



Artículo original Recibido: 18-10-2022. Aceptado en forma revisada: 02-12-2022

Didáctica Desarrolladora: estrategia para la enseñanza-aprendizaje del inglés en escolares de Ibagué-Colombia

Developmental Didactics: a strategy for the teaching-learning of English in schoolchildren in Ibagué-Colombia.

Edwin Heberth Ruíz García¹ & María Elena Rivas Arenas²

Universidad Enrique José Varona & Universidad del Tolima

Resumen.

El presente artículo científico, es resultado de una investigación cualitativa, sobre la enseñanza del inglés en primaria de la institución San Isidro de Ibagué-Colombia. El bilingüismo es una política de Estado que se visibilizó y comprometió a la comunidad académica. Esta decisión respondió a exigencias de la sociedad contemporánea desde la globalización, apertura de economía sin fronteras, comunicación intercultural, avances científico-tecnológicos y, particularmente, la imposición del desarrollo comunicativo en lenguas extranjeras. A pesar de que el Ministerio de Educación Nacional-MEN ha pretendido dar respuesta a la iniciativa del idioma extranjero-inglés desde la estrategia del

¹ Doctorando en Ciencias Pedagógicas. Universidad Enrique José Varona de La Habana Cuba. Especialista en inglés. Licenciado en Lenguas modernas. Rector colegio inglés americano de Ibagué. Docente catedrático Universidad del Tolima

² Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de Cuba. Validación Dra. En Educación. Ministerio de Educación Nacional. Postgrados: Enseñanza de la Literatura, Universidad del Quindío. Docencia Universitaria, Universidad de la Habana-Cuba. Informática y Telemática, Fundación del Área Andina Bogotá. Licenciada en Español e Inglés, Universidad del Tolima. Docente de Maestrías en la Universidad Libre de Bogotá, Universidad del Tolima. Directora de proyectos: Gobernación del Tolima, Evaluadora Departamental de Experiencias Significativas en el Tolima, Coordinadora en Lenguaje y TIC de la Red de Primaria del Tolima. Gobernación de Caquetá-UNAD. Miembro del Grupo Pasos de Libertad de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Categorizado B Colciencias. Miembro del Grupo GES de la Universidad del Tolima. categorizado B Colciencias. Directora de Investigación Fundación Aprende+ de Cartagena. Par académico del Ministerio de Educación Nacional.

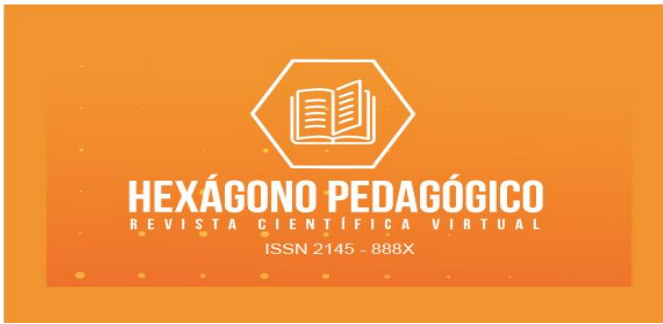


Bilingüismo, los estándares básicos de inglés y la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas-MCERL, han sido insuficientes el despliegue y las orientaciones pedagógicas y metodológico-didácticas para la enseñanza-aprendizaje en instituciones de educación superior, secundaria y con mayor desnivel en primaria; pues los resultados se encuentran lejos de metas propuestas. La Institución San Isidro de Ibagué está inmersa en esta problemática de bajos niveles de inglés de estudiantes de primaria, además de sus docentes. Para solucionar el problema y transformar el objeto de estudio se planteó como objetivo, proponer una estrategia didáctica que contribuya a mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés en estudiantes de grado 5°. Se establecieron soluciones luego del reconocimiento de las necesidades educativas de la población mediante diseño y aplicación de una estrategia didáctica desarrolladora basada en talleres lúdicos. Después de su aplicación para la potenciación de la competencia comunicativa (procesos interlingual e intercultural) demostró su efectividad a partir de sus contenidos, lo que permite ser fundamento teórico y metodológico para la preparación en lengua inglesa desde una perspectiva desarrolladora centrada en la actividad lúdica, a partir de los estándares básicos y lineamientos del MCER.

Palabras claves: Estrategia, didáctica desarrolladora, bilingüismo, estudiantes de primaria, MCER

Abstract.

