, como es el caso de México, puede y debe aprovecharse para los aprendizajes lingüísticos, en tanto que abre la posibilidad de un enriquecimiento lingüístico y cultural.

Incorporar una lengua no nativa, como el inglés, al currículo nacional supone –de acuerdo con uno de los objetivos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*– destacar la relación entre las lenguas, de manera que ambas se enriquezcan.



El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.<sup>6</sup>

Desde esta perspectiva, se asume que no existen variedades lingüísticas mejores que otras; por lo tanto, más que una correcta o incorrecta manera de hablar inglés existen usos adecuados o inadecuados para la situación donde se produce la comunicación, hecho que supone establecer ámbitos de uso y, en el caso del inglés, crear intencionalmente ambientes sociales en el aula en los que se promuevan situaciones comunicativas particulares. Realizar esta actividad resulta fundamental para el logro de los propósitos de los cuatro ciclos del PNIEB y, en particular, para el Ciclo 1, donde las referencias a los elementos de la situación comunicativa, como el lenguaje no verbal, el registro que se usa, el sentido que se le atribuye a las palabras, las actitudes de los participantes, las manifestaciones afectivas y todos aquellos aspectos involucrados en la interacción comunicativa, son tan importantes como el reconocimiento de los elementos que constituyen a las palabras y los enunciados, sólo por mencionar algunos de ellos.

A través de la participación en competencias específicas con el lenguaje, situadas en diversos ambientes sociales, es que se generarán las condiciones para reconocer, entre otros, los siguientes aspectos:

- El uso lingüístico y sus características.
- La competencia lingüística que tienen los alumnos (pronunciación, entonación, acento, estructura sintáctica y semántica, etcétera).
- El tipo de errores que se comenten (sistemáticos o casuales).
- Las actitudes tomadas en una interacción comunicativa.
- Los valores que los alumnos le dan a los acontecimientos y a las personas.

### Ambiente de aprendizaje Familiar y comunitario

En este ambiente se pretende que el alumno se aproxime al inglés a partir de situaciones que le resultan cercanas, conocidas y familiares, favoreciendo su aumento de autoesti-

<sup>6</sup> Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Instituto Cervantes (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Subdirección General de Cooperación Internacional/Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya, p. 4.

ma y la confianza en su propia capacidad de aprender. De esta manera, se establecen las bases y condiciones necesarias para, mediante el “hacer”, movilizar los “saberes” y “valores”, se construyan y generen significados en situaciones de comunicación, oral y escrita, reales o aproximadas a lo real, dentro de un espacio conocido.

### Ambiente de aprendizaje Académico y de formación

Las prácticas sociales del lenguaje que se proponen para este ambiente ponen el acento en las estrategias que se requieren para aprender y estudiar en situaciones que involucran, de forma oral y escrita, un lenguaje formal y académico. Además, tiene como finalidad que los alumnos participen en situaciones de comunicación (oral y escrita) que implican actuar dentro y fuera de la escuela, y seguir aprendiendo para enfrentar con éxito los desafíos que les plantea el mundo actual.

Por lo tanto, se pondera el aprendizaje de aquellas estrategias que posibilitan al alumno regular sus procesos de comprensión (escuchar/leer) y producción (hablar/escribir) de significados y resolver los problemas que se presenten para cumplir con las metas propuestas. Se busca que aprendan a participar en prácticas sociales del lenguaje que involucran conocimientos propios de diferentes áreas del conocimiento.

### Ambiente de aprendizaje Literario y lúdico

Este ambiente centra su atención en el acercamiento a la literatura a través de la participación en la lectura, la escritura e intercambios orales, con la finalidad de movilizar las experiencias y el conocimiento de los alumnos para que compartan y contrasten sus interpretaciones y opiniones. De esta manera, se crean las condiciones necesarias para que aprendan a transitar por una construcción social, ampliar sus horizontes socioculturales, y valorar las distintas creencias y formas de expresión.

