



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA PROMOVER EL
LENGUAJE ORAL EN INGLÉS EN PREESCOLAR

CARLOS ALEJANDRO GARCÍA LÓPEZ

CD. VICTORIA, TAM.

ABRIL DE 2019



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA PROMOVER EL LENGUAJE ORAL EN INGLÉS EN PREESCOLAR

Que para obtener el título de Maestro en Educación Básica

PRESENTA

CARLOS ALEJANDRO GARCÍA LÓPEZ

CD. VICTORIA, TAM.

ABRIL DE 2019



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 29 de marzo del 2019

C.

CARLOS ALEJANDRO GARCÍA LÓPEZ

P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **Estrategias lúdicas para promover el lenguaje oral en inglés en preescolar**; opción: Tesis, a propuesta de la tutora la **C. Mtra. Francisca Aleida Castañeda Quiroga**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro de Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
Dirección de Formación y Superación Profesional de los Docentes
Subdirección de Formación y Superación
Departamento de Unidades de UPN

Secretaría De Educación
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281
Felipe de la Garza 1234 Fracc. Las Palmas C.P. 87050
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Tel: (834) 316 7092

Agradecimientos

En primer lugar, por permitirme contar con la salud necesaria para poder alcanzar un logro más en mi vida, quiero agradecer a Dios.

A mis padres Carlos García Contreras y Dora Esthela López Bocanegra; porque es debido a su apoyo en todo momento, así como su motivación, aliento e inspiración que tuve la fortaleza para concluir este proyecto.

A la Maestra Francisca Aleida Castañeda Quiroga por su dedicación y entrega como asesora para el desarrollo de mi tesis, y destacar, por encima de todo, su paciencia y generosidad. Fue un gran honor estar bajo su dirección.

Finalmente a todos los compañeros y profesores que tuve la fortuna y placer de conocer durante mi transcurso en la Maestría en Educación Básica sexta generación. Fueron muy gratos los momentos en su compañía al igual que enriquecedores, porque cada uno de ellos me aportó un aprendizaje que valoraré el resto de mi vida. Por lo anterior les expreso mi más sincero agradecimiento a todos.

Resumen

En esta investigación con enfoque cualitativo y método de estudio de caso, se analizó cómo el uso de estrategias lúdicas promueve el lenguaje oral en inglés en alumnos de Educación Preescolar pertenecientes a una escuela ubicada en una zona urbano-marginal en el estado de Tamaulipas. En el diagnóstico realizado se identificó la dificultad de los alumnos para expresarse y comunicarse a través del lenguaje oral en el idioma inglés y la ausencia de estrategias para favorecer esto. Posterior a esto, se desarrolló y aplicó un plan de intervención que se fundamentó en la lúdica como estrategia didáctica, se obtuvo información con registros de observación grabado en video y diario de campo de las sesiones de clase y otros espacios escolares. Se examinaron las actitudes e interacciones presentes en la clase de inglés respecto al uso del lenguaje oral en el idioma inglés para expresarse. Los resultados demostraron que se favoreció la producción del lenguaje oral en el idioma inglés y se generaron actitudes positivas hacia su uso del inglés, por lo que se concluyó que la aplicación de la lúdica como estrategia didáctica fue pertinente para generar ambientes propicios para el uso y aprendizaje de esta lengua extranjera.

Palabras clave: lenguaje oral; lengua extranjera; actividades lúdicas; enseñanza del inglés; estrategia didáctica.

Tabla de Contenido

Capítulo 1. Introducción.....	5
Planteamiento del problema.....	9
Pregunta de investigación	14
Estudios que han investigado el problema	14
Deficiencias de los estudios	17
Justificación	18
Propósitos.....	21
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	23
Aprendizaje de una lengua extranjera en la infancia	23
Enfoque lúdico como estrategia metodológica	27
Lúdica en la enseñanza del idioma inglés	30
Metodologías sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.	33
El método directo.....	34
Respuesta total física.	38
Principios en el desarrollo del lenguaje	40
Piaget y el lenguaje.	43
Vygotsky y el enfoque sociocultural.....	47
Adquisición del lenguaje en inglés como lengua extranjera.	50
Capítulo 3. Procedimiento de investigación.....	54
Enfoque	54
Diseño de investigación.....	54
Contexto y sujetos participantes.....	55

Instrumentos.....	57
Procedimiento metodológico	60
Procedimiento de la fase diagnóstica.	60
Procedimiento de la fase de intervención.	63
Descripción y fundamentación teórica de la estrategia didáctica.	64
Descripción y propósito de las actividades.....	67
Evaluación de las actividades.	72
Procedimiento de análisis de datos	73
Cuestiones éticas de la investigación	73
Capítulo 4. Resultados	76
Resultados de la fase diagnóstica	76
Estrategia didáctica.	77
Intervención docente.	77
Medios de enseñanza.	81
Desarrollo del lenguaje oral.....	83
Expresión oral.	83
Actividades del lenguaje oral.....	86
Resultados de la fase de intervención	90
Actitud de los alumnos ante las actividades lúdicas.	90
Interés de los alumnos por participar.	91
Motivación de los alumnos hacia las actividades.	95
Entusiasmo de los alumnos ante las actividades.	98
Uso de recursos en las actividades.	101
Uso de realia.	102

Uso de TPR.....	104
Uso de ayudas visuales.	107
Uso de canciones.....	110
Uso de cuentos.	112
Producción oral en el idioma inglés.	118
Expresión oral en el idioma inglés.....	119
Manejo del idioma inglés.....	123
Conclusiones y recomendaciones	130
Conclusiones	130
Recomendaciones.....	132
Referencias	134
Apéndices.....	150
Apéndice A. Guía de observación	151
Apéndice B. Ejemplo de registro de observación	153
Apéndice C. Ejemplo de diario de campo.....	160
Apéndice D. Cuadernillo de estándares de desempeño docente en el aula	162
Apéndice E. Cuestionario para validación de constructos.....	200
Apéndice F. Definición de constructos	203
Apéndice G. Plan de intervención	205
Apéndice H. Ejemplo de lista de cotejo	223

Capítulo 1. Introducción

Hoy en día se establecen diferentes acciones que definen una política pública educativa orientada hacia el fomento de una educación que, además de promover el pleno desarrollo de las facultades de cada alumno, les brinde las herramientas necesarias para afrontar los retos de la sociedad actual. Como estableció la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996), se requiere que los sistemas educativos formen alumnos con la capacidad de hacer frente a la globalización, en donde las brechas que separaban el encuentro entre diversas lenguas y culturas se reduzcan cada vez más. Bajo este entorno, la educación tiene el compromiso de impulsar la formación de alumnos que les permita entender las diferentes expresiones culturales presentes en México y el mundo. Por esta razón, dentro de las líneas de acción que establece el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, 2013), como su objetivo número cinco, está el “promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral” (p.3).

Además, también estableció en su objetivo principal, “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” (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 11). Es entonces necesario que, en las diferentes instituciones de educación básica de México, se promueva una formación que permita al alumno contar con los elementos necesarios para adaptarse y responder a los grandes cambios de la actualidad. El país demanda la formación de personas que cuenten con los conocimientos, habilidades y

capacidades necesarias para que impulsen y contribuyan el desarrollo de la nación, así como estar preparados para afrontar los retos que hoy en día demanda la sociedad en un mundo globalizado (Secretaría de Educación Pública, 2013).

En la actualidad el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado por la Reforma Integral de la Educación (RIEB) se basa en competencias, con el propósito de hacer frente a las nuevas demandas que la educación exige, y en donde los modelos tradicionalistas no son ya una opción pertinente para la formación de los individuos. Al respecto, Tobón, Pimienta y García (2010) señalaron que,

El modelo de competencias responde a estos problemas, que modelos tradicionales como el conductismo y el constructivismo no abordan con claridad y pertinencia; las respuestas a dichos problemas consideran los cambios que se dan en los contextos social, laboral, profesional, científico, etc. (p. 4).

Como se indica, es necesario que los alumnos cuenten con una formación integral, a fin de hacer frente a todos los cambios y transformaciones presentes. Entre las capacidades que incluyen esa formación está el aprendizaje de una lengua extranjera, debido al intercambio cultural y la globalización que, según Olivé (2005) se caracteriza por el intercambio de información y el acercamiento entre culturas, lo que promueve una interacción y conexión entre los diversos pueblos y naciones del mundo. Por esta razón, en los últimos años la necesidad del aprendizaje de una lengua extranjera, en particular el idioma inglés, ha representado una necesidad y un reto que la población de naciones

latinoamericanas debe cumplir; y México no es la excepción, porque como Díaz (citado por Solís Palomino, 2009) estableció:

El aprendizaje del inglés en nuestro país se ha convertido en una necesidad de primer orden a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, los mexicanos dependemos en gran medida de tecnologías extranjeras y es necesario desarrollar en nuestros jóvenes desde temprana edad, la habilidad de comunicación en la lengua de uso más universal en el planeta (pp. 14-15).

Bajo este contexto, en México se han implementado acciones a través de acuerdos y modificaciones en los planes y programas de estudio que integren la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas del país. Sin embargo, hasta hace unos pocos años, la enseñanza formal y obligatoria del idioma inglés se daba únicamente en los niveles de educación secundaria y primaria, pero para responder a la gran necesidad de iniciar la enseñanza del idioma inglés desde edades tempranas, se estableció dentro del plan de estudios (Secretaría de Educación Pública, 2011a) correspondiente a la educación básica el impartir la asignatura del idioma inglés a partir del tercer grado de preescolar, cuyo propósito es “propiciar el contacto y la familiarización de los niños con el idioma inglés mediante el involucramiento en prácticas sociales del lenguaje y el desarrollo de competencias específicas planificadas, que constituyen la base de aprendizajes posteriores” (p. 45).

Entonces, a nivel nacional, y a partir de la articulación de los niveles que conforman la Educación Básica que se derivó de la RIEB, en la asignatura de inglés se inició un proceso de formalización que permitió su integración al

currículo de la educación preescolar.

Se consideró dentro del Plan de Estudios 2011 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011b) en el Ciclo 1, correspondiente a los grados de 3° de educación preescolar, 1° y 2° de educación primaria, el sensibilizar a los estudiantes sobre la existencia de otro idioma, a través del establecimiento de prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas con el lenguaje correctamente planeadas y orientadas a la formación de aprendizajes posteriores. Se presenta una organización y distribución de los contenidos a través de bloques de trabajo en donde cada uno se compone como el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011c) estableció “una práctica social del lenguaje y una actividad específica con el lenguaje por cada ambiente social de aprendizaje, de la que se desprenden a su vez, los contenidos curriculares” (p. 36).

Estos esfuerzos de ampliar la enseñanza del idioma inglés en todo el país se llevaron a cabo de igual forma en el Estado de Tamaulipas. Se estableció, a través del Programa Estatal de Educación 2011-2016 (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2012), la incorporación del programa de enseñanza del idioma inglés a partir de un plan piloto aplicado a 257 escuelas de nivel preescolar. Además, es por eso que, dentro del Programa Estatal de Educación (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2012) en su objetivo 3, dentro de sus estrategias y líneas de desarrollo, abordó en el apartado 3.2. “Competencias y Habilidades Educativas para la Vida” en el punto 3.2.9., el propósito de “consolidar la impartición del idioma inglés como segunda lengua en todos los niveles de la

educación básica” (p.168).

Entonces, como resultado de las acciones efectuadas, se abrió la posibilidad de iniciar con la formación alumnos bilingües desde edades tempranas, capaces de consolidar su dominio del idioma inglés al término de la educación básica.

Planteamiento del problema

El presente estudio se desarrolló en una institución de educación preescolar ubicada al norte de la ciudad. En una zona urbana marginal caracterizada por un nivel socioeconómico bajo donde las oportunidades de contar con un ambiente alfabetizador en el idioma inglés son nulas, lo que tiene repercusiones en el desempeño de los alumnos en esta asignatura. Durante la clase de la asignatura de inglés, los alumnos de un grupo de tercer grado mostraron una deficiencia en el uso del lenguaje oral para comunicarse en esta lengua extranjera dado la poca o nula experiencia que para ello tienen; no están familiarizados con el idioma y no son conscientes de su existencia.

Tal situación se presentaba porque dentro del contexto en el que se desenvolvían los alumnos, en donde el contacto cercano con la sociedad que los rodeaba, es decir: su familia, amigos, entre otros, no hablaban el idioma inglés, lo que causó de cierta manera una barrera para que los alumnos hablaran en la lengua extranjera. Al respecto, Morín (como se citó en Tobón, 2005) afirmó que es la sociedad la que influye en la formación de los sujetos, entonces, si no se tiene un contacto directo con el idioma, que permita sensibilizar su existencia a través de factores externos, como en este caso lo es la sociedad que los rodea, difícilmente se podrá llegar a dominar el uso del idioma extranjero.

Lo anterior es respaldado por la teoría sociocultural de Vigotsky, porque como Hernández Rojas (2008) señaló: “Los mediadores o artefactos que la cultura proporciona y las prácticas sociales y culturales en las que participa el sujeto desde que nace son aspectos centrales que influyen en forma decisiva en el curso de su desarrollo cultural” (p. 53). Esto es claramente un impedimento para que los alumnos logren desarrollar su lenguaje oral en el idioma inglés, porque la familia, su círculo social más cercano, se comunica por medio de la lengua materna, es decir, el idioma español. Ante esto, Feurestein (como se citó en Noguez Casados, 2002) indicó que es la interacción del niño con lo que está en su entorno lo que influye en la modificación de sus estructuras cognitivas, y que le permiten asimilar y aprender cosas nuevas, en este caso, el aprendizaje de una lengua extranjera.

Así mismo, es conveniente destacar que los alumnos no contaban con conocimientos del idioma que les permitieran llegar a la construcción de un conocimiento más concreto y significativo. Como indicó Hernández Rojas (2008) en la teoría de la asimilación de Ausubel, el alumno construye el conocimiento a partir de saberes o referentes que se tienen, los cuales pondrá en interacción con nueva información adquirida, la cual asimilará; lo que da lugar a la creación de un nuevo conocimiento, que transforma y enriquece las ideas de anclaje. De alguna manera, el que los alumnos no tuvieran saberes previos del idioma inglés les afectaba para que no se expresaran por medio de este, ya que solo contaban con conocimiento de su lengua materna, lo que fue un factor que influyó de cierta forma en que los alumnos sintieran un mayor impulso hacía el uso de la lengua materna.

Por otra parte, en las sesiones de clase, las actividades que se desarrollaron para favorecer el aprendizaje del idioma inglés evidenciaron que los alumnos no desarrollaban plenamente el aspecto de la expresión oral para comunicarse a través de este. Además, se identificó que se favoreció más la comprensión del idioma, ya que respondieron satisfactoriamente a cada indicación y/o instrucción que se les comunicó apoyándose del lenguaje no verbal para ello, lo que facilitó el rápido entendimiento de lo que se les expresaba. Los alumnos establecieron sólo en situaciones aisladas la comunicación por medio del lenguaje oral, y para ello usaron más la lengua materna y no la lengua extranjera.

Las estrategias utilizadas por el docente para promover el aspecto del lenguaje oral estuvieron basadas en mayor medida de metodologías tradicionales, en donde el trabajo a través del libro de actividades y la escritura de palabras mediante el copiado predominaron la mayor parte del tiempo, se daban solo indicaciones de manera repetitiva a los alumnos sobre lo que se iba a hacer, en cómo se trabajaría y con qué lo harían, sin dar flexibilidad y oportunidad a que ellos propusieran las formas de trabajo, sobre qué y cómo les gustaría hacerlo, con quien y donde, si querían una lectura de cuento, proponer algún juego o canción de su agrado. Es decir, considerar las preferencias de los alumnos, permitirles elegir los medios o recursos de su gusto para llevar a cabo determinada actividad, según las formas y métodos preferidos de trabajo (Woolfolk, 2010).

Así mismo, el espacio de clases carecía de elementos gráficos y áreas que establecieran las condiciones en el aula que facilitaran el uso de estrategias lúdicas para promover el lenguaje oral en los alumnos, ya que este espacio no

correspondía a un aula o laboratorio destinado a la enseñanza del idioma inglés, dejando fuera lo establecido en el Acuerdo 717 (Secretaría de Educación Pública, 2014) respecto al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica, que es “promover que cada centro escolar disponga de infraestructura, mobiliario y equipamiento digno” (p. 2).

Otro aspecto que afectó en el desarrollo de las actividades fue el poco tiempo que oficialmente se ha designado a esta asignatura, ya que es de solo treinta minutos. Este factor claramente representó una dificultad para el desarrollo de actividades o secuencias didácticas que requieren de una mayor prolongación para su aplicación, a fin de que no queden inconclusas en su realización.

También predominó en la clase el uso de estrategias como la repetición y asociación de palabras propias del vocabulario establecido para trabajar en cada unidad con elementos gráficos respectivos, así como pronunciación por medio de la imitación, lo que conllevó a una mecanización y memorización de palabras, con lo que no se favoreció y se obstaculizó o limitó el desarrollo del lenguaje oral en el idioma inglés.

Se detectó de igual manera que el docente asumió un papel protagónico, en donde en la mayoría del tiempo éste solo daba instrucciones a los alumnos de lo que se iba a realizar. De la misma manera, asumió la mayor parte del tiempo una postura tradicionalista y conductista sin dar autonomía y libertad a los alumnos para proponer actividades y formas de trabajo que consideraran sus intereses y preferencias, pues como señaló Díaz Barriga (2005) esa participación del docente constituye “un organizador y mediador en el encuentro del alumno

con el conocimiento” (p.2), esto a fin de favorecer la autonomía y participación activa de los alumnos en las actividades establecidas en la clase, así como fomentar un aprendizaje significativo.

Otra de las actividades que se utilizó durante las clases fue el canto, la lectura de pequeños textos y rimas, así como el juego para estimular el desarrollo del lenguaje oral en el idioma inglés, pero no como estrategia didáctica recurrente o elemento principal, sino como algo secundario o de reforzamiento que no se le dio una planeación organizada para establecer los mecanismos, recursos y tiempos que se dedicaran para su realización. Al respecto, Patiño Rodríguez y Ramírez Montealegre (2011) afirmaron que

La expresión oral, al igual que la expresión escrita requieren de procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un trabajo sistemático e intencionado; de manera que la expresión oral requiere al igual que la lectura y escritura espacios didácticos en las instituciones a través de los planes de estudio y por ende en las actividades didácticas que se desarrollan en el aula de clase (p. 14).

Lo anterior es muy importante, ya que el dominio de una lengua implica diversos elementos, los cuales se deben de desarrollar de manera integral, a través de un proceso e intervención pedagógica, porque como lo indicó Ussa Álvarez (2011)

En el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera entra en juego un cúmulo de elementos, que incluyen, naturalmente, a aquellos que ya han sido desarrollados con la adquisición de la lengua materna, tales como la construcción del pensamiento lógico, el desarrollo de la imaginación y la

creatividad; dicho aprendizaje ayuda a reestructurar el pensamiento y contribuye a la creación de lazos de comunicación con el medio sociocultural de la nueva lengua (p. 109).

En consecuencia, se consideró la necesidad de transformar la práctica docente. Se requirió asumir un rol de mediador, a fin de orientar y guiar el proceso de aprendizaje y permitir a los alumnos asumir un rol protagónico; establecer actividades lúdicas como el juego, el canto, el baile, el teatro guiñol, entre otras con el propósito de favorecer la interacción y comunicación, así como promover el uso del lenguaje oral en el idioma inglés.

Pregunta de investigación

Con base en lo anterior, se evidenció la importancia de implementar situaciones didácticas dentro del aula a través del uso de la lúdica, por ello surgió la siguiente interrogante:

¿Cómo a través de la lúdica se promovió el lenguaje oral en el idioma inglés en los alumnos de tercer grado de preescolar?

Estudios que han investigado el problema

Con referencia al problema de estudio, existen diversas aportaciones teóricas y estudios que lo han investigado, que tienen relación con este y pueden aportar elementos para entender y tener un panorama más amplio sobre lo que significa y como atenderlo. Entonces, en el presente apartado se presentan resultados de algunos estudios que han abordado o aportado información relevante sobre cómo promover el lenguaje oral en el idioma inglés en edades tempranas, los cuales ayudaron a fundamentar la investigación.

Una de las aportaciones fue la de Rojas Florez y Ramírez Gutiérrez

(2011), que con base en un diseño metodológico de investigación-acción cuyo objetivo fue mejorar las prácticas educativas, permitió profundizar sobre los procesos de apropiación de la competencia comunicativa en el idioma inglés, mediante la utilización del juego como principal estrategia didáctica para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Después de la aplicación de la propuesta en la que se incorporaron experiencias significativas, centradas en la utilización de objetos reales en el aula que generaron la necesidad comunicativa en situaciones cotidianas, se obtuvieron logros significativos en el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés.

Otra aportación la hizo Culma Lugo (2010) en una investigación con base en el diseño metodológico cuantitativo y cualitativo, en la cual aplicó y valoró la propuesta lúdico-pedagógica como estrategia necesaria para la enseñanza del idioma inglés. Además, indicó la importancia de conocer las concepciones que direccionan la enseñanza del idioma inglés. En cuanto a las metas alcanzadas por los niños y niñas se indicó que se lograron los objetivos propuestos desde las secuencias didácticas, esto se evidenció a través de la participación activa de cada alumno en las diferentes actividades y la capacidad de expresarse con un lenguaje diferente al ya aprendido como es la lengua materna.

En el estudio de Múnera Elorza (2007) se planteó el diseño de investigación cualitativa, con elementos de la metodología acción educativa y enfoque etnográfico, explorar el contexto del aula y la comunidad educativa. El proyecto contribuyó al estudio de las estrategias de aprendizaje, que permiten cultivar en los estudiantes el interés por la enseñanza que se les brinda. La investigación permitió profundizar sobre los procesos de apropiación de la

competencia comunicativa en el idioma inglés, mediante las estrategias de aprendizaje, lo que benefició a docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa investigada.

Por otro lado, González Villamil y Pinzón Ramírez (2011), a través de un estudio con enfoque de investigación-acción cuyo propósito fue mejorar la práctica educativa, plantearon que el juego y la lúdica son estrategias fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el nivel preescolar, así como para lograr experiencias de aprendizaje significativas en los estudiantes. Indicaron que la utilización de objetos reales en el aula y conocidos por los niños fue un recurso que favoreció en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Además, con el proyecto de aula desarrollado, se logró aportar nuevas estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el nivel de educación preescolar.

Al respecto, Fierro Herrera y Suarez Vega (2011) fundamentaron su investigación en el modelo pedagógico activo, a través de una propuesta metodológica titulada Jugando y cantando en inglés voy practicando, el cual permitió a los alumnos ser sujetos activos y centro de su propio aprendizaje. Indicaron que los alumnos se divirtieron y se sintieron motivados al aprender, ya que los progresos se mostraron rápidamente en los resultados obtenidos. Además, señalaron que no solo se presentó esto, sino que los alumnos sintieron inmediatamente que comprendieron la lengua y que pueden participar activamente con ella.

Otra aportación la hizo García Caicedo (2007) con un estudio basado en el método de investigación-acción, cuyos sujetos de estudio fueron alumnos de

quinto grado de educación primaria, planteó la importancia del uso de la lúdica como metodología para la enseñanza, porque a través de un proyecto aplicado a los alumnos, surtió un efecto positivo en estos, fortaleció el aprendizaje del idioma inglés y permitió que se acostumbraran a dicha lengua extranjera, lo cual favoreció su seguridad para comunicarse a través de ella.

Estos estudios demostraron que la actividad lúdica promueve una serie de oportunidades que permiten al alumno aprender una lengua extranjera, ya que como estrategia didáctica entrelaza el goce y el aprendizaje, lo que favorece la disposición del alumno hacia las actividades. Además, que, para lograr un mejor aprendizaje del idioma inglés, el docente debe hacer uso de estrategias y actividades que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de favorecer las prácticas en la enseñanza de una lengua extranjera. Al respecto, Martínez (2011) afirmó que "en la enseñanza del inglés, es fundamental que el docente sea capaz de crear, desarrollar y aplicar estrategias didácticas que estimulen a los alumnos a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos" (p. 59).

Deficiencias de los estudios

La deficiencia más marcada se encuentra en que pocos estudios hablan acerca del uso de estrategias lúdicas para promover el aspecto del lenguaje oral en el idioma inglés en la educación preescolar, la mayoría de ellos están aplicados para la educación primaria, y por lo general, engloban todos los aspectos que comprende el idioma, la comprensión auditiva, la lectura, la escritura y el oral. Además, la situación del contexto es diferente, ya que se abordan en el plano internacional, siendo pocas las investigaciones a nivel

nacional que traten la problemática planteada en esta investigación.

Justificación

La educación en la actualidad exige una formación que permita al alumno contar con los elementos necesarios para adaptarse y responder a los requerimientos que demanda la sociedad contemporánea, para ello la escuela debe orientar los procesos de enseñanza hacia la formación integral de cada alumno con el propósito de dotar a los alumnos con capacidades que le permitan resolver problemas y situaciones de la vida (Aguerrondo, 2009).

Uno de los elementos fundamentales para lograr esto, es el aprendizaje de una lengua extranjera como lo es el idioma inglés, ya que, como en el PNIEB (Secretaría de Educación Pública, 2011c) se planteó, “la sociedad contemporánea, regida de manera preponderante por las tecnologías de la información y la comunicación, demanda ciudadanos que cuenten con las competencias necesarias para insertarse en un mundo globalizado y en constante transformación” (p.11).

Entonces, esta investigación cobra importancia en la medida en que, a nivel nacional e internacional, se han implementado políticas que remiten al estado y al sector educativo a implementar proyectos que deben responder a situaciones y necesidades de los alumnos, de las comunidades locales, en la región y en toda la nación, que sean concretos, factibles y evaluables.

No obstante, para aprender una lengua extranjera se debe primero desarrollar plenamente el aspecto oral, ya que desde edades tempranas el habla es parte fundamental en la vida de cada individuo, en lo social, familiar y escolar. Al respecto, Frade Rubio (2009) afirmó que “antes de la escritura, la educación,

como proceso de transmisión del conocimiento y de reproducción social de la cultura, se lleva a cabo de manera oral, de padres a hijos, o bien de un adulto mayor a uno menor” (p. 30).

Entonces, el aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en un reto constante y demandante, ya que deben proporcionar las mejores estrategias para realizar procesos de inmersión significativos y aprendizajes lingüísticos. Por ello, la enseñanza del idioma inglés requiere diversas estrategias y recursos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, se debe tener en cuenta el estilo de adquisición y el ritmo de trabajo de los alumnos, las actividades que se llevan a cabo dentro del aula, ya que deben ser atractivas para los niños, para hacer que se sientan integrados, participes, y a su vez se potencie su destreza oral; además de ser una herramienta útil y necesaria para la vida.

Para la orientación del idioma inglés y su desarrollo desde la oralidad se debe direccionar a partir de un enfoque comunicativo donde se de privilegio al uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción, desde situaciones cotidianas y reales donde el estudiante sea el centro de los contenidos y las actividades, donde más que la absoluta corrección gramatical, se haga énfasis en la fluidez en el uso del idioma, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje. Lo cual en su teoría sociocultural señaló Vygostky (como se citó en Daniels y Wertsch, 2007), el análisis evolutivo de los niños reviste especial importancia el lenguaje, las relaciones sociales y el juego que propicia su aprendizaje y desarrollo.

Por esta razón, es importante implementar estrategias lúdicas para que

los alumnos desde sus inicios escolares desarrollen la expresión oral del idioma inglés como algo motivante, divertido, novedoso para ellos, donde sea fácil y didáctico favorecer este aspecto, ya que como Minera Lorenti y Batres Contreras (2008) señalaron:

El lenguaje tiene con el juego una estrecha relación. A través de éste, el niño organiza su conducta, sus actividades mentales y viceversa, el juego le permite al niño ampliar su lenguaje expresivo y comprensivo logrando en esta interrelación un desarrollo completo del lenguaje (p.1).

Entonces, la lúdica juega un papel importante para ello, porque es necesario mencionar que los alumnos se encuentran en una edad donde predomina el juego, la socialización y el movimiento. Según Culma Lugo (2010) las “actividades lúdicas propician un ambiente placentero y constituye un factor para enriquecer el desarrollo de los niños y niñas brindándoles mejores posibilidades de expresión y satisfacción en donde se entrelaza el goce, la actividad creativa y el conocimiento” (p. 24).

El presente estudio es importante, porque es necesario realizar investigaciones que den un mayor sustento al desarrollo de prácticas y estrategias que promuevan el desarrollo del lenguaje oral en los alumnos: estrategias fundamentadas en la lúdica y el juego.

Este tipo de estrategias despiertan el interés y la motivación por aprender, y permiten utilizar en mayor medida la lengua extranjera como su medio para comunicarse y desenvolverse en prácticas sociales, con el uso del idioma inglés desde edades tempranas, preferentemente a partir de la educación preescolar, con el propósito de que los niños se sensibilicen a la existencia de una lengua

distinta de la materna y se familiaricen con esta.

Así mismo, este estudio servirá como aporte para futuras investigaciones dentro de este campo, que ayude a dar sustento teórico referencial y otros elementos, que permitan a los docentes que imparten la asignatura inglés en el nivel de educación preescolar, tener un mayor conocimiento sobre que estrategias, metodologías, situaciones didácticas, entre otros, y que así logren enriquecer su práctica docente a fin de hacer más productiva su clase, en donde el beneficio principal sea que los alumnos adquieran los aprendizajes necesarios en el dominio del idioma inglés, y así sentar las bases necesarias para un desarrollo pleno en el aspecto del lenguaje oral.

Propósitos

El propósito del presente estudio fue analizar, cómo a través de la lúdica se promovió el lenguaje oral en el idioma inglés en un grupo de tercer grado de educación preescolar, a partir de la aplicación del plan de intervención. El estudio de igual forma exploró los elementos y/o causas que obstaculizaban el aspecto del lenguaje oral en idioma inglés en la clase.

Por ello, a partir de un plan de intervención, se pretendió promover en los alumnos el lenguaje oral en el idioma inglés para hacer uso de este como medio de interacción y comunicación, que por medio del desarrollo y aplicación de actividades e implementación de estrategias con base en el enfoque lúdico, promovieran además las competencias comunicativas específicas y prácticas sociales del lenguaje, que favorecieran la adquisición de vocabulario y construcción de pequeñas frases para su uso en situaciones cotidianas en el idioma inglés. Lo anterior, a fin de lograr la etapa de sensibilización de los

alumnos para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Por lo tanto, se establecieron propósitos específicos a fin de orientar el proceso de investigación durante su desarrollo, como: (a) identificar los elementos que obstaculizan el lenguaje oral en el idioma inglés, (b) identificar bases teórico metodológicas que den sustento a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, (c) aplicar secuencias didácticas con el uso de la lúdica como estrategia didáctica y (d) describir como a través de la lúdica se promovió el lenguaje oral en el idioma inglés.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En este capítulo se aborda la información que sustenta y fundamenta la investigación. Se presenta la enseñanza una breve reseña sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en la infancia. Posteriormente, se plantean referentes teóricos sobre el uso de la lúdica como estrategia didáctica para la enseñanza del idioma inglés, así como metodologías sobre la enseñanza del idioma inglés que indican procesos, técnicas, recursos y estrategias que el docente emprende a fin de promover la enseñanza y el aprendizaje del idioma. Por último, se plantean algunos aspectos relacionados al desarrollo del lenguaje oral en la educación preescolar.

Aprendizaje de una lengua extranjera en la infancia

Durante la última década se ha puesto en marcha en muchas escuelas la enseñanza de una lengua extranjera desde la infancia, porque como indicó Montessori (1986) es durante la niñez que el ser humano tiene la capacidad para asimilar rápidamente todo tipo de información, tal como si fuese una esponja. Por ello, es primordial que la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el idioma inglés, se inicie de manera prematura. Al respecto, Sánchez Sánchez y García Marulanda (2013) señalaron que mientras más temprano se inicia el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, mayor es el beneficio que se obtiene, en especial en la niñez, porque los niños demuestran una capacidad superior para la adquisición de ésta que los adolescentes y los adultos, superándolos en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

Por tal motivo, hoy en día la tendencia es que se inicie el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde edades tempranas, a partir del nivel

de educación preescolar. Se señala que, cuanto más pronto se inicie el proceso de contacto con una lengua extranjera, se favorece de mejor manera el que se logre la adquisición de esta, como en el Plan de Estudios de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011) se planteó:

Al estar expuestos a una segunda lengua desde edades tempranas, los alumnos logran tener mejor dominio de ella, en particular en aspectos relacionados con la comprensión auditiva y la pronunciación. En contraste con lo que suele pensarse, existe un periodo sensible para su aprendizaje antes de los tres años (p. 45).