This scientific article is the result of qualitative research on the teaching of English in elementary school at the San Isidro from Ibagué-Colombia institution. Bilingualism (Spanish-English) is a State policy that was made visible and committed to the academic community. This decision responded to the demands of contemporary society from globalization, the opening of an economy without borders, intercultural communication, scientific-technological advances and, particularly, the imposition of communicative development in foreign languages. Despite the fact that the Ministry of National Education-

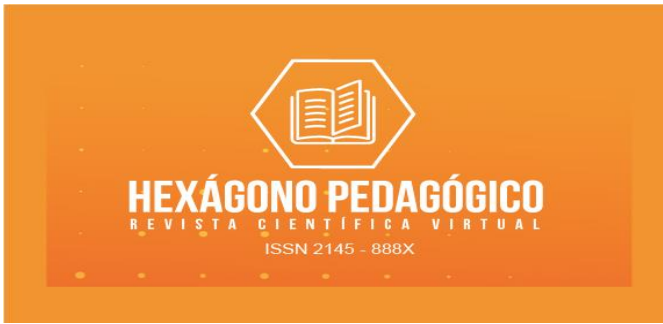


MEN has tried to respond to the foreign language-English initiative since the Bilingualism strategy, the basic English standards and the adoption of the Common European Framework of Reference for the Languages-CEFR, the deployment and the pedagogical and methodological-didactic orientations for teaching-learning in institutions of higher education, secondary and with greater unevenness in primary have been insufficient; because the results are far from the proposed goals. The San Isidro Institution is immersed in this problem of low levels of English in the primary students and teachers. To solve the problem and transform the object of study, the objective was to propose a didactic strategy that contributes to improving the teaching-learning of English in 5th grade students. Solutions were established after recognizing the educational needs of the population through the design and application of a developing didactic strategy based on playful workshops. After its application for the promotion of communicative competence (interlingual and intercultural processes) it demonstrated its effectiveness based on its contents, which allows it to be a theoretical and methodological foundation for preparation in the english language from a developer perspective focused on playful activity. based on the basic standards and guidelines of the CEFR.

Keywords: Strategy, developer didactics, bilingualism, primary school students, CEFR.

Introducción.

El MEN reconoció la importancia de la lengua inglesa, implementó el Programa Nacional de Bilingüismo y estableció políticas educativas que incluyeron su estudio desde el ciclo de primaria. Adoptó el MCER hacia finales del año 2004, desde donde se determinaron las metas de nivel del inglés. Finalmente, en diciembre de 2006 se publicaron los estándares de competencia del inglés para la educación básica y media. A pesar de los esfuerzos, casi una década después, se siguen obteniendo bajos resultados. Según los datos arrojados en la



prueba de estado ICFES (2013) demuestra las falencias de los estudiantes de grado once al finalizar su programa académico en lengua inglesa en la Educación Media Secundaria - iniciada en el grado quinto de básica primaria- y su bajo conocimiento de la competencia organizativa y de la competencia pragmática. Por otra parte, contrariamente a las prescripciones del Ministerio de Educación Nacional colombiano, no contó a nivel académico, con la poca preparación en esta lengua de los docentes de básica primaria.

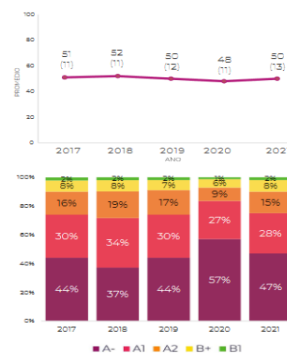
Sánchez (2013), en la publicación Bilingüismo en Colombia del Banco de la República, muestra sus retos, enfatiza en el poco nivel idiomático tanto de estudiantes como en docentes, así como los bajos resultados en las pruebas de Estado en esta asignatura. También plantea que las políticas educativas se deban enfocar principalmente en mejorar el nivel idiomático de los docentes, para que personas con alto nivel de proficiencia idiomática deseen vincularse al magisterio, así como fortalecer los programas de licenciatura en inglés del país.

El MEN (2014), luego de varias investigaciones considera que el proceso de enseñanza aprendizaje en básica primaria tiene falencias como el predominio de un proceso con carácter esencialmente instructivo-cognitivo, en el cual se centran las acciones en el maestro y en menor medida en el estudiante. El estudiante tiende a aprender de forma memorística, lo cual denota un desarrollo de habilidades poco eficiente. Continúa el predominio de separar la clase de inglés de la transversalidad en el plan de estudios y de la vida diaria. En la asignatura de inglés, como área de estudio obligatorio en Colombia, no se evidencia el uso de los parámetros del MCER en el desarrollo de las clases, ni en el plan de estudios propuesto en cada grado.

A nivel general, el estado de la Educación en Colombia Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE (2016, P:142), el Departamento Nacional de Planeación-DNP en Colombia estableció tres objetivos para cuantificar los avances en la educación básica primaria y secundaria entre los años 2013 y 2018: un

aumento del 12% en la cantidad de estudiantes de grado 5° que obtienen una puntuación superior a la puntuación de referencia en las pruebas nacionales SABER; un aumento del 11% al 30% en la cantidad de estudiantes en escuelas y colegios de jornada completa; y un aumento del 2% al 8% en la cantidad de estudiantes que alcanzan un nivel B1 de dominio del inglés. No obstante, en este último aspecto que concierne al presente estudio, aún se mantiene muy por debajo de la proyección porcentual estimada en años atrás, tanto de los primeros tres aspectos, y sobre todo el de mejorar el nivel de inglés en los estudiantes. OCDE (2016) el análisis de los resultados de las pruebas Saber Pro del 2014 muestra una cuota importante de bajo desempeño en el dominio del inglés, solo el 25% de los estudiantes obtuvieron un nivel intermedio (nivel B). Actualmente, otros datos arrojados en las pruebas de Estado ICFES (2021) a nivel nacional (Tabla 1), en el área de inglés, demuestra de manera repetitiva las falencias de dominio idiomático de los estudiantes a pesar del establecimiento de estrategias y los largos periodos de implementación para la mejora comunicativa de este idioma.