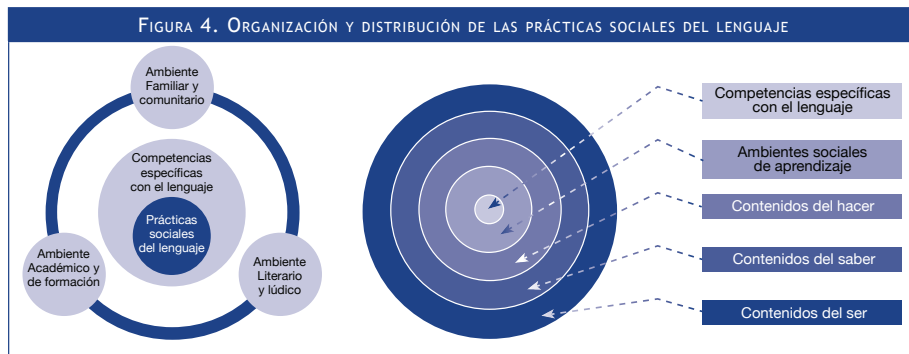
A diferencia de los dos ambientes sociales de aprendizaje anteriores, con éste se “busca fomentar una actitud más libre y creativa, invitar a los alumnos a que valoren y se adentren en otras culturas, crucen las fronteras de su entorno inmediato, descubran el poder creador de la palabra y experimenten el goce estético que la variedad de las formas y la ficción literaria pueden producir”.<sup>7</sup> Además, los alumnos tienen la oportunidad de jugar con las palabras (de manera oral y escrita), a través del uso de textos literarios propios o de otros, que sean de interés para el docente y ellos mismos.

---

<sup>7</sup> SEP (2006), *Educación Básica. Secundaria. Español. Programa de estudio 2006*, México, p. 17.

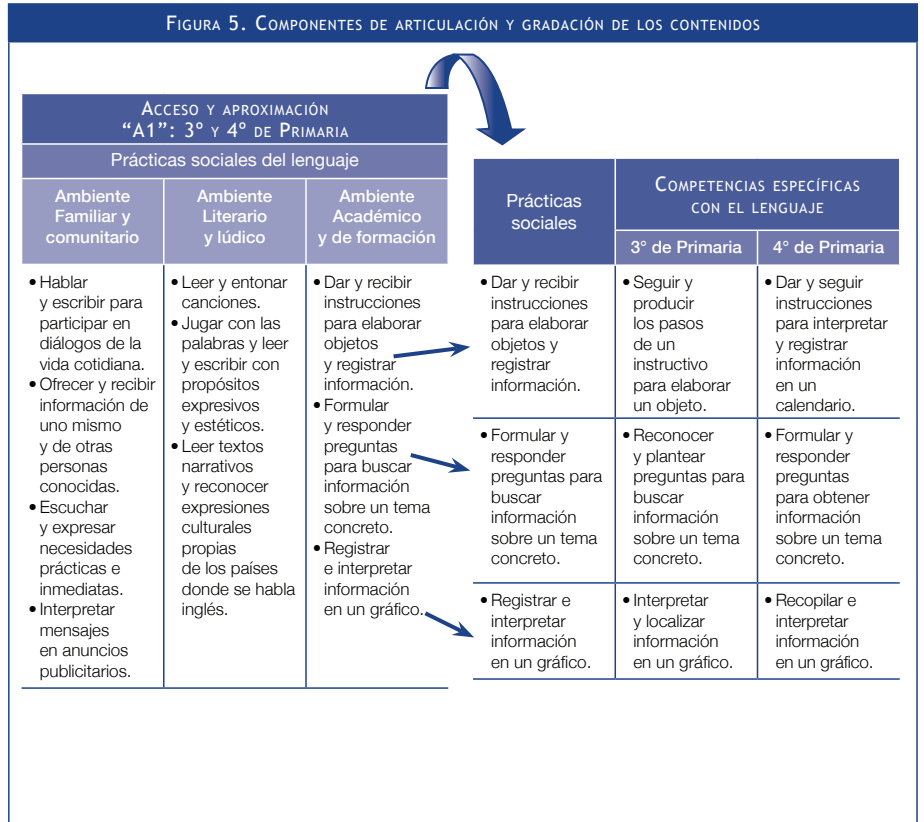
## ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Como se explicó en el enfoque didáctico, las prácticas sociales del lenguaje constituyen los referentes centrales en la definición de contenidos. De ellas se derivan competencias específicas que se distribuyen en tres grandes ambientes sociales de aprendizaje, donde la relación entre los individuos y los textos (orales y escritos) adquiere un matiz diferente, y las actividades con el lenguaje cumplen con propósitos sociales y comunicativos distintos que dan sentido y significado a los tres tipos de contenidos curriculares (hacer con el lenguaje, saber sobre el lenguaje y ser con el lenguaje), como se muestra en la figura 4.