Además, el aprendizaje de una lengua extranjera desde la infancia presenta ventajas de orden neurológico, porque durante esta etapa se cuenta con una flexibilidad y plasticidad en el cerebro que está presente sólo durante los primeros años del desarrollo infantil. Al respecto, Sánchez Sánchez y García Marulanda (2013) indicaron que entre los 3 y 10 años es la edad más pertinente y aconsejable para introducir al alumno en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Existen también otros elementos que facilitan la adquisición de la nueva lengua, como son los de tipo fonológico, que permiten escuchar e imitar un gran número de sonidos de manera perfecta, capacidad que eventualmente se pierde a lo largo del desarrollo del niño.

Lo anterior, da referencia al por qué de las dificultades que presentan la mayoría de las personas en edad adulta para aprender una lengua adicional a la materna. Como consecuencia de carecer ya de algunas capacidades biológicas derivadas de esta etapa de su vida, se les complica más poder hablarlas con fluidez en contraste de cuando se inicia la adquisición de la lengua desde la

infancia.

Entonces, uno de los factores que determinan las diferencias de éxito entre los aprendices de una lengua extranjera está muy vinculado al factor de la edad. Esto significa que las posibilidades de éxito se incrementan si el aprendizaje de la lengua es continuado y se lleva a cabo durante la etapa infantil. Ante esto, diversos autores se fundamentan en lo que estableció Lenneberg (1967), quien indicó que la capacidad para aprender una lengua comienza a disminuir drásticamente a partir de la pubertad, ya que la dificultad que presenta el aprendizaje de una lengua extranjera está influenciada con el deterioro de la plasticidad del cerebro y con el proceso progresivo de lateralización de la mente.

Aunque la adquisición de una lengua adicional a la materna no está restringida a una determinada edad, la edad de los aprendices indica ser un factor determinante al momento de emprender con éxito el aprendizaje de una lengua adicional. Selinker (1972) señaló que el aprender un nuevo sistema lingüístico posterior a la pubertad puede implicar un proceso lento y en la mayoría de los casos un proceso incompleto.

Lo anterior, indica que los niños cuentan con una mayor capacidad para aprender una nueva lengua, si estos establecen un contacto estable y continuo con dos lenguas desde su nacimiento, las adquieren de forma simultánea y en la mayoría de los casos pueden llegar a alcanzar un nivel de nativo en ambas lenguas, transformándose en bilingües precoces. Sin embargo, en el aprendizaje de una lengua extranjera no implica únicamente la edad de los aprendices, sino que influyen otras variables individuales y contextuales que inciden en mayor o menor medida en la cantidad de datos lingüístico del entorno a los que los

aprendices tienen acceso. Como indicó Lozano Rodríguez (2011) hay varios factores relacionados con los aprendices como son la actitud, aptitud, el interés, maduración cognitiva, estilos y ritmos de aprendizaje, etc., es decir sus diferencias individuales, los cuales influyen y determinan en que los aprendices progresen o no durante el proceso de aprendizaje, lo que influye directo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Esto se considera porque las personas como seres humanos únicos e irrepetibles, perciben la realidad de manera distinta, piensan y aprenden en diferentes formas. Al respecto, Sánchez Sánchez y García Marulanda (2013) afirmaron que el docente debe considerar las características particulares y necesidades de cada alumno, a fin de aplicar estrategias y actividades apropiadas que despierten el interés del niño hacia la lengua extranjera y su motivación por aprenderla, porque

Los niños en edad temprana poseen todo lo necesario para adquirir una o más lenguas extranjeras a nivel auditivo, fonético, neurológico y biológico y por consiguiente existen mayor motivación, interés y un deseo natural por comunicarse y jugar con nuevos códigos lingüísticos (p. 46).

Ante esto, el docente debe aprovechar la flexibilidad y ventajas que conlleva la enseñanza de una lengua extranjera como lo es el idioma inglés a los alumnos de educación preescolar, considerar las oportunidades que representa el trabajar con estos durante su etapa infantil, derivado de todos los aspectos y factores antes mencionados que influyen y permiten facilitar el proceso de aprendizaje del idioma en los niños, para lo cual será necesario que el docente planifique y elabore un plan de trabajo a fin de organizar los recursos, los

tiempos, las actividades, las estrategias, y todos los elementos necesarios a fin de lograr los propósitos establecidos, lo que es en este caso particular, el promover el lenguaje oral en el idioma inglés.

Enfoque lúdico como estrategia metodológica

Por enfoque lúdico se entiende a todas aquellas actividades didácticas, amenas y placenteras desarrolladas en un ambiente recreativo y cuyo impacto pedagógico promueve el aprendizaje significativo que se planifica a través del juego. Es decir, el juego con fines pedagógicos, con significado y para el desarrollo de aprendizajes en los niños, no solo como algún medio de entretenimiento u ocio sin propósito o fines educativos.

La lúdica se referencia en este proceso, como la oportunidad de sentir satisfacción por el hacer y aprender, como estrategia didáctica es fundamental en la educación preescolar porque facilita la espontaneidad y la socialización. Las actividades lúdicas propician un ambiente placentero y constituye un factor para enriquecer el desarrollo de los niños y niñas brindándoles mejores posibilidades de expresión y satisfacción en donde se entrelaza el goce, la actividad creativa y el conocimiento. Según Uberman (1998) las actividades lúdicas “motivan, entretienen y enseñan al niño a descubrir y valorar la belleza del lenguaje como medio de comunicación” (p. 20).

De allí que, una propuesta lúdica debe incorporar juegos didácticos, títeres para narrar y dramatizar cuentos, canciones infantiles acompañadas de gestos y pantomima; además, del coloreado, el pegado y las manualidades entre otras experiencias pedagógicas, que pueden organizarse en rincones o espacios dentro del aula que permitan a los alumnos tener un mayor acercamiento y

contacto con la lengua extranjera, así como para guiar al niño o niña a explorar, investigar, descubrir, organizar y conocer su entorno.

Al respecto, Montessori (1994) afirmó que los sentidos tienen una función muy importante en el desarrollo de la inteligencia del niño, ya que es a través de estos que percibe su realidad y adquiere la información proveniente del exterior. Por lo anterior, es que creó un método que implicó poner a disposición de los alumnos una variedad de recursos y/o materiales didácticos organizados, a fin de establecer un entorno o ambiente que permita a los alumnos interactuar con ellos a través de sus sentidos, con el propósito de propiciar su autonomía y promover su autoaprendizaje. Con base en estas afirmaciones, Montessori (1994) enfatizó la importancia de los recursos o material concreto en el aprendizaje de los niños, por lo que, es necesario hacer uso de estos como herramientas de apoyo en la clase, considerar las características de los alumnos como estilos y ritmos de aprendizaje, así como su maduración a fin de atender la variedad o diversidad presente en el grupo.

De todo lo anterior se desprende la importancia de incorporar esta práctica que favorece el desarrollo integral de los niños, lo que incluye el aprendizaje de una lengua extranjera. Y es que, aprender a través de la lúdica como enfoque de aprendizaje, es una variación de las rutinas lingüísticas escolares que favorece la motivación del niño y niña hacia el aprendizaje y propicia un ambiente de diversión y agrado, idóneo para el aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de la lengua extranjera.

Es necesario, como indicó Montessori (1994), establecer un ambiente que brinde posibilidades al alumno para adquirir una nueva capacidad o

competencia, en este caso, una lengua adicional a la materna. Un ambiente que estructure el proceso de enseñanza con base en los intereses y necesidades del alumno, que genere una relación positiva en los niños, así como tomar en cuenta que el proceso de aprendizaje de los niños se da en relación con el desarrollo de su personalidad humana, es decir, conforme a sus procedimientos.

En consecuencia, de todo lo expuesto, la lúdica representa una alternativa pedagógica para enseñar y aprender una lengua extranjera debido a que constituye un elemento esencial para promover la interacción, comunicación, y desarrollo cognitivo del niño y niña. Aprender una lengua extranjera desde la Educación Preescolar es, en principio, comprender cómo ocurre el habla, jugar con ella, intentar producirla y reproducirla. A través de la lúdica como enfoque para el desarrollo de actividades espontáneas y libres, de forma desinhibida y desinteresada, el niño o niña exterioriza sus inquietudes y aprendizajes, sin barreras, ni inhibiciones.

En las actividades lúdicas, el estudiante utiliza el lenguaje de forma significativa a la vez que usa su potencial creativo para cantar, jugar, dibujar, colorear, dramatizar e improvisar en la lengua extranjera. Dentro de esta perspectiva, se sugiere que el docente considere los contenidos de manera interdisciplinaria y relacione la lengua en cuestión con el entorno del niño y las demás áreas temáticas previstas en cada etapa, así como tomar en consideración que la adquisición de la lengua extranjera debe fomentarse mediante acciones breves que promuevan, estimulen, motiven y despierten el interés para explorar, manipular, experimentar, preguntar, arriesgarse, y desarrollar procesos cognitivos en esta lengua.

Así pues, la lúdica tienen un potencial educativo como experiencia de aprendizaje, en el cual los niños y niñas actúan en forma simbólica-integral mediante actividades que giran en torno al desarrollo del saber, el hacer, el ser, el convivir, lo que construye de esta manera una visión holística acerca de otras culturas y, por ende, de la diversidad, la tolerancia y el respeto hacia los demás. Junto a las actividades lúdicas, es importante escoger otros métodos de enseñanza de lenguas que sean coherentes para enseñar a los niños y las niñas.

Lúdica en la enseñanza del idioma inglés

La lúdica ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del idioma inglés. En el desarrollo de las actividades lúdicas intervienen factores que aumentan la concentración e interés del alumno en el contenido, lo que facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades.

El enfoque lúdico crea un ambiente relajado y más participativo en la clase, los alumnos mantienen una actitud activa y se enfrentan a dificultades de la lengua de manera positiva, además proporciona al docente una amplia gama de actividades variadas y amenas tales como el juego, ejercicios que promuevan el movimiento corporal, cantos, rimas, narraciones y uso de títeres o marionetas, teatro, entre otras que son fundamentales para mantener o aumentar la motivación de los alumnos.

Al entrar en contacto con el idioma inglés a la edad temprana a través de actividades lúdicas, los alumnos pueden explorar, investigar, descubrir, organizar y aprender sobre otras culturas y aspectos que la integran, en este caso su

idioma, lo cual contribuye en su desarrollo cognitivo y afectivo. Castaño Castañeda (2010) señaló la importancia de la implementación de la lúdica en el aula de clases para el aprendizaje del idioma inglés, porque:

Las actividades lúdicas representan un importante estímulo del aprendizaje, puesto que cuando el niño y la niña juegan, al mismo tiempo están aprendiendo, experimentando, explorando y descubriendo en su entorno y los introduce en los juegos como una estrategia didáctica lúdica para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa (p. 12).

Con lo anterior, se identifica el gran aporte del enfoque lúdico en la enseñanza del idioma inglés, en específico el aspecto del lenguaje oral al generar amplias oportunidades y atender la diversidad respecto a las particularidades de cada alumno gracias a la variedad de actividades que se pueden utilizar, y considerando que el juego es el eje principal de la lúdica y que representa una actividad inherente al desarrollo del niño en el cual convergen la diversión, goce e interés de los participantes.

La lúdica como enfoque y estrategia didáctica aplica en este caso para el aprendizaje del idioma inglés como elemento indispensable, ya que permite que los alumnos aprendan, interactúen, socialicen, experimenten y transformen activamente su realidad, lo que favorece el aprendizaje del nuevo idioma. Al respecto, Castaño Castañeda (2010) afirmó que

El juego infantil constituye un escenario psicosocial donde se produce un tipo de comunicación rica en matices, que permite a los niños y niñas indagar en su propio pensamiento, poner a prueba sus conocimientos y desarrollarlos progresivamente en el uso interactivo de acciones y

conversaciones entre iguales (p. 14).

Así que, la lúdica genera nuevas formas para explorar la realidad, favorece un espacio para lo espontáneo, propicia la interacción, estimula la comunicación, promueve la libre expresión, así como, da flexibilidad en un mundo donde la mayoría de las cosas están reglamentadas. Las actividades lúdicas, además, permiten a los alumnos descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar creativamente, lo que desarrolla diferentes modos y estilos de pensamiento, y favorecen el cambio de conducta que se enriquece y diversifica en el intercambio grupal por medio de la interacción, lo cual favorece la comunicación y promueve así el uso del idioma inglés. Al respecto, Castaño Castañeda (2010) estableció que la lúdica promueve un ambiente de aprendizaje que estimulan las habilidades y potencialidades de los alumnos, con lo cual, entre otras cosas, les da la capacidad para recrear situaciones comunicativas cotidianas y reales que les permitan hacer uso del idioma inglés, con lo que se alcanza uno de los propósitos en el aprendizaje de la lengua extranjera, que mediante prácticas sociales del lenguaje los alumnos se comuniquen y socialicen a través de la lengua en cuestión.

Por último, cabe resaltar que el enfoque lúdico en la enseñanza del idioma inglés brinda la ventaja de que, aunque este idioma sea algo nuevo para los alumnos, la lúdica representa esquemas ya conocidos para ellos. Como afirmó Castaño Castañeda (2010) los niños están familiarizados con este tipo de actividades, en donde por medio del juego y la recreación experimentan y exploran, conviven y comparten saberes entre sí, y construyen un nuevo aprendizaje. Esto proporciona los elementos necesarios para el desarrollo de un

contexto compartido por y para los alumnos; lo cual favorece el proceso de incorporar de manera significativa esquemas nuevos, en este caso representados por el idioma inglés como lengua extranjera, es decir en algo que ya dominan y es conocido para el alumno.

Metodologías sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera

En el campo de la educación, en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en particular, hay una gran expansión del conocimiento sobre la educación en este idioma, conocimiento que proviene de la investigación en este campo, en contextos de habla inglesa. Los cambios de paradigma en el conocimiento educativo de lenguas extranjeras reflejan, por ende, cambios en las formas de enseñar de estas.

Estos cambios de paradigma han modificado los métodos de enseñanza de lenguas, los cuales en décadas pasadas constaban de enfoques tradicionales, basados en la memorización de vocabulario y ejercicios de repetición, lo que dejaba de fuera lo relacionado al aspecto del ser con la lengua, en donde las teorías conductistas han hecho hincapié en la formación de una conducta lingüística correcta mediante la formación de hábitos y rutinas basados en la repetición de estructuras. Pero con el paso de los años, surgieron nuevas metodologías y modelos de enseñanza interaccionistas que conducen a estudios de información de adquisición de lenguas, que han llevado al principio pedagógico de ofrecer, a los alumnos, información comprensible en el aula de clase para que desarrollen su propia inter-lengua.

Algunos de estos métodos que han aportado aspectos de importancia para la enseñanza del idioma inglés en la educación infantil son: (a) método

directo y (b) respuesta total física.

El método directo.

Este método se desarrolló durante la década de 1880 a 1890, a partir de las reflexiones de un grupo de docentes, en donde uno de los más famosos defensores de este método fue el alemán Charles Berlitz. *The Direct Method*, llamado así en el idioma inglés, fue desarrollado con el propósito de favorecer el aspecto del lenguaje oral. El método directo niega el uso de la traducción para la adquisición del nuevo idioma, y asume que la gramática será adquirida en virtud del contexto y el patrón en la comunicación.

Se sustenta en que la gramática no se enseña, por lo que el énfasis no está puesto en su corrección, sino que se coloca en el aprendizaje activo. Al respecto, Larsen (2008) estableció que el vocabulario se enfatiza sobre la gramática. Aunque el trabajo de las cuatro habilidades como (a) lectura, (b) escritura, (c) habla y (d) comprensión auditiva, ocurre desde el inicio, la comunicación oral es vista como básica. Por lo tanto, los ejercicios de lectura y escritura se basan primero en lo que el alumno practica oralmente. La pronunciación además recibe atención desde el inicio del curso.

Este método se centra en el aprendizaje de la lengua oral y la introducción de fonética y la pronunciación, así que evita el uso de la lengua materna, porque como señaló Larsen (2008) uno de los principios del método directo es preparar a los estudiantes a comunicarse a través de la lengua extranjera, por lo que debe evitarse el uso de traducciones constantes y así, se familiaricen de manera más rápida con la lengua en cuestión. El entorno debe predominar en esta actividad, de acuerdo con la idea de Vygotsky sobre el aprendizaje sociocultural. Al

respecto, Pozo (1997) indicó que el entorno social y cultural influye en gran medida sobre el sujeto, ya que estos proporcionan instrumentos y/o herramientas que actúan como mediadores que intervienen en la construcción del conocimiento. Por ello, se han de utilizar las herramientas o instrumentos pertinentes que favorezcan la comunicación y expresión a través del lenguaje en el idioma inglés. Así, en la educación infantil, los niños pueden tener conocimiento sobre la literatura extranjera a través de cuentos, canciones y rimas.

Bravo Cruz (1998) expuso una explicación general del método directo, en donde indicó que:

Este se basa en mucha interacción oral activa en la lengua meta, poco o ningún análisis gramatical (el análisis es inductivo), enseñanza diaria de vocabulario nuevo y sentencias introducidas oralmente a través de demostración, estructuras de comunicación oral construidas a partir de una progresión en cuanto a las preguntas y contestaciones intercambiadas entre docentes y alumnos, enseñanza del habla y comprensión auditiva, con énfasis en la corrección de la pronunciación (p. 420).

Como se da en las clases, la comunicación y uso del lenguaje oral se promueve por medio del cuestionamiento, a las cuales el alumno utiliza respuestas cortas o vocabulario aprendido correspondiente al repertorio de palabras necesario para la práctica social del lenguaje. Larsen (2008) indicó que los estudiantes deben entender las preguntas para ser capaces de responderlas correctamente y utilizar estructuras gramaticales similares a la pregunta. El

docente además se apoya de elementos visuales, como elementos gráficos o *realia* para asociarlo al vocabulario correspondiente, y así practicar la pronunciación en el transcurso de cada unidad. Como Larsen afirmó:

Los docentes que utilizan el método directo creen que los estudiantes necesitan asociar el significado y la lengua objetivo directamente. Con el fin de hacer esto, cuando el docente introduce una nueva palabra o frase de la lengua objetivo, demuestra su significado a través del uso de *realia*, imágenes, o la pantomima; él nunca lo traduce a la lengua materna de los alumnos (p. 29).

Concretamente, este método promueve la introducción de vocabulario, porque considera que el alumno no tiene conocimiento previo de la lengua extranjera. Sin embargo, Pozo (1997) indicó que esto no quiere decir que el alumno solamente replique o reproduzca su conocimiento a partir de la memorización del vocabulario como una simple asociación arbitraria, ya que el alumno posee un significado atribuido a determinada palabra del vocabulario en su lengua materna, y tiene de cierta forma un referente previo que posteriormente asociará de forma sustancial con la nueva palabra en la lengua extranjera. Así, este tipo de acción utilizada por el docente para que el alumno adquiera vocabulario en la lengua extranjera no representa del todo una postura conductista, que pueda llegar a dificultar o impedir que el alumno desarrolle su lenguaje oral en el idioma inglés.

Este método destaca la importancia de conseguir que el alumno piense en el nuevo idioma, sin sentir inclinación o necesidad hacía el uso de la lengua materna. Por ello, el docente ha de emplear acciones que eviten la traducción,

así como hacer énfasis en el uso de la lengua extranjera. Ante esto, el docente asume el gran reto de aplicar estrategias que capten la atención de los alumnos y los motive para aprender la lengua extranjera, porque puede ser muy fácil para el estudiante dejar de poner atención, si no se entiende nada, sobre todo si no toma el curso sobre una base voluntaria.

Pero, por otro lado, puede llegar a ser una divertida y humorística experiencia al tratar de comunicarse con otro que no tiene conocimiento de la lengua, lo que humaniza el elemento de aprendizaje y lo hace más relevante para la vida cotidiana. Con este método se incluyeron los principios de asociación, visualización y aprendizaje por medio de los sentidos, utilizando juegos e imágenes técnicas como son las *flash-cards* dentro del aula de educación infantil.

Es de gran importancia que el docente este bien preparado para impartir las clases del idioma inglés, por lo que, se es necesario que cuente con conocimientos sobre aspectos fonéticos, y que también conozca la lengua materna de los alumnos. Lo anterior es fundamental, ya que sino la narración de un cuento o la escucha de una canción no arrojará los resultados deseados. Por esta razón, como indicaron Pérez Esteve y Roig Estruch (2004) se considera muy importante la formación en el idioma inglés de los docentes en educación infantil, así como en didáctica de la lengua y literatura infantil inglesa.

Por último, Allwright y Bailey (1991) establecieron que el uso excesivo de la lengua extranjera da una cantidad máxima de la práctica, el pensamiento y la comunicación en la lengua, lo cual favorece el proceso de aprendizaje. Larsen (2008) señaló que los docentes que usan el método directo deben propiciar a

través de diferentes estrategias, técnicas y recursos que los estudiantes aprendan además de cómo comunicarse en la lengua extranjera, a como pensar en ella también.

Respuesta total física.

Conocido como *Total Physical Response* o *TPR* por sus siglas en el idioma inglés, es un conjunto de métodos que fue desarrollado por Asher (2000), quien indicó que el *TPR* es un método pensado para la enseñanza de idiomas a través de la combinación de las habilidades verbales y motrices.

Asher (2000) estudió la coordinación del habla y la acción en la adquisición de la primera lengua y trató de adaptar las características de ese proceso al aprendizaje de la lengua extranjera, así pone especial énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, por lo que se hace mayor realce en el significado más que en la forma. Por este motivo intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego.

Durante la etapa de la infancia, es en donde las primeras destrezas que se practican son las receptivas y después se ha de atravesar por un periodo de silencio antes de producir algún mensaje escrito u oral. Después, el niño ha de responder por medio del lenguaje no verbal que demuestre que ha comprendido el mensaje. Por ello, es fundamental que el docente lleve a cabo este mismo proceso durante las clases, a fin de que el alumno comprenda la lengua extranjera. Además, es durante la infancia que el niño aprende a dar sentido y significado a su lenguaje por medio de movimientos corporales, señas o gestos que le permiten comunicar e interactuar con otros. Por esta razón Asher (2000)

señaló que la manera más adecuada para el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser de la misma manera en que se aprende la lengua materna, con el propósito de favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Las principales características del método *TPR* se podrían resumir como señalaron Pérez Esteve y Roig Estruch (2004) en que la memoria se estimula e incrementa cuando se relaciona con actividades motoras; el aprendizaje de la lengua mejora cuando se desarrolla en un ambiente relajado y lúdico; los estudiantes responden a instrucciones en lengua extranjera con acciones que demuestran su comprensión.

Una de las actividades mayormente utilizadas en educación infantil para llevar a cabo esta metodología es la dramatización, los niños complementan la acción de comunicarse con el movimiento. También se pueden aplicar canciones que impliquen movimiento como *action songs* o *action rhymes*.

En el aprendizaje de la lengua extranjera, Asher (2000) planteó que, en muchas ocasiones, el significado puede ser transmitido mediante acciones y que los niños, durante su proceso de aprendizaje pueden responder a órdenes mediante acciones, observar a otros en sus respuestas e interiorizar así el nuevo código lingüístico. En educación infantil pueden utilizarse juegos en los que los niños tengan que repetir alguna acción indicada por el docente. También se pueden utilizar canciones conocidas y del gusto de los niños para que ellos realicen diferentes actividades como las canciones para las rutinas que frecuentemente se llevan a cabo como actividades de calentamiento dentro del aula.

Entonces, es labor del docente poner a disposición escenarios, recursos

y/o materiales que propicien el aprendizaje de los niños, además de, tomar siempre a consideración las características y particularidades de estos, como sus estilos y ritmos de aprendizaje, edad, así como los intereses y gustos de los mismos, ya que la mejor manera de sensibilizar y hacer inmersión en el proceso de adquisición de una lengua extranjera se determina a partir de componentes que proporciona la edad.

Cabe destacar que, con el uso de este método el niño ha de desempeñar un rol activo y protagónico en su aprendizaje, ya que cuando se inicia el acercamiento de la lengua extranjera, éste debe estar atento para responder a los comandos que transmite el docente y cuando desarrolla su capacidad de producción su protagonismo se evidencia, puesto que el estudiante ya puede desempeñar el papel de líder y comienza a comunicar e interpretar los comandos que transmite y que el resto de sus compañeros ha de seguir.

Por último, como indicaron Richards y Rodgers (2003) el método de Respuesta Total Física debería usarse junto otros métodos y técnicas para una mayor efectividad y facilidad en la adquisición de una lengua extranjera.

Principios en el desarrollo del lenguaje

El lenguaje comienza a desarrollarse desde los primeros días de vida, y su proceso de adquisición continua en el transcurso de la vida del ser humano. Llegar a dominar las capacidades necesarias para utilizar el lenguaje forma parte del desarrollo psicológico del niño.

Desde la infancia, los niños comienzan a desarrollar el lenguaje como medio para expresar necesidades, emociones, sentimientos, etc., mediado por quienes lo rodean, a través de interacciones con su entorno. Como Gispert

(2004) afirmó:

Hacia los cinco meses el niño no mira a la madre cuando intenta alcanzar algo, dirige la mirada al objeto o a la madre, pero sin alternancia. Sin embargo, la postura que mantiene en relación con el objeto es enormemente rica y va acompañada de toda una serie de gestos comunicativos: extiende el brazo y la mano, abre y cierra el puño, mantiene el cuerpo encorvado, mueve los ojos con frecuencia y los fija en el objeto (p. 292).

Es por medio de expresiones como gestos, balbuceos o lenguaje no verbal que en un principio los niños interactúan con otros, pero conforme va creciendo, gradualmente adquiere la capacidad de utilizar el lenguaje oral, el cual va a ser su principal medio para comunicarse con otros.

Conforme avanzan en su desarrollo y aprenden a hablar, los niños construyen frases y oraciones que son cada vez más completas y complejas, incorporan más palabras a su léxico, y logran apropiarse de las formas y las normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso social, como cuando narran un suceso importante, en los momentos de juego, al escuchar la lectura de un cuento, etc.

Como se afirmó en el Programa de Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2011d) conforme evoluciona el lenguaje de los niños, se desarrollan cambios enriquecedores en su lenguaje oral, los cuales parten de la capacidad de producir balbuceos, fonemas, simples palabras, hasta adquirir la habilidad de construir oraciones más completas y complejas conforme su desarrollo. Construyen un repertorio de palabras conformado por la adquisición

de palabras que integran a su vocabulario, así como aprender normas y formas que determinan la construcción sintáctica aplicada a diferentes situaciones y/o contextos del habla.

Aunque en los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales en los niños, relacionadas con los ritmos y tiempos de su desarrollo, pero también y de manera importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia. La atención y el trato a los niños y niñas en la familia, el tipo de participación que tienen y los roles que juegan en ella, las oportunidades para hablar con los adultos y con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales y son factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje oral.

Cuando los niños y niñas llegan a la educación preescolar, generalmente poseen una competencia comunicativa, ya que hablan con las características propias de la cultura donde están inmersos y usan la estructura lingüística aprendida dentro de esta. La incorporación a la educación formal dentro de una institución educativa implica para los niños y niñas el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que poseen un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores. Por ello, la escuela se convierte en un espacio que propicia el aprendizaje de nuevas formas de comunicación.

El uso del lenguaje oral particularmente tiene una alta prioridad, ya que estas capacidades de habla solo se fortalecen cuando las oportunidades de participar en el uso de la palabra se practican con diversas intenciones.

Al respecto, en el Programa de Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2011d) se estableció que:

La participación de las niñas y los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos es un recurso para que cada vez se desempeñen mejor al hablar y escuchar, y tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, porque les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos e integrarse a los distintos grupos sociales en que participan. Estos procesos son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (sea lengua indígena o español). Por estas razones, el uso del lenguaje, en particular del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar (p. 44).

Piaget y el lenguaje.

A través de sus teorías Piaget aporta nuevas ideas, como la necesidad de una adaptación cognitiva general y la utilización de símbolos para el desarrollo del lenguaje. Desde su teoría de los estadios del desarrollo cognitivo, Piaget afirmó que el pensamiento no aparece sino hasta cuando la función simbólica se comienza a desarrollar, las cuales serán la base para un posterior aprendizaje del lenguaje, y que comienzan a construirse en el periodo sensorio-motor. En esta etapa del desarrollo, Piaget (1984) indicó que aparece como fenómeno principal la asimilación, la cual se caracteriza por la integración de nuevos objetos o de nuevas situaciones a esquemas anteriores.

Cabe señalar que estos esquemas son conceptos prácticos en el sentido

de que permiten la comprensión de ciertas características de los objetos que son percibidos, pero no permiten la extensión, es decir, de tener una representación de objetos no presentes con esas características, debido a que no se logra evocar. Esta evocación es el fundamento sobre el cual se asientan las posteriores representaciones que emergen en el periodo pre-operacional. Al respecto, Piaget e Inhelder (1977) afirmaron que se logra adquirir la habilidad para representar objetos y eventos. Entre las representaciones que comienzan a emerger, Piaget señaló la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y, finalmente, el lenguaje hablado.

Sin embargo, se indica que la función simbólica supone principalmente una transformación de la asimilación, en la que se pasa de la integración de un objeto, a la integración de los objetos, y por lo tanto, ha permitido que el pensamiento se desligue de la acción y que crea, por lo tanto, representación de objetos no presentes, esto abriría nuevas posibilidades al niño, pues la internalización del comportamiento a través de la representación facilitada por el lenguaje, permitiría que el pensamiento pueda ocurrir a través de representaciones de las acciones, en lugar de las acciones solas, como ocurriría en el anterior estadio sensorio-motor. Así, según Wadsworth (1996) el pensamiento representacional ocurriría más rápido que el pensamiento a través del movimiento, pues no requiere de una experiencia directa.

Para Piaget las condiciones que influyen el surgimiento del lenguaje han sido preparadas por los distintos estadios de la inteligencia sensorio-motora. El lenguaje aparece en un momento de transición entre esta inteligencia y la que se desarrolla en el periodo pre-operatorio, gracias a los beneficios de la lógica

sensorio-motora y la función simbólica. Piaget (citado por Richmond, 1970) planteó que “en la edad en que el pensamiento simbólico aparece a partir del pensamiento sensorio-motriz, la utilización de lenguaje por parte del niño aumenta espectacularmente” (p. 31).

En este sentido, se explica la adquisición del lenguaje a partir de la sincronización que muestran la inteligencia sensorio-motora y la función simbólica la cual, desde su punto de vista, no es fortuita, sino que más bien indicaría que la formación de la función simbólica es un derivado de la inteligencia del periodo sensorio-motor y que sería lo que finalmente permite la adquisición del lenguaje.

Entonces, según Piaget, el lenguaje es una de las manifestaciones de la función simbólica, puesto que a diferencia de las otras de sus manifestaciones que son construidas por el individuo de acuerdo a sus necesidades, el lenguaje ya está completamente elaborado socialmente y lo provee, por ello, un conjunto de herramientas cognitivas al pensamiento (Piaget e Inhelder, 1977).

Por otro lado, una de las evidencias que tiene Piaget para mantener su hipótesis de que el pensamiento tiene un especial efecto en el lenguaje hablado, es la diferencia que encuentra entre las argumentaciones de dos grupos que difieren en su momento evolutivo; por un lado, se encuentran los niños completamente preoperatorios y, por otro, aquellos que muestran alguna noción de conservación. A partir de esto, Piaget postula que existe correlación entre el lenguaje empleado y el modo de razonamiento, que se deriva de las estructuras cognitivas que se poseen, y se demuestra de esta forma que el lenguaje no conforma la fuente lógica, si no que por el contrario, el lenguaje es estructurado

por esta última (Piaget e Inhelder, 1977). De allí que Piaget extrajera de sus experimentos ciertos patrones de respuesta verbal que se derivan de las estructuras cognitivas propias del momento de desarrollo cognitivo. Por ello, hace una escisión un lenguaje hablado egocéntrico y un lenguaje socializado.