Tabla 1. Resultados del promedio del puntaje y niveles de desempeño en inglés



Fuente: ICFES. Informe Nacional de resultados examen Saber 11. (2021)

La firma Education First (2021) publicó en su English Proficiency Index, que Colombia es uno de los países de América Latina con peor nivel de inglés. De hecho, solo



dos ciudades de Colombia son catalogadas con nivel “moderado” de inglés: Bucaramanga y Barranquilla. Sorprende un poco que dentro de las ciudades con mejor nivel de inglés no se encuentren las capitales insignia como Bogotá, Medellín y Cali. De otro lado, las zonas del país en las que el nivel de inglés es peor son Neiva, Cúcuta y Tuluá, cuyo dominio sobre la segunda lengua fue catalogado como “muy bajo”. Cabe señalar que el English Proficiency Index está seccionado en cinco grupos: competencias muy alta, alta, moderada, baja y muy baja. La ubicación de Colombia está en el mismo grupo de competencia baja, el puesto que ocupa el país, en el ranking, es el número 81 con una calificación de 465, lo que lo convierte en el país número 17 de 20 países latinoamericanos.

Cabe destacar, que, en la escuela primaria en Colombia, la enseñanza de la segunda lengua no constituye una prioridad realmente práctica, ha quedado en el orden de los decretos y las reglamentaciones, ya que en algunos establecimientos educativos se enseña sólo desde el grado 5º, lo que se convierte en una contradicción teniendo en cuenta que el aprendizaje natural puede realizarse desde las tempranas edades, hechos ya comprobados desde la psicolingüística, la sociolingüística, la neurociencia, la psicología cognitiva.

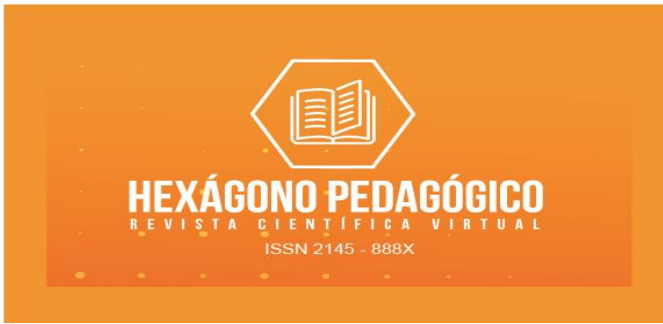
Además de las anteriores falencias en el orden nacional, en Ibagué, en la Institución San Isidro en sus tres sedes (San Isidro, Granada y Batallón Rooke) se detectaron un número de insuficiencias, a partir de la experiencia de trabajo y el intercambio con docentes acerca del desarrollo del aprendizaje del inglés en básica primaria: existe poca motivación hacia el aprendizaje de la lengua en los estudiantes de 5º ya que los docentes presentan una clase estructuralista, a veces sin sentido y poco atrayente para sus gustos y expectativas. Todavía en las aulas se observa sólo la utilización del tablero y el marcador para hacer transcripciones sin sentido, sin buscar otros recursos didácticos dinámicos e interactivos que atraigan la atención del estudiante. Existe un desarrollo de procesos cognitivos y cognoscitivos poco eficiente en la enseñanza del inglés en el aula de clase. El aprendizaje del inglés está afectado, debido a que la didáctica que se utiliza no favorece al desarrollo



eficaz de la competencia comunicativa y sus procesos en forma integral. Los docentes de esta área trabajan de forma empírica, al presentar limitaciones en el conocimiento de los fundamentos teóricos y didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

De los resultados del estudio diagnóstico realizado en la institución (con métodos del nivel teórico y empírico) emerge el siguiente problema científico: *¿Cómo contribuir a mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés en estudiantes de grado 5° de la Básica Primaria de la Institución San Isidro en la ciudad de Ibagué- Colombia?*. A partir de este problema se señala como objeto de investigación la enseñanza- aprendizaje de la Lengua Inglesa y el campo de acción es la enseñanza- aprendizaje de la Lengua Inglesa en los estudiantes de grado 5°. Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones se hizo preciso indagar desde la Pedagogía. En este sentido, se destaca la didáctica que da cuenta precisamente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y permite saber cómo debe desarrollarse en el aula de clase. Para este estudio se eligió la didáctica desarrolladora para el fortalecimiento del inglés en la población.