Como se muestra en la figura 5, los componentes que organizan y gradúan los contenidos curriculares de la asignatura son:

- Las prácticas sociales del lenguaje, que articulan los grados escolares que conforman a cada ciclo.
- Las competencias específicas, que permiten definir los contenidos curriculares propios para cada grado escolar dentro de los ciclos.



De esta manera, cada ciclo se compone de 10 prácticas sociales del lenguaje que se distribuyen a lo largo de los cinco bloques, que a su vez corresponden a los cinco bimestres del año escolar. En el cuadro 5 se puede observar que los bloques se componen de una práctica social del lenguaje y una competencia específica por cada ambiente social de aprendizaje, de la que se desprenden los contenidos curriculares y las acciones para elaborar un producto.

CUADRO 5. COMPONENTES DEL BLOQUE EJEMPLO

**Bloque II**

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: SEGUIR LOS PASOS DE UN INSTRUCTIVO PARA OBTENER UN PRODUCTO		
AMBIENTE: ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN		
COMPETENCIA ESPECÍFICA: Seguir instrucciones para realizar un experimento sencillo vinculado con ciencias		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	PRODUCTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencia instrucciones de una lista de materiales.</li> <li>Ordena palabras para formar preguntas.</li> <li>Interpreta y sigue instrucciones.</li> <li>Identifica el orden de instrucciones en una secuencia.</li> </ul>	<p><b>HACER CON EL LENGUAJE</b></p> <p><i>Explorar experimentos sencillos ilustrados.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar partes del texto y su distribución.</li> <li>Diferenciar instrucciones de lista de materiales.</li> <li>Reconocer componentes textuales y gráficos.</li> </ul> <p><i>Participar en la lectura en voz alta de experimentos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Predecir contenido a partir de conocimientos previos, título e ilustraciones.</li> <li>Distinguir preguntas sobre un experimento.</li> <li>Identificar palabras que componen preguntas.</li> <li>Ordenar palabras para formar preguntas.</li> <li>Seleccionar opciones para responder preguntas.</li> <li>Practicar la pronunciación con preguntas y respuestas sobre el experimento.</li> <li>Identificar y seguir instrucciones para realizar un experimento.</li> </ul> <p><i>Participar en la escritura de experimentos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar nombres de materiales.</li> <li>Reescribir nombres de materiales.</li> <li>Completar instrucciones con una o más palabras.</li> <li>Comparar semejanzas y diferencias en instrucciones.</li> <li>Identificar orden de instrucciones en una secuencia.</li> </ul> <p><b>SABER SOBRE EL LENGUAJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Propósito y tema.</li> <li>Componentes textuales y gráficos.</li> <li>Composición de palabras y enunciados.</li> <li>Repertorio de palabras necesarias para esta práctica social del lenguaje.</li> <li>Mayúsculas y minúsculas.</li> <li>Puntuación.</li> </ul> <p><b>SER CON EL LENGUAJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Usar la lengua para compartir información.</li> <li>Mostrar confianza al usar el inglés.</li> <li>Mostrar interés por el destinatario.</li> </ul>	<p><b>SECUENCIA ILUSTRADA DE UN EXPERIMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elegir un experimento sencillo (por ejemplo, sembrar una semilla).</li> <li>Hacer o recortar tarjetas a manera de fichas.</li> <li>Escribir en las fichas la lista de materiales necesarios para realizar el experimento.</li> <li>Reunir o conseguir los materiales e iniciar el experimento con supervisión del docente.</li> <li>Observar los distintos momentos del experimento.</li> <li>Completar enunciados (previamente escritos por el docente) que describan los distintos momentos del experimento.</li> <li>Revisar que la escritura de enunciados y materiales esté completa y sea legible.</li> <li>Exhibir la secuencia ilustrada del experimento dentro o fuera del aula.</li> </ul>

## EVALUACIÓN

---

La evaluación del aprendizaje debe entenderse como un conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el rendimiento de los alumnos, con el fin de intervenir en distintos momentos (antes, durante y después) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y valorar si las situaciones didácticas, la organización del trabajo en el aula, el uso de los materiales y el tipo de ayuda o guía proporcionada se dirigen al logro de los propósitos.