En el primer caso, la característica reside en que el niño parece no estar interesado en su interlocutor ni en si está siendo escuchado; en este caso el niño solo habla de sí mismo, porque no logra ponerse en el punto de vista de su interlocutor. Según Piaget (1984) aquí parece que el niño no tienen intenciones de actuar sobre interlocutor, es decir de transmitirle algo.

Piaget dividió este lenguaje egocéntrico en tres categorías: (a) la repetición o ecolalia, que se refiere a la repetición de sílabas y palabras; (b) el monólogo, en este, el niño habla únicamente para sí mismo, como si pensara en voz alta; y, (c) el monólogo en pareja o colectivo, en el cual se señala que en las conversaciones infantiles ocurre que el punto del vista del otro no es principal, ni tomado en cuenta, y tampoco se preocupan por ser oídos o comprendidos.

En cuanto al lenguaje socializado, Piaget (1984) estableció que lo que lo diferencia del lenguaje egocéntrico es que el niño busca generar estados mentales e influir en la conducta de su interlocutor. En ese sentido, este toma importancia y esto se refleja en el habla; ahora el niño usará información que sea relevante y que pueda compartir con su interlocutor, que pueda generar una acción o una respuesta del otro frente a sus preguntas y las propias respuestas que da el niño frente a las preguntas y órdenes de otros.

Como conclusiones de esta clasificación, Piaget indicó que parece que los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que el adulto, que se

comunican menos entre sí que lo que lo hacen las personas mayores. Sin embargo, parece que los niños hablan más que los adultos, mientras que estos tienden a callar más frecuentemente. Esto ocurre porque los niños, alrededor de los 7 años, aun no conservan los pensamientos que surgen en ellos y lo dicen en voz alta. Sin embargo, y a esto apunta Piaget, esta incontinencia verbal no significa que socialicen más su pensamiento que los adultos, pues hay que fijarse hacia quienes dirigen sus palabras; y lo que se encuentra en realidad es que hablan principalmente para sí mismos.

Por otro lado, Piaget (1984) afirmó que no hay que confundir la intimidad del pensamiento con el egocentrismo, pues este no se trata del pensamiento por imágenes y por símbolos autísticos que no se pueden comunicar, sino en una limitación cognitiva del niño para ubicarse en el lugar de los otros entre otras características del periodo pre-operacional que afectan la manera en cómo se utiliza el lenguaje, el cual no busca generar ciertos estados mentales en sus interlocutores.

Vygotsky y el enfoque sociocultural.

El lenguaje surge de la necesidad de comunicarse dentro de un contexto social. Por medio de la convivencia el niño aprende la lengua o lenguas que oye en su ambiente familiar, sin instrucción directa y en un lapso relativamente breve. Ante esto, Vygotsky señaló que el ambiente social y la cultura son factores decisivos que impulsan el desarrollo en todas las áreas, entre ellas la del lenguaje.

Vygotsky (2010) indicó que el pensamiento y el lenguaje se originan en forma independiente, pero que se fusionan en algún momento de la niñez

temprana y no predomina ni uno ni otro. Además, señaló que, el niño nace dentro de un contexto social, lo cuidan personas y se conecta al mundo a través de las interacciones lingüísticas. Sus funciones psicológicas se manifiestan cuando interactúan con adultos que estimulan y apoyan sus esfuerzos. En su teoría del desarrollo lingüístico, Vygotsky (2010) afirmó que el habla comunicativa aparece antes del pensamiento verbal. Por ejemplo, el balbuceo es esencial para el desarrollo lingüístico, pero no parece ser indispensable para el desarrollo cognitivo. A medida que el niño realiza comunicación, el habla social, como la llamó se convierte en habla hacia el interior que es anterior al pensamiento verbal.

El lenguaje permite representar internamente, como pensamientos privados, los objetos, las acciones y las relaciones. La percepción, la memoria y la solución de problemas son procesos mentales que se basan en el lenguaje internalizado. Para Vygotsky (2010) el lenguaje es antes comunicación que representación, y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos. Considera al lenguaje como una herramienta psicológica que influye en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto, señaló que el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social y así crea su pensamiento, es decir crea su lenguaje. Como Villafaña Pérez (2007) afirmó:

Este es entendido como una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre organismo y entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones

psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en su pensamiento (p. 10).

Vygotsky (2010) distinguió tres etapas en el uso del lenguaje: (a) la etapa del habla social, (b) la etapa egocéntrica y (c) la etapa del habla interna. En la etapa del habla social, el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. La etapa egocéntrica, cuando comienza a usar el habla regula su conducta y su pensamiento, habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas como no intenta comunicarse con otros, estas auto-verbalizaciones se consideran un habla privada y no un habla social. En esta fase del desarrollo, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa. La última etapa, es decir, la del habla interna, ésta se emplea para distinguir su pensamiento y su conducta, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones al manipular el lenguaje.

Derivado de lo anterior, Vygotsky (2010) afirmó que la zona de desarrollo proximal incluye las funciones que están en proceso de desarrollo pero que todavía no se desarrollan plenamente. Supone que las interacciones con los adultos y con los compañeros de la zona de desarrollo proximal le ayudan al niño a alcanzar un nivel superior de funcionamiento. Le ayuda a construir andamios.

Se tiende a pensar que el lenguaje afecta, sobre todo el contenido del conocimiento del niño, sin embargo, lo que piensan y lo que saben está influido por los símbolos y los conceptos que conocen. Vygotsky (2010) señaló que el lenguaje desempeña un papel muy importante para la cognición. El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace

al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Los recuerdos y las previsiones son evocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones, por lo que éste influye en el resultado.

Vygotsky le dio mucha importancia al lenguaje, porque para él, este es el instrumento mediador por excelencia que le permite al ser humano, en primer lugar, darse cuenta de que es un ser social al comunicarse con los demás; en segundo lugar, le permite exteriorizar su pensamiento y, en tercer lugar, a partir del lenguaje el ser humano conoce el mundo y construye sus esquemas mentales en espacio y tiempo. Vygotsky (2010) situó al niño en un momento y espacio social específico donde ocurre su desarrollo; en ese sentido, el lenguaje comienza en ser social; y aunque luego se diferencien en su función (lenguaje egocéntrico y socializado), estos siempre están dirigidos a la comunicación y al contacto social. Se establece entonces que, el ambiente social y la cultura circundante son factores decisivos que impulsan el desarrollo del lenguaje.

Adquisición del lenguaje en inglés como lengua extranjera.

Como referencia sobre el desarrollo del lenguaje que plantean diversas teorías, tales como la de Piaget, que planteó que el lenguaje se logra con el desarrollo de la inteligencia como condición indispensable para la apropiación de éste, en donde el pensamiento ejerce una fuerte influencia derivado de que es a partir de actividades cognitivas y/o mentales que el lenguaje aparece como producto de dicho proceso, y a su vez, destacan también las etapas o estadios de desarrollo por los cuales atraviesa un individuo.

De igual manera se consideran las aportaciones de Vygotsky (2010), quien afirmó que el lenguaje es antes comunicación que representación, es decir

el lenguaje se adquiere como parte de un proceso en el cual el contexto y los factores sociales determinan su desarrollo. Es decir, el lenguaje se adquiere como parte de una acción socio-comunicativa que es fruto de la interacción entre el individuo con su entorno cultural. Se consideran estas teorías porque dan aportes significativos respecto al proceso de adquisición de una lengua extranjera como lo es el idioma inglés, porque para lograr esto, es necesario establecer espacios para la interacción social y la producción del idioma; a su vez implica la presencia de factores de desarrollo en el dominio de las relaciones cognitivas en el individuo que aprende el idioma.

Como aporte para comprender de mejor manera el proceso para la adquisición de la lengua extranjera, el Departamento de Educación de California (2008), estableció tres diferentes etapas por las cuales se adquiere una segunda lengua o lengua extranjera. Inicia primeramente por la etapa de observar y escuchar, o como Krashen y Terrell (1983) la llamaron, pre-producción, que, aunque el aprendizaje de una lengua extranjera surge fundamentalmente mediante el desarrollo de la interacción comunicativa, existe primero un periodo en el cual el individuo asume un rol pasivo, en donde el niño desarrolla la habilidad para escuchar y comprender el lenguaje. Como planteó el Departamento de Educación de California (2008), se refirió a:

Esta etapa como el periodo silencioso o no verbal porque los niños tienden a estar callados cuando participan en las actividades desafiantes de la escuela. Sin embargo, lo que están haciendo los niños típicamente en esta etapa es dedicar la mayoría de su energía a escuchar para comprender su nuevo idioma y observar los gestos y las claves del

ambiente asociadas con el nuevo idioma (p. 51).

Los alumnos entonces primero se dedican a observar y comprender el idioma en cuestión, que les permita identificar palabras clave y situaciones en las cuales se aplican dichas expresiones para posteriormente asimilar y procesar el idioma. Como indicaron Krashen y Terrell (1983) en su hipótesis del input comprensible, respecto a la interiorización de la segunda lengua o lengua extranjera como nueva información que el alumno oye, comprende y posteriormente le asigna un significado.

Posteriormente, se indicó la etapa del habla telegráfica o de fórmulas, Krashen y Terrell (1983) la llamaron producción temprana, cuando el alumno comienza a utilizar lo poco que ha adquirido de la lengua extranjera para comunicarse por medio de palabras clave y expresiones simples. El Departamento de Educación de California (2008) planteó que, durante esta etapa, el alumno aun no aplica estructuras gramaticales propias de la lengua extranjera, ya que aún no son del todo conscientes del uso que le dan al nuevo idioma, de manera espontánea utilizan el idioma sin aun atribuirle significado a algunas expresiones. Esta etapa representa un aspecto crucial en el aprendizaje de la lengua extranjera, porque es aquí que se inicia la interacción entre docente-alumno, el alumno ya no es más un receptor sino también emisor, lo que da inicio a la comunicación. Al respecto, Govea Piña y Sánchez (2006) indicaron que la interacción comunicativa adquiere un gran significado ya que es a través de esta que se llega a aprehender la lengua extranjera.

Por último, se indicó la etapa del dominio inicial del idioma, o como Krashen y Terrell (1983) indicaron, de habla extendida. Los alumnos ya han

adquirido una mayor comprensión de la lengua extranjera, reflejan un manejo y uso consiente de ésta, al responder a preguntas que el docente hace y aplicar expresiones y/o vocabulario en situaciones comunicativas como saludos, expresiones de despedida y cortesía, etc., respecto a las prácticas sociales del lenguaje. El alumno comienza a construir frases simples, lo cual muestra un mayor grado de dominio sobre la lengua extranjera, ya está capacitado para producir oraciones completas y participar en conversaciones.

El Departamento de Educación de California (2008) planteó que es aquí, cuando los alumnos hacen uso del nuevo idioma de forma significativa y creativa, demuestran más control de éste y reflejan comodidad al utilizarlo como producto de su adquisición. En esta etapa se lleva a cabo una interacción social a través de la lengua extranjera, derivado de que durante los periodos de comunicación se demuestra un grado más elevado de interacción verbal. Al respecto, Govea Piña y Sánchez (2006) afirmaron que es aquí en donde “debe considerarse el hecho de que ésta también ocurre entre los mismos estudiantes, lo cual significa un factor de suma importancia dentro del proceso de aprendizaje y/o adquisición de una lengua extranjera” (p. 209). Lo anterior, refleja la capacidad que el alumno ha desarrollado como parte del proceso de adquisición de la lengua extranjera para interactuar a través de esta, una capacidad verbal más elevada.

Capítulo 3. Procedimiento de investigación

En este apartado hace referencia al enfoque, método de investigación, contexto y sujetos participantes, así como los instrumentos utilizados para la recolección de datos, su definición y los procedimientos que se llevaron a cabo durante el proceso de diagnóstico e intervención del proyecto con la población de estudio.

Enfoque

El presente trabajo sobre Estrategias lúdicas para promover el lenguaje oral en el idioma inglés en preescolar tuvo como diseño de investigación la metodología cualitativa, con el propósito de identificar e indagar la problemática presentada en un aula de preescolar, así como los factores que intervienen en ella a fin de comprenderla, porque como Creswell (2009) afirmó, “la investigación cualitativa es un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (p. 11) .

Se seleccionó este enfoque debido a la necesidad de examinar a profundidad lo que sucedió en el grupo de clase y en la práctica docente, para revisar los procesos y encontrar las razones por las cuales no se promovía el lenguaje oral en el idioma inglés en el grupo; la recolección de datos permitió obtener información minuciosa para la elaboración de un plan de intervención y una valoración posterior sobre los resultados, todo en un determinado tiempo que se organizó y distribuyó en cada etapa del desarrollo de la investigación.

Diseño de investigación

El presente proyecto se desarrolló con el diseño de investigación de estudio de caso, ya que como afirmó Stake (2007), en éste, el investigador se

interesa por los cambios sutiles que surgen, destaca los acontecimientos y aspectos que están presentes en su contexto y los sujetos de estudio. De igual manera, permite también atender la particularidad y complejidad de la situación presente en el estudio, con el propósito de llegar a comprender su actividad en determinadas circunstancias, explorando el problema. Al respecto, Creswell (2009) afirmó que el estudio de caso es “una estrategia en la cual el investigador explora a profundidad un programa, evento, actividad, proceso, o uno o más individuos” (p. 21).

Se utilizó el estudio de caso porque existió un interés particular en éste, en el objeto de estudio más que en seguir un método, porque como indicó Smith (como se citó en Stake, 2007) el caso se define como un sistema limitado, se insiste en reconocer este más en su condición de objeto que de proceso.

En la investigación que aquí se presenta, interesó indagar el caso de un grupo de preescolar para conocer cómo la estrategia de intervención fundamentada en la lúdica promovió el lenguaje oral en el idioma inglés en los alumnos.

Contexto y sujetos participantes

El contexto en el que se desarrolló el presente estudio fue en una escuela de educación preescolar, la cual se localiza en una colonia popular de una zona urbana marginal en la periferia de una ciudad de un estado en el norte de México. En su mayoría, los alumnos que asisten a dicha escuela se caracterizan por un nivel socioeconómico bajo.

En la escuela los alumnos estaban distribuidos en cinco grupos, tres de segundo grado y cuatro de tercer grado, atendidos cada uno por una educadora.

Además, se les brindaba clases de computación, artística, educación física, inglés, y clases de apoyo por la unidad de apoyo a preescolar (UAP).

Los sujetos participantes en la investigación fueron alumnos de un grupo de tercer grado de Educación Preescolar. Este grupo se constituyó por un total de 21 alumnos; 9 fueron varones y 12 mujeres, con edades entre los 5 y 6 años.

Como característica, se señala que los alumnos, en su contexto familiar y comunitario, tienen un contacto nulo con el idioma inglés, ya que están inmersos en un contexto en el que el idioma español es la lengua materna, así que esto fue un factor que influyó en que sólo se comunicaran a través de ésta, es decir, el idioma español. Por lo cual, a los alumnos se les dificultó expresarse en el idioma inglés. Además, son poco participativos, la mayoría de ellos muestra actitudes de desinterés y poca motivación hacia las actividades.

Por otro lado, algunos alumnos demostraron tener una mayor facilidad para aprender el idioma inglés, porque su pronunciación era mejor y su vocabulario era más amplio, algunos otros demostraron dificultades en la pronunciación, vocabulario reducido y no lograban aplicar sus saberes del idioma en las prácticas sociales del lenguaje. Cabe señalar que, cada alumno mostró características singulares, unos prestaban más atención y entendían mejor sobre lo que trataba la clase al mostrarles elementos gráficos, unos con recursos de audio y otros con material concreto que podían manipular lo que influyó en sus modos de actuar y de aprender (Delval, 2012). Esto porque poseían un estilo propio, en donde las características y/o particularidades los hicieron únicos, sin importar la aparente similitud que pudo llegar a existir entre algunos, el más sutil rasgo marcó una diferencia entre éstos (Lozano Rodríguez, 2011).

Lo que refiere al docente, el diagnóstico evidenció que asumió posturas diversas respecto a la enseñanza y su rol durante la práctica, en algunas ocasiones se mostró como un facilitador, daba oportunidad a los alumnos de participar y aportar ideas durante la clase, pedía su colaboración para la resolución grupal de algunos ejercicios, con el uso de técnicas como el interrogatorio, además de utilizar recursos y medios que atendieron las diferencias o estilos de aprendizaje de cada alumno.

Sin embargo, en otras ocasiones se mostró como un docente tradicionalista, ya que instruyó y dirigió consignas para que los alumnos realizaran las actividades como las estableció. Asumió por tiempo prolongado un protagonismo mediante un rol activo y participativo la mayor parte de este al hablar en todo momento. Por lo general, las actividades y ejercicios que implementó estuvieron orientados a favorecer la comprensión y la escritura de los alumnos, lo que dio poca oportunidad para hacer uso del lenguaje oral en el idioma inglés.

Instrumentos

Con el propósito de recabar los datos necesarios, en el presente estudio se seleccionaron y aplicaron los instrumentos pertinentes que permitieron recopilar información específica y detallada para su posterior análisis y reflexión. Como afirmaron Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) la recolección de datos se lleva a cabo a partir de la realidad que se percibe, por medio de los sentidos o instrumentos dónde se registran datos que serán utilizados en una revisión, análisis y reflexión posterior mediante las técnicas e instrumentos empleados como fueron la técnica de observación y los

instrumentos de registro de observación y diario de campo.

En la investigación, se utilizó la observación como técnica, la cual, como Creswell (2009) indicó “son todas aquellas en las cuales el investigador toma notas de campo en relación con el comportamiento y actividades de los individuos en el lugar de la investigación” (p. 204). Esta técnica, permitió dar cuenta de la realidad sobre lo que aconteció en las clases durante la aplicación de la estrategia, ya que, a través de esta, se percibió la forma en que interactuó el grupo, entre alumno-alumno y docente-alumno, sin controlar o manipular las condiciones bajo las cuales se hacían dichas interacciones.

La observación fue de gran utilidad, porque como indicaron Taylor y Bogdan (1994), da una entrada especial al campo que le permite al investigador captar la esencia de las interacciones una vez se avanza gradualmente en su convivencia con los sujetos de estudio y establecer relaciones de confianza con estos; además, tener acceso a la información necesaria y profundizar dentro del escenario.

A fin de facilitar el proceso de discriminación de datos al momento de realizar la observación y focalizarse en los aspectos relevantes para la investigación, se utilizó la guía de observación (ver Apéndice A), porque como planteó Escudero Pérez (2004) se tiene que “observar la realidad, centrándose en aquellos aspectos que nos interesan más” (p. 52).

Como uno de los instrumentos aplicados dentro de la observación se utilizó el registro de observación grabado en video (ver Apéndice B). García Gil (2011) señaló que éste

Es en sí mismo una forma de indagar y recoger información, así como de

construir y reconstruir realidades, no solo desde quien investiga sino también desde las personas o comunidades que narran su situación a través de las imágenes en movimiento (p. 4).

El registro de observación grabado en video favoreció la recolección de datos, al no obstaculizar el proceso, así como dejar observar sin censura la realidad de lo que sucede, obteniendo información de una situación social, individual o de grupo (Creswell, 2009).

Se observaron las intervenciones e interacciones de los alumnos, se identificó de manera particular en un primer momento en la fase diagnóstica la deficiencia en el uso del lenguaje oral en el idioma inglés por parte de los alumnos y el uso de estrategias por parte del docente poco atractivas y que no promovían y favorecían este aspecto. En un segundo momento, al aplicarse la estrategia en la fase de intervención, se identificaron los momentos de interacción y comunicación por medio del lenguaje oral a través del idioma inglés entre alumno-alumno y docente-alumno.

Fue necesario, como Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009) señalaron, “describir la actividad en el orden que ocurra, proporcionar descripciones sin atribuir significado, separar los propios sentimientos de los hechos observados y registrar hora, lugar y fecha y nombre del investigador que realiza la observación” (p.279). Esto permitió contar con información precisa de la cual se identificó y rescató la de mayor relevancia, es decir, situaciones observadas como el uso del lenguaje oral en el idioma inglés que los alumnos hicieron durante la clase, así como las acciones que el docente emprendió para promover en los alumnos el lenguaje oral en el idioma inglés a partir de las estrategias

aplicadas.

Para complementar y enriquecer el registro de observación grabado en video, se eligió el instrumento del diario de campo (ver Apéndice C), con el cual se pudieron registrar hechos, interacciones y situaciones que no se pudieron percibir e identificar en el registro de observación grabado en video, lo cual apoyo en la recolección de datos precisos. Como indicó Monistrol (2007) el diario de campo “es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones o notas de campo, de forma completa, precisa y detallada” (p. 3). Lo cual, durante la fase de intervención ayudó a registrar los datos necesarios referente a las interacciones en la clase, la intervención del docente respecto a la aplicación de las estrategias lúdicas y el rol que asumió durante el desarrollo de la fase de intervención, así como el uso del lenguaje oral en el idioma inglés que los alumnos hicieron como medio de comunicación y/o expresión.

Procedimiento metodológico

El trabajo de investigación se realizó en dos fases: (a) diagnóstica e (b) intervención.

Procedimiento de la fase diagnóstica.

A partir de un proceso metodológico, el desarrollo de esta primera fase implicó la elaboración de un diagnóstico, el cual se orientó hacia la identificación y detección de áreas de oportunidad en la práctica docente, con la cual se logró determinar y definir el problema de estudio a partir de un proceso metodológico. El desarrollo de esta primera fase implicó la elaboración de una matriz metodológica de la investigación, en la que se designaron los instrumentos.

Se utilizó el registro de observación grabado en video de la clase para registrar los diálogos que determinaron la interacción y comunicación con los alumnos, con lo que se obtuvieron los datos necesarios y hacer una autoevaluación de la práctica docente. Como complemento del registro de observación grabado en video, se utilizó el cuadernillo de Estándares de Desempeño Docente en el Aula (Centro de Estudios Educativos, A. C., 2010) con el cual se registró y analizó la intervención docente, y se determinó de esta manera una problemática respecto al uso de estrategias que no promovieron el lenguaje oral en el idioma inglés (ver Apéndice D).

Por otro lado, para evaluar el desempeño de los alumnos, se aplicó la lista de cotejo, elaborada a partir de indicadores que se encuentran en el Plan de Estudios del Ciclo 1 correspondiente al PNIEB (Secretaría de Educación Pública, 2011b). Se establecieron cinco indicadores, que permitieron registrar el uso de la expresión oral en el idioma inglés que los alumnos hacen como lectura de preguntas, saludos rutinarios, si responde a preguntas simples y da lectura a esas preguntas siguiendo al docente, y completar oralmente palabras propias del vocabulario de la unidad.

Las acciones orientadas para el desarrollo del plan de intervención partieron del plan diagnóstico y la definición de conceptos clave, denominados constructos. Estos conceptos se derivaron del problema de investigación, los cuales fueron: estrategias lúdicas y lenguaje oral.

Para la definición de los constructos, se solicitó el apoyo de tres especialistas, una maestra de primaria y dos educadoras; cada una de ellas dio sus definiciones a partir de sus perspectivas y experiencia propia (ver Apéndice

E). Esto permitió llegar a la elaboración de un cuadro de concentración, para definir de una forma más completa los constructos a partir de las aportaciones de los especialistas y la propia (ver Apéndice F).

Una vez que se llegó a una definición concreta de los constructos, se elaboró un análisis de la información recolectada en los instrumentos, porque como Taylor y Bogdan (1994) afirmaron, “el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones” (p. 59).

Con la lectura y el análisis de los datos se siguió la pista de interpretaciones e ideas, se reflexionó sobre estos para posteriormente establecer los temas emergentes. Los temas emergentes que surgieron refieren al desarrollo de la clase, la participación de los alumnos, su expresión oral por medio del idioma inglés, acciones que el docente emprende para promover el desarrollo del lenguaje oral en el idioma inglés, entre otras. Una vez determinados los temas emergentes, se elaboran las tipologías, que agruparon y clasificaron los temas a fin de desarrollar subcategorías a partir de las interpretaciones subjetivas.

Por último, una vez establecidos los temas, los conceptos y tipologías, y elaboradas las subcategorías se organizaron en categorías. En consecuencia, se tomó lo analizado del registro de observación y se describió el sistema de categorías elaborado para el estudio de las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje oral y estrategias lúdicas. Se consideraron temas emergentes que surgieron al anotar las observaciones provenientes de situaciones de

importancia, así como la clasificación de tipologías según los temas emergentes a partir del análisis de la información y una posterior interpretación de ésta, en donde se ajustaron los datos a cada subcategoría y categoría.

El proceso metodológico seguido, aportó información necesaria que permitió llegar a la conclusión del diagnóstico, el cual dio sustento a la problemática y aportó los elementos necesarios para elaborar el plan de intervención.

Procedimiento de la fase de intervención.

Hoy en día la educación, a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), establece como prioridad la formación de alumnos capaces de hacer frente a los retos de la actual sociedad del conocimiento y un mundo globalizado que ésta en constante transformación, por lo cual la escuela ha de representar un centro o comunidad de aprendizaje que genere las condiciones necesarias que fomenten el desarrollo de competencias para resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana, así como promover la formación integral de los alumnos (Moral Santaella, 2008).

Lo anterior establece la necesidad de mejorar y transformar las prácticas educativas, adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al contexto y demandas de la actualidad en donde la prioridad es el alumno (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Debido a esta razón, fue necesario que el docente utilizara estrategias que favorecieran el involucramiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje, para dejar atrás su rol pasivo como receptores de conocimiento, lo cual los hizo partícipes en la construcción de su conocimiento (Hernández Rojas,

2008). Lo cual se pudo lograr a través de la lúdica como estrategia didáctica, ya que de acuerdo a Nunes de Almeida (2002):

La educación lúdica constituye una acción inherente al niño, adolescente y adulto y aparece siempre como una forma transaccional con vistas a la adquisición de algún conocimiento, que se redefine en la elaboración permanente del pensamiento individual en continuo intercambio con el pensamiento colectivo (p.8).

Es decir, la lúdica presentó una oportunidad para favorecer el aprendizaje relacionado en este caso a una lengua extranjera como lo es el idioma inglés, en particular se orientó hacia el aspecto del lenguaje oral, a partir de actividades familiares que han formado parte de su desarrollo, lo que facilitó el proceso, aunque el nuevo idioma significó algo desconocido para el alumno. De esta manera, se planteó el diseño y aplicación de la estrategia didáctica en el plan de intervención fundamentada en la lúdica, cuyos elementos desde una perspectiva pedagógica comprenden, (a) descripción y fundamentación teórica, (b) Descripción y propósito de las actividades y (c) Evaluación de las actividades.

Descripción y fundamentación teórica de la estrategia didáctica.

En la actualidad, los modelos educativos están regidos por paradigmas que contraponen la postura de que el conocimiento es segmentado y es construido a partir de la memorización, sino que es éste dinámico, una red o trama que se entrelaza descompone y reestructura para dar paso a nuevos saberes. Al respecto, Raiza Andrade, Pachano, Pereira y Torres (2002) señalaron la limitación de los viejos paradigmas para responder a las demandas educativas de la actualidad, porque estos reducen y estructuran el conocimiento

en sus partes, mecanizan el aprendizaje y restringen la autonomía del alumno. Es necesario entonces, que las prácticas educativas evolucionen y se transformen, a fin de atender las necesidades que implica una formación integral del alumno y construcción de su conocimiento, esto por medio del desarrollo de competencias para la vida como establece la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Con base en el señalamiento anterior, es que se elaboró un plan de intervención que consideró una estrategia para atender la problemática surgida, las implicaciones que conlleva adquirir la competencia en una lengua extranjera, y desarrollar de manera transversal, a la par de las comunicativas, las competencias para la vida enmarcadas en la RIEB; ya que estas conforman un aspecto central para el desarrollo de competencias comunicativas en una lengua extranjera y requiere de una intervención apropiada y la elaboración de un plan estratégico.

La competencia en una lengua extranjera no se logra mediante la simple ejercitación, la exposición a la misma ni el paso del tiempo. Por el contrario, requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diversas maneras de participar en intercambios orales (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 11).

Por lo anterior, se planteó la estrategia didáctica fundamentada en la lúdica para aplicar en el plan de intervención. Esto, con base en la responsabilidad y deber que tiene el docente y las instituciones educativas para establecer las condiciones necesarias para la formación integral de los alumnos y atender a la complejidad que implica la labor docente, en el que se consideren

las necesidades, características particulares de los alumnos y el contexto, es decir que atienda a los diferentes estilos de aprendizaje. Al respecto, en sus planteamientos la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2011a) establecieron que:

El diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelve (p. 27).

Es importante considerar que cada alumno posee características particulares que lo diferencian del resto, tales como la maduración cognitiva, estilo de aprendizaje, contexto o entorno en el que se desenvuelven, entre otros, lo cual interviene en la construcción de su conocimiento. Raiza, Pachano, Pereira y Torres (2002) afirmaron que este es construido de forma subjetiva, cada alumno, a partir de la adquisición de la información disponible en su entorno, es que interioriza y procesa dicha información que relaciona con ideas de anclaje, para posteriormente elaborar nuevos esquemas y/o estructuras mentales que convergen para la construcción de su conocimiento.

Para responder a esta complejidad que presenta el aprendizaje respecto a la construcción del conocimiento de cada alumno, el enfoque lúdico comprende métodos, estrategias y recursos recreativos y motivantes, organizados y orientados hacia el logro de aprendizajes en los niños; se considera al juego como eje o elemento principal. Con base en lo anterior, De Borja Solé (1998) planteó que:

El juego no es sólo una mera actividad espontánea, sino que se pone a disposición del niño para que se cumplan unos objetivos y desarrollen todas sus potencialidades ya que el mismo permite la socialización de los niños en el entorno escolar, favorece el aprendizaje significativo, estimula la imaginación, potencia el pensamiento lógico, promueve el aprendizaje emocional (p. 156).

La lúdica constituye un aspecto esencial para la construcción de los aprendizajes durante la infancia, se referencia en este proceso, como la oportunidad de que el alumno sienta satisfacción y emoción por el hacer y aprender, al ser estos factores indispensables para despertar el interés de los alumnos, lo que atrae su atención hacia las actividades y genera disposición hacia el aprendizaje de la lengua extranjera así como favorecer aprendizajes significativos que promuevan el lenguaje oral en el idioma inglés (Moral Santaella, 2008). Castaño Castañeda (2010) afirmó que “la lúdica y el aprendizaje significativo se constituye <sic>en herramienta pedagógica fundamentales para el desarrollo del niño y la niña, en el desarrollar diversas habilidades, para dar coherencia a una serie de eventos organizados a un tema específico” (p.20).

De esta manera, la estrategia de intervención permitió el desarrollo de tres temas de trabajo con los que se buscó el logro de competencias específicas establecidas en el plan de estudios del Programa de Inglés en Educación Básica a partir de la elaboración de secuencias didácticas.

Descripción y propósito de las actividades.

A partir de los resultados obtenidos de la fase diagnóstica, se elaboró el

plan de intervención (ver Apéndice G), con el propósito de promover el lenguaje oral en el idioma inglés en los alumnos. Como indicó Sañudo Guerra (2005) “en la intervención se construyen patrones conceptuales y de acciones que permiten establecer que la intervención produjo cambios cercanos a los esperados” (parr. 8). Dichas acciones, se realizaron a través del plan de intervención, que se fundamentó en la lúdica como estrategia didáctica para la aplicación de las actividades, al tener presente los referentes teóricos y metodologías para la enseñanza del idioma inglés para promover el lenguaje, ya que la lúdica involucra una serie de elementos que durante la infancia la hacen una actividad esencial para favorecer su aprendizaje.

Cada una de las actividades tuvo como propósito que el alumno utilizara el lenguaje oral en el idioma inglés para comunicarse, utilizar vocabulario aprendido y expresiones propias de la práctica social del lenguaje de cada tema de trabajo.

Se elaboraron tres secuencias didácticas: (a) *Let's play with the classroom objects*, (b) *I sing and dance to know my body*, y (c) *I enjoy knowing my feelings*, en una planeación previa que consideró procesos de aprendizaje y evaluación, basados en un enfoque socioformativo de las competencias. Como afirmaron Tobón, Pimienta y García (2010, p. 8) “de esta forma consideramos al docente como un profesional de la mediación y la dinamización del aprendizaje, y al estudiante, como un sujeto creativo de su formación integral y aprendizaje de las competencias”. Se estableció un tema en particular para cada secuencia didáctica: la primera sesión se trabajó con los objetos del salón de clase; la segunda con el tema de las partes del cuerpo; la tercera se trabajó con el tema

de los estados de ánimo; y la cuarta con el tema de la familia y el hogar.