El tema de la enseñanza de la lengua inglesa ha sido tratado por numerosos teóricos entre quienes se encuentran Williams (1991) quien propuso una metodología para los niños basada en la educación y en la lingüística aplicada. Bastidas (1992) reitera la necesidad de introducir la lingüística aplicada, la introducción del inglés en los niños de primaria con una especial atención a los procedimientos metodológicos y la capacitación a los docentes de esta etapa escolar. Eurydice España-REDIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2005-2014) propusieron 4 aspectos para la enseñanza del idioma inglés: aprendizaje de la lengua, cursos teóricos de metodología, práctica docente y viajes cortos al exterior donde se habla el idioma. Bastidas (2011) considera dos elementos básicos para la enseñanza de la lengua inglesa, el primero, basado en el trabajo procesual hasta alcanzar un nivel intermedio B2, según el MCER y un ciclo de preparación profesional para primaria con las particularidades que este requiere por tratarse de los niños donde prima la lúdica en el



aprendizaje. El enfoque o enseñanza comunicativos de las lenguas –The communicative approach- puntualiza la necesidad del estudiante desarrollar la competencia comunicativa enfatizada en los procesos de comunicación en situaciones reales, en donde los sujetos utilizan la lengua apropiadamente, este enfoque ha sido propuesto por lingüistas que están en desacuerdo con la enseñanza de la gramática desde el punto de vista audio-oral o lingual.

Según Rodríguez, O; Hernández, D y Rigual, I. (2021) el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés es una actividad compleja constituida por dos aspectos desde lo metodológico: la adquisición de conocimientos lingüísticos y la formación de hábitos y habilidades lingüísticas. Esto lo determina en gran medida la acción pedagógica del docente, es decir la estructuración del contenido organizativo – metodológico de la enseñanza, que se derivan de los principales fundamentos teóricos de la pedagogía en relación con el fundamento filosófico, sociológico, psicológico, lingüístico, y didáctico. El proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua inglesa, es por naturaleza un proceso comunicativo, en él intervienen además distintitos tipos de actividades: cognoscitiva, práctica y axiológica, fundamentales para comprender la naturaleza de la adquisición de la lengua inglesa y sus particularidades en los estudiantes de básica primaria.

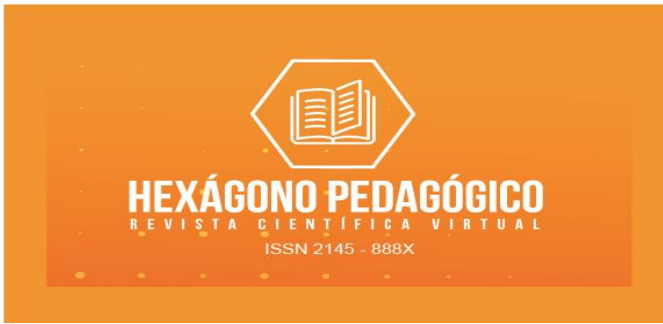
En la actividad cognoscitiva Lahera-Cabrales (s.f), argumenta que el conocimiento en su aprehensión de la realidad transcurre de lo sensorialmente concreto a lo abstracto y de éste a lo concreto, resultando su movimiento general de lo abstracto a lo concreto. Ese proceso de conocimiento de la realidad se produce mediante la actividad práctica, y se genera en la medida que integra la realidad al sujeto, es decir, que deviene objeto. La actividad valorativa está asociada al significado que tienen las cosas para el hombre. Por lo tanto, el aspecto valorativo de la actividad humana está estrechamente vinculado a la capacidad creadora del hombre en todas sus manifestaciones, empezando por la propia creación práctica. El hombre crea porque valora la realidad, la asume críticamente, movido por las necesidades prácticas (Lahera-Cabrales, s.f)



La comunicación es un proceso y resultado de la actividad humana y la cultura. Según Vygostky (1979), las funciones psíquicas se desarrollan a partir de la realización de acciones externas, que parten de un motivo determinado. Es mediante la teoría de la actividad, desde el enfoque histórico-cultural, que explica el desarrollo de la mente y la psiquis humana. Según esta teoría, las personas parten de un motivo determinado para realizar una acción y alcanzar un objetivo y ese conjunto de acciones, relacionadas con la satisfacción de una necesidad, constituye una actividad. Según Leontiev (1981) la actividad es "el proceso originado y dirigido por un motivo, dentro del cual ha tomado forma de objeto determinada necesidad".