Por lo tanto, la evaluación no debe definirse ni partir sólo de los niveles de logro establecidos para los ciclos sino, sobre todo, con base en los propósitos de enseñanza, las competencias específicas y actividades sociales y comunicativas del inglés, y los contenidos programáticos.

Desde esta perspectiva, la evaluación tiene como funciones principales, ayudar al alumno a identificar lo que ha aprendido en un periodo determinado y lo que aún necesita trabajar, y auxiliar al docente a revisar y analizar su práctica, de manera que esté en condiciones de reconsiderar, tomar decisiones, hacer innovaciones y, en general, mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

La evaluación es un elemento central de los programas de estudio, porque impacta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y en sus resultados. En otras palabras, aquello que se evalúa se convierte en el centro de atención del docente, de los alumnos y los padres de familia, a la vez que incide en las formas de interacción entre los alumnos, y entre éstos y el docente dentro del salón de clases.

Por esta razón es necesario que la evaluación tome en cuenta:

- El desempeño de los alumnos durante el desarrollo de las tareas o actividades programadas.
- El avance que logran en relación con su propio punto de partida y los productos derivados de las competencias específicas situadas en los distintos ambientes sociales.

Conviene destacar que no se pretende que los alumnos obtengan productos de lenguaje propios de un profesional o hablante nativo del inglés, sino que integren progresivamente los recursos lingüísticos y editoriales de los diversos portadores textuales para satisfacer propósitos comunicativos. Así, se trata de crear oportunidades para que éstos comparen sus productos con los de circulación social escolar y extraescolar de manera que, con el apoyo y la guía del docente, amplíen su conocimiento y uso del inglés.

De esta forma, la evaluación debe cumplir con la función de proporcionar información sobre el grado de avance que cada alumno obtiene en las diferentes etapas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para permitir al docente asignar calificaciones y ayudar a los alumnos a identificar lo que aprendieron al término de un periodo de tiempo (bloque, semestre, año y ciclo), constituyéndose en un proceso continuo y permanente, y no en un evento aislado que ocurre al final de un periodo de enseñanza. Algunas modalidades que pueden utilizarse para la recopilación de información sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y su desempeño en el trabajo dentro del aula son:

- a) **La autoevaluación y la evaluación entre pares** (coevaluación), que consisten en que los alumnos valoren su propio desempeño y el de sus compañeros a partir de criterios previa y claramente acordados.
- b) **Los portafolios** (carpeta o expediente), que corresponden a un proceso de recolección de evidencias de aprendizaje. el docente y los alumnos integran en un expediente o una carpeta los productos derivados de diversas tareas desarrolladas a lo largo de un periodo determinado. Para un adecuado uso del portafolio es necesario que se comparta el control y la responsabilidad de lo que se incorpora; es decir, que correspondan tanto al docente como a los alumnos.

El PNIEB sostiene que en la medida en que se varíen las formas de recopilar información sobre el aprendizaje, se podrá tener una visión más clara de los aprendizajes de los alumnos y, por lo tanto, una evaluación más justa.

## La evaluación de la enseñanza

La evaluación es fundamental para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al igual que con la evaluación del aprendizaje, los docentes tienen la posibilidad de recopilar información sobre su práctica educativa de diversas fuentes; por ejemplo:

- a) Pueden recibir retroalimentación por parte de sus alumnos, de manera más o menos estructurada, desde la observación directa de sus reacciones y su rendimiento, la entrevista y los cuestionarios formales aplicados a distintos actores de la comunidad escolar (como padres de familia u otros docentes) hasta las pláticas informales.
- b) Pueden obtener información a partir de la reflexión personal sobre su práctica, de preferencia de manera estructurada, con el fin de enfocarse en áreas específicas, como grabar una sesión, anotar los detalles de una clase o registrar el trabajo realizado a manera de diario.
- c) Pueden recibir retroalimentación de otros docentes que tengan disposición para observar algunas sesiones de manera respetuosa y honesta. Una acción importante en este proceso es establecer acuerdos sobre los aspectos que requieren atención, antes de que la observación se lleve a cabo, además de tener un claro objetivo de la misma.