Los temas de las secuencias didácticas se establecieron con base en los contenidos del Plan de Estudios del Ciclo 1 correspondiente al nivel de educación preescolar del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Las actividades aplicadas para trabajar durante las secuencias didácticas tuvieron una duración de 150 minutos distribuidos en sesiones diarias de 30 minutos. Durante la aplicación del plan de intervención, las clases se llevaron a cabo en el aula del grupo de estudio, en el cual estableció un espacio propicio para el aprendizaje del idioma, con materiales y recursos que permitieron al alumno tener un contacto más cercano con la lengua.

Con la actividad *Let's play with the classroom objects*, se estableció como competencia específica el que los alumnos entendieran preguntas para identificar información sobre objetos en el aula. Se consideró como fundamento el Método Directo. Con éste se persigue la meta de cómo usar una lengua extranjera para comunicarse, en donde la regla básica es no hacer uso de traducciones a la lengua materna, si no hacer uso de demostraciones o elementos visuales a fin de que los alumnos se familiaricen con la nueva lengua y desarrollen con ello habilidades básicas de comunicación y vocabulario a través de recibir una exposición significativa en la lengua objetivo (Larsen, 2008), que fue en este caso el idioma inglés.

Esta actividad consistió en el uso de elementos gráficos y *realia* referente a objetos del salón de clase como recurso didáctico para el aprendizaje de vocabulario, así como medio que favoreció la comprensión y evitó el uso de traducciones. El propósito de la actividad fue que los alumnos hicieran uso del

lenguaje oral en el idioma inglés para dar información sobre características de los objetos del aula, así como formular y entender preguntas para obtener esta información; se aplicaron juegos como la lotería y el dado preguntón para ello. La actividad se desarrolló durante una semana con sesiones de 30 minutos diarios.

Con la segunda actividad *I sing and dance to know my body*, se estableció como competencia específica el que los alumnos identificaran información sobre el aspecto físico de sí mismo y de otros. Esta actividad tuvo como fundamento el método *TPR* de Asher (2000) el cual tiene como propósito el aprendizaje de una lengua extranjera a través de acciones que involucren el acompañamiento del lenguaje oral con expresiones no verbales, es decir mediante el uso de gestos y mímicas en los cuentos, los juegos y las canciones los alumnos construyen el significado a partir de acciones concretas y significativas con el propósito de familiarizar al niño con la pronunciación de la nueva lengua, lo que fomentó el aprendizaje de vocabulario básico y frases sencillas.

Según Asher (2000), los docentes quienes usan el *TPR* creen en la importancia de que los alumnos disfruten su experiencia en el aprender a comunicarse en una lengua extranjera, por ello, la actividad consistió en el uso de canciones, rutinas y elementos literarios que promovieron la actividad física, que favorecieron en los alumnos el lenguaje oral, en donde el propósito fue aprender las partes del cuerpo y dar información sobre su aspecto físico y de otros a través del uso del lenguaje oral para expresarse. La actividad incluyó en la última sesión un producto o evidencia física, con una lámina del cuerpo humano que los alumnos realizaron para indicar las partes del cuerpo y dar a conocer las características de éste. La actividad se desarrolló en cinco sesiones

de 30 minutos cada una.

Con la tercera y última actividad *I enjoy knowing my feelings*, se trabajó como competencia específica, el que el alumno escuchara cuentos o narraciones y los asociara con sentimientos personales. Esta actividad se fundamentó en el Método Natural (*Natural Approach*) de Krashen y Terrel (1983), quienes plantearon que la comprensión precede a la producción. Esto es, quienes aprenden una lengua extranjera entenderán una lengua mucho más rápido de lo que se sienten cómodos al hablarla. Incluso más importante, Krashen y Terrel hicieron énfasis en que los alumnos de lenguas extranjeras deben hablar cuando se sientan confiados y seguros en su habilidad y elijan hablar. El rol del docente en este sentido es ayudar a entender a los alumnos o adquirientes, como Krashen y Terrell (1983) los llamaron. La estrategia que ellos usan para esto incluye siempre usar la lengua extranjera mientras enseñan y se aseguran de que lo que comunican es del interés de los alumnos. El enfoque natural permite seguir los mismos patrones como cuando ellos aprendieron su lengua materna.

Este proceso es muy reciente para los niños en el preescolar, por lo que estarán especialmente dispuestos a repetir el proceso mientras se da la adquisición de una lengua extranjera. La actividad se desarrolló en cuatro sesiones, tres de 30 minutos y una de 40 minutos, durante las cuales se llevaron a cabo una serie de acciones como lectura de cuentos, cantos, rutinas, y función de teatro guiñol mediante las cuales los alumnos fueron aprendiendo los diferentes estados de ánimo y los relacionaron con sentimientos propios y personajes ficticios. Para la última sesión, la actividad incluyó un producto, que fue la creación de un libro con los estados de ánimo, en donde se hizo la portada

con el título del libro y nombre del alumno, se realizó dibujo de los estados de ánimo y se escribió su nombre, se escribió el número de página, y al término, algunos alumnos expusieron su trabajo y lo describieron.

Durante la actividad se hizo uso de recursos y medios didácticos como la tecnología, imágenes, material concreto, canciones, y como recurso principal los elementos literarios y títeres que dieron la confianza a los alumnos para expresarse en el idioma inglés a través del lenguaje oral.

Evaluación de las actividades.

Para evaluar las actividades se diseñaron listas de cotejo (ver Apéndice H) con base en el enfoque socio-formativo. Tobón (2013) afirmó que estas buscan “determinar si se demuestra o no un conjunto de indicadores observables en una determinada evidencia, considerando el abordaje de un problema del contexto. Estos indicadores deben ser afirmativos sin adjetivos” (p. 10).

A partir de la observación durante la fase de intervención, una vez aplicadas las actividades con las listas de cotejo, se evaluó el desempeño de los alumnos mediante los indicadores establecidos respecto al logro de las competencias, para lo cual se tomó en cuenta la competencia específica o aprendizaje esperado, la evidencia y la situación problema del contexto, se registró en las dos posibilidades de evaluación la presencia o ausencia de los indicadores. Con lo anterior, se pudieron identificar y registrar de manera objetiva los datos observados, así como delimitar lo que se evaluó con base en el uso del lenguaje oral en el idioma inglés que los alumnos hicieron durante las actividades.

Al término de cada secuencia didáctica, se llevó a cabo una evaluación

formativa que consideró listas de cotejo que permitieron valorar el nivel de competencia en el manejo del lenguaje oral en el idioma inglés.

Procedimiento de análisis de datos

Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos de la información obtenida de los instrumentos aplicados, se utilizó el software Qualrus, en el cual se alojaron dichos instrumentos para posteriormente triangular la información, lo que permitió reconocer los aspectos más importantes, como interacciones y situaciones presentadas durante la aplicación de la estrategia de intervención.

Para identificar la información, se asignaron códigos a los instrumentos y a los sujetos de estudio. El proceso de análisis de los datos consistió primero en la reducción de datos, a partir de la selección y discriminación de la información relevante y necesaria para la construcción de los códigos o categorías de análisis (Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, 1999). Las categorías se definieron, y la información correspondiente a cada categoría se agrupó.

Posteriormente, la información se organizó en una matriz en un documento exportado de Qualrus, en donde se elaboró un cuadro que incluyó las categorías y los fragmentos correspondientes a las transcripciones obtenidas de los instrumentos, a partir de esto se construyeron las subcategorías, las cuales se agruparon en la categoría correspondiente. Este proceso permitió realizar una sistematización y organización de la información, lo que facilitó el análisis de las categorías, y llegar así a la interpretación de los resultados de cada una de éstas.

Cuestiones éticas de la investigación

Se pidió primeramente a la directora el permiso para llevar a cabo

acciones para la recolección de datos en un grupo específico, se le explicó que estos iban a ser con el propósito de aportar evidencias e información necesaria para dar sustento a la investigación y se daría uso exclusivo para ello. No se presentó dificultad alguna, ya que se le planteó a la educadora y a la directora que se garantizaba el anonimato de los sujetos de estudio. Al respecto, Walker (1989) señaló que, “por lo general, en tales casos ocultar la identidad de los sujetos de la investigación informando de ellos de manera que no se les puede identificar no supone mayor problema” (p.36).

Por lo anterior, se asignaron códigos y no el nombre de los sujetos a fin de identificarlos. Los códigos correspondientes a los instrumentos constan de dos letras para el registro de observación de la fase diagnóstica, una letra seguida de un número para los registros de observación de la fase de intervención, y dos letras seguidas de un número para el diario de campo; RD corresponde al registro de observación de la fase diagnóstica, R seguido de un número del 1 al 14 corresponde al registro de observación de la fase de intervención, y Dc seguido de un número del 1 al 14 corresponde al diario de campo. Para los sujetos participantes se asignaron los códigos; letra D para el docente, letras TA para indicar todos los alumnos, y letra A seguido de un número del 1 al 20 correspondiente a cada alumno del grupo. Como ejemplo de código son: (a) RD, D, A12 (registro de observación fase diagnóstica, docente, alumno 12); (b) R1, D, A1 (registro de observación fase de intervención de la sesión 1, docente, alumno 1); (c) Dc5, D, A15 (diario de campo sesión 5, docente y alumno 15).

Además, inicialmente, la información recolectada se guardó en archivos en la memoria de la computadora, pero una vez que se utilizaron y se cumplió

con el propósito, es decir, que fueron analizados los datos, se eliminaron los archivos.

Capítulo 4. Resultados

En el presente capítulo, se abordan los resultados referentes a la investigación con base en el análisis de la información obtenida de los instrumentos aplicados. Se presentan primero los resultados de la fase diagnóstica, en la cual se identificó y definió el problema. Posteriormente se presentan los resultados de la fase de intervención, referente a la estrategia aplicada con la cual se pretendió dar solución al problema identificado, a partir del uso de estrategias lúdicas para promover el lenguaje oral en el idioma inglés. Los resultados correspondientes a esta fase de intervención se presentaron a partir de las siguientes categorías: (a) actitud de los alumnos ante las actividades, (b) uso de recursos didácticos en las actividades lúdicas y (c) comunicación en el lenguaje oral en el idioma inglés.

Resultados de la fase diagnóstica

Con el fin de analizar la práctica de la enseñanza del idioma inglés y su relación con el desarrollo del aspecto oral en los alumnos, se realizó un análisis de los datos recogidos a partir del registro de observación grabado en video, que permitió detectar y recolectar la información necesaria, porque como Taylor y Bogdan (1994) afirmaron “la recolección y el análisis de los datos van de la mano” (p. 158).

A partir del registro de observación de la videograbación de la sesión de clase, se establecieron datos descriptivos de las situaciones observadas con el fin de detectar temas emergentes que dieron argumento a estas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos con el análisis de la información obtenida, se describieron dichos resultados, los cuales que surgieron de la fase

diagnóstica, lo que permitió identificar y definir el problema de estudio. Estos resultados se presentan en las siguientes categorías: (a) estrategia didáctica y (b) desarrollo del lenguaje oral. Con base en el registro de observación grabado en video, en el cual se narró lo acontecido durante las sesiones de clase.

Estrategia didáctica.

Las estrategias didácticas son aquellas acciones organizadas y sistematizadas orientadas a favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de procedimientos y/ o actividades que cumplan un objetivo específico. Como planteó Hernández Poveda (2004), las estrategias didácticas permiten integrar una serie de elementos como técnicas y recursos encaminados al desarrollo de un plan para realizar una tarea determinada. Dentro de esta categoría se identificaron las siguientes subcategorías: (a) intervención docente y (b) medios de enseñanza.

Intervención docente.

La intervención docente refiere a las acciones emprendidas por el docente para favorecer el uso del lenguaje oral en el idioma inglés, como establecieron Froufe y Sánchez (como se citó en Fernández, 2012) esta implica el acto de apoyar al alumno, guiarlo y orientarlo con el propósito de favorecer un progreso positivo que le permita llevar a cabo una actividad y/o ejercicio.

El docente aplicó acciones para promover el uso del idioma inglés a través de la expresión oral, como rutinas que, aunque puede corresponder a un método tradicional conductista y de repetición, estas pueden favorecer que los alumnos se familiaricen con determinada situación en donde usen el lenguaje para llevarla a cabo, convirtiéndose en rutinas lingüísticas. Al respecto, Cameron (como se

citó en Fleta, 2006) estableció el beneficio de las rutinas, porque:

Las rutinas pueden proporcionar oportunidades para el desarrollo del lenguaje significativo; que permiten que el niño capte activamente el nuevo lenguaje de la experiencia familiar y proporcionar un espacio para el crecimiento del lenguaje. Las rutinas abrirán muchas posibilidades para el desarrollo de las habilidades del lenguaje (p. 57).

El uso de rutinas diarias en la clase se apreció tal como se observa en la siguiente interacción:

TA: *Good morning!* (en voz alta)

D: *Good morning children, How are you?*

TA: *Fine, thank you!* (voz alta) (RD).

Como se pudo notar, los alumnos responden de manera satisfactoria al uso de la rutina en el inicio de la clase, respecto a expresiones de saludo de uso cotidiano. Sin embargo, el uso excesivo de estas puede llevar a una mecanización de la enseñanza, lo que eventualmente podría afectar el interés del alumno hacia la clase y causar aburrimiento o apatía hacia esta.

En lo que refiere al uso del lenguaje oral en el idioma inglés, se observó que el docente hace énfasis en que los alumnos usen de manera constante el idioma inglés, con el propósito de que no se use en la clase la lengua materna al expresar una respuesta, comentar o hacer un uso en las prácticas sociales del lenguaje que se realizan en el aula. Según Larsen (2008), es necesario evitar el uso constante de la lengua materna tanto por el docente como por los alumnos, ya que una constante traducción de los alumnos hacia las expresiones en lengua extranjera del docente afectará que esta se comprenda, lo que deriva

eventualmente en una gran necesidad por el uso de la lengua materna que difícilmente se suprimirá. Esto se aprecia en el siguiente fragmento de registro:

D: *Scissors*.

A3: ¿Son tijeras?

D: *Scissors children, scissors!* (voz alta)

Docente señala la imagen de la mesa.

A5: Mesa

D: *Table* (voz alta)

TA: *Table!* (RD).

Como se logró apreciar, los alumnos tienen una fuerte dependencia por el uso de su lengua materna, el docente debe intervenir de manera continua para evitar el uso frecuente de la lengua materna en la clase. En su intervención el docente dio instrucciones detalladas sobre el procedimiento que se llevó a cabo para la elaboración de las actividades, tal y como se muestra a continuación:

D: I'm going to tell you what you are going to do. We have to fill this chart, writing the name, color and size of the classroom objects. I need you participate, you have to roll these dies, we are going to read the questions and answer them if it is yes or no. Also, I'm going to give you this copy, you have to cut the pictures. In your notebooks, you are going to identify the writing form of the names of the classroom objects and you have to paste the right picture, then you are going to color the pictures (RD).

Estas indicaciones fueron con el propósito de mostrar a los alumnos el proceso de trabajo para la realización de la actividad. Sin embargo, esta acción quita protagonismo a los alumnos, el docente es quien habla la mayor parte del

tiempo, mientras que los alumnos se limitan a escuchar y comprender. Al respecto, Soberón (2001) indicó que en el aprendizaje de un segundo idioma deriva principalmente en que los alumnos sean partícipes activos en los procesos de comunicación dentro del aula, producto de involucrarse en conversaciones.

En los casos en que los alumnos no tienen en claro lo que van a realizar, el docente responde a sus dudas y los guía para realizar determinada actividad, esto se observa en lo siguiente:

A1: ¿Se van a pintar las imágenes de la copia?

A2: ¿Se van a recortar las imágenes de la copia?

D: *Yes children, yes.*

A2: ¿Pego la mesa?

D: *Yes, the table, find the word table and paste the picture.*

El docente acudió al llamado de los alumnos, apoyándolos para que lleven a cabo la actividad (RD).

Cuando los alumnos presentaron dificultades al nombrar determinada palabra, el docente los apoyó para hacer una correcta pronunciación, corrigiéndoles cualquier defecto que presentaron, estos errores se presentan ocasionalmente. Como Moya Guijarro y Albentosa Hernández (2003) indicaron, hasta que el alumno tenga un contacto más estrecho con la lengua extranjera, se presentarán defectos en su habla al igual que aquellos que pertenecen a un análogo nivel de interlengua, en gran medida originado por el influjo de la lengua materna. Lo anterior, tal y como se observa a continuación:

TA: *Marke*

D: *Marker, mar-ker!*

A2 y A3: *Marker!* (RD).

Esta acción del docente refleja que es importante hacer énfasis en la correcta pronunciación para un apropiado desarrollo de su lenguaje oral en la lengua extranjera, en donde la separación por sílabas fue útil para ello.

Medios de enseñanza.

Hace referencia a los recursos y procedimientos orientados con el propósito de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase. Al respecto, Bravo Ramos (2004) planteó que son elementos dinámicos que están presentes durante los procesos de enseñanza, que tienen como propósito favorecer el aprendizaje de los alumnos.

El docente hizo uso de recursos para el desarrollo de las actividades. Se utilizaron elementos gráficos como material didáctico, que acompañaron y apoyaron dichas actividades, se hizo uso de imágenes para atender los procesos de enseñanza. Picado Godínez (2006) afirmó que los elementos gráficos son recursos que ayudan en la realización de tareas didácticas, los cuales permiten alcanzar los objetivos planeados. Por ello, se utilizaron elementos gráficos como las imágenes en la clase tal como se muestra a continuación:

El docente señala la imagen del libro, espera a que los alumnos nombren el objeto.

Los alumnos se quedan en silencio por un momento

A2 y A3: *Book!*

El docente señala la imagen del lápiz.

A2 y A4: *Pencil!*

Docente señala la crayola.

A2, A3 y A4: *Crayon!* (RD).

De igual manera, para la elaboración de las actividades, se consideró material didáctico que fue necesario para trabajar durante la clase y favorecer el aprendizaje de los alumnos, así se aprecia en lo siguiente:

El docente se dirige al área donde se encuentran los cuadernos y procede a entregárselos a los alumnos.

D: *You are going to use the scissors to cut the pictures in the copy* (RD).

El material didáctico utilizado durante la clase permitió el desarrollo de las actividades, los alumnos comprendieron de mejor manera gracias a estos y promovieron la interacción entre el contenido y los alumnos. Sin embargo, el uso de material tradicional como lo fue el cuaderno de actividades para ejercicios de recortar, pegar y colorear imágenes, no favoreció el que los alumnos se expresen de manera oral, ya que mucho del tiempo de la clase se invirtió en esas actividades.

Se utilizaron diversos medios como apoyo para propiciar la expresión oral en el idioma inglés como fueron: (a) lenguaje corporal, (b) elementos gráficos, entre otros, durante la clase. Al respecto, Durán Amavizca (2005) estableció que “es a través de los procedimientos didácticos que el docente enseña los contenidos al alumno, que le permiten el uso de diversos medios a fin de lograr los aprendizajes” (p.65). Se hace uso entonces de estos medios a fin de evitar el uso de la lengua materna. Lo anterior se observa a continuación:

El docente hace uso de lenguaje corporal para dar significado a la indicación.

D: A1 *come on and roll the die.*

A5: ¡Arriba!

El A1 se levanta, pasa al frente y arroja el dado (RD).

Se apreció que este procedimiento con el uso de lenguaje no verbal permite que los alumnos comprendan las indicaciones. Sin embargo, no favoreció el que los alumnos usaran su lenguaje oral para expresarse y comunicarse, ya que este propicio más el que los alumnos comprendieran el idioma y no que lo expresaran oralmente.

Desarrollo del lenguaje oral.

El lenguaje oral se refirió a un medio de expresión, a través del cual se establecieron interacciones y la comunicación entre los alumnos y el docente, compartieron información, experiencias, conocimientos, etc. Como Mora y Aguilera (2000) indicaron “el lenguaje oral es por tanto un medio de comunicación verbal que implica una función expresiva o de habla y una función comprensiva o de comprensión” (p. 79). Para profundizar en el análisis de esta categoría, se establecieron dos subcategorías: (a) expresión oral y (b) actividades del lenguaje oral.

Expresión oral.

Fundamentada en el uso del idioma inglés que los alumnos utilizan para comunicarse, así como el dominio del idioma que los alumnos presentan. Se consideraron varios aspectos para su valoración, ya que, Ramírez Martínez (2002), indicó que:

La expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que pueden ayudar a interpretar el mensaje)

y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje) (p. 59).

Se apreció que durante la clase los alumnos hicieron uso de este para comunicarse entre ellos y con el docente, en donde esta se orienta hacía una función socializadora a fin de que se promueva una interacción constante en el aula para favorecer el uso del idioma inglés. Al respecto, Vygotsky (2010) afirmó que estas interacciones favorecen el desarrollo del lenguaje, en donde se incluye la ayuda activa, la participación guiada o la construcción de un adulto o alguien con más experiencia, en este caso el docente o en ocasiones entre los mismos alumnos llevaron a cabo estas acciones, a fin de realizar las actividades establecidas.

Los alumnos expresaron oralmente respuestas cortas, participaron cuando el docente les cuestionaba sobre algo en particular, aunque las frases utilizadas en las respuestas eran sencillas, los alumnos si utilizaban el idioma inglés para responder.

D: *What is it?*

TA: *Pencil!*

D: *What?*

A5: *Pencil!*

A5: No tengo *marker*. ¿Dónde dice *marker*?

El A1 se levanta para apoyar al A5, buscando en el cuaderno la palabra

A1: Aquí está (RD).

Los alumnos hicieron uso del idioma inglés para comunicarse. Sin embargo, esto sucedió de manera aislada, solo cuando el docente les hizo

preguntas, a las cuales contestaron, también, como se pudo observar, se comunican entre ellos a través del uso de vocabulario propio del idioma inglés, pero esto ocurrió muy pocas veces, ya que los alumnos tienden más a emplear su lengua materna para interactuar entre ellos, de igual forma no muestran el uso de estructuras gramaticales propias del idioma.

Así mismo, el uso del lenguaje oral se evidenció en el nivel de dominio del idioma que los alumnos poseen, a través de expresiones cotidianas de uso frecuente, la pronunciación (fonética) y la construcción gramatical. Los alumnos utilizaron expresiones de saludo y despedida al inicio y fin de la clase ya de forma mecanizada. Del mismo modo, se emplearon otras expresiones que les permitieron satisfacer necesidades de uso inmediato; en su minoría hicieron uso de estas y se mostró una deficiencia muy marcada en ello.

Por otro lado, algunos alumnos presentaron problemas para pronunciar las palabras propias del vocabulario, ya sea que no completaron las palabras o en cuestiones fonéticas al no expresar de forma correcta la pronunciación. La gramática fue otro aspecto que evidenció carencia, esto se puede ver en lo siguiente:

El docente se retira del salón

TA: *Good bye!*

El docente señala la imagen del refrigerador

A4: *Fri, fri*

D: *What?*

TA: *Fri, fri, fri*

D: *Fridge!*

TA: *Fridge!*

Docente señala la imagen del lápiz

D: *What is it?*

TA: *Pencil!* (RD).

Los alumnos no hicieron uso de estructuras gramaticales propias del idioma al momento de comunicar el saludo. Sin embargo, estas respuestas no iban acompañadas de una estructura gramatical, solo utilizaron vocabulario sin la estructura correspondiente, en donde se pudo dar cuenta de ello al utilizar las expresiones de saludo y al responder a preguntas.

Actividades del lenguaje oral.

Define las acciones que promueven el uso del lenguaje oral, en donde los alumnos interactúan y se comunican con el docente y entre sí.

En algunas ocasiones, por motivos de olvido del vocabulario utilizado para el trabajo con la actividad, los alumnos no nombraron los objetos indicados, por lo que se vieron a la necesidad de repetirlas cuando el docente se las facilitó, lo que les permitió interactuar de manera breve como se aprecia a continuación:

D: *Marker*

A2 y A3: *Marker*

Docente señala la mesa.

A5: *Mesa*

D: *Table!*

TA: *Table!* (RD).

Aunque esto no favoreció del todo el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos, ya que solo se hace repetición de palabras pronunciadas por el

docente, en donde se asume un enfoque tradicionalista y conductista, ya que los alumnos solo siguen lo que el docente indica, sin dar autonomía y flexibilidad para que el alumno se exprese libremente y aprenda significativamente.

Como parte de estas interacciones entre el docente y los alumnos, se estableció que los alumnos completaran palabras de forma oral, en donde el docente nombró solo una sílaba de la palabra y los alumnos la terminaron de pronunciar, así se muestra en lo siguiente:

A2: *Table?*

D: *Ta...*

TA: *Ble, table!* (RD).

Este ejercicio promovió que los alumnos utilizaran vocabulario aprendido, hicieron uso de este por medio de la expresión oral, en donde, con base en conocimiento previo y guía del docente, resolvieron la situación planteada. Como indicó Vygotsky (2010) por medio de esta guía en el curso de la interacción para llevar a cabo determinada tarea, es que se favorece la interacción social, lo cual promueve la comunicación y por consiguiente el uso del lenguaje oral. Sin embargo, estas interacciones deben darse por medio de procesos más dinámicos y atractivos que ofrezcan experiencias de aprendizaje de alta calidad a los alumnos.

Las interacciones se dieron también a través del ejercicio de lectura, en el cual se involucró a los alumnos para que apoyaran en el seguimiento de la lectura que el docente realizó, esto se logra apreciar en lo siguiente:

D: *Let's read the questions*

D y TA: *Are they scissor?* (RD).

Este tipo de ejercicios se orientaron con el propósito de que los alumnos se familiaricen con el idioma inglés y como consecuencia hacer uso de este para comunicarse y evitar lo más posible la lengua materna. Al respecto, Larsen (2008) afirmó que la lectura en el idioma objetivo debe enseñarse desde el principio de la enseñanza del idioma. Sin embargo, la habilidad de lectura se desarrollará a través de la práctica con el habla. El lenguaje es primariamente en habla.

Respecto al uso del idioma inglés para interactuar entre los alumnos mismos, esta se presentó de forma muy aislada, solo en momentos breves, lo cual reflejó que las actividades y estrategias utilizadas no promovieron que los alumnos utilizaran el idioma inglés para establecer diálogos de comunicación entre ellos, lo que afectó el proceso de desarrollo del lenguaje oral a través de este idioma.

Como resultado del análisis de los datos recopilados por medio de los instrumentos, esta fase diagnóstica evidenció áreas de oportunidad en el aspecto del lenguaje oral, porque los alumnos la mayor parte del tiempo tienen un fuerte impulso y necesidad de usar su lengua materna, sin embargo algunos sí mostraron un dominio básico del idioma, al responder a preguntas simples, tener una pronunciación adecuada, responden y utilizan expresiones de uso cotidiano y utilizan su vocabulario, aunque la intervención del docente fue necesaria para apoyar en algunos momentos.

Por otra parte, otros alumnos si tienen deficiencias en el manejo del lenguaje oral en el idioma inglés, la mayor parte solo se comunicaron con su lengua materna, si utilizaron algunas expresiones orales en el idioma inglés, pero

de forma aislada, para saludos rutinarios y un vocabulario no muy amplio. Predominó mucho el uso de su lengua materna, sólo en momentos breves y esporádicos, así como de forma inconsciente y espontánea el uso de lenguaje oral en el idioma inglés por si solos, de manera autónoma sin repetir lo que dice el docente, quien frecuentemente hizo correcciones en la pronunciación e hizo énfasis en que se expresaran por medio de la lengua extranjera, no la materna, así como hacer uso recurrente de lenguaje no verbal para agregar significado a la expresión oral de tal manera que los alumnos comprendan.

Sin embargo, también se detectó que las estrategias utilizadas no favorecieron mucho el que los alumnos se expresaran en el idioma inglés, porque estas se orientan más a que se comprenda el idioma y hacía la escritura. Se utilizó material tradicional como el cuaderno y el libro de actividades, lo que dejó fuera el uso de cuentos e historietas, la dramatización, el juego, el canto acompañado de acción física, teatro guiñol, etc., estrategias lúdicas que estimularan la motivación e interés del alumno para expresarse por medio del idioma inglés y no su lengua materna.

La intervención del docente fue idónea en algunos aspectos, esto en medida que en todo momento orientó acciones para que los alumnos se expresaran en el idioma inglés, se corrigió su pronunciación y se hizo énfasis en el uso de la lengua extranjera. Se hicieron llamadas de atención para que no utilizaran su lengua materna, los recursos que utilizó fueron pertinentes, facilitaron la comprensión de los alumnos, con el apoyo de elementos gráficos y lenguaje no verbal para evitar el uso del idioma español en las explicaciones e indicaciones.

Pero el uso de estrategias lúdicas que orienten hacia formas de trabajo más dinámicas y llamativas para los alumnos que permitan incorporar en su totalidad a los alumnos y estimularlos para hacer uso exclusivo del idioma inglés como medio para expresarse fue evidente, en donde no predominen formas de trabajo tradicional como recortar, pegar, pintar y escribir, ya que esto en momentos mostró señales de desinterés y apatía por parte de algunos alumnos, así como la existencia de lapsos prologados de tiempo en donde no se favoreció el uso del lenguaje oral como aspecto protagónico en la actividad.

Resultados de la fase de intervención

Con base en los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados como fueron el registro de observación y el diario de campo, así como el posterior análisis de la información, se construyeron las siguientes categorías: (a) actitud de los alumnos en las actividades lúdicas, (b) uso de recursos en las actividades y (c) producción oral en el idioma inglés.

Actitud de los alumnos ante las actividades lúdicas.

La actitud de los alumnos ante las actividades lúdicas se definió como los comportamientos y acciones que asumieron respecto a determinada actividad, como el interés por participar, motivación en la clase, así como la falta de interés de los alumnos por participar. Ya que, como indicó Allport (como se citó en Villoro, 2008) la actitud refiere a la condición o estado mental de una persona respecto a una determinada situación u objeto, que lo lleva a optar un determinado comportamiento.

Al aplicar las diferentes actividades lúdicas, como el juego, cantos y bailes, lectura de cuentos y teatro guiñol, se observó que los alumnos asumieron

diferentes comportamientos respecto a cada una de estas, lo cual influyó en la actitud de los alumnos hacia la lengua inglesa.

En la presente categoría se identificaron tres subcategorías, que fueron: (a) interés de los alumnos por participar, (b) motivación de los alumnos hacia las actividades y (c) entusiasmo de los alumnos ante las actividades.

Interés de los alumnos por participar.

El interés de los alumnos por participar hizo referencia a la inclinación que estos sintieron hacia determinadas actividades que se implementaron, lo que se identificó a partir de los comportamientos que los alumnos asumieron, como el gusto, disposición y la curiosidad. El interés por participar representó un aspecto por el cual se logró que los alumnos se involucraran en las actividades para hacer uso del idioma inglés. Como señaló Navarro Hinojosa (1994) a través del interés se logra la participación de los alumnos, el gusto por aprender, lo que garantiza el éxito de la labor docente.

Se identificó que cuando se aplicaron actividades como el juego, los alumnos participaron y presentaron una mayor disposición hacia la actividad, ya que se involucraron en esta, tal y como se muestra en el siguiente fragmento:

El D invita al A1 a proponer la forma de ganar.

D: *Come on. Draw the way to win.* El docente da al A8 las cartas para que corra la partida del *bingo*.

El A5 se levanta de su lugar.

A5: ¡Yo, yo!

El A8 levanta su mano.

A8: ¡Yo, yo, yo!

El A15 levanta la mano.

A15: Yo, ¡yo!

Los alumnos se muestran impacientes por comenzar a jugar, están interesados en continuar con el juego de *bingo* (R4).

Esta actividad promovió el interés de los alumnos por participar y jugar, porque se brindó oportunidad para determinar las formas de ganar en el juego, lo cual todos quisieron hacer, levantaron su mano y algunos de su lugar para llamar la atención del docente y los tomara en cuenta para participar.

Se destacó la importancia del juego para promover la participación de los alumnos, lo cual permitió llegar a la reflexión de que: “Es necesario seguir utilizando este tipo de juegos, porque promueven el interés y participación de los alumnos, y que además favorecen el uso del lenguaje oral en el idioma inglés” (Dc4).