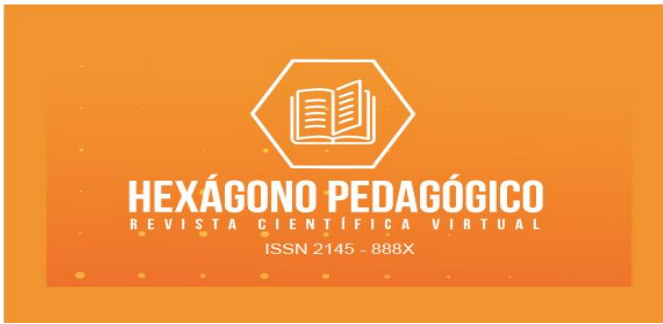
Precisamente en la realización de actividades se produce el proceso de aprehensión de la parte de la cultura y en el que el lenguaje, como producto especial de la praxis social de cada comunidad humana en su contexto histórico concreto, contribuye a comprenderla y comunicarla (Vereschaguin y Kostomárov, citados por Vega (2011)). Las actividades en la escuela se concretan en la actividad de estudio, como tipo de actividad encaminada a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de hábitos, habilidades y actitudes valorativas en relación con el mundo. En este proceso la psiquis juega un papel esencial y es un elemento imprescindible para la comprensión del rol que juegan las actividades de aprendizaje. Por ello, el aprendizaje basado en la acción tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como las capacidades que un individuo aplica como agente social para concretar una tarea específica de aprendizaje.

El Enfoque histórico-cultural (EHC) de Lev. S Vygotsky y sus seguidores es la concepción del desarrollo de la psiquis humana más integradora, sistemática y acabada desde un enfoque materialista-dialéctico, particularmente su concepción del aprendizaje, ligado al desarrollo del individuo, como un proceso que siempre incluye relaciones entre estos, dándole una dimensión sociohistórica al proceso de enseñanza - aprendizaje, con lo cual hace énfasis en la relación interpersonal entre el que aprende y el que enseña. La



didáctica toma en cuenta la influencia de elementos tales como los biológicos y los sociales que favorecen la formación y el desarrollo del individuo en forma dialéctica, por cuanto se hace necesario que cada docente elabore estrategias de aprendizaje para potenciar el desarrollo pertinente de los conocimientos, se propone lograrlo en este estudio, mediante la didáctica desarrolladora, heredera también del enfoque histórico-cultural- que ve al estudiante como un ser integral en todas sus dimensiones.

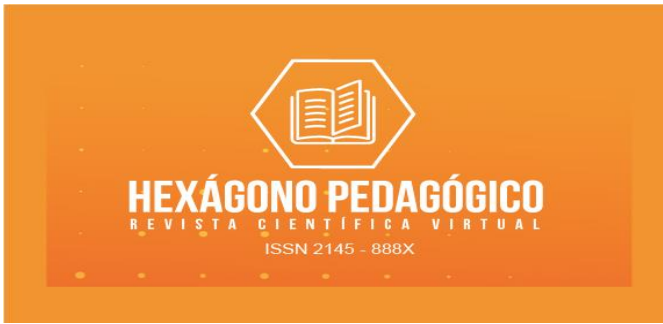
Asimismo, para Vygotsky (1979) la zona de desarrollo próximo ZDP siempre debe estar presente en los métodos de trabajo con el estudiante, es decir, en las formas didácticas en el aula de clase, por cuanto coloca en el centro del proceso al estudiante utilizando todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano a este para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en todos sus aprendizajes. La zona como próxima, podría significar -junto a, cerca de- porque está limitada por conductas que van a desarrollarse en futuro cercano. Próximo es referido a todas las conductas que están a punto de desarrollarse en un tiempo dado. Para Vygotsky la ZDP “es la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)” Vygotsky (1979:86). Es decir que, atendiendo a la práctica, la zona de desarrollo proximal representa la brecha entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda. La ZDP se refiere a la extensión de conocimientos y habilidades que aún los estudiantes no están preparados para aprender por sí mismos, por lo que se requiere de una ayuda para hacerlo, ya sea de otro compañero más adelantado, un adulto o el docente en la escuela. Teniendo en cuenta la teoría de desarrollo de Vygotsky, las capacidades de solución del problema de aprendizaje pueden ser de tres tipos: a) las realizadas independientemente por el estudiante, b) aquellas que no pueden realizar aún con ayuda y 3) aquellas que caen entre estos dos extremos, las que pueden realizar con ayuda de otros.



Según Pulido Díaz (2004) en este marco se da la utilización de las estrategias (EA) de aprendizaje como mediadoras en el proceso de aprendizaje y, que más que mediadoras ofrecidas por el medio como andamiaje sobre el cual sube el individuo, devienen, una vez interiorizadas, en recursos para la autodeterminación individual del sujeto que, así, se convierte en agente de su propio desarrollo y capaz de aprender a aprender. Para Castellanos (2000, p. 21) las EA son herramientas que utiliza el estudiante consciente y reflexivamente, que le permite enfrentar con éxito la apropiación de nuevos saberes y de un aprendizaje permanente, las define como “procedimientos de alto nivel” orientados al desarrollo de competencias. Es decir, son aquellos conocimientos y procedimientos que los estudiantes van secuencialmente aprehendiendo en el transcurso de su actividad e historia escolar, que les permiten enfrentar sus aprendizajes de manera eficiente.