Evaluar la práctica educativa permite incrementar la calidad de la enseñanza en beneficio de los alumnos e impactar positivamente en el desarrollo personal y profesional del docente.



## MATERIALES DIDÁCTICOS

---

Los materiales didácticos tienen un papel altamente significativo en este programa porque, como se podrá inferir de la caracterización y definición de los componentes de los programas de estudio de la asignatura, la calidad y el tipo de materiales (sean impresos o multimedia) con que trabajarán los alumnos tendrán gran influencia en su aprendizaje del inglés.

En tanto que las prácticas y actividades sociales de y con el lenguaje constituyen los referentes centrales del PNIEB, se espera que los textos y materiales utilizados sean auténticos; por ejemplo, etiquetas comerciales, cartas, diálogos, indicaciones, rimas, etc.; sin embargo, también es cierto que algunos docentes no siempre tienen acceso a este tipo de materiales o textos en inglés, por lo que es fundamental que, en particular los textos orales y escritos diseñados con propósitos didácticos, reflejen las características de los que se utilizan de la vida real; es decir, que tengan un propósito social y comunicativo claro, estén contextualizados y respondan a modelos de lenguaje auténticos.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen numerosas oportunidades para interactuar con textos orales y escritos en inglés. Resulta pertinente fomentar su uso y aprovechamiento efectivo permitiendo nuevas formas de apropiación del conocimiento. Conviene aclarar que las TIC no se limitan a las herramientas relacionadas con la computación sino que incluyen diferentes medios, como la radio, la televisión y el video.

Las TIC también resultan de gran ayuda para estimular las competencias específicas con el inglés y, en ciertos casos, son proclives a fomentar prácticas sociales del lenguaje, como escribir y grabar textos, buscar información en acervos electrónicos y escuchar a hablantes nativos del inglés en una conversación o canción, entre otras. Por lo tanto, se recomienda que, en la medida de lo posible, estas herramientas se usen frecuentemente.

Por último, conviene recordar que la autenticidad de las tareas es tan importante como la de los materiales orales y escritos. Si los alumnos han de ser participantes exitosos de las prácticas sociales del lenguaje, es fundamental que se involucren en tareas que reflejen el mundo real.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Airassian, P. (2000), *Assessment in the Classroom. A concise Approach*, Boston, McGrawHill.
- Arnaud, L. y A. Zabala (2008), *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2002), *La cocina de la escritura*, México, SEP/Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cots, J. M., L. Armengol et al. (2007), *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona, Graó.
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2003), *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/Unesco.
- Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority (1999), *English. The National Curriculum for England. Key Stages 1-4*, Londres.
- Education Department of Western Australia (1997), *First Steps series*, Melbourne, Longman.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa (LEA).

- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México.
- Gómez Palacio, M. (1995), *La producción de textos en la escuela*, México, SEP/Norma.
- Goody, J. (1987), *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1988), "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización", en J. Cook-Gumperz (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Madrid/Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós.
- Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson Educational Limited.
- Holiday, A. (1997), *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kaufman, A. M. y M. Ventura (1992), *Organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Kern, R. (2000), *Literacy and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP/FCE.
- Lomas, C. (1999), *El aprendizaje en la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 2 vols., Barcelona, Paidós.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2005), *Statements of Learning for English*, Carlton, Curriculum Corporation.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006), "Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria", en *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre, España.
- (2007), "Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil", en *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero, España.
- (2007), "Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria", en *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero, España.
- Mitchell, R. y F. Myles (1998), *Second Language Learning Theories*, Londres, Arnold Publishers.
- Moon, J. (2000), *Children Learning English*, Oxford, Macmillan Publishers Limited.
- Nemirovsky, M. (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Barcelona, Paidós.
- Newport, E. L. (2002), "Critical periods in language development", en L. Nadel (ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*, Londres, Macmillan Publishers Limited.
- Pérez Esteve P. y F. Zayas (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.