Sin embargo, se presentó una situación en donde una alumna demostró una falta de interés por participar cuando se llevó a cabo un juego diferente. Esto se presenta en el siguiente párrafo:

D: *Simon says...touch something yellow!*

Los alumnos rápidamente buscan objetos de color amarillo y los manipulan.

A2: *Yellow, yellow!*

Los alumnos corren desesperados por todo el salón, gritan y brincan El A13 no se involucra en la actividad, el A19 se dirige a ella y la invita a unirse.

A19: Ven.

El A13 no atiende la invitación del A19, permanece en su lugar sin participar en el juego (R2).

Se reconoció este tipo de comportamiento de falta de interés también cuando se realizaron otras actividades, como fue el canto, en la cual algunos alumnos se involucraron para participar, pero otros no lo hicieron, tal como se identificó en el siguiente párrafo:

Cuando el docente reprodujo el audio, la mayoría de los alumnos se involucraron, cantaron y bailaron, siguieron la letra de la canción lo que favoreció el uso del lenguaje oral en inglés. Sin embargo, otros no se involucraron, el A8, A9, A17 y A21 no se levantaron de sus lugares, desde donde están sentados cantaron en voz baja, no expresaron deseo o interés por seguir la letra de la canción, ni se notaron motivados por actuar y bailar (Dc12).

Los alumnos presentaron este tipo de comportamientos de falta de interés hacía algunas actividades, porque estas atendieron las preferencias y necesidades de algunos alumnos, pero a su vez no lo hicieron para otros. Como Lozano Rodríguez (2011) afirmó que estos aspectos no deben pasar desapercibidos, porque influyen directa o indirectamente en sus actitudes, comportamientos y su aprendizaje, lo que determina diferencias entre los alumnos que el docente ha de considerar.

Pero durante la intervención se aplicaron otras actividades, como aquellas que involucraron el canto y baile, que cuando se aplicaron, favorecieron el interés de los alumnos, porque estos se involucraron y participaron en la actividad, mostraron disposición y gusto por hacerlo, esto se identifica en el

siguiente fragmento:

D: *Let's work out, children!*

El docente reproduce el audio. Los alumnos se ponen de pie rápidamente, comienzan a moverse siguiendo el ritmo de la canción, saltan, mueven los pies y brazos, demuestran interés y gusto porque siguen la letra de la canción. La canción inicia y los alumnos cantan y actúan durante su reproducción, nombran y tocan las diferentes partes del cuerpo.

TA: *Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Eyes and ears, and mouth and nose. Head, shoulders, knees and toes! (R10).*

El canto y baile fueron de agrado para los alumnos, porque participaron en la actividad, así que "Fue notable que el uso de canciones, y también la acción física, favorecieron en los alumnos el interés hacia las actividades y por consecuencia más confianza en hacer uso del lenguaje oral en inglés para expresarse" (Dc10).

Otra de las actividades que promovieron el interés por participar fue el cuento con teatro guiñol, ya que cuando ésta se aplicó, los alumnos mostraron curiosidad e interés, porqué estuvieron atentos en la función e intervinieron durante ésta para describir lo observado, tal como se muestra a continuación:

El docente invita a los alumnos a ver la función de teatro guiñol, dando el nombre del cuento. D: *Ok children. I will show you a story, so I hope you enjoy it.* Los alumnos se muestran impacientes y con curiosidad. Se inicia la función de teatro guiñol, que es *Jack and the bean stalk*. Se reproduce el video del cuento y el docente muestra el títere del gigante. Los alumnos

observan atentos. *Fee, fai, fo, fum. I want my eggs back. Fee, fai, fo, fum. I want my harp back. Fee, fai, fo, fum. Where are you going? Jack is a thief! Bam!*

A20: Ah, ya se, es el de Jack y las habichuelas mágicas. *Jack and the beanstalk*. There is a boy named Jack. D: *How do they feel?*

A2: Están *happy!* (R14).

Lo anterior, demostró la importancia de incluir actividades lúdicas en la práctica para promover el uso del idioma inglés, porque estas despertaron el interés de los alumnos por participar, al ser actividades que propiciaron la recreación y el entretenimiento, y que además estuvieron orientadas hacia el logro de un propósito o fin educativo, que fue el uso del lenguaje oral en el idioma inglés. Sin embargo, no todas las actividades dieron un resultado positivo, porque algunos alumnos reflejaron apatía y desagrado en algunos momentos durante su desarrollo, por lo que no participaron ni se involucraron.

Motivación de los alumnos hacia las actividades.

Se reconoce la importancia de la motivación de los alumnos hacia las actividades, porque esta permitió que los alumnos logran actitudes favorables hacia el uso del idioma inglés. La motivación se definió como el impulso de los alumnos por involucrarse en las actividades, expresaron interés, emoción y voluntad por hacerlo, y mostraron una actitud favorable hacia el uso del idioma inglés.

Se identificó que las actividades lúdicas favorecieron la motivación de los alumnos, porque cuando se utilizaron actividades como el juego, mostraron emoción e interés por utilizar el idioma inglés, nombraron objetos y los

identificaron al escuchar su nombre. Esto se observa en el siguiente fragmento:

D: *Simon says touch the...table!*

El A2 canta, salta y corre para tocar el objeto

A2: *It's a table, table!*

El A6 canta Algunos alumnos se dirigen al pizarrón y señalan la imagen de la mesa.

A6: *It's a table, it's a table!*

El A6 corre y toca una mesa.

A2: Una *table!*

Algunos alumnos se abrazan de las mesas.

D: *Simon says touch the...book!*

Los alumnos corren y gritan por todo el salón en busca del objeto. Algunos se dirigen al pizarrón y señalan la imagen del libro, otros se dirigen al área de biblioteca y tocan los libros situados allí

A11: Donde están los *books!* (R3).

Como se logró apreciar, los alumnos mostraron un impulso por hacer uso del idioma inglés, porque el juego presentó una oportunidad para que estos utilizaran vocabulario en el idioma inglés y nombraran diferentes objetos, a la vez que se divirtieron al hacerlo. Porque como indicó el docente “el uso de juegos promovió la recreación, motivación e interés de los alumnos durante la clase, disfrutaron la dinámica e hicieron uso del lenguaje oral en inglés para expresarse” (Dc8)

Pero otras actividades no propiciaron la motivación de los alumnos. Una actividad que involucró el cuento causó que un alumno no prestara atención en

la lectura, no participó, no aportó ideas o comentario sobre lo que observó, incluso se alejó del resto de los alumnos. Esto se observó en el siguiente párrafo:

El docente inició la lectura de un cuento. Sin embargo, el A13 no se integró con el grupo a la lectura del cuento, se mostró apática y se alejó del grupo. Tal vez como consecuencia de que no se le brindó oportunidad al alumno de elegir un cuento de su interés (Dc12).

Este comportamiento en el cual el alumno no asumió una actitud de motivación hacia la actividad afectó en el propósito de que el alumno hiciera uso de lenguaje oral en el idioma inglés para comunicarse, porque cuando se llevó a cabo la lectura del cuento, no expresó deseo de participar e involucrarse, se alejó del círculo en el que estaban el resto de los alumnos.

Algunas actividades no fueron de agrado para pocos alumnos, porque cuando se aplicaron, demostraron con su actitud y comportamiento rechazo hacia estas, no participaron, se alejaron y no se involucraron. Pero la diversidad de actividades fue lo que precisamente ayudó a que otras si promovieran la motivación. Como cuando se hizo uso del teatro guiñol, el cual generó atracción y deseo por participar, constantemente hacían uso de lenguaje oral en el idioma inglés para nombrar lo que observaban y escuchaban como fueron los estados de ánimo de los personajes, tal como se muestra en el fragmento:

El uso de teatro guiñol claramente estimuló mucho a los alumnos para hacer uso del lenguaje oral en inglés y nombrar los estados de ánimo, representó un medio con gran potencial, que además promovió el entretenimiento, la motivación y el interés orientado hacia un propósito

(Dc14).

Por todo lo anterior, quedó evidente la importancia de que los alumnos presenten motivación hacia las actividades, porque esta representa un aspecto necesario para que los alumnos aprendan y se logre un determinado propósito, que en este caso fue el uso del lenguaje oral en el idioma inglés. La motivación debe siempre estar presente, y el docente ha de establecer las condiciones necesarias a través del uso de estrategias e implementación de actividades lúdicas, porque de esta manera se crea un ambiente placentero que favorece el logro de aprendizajes (Aebli, 2001).

Entusiasmo de los alumnos ante las actividades.

El entusiasmo ante las actividades se refirió a la emoción y/o exaltación de los alumnos hacia estas, demostrado a partir del interés y ánimo por participar y realizarlas. El entusiasmo fue la actitud de los alumnos que implicó intención y alegría por realizar las actividades.

Cuando se aplicaron actividades que involucraron el juego, los alumnos demostraron reacciones y/o actitudes que implicaron su exaltación, corrieron y saltaron, expresaron alegría y emoción al realizarla. Como señaló Edgreen (1990), los juegos logran promover el entusiasmo e interés de los alumnos hacia las actividades correspondientes a una determinada asignatura o programa, tal como se pudo apreciar en el siguiente fragmento:

El docente lanza las burbujas.

D: *Head!*

Los alumnos brincan tratando de golpear las burbujas con la cabeza, gritan y ríen.

A12: *Head, head!*

TA: *Head!*

El docente lanza las burbujas.

D: *Shoulders!*

Los alumnos brincan y ríen, con emoción intentan golpear las burbujas con los hombros.

A12: *Shoulders, shoulders!*

A19: *Shoulderssssss!*

A6: *Shoulders*, dijo que con los *shoulders*.

El docente lanza las burbujas.

D: *Knees!*

Los alumnos intentan golpear las burbujas con las rodillas, saltan y gritan (R8).

Se observó que la actividad propició un momento de diversión y emoción, lo cual les dio seguridad a los alumnos para hacer uso del lenguaje oral en el idioma inglés para nombrar partes del cuerpo cuando participaron en la actividad del juego.

Las actividades lúdicas promovieron en los alumnos actitudes hacia el idioma inglés, que les dieron seguridad y comodidad. Cuando se llevó a cabo el juego de lotería, se favoreció un clima de entretenimiento que entrelazó el ánimo y la alegría, y como consecuencia impulsó a los alumnos a hacer uso del lenguaje oral para expresarse a través del idioma inglés, nombraron objetos del aula con el uso de vocabulario. Esto se observó en el siguiente fragmento:

El A8 muestra otra carta.

D: *What is it?*

Invita a los alumnos a nombrar el objeto.

A4: *It's a table!*

El A5 grita.

A5: *Tableeeeeeeeeeeeeee!*

A11: A ver, a ver.

A8: *Table!*

Muestra la carta.

A5: *Tableeeeeee!*

El A3 se levanta de su lugar, brinca y grita.

A3: *Bingo!*

El docente se dirige con el A3.

D: *What?*

A3: *Bingo!*

El docente revisa la tabla del A3 para verificar si gano.

D: *Table, glue, scissors, blackboard, pencil. Yes, he won. Let's give him a clap* Invita a los alumnos a aplaudir.

Los alumnos aplauden, gritan y ríen (R4).

Cuando los alumnos jugaron lotería, se logró despertar su interés, pues mostraron disposición y participaron con la expresión de vocabulario en el idioma inglés.

Se identificó que las actividades lúdicas ofrecieron una variedad de formas de trabajo para los alumnos que, aunque algunas de ellas no promovieron actitudes favorables hacia la lengua inglesa, manifestándose en actitudes como

la del A13, no se involucran, se apartan y no participan, lo que afectó en que varios alumnos no hicieran uso del lenguaje oral para comunicarse a través de esta.

Ahora bien, fue precisamente gracias a la variedad de actividades que los alumnos participaron y se involucraron en la clase; de esta manera se pudieron llegar a promover, en la mayoría de los alumnos, actitudes favorables hacia el uso de la lengua extranjera, lo que es una de las prioridades establecidas para la enseñanza del inglés en la Educación Preescolar, que los alumnos “adquieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 23).

Uso de recursos en las actividades.

Los recursos didácticos se definieron como los medios o materiales que sirvieron de soporte o apoyo al profesor durante su práctica, los cuales permitieron mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Moya Martínez, 2010).

Durante la aplicación de la estrategia didáctica fundamentada en la lúdica, se logró observar el uso de diferentes recursos didácticos los cuales sirvieron como apoyo en las actividades. Éstos se seleccionaron según su pertinencia para los fines correspondientes a promover el uso del idioma inglés. Como indicó Hernández Poveda (2004) “las técnicas y los recursos didácticos están al servicio de la estrategia, son su parte técnica” (p.71). Por ello, la selección adecuada de los recursos didácticos es muy importante, porque junto a la estrategia permitieron generar un ambiente con las condiciones necesarias para el aprendizaje.

Para analizar la presente categoría se establecieron las siguientes sub-categorías: (a) uso de *realia*, (b) uso de *TPR*, (c) uso de ayudas visuales, (d) uso de canciones y (e) uso de cuentos.

Uso de realia.

El uso de *realia* se refirió a los objetos reales y concretos que se utilizaron durante las actividades, objetos que pertenecen al aula de clase, que son conocidos para los alumnos y que fueron puestos a disposición para su manipulación. Como señaló Castaño Castañeda (2010), el *realia* incluye objetos de la vida real, presentes en la vida cotidiana con los que el alumno está familiarizado.

Cuando se hizo uso de *realia*, como fueron objetos del aula de clases, los alumnos hicieron uso del lenguaje oral en el idioma inglés al utilizar vocabulario para nombrarlos, lo cual facilitó la actividad, porque los alumnos están familiarizados con ellos. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente fragmento:

El docente hace uso del *realia* para mostrar algunos objetos del aula:
lápiz, cuaderno, crayola, mesa.

D: Look at these objects, the colors and the size they are. Ok?

A12: Yes.

El docente venda los ojos del alumno.

D: *Is it big or small?*

A12: *Small.*

El A12 manipula y toca el lápiz.

D: *What color is it, children?*

TA: *Green!*

D: *Did you listen? It's green. It's small and green. What is it?*

A12: *It's a pencil!*

D: *Is it a pencil, children?*

TA: Yes! (R1).

Se identificó que cuando se utilizaron estos objetos, los alumnos los manipularon y los describieron por medio del uso del idioma inglés, nombraron color, tamaño y nombre de estos. Con el uso de *realia* se contextualizó la situación de aprendizaje, al introducir objetos que se encuentran en el aula y con los que el alumno ya está familiarizado.

Además, el *realia* fue de gran apoyo en las actividades, porque cuando se utilizaron objetos reales o material concreto, los alumnos tuvieron una experiencia más placentera, al sentir y manipular con libertad los objetos. Como se apreció en una actividad que involucró manipular un dado para lanzarlo.

El A11 lanza el dado para su equipo, cae y el A12 lo toma para dar lectura a la pregunta.

A12: *Is it red?*

A11: La *crayon*.

El A20 toma la crayola y la observa.

A20: No, la *crayon* no es *red* (R5).

Los alumnos se divirtieron al arrojar el dado, tomaron turnos para ello y lo hicieron con la finalidad de obtener información de algunos objetos del aula de clases. Los alumnos dieron lectura a las palabras que correspondió al vocabulario en el idioma inglés.

El *realia* motivó al alumno a hacer uso del lenguaje oral en el idioma inglés

para nombrar objetos, porque cuando los alumnos los manipularon relacionaron vocabulario en el idioma inglés con determinado objeto al entrar dentro de un marco de referencia tangible y conocido, lo que fue de gran apoyo en las actividades. Por lo anterior el docente llegó a la reflexión de que:

Es evidente que el uso de material como *realia*, utilizado en el juego, favoreció el interés de los alumnos, se divertieron manipulando el material y los motivó a hacer uso del lenguaje oral en inglés para expresarse y nombrar los objetos del aula y sus características (Dc5).

Al respecto, Díaz Correa (2010) señaló que los docentes encargados de la enseñanza de lenguas extranjeras utilizan el *realia* para asociar palabras propias del vocabulario de la lengua extranjera con objetos, para concretar así la palabra con el objeto colocándolos dentro de un ámbito claro para los alumnos, permitiéndoles ver, tocar y sentir lo que aprenden y ello hace a este recurso muy significativo.

Uso de TPR.

El uso de *TPR*, se definió como el medio de enseñanza que involucró el movimiento corporal para promover el uso del idioma inglés. Asher (2000) planteó que el *TPR* implica el uso de las capacidades motrices para respaldar la expresión verbal, a partir de la acción física se transmite el significado de lo que se expresa en forma verbal, lo que hace que la experiencia de aprendizaje sea más significativa, porque el alumno lleva a la práctica el conocimiento adquirido.

Cuando en las actividades se utilizaron dinámicas que involucraron el movimiento corporal, como ejercicios físicos o bailes, los alumnos mostraron conductas de agrado e interés, porque movieron sus brazos, manos entre otras

partes del cuerpo, lo cual se aprovechó para relacionar vocabulario en el idioma inglés a una determinada acción. Esto se observó en el siguiente ejemplo:

Los alumnos cantan y llevan a cabo la acción física correspondiente tocando varias partes del cuerpo.

D y TA: *Head* (se tocan la cabeza), *sholuders* (se tocan los hombros), *knees* (se tocan las rodillas) and *toes* (se tocan los dedos de los pies), *knees* (se tocan las rodillas) and *toes* (se tocan los dedos de los pies). *Eyes* (se tocan los ojos), and *ears* (se tocan las orejas), *mouth* (se tocan la boca) and *nose* (se tocan la nariz), *head* (se tocan la cabeza), *shoulders* (se tocan los hombros), *knees* (se tocan las rodillas) and *toes* (se tocan los dedos de los pies) (R6).

Se identificó que al hacer uso del *TPR* como medio en algunas actividades, los alumnos demostraron más motivación hacia las actividades, ya que les permitió tener una mayor participación, se involucraron en las actividades y les dio la oportunidad de expresarse libremente a través del movimiento corporal y utilizar el lenguaje oral en el idioma inglés para nombrar partes del cuerpo. Esto se aprecia en el siguiente fragmento:

El A7 mueve la cabeza.

A7: *Head, head, head!*

A6: La cabeza.

El docente lanza las burbujas y los alumnos corren y saltan para golpearlas con su cabeza. Los alumnos nombran otra parte del cuerpo.

A12: *Shoulders*, ahora con los *shoulders*.

El docente lanza las burbujas.

A6: Los hombros.

A12: *Shoulders!*

Los alumnos brincan y tratan de golpear las burbujas con sus hombros (R8).

Cuando se utilizaron canciones o juegos, los alumnos sintieron el impulso de moverse la mayor parte del tiempo, se movieron de un lado a otro, se levantaron de sus lugares y movieron diferentes partes del cuerpo. El estar sentados e inactivos propiciaba la inquietud y desesperación, porque como señaló Asher (2000) los alumnos sienten la necesidad de jugar y moverse constantemente, de explorar, manipular y experimentar, está en su naturaleza el ser dinámicos y no estáticos. Por esta razón, se incluyó dentro de actividades como el juego el uso de *TPR*:

El A4 se levanta y toca su cabeza.

A4: *Head!*

El resto de los alumnos tocan su cabeza.

TA: *Head, head!*

D: *Yes, head.*

D: *Simon says touch the... shoulders!*

El A2 se pone de pie y toca sus hombros.

A2: *Shoulders!* D: *Simon says touch the ...knees!*

El A4 y A2 tocan sus rodillas.

A2: *Knees!* D: *Simon says touch the...toes!*

El A2 y A4 tocan sus pies.

A2: *Toes, toes.*

El resto de los alumnos tocan los pies.

TA: *Toes!*

D: *Simon says touch the...eyes!*

El A4 toca sus ojos.

A2: *Eyes!*

A4: *Eyes! (R7).*

Los alumnos acompañaron la acción física con el uso del lenguaje oral en el idioma inglés para nombrar partes del cuerpo.

Por lo anterior, el docente reconoció el *TPR* como un medio indispensable en las actividades, porque a través de éste, los alumnos encontraron una forma de trabajo dinámico y diferente al cual estaban acostumbrados, lo que les permitió salir de su rol pasivo.

Uso de ayudas visuales.

El uso de ayudas visuales refirió a los recursos o elementos como imágenes, posters y tarjetas, que el docente utilizó para mostrar objetos y situaciones que los alumnos describieron al hacer uso de vocabulario en el idioma inglés. Al respecto, Ramírez García (2011) señaló que el uso de ayudas visuales permite aumentar la motivación y centrar la atención de los alumnos, ya que contextualiza la lengua hablada, lo que les ayuda a tener una mayor comprensión en comparación de cuando no se usan estos recursos.

Cuando se utilizaron ayudas visuales de imágenes, los alumnos las observaron y las describieron a partir de los cuestionamientos realizados por el docente. Esto se identificó en el siguiente fragmento:

Se muestra la imagen de dos niños jugando y un tercer niño solitario

apartado del grupo.

D: *How does he feel?*

A2: Triste!

A12: *Sad!*

TA: *Sad!*

D: *Why does he feel sad? Why?*

El A12 se pone de pie y se dirige hacia la imagen.

A12: Esta *sad* porque los otros niños no quieren jugar con él (R13).

Las imágenes permitieron a los alumnos asignar inmediatamente un significado a lo observado, hicieron uso del idioma inglés y las describieron con vocabulario aprendido previamente. Esto es coincidente con los planteamientos de Ramírez García (2011) quien afirmó que las ayudas visuales permiten al alumno obtener información y construir conocimiento, desarrollar conceptos, interpretaciones y apreciaciones, lo que hace el aprendizaje más concreto y significativo.

En varios momentos de la intervención, el docente recurrió al uso de varias ayudas visuales además de imágenes, tal como fue el uso de posters.

El docente toma un poster que muestra el cuerpo de una niña y el de un niño. El docente señala la imagen de la niña.

D: *Who is she?*

A5: *Girl!*

D: *What?*

TA: *Giiiiiiirl!*

El docente señala la imagen del niño.

D: *Who is he?*

A4: *Boy* (voz baja)

TA: *Booooooooooy!* (R6).

Cuando se utilizó este otro recurso visual, los alumnos sintieron impulso por hacer uso del idioma inglés, porque a partir de lo que observaron en el poster, respondieron a las interrogantes del docente.

Al hacer uso de ayudas visuales junto a actividades como el juego, los alumnos sintieran la confianza y seguridad de hacer uso del idioma inglés, lo que se presentó al hacer uso de tarjetas en el juego de *bingo* para nombrar objetos del aula.

El A4 muestra la tarjeta del marcador.

A4: *Marker!*

D: *What is it?*

El docente invita a los alumnos a nombrar el objeto.

A4: *It's a marker!*

A8: *It's a marker!*

D: *What?*

A5: *Markeeeeeeeeeer!*

A2: *It's a marker!*

A6: *Markeeeeeeeeeer!*

El A3 conversa con el A2.

A3: Pon la ficha en el *marker*, rápido.

Los alumnos colocan sus fichas sobre la imagen del marcador (R4).

Los alumnos relacionaron vocabulario en el idioma inglés con la imagen

observada, por lo que, al momento de mostrar cada tarjeta, cuando el docente les hizo pregunta sobre el nombre del objeto, o incluso si no se les hizo pregunta, los alumnos nombraron el objeto.

Por ello, se destacó la relevancia de hacer uso de ayudas visuales, porque gracias a éstas, los alumnos asociaron el significado de sus expresiones orales a una imagen específica, lo que facilitó su comprensión y porque "fue notorio que los elementos visuales despertaron el interés de los alumnos, esto ayudó a que éstos presentaran mayor disposición a involucrarse en la clase." (Dc1). Además, como indicó Ramírez García (2011), para evitar el uso de la lengua materna, el docente debe hacer uso de diferentes ayudas visuales, a fin de atribuir significado a las palabras o frases expresadas en el idioma inglés.

Uso de canciones.

El uso de canciones para la enseñanza del idioma inglés se definió como las piezas musicales que el docente empleó, las cuales escucharon e interpretaron los alumnos a través del lenguaje oral en el idioma inglés. De Castro Martínez (2014) señaló que las canciones representan un recurso fundamental para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite el aprendizaje de ésta de manera natural al igual que la lengua materna, con base en un contexto real, porqué las canciones forman parte del desarrollo y la vida de las personas.

Cuando se hizo uso de varias canciones durante la aplicación de la estrategia, los alumnos escucharon y aprendieron el vocabulario de objetos del salón de clase, partes del cuerpo y estados de ánimo. Las canciones estimularon al alumno a hacer uso del lenguaje oral en el idioma inglés, porque su letra

estaba en este idioma. Los alumnos la escucharon y la repitieron su pronunciación. Esto se aprecia en el siguiente párrafo:

Los alumnos cantan y llevan a cabo la acción física correspondiente tocando varias partes del cuerpo. Escuchan e interpretan el canto siguiendo la música y la ayuda del docente:

D y TA: *Head, sholuders, knees and toes, knees and toes. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Eyes, and ears, mouth and nose, head, shoulders, knees and toes. Head, sholuders, knees and toes, knees and toes. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Eyes, and ears, mouth and nose, head, shoulders, knees and toes* (R6).

Se identificó que la mayoría de los alumnos se integraron y participaron en la interpretación de los cantos, se mostraron divertidos y motivados al hacerlo, ya que el ritmo de cada canto favoreció su entusiasmo. Como indicó De Castro Martínez (2014) las canciones afirman el éxito del aprendizaje de la lengua extranjera dentro del aula, porque representa un recurso que divierte, entretiene e interesa al alumno, lo cual asegura el logro de capacidades lingüísticas como son la mejora de la pronunciación, aprendizaje de vocabulario, así como estructuras gramaticales. Por lo anterior, se llegó a la reflexión de que “fue notorio que el canto representó un medio importante para promover el lenguaje oral en inglés, por esta razón se contempló lo mayor posible” (Dc11).

Durante las diversas actividades, cuando se utilizaron las canciones, estas estimularon a los alumnos a hacer uso del idioma inglés, desarrollaron sus capacidades de comprensión auditiva al escuchar la letra de cada canción, favorecieron la pronunciación, así como el aplicar vocabulario aprendido. Esto se

observó en el siguiente fragmento:

El docente reproduce el audio una vez más e invita a los alumnos a cantar.

Los alumnos se ponen de pie.

D: *Ok children. Listen and sing, please.*

TA: *If you're happy, happy, happy clap your hands. If you're happy, happy, happy clap your hands. If you're happy, happy, happy, If you're happy, happy, happy. If you're happy, happy, happy, clap your hands* (R11).

Cuando se reprodujeron las canciones, los alumnos se involucraron y en su mayoría participaron, escucharon las canciones y las interpretaron al ritmo de la música al seguir su letra.

De esta manera, se demostró que el uso de canciones no debe pasar desapercibido en la enseñanza del idioma inglés, debe considerarse siempre como un recurso con gran potencial que permite tener al alumno un contacto cercano con la lengua extranjera y familiarizarse con ésta, porque las canciones han estado presentes y formado parte en la vida de los alumnos, lo que facilita el aprendizaje del idioma inglés, y favorece en mayor medida las habilidades correspondientes al lenguaje oral. Lo anterior se observó porque los alumnos constantemente hicieron uso del lenguaje oral en el idioma inglés para cantar.

Uso de cuentos.

El uso de cuentos se definió como los recursos literarios que el docente empleó para la lectura y para estimular en los alumnos el uso del lenguaje oral en el idioma inglés para responder a las interrogantes planteadas por el docente

y describir lo observado en las páginas de éstos. Zulaica Isasti (2013) indicó que el cuento representa un gran recurso en la enseñanza de una lengua extranjera, porque permiten lograr un lenguaje de comunicación real transmitido por el lector, así como promover la comunicación voluntaria y de manera natural como un impulso de los alumnos por hacer uso del lenguaje para describir las situaciones observadas.

Durante el desarrollo de las actividades de intervención, cuando se hizo uso de diferentes cuentos, los alumnos estuvieron atentos, escucharon la lectura y observaron con detenimiento las imágenes que se presentaron en cada página. Los cuentos promovieron el interés y participación, porque los alumnos expresaron comentarios sobre lo observado por medio del lenguaje oral en el idioma inglés para nombrar lugares, objetos o sujetos, tal como se observó en el siguiente ejemplo:

El docente señala la imagen de la niña y pregunta.

D: *Who is she?*

TA: *Girl!* D: *Ok, let's continue.*

El docente da vuelta a la página.

D: *What happen in this picture?*

Señala las imágenes de la página.

A2: *The school!*

El docente señala la imagen del niño.

TA: *Boy!*

El docente da lectura al cuento y señala las imágenes.

D: *This is my classroom.*

D: *My classroom is...what color?*

Señala la imagen del salón.

A5: *Blue!*

TA: *Blue!* (R3).

Los alumnos se involucraron en la lectura del cuento, escucharon y prestaron atención a ésta, además, utilizaron vocabulario aprendido para describir lo observado, lo que favoreció de esta manera el uso del lenguaje oral en el idioma inglés. Al respecto, Zulaica Isasti (2013) estableció que los cuentos enriquecen la producción del lenguaje, porque permiten adquirir el vocabulario y las estructuras lingüísticas empleadas en la acción comunicativa por la interacción con el docente como producto del interés que los alumnos muestran a lo que ocurre en el relato.

En la clase, cuando se dio lectura a los cuentos, los alumnos hicieron uso del idioma inglés, ya que participaron nombrando objetos, personajes lugares o situaciones que observaron, el docente les planteó interrogantes o de manera espontánea los alumnos aportaron descripciones:

El docente da vuelta a la hoja y muestra la imagen de una familia feliz.

D: *What can you see?*

A11: *Family!*

A12: *Family!*

D: *The family is...*

El docente hace gesto de feliz.

TA: *Happy!*

D: *Why is happy?*

El A12 y A5 se levantan.

A12: Porque van al mar.

D: *Exactly!*

El docente da vuelta a la hoja.

Se muestra la imagen de unos niños nadando.

D: *Who are this?*

TA: *Boy y girl.*

D: Yes!

D: *How do they feel?*

El docente pone gesto de feliz.

A12: *Happy!*

TA: *Happy! (R11).*

Se identificó que los alumnos hicieron uso de vocabulario en el idioma inglés para comunicarse, ya que, con base en lo observado, respondieron a las interrogantes del docente referentes al cuento.

Además, cuando se utilizaron títeres durante la lectura de un cuento, los alumnos mostraron aún más interés y motivación, así como curiosidad y asombro, y los alumnos hicieron uso del idioma inglés para nombrar estados de ánimo de los personajes. Esto se observó en el siguiente ejemplo:

El docente muestra el títere de la mamá de Jack.

D: *How does the mother feel?*

A12: *Mad!*

D: *What?*

TA: *Mad!*

D: *Why?*

A14: Porque no tiene dinero.

Se muestra a la mamá de Jack arrojando los frijoles por la ventana. Jack está triste.

Jack's mother gets very mad. She throws the beans outside.

Jack despierta y sale de su casa. Se muestra sorprendido al ver que hay una gran planta.

El docente muestra el títere de Jack.

D: *How does Jack feel?*

A2: *Sad!*

A12: *Sad!*

D: *What?*

TA: *Sad!*

D: *Why?*

A12: Porque su mamá lo regañó (R14).

El utilizar el cuento dio seguridad a los alumnos de expresarse el idioma inglés, ya que los alumnos mostraron iniciativa para participar y utilizar vocabulario para comentar sobre lo acontecido en su relato. El observar de manera física los personajes y estar familiarizado con el relato, dio más significado y contextualización a los hechos presentados en el cuento, lo que brindó mayores oportunidades para hacer uso del idioma inglés.

En otro momento, cuando los alumnos plasmaron sus estados de ánimo en un cuento, a través de su personaje reflejaron estos, los cuales expresaron de forma oral en el idioma inglés y los compartieron con sus compañeros. Esto se

identificó en el siguiente fragmento:

El A15 pasa al frente y expone su libro con los estados de ánimo.

D: *Page number one.*

A15: *Es happy!*

El A15 muestra la hoja del libro con un dibujo de su persona con el rostro feliz tomando un regalo.

D: *Why?*

A15: Porque es un cumpleaños.

D: *Good. Now, page number two.*

A15: *Es sad!* (R14).

Los cuentos favorecieron un acercamiento a los alumnos que les permitió entrar en contacto con sus emociones, como consecuencia de sentir una conexión o relación con los personajes de éste. Zulaica Isasti (2013) planteó que el sentirse relacionado o identificado con un personaje del cuento, le da confianza al alumno y lo estimula a compartir vivencias propias o momentos que le hicieron asumir determinado estado de ánimo.