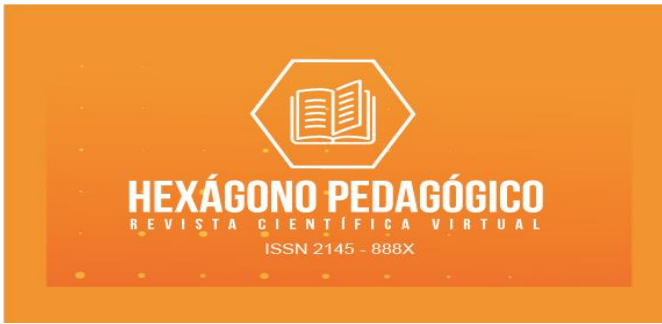
Resulta significativo tener en cuenta los tres niveles de ayuda propuestos por Pulido Díaz (2004) el primero, consistente en la orientación, reorientación y atracción de la atención (se le repite al niño la consigna, enfatizando en las condiciones de la tarea); el segundo, relacionado con preguntas de ayuda y estímulo (se caracteriza por conducir al niño a través de las preguntas); y el tercero, para la demostración de la actividad (no consiste en resolver la tarea al niño, sino ponerlo en condiciones de apropiarse de la esencia a través de la propia demostración del maestro). Así como es prioritario conocer la zona de desarrollo real en la que se encuentran los estudiantes de grado 5º, sus necesidades y gustos, para contribuir al desarrollo y mejoramiento del nivel de la lengua inglesa.

La didáctica desarrolladora desde el EHC es un fundamento para proveer estrategias de aprendizaje, para resignificar y reestructurar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediado por actividades que desplieguen las funciones psíquicas superiores, necesarias en la apropiación y producción del conocimiento para el desarrollo integral del estudiante. Las EA constituyen una vía que puede facilitar aprehenderlas, producto de la actividad, la interacción sociocultural y en procesos de interiorización.



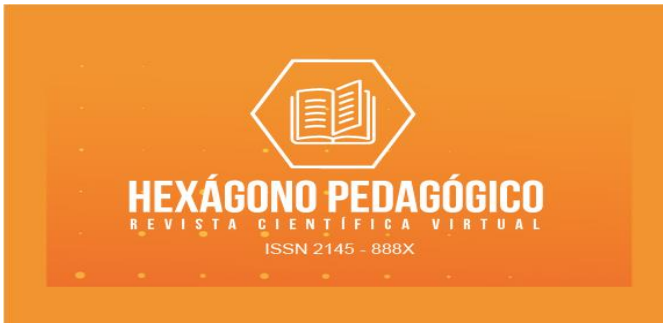
La multiformidad de los aprendizajes se expresa en: su contenido (el qué), los procesos a través de los cuales las personas se apropian de esos contenidos (el cómo), y las condiciones que es necesario estructurar y organizar para que los educandos puedan activar esos procesos al apropiarse de aquellos contenidos (el cuándo, dónde, en qué situaciones, con quién, etc., que confirman el contexto y la situación de aprendizaje). La combinación de estos tres componentes define una variedad de contextos, situaciones, tipos y prácticas de aprendizaje, y consecuentemente, de habilidades, capacidades y actitudes necesarias para desplegarlas (Castellanos. 2000). Hoy el uso de las TIC el aprendizaje se potencia en diferentes contextos y espacios; de manera incidental y dirigida, implícita y explícita.

De acuerdo con Enríquez-O'Farrill el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras desde una didáctica desarrolladora significa: 1. Promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, es decir, activar la apropiación de conocimientos, hábitos y habilidades lingüísticas y comunicativas en estrecha coordinación con la formación de sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales, que le permitan valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la humanidad y reafirmar su identidad nacional y cultural. 2. Diagnosticar la ZDP y al hacerlo, tener en cuenta que no se trata sólo de valorar las capacidades comunicativas, sino también como éstas contribuyen a la elaboración personal, la flexibilidad, la autorregulación y otros indicadores del desarrollo. 3. Considerar las potencialidades de los estudiantes, emergentes de la relación con los demás y el entorno. 4. Garantizar el tránsito progresivo desde la sensibilización con los aspectos más importantes de la lengua extranjera hacia el desarrollo de habilidades comunicativas que le permitan expresar con fluidez y corrección ideas propias de su edad mediante las formas lingüísticas y comunicativas que se correspondan con el contexto, la situación comunicativa y los participantes. 5. Desarrollar las habilidades y estrategias de aprendizaje que les permita aprender a aprender la lengua extranjera en el contexto escolar y fuera de este, mediante la creación de formas propias para retener y aprender como