- Pinter, A. (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford, Oxford University Press.
- SEP (2004), *Programas de educación preescolar 2004*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudio 2006*, México.
  - (2006), *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, México.
  - (2006), *Educación Básica. Secundaria. Lengua extranjera. Inglés. Programas de estudio 2006*, México.
  - (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Español*, México.
  - (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Lengua extranjera. Inglés*, México.
  - (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.
  - (2008), *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*, México.
  - (2008), *Educación Básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y guías de actividades. Primer grado. Etapa de prueba*, México.
  - (2008), *Educación Básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y guías de actividades. Segundo grado. Etapa de prueba*, México.
  - (2008), *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, México.
- Stone Wiske, M. (comp.) (1997), *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*, San Francisco, Josey Bass Publishers.
- Teberosky, A. (1988), "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Texas Education Agency (2008), *Texas Essential Knowledge and Skills for Spanish Language Arts and Reading and English as a Second Language*, Austin.
- Williams, M. y R. L. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

## Páginas electrónicas

- British Council (2000), *Worldwide survey of primary ELT*. Disponible en: <http://britishcouncil.org/english/eyl/index.htm> (consultado en mayo, 2008).
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OCDE (2008), *Neuromyths*. Disponible en: [http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_33829892\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_35845581_33829892_1_1_1_1,00.html) (consultado en abril, 2008).
- COE (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages*. Disponible en: [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (consultado en octubre, 2009).

- Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes/Anaya/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- European Commission (2006), "The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to very Young Learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 Study: Edelenbos, P., R. Johnstone y A. Kubanek". Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_en.htm) (consultado en julio, 2008).
- University of Cambridge. ESOL Examinations (2007), *Cambridge Young Learners English Tests. Starters. Movers. Flyers. Handbook for Teachers*. Disponible en: <http://CambridgeESOL.org/YoungLearners> (consultado en septiembre, 2007).
- (2009), *Key English Test for Schools. Handbook for Teachers*. Disponible en: <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-schools/ket-schools.html> (consultado en octubre, 2009).
- (2009), *Preliminary English Test for Schools. Handbook for Teachers*. Disponible en: <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-schools/pet-schools.html> (consultado en octubre, 2009).



# ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

---

**D**e acuerdo con las prácticas sociales del lenguaje, el desarrollo del trabajo en el aula implica llevar a cabo tareas o proyectos que fomenten la reflexión, tanto de los aspectos formales de la lengua como de los usos que le dan sentido, y requiere que el docente tome en cuenta consideraciones didácticas como las que se presentan enseguida:

a) Concebir al alumno como un agente activo en la construcción del aprendizaje, para que, a partir de sus propios conocimientos y experiencias pueda:

- Participar como usuario y aprendiz del lenguaje en actividades de comunicación reales o cercanas a su realidad.
- Desarrollar sus propias ideas e interrogantes respecto al vínculo entre los aspectos lingüísticos y las funciones comunicativas del lenguaje a partir de analizar el uso que le dan los alumnos y las personas en los diferentes ambientes sociales en que participan.
- Tomar decisiones, asumir responsabilidades y dar su opinión acerca de las actividades relacionadas con el uso y análisis del inglés, y con la elaboración de productos que se busca desarrollar en los diversos ambientes sociales de aprendizaje a lo largo de los cinco bloques de cada grado de los cuatro ciclos del PNIEB.

b) Concebir la enseñanza como un proceso capaz de provocar el uso (sentido) y la reflexión (forma) del lenguaje mediante situaciones o tareas concretas de comunicación que desafíen al alumno; es decir, que impliquen:

- Desarrollar, ampliar y poner en práctica los conocimientos y las estrategias necesarias para responder exitosamente ante diversas situaciones comunicativas.
- Analizar sus propias prácticas comunicativas y las de personas que los rodean para comprenderlas, explicarlas, cuestionarlas, adecuarlas y corregirlas en función del ambiente social en que se sitúan y de los propósitos que persiguen.



- Enfrentar situaciones de comunicación nuevas y desconocidas que posibiliten la resolución de problemas e interrogantes relacionados con el uso, la forma del lenguaje, las actitudes y las conductas adoptadas en las competencias específicas.
- Hacer de las actividades con el inglés un trabajo cooperativo donde los problemas de interacción oral y escrita se enfrenten a partir de la negociación, la retroalimentación y el análisis conjunto de conocimientos, estrategias y búsqueda de soluciones.