Por esta razón, los cuentos mostraron ser un buen recurso para promover en los alumnos el uso del lenguaje oral en el idioma inglés, porque estos les ofrecieron una variedad de historias que incluyeron diversos personajes, objetos, lugares, acciones y situaciones que enriquecieron su vocabulario y propiciaron la ocasión para relacionarlo a lo observado y aplicarlo, lo que favoreció el desarrollo de diálogos en el idioma inglés.

Todos los recursos utilizados en la clase demostraron su potencial para promover el lenguaje oral en el idioma inglés, porque dieron la oportunidad para

que los alumnos utilizaran vocabulario y lo aplicaran en diferentes momentos y situaciones de comunicación. Se reconoció su valor significativo en la práctica al promover la participación e interés de los alumnos en las actividades, así como estimularlos para comunicarse utilizando el idioma inglés.

Con lo anterior se reveló la importancia del uso de diferentes recursos para el apoyo en la práctica, porque como se planteó en el Modelo Educativo (Secretaría de Educación Pública, 2016) de esta forma se puede atender la variedad de estilos y preferencias de aprendizaje presentes en el grupo. Además, es necesario señalar el manejo apropiado y uso de técnicas para la aplicación de cada recurso, porque solo de esta forma se logra generar productividad y eficacia, lo cual se refleja en el desempeño de los alumnos en la clase.

Producción oral en el idioma inglés.

La producción oral en el idioma inglés se refirió al proceso en el que docente y alumno participaron en un intercambio comunicativo oral que implicó el conocimiento y uso del idioma inglés, así como de sus funciones y mecanismos, que son, el vocabulario, la pronunciación y la gramática. Como establecieron Brown y Yule (1983) la producción oral implica un intercambio lingüístico y forma parte de un proceso interactivo en el que emisor y receptor elaboran o construyen un significado que considera las circunstancias del contexto y el momento en el que ocurre o desarrolla la comunicación.

En el transcurso y desarrollo de las sesiones correspondientes a la etapa de intervención, se observó la producción oral en el idioma inglés, ya que constantemente se promovió el intercambio lingüístico entre docente y alumno

como parte de la realización de diferentes actividades que implicaron el uso del idioma inglés.

Con el propósito de analizar la presente categoría, se establecieron las siguientes subcategorías: (a) expresión oral en el idioma inglés y (b) manejo del idioma inglés.

Expresión oral en el idioma inglés.

La expresión oral en el idioma inglés se definió como aquellas producciones lingüísticas realizadas en el momento de las actividades, a partir de situaciones de comunicación que surgieron en la clase y que permitieron llevar a cabo un intercambio verbal entre el docente y los alumnos. Baralo (2000) afirmó que la expresión oral conlleva un proceso de interacción e intercambio verbal entre dos o más personas en un entorno compartido.

Durante las clases, cuando se llevaron a cabo las diferentes actividades como fueron el juego, lectura de cuentos y canto, se observó cómo los alumnos utilizaron el idioma inglés para expresarse de forma oral y realizar intercambios comunicativos con el docente en diferentes situaciones, como fue el uso de saludos al inicio de cada clase. Esto se observó en el siguiente fragmento:

D: *Hi, hello to you...*

TA: *And you!*

D: *Hi, hello...*

TA: *How are you?*

D: *Hi, hello I'm fine....*

TA: *Thank you!*

D y TA: *Hi, hello, to you*

TA: *And you!*

D: *Good morning, good morning, how are you?*

TA: *I'm fine, what about you?*

D: *I'm fine, thank you!*

D: *Good morning, good morning. How are you?*

TA: *I'm fine, what about you?*

D: *I'm fine, thank you (R14).*

Los alumnos se comunicaron por medio de la expresión oral en el idioma inglés, interactuaron y realizaron intercambios verbales con el docente, como en este tipo de situaciones, que implicaron el uso de expresiones de saludo para dar la bienvenida al docente.

En el desarrollo de las actividades, otras situaciones y momentos propiciaron la expresión oral en el idioma inglés por parte de los alumnos. Cuando el docente planteó preguntas a los alumnos, estos hicieron uso de expresiones simples o vocabulario en el idioma inglés para responder a estas, tal como se identificó en el siguiente fragmento:

D: *What?*

TA: *It's a chair!*

D: *What is it?*

Señala la imagen de la mesa

A2: *It's a table!*

TA: *It's a table!*

D: *What color is it?*

A2: *Yellow!*

TA: *Yellow!* (R3).

Este tipo de situaciones en las que se recurrió a las preguntas propició una respuesta por parte de los alumnos y recurrieron al uso del idioma inglés para dar respuesta a las preguntas planteadas por el docente, en un proceso comunicativo que implicó la comprensión de la pregunta para poder otorgar significado a las expresiones del docente, y que a su vez denotó dominio de cierto vocabulario por parte de los alumnos, para después producir una respuesta por medio de la expresión oral. Como Baralo (2000) señaló:

La comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal. Es decir, la expresión oral conllevó la capacidad de comprensión auditiva, ya que esto permitió a los alumnos producir en el idioma inglés su respuesta (p.5).

Las acciones dentro del aula favorecieron el uso de expresiones en el idioma inglés, porque cuando se hizo uso de diferentes medios, como por ejemplo *realia*, canciones e imágenes, promovieron la participación de los alumnos, lo cual propició intercambios orales que compartieron con el docente, en los que no mostraron dificultad al expresarse. Porque cuando el docente interrogó a los alumnos sobre algo específico, produjeron frases o utilizaron solamente palabras correspondientes al vocabulario en el idioma inglés para nombrar por ejemplo objetos y sus características. Como se mostró en el siguiente fragmento:

D: *What?*

TA: *It's a chair!*

D: *What is it?*

Señala la imagen de la mesa

A2: *It's a table!*

TA: *It's a table!*

D: *What color is it?*

A2: *Yellow!*

TA: *Yellow!*

El docente da la vuelta a la página del libro.

D: *What does the boy have in the hand?*

Señala al niño con el lápiz en el cuento

A2: *It's a pencil!* (R3).

La interacción fue un factor que contribuyó a que los alumnos se expresaran oralmente en el idioma inglés, el estar en constante comunicación con el docente como cuando repitieron palabras pronunciadas por este, respondieron a sus preguntas y siguieron la lectura de cuentos o cantaron junto a él, lo que impulsó a los alumnos a llevar a cabo estos intercambios orales en el idioma inglés. Así mismo, cuando se desarrollaron actividades que involucraron el trabajo en equipo, los alumnos utilizaron expresiones orales en el idioma inglés para comunicarse y realizar una tarea, tal como se identificó en el siguiente fragmento:

El A12 lanza el dado y lo toma.

A12: *Is it big? ¿Es big el pencil?*

El A12 da lectura a la pregunta del dado, se la comunica a sus compañeros para responderla.

A11: *No.*

A20: *No.*

A12: El *pencil* no es *big* (R5).

Se reconoció que los alumnos hicieron uso de expresiones en el idioma inglés para comunicarse durante la realización de la actividad. Cuando jugaron, algunos alumnos dieron lectura a pequeñas frases escritas en el dado, las cuales comunicaron a sus compañeros para obtener una respuesta y participación de estos. Se reconoció “que algunos alumnos se sintieron seguros en hacer uso del lenguaje oral en inglés, hicieron mayor uso de éste para expresarse sin que se les interrogara o se les pidiera hacerlo” (Dc12); además, se pudo apreciar que el uso de expresiones en el idioma inglés estuvo acompañado de otras en la lengua materna, los alumnos sólo fueron capaces de construir frases simples, que la mayoría de los casos sólo fue el uso de vocabulario sin uso de estructuras gramaticales.

Por lo tanto, todo lo anterior demostró que en diferentes situaciones y momentos los alumnos llevaron a cabo el uso de expresiones orales en el idioma inglés, ya no de manera aislada, sino de manera frecuente al momento de realizar cada actividad. En los intercambios comunicativos estuvo presente la producción oral en el uso del idioma inglés, porque el idioma inglés, al ser precisamente eso, un idioma, su aprendizaje implica un proceso socializador en el que es necesaria el contacto e interacción con otros.

Manejo del idioma inglés.

El manejo del idioma inglés se refirió al dominio en el uso de éste reflejado en la expresión de palabras propias del vocabulario en el idioma inglés, así como

la construcción de frases, con base en las funciones y mecanismos del idioma, como son: vocabulario, pronunciación y gramática.

Cuando se desarrollaron situaciones comunicativas e interacciones en la clase entre pares, los alumnos hicieron uso de vocabulario en el idioma inglés para nombrar objetos, personajes, colores, partes del cuerpo, etc. Una de estas situaciones se puede apreciar en el siguiente fragmento:

El docente señala la cabeza.

D: *What is it?*

A12: *Head!*

TA: *Head!*

El docente señala los hombros.

D: *What are this?*

A20: *Head, shoulders...*

D: *What?*

TA: *Shoulders!*

El docente señala las rodillas.

D: *What are these?*

A12: *Knees!*

D: *What?*

TA: *Knees! (R10).*

Los alumnos mostraron poca o nula dificultad al expresarse en el idioma inglés, utilizaron vocabulario para nombrar diferentes partes del cuerpo cuando estas se señalaron. Esto permitió reconocer que los alumnos adquirieron ya un cierto dominio del idioma inglés para comunicarse durante las actividades en la

clase. Lo cual, además se evidenció porque el uso de expresiones en el idioma inglés no solo se limitó al contexto áulico, sino también fuera de éste, tal como se evidenció “al encontrarse al A20 en el momento del recreo, este hizo uso del lenguaje oral en inglés para nombrar las partes a través de la acción física y con el canto *Head, shoulders, knees and toes*” (Dc9).

Por otra parte, el manejo en el idioma inglés también se manifestó en la pronunciación de palabras o frases que utilizaron de forma oral en los intercambios comunicativos durante el desarrollo de las clases, lo que se demostró cuando participaron en las actividades. Expresaron oralmente frases simples en el idioma inglés y su dicción fue apropiada, ya que su pronunciación fue comprensible, lo que aportó significado a comprensión a su expresión, en este caso para nombrar estados de ánimo. Lo anterior se observó en el siguiente ejemplo:

A12: *If you're sad, sad, sad nod your head. If you're sad, sad, sad!*

D: *Everybody is sad!*

Los alumnos ponen sus rostros de tristes y asientan sus cabezas.

El A15 levanta su mano e indica que ella quiere arrojar el dado.

D: *Take the die and roll it.*

El A15 arroja el dado.

15: *It's happy!*

A12: *Happyyyyyyyyyyyyy!*

A12: *Are you happy, happy, happy?* (R13).

Los alumnos pronunciaron de forma adecuada las palabras y frases expresadas, lo que se percibió a partir de la dicción y fonemas presentes al

momento de producirlas de forma oral. El docente proporcionó a los alumnos los elementos necesarios para lograr una adecuada pronunciación en el idioma inglés, con recursos como canciones, lectura de textos, así como favorecer espacios que brindaron a los alumnos la oportunidad de participar de manera frecuente, en intercambios comunicativos con el docente y entre sí.

Cabe señalar que, no en todo momento los alumnos emplearon una correcta pronunciación, ya que, en algunas situaciones, el docente intervino para apoyarlos a pronunciar de manera correcta la palabra o frase. Esto se pudo apreciar a continuación:

D: *What is it?*

Muestra la carta de la mesa e invita a los alumnos a nombrar el objeto.

A4: *It's a table!*

TA: *It's a tableeeeeeeeeeeeeee!*

El docente toma otra carta.

A4: *It's an eraser!*

Muestra la carta del borrador.

D: *What is it?*

A4: *Eraser!* (lo pronuncia tal como se escribe)

D: *It's an eraser! (irreicer)*

El docente corrige la pronunciación (R4)

De esta forma se identificó que, en efecto, hubo momentos en los que la pronunciación no fue correcta, por ello, el docente acompañó a los alumnos y los apoyo para superar este tipo de situaciones. El docente pronunció las palabras de forma correcta, sin llamar la atención o indicar al alumno su error, actuó como

un modelo del cual los alumnos se apoyaron para imitar su pronunciación y corregirla.

En la etapa de preescolar, los niños tienden a emular y repetir las expresiones orales de los adultos o personas con las que interactúan y atribuyen significado a objetos y acontecimientos con frases o términos que se les asignan como resultado de la transmisión de modelos lingüísticos por parte de aquellos con los que interactúa dentro de un contexto específico, lo cual les permite producir, a partir de lo que escuchan, las palabras o frases (Vega, 2011).

Otro aspecto que se consideró y demostró el dominio que los alumnos tuvieron del idioma inglés, se apreció en la construcción de frases simples que compusieron de sujeto y verbo, o adjetivo. En algunas situaciones comunicativas, los alumnos expresaron frases orales para nombrar objetos y sus características, tal como se apreció en el siguiente fragmento:

El docente señala la imagen de un niño.

D: *What color are his eyes?*

A15: *They're blue.*

A12: *They're blueeee!*

TA: *Blueeee!*

El docente da vuelta a las siguientes páginas. Se señala la imagen de una niña.

A12: *It's a girl.*

TA: *Girl, girl!*

D: *What color is her hair?*

A12: *It's brown.*

D: *What?*

TA: *Broooooooooown!*

Se señala la imagen de otra niña.

D: *What color is her hair?*

12: *It's red.*

D: *What?*

TA: *Reeeeeeeed! (R9).*

Los alumnos utilizaron estas estructuras gramaticales para producir de forma oral frases o palabras al responder las interrogantes del docente, pero con ello no se pudo afirmar la adquisición de un conocimiento sobre reglas y estructuración de frases simples, porque estas no se aplicaron en todo momento, sólo en algunas situaciones. Al respecto, Vega (2011) señaló que:

Los niños pueden hacer uso de oraciones gramaticalmente correctas desde muy temprana edad. Sin embargo, se dice que este conocimiento de la sintaxis es táctico. Se requiere que el niño reflexione sobre este aspecto y sea capaz de identificarlo para que se considere que ha desarrollado la conciencia sintáctica (p. 18).

Así que, el que los alumnos aplicaran estructuras gramaticales como fueron aquellas que correspondieron al verbo *to be*, como fueron objetos o personajes, así como adjetivos, dio claro ejemplo de que no se contó con un conocimiento o acción consciente al hacerlo, porque de ser así, hubiesen hecho uso de éstas de manera frecuente durante la clase al momento de llevar a cabo las producciones orales.

Con todo lo anterior, quedaron evidentes las producciones orales que los

alumnos llevaron a cabo en el idioma inglés en diferentes situaciones y momentos que permitieron hacer uso de expresiones en este, como para responder preguntas, participar en la clase, nombrar y describir objetos, saludar, entre otros, en los cuales los alumnos hicieron uso de vocabulario aprendido y llevaron a cabo la producción de frases simples que integraron elementos gramaticales, lo cual dio un claro ejemplo del manejo en el idioma que se tuvo. Además, porque el uso de expresiones en el idioma inglés trascendió más allá del contexto áulico, ya que también se manifestó fuera de este.

Es importante señalar que esto se derivó como resultado de la interacción frecuente y espacios que favorecieron situaciones comunicativas entre docente-alumno, así como alumno-alumno, en donde fue fundamental que el docente estableciera las condiciones necesarias para lograr un contacto cercano entre el alumno y el idioma inglés.

Conclusiones y recomendaciones

En el presente apartado se muestran las conclusiones de la investigación, en la cual se identificó la importancia de hacer uso de la lúdica como estrategia didáctica para propiciar la participación e inclusión de los alumnos en las actividades, a fin de promover el lenguaje oral en el idioma inglés. Además, se aportan algunas recomendaciones que podrían dar parte a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de inglés.

Conclusiones

El presente proyecto que tuvo como enfoque la investigación cualitativa y método el estudio de caso, permitió identificar en los resultados obtenidos como se promovió el lenguaje oral en el idioma inglés a través de la estrategia de intervención fundamentada en la lúdica, lo cual dio respuesta a la interrogante planteada que orientó el desarrollo de la investigación.

¿Cómo a través de la lúdica se promovió el lenguaje oral en el idioma inglés?

Las actividades planteadas en la clase de inglés que formaron parte de la lúdica como estrategia didáctica, promovieron actitudes positivas hacia el uso del lenguaje oral en el idioma inglés, tales como el interés, la motivación y el entusiasmo, todo lo cual se reflejó en la participación de la mayoría de los alumnos del grupo, ya que la variedad de actividades permitió atender los estilos de aprendizaje de los alumnos. Con lo que, al mismo tiempo se incidió en el aprendizaje del idioma inglés en Educación Preescolar, que los alumnos estén motivados y muestren una actitud favorable hacia el aprendizaje del idioma inglés. Sin embargo, se identificó también que una alumna mostró actitudes de apatía y desinterés hacia dos de las actividades, en el juego *Simon says* y

durante la lectura de un cuento, mientras que otros cuatro lo hicieron en una canción. Estos alumnos no participaron y no hicieron uso de expresiones el idioma inglés en esas actividades respectivamente.

Se reconoció que el uso de recursos como: *realia*, *TPR*, ayudas visuales, canciones y cuentos, favorecieron el uso del lenguaje oral en el idioma inglés durante el desarrollo de las actividades, porque permitieron que los alumnos hicieran uso de expresiones en este idioma en las diferentes situaciones comunicativas en la interacción dentro del aula. Lo anterior, porque respondieron a las preferencias de aprendizaje de los alumnos, ya que se mostraron interesados y motivados cuando se hizo uso de los recursos en la clase, en especial con las canciones y el *TPR*, porque al utilizarlos, la totalidad de los alumnos se incorporó y participó para cantar y bailar.

Las situaciones de aprendizaje estimularon la producción oral en el idioma inglés, en el que las expresiones orales y el manejo del idioma utilizadas por los alumnos manifestaron la incorporación de vocabulario al nombrar objetos, personajes, estados de ánimo, saludos, entre otras, así como la estructuración de frases simples en los intercambios comunicativos. Los alumnos participaron en rutinas al inició de cada sesión con el uso de expresiones de saludo. También participaron al responder a preguntas que el docente les planteó sobre un tema en específico como por ejemplo describir un objeto según su color o tamaño, nombrar el estado de ánimo de un personaje en un cuento o nombrar una parte del cuerpo.

La producción del lenguaje oral en el idioma inglés no se llevó a cabo únicamente dentro del aula, sino que también se realizó fuera de esta dentro del

contexto escolar, porque se identificó que un alumno utilizó expresiones en el idioma inglés al cantar una canción que se aplicó en una sesión de clase.

Es importante señalar que, en algunos momentos, los alumnos acompañaron la producción del idioma inglés con expresiones en la lengua materna. Hicieron uso de vocabulario en el idioma inglés y le integraron palabras en el idioma español, y en otros momentos, los alumnos construyeron frases con el uso de las estructuras gramaticales en el idioma inglés.

Por último, se indica que la mediación del docente permitió la creación de un ambiente de aprendizaje que incluyó acciones y recursos que favorecieron los intercambios comunicativos en el aula, en donde quedó de manifiesto que el uso de la lúdica como estrategia didáctica permitió que los alumnos de Educación Preescolar utilizaran el lenguaje oral en el idioma inglés para expresarse y comunicarse en la clase.

Recomendaciones

Al ser ya analizados los resultados, elaboradas las conclusiones de la investigación, y con el propósito de mejorar la práctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan promover el uso del lenguaje oral en el idioma inglés, se recomienda que el docente reconozca la importancia de utilizar estrategias lúdicas para favorecer actitudes que estimulen el interés, motivación y entusiasmo hacia la clase, porque las actividades que incluyan el juego son esenciales y forman parte del desarrollo del alumno; así como el cuento, las canciones, entre otras, crean la oportunidad para que se promueva la participación de todos los alumnos.

Para el diseño de las actividades es necesario considerar la diversidad

presente en el grupo, los alumnos poseen diferentes estilos y preferencias de aprendizaje, para lo cual el docente debe identificar estas características o particularidades de cada uno de los alumnos y llevar a cabo acciones que permitan atender estas. Por ello, se recomienda también el uso y aplicación de diferentes recursos como el *realia*, *TPR*, ayudas visuales, canciones y cuentos a fin de promover el lenguaje oral en el idioma inglés, porque más que simples apoyos en la clase, si se hace un manejo pertinente de estos y se aplican con una técnica, pueden convertirse en mediadores que permitan al alumno tener un mayor contacto y acercamiento con el idioma inglés. Cabe señalar que, de los recursos utilizados, se hace especial recomendación en el uso de canciones, porque estas aportaron un mayor beneficio al dar oportunidad a los alumnos de hacer uso del lenguaje oral en el idioma inglés para expresar y cantar su letra, ayudó en el aprendizaje de vocabulario y mejoró la pronunciación, además propició el interés, motivación y entusiasmo.

Por lo anterior, es necesario señalar la importancia que dentro de la clase del idioma inglés se considere la lúdica como una estrategia didáctica de uso frecuente, porque permite entrelazar el goce y entretenimiento con el aprendizaje, con lo cual se puede crear una mayor participación y disposición en los alumnos hacia las actividades e incidir en el logro de metas u objetivos planteados; como fue en este caso, promover el lenguaje oral en el idioma inglés.

Referencias

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, España: Narcea. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=krERB5eMRZ4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-08-knowledge_compet_spa.pdf
- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers [Enfoque en el aula de idiomas: una introducción a la investigación en el aula para profesores de idiomas]*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=2oDhkXnHApQC&printsec=frontcover&dq=Focus+on+the+Language+Classroom&hl=es419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Focus%20on%20the%20Language%20Classroom&f=false
- Asher, J. J. (2000). *Learning Another Language Through Actions [Aprender otro idioma a través de acciones]*. California, Estados Unidos: Sky Oaks Productions.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 5-36. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>

- Bravo Cruz, M. L. O. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacía la competencia comunicativa. En M. D. Aldrey, T. E. Jiménez Juliá , y J. F. Márquez Caneda, *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. 419-426. Santiago de Compostela, Galicia, España: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891460>
- Bravo Ramos, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, 113-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802409.pdf>
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language [Enseñando el lenguaje hablado]*. United Kingdom: Cambridge University Press. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=81HDYIZ-f_UC&printsec=frontcover&dq=Teaching+the+spoken+language&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj8Ini_IHSAhVL8WMKHc5LATAQ6AEIJDA#v=onepage&q=Teaching%20the%20spoken%20language&f=false
- Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2009). Tecnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. P. Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). Madrid, España: EOS. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Castaño Castañeda, C. (2010). *La lúdica como recurso para la enseñanza del inglés en el grado primero*. Tesis, Universidad de la Amazonia. Recuperado de

<https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/25.+LA+L%C3%9ADICA+COMO+RECURSO+PARA+LA+ENSE%C3%91ANZA+DEL+INGL%C3%89S+EN+EL+GRADO+PRIMERO.pdf>

Centro de Estudios Educativos, A. C. (2010). *Estándares para la Educación Básica*. México: Autor.

Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, California, Estados Unidos: Sage.

Culma Lugo, J. M. (2010). *Propuesta lúdico-pedagógica para la enseñanza del inglés en el grado primero de la básica primaria, "Jugando y conociendo vamos aprendiendo inglés"*. Tesis, Universidad de la Amazonia. Recuperado de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/29.+PROPUESTA+LUDICO+PEDAGOGICA+PARA+LA+ENSE%C3%91ANZA+DEL+INGLES+EN+EL+GRADO+PRIMERO+DE+LA+B%C3%81SICA+PRIMARIA,+%E2%80%9CJUGANDO+Y+CONOCIENDO+VAMOS+APRENDIENDO+INGLES%E2%80%9D.pdf>

[PROPUESTA+LUDICO+PEDAGOGICA+PARA+LA+ENSE%C3%91ANZA+DEL+INGLES+EN+EL+GRADO+PRIMERO+DE+LA+B%C3%81SICA+PRIMARIA,+%E2%80%9CJUGANDO+Y+CONOCIENDO+VAMOS+APRENDIENDO+INGLES%E2%80%9D.pdf](https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/29.+PROPUESTA+LUDICO+PEDAGOGICA+PARA+LA+ENSE%C3%91ANZA+DEL+INGLES+EN+EL+GRADO+PRIMERO+DE+LA+B%C3%81SICA+PRIMARIA,+%E2%80%9CJUGANDO+Y+CONOCIENDO+VAMOS+APRENDIENDO+INGLES%E2%80%9D.pdf)

Daniels, H., & Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky [El compañero de Cambridge de Vygotsky]*. United Kingdom: Cambridge University Press.

De Borja Solé, M. (1998). *El juego infantil: organización de las ludotecas*. Barcelona, España: Oikos-Tau.

De Castro Martínez, N. (2014). *El uso de la música para la enseñanza del inglés. El lipdub*. Tesis, Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8415/1/TFG-O%20410.pdf>

Delval, J. (2012). ¿Cómo se construye el conocimiento? *Kikiriki. Cooperación*

educativa, 42-43, 44-54. Recuperado de
http://antoniopantoja.wanadooads1.net/recursos/varios/cons_cono.pdf

Departamento de Educación de California. (2008). Niños de edad preescolar que aprenden inglés. Principios y prácticas que fomentan en lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje. Sacramento, California, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/pelspanish.pdf>

Díaz Correa, L. C. (2010). *La lúdica como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de habilidades del inglés en niños y niñas del grado PBP*. Tesis, Universidad de la Amazonia. Recuperado de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/23.+LA+L%C3%9ADICA+COMO+ESTRATEGIA+DE+APRENDIZAJE+EN+EL+DESARROLLO+DE+HABILIDADES+DEL+INGLES+EN+NI%C3%91OS+Y+NI%C3%91AS+DEL+GRADO+PBP.pdf>

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Durán Amavizca, N. F. (2005). *La quimera o la didáctica en México. El bachillerato universitario y la observación compartida*. D.F., México: Cuadernos del CESU. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=_ttwXeafq0gC&printsec=frontcover&dq=isbn:9703219942&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiOksftzonSAhULxYMKHUTYDqMQ6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false

Edgreen, H. D. (1990). *Juegos para alumnos de primaria*. México: PAX México. Recuperado de

https://books.google.com.mx/books?id=DO6aMJawNrYC&pg=PA1&dq=entusiasmo+de+los+alumnos&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=entusiasmo%20&f=false

Escudero Pérez, J. (2004). *Análisis de la realidad local: Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural*. España: Narcea Ediciones.

Fernández, S. F. (2012). *Pautas metodológicas de intervención educativa especializada*. Oviedo, Asturias, España: Universidad Oviedo.

Fierro Herrera, M. A., y Suarez Vega, D. (2011). *Propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera Inglés en el grado primero de la institución educativa Ciudadela Siglo XXI de Florencia*. Tesis, Universidad de la Amazonia. Recuperado de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.44.+PROPUESTA+METODOL%C3%93GICA+PARA+LA+ENSE%C3%91ANZA+Y+APRENDIZAJE+DE+LA+LENGUA+EXTRANJERA+%E2%80%9CINGLES%E2%80%9D+EN+EL+GRADO+PRIMERO+DE+LA+INSTITUCI%C3%93N+EDUCATIVA+CIUDADELA+SIGLO+XXI+DE+FLORENCIA.pdf>

Fleta, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 16, 51-62. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/16.6.pdf>

Frade Rubio, L. G. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. 2ª ed. D. F., México: Inteligencia Educativa.

García Caicedo, E. V. (2007). *El juego como estrategia pedagógica para el*

aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los niños de quinto grado, curso "B", del CEDIT Jaime Pardo Leal. Tesis, Universidad de la Salle. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10185/8150>

García Gil, M. E. (2011). El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en comunicación. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, 13, 1-12. Recuperado de <http://www.cesfelipesecondario.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>

Gispert, C. (2004). Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y Psicología. Madrid, España: Oceano.

Gobierno del Estado de Tamaulipas. (2012). Programa Estatal de Educación 2011-2016. Tamaulipas, México. Recuperado de http://secundarias.tamaulipas.gob.mx/convocatorias/Programa_Estatal_de_Educacion_2011-2016.pdf

González Villamil, G., y Pinzon Ramírez, M. J. (2011). *Nuevas estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el preescolar.* Tesis, Universidad de la Amazonia. Recuperado de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.40.+NUEVAS+ESTRATEGIAS+DIDACTICAS+PARA+LA+ENSE%3%91ANZA+Y+EL+APRENDIZAJE+DEL+INGLES+EN+EL+PREESCOLAR..pdf>

Govea Piña, L., y Sánchez, F. (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula. *Laurus. Revista de educación*, 12(22), 208-223. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102211.pdf>

Hernández Poveda, R. M. (2004). *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y*

técnicas didácticas. San Jose, Costa Rica: EUNED. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=ge0p0brzRH4C&printsec=frontcover&dq=isbn:9968311332&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi47sqr1InSAhVC0YMKHe20AjQQ6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false>

Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom [El enfoque natural: adquisición del lenguaje en el aula]*. New York, United States: Pergamon Press.

Larsen, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching [Principios y Técnicas en la Enseñanza del Lenguaje]*. New York, United States: Oxford.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of language [Fundamentos Biológicos del Lenguaje]*. New York, United States: John Wiley and Sons.

Lozano Rodríguez, A. (2011). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

Martínez, A. D. (2011). *Estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma Inglés como segunda lengua en la Educación Primaria*. Tesis, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://docplayer.es/10418938-Universidad-pedagogica-nacional-unidad-ajusco-licenciatura-en-pedagogia.html>

- Minera Lorenti, A. L., y Batres Contreras, M. E. (2008). *Guía de actividades lúdicas para estimular el lenguaje en niños de 0 a 5 años*. Tesis, Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de <http://educacionpreescolar.com.mx/lenguaje05.pdf>
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 29, 1-4. Recuperado de <http://www.nure.org/OJS/index.php/nure/article/view/350/341>
- Montessori, M. (1986). *El descubrimiento del niño*. Nueva York: Ballantine Books.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. Madrid, España: CEPE.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Mora, J., y Aguilera, A. (2000). *Atención a la diversidad en educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla, España: Kronos.
- Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordon. Revista de pedagogía*, 60(2), 123-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717070>
- Moya Guijarro, A. J., y Albentosa Hernández, J. I. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil*. España. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=5cr6kOT5hBoC&printsec=frontcover&dq=isbn:8484272427&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj9hI3Z2YnSAhVB0YMKHU2AAx8Q6AEIGzAA#>

onepage&q&f=false

- Olivé, L. (2005). La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 34(4), 49-63.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413604>
- Ortíz, L. D. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar el aprovechamiento del idioma inglés en la escuela secundaria mexicana*. Tesis, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Michoacán, México.
Recuperado de <http://imced.edu.mx/tesis/ensenanzaaprendizajedelinglesenninosdentrodelprocreamaravatio.pdf>
- Patiño Rodríguez, J. y Ramírez Montealegre, A. (2011). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral, a través de la narración en los niños del grado transición de las sedes Anastasio Girardot y Buenos Aires de la Institución Educativa Agroecológico de Cartagena del Chairá*. Tesis, Universidad de la Amazonia. Recuperado de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.6+DESARROLLO+DE+LA+COMPETENCIA+COMUNICATIVA+ORAL,+A+TRAV%3%93S+DE+LA+NARRACI%3%93N+EN+LOS+NI%3%91OS+DEL+GRADO+TRANSICI%3%93N+DE+LAS+SEDES+ATANASIO+GIRARDOT+Y+BUENOS+AIRES+DE+LA+INSTITUCI%3%93N+EDUCATIVA+AGROECOL%3%93GICO+DE+C.pdf>
- Pérez Esteve, P., y Roig Estruch, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*, 2. Barcelona, España: Horsori Editorial S. L.
- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica*

del niño. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.

Piaget, J., y Inhelder, B. (1977). *Psicología del niño*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Picado Godínez, F. M. (2006). *Didáctica general. Una perspectiva integradora*. San José, Costa Rica: UNED.

Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Autor. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Raiza Andrade y Cadenas, E., Pachano, E., Pereira, L. M., y Torres, A. (2002). El Paradigma Complejo. Un cadáver exquisito. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/101/10101407/>

Ramírez García, M. (2011). *Usage of multimedia visual aids in the english language classroom: a case study at Margarita Salas secondary school [Uso de ayudas visuales multimedia en el aula de lengua inglesa: estudio de caso en la escuela secundaria Margarita Salas]*. Tesis, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-11.MariaRamirezGarcia2013.pdf>

Ramírez Martínez, J. (2002). La Expresión Oral. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 57-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271>

- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Richmond, P. G. (1970). *Introducción a Piaget*. Madrid, España: Fundamentos.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona, Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rojas Florez, E., y Ramírez Gutierrez, Y. (2011). *El juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en el grado primero de educación básica primaria*. Tesis. Universidad de la Amazonia. Recuperado de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.12.+EL+JUEGO+COMO+ESTRATEGIA+DIDACTICA+PARA+LA+ENSE%91ANZA+DEL+INGLES+EN+EL+GRADO+PRIMERO+DE+EDUCACI%93N+BASIC+A+PRIMARIA.pdf>
- Sánchez Sánchez, V. A., y García Marulanda, K. (2013). *El taller de inglés: Un acercamiento significativo al aprendizaje de una lengua extranjera fundamentado en el modelo Visual-Auditivo-Kinestésico en niños de 4 años de una institución privada*. Tesis, Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/895>
- Sañudo Guerra, L. (2005). Los programas de intervención una modalidad para investigar en la educación. *3er Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Jalisco. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero1/programas.htm
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación*

2007-2012. México: Autor. Recuperado de
<http://ith.mx/pasada/secciones09a/programasectorialdeeducacion2007-2012.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. D. F., México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Fundamentos Curriculares. Ciclo 1*. D. F, México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Fundamentos Curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria*. D. F, México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011d). *Programa de Estudio: Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. D. F., México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Decreto, D.F. México: Autor. Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326568&fecha=13/12/2013

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Acuerdo 717 por el que se emiten lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Decreto, D. F. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento de la Reforma Educativa*. México: Autor.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching [Interlenguaje. Revista Internacional de Lingüística*

- Aplicada en la Enseñanza de Idiomas*], 10(1-4), 209-232. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage>
- Soberón, A. (2001). El trabajo por proyectos en el aula de Inglés de Primaria. En J. Arnau, J. Chasco, y G. López Téllez, *Metodología en la enseñanza del Inglés* (pp. 117-140). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=lg-IJwoHzUkC&printsec=frontcover&dq=isbn:843693525X&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjgJML38lvSAhUK5mMKHRexCV0Q6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false>
- Solís Palomino, Z. (2009). *Enseñanza-aprendizaje del inglés en niños dentro del Procrea-Maravatío*. Tesis, Insituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://imced.edu.mx/tesis/ensenanzaaprendizajedelinglesenninosdentrodelprocreamaravatio.pdf>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Tobón, S. (2013). *E-book. Lista de cotejo por competencias*. México, México: Centro Universitario CIFE. Recuperado de https://issuu.com/cife/docs/e-book__listas_de_cotejo_por_compet_cf32e06e110043
- Tobón, S. T. (2005). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. T., Pimienta Prieto, J. H., y García Fralile, J. A. (2010). *Secuencias*

didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.

Uberman, A. (1998). The use of games for vocabulary presentation and revision.

English Teaching Forum [El uso de juegos para la presentación y revisión de vocabulario. Foro de Enseñanza de Inglés], 36 (1), 20-26. Recuperado de

https://www.academia.edu/1082852/The_use_of_games_for_vocabulary_presentation_and_revision

UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.

Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Ussa Álvarez, M. D. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispanica*, 17, 107-116.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227523009.pdf>

Vega, L. O. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres*. D. F., México: UNAM.

Verdú, M., y Coyle, Y. (2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas*. España: Universidad de Murcia.

Villafaña Pérez, M. D. (2007). *Propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar a través de la literatura infantil*. Tesis, Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de <http://studylib.es/doc/7631901/propuesta-did%C3%A1ctica-para-el-desarrollo-del-lenguaje-oral-...>

Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Wadsworth, B. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development [La teoría de Piaget del desarrollo cognitivo y afectivo]*. New York, United States: Logman Group.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson. Recuperado de <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zulaica Isasti, G. (2013). *La utilización del cuento en la enseñanza del inglés en Educación Primaria*. Tesis, Universidad de la Rioja. Recuperado de http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000426.pdf

Apéndices

Apéndice A. Guía de observación

Estrategias lúdicas para promover el lenguaje oral en inglés en preescolar

Guía de observación registro no. 1

Sitio: Jardín de Niños en el aula de 3er grado, grupo "A"

Participantes: Comunidad de práctica integrada por 21 alumnos y el docente de la asignatura Inglés.

Propósito: Observar el uso del lenguaje oral en inglés en los alumnos de educación preescolar.

Actividad: Uso de lenguaje oral en inglés para nombrar características de objetos del aula.

Fecha de aplicación: 05 al 11 de Abril de 2016.

Duración de la observación: 5 sesiones de 30 minutos.

Objetivos	Preguntas orientadoras
Observar la intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.	¿Cómo el docente posibilita y promueve la comunicación en la clase?
Identificar de qué manera influye la estrategia didáctica fundamentada en la lúdica en el lenguaje oral en inglés.	¿Cómo la estrategia lúdica promueve el lenguaje oral en inglés?
Observar la interacción y comunicación que se da entre docente-alumno y alumno-alumno por medio del lenguaje oral en inglés.	¿Cuándo los alumnos hacen uso del idioma inglés en la clase? ¿Por qué? ¿Cómo se llevan a cabo los diálogos de comunicación oral a

	través del idioma inglés entre el docente y los alumnos durante la clase? ¿Cómo se llevan a cabo los diálogos de comunicación oral a través del idioma inglés entre los alumnos?
--	--

Hora	Interacción	Comentarios
09:05	D: <i>Good morning, good morning how are you?</i> TA: <i>I'm fine, what about you?</i> (voz alta) D: <i>I'm fine, thank you.</i> D: <i>Let's say the date, children.</i>(uso de elementos gráficos para dar significado a la expresión oral) El docente señala la forma escrita de la fecha. TA: <i>Today is Monday...</i> D: <i>April...</i> TA: <i>April...</i> D: <i>Eleventh...</i> TA: <i>Eleventh ...</i> D: <i>Twenty...</i> TA: <i>Sixteen!</i> D: <i>What's the weather like today?</i> El docente invita a los alumnos a mirar hacia afuera. El A12 y A5 se levantan y toma la imagen del sol. A12: <i>Sunny!</i> D: <i>What!</i> TA: <i>Sunny!</i> D: <i>Ok, children. Before we start the class, let's sing and move the body as a warm up. Let's work out! Como on, stand up, please!</i> (uso de lenguaje corporal para apoyar la expresión) El A12 se pone de pie y grita. A12: <i>Arriba! Stand uuuuuuup!</i> Los alumnos se ponen de pie. El docente reproduce el audio. Los alumnos comienzan a moverse siguiendo el ritmo de la canción. El docente motiva a los alumnos a integrarse a la actividad. D: <i>Let's work out, children!</i> La canción inicia y los alumnos cantan y actúan durante su reproducción, nombrando y tocando las diferentes partes del cuerpo. TA: <i>Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Eyes and ears, and mouth and nose. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. March, march, march, let us all march. March, march, march, get your body charged. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Head, shoulders,</i>	Los alumnos toman la iniciativa, identifican el elemento gráfico y lo nombran en inglés El docente hace uso del <i>warm up</i> con un canto para antes de iniciar la clase El alumno hace uso del lenguaje oral en inglés para comunicarse con sus compañeros Los alumnos hacen uso del lenguaje oral en inglés para nombrar las partes del cuerpo. Hacen uso de la acción física, bailan utilizando las partes del cuerpo

Hora	Interacción	Comentarios
09:08	<i>knees and toes, knees and toes. Eyes and ears, and mouth and nose. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Jump, jump, jump, let's all jump. Jump, jump, jump, make you muscle pump. Punch, punch, punch, let's all punch. Punch, punch, punch, have a hearty munch.</i> <i>Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Eyes and ears, and mouth and nose. Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.</i> D: <i>Ok, children, sit down, please.</i> Los alumnos corren y se sientan en su lugar. El docente utiliza elementos gráficos como imágenes y dibujos para apoyar la explicación de la actividad a realizar. Los alumnos observan y hacen sus predicciones. A11: Vamos a dibujarnos. D: <i>Exactly!</i> 6: Si, vamos a dibujarnos. D: <i>Ok, children, for this activity you are going to work in team, three children in every team. So, stand up and make the teams. Only three children, remember.</i> Los alumnos se levantan pero se muestran confundidos, se miran unos a otros. D: Hagan equipos, de tres niños cada equipo. Los alumnos comienzan a reunirse y formar los equipos. El A12, A14 y A9 forman el equipo 1. EIA11, A20 y A18 forman el equipo 2. EIA2, A6 y A17, forman el equipo 3. EIA5, A16 y A1 forman el equipo 4. El A13 y A15 forman el equipo 5. El A19, A8 y A10 forman el equipo 6. El docente entrega una cartulina a cada equipo.	El docente hace uso de elementos gráficos como medio para evitar la traducción
09:10	Los alumnos se levantan pero se muestran confundidos, se miran unos a otros. D: Hagan equipos, de tres niños cada equipo. Los alumnos comienzan a reunirse y formar los equipos. El A12, A14 y A9 forman el equipo 1. EIA11, A20 y A18 forman el equipo 2. EIA2, A6 y A17, forman el equipo 3. EIA5, A16 y A1 forman el equipo 4. El A13 y A15 forman el equipo 5. El A19, A8 y A10 forman el equipo 6. El docente entrega una cartulina a cada equipo. Los alumnos se ponen de pie y toman el material necesario para realizar la actividad, colores y lápiz. Un alumno de cada equipo se tira sobre la cartulina y los otros dibujan su silueta. El docente monitorea el trabajo de cada equipo. D: <i>Remember children, draw the parts of the head: eyes, ears, mouth, nose and hair. And</i>	El docente integra a los alumnos en equipo para llevar a cabo la actividad, se promueve el trabajo colaborativo

Hora	Interacción	Comentarios
09:25	<i>remember, you have to draw the body as your classmate. Look at the color of the eyes and hair.</i> (uso de lenguaje corporal y elementos gráficos para apoyar las explicaciones) Los alumnos terminan de realizar el dibujo. El docente da explicación de lo siguiente a realizar. D: <i>Children, now, you are going to write the name of every body parts, yes.</i> El docente coloca la forma escrita de algunas partes del cuerpo en un poster del cuerpo para que los alumnos lo observen. Hace preguntas a los alumnos invitándolos a nombrar las partes del cuerpo. El docente señala la cabeza. D: <i>What is it?</i> A12: <i>Head!</i> TA: <i>Head!</i> El docente señala los hombros. D: <i>What are this?</i> A20: <i>Head, shoulders...</i> D: <i>What?</i> TA: <i>Shoulders!</i> El docente señala las rodillas. D: <i>What are this?</i> A12: <i>Knees!</i> D: <i>What?</i> TA: <i>Knees!</i> El A20 canta. A20: <i>Head, shoulders, knees and toes.</i> El docente señala los pies. D: <i>And this?</i> El A20 canta. A20: <i>Head, shoulders, knees and toes.</i> D: <i>What?</i> A12: <i>Toes!</i> TA: <i>Toes!</i> El docente señala los ojos. D: <i>What are this?</i> A2: <i>Eyes!</i> D: <i>What?</i> TA: <i>Eyes!</i> El docente señala las orejas. D: <i>What are this?</i> A12: <i>Ears!</i> D: <i>What?</i> TA: <i>Ears!</i> El docente señala la boca.	El docente hace uso del cuestionamiento para interactuar y promover el uso del lenguaje oral en inglés de los alumnos Los alumnos responden, hacen uso del lenguaje oral en inglés para nombrar partes del cuerpo El alumno canta, hace uso del lenguaje oral en inglés

Hora	Interacción	Comentarios
09:35	D: <i>What is it?</i> A12: <i>Mouth!</i> D: <i>What?</i> TA: <i>Mouth!</i> El docente señala la nariz. D: <i>What is it?</i> A5: <i>Nose!</i> TA: <i>Nose!</i> D: Ok, children, write the name to the body parts. Los alumnos toman el lápiz y escriben los nombres de las diferentes partes del cuerpo al dibujo de sus cartulinas. El A6 canta. A6: <i>Head, shoulders, knees and toes.</i> El A12 canta. A12: <i>Head, shoulders, knees and toes.</i> El docente monitorea cada equipo. El 6 canta y actúa la canción tocando las partes del cuerpo. A6: <i>Head, shoulders, knees and toes.</i> El A5 canta. A5: <i>Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes.</i> El A12 se pone de pie y se dirige al docente para pedir permiso de ir al baño. D: <i>May I...</i> A12: <i>May I go to the bathroom, please?</i> D: <i>Yes, you may.</i> Los alumnos finalizan la actividad, dibujaron e iluminaron el cuerpo, y le escribieron el nombre a las diferentes partes del cuerpo. El docente llama al equipo 1 para exponer su trabajo. D: A12, A9 and A14, come on, show your work. El equipo 1 toma su trabajo y lo muestra al resto de la clase. El docente pide a los alumnos pongan atención a sus compañeros que exponen. D: <i>Pay attention, please. Look and listen.</i> El docente hace preguntas al equipo 1 sobre el trabajo realizado.	El alumno canta, hace uso del lenguaje oral en inglés
09:45	D: <i>Who is this?</i> El A12 señala al A9. A12: Es A9. El docente señala los ojos. <i>What color are her eyes?</i> A12: <i>Brown.</i>	El docente hace uso del cuestionamiento para promover la participación y uso del lenguaje oral en

Hora	Interacción	Comentarios
09:48	A14: <i>Brown.</i> D: <i>Yes.</i> El docente señala el cabello. D: <i>What color is her hair?</i> A12: <i>Brown.</i> D: <i>Ok, children, good.</i> El docente invita al equipo 2 a pasar a exponer su trabajo. D: <i>A2, A17 and A6, come on, please. Bring your work to show it.</i> El equipo dos pasa al frente con su trabajo. El docente hace preguntas al equipo sobre el trabajo. D: <i>Who is this?</i> A2: <i>EsA17.</i> D: <i>What color are her eyes?</i> A2: <i>Black.</i> A6: <i>Black.</i> D: <i>What color is her hair?</i> A2: <i>Is black!</i> El docente invita al equipo 3 a exponer su trabajo. Los alumnos del quipo 2 toman su trabajo y pasan al frente para mostrarlo a sus compañeros. El docente cuestiona al equipo sobre el trabajo realizado. D: <i>Who is this?</i> A20: <i>EsA18.</i> D: <i>What color are her eyes?</i> A11: <i>Son brown!</i> A20: <i>Brown!</i> D: <i>What color is her hair?</i> A20: <i>Brown!</i> A11: <i>Brown.</i>	inglés
09:52	El docente invita a cada alumno dibujado a que tomen el dibujo de su cuerpo y lo muestren a la clase. Los seis alumnos pasan al frente con sus dibujos y los muestran ante la clase. El docente pide observen cada dibujo, el color de sus ojos y cabello. D: <i>I want you look at every body of you classmates.</i> El docente señala al A17. D: <i>Is boy or girl?</i> A12: <i>It's girl!</i> TA: <i>Girl!</i> El docente señala al A11.	Los alumnos hacen uso del lenguaje oral en inglés para responder a los cuestionamientos

Apéndice C. Ejemplo de diario de campo

Diario de campo 1: (Dc1).

Proyecto:	Estrategias lúdicas para promover el lenguaje oral en inglés en preescolar.
Fecha:	Marzo 14 de 2016
Lugar:	Salón de clase
Sujetos de observación:	Alumnos de tercer grado, grupo "A"
Sesión:	Primera
Objetivo:	Analizar y reflexionar sobre el uso del lenguaje oral en inglés de los alumnos.
Actividad 1:	<i>"Let's play with the classroom object"</i>

Descripción del evento	Experiencia, interpretación o comentarios
Antes de iniciar la sesión de clase, el A12 está cantando la rutina de expresiones de saludo. El A6, también comienza a cantar, hace uso del lenguaje oral en inglés para nombrar expresiones de saludo. Los alumnos muestran confusión cuando se les habla solamente por medio del idioma inglés, expresan que no entienden lo que se les dice y se debe hacer uso de lenguaje corporal para evitar la traducción. El A12 y A4 leen el nombre escrito de cada objeto del aula usando el lenguaje oral en inglés, sin embargo algunas palabras no las pronuncia adecuadamente. Los elementos gráficos colocados en un espacio o rincón para la asignatura de inglés llaman la atención de los alumnos, muestran interés por la diversidad de imágenes que observan.	El alumno nota un mayor dominio del idioma inglés que el resto de sus compañeros, hace uso de éste con más frecuencia que los otros alumnos, para expresarse en la clase. Incluso haciendo uso de lenguaje corporal para que los alumnos entiendan lo que se les dice, y evitar la traducción, no todos los alumnos entienden. Es necesario utilizar otros medios que apoyen los anteriores. Estos alumnos pueden ya leer, se apoyan de esta capacidad para responder cuando se les cuestiona, observan las formas escritas en cada imagen y la dicen. Sin embargo, en el idioma inglés, no consideran que la pronunciación es diferente a la forma escrita en algunas palabras. Fue notorio que los elementos visuales despertaron el interés de los alumnos, esto ayudó a que los alumnos presentaran mayor disposición a involucrarse en la clase.

Descripción del evento	Experiencia, interpretación o comentarios
El A2, A4 y A 12, usan frecuentemente el lenguaje oral en inglés, nombran los objetos del aula sin que se les pida.	

Apéndice D. Cuadernillo de estándares de desempeño docente en el aula

Formato de Auto-registro

Nombre del profesor:		Fecha:
N° de Alumnos:		Grupo:
Asignatura:	Tema:	Hora de inicio:
Objetivos de la clase:		

Descripción		Comentario
Inicio		
Desarrollo		
Cierre		
Reflexión final:		

Indique su papel como evaluador:

o Supervisor o Inspector escolar	Nombre _____
o Auxiliar de la supervisión	Asignatura _____
o Director de la escuela	
o Subdirector de la escuela	Nivel _____
o Profesor de grupo. Especifique el grado _____	Modalidad

Categoría: Planeación Preparación previa que hace el profesor del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos.

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Selección de contenidos	Específica, de manera clara, contenidos apegados al currículum ¹ que desarrollará durante la clase.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no los contenidos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el sentido de que sean entendibles para quien los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende pero hay dudas, es poco claro y si hay pleno entendimiento de ellos, es claro.	1. En la planeación no se especifican los contenidos. 2. En la planeación se especifican, de manera confusa, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. 3. En la planeación se especifican, de manera poco clara, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. 4. En la planeación se especifican, de manera clara, contenidos apegados al currículum		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
			que desarrollará durante la clase.		
Selección del propósito	Específica, de manera clara, el propósito que desarrollará durante la clase.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no el o los propósitos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el sentido de que sean entendibles para quien los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende pero hay dudas, es poco claro y si hay pleno entendimiento, es claro.			
Diseño de estrategias didácticas	Especifica estrategias didácticas acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la	En la planeación escrita se observa si se especifican o no las estrategias didácticas a desarrollar	1. En la planeación no se especifican estrategias didácticas. 2. En la planeación se especifican		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
	clase.	durante la clase. Si se especifican, se observa el grado de concordancia, que tienen con el propósito y los contenidos. Esto se observa en si las estrategias didácticas seleccionadas (actividades, recursos, espacio y tiempo), previsiblemente hacen que se logre el propósito y los contenidos.	estrategias didácticas, pero no se sabe de su concordancia con los propósitos y contenidos porque éstos no se presentan. 3. En la planeación se especifican estrategias didácticas poco acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase. 4. En la planeación se especifican estrategias didácticas acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.		
Selección de mecanismos de	Especifica mecanismos de evaluación	En la planeación escrita se	1. En la planeación no se		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
evaluación	a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera eficiente el grado de avance y logro del propósito.	observa si se especifican o no los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase. Si se especifican, se observa la eficiencia de éstos respecto al propósito, lo cual se hace evidente al identificar su previsible alcance para detectar el grado de avance y logro del mismo.	especifican mecanismos de evaluación. 2. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero no se sabe de su alcance como evidencia del grado de avance y logro del propósito, ya que éste no se presenta. 3. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero no permitirán detectar de manera eficiente el grado de		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
			avance y logro del propósito. 4. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera eficiente el grado de avance y logro del propósito.		

Categoría: Gestión del ambiente de clase.
Construcción de un clima propicio para el aprendizaje que incluye los ámbitos de las relaciones interpersonales y el manejo de grupo.

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
Relaciones interpersonales	Durante la clase propicia, de manera permanente, relaciones interpersonales	Durante la clase, se observa si las relaciones interpersonales que marcan el ambiente	1. Durante la clase no propicia relaciones interpersonales de respeto y		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
	ales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.	general de la misma son o no de respeto y confianza. Esto se observa por ejemplo, en el tono de voz y en la forma en que se dirige el docente a los alumnos, y a su vez, la forma en que lo hacen entre ellos (no hay críticas, se llaman por su nombre, se promueve la autoestima. Si las relaciones son de respeto y confianza, se observa la frecuencia con que logra mantener ese clima a lo largo de la clase.	confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos. 2. Durante la clase propicia, de manera ocasional, relaciones interpersonal -es de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. 3. Durante la clase propician, de manera habitual, relaciones interpersonal - es de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos,		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
			que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. 4. Durante la clase propicia, de manera permanente, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.		
Manejo de grupo	Durante la clase logra, de manera permanente, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.	Durante la clase, se observa si se logra o no un manejo de grupo que posibilita la comunicación al interior del mismo. Esto se observa en la forma como el profesor	1. Durante la clase aunque propicia, no logra un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. 2. Durante la clase logra, de manera		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
		facilita las participaciones , promueve las normas de convivencia y el orden y mantiene la atención de los alumnos. Si se logra, se observa la frecuencia con que lo mantiene a lo largo de la clase.	ocasional, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. 3. Durante la clase logra, de manera habitual, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. 4. Durante la clase logra, de manera permanente, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.		

Categoría: Gestión Curricular.

Conocimiento y puesta en práctica que realiza el profesor, del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas.

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
Conocimiento de la asignatura	Durante la clase demuestra amplio conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.	Durante la clase, se observa si el profesor trata conceptos con claridad y dominio, y si lo hace de acuerdo con el conocimiento socialmente válido. Se observa si tiene poco conocimiento, el necesario, un buen dominio o bien si rebasa lo especificado en el currículo.	1. Durante la clase demuestra escaso conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 2. Durante la clase demuestra elemental conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 3. Durante la clase demuestra suficiente conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 4. Durante la clase demuestra		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
			-te la clase demuestra amplio conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.		
Relación entre asignaturas	Durante la clase presenta, trata y relaciona contenidos de diferentes asignaturas.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de contenidos de diferentes asignaturas. Si se presentan, se observa si aborda cada uno. En caso de que los aborde, se observa si establece conexión entre ellos.	1. Duran -te la clase no presenta contenidos de diferentes asignaturas. 2. Duran -te la clase presenta contenidos de diferentes asignaturas. 3. Duran -te la clase presenta y trata contenidos de diferentes asignaturas. 4. Duran -te la clase presenta, trata y relaciona contenidos de diferentes asignaturas.		
Conexión asignaturas-contexto	Durante la clase establece, de manera frecuente y	A lo largo de la clase, se observa la presencia o ausencia de	1. Duran -te la clase no establece relaciones entre los		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
	pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.	relaciones entre los contenidos y el contexto en que viven los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 2. Duran-te la clase no establece, de manera frecuente y poco pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 3. Duran-te la clase no establece, de manera ocasional aunque pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 4. Duran-te la clase no establece, de manera frecuente y pertinente, relaciones entre los contenidos de las		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
			asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.		

Categoría: Gestión didáctica.

Conocimiento y puesta en práctica que realiza el profesor, del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos.

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Presentación curricular	Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase.	Al inicio de la clase, se observa la presencia de propósito y contenidos; de algunos de ellos o bien, la ausencia de ambos. En caso de presencia de alguno o ambos, se observa la claridad en el lenguaje usado por el profesor, es decir, que sea sencillo, concreto, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos.	1. Al inicio de la clase no presenta y/o recuerda a los alumnos el propósito ni los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 3. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma confusa a los alumnos, el propósito y/o los contenidos a desarrollar y		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			aprender durante la clase. 4. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito o los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 5. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase.		
Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	Durante la clase se observa si el profesor hace distinción (tendiente a la personalización) o no (tipo	1. Durante la clase atiende, de manera preferencial, a los alumnos con menores necesidades de aprendizaje.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		conferencia) de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si lo hace, se observa mediante el uso de lenguaje específico, la asignación de tareas diferenciadas y el acercamiento a ciertos alumnos. En una situación concreta de clase, se puede observar qué alumnos están comprendiendo o no el tema.	2. Durante la clase atiende, de manera idéntica, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. 3. Durante la clase atiende, de manera preferencial, a los alumnos con mayores necesidades de aprendizaje. 4. Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.		
Organización del grupo	Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las actividades que	Durante la clase, se observa la forma de organizar el grupo: en plenaria (filas, círculo, herradura, entre otras) o equipo (según el	1. Durante la clase no organiza al grupo de manera adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	desarrolla.	número) y su adecuación a las necesidades que demandan las actividades. Para la valoración se asume que se cuenta infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la justificación.	2. Durante la clase organiza al grupo de manera poco adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase organiza al grupo de manera adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Relación de aprendizaje alumno-alumno	Durante la clase realiza, de manera frecuente y adecuada acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos, propiciando su aprendizaje.	Durante la clase, se observa si el profesor promueve o no, diálogos entre los alumnos, respecto a los objetos de aprendizaje (esto indistintamente de la forma de organizar el grupo). Si lo hace, se observa si los alumnos conversan, discuten e intervienen en torno a los temas y objetos de aprendizaje planteados. Además se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	1. Durante la clase no realiza acciones ni actividades para favorecer el diálogo entre los alumnos. 2. Durante la clase realiza, de manera frecuente pero poco adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. 3. Durante la clase realiza, de manera ocasional pero adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. 4. Durante		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			la clase realiza, de manera frecuente y adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		
Recursos didácticos	Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos	Durante la clase, se observa, respecto a la motivación, si el manejo que hace el profesor de los recursos, capta la atención de los alumnos y los involucra con los contenidos a tratar. Además se observa si los recursos son acordes al propósito de los contenidos que desarrolla.	1. Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos didácticos poco acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 2. Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos poco acordes para promover el		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			aprendizaje de los contenidos. 3. Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 4. Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos.		
Recursos espaciales	Durante la clase maneja, de manera muy adecuada, el espacio del salón de clases respecto a	Durante la clase, se observa si la forma en que el profesor se desplaza y hace uso del espacio considera las	1. Durante la clase maneja, de manera inadecuada, el espacio del salón de clases respecto a		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	las demandan las actividades que desarrolla.	necesidades que demandan las actividades que desarrolla. Se observa por ejemplo, en el trabajo en plenaria si el profesor se coloca donde todos lo puedan observar y escuchar; y en el trabajo en grupo si se acerca a cada uno de ellos, entre otras. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructur-a para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la	las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 2. Duran te la clase maneja, de manera poco adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 3. Duran te la clase maneja, de manera adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		justificación.	que desarrolla. 4. Durante la clase maneja, de manera muy adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		
Manejo del tiempo	Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa el tiempo que usa el profesor para el tratamiento de los contenidos (tiempo efectivo) y el tiempo dedicado a otros asuntos (tiempo muerto). La valoración de la eficacia se hace tomando en cuenta del	1. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera ineficaz, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 2. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera flexible pero poco eficaz,		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		tiempo total de clase, la proporción de tiempo efectivo. La flexibilidad se observa en la respuesta de adaptación que da el profesor a las situaciones que surgen durante la clase, tomando como base el tiempo efectivo.	respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 3. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz pero poco flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 4. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.		
Indicaciones	Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el	1. Durante la clase da indicaciones, de manera confusa, de		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla	profesor para dar las indicaciones de los procedimientos, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. Siguen las instrucciones dadas para el desarrollo de los procedimientos.	los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase da indicaciones, de manera poco clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase da indicaciones, de manera clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.		
Explicaciones	Durante la clase brinda explicaciones , de manera clara y significativa, de los conceptos y las definiciones que trata.	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el profesor para dar explicaciones de los conceptos y definiciones, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. La significancia se observa en si ese lenguaje tiene sentido para los alumnos, lo cual se aprecia en la forma como	1. Durante la clase brinda explicaciones , de manera confusa, de los conceptos y las definiciones que trata. 2. Durante la clase brinda explicaciones , de manera clara pero no significativa, de los conceptos y las definiciones que trata. 3. Durante la clase brinda explicaciones , de manera clara pero poco significativa, de los		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		ellos/ellas se apropian de los conceptos y definiciones, por ejemplo al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	conceptos y las definiciones que trata. 4. Durante la clase brinda explicaciones , de manera clara y significativa, de los conceptos y las definiciones que trata.		
Preguntas	Durante la clase formula, de manera muy frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.	Durante la clase, se observa si el lenguaje usado por el profesor para hacer preguntas propicia o no la reflexión sobre los saberes (conocimientos) y procedimientos de los alumnos. Esto se aprecia en el tipo de respuestas y explicaciones que los alumnos dan	1. Durante la clase formula, preguntas cerradas que no promueven un proceso de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 2. Durante la clase formula, de manera ocasional, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		a las preguntas. Si lo hacen con respuestas reflexivas y/o argumentativas tienden a ser abierta, pero si son memorísticas o de “consentimiento” se consideran cerradas. En caso de que realice preguntas abiertas, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 3. Durante la clase formula, de manera frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 4. Durante la clase formula, de manera muy frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.		
Actividades dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con	Durante la clase, se observa la presencia de actividades	1. Durante la clase desarrolla actividades con		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento	que implican el hacer y la incorporación de sentidos con procedimientos establecidos o dictados por el profesor y que son pertinentes en cuanto que favorecen que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa respecto a la motivación, si dichas actividades captan su atención y despiertan su interés por desarrollarlas.	procedimientos determinados por él mismo, poco pertinentes y poco motivantes para que los alumnos se apropien del conocimiento 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, poco pertinentes aunque motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento. 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			mismo, pertinentes y poco motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento. 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento.		
Actividades no dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y motivantes, para que se apropien del	Durante clase, se observa la presencia o ausencia de actividades que implican el hacer y la incorporación de sentidos sin especificar los procedimientos-	1. Durante la clase no desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos. 2. Durante la clase desarrolla actividades		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	conocimiento .	os, es decir, da libertad para que los alumnos escojan y decidan su manera de proceder. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y si son motivantes, es decir, si captan su atención y despiertan su interés por desarrollar las actividades.	con procedimientos determinados por los alumnos, poco pertinentes aunque motivantes, para que se apropien del conocimiento . 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y poco motivantes, para que se apropien del conocimiento . 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			alumnos, pertinentes y motivantes, para que se apropien del conocimiento .		

Categoría: Evaluación

Acciones que realizan profesores y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Autovaloración	Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven la autovaloración de los alumnos sobre sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase promueve, de manera		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.		
Valoración entre alumnos	Durante la clase, promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven las valoraciones entre compañeros respecto a sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase promueve, de manera ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Valoración del profesor a los alumnos	Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven valoraciones del profesor sobre los procesos y resultados de sus alumnos. En caso de presencia, la congruencia se observa respecto a si las valoraciones se acompañan a las actividades desarrolladas, el desempeño de los alumnos y lo previsiblemente esperado.	1. Durante la clase no expresa valoraciones sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase expresa valoraciones incongruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase expresa valoraciones poco congruentes sobre los procesos y resultados de los		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.		
Retoralimentación de saberes	Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones para retroalimentar los saberes de los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia, en cuanto favorece que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y la	1. Durante la clase no rescata ni sistematiza los conocimientos previos ni los que van adquiriendo los alumnos. 2. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera poco pertinente, los conocimientos		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
		significancia respecto a si la retroalimentación que hace tiene sentido para los alumnos y ayuda a complementar y reforzar su conocimiento. Esto se aprecia en la forma como los alumnos se apropian de los contenidos, por ejemplo hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	-s previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y no los retroalimenta de forma significativa. 3. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos -s previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma poco significativa. 4. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos -s previos, así como los que van adquiriendo los alumnos		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			y los retroalimenta de forma significativa.		

Apéndice E. Cuestionario para validación de constructos

Estimado (a) Docente:

Le solicito a usted su apoyo para definir los constructos estrategia lúdica y lenguaje oral. El propósito es validarlos para utilizarlos en el análisis de mi práctica docente y que permitirá definir un proyecto de investigación.