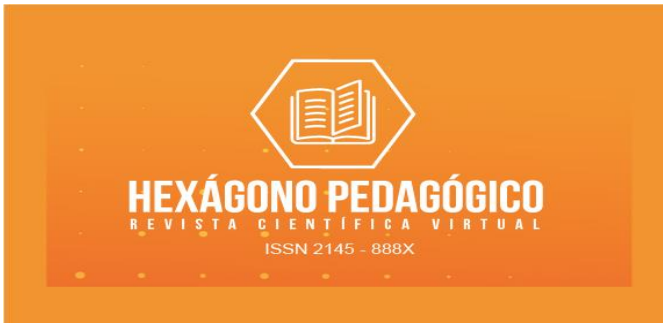
glosarios, libretas de sistematización, gráficos y dibujos. 6. Crear en los estudiantes, particularmente en los niños, una disposición positiva a aprender de forma activa y estratégica, es decir, la disposición para enfrentar y mantener la concentración y los esfuerzos a lo largo de las tareas para lograr el aprendizaje, por ejemplo, repetir tantas veces se necesite para apropiarse de patrones correctos en la lengua extranjera, arriesgarse a utilizarla aun cuando se cometa errores. 7. Propiciar la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo-valorativo, de manera que el aprendizaje sea significativo porque lo que aprende lo (re)construye de manera personal, encontrándole una utilidad social y práctica; lo que implica que comprende y aprecie que lo que ha aprendido lo puede utilizar en diferentes situaciones comunicativas fuera del contexto escolar. Para lograrlo es necesario buscar procedimientos de enseñanza acorde a la edad como juegos, canciones, dibujos animados, ejercicios que impliquen movimiento corporal, así como juegos de roles, situaciones problemáticas y otros más complejos que igualmente propicien el aprendizaje cooperativo y colaborativo mediante técnicas participativas y tareas integradoras. 8. Motivar a los estudiantes a aprender la lengua extranjera por la satisfacción personal que implica poder comunicarse con personas de diferentes partes del mundo y acceder a la gran cantidad de información que se produce en ese idioma. Crear situaciones en las que se pueda apreciar la necesidad del conocimiento de la lengua extranjera, por ejemplo, para comunicarse con amigos en otros países, para entender un libro de cuentos o un dibujo animado, para comprender una canción, un documental. 9. Desarrollar en los estudiantes un sistema de autovaloración y autoestima que les permita considerar que tienen posibilidades de aprender una lengua extranjera, aun cuando se cometa errores ya que el error no debe verse como un fracaso sino como un proceso lógico en el aprendizaje (Enríquez, I., 2004:22).

Se ha propuesto el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de la lengua inglesa. Hymes 1972: 269 “la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una



comunidad lingüística puedan entenderse”. En otras palabras, es la capacidad de un sujeto de poder interpretar y poder usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier ángulo o hecho, en relación con la función de la lengua, las variedades de la lengua, las interpretaciones de la lengua y desde la lengua y además lo que posiblemente pueden suponer los sujetos en actos comunicativos. Es decir, está relacionado directamente con la utilización o el uso que se hace del sistema de reglas de una lengua en un grupo determinado de personas que interactúan. Se refiere también a que en esa lengua todos los hablantes de ella deben conocer esas reglas de uso. Madrid y McLaren (1995: 190-191) “se centra más en el proceso que en el producto del aprendizaje, siendo la meta que los estudiantes puedan comunicarse tanto de forma escrita como oral en la lengua extranjera (competencia lingüística), expresando las ideas y contenidos de forma coherente y cohesionada (competencia discursiva), sabiendo recurrir a los registros apropiados para cada situación social (competencia sociolingüística), procurando una comunicación eficiente y sin interrupciones (competencia estratégica) y, finalmente, aplicando los conocimientos de la cultura del país de la lengua extranjera (competencia sociocultural).

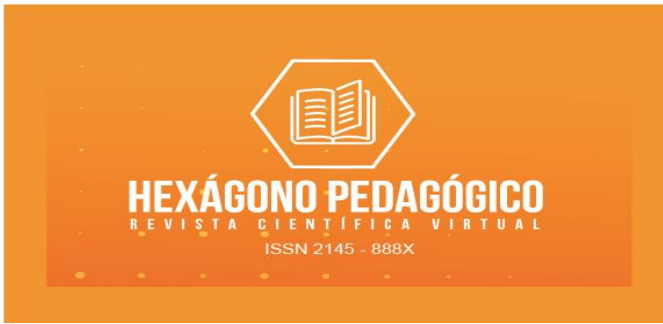
En el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, es indispensable que el sujeto aprendiente vaya reaccionando positivamente ante las diversas formas de conversación oral, lo que indica es que, paso a paso, las vaya comprendiendo, pero básicamente desde su uso, como se hace en la lengua materna, para que luego de saberla usar, reconozca sus leyes gramaticales, que han sido aprendidas socialmente primero en la interacción con el otro y otros. Fishman, J. (1970:2): “Todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social, las que define como "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad o sexo o estrato social), donde (escenario), cuándo (tiempo, acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)”. Canales y Swain (1980:3):