También es necesario que el docente defina, junto con sus alumnos, las tareas (o proyectos) con que cobrarán sentido y se abordarán los contenidos del programa, considerando los siguientes criterios:

- Partir de los conocimientos, las experiencias y los intereses que los alumnos ya tienen y conocen sobre las prácticas del lenguaje, tanto en su lengua materna como en inglés.
- Seleccionar tareas reales o cercanas a la realidad que sean familiares a los alumnos y les representen un reto en tanto que implican elaborar un producto, resolver un problema o alcanzar una meta.
- Considerar el grado de complejidad de los contenidos derivados de las competencias específicas con la lengua inglesa, de manera que sean desafiantes para los alumnos a la vez que viables y posibles.
- Garantizar que las tareas (o etapas del proyecto) se articulen en una secuencia cíclica y recurrente, buscando asegurar la posibilidad de trabajar más de una vez en los aspectos o temas de reflexión sobre el inglés y desde los tres ambientes sociales de aprendizaje.

Es conveniente tener en cuenta que no se trata de abordar los mismos contenidos una y otra vez, sino de establecer secuencias didácticas que permitan un tratamiento pertinente y adecuado con distintos niveles de profundidad y complejidad.

## Características del docente de Inglés

Para alcanzar con éxito los propósitos del PNIEB es necesario que los docentes sean competentes en cuanto al:

- a) *Dominio del inglés*. En tanto que se trata de la enseñanza de una lengua no nativa, el docente es quien funge como el principal o, incluso en ciertos contextos,

único modelo de habla y escritura en inglés; en consecuencia debe ser un usuario competente y un agente crítico e informado de los aspectos relacionados con su análisis lingüístico.

- b) *Conocimiento relacionado con el desarrollo de alumnos de distintas edades.* El docente debe tener un sólido conocimiento del desarrollo del niño y del adolescente para comprender sus necesidades, intereses y habilidades, así como las dificultades a las que se pueden enfrentar sus alumnos en los distintos momentos del proceso que implica aprender una lengua distinta a la materna.
- c) *Conocimiento relacionado con la didáctica del inglés.* El docente debe comprender la esencia del objeto de estudio (prácticas sociales del lenguaje) y los “saberes”, “haceres” y “valores” que de éste se derivan, de manera que adopte estrategias didácticas acordes con su naturaleza, y el enfoque social y cultural que posibilita prácticas educativas como:

- Modelar, para los alumnos, las estrategias que utiliza un hablante del inglés en diversas prácticas sociales de comunicación oral y escrita, con el fin de evidenciar las opciones y decisiones que deberán tomar para participar con éxito en dichas prácticas.
- Facilitar y promover actitudes de reflexión y análisis en los alumnos, a través de la formulación de preguntas o problemas que provoquen su atención e interés por los usos, las funciones y los aspectos lingüísticos del inglés, y por las semejanzas y diferencias entre éste y su lengua materna.
- Planear actividades que preserven las funciones sociales del inglés y posibiliten la distribución, secuenciación y articulación de los contenidos programáticos, así como múltiples oportunidades para participar en éstas.
- Decidir el producto que se obtendrá a partir del tratamiento didáctico de los contenidos de cada práctica específica del lenguaje, con la finalidad de garantizar el trabajo con los usos y las funciones sociales de la comunicación, así como con los aspectos que permiten presentarlo y socializarlo formalmente.
- Elegir, o en su caso elaborar, recursos impresos y multimedia que garanticen el contacto permanente con diversos modelos y estilos de uso del inglés.
- Organizar y crear ambientes sociales de aprendizaje que fomenten y garanticen la interacción permanente con textos orales y escritos, mediante la elaboración de materiales en inglés, y la distribución y el uso del espacio físico del aula.
- Generar y promover interacciones orales y escritas que posibiliten al alumno tomar conciencia de las consecuencias y del impacto que tiene la manera en que se utiliza el lenguaje.
- Construir una atmósfera de respeto en la que los alumnos sientan suficiente confianza y seguridad para practicar y usar el inglés sin temor a ser criticados por sus compañeros o el docente.