Para responder a esta encuesta requiero que usted revise la definición que se hace de cada constructo, incorpore su definición, responda a la pregunta ¿Cómo se comporta una persona que utiliza estrategias lúdicas? o en su caso ¿Cómo se comporta una persona que desarrolla el lenguaje oral? Realice los comentarios y/o sugerencias que permitan mejorar la definición. Agradezco de antemano su colaboración.

Docente 1.

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Estrategia Lúdica		Es una actividad como los juegos, utilizados con fines educativos.	La persona que aplica estrategias lúdicas se comporta de forma entusiasta	Los niños son motivados por este tipo de actividades mediante las cuales refuerzan los aprendizajes.
Lenguaje Oral		Es el intercambio oral, conversaciones, donde los alumnos expresan de forma oral sus saberes.	La persona que práctica el lenguaje oral, busca promoverlo para que el aprendizaje sea más significativo.	En la clase de inglés, es de suma importancia que el alumno aplique y exprese de forma oral los conocimientos adquiridos.

Docente 2.

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Estrategia Lúdica		Las estrategias lúdicas son aquellas en las que se puede explorar, imaginar, manipular, que ayudan a integrarse, son libres, espontaneas y se manifiestan en su mayoría en el juego.	De manera dinámica y creativa, implementa actividades que despierten el interés de los alumnos por participar e involucrarse en el desarrollo de las actividades.	En el preescolar las estrategias lúdicas y en especial el juego son parte importante en la educación de los alumnos.
Lenguaje Oral		El lenguaje oral, el ser humano participa en la construcción de conocimientos, organiza sus pensamientos, desarrolla la creatividad y la imaginación.	Se expresa adecuadamente, utilizando un amplio vocabulario, comunicándose con fluidez y seguridad.	En el aula el lenguaje oral tiene más alta prioridad, para poder cumplir con las competencias y propósitos.

Docente 3.

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Estrategia Lúdica		Actividades que utilizan el juego para lograr un fin determinado.	La persona que aplica estrategias lúdicas se comporta de forma entusiasta.	Son muy importantes para despertar el interés de los alumnos, por ello deben de desarrollarse actividades que utilicen este tipo de estrategias para el logro de los

				aprendizajes.
Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Lenguaje Oral		Forma de hablar y expresar ideas, sentimientos, necesidades con la finalidad de comunicarlas a los demás.	Se expresa correctamente, con fluidez, utiliza un vocabulario amplio.	Actividades que involucren la lectura promueven el desarrollo del lenguaje oral, así como el canto, que le permite mejorar su fluidez y pronunciación.

Docente 4.

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Estrategia Lúdica		Juegos dinámicos, actividades que sirvan de apoyo para desarrollar competencias.	Trata de aplicar de la mejor manera la estrategia planeada de forma positiva y dinámica.	Siempre buscar estrategias innovadoras que llamen la atención del alumno.
Lenguaje Oral		Nos sirve para comunicarnos con los demás y expresar sentimientos y pensamientos.	Para desarrollar el lenguaje en los alumnos, es necesario que el docente ponga el ejemplo a seguir, haciéndolo de la mejor manera posible.	Las actividades para el lenguaje oral son infinitas, pero la mejor manera de seleccionarlas es saber primero las necesidades de los alumnos

Apéndice F. Definición de constructos

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Estrategia Lúdica	Las estrategias lúdicas son acciones caracterizadas por ser dinámicas y entretenidas, despiertan el interés y la motivación del alumno por aprender. Pueden ser actividades como el juego, canto, baile, etc.	Es una actividad como los juegos, utilizados con fines educativos. Las estrategias lúdicas son aquellas en las que se puede explorar, imaginar, manipular, que ayudan a integrarse, son libres, espontáneas y se manifiestan en su mayoría en el juego. Actividades que utilizan el juego para lograr un fin determinado. Juegos dinámicos, actividades que sirvan de apoyo para desarrollar competencias.	La persona que aplica estrategias lúdicas se comporta de forma entusiasta. De manera dinámica y creativa, implementa actividades que despierten el interés de los alumnos por participar e involucrarse en el desarrollo de las actividades. Trata de aplicar de la mejor manera la estrategia planeada de forma positiva y dinámica.	Los niños son motivados por este tipo de actividades mediante las cuales refuerzan los aprendizajes. En el preescolar las estrategias lúdicas y en especial el juego son parte importante en la educación de los alumnos. Son muy importantes para despertar el interés de los alumnos, por ello deben de desarrollarse actividades que utilicen este tipo de estrategias para el logro de los aprendizajes. Es importante siempre buscar estrategias innovadoras que llamen la atención del alumno.
Lenguaje Oral	El lenguaje oral es un medio de expresión por el cual	El lenguaje oral, el ser humano participa en la construcción	La persona que práctica el lenguaje oral, busca promoverlo	En la clase de inglés, es de suma importancia que el alumno

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
	se promueve la comunicación e interacción entre los alumnos, compartiendo información, experiencias, conocimientos, ideas, sentimientos entre sí a fin de satisfacer una necesidad. Así como establecer diálogos que les permitan socializar y construir aprendizaje-s y saberes.	de conocimientos, organiza sus pensamientos, desarrolla la creatividad y la imaginación. Es el intercambio oral, conversaciones, donde los alumnos expresan de forma oral sus saberes. Es una forma de hablar y expresar ideas, sentimientos, necesidades con la finalidad de comunicarlas a los demás. Nos sirve para comunicarnos con los demás y expresar sentimientos y pensamientos.	para que el aprendizaje sea más significativo. Se expresa adecuadamente, utilizando un amplio vocabulario, comunicándose con fluidez y seguridad. Para desarrollar el lenguaje en los alumnos, es necesario que el docente ponga el ejemplo a seguir, haciéndolo de la mejor manera posible.	aplique y exprese de forma oral los conocimientos adquiridos. En el aula, el lenguaje oral tiene más alta prioridad, para poder cumplir con las competencias y propósitos. Actividades que involucran la lectura promueven el desarrollo del lenguaje oral, así como el canto, que le permite mejorar su fluidez y pronunciación. Las actividades para el lenguaje oral son infinitas, pero la mejor manera de seleccionarlás es saber primero las necesidades de los alumnos.

Apéndice G. Plan de intervención

Secuencia didáctica 1.

Secuencia didáctica:	<i>"Let's play with the classroom objects"</i>	CCT:	
Escuela:			
Profesor (a):			
Práctica social:	Formula preguntas sobre un tema concreto.	Tiempo	Abril 05 al 11
Competencia específica:	Entender preguntas para identificar información sobre objetos en el aula.	Grado y grupo	3° A
Problema Significativo del Contexto (interno y externo)	Interno: Falta de aula o espacio al interior de la institución que establezca un rincón de aprendizaje para la impartición del segundo idioma inglés. Externo: Falta de sensibilización hacia la lengua extranjera (inglés).		
Aprendizajes esperados:	Responde a preguntas con el uso de diferentes expresiones.		

Saber con el lenguaje	Hacer con el lenguaje	Ser con el lenguaje
Conoce el repertorio de palabras propio de la práctica social del lenguaje (vocabulario). Conoce la relación entre partes de oralidad y escritura.	Explora y escucha preguntas para conocer nombre, tamaño y color de objetos del aula, con ayuda del profesor. Identifica y señala objetos del aula al escuchar su nombre, color y tamaño. Completa, de forma oral, nombres, colores y tamaños de objetos del aula.	Comprende la función social de las preguntas. Usa la lengua para satisfacer la curiosidad de su entorno.
Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Lenguaje y comunicación	Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.	Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa. Formula preguntas sobre lo que desea o

		necesita saber acerca de algo o alguien, al conservar y entrevistar a familiares o a otras personas
Recursos	Computadora, proyector, crayolas, cartulinas, reproductor MP3, tablas y baraja de lotería, <i>realia</i> , dado.	

Secuencia de actividades			
Sesión	Secuencia/duración	Acciones del docente	Acciones del alumno
1	Inicio / 30 min.	❖ Uso de expresiones de saludo al inicio ❖ Solicita a los alumnos indicar la fecha y el clima del día. ❖ El docente activa los saberes previos sobre los objetos del salón de clase a través de preguntas detonadoras: <i>Do you know the class room objects?</i>, utilizando lenguaje no verbal y elementos gráficos. ❖ Se propone el juego de la gallina ciega. Aleatoriamente se va eligiendo al niño que describir el objeto que le haya tocado.	❖ Realizan rutina de saludo diario con canto al inicio de la clase. ❖ Apoyan al docente para indicar la fecha y expresan de manera oral el clima. Ejemplo <i>Today is...cloudy, sunny, etc.</i> ❖ Responden con expresiones orales, apoyándose de ser necesario con lenguaje no verbal). ❖ De manera individual los alumnos manipulan diferentes objetos del aula, y los van describiendo de acuerdo a las características que perciben, utilizando diferentes expresiones y nombrándolos en inglés.

		❖ Durante el mismo el profesor va realizando preguntas como: <i>How do you feel the object?</i> <i>Is it soft?</i> <i>Is it stiff?</i> <i>Is it big?</i> <i>Is it small?</i> <i>What is it?</i>	❖ Responden a la pregunta del profesor... adivinando el objeto.
Proceso de evaluación			
Técnica		Instrumento	Producto
Observación		Lista de cotejo	
2 y 3	Desarrollo / 60 min	❖ Como retroalimentación de la clase anterior, se reproduce la canción "<i>It's a pencil</i>". ❖ Se propone escuchar una pista de música "<i>Color song</i>", dando libertad a los alumnos para que expresen lo que sienten. ❖ Propone el juego "<i>Simon says</i>" (Simón dice), nombrando diferentes colores: Simon says: touch something red. Simon says: touch something blue. Se eligen de manera aleatoria varios alumnos para asumir el rol de Simon. ❖ Se da lectura a un cuento.	❖ Los alumnos escuchan la canción, cantan e identifican los objetos del aula que escuchan en el canto. ❖ Los alumnos escuchan y expresan lo que perciben (cantan la canción y bailan) ❖ Buscan el objeto del color que se nombra, lo identifica, lo toma o toca y dice su nombre. Ejemplo: <i>It's a pencil.</i> <i>It's a book.</i> <i>It's a chair.</i> Algunos de ellos asumen el rol de Simon, nombrando el color que se ha de buscar en los objetos. ❖ Los alumnos identifican los

		❖ Proyecta el video <i>"Big and Small"</i>. Se toman varios objetos de forma aleatoria, se cuestiona a los alumnos sobre el tamaño de varios objetos. Por ejemplo: Toma el lápiz y pregunta. <i>Is it small or big?</i> Toca el pizarron y pregunta. <i>Is it small or big?</i> ❖ Posteriormente se proyecta el video <i>"What is this"</i> (¿Qué es esto?). ❖ Propone a los alumnos jugar <i>"Bingo"</i>. Reparte tablas con imágenes de los diferentes objetos del salón de clase. Se estimula y apoya a pronunciar la pregunta para obtener el nombre del objeto mostrando la carta con la imagen: <i>What is it children?</i> <i>Is it a pencil, crayón, book, etc.?</i>	objetos del aula que observan y los nombran. ❖ Observan y expresan lo que perciben. Responden de forma oral a las preguntas nombrando el tamaño de los objetos. Ejemplo: <i>It's small</i> <i>It's big</i> ❖ Observan, escuchan y expresan lo que perciben usando el lenguaje oral. ❖ Proponen las formas de ganar en cada partida, y ellos mismos corren la baraja. Nombran el objeto de la baraja seleccionada: <i>It's a pencil</i> <i>It's a crayon</i> <i>Yes, it is.</i>
Proceso de evaluación			
Técnica		Instrumento	
Observación		Lista de cotejo	
4 y 5	Cierre / 60 min	❖ Se propone a los alumnos formar equipos con 4 integrantes.	Se integran con otros para conformar un equipo.

		❖ Reparte a cada equipo un dado para jugar con él. Se monitorea a cada equipo para guiar y apoyarlos con la pronunciación, vocabulario y lectura de las preguntas del dado. ❖ Nuevamente se propone a los alumnos el juego de “La gallinita ciega”. Elige a un alumno de manera aleatoria. Apoya al alumno para hacer uso de las preguntas y obtener información del objeto.	❖ Juegan lanzando el dado, haciendo uso de preguntas como: <i>Is it yellow?</i> <i>What color is it?</i> <i>Is it big?</i> <i>Is it red?</i> <i>Is it small?</i> Expresan oralmente las respuestas. Ejemplo: <i>Yes, It is</i> <i>It's green.</i> <i>No, it isn't</i> <i>It's a marker.</i> ❖ El alumno participante hace uso de las preguntas para obtener información del objeto. <i>What color is it?</i> <i>Is it small?</i> <i>Is it big?</i> <i>What is it?</i> Los otros alumnos le responden, aportándole la información necesaria. <i>It's blue</i> <i>No, it isn't</i> <i>Yes, it is</i> <i>It's a crayon</i>
Proceso de evaluación			
Técnica	Instrumento		Producto
Observación	Lista de cotejo		
Actividades de rutina			Ideas motivacionales
Canto con expresiones de saludo (<i>hello, goodmorning,</i>			Jugar “Simón dice”

<i>etc.)</i> Canto con expresiones de despedida (<i>goodbye, see you, bye, etc.)</i> Uso de expresiones de cortesía (<i>please, thank you, etc.)</i> Uso de indicaciones (<i>sit down, stand up, take pencil, take crayons, take book, take notebook, etc.)</i>	Jugar “La gallinita ciega” Jugar “ <i>Bingo</i> ” Jugar “Adivina que” Jugar “Dado preguntón” Utilizar <i>Realia</i>
---	---

Anotaciones para reflexionar	
Logros	Áreas de oportunidad

Secuencia didáctica 2.

Secuencia didáctica:	<i>“I sing and dance to know my body”</i>	CCT:	
Escuela:			
Profesor (a):			
Práctica social:	Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otros.	Tiempo	Abril 12 al 18
Competencia específica:	Identificar información sobre el aspecto físico de uno mismo y de otros	Grado y grupo	3° A
Problema Significativo del Contexto (interno y externo)	Interno: Falta de aula o espacio al interior de la institución que establezca un rincón de aprendizaje para la impartición del segundo idioma inglés. Externo: Falta de sensibilización hacia la lengua extranjera (inglés).		
Aprendizajes esperados:	Reconoce partes del cuerpo al escuchar su nombre.		

Saber con el lenguaje	Hacer con el lenguaje	Ser con el lenguaje
Conoce el repertorio de palabras propio de la práctica social del lenguaje (nombres de las partes del cuerpo, adjetivos calificativos, etc.)	Asocia partes visibles del cuerpo de uno mismo y de otros, al escuchar su nombre.	Respeto las diferencias físicas entre personas. Valora a las personas, sus culturas y lenguas sin distinción de su apariencia física.
Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Lenguaje y comunicación	Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.	Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa.
Recursos	Lamina del cuerpo humano, reproductor MP3, revistas, tijeras, resistol, objeto para hacer burbujas.	

Secuencia de actividades

Sesión	Secuencia/duración	Acciones del docente	Acciones del alumno
1 y 2	Inicio / 60 min.	❖ Se activa los saberes previos sobre las partes del cuerpo a través de preguntas detonadoras: <i>Do you know the body parts?</i>, utilizando elementos gráficos (poster) y lenguaje no verbal como apoyo. ❖ Se muestra un poster y los estudiantes nombran las diferentes partes del cuerpo a través de diversas expresiones (lenguaje oral o corporal). Corrige el posible uso de lengua materna enfatizando el uso del idioma inglés.	❖ Responden a las preguntas haciendo uso de diferentes expresiones (lenguaje oral y no verbal). ❖ Nombran las partes del cuerpo, utilizando lengua materna o en inglés si es posible, evitando la lengua materna. ❖ Los alumnos se

		❖ Se muestra un cuento, pidiendo a los alumnos a imitar al docente y decir las palabras en coro o individualmente. <i>Head, shoulders, knees and toes. Knees and toes. Head, shoulders, knees and toes. Knees and toes.</i> Se invita a los alumnos a sentarse en el suelo y formar un círculo alrededor del docente para que puedan ver las ilustraciones del cuento. Se lee y con mímica se interpreta el título para los alumnos, motivándolos a predecir acerca de qué trata el cuento. Se les dice que este es un cuento con un canto tradicional de los países que hablan inglés. Se ayuda a los alumnos identificar los personajes: This is a girl. This is a boy. Se motiva a los alumnos a repetir estas oraciones. Se cuestiona a los alumnos sobre características referente al color	ponen de pie y se sientan en el suelo haciendo un círculo alrededor del docente. Observan la portada del cuento y hacen predicciones sobre qué es lo que va a tratar. Se sigue la lectura del cuento y nombran oralmente las oraciones: This is a girl. This is a boy...
		❖ Se distribuye a los alumnos una hoja con la silueta de un niño y una niña. Se invita a los alumnos a iluminar la silueta que corresponde a su género.	❖ Toman el material correspondiente para iluminar la imagen correspondiente, haciendo uso de su lenguaje oral para nombrar su género (<i>boy or girl</i>).

		❖ Se motiva a los alumnos a actuar y cantar la canción <i>“head, shoulders, knees and toes”</i>. ❖ Se invita a los alumnos a jugar <i>“Simon says...”</i> ❖ Organiza a los alumnos en grupos de 4 y se distribuye material necesario para la elaboración de un <i>“collage”</i>. Pide expongan su creación, promoviendo el uso del lenguaje oral para nombrar las partes del cuerpo del collage.	❖ Los alumnos cantan y actúan. ❖ Los alumnos escuchan, nombran oralmente y tocan la palabra indicada. ❖ Los alumnos se integran en equipos y libremente arman un collage con las partes del cuerpo, posteriormente las nombran: <i>Head</i> <i>Shoulders</i> <i>Eyes</i> <i>Etc.</i>
Proceso de evaluación			
Técnica		Instrumento	
Observación		Lista de cotejo	
		Producto	
		Imagen iluminada (boy or girl) Collage	
3 y 4	Desarrollo / 60 min	❖ Se hace retroalimentación de las clases anteriores y se pone la pista de música <i>“head, shoulders, knees, and toes”</i>. Se invita a los alumnos a cantar y actuar la canción. ❖ Se motiva a los alumnos a actuar y cantar en la canción <i>“put your hands up”</i>.	❖ Escuchan y utilizan diferentes expresiones, lenguaje oral para cantar y corporal (TPR). ❖ Los alumnos cantan y actúan la canción

		❖ Se motiva a los alumnos para ponerse uno frente a otro. Se les dice toquen las siguientes partes cuando las escuchen: <i>Touch your head, shoulders, knees, toes.</i> ❖ Organiza a los alumnos e invita a salir al patio de la escuela para jugar “<i>Bubble</i>” (burbujas). Se indican una parte del cuerpo. ❖ Se organiza para salir al patio de la escuela. Se invita a formar un círculo se pone la pista de música “<i>HokeyPokey</i>”, dando oportunidad para que los alumnos se expresen libremente. los alumnos escuchan, actúan y cantan la canción. ❖ Se invita a los alumnos a sentarse en el suelo y formar un círculo. Se muestra un cuento a los alumnos “<i>I am unique</i>”. Se les motiva a predecir sobre qué va a tratar el cuento. Se da lectura y se hacen cuestionamientos sobre lo que observan: <i>Is it boy or girl?</i> <i>What color is his/her hair, eyes, skin?</i>	❖ Los alumnos se agrupan en pareja, poniendo se uno frente a otro. Escuchan la parte del cuerpo nombrada, la nombran oralmente y tocan la parte del cuerpo a su compañero. ❖ Identifican y nombran la parte del cuerpo. Rompen la burbuja con la parte del cuerpo que nombraron. ❖ Escuchan y utilizan diferentes expresiones, lenguaje oral para cantar y corporal (<i>TPR</i>) ❖ Se sientan en el suelo y forman un círculo alrededor del docente. Observan la portada del cuento y hacen predicciones. Siguen la lectura del cuento y responden a los cuestionamientos del docente: <i>Is a boy/girl</i> <i>It is red, blue, brown, etc.</i>
--	--	--	--

		❖ Se colocan tres círculos en el pizarrón de diferentes colores: negro, café y rojo. Se muestra a los alumnos y se invita a nombrarlos. Después, se invita a algunos alumnos a pasar al frente y mostrar el color de su cabello. Con el apoyo del docente nombran la oración: <i>My hair is...black, red, brown.</i>	❖ Los alumnos nombran los colores: <i>red, brown, black.</i> Algunos de ellos pasan y describen su cabello. <i>My hair is...brown, black, red.</i>
Proceso de evaluación			
Técnica		Instrumento	Producto
Observación		Lista de cotejo	
5	Cierre / 40 min	❖ Se invita a salir al patio de la escuela. Se hace retroalimentación de la clase, se motiva a los alumnos a cantar y actuar "<i>head, shoulders, knees and toes</i>" y se juega al "<i>Hockey, pockey</i>". ❖ Se motiva a los alumnos a formarse en parejas. Se distribuye material a cada pareja y se invita a dibujar la silueta de su compañero. Se pide la participación de cada pareja para nombrar las partes del cuerpo de su silueta.	❖ Los alumnos cantan y actúan durante la canción. ❖ En parejas, uno se tira al suelo mientras el otro lo dibuja. Posteriormente dibujan cada una de las partes del cuerpo en la silueta. En equipo, participan señalando y nombrando las partes del cuerpo. <i>Head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, nose, mouth, etc.</i>

Proceso de evaluación		
Técnica	Instrumento	Producto
Observación	Lista de cotejo	Lamina del cuerpo
Actividades de rutina		Ideas motivacionales
Canto con expresiones de saludo (<i>hello, goodmorning, etc.</i>) Canto con expresiones de despedida (<i>goodbye, seeyou, bye, etc.</i>) Uso de expresiones de cortesía (<i>please, thank you, etc.</i>) Uso de indicaciones (<i>sit down, stand up, take pencil, take crayons, take book, take notebook, etc.</i>)		Jugar “Simón dice” Jugar “ <i>Hokey, Pokey</i> ” Jugar “ <i>Bubbles</i> ” Utilizar <i>TPR</i> (respuesta total física) Utilizar cantos. Lectura de cuentos.

Anotaciones para reflexionar	
Logros	Áreas de oportunidad

Secuencia didáctica 3.

Secuencia didáctica	<i>“I enjoy knowing my feelings”</i>	CCT:	
Escuela:			
Profesor (a):			
Práctica social:	Participar en la lectura de narraciones literarias y compartir experiencias propias	Tiempo	Abril 19 al 25
Competencia específica:	Escuchar cuentos o narraciones y asociarlos con sentimientos personales	Grado y grupo	3° A
Problema Significativo del Contexto (interno y externo)	Interno: Falta de aula o espacio al interior de la institución que establezca un rincón de aprendizaje para la impartición del segundo idioma inglés. Externo: Falta de sensibilización hacia la lengua extranjera (inglés).		
Aprendizajes esperados:	Asociar de forma oral, los estados de ánimo de personajes con los de los estudiantes.		

Saber con el lenguaje	Hacer con el lenguaje	Ser con el lenguaje
Conoce el repertorio de palabras propio de la práctica social del lenguaje (estados de ánimo, etc.)	Escucha y sigue la lectura de un texto, con apoyo de recursos visuales y la ayuda del profesor. Asocia, de forma oral, los estados de ánimo de personajes con los de los estudiantes.	Reconoce la literatura como reflejo de emociones y experiencias de las personas y sus culturas. Aprecio por expresiones culturales propias de la lengua extranjera.
Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Lenguaje y comunicación	Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o paisajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza. Crea, colectivamente, cuentos y/o rimas.
Recursos	Computadora, proyector, crayolas o colores, reproductor MP3, lápiz, hojas papel construcción, cuentos, títeres, teatro guiñol.	

Secuencia de actividades

Sesión	Secuencia/duración	Acciones del docente	Acciones del alumno
1 y 2	Inicio / 60 min.	❖ Activa los saberes previos sobre los estados de ánimo a través de preguntas detonadoras: <i>Do you know moods?</i> ¿Conocen los estados de ánimo? ❖ Se pregunta a los alumnos como se sienten, haciendo uso de algunos gestos para que identificar diferentes	❖ Responden las preguntas haciendo uso de diferentes expresiones (lenguaje oral o no verbal), en lengua materna o extranjera. ❖ Pueden hacer uso de imágenes con un determinado estado de ánimo. Cada vez que

		estados de ánimo; si es posible, se les muestran imágenes para que los estudiantes puedan fácilmente identificar los diferentes tipos de sentimientos. <i>How do you feel today?</i> <i>Do you feel sad, mad, happy, etc.?</i> ❖ Se motiva a los alumnos para que participen y respondan a la pregunta: <i>How do you feel?</i> Se puede proporcionar a los alumnos imágenes con los diferentes estados de ánimo como recurso de apoyo. Se incita al alumno a hacer uso de idioma inglés, apoyándolo si presenta dificultades. ❖ Se divide al grupo en dos equipos. Se monitorea la entonación y pronunciación, incitando al uso del idioma inglés. ❖ Se propone a los alumnos dirigirse al área de biblioteca y explorar diferentes libros. Se pregunta sobre lo que observan: <i>What do you see?</i> <i>Is it happy?</i>	ellos quieran responder tendrán que mostrar la imagen correcta que represente el estado de ánimo. ❖ Hacen uso de material para plasmar su estado de ánimo a partir de un dibujo, expresando de manera oral el estado de ánimo y por qué se siente así: <i>I feel sad because...</i> <i>I feel sad happy...</i> Etc. ❖ Los alumnos en un equipo toman turnos para hacer gestos mostrando las diferentes emociones y los alumnos en el otro equipo adivinan cual estado de ánimo. Ejemplo: <i>He's happy</i> <i>She's sad</i> ❖ Exploran algunos libros de cuentos. Identifican y comentan sobre los estados de ánimo de los personajes solo con mirar las
--	--	---	---

		<i>Is he mad?</i> <i>Is she scared?</i> Etc.	imágenes: <i>It's happy</i> <i>He's mad</i> <i>She's scared</i> Etc.
		❖ Selecciona sentimientos revisados previamente en la clase para ser relacionados con diferentes momentos y/o situaciones que los alumnos hayan experimentado, tales como: cumpleaños, cuando obtienen un regaño de sus padres, etc.	❖ Actúan y expresan las emociones que sienten en determinada situación, tales como: <i>happy, sad, scared, mad, etc.</i>
Proceso de evaluación			
Técnica		Instrumento	Producto
Observación		Lista de Cotejo	Dibujo con estado de ánimo (<i>happy, sad, mad, etc.</i>)
3 y 4	Desarrollo / 60 min	❖ Se pregunta a los alumnos como se sienten hoy. Se muestra si es necesario algunos ejemplos como: Today I feel happy because it's my birthday. Today I feel sad because it's rainy. ❖ Se reproduce el canto "<i>If you're happy</i>", un par de ocasiones. ❖ Se proporciona a los alumnos imágenes de los diferentes estados de ánimo, dando indicaciones sobre trazar el nombre	❖ Algunos expresan como se sienten, haciendo uso de lenguaje oral y gestos. ❖ Escuchan, actúan y expresan hacen uso de diferentes expresiones (lenguaje oral, no verbal) ❖ Trazan o copian las palabras correspondientes a cada estado de ánimo.

		correspondiente a cada uno de ellos. Se induce a la producción oral de ellos para saber cómo expresar los estados de ánimo. ❖ Se propone a los alumnos elegir, del área de biblioteca, un cuento de su interés. ❖ Se muestra la portada para señalar los elementos que la integran. Se cuestiona a los alumnos sobre lo que observan en la portada y traten de predecir sobre que va a tratar: <i>What do you see?</i> <i>What do you think is happening?</i> <i>Imagine what the story is going to talk about</i> ❖ Se da lectura al cuento, deteniéndose para dar tiempo a los alumnos de seguir la lectura y observar las imágenes, haciendo preguntas sobre ello. <i>What do you see?</i> <i>What is happening?</i> <i>Is he, her or it happy?</i> <i>Are they sad?</i>	❖ Exploran e identifican un libro de su gusto e interés. De manera democrática eligen el que desean ver. ❖ Expresan lo que observan en la portada, exponiendo diferentes puntos de vista a partir de sus predicciones. ❖ Siguen la lectura el cuento haciendo uso de la expresión oral. Responden a los cuestionamientos, haciendo uso de diferentes expresiones (lenguaje oral y/o no verbal) Responden expresando oralmente algunos estados de ánimo que observan en los personajes.
--	--	--	--

		❖ Se motiva a los alumnos para cantar <i>"If you're happy"</i>. ❖ Obtener sentimientos de varios alumnos y motivarlos para colocar la imagen correspondiente y expresar de manera oral la misma, cuestionando al alumno el por qué. <i>How do you feel with the story?</i> <i>Whay do you feel happy, sad, mad, etc.?</i> Se motiva al alumno para expresarse en inglés.	Ejemplo: <i>It, He, She is happy, sad, mad, etc.</i> <i>They're happy, sad, mad, scared, etc.</i> ❖ Los alumnos cantan y haciendo uso de diferentes expresiones (lenguaje oral y no verbal) ❖ Algunos alumnos expresan los sentimientos que le evocó el cuento y colocan la imagen correspondiente a la emoción, haciendo uso de lenguaje oral para nombrarlo y explicar de manera breve el por qué. <i>I feel happy...</i>
Proceso de evaluación			
Técnica		Instrumento	Producto
Observación		Lista de Cotejo	Copia con imágenes de los estados de ánimo y trazado de letras.
5	Cierre / 40 min.	❖ Se usan algunos títeres para actuar un cuento de manera breve, mostrando por medio de los títeres los diferentes estados de ánimo aprendidos: <i>happy, sad, mad, surprised, scared, etc.</i> ❖ Se organiza al grupo en equipos de 3.	❖ Observan y expresan los diferentes estados de ánimo. Hacen uso e lenguaje oral para nombrarlos. ❖ Se organizan y manipulan los

		Se facilita material para la creación de un libro con algunos estados de ánimo. Se monitorea el trabajo para apoyar o resolver cualquier duda o problema. ❖ De manera aleatoria se pide a algunos equipos muestren y describan sus productos.	diferentes materiales para crear el libro. Plasman algunos estados de ánimo. ❖ Exponen su creación y comentan sobre ella. Hacen uso de expresión oral para nombrar los diferentes estados de ánimo.
--	--	---	---

Proceso de evaluación

Técnica	Instrumento	Producto
Observación	Lista de Cotejo	Libro con estados de ánimo
Actividades de rutina		Ideas motivacionales
Canto con expresiones de saludo (<i>hello, goodmorning, etc.</i>) Canto con expresiones de despedida (<i>goodbye, seeyou, bye, etc.</i>) Uso de expresiones de cortesía (<i>please, thank you, etc.</i>) Uso de indicaciones (<i>sit down, stand up, take pencil, take crayons, take book, take notebook, etc.</i>)		Utilizar TPR (respuesta total física) Utilizar cantos (<i>"if you're happy"</i>) Utilizar TIC's (computadora, reproductor mp3, proyector) Utilizar títeres

Anotaciones para reflexionar

Logros	Áreas de oportunidad

Apéndice H. Ejemplo de lista de cotejo

Asignatura: _____

Profesor: _____

Grado y grupo: _____

Situación didáctica:	“Let’s play with the classroom objects”		
Situación problema del contexto:	Falta de sensibilización hacía la lengua extranjera (inglés).		
Competencia específica:	Entender preguntas para identificar información sobre objetos en el aula.		
Indicadores de desempeño	Si	No	Observaciones
Saber conocer			
Conoce el repertorio de palabras propio de la práctica del lenguaje (vocabulario sobre objetos del aula)			
Conoce estructuras gramaticales del lenguaje (<i>it is, they are</i>)			
Conoce la relación entre partes de oralidad y escritura			
Saber hacer			
Responde, con lenguaje oral, preguntas sobre objetos del aula			
Describe oralmente de manera sencilla características de los objetos del aula (nombre, tamaño, color)			
Utiliza espontáneamente frases cortas para expresarse			
Realiza una pronunciación adecuada			
Aplica estructuras gramaticales del lenguaje (<i>it is, they are</i>)			
Saber ser			
Manifiesta el deseo de expresarse en lengua extranjera.			
Usa la lengua para satisfacer la curiosidad de su entorno.			
Mantiene atención y sigue la conversación de lo que se le está hablando			