“Como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para comunicación entre ellos están el conocimiento del vocabulario y la habilidad de usar convenciones sociolingüísticas de una lengua dada”. Lo anterior indica que, dentro de la competencia comunicativa está incluida la competencia lingüística, que es aquella en donde se emplea adecuadamente las reglas gramaticales y socioculturales de una lengua, sea la propia o como segunda lengua; es decir, las reglas de uso de cada una de esas lenguas. Asimismo, Rivas (2012:14) “la competencia lingüística es aquella en la que se debe saber manejar el código en sus niveles sintáctico, fonológico, semántico y pragmático para reconocer los usos sociales del lenguaje en diferentes contextos y saber reconocer su riqueza expresiva y cultural”.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa permite la integración de dos elementos básicos en la comunicación para el aprendizaje de la lengua inglesa: los procesos interlingual e intercultural, pues permiten el encuentro de dos mundos cada uno con sus categorías y especificaciones nacidas desde la experiencia particular de cada hablante lo que le permitirá incrementar aún más su bagaje y visión de mundo. A través de los diferentes acercamientos a la otra lengua, el sujeto que aprende asimila y reconoce lo nuevo para llevarlo al plano intrasubjetivo lo que le permitirá reorganizar esa información en otro idioma en comparación con la suya propia. Precisamente en estos procesos mentales el sujeto se distancia de lo nuevo conocido para volverlo objeto de reconocimiento, poseerlo y llevarlo al intercambio intersubjetivo y cultural mediante la comunicación.

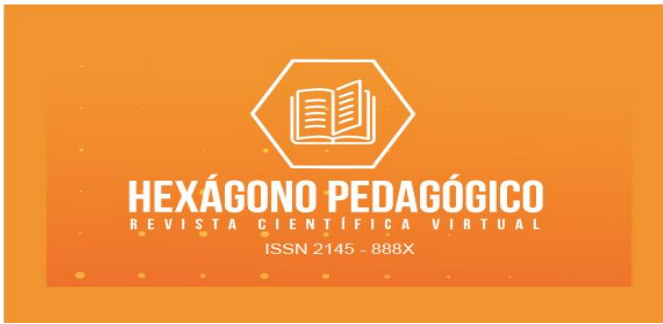
Sólo en la medida en que se logre incorporar contextos de lengua extranjera dentro de entornos de lengua materna se logrará una interacción más genuina de la segunda. En la concepción del sujeto que conoce dos lenguas se arguye que cuando tiene que comunicarse con hablantes de uno y otro idioma no puede realmente aislar, una cultura de la otra y actuar de dos maneras diferentes hasta casi constituirse en dos sujetos en uno. Este tipo de persona que se define como intercultural, es un individuo enraizado en su propia cultura,



pero abierto al mundo, mira lo ajeno desde lo propio, observa e interactúa con el exterior desde su autoafirmación y autovaloración.

La competencia comunicativa intercultural se basa en el concepto de cultura que tiene como punto de partida el hecho de que diferentes culturas están estructuralmente relacionadas entre ellas. Las lenguas son parte de la cultura y como tal, deben ser estudiadas y analizadas. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua extranjera es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del estudiante y su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. (Instituto Cervantes, 2002:1).

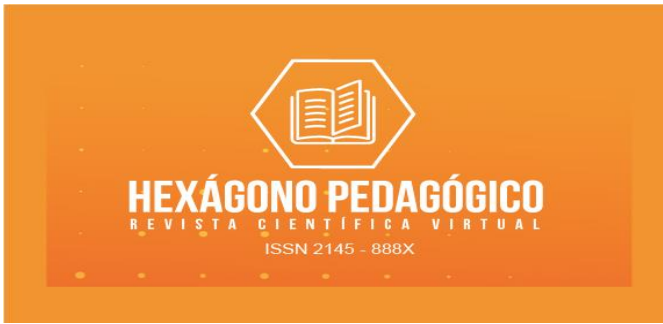
Para el MCER la competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural. Byram (1997) la competencia comunicativa intercultural se caracteriza por varios rasgos: la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje, la cultura original del estudiante es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva, y, el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso. Paricio, S (2013) presenta los distintos componentes de la competencia intercultural agrupados en tres epígrafes: 1) conocimientos, 2) destrezas/comportamientos y 3) actitudes/rasgos. Guilherme, M. (2000: 297) define la competencia intercultural como la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia”. El MCERL opta por el hablante intercultural, se deben desarrollar habilidades y destrezas interculturales, se definen en su apartado 5.1.2.2: capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. Sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. Capacidad de cumplir el papel de



intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales.

Es decir, desarrollar competencias interculturales ya no es una opción, sino que resulta vital para nuestra convivencia. En este sentido, argumenta Deardorff, D. (2009) los educadores desempeñan un papel clave en la gestión del desarrollo voluntario de las competencias interculturales de las generaciones futuras. Para Aneas, M. (2003), el educador con competencia intercultural evaluaría apreciativamente los aspectos de su propia conducta profesional, de las conductas de las otras personas con las que ha de relacionarse, y los requisitos del trabajo y la organización desde la perspectiva de la cultura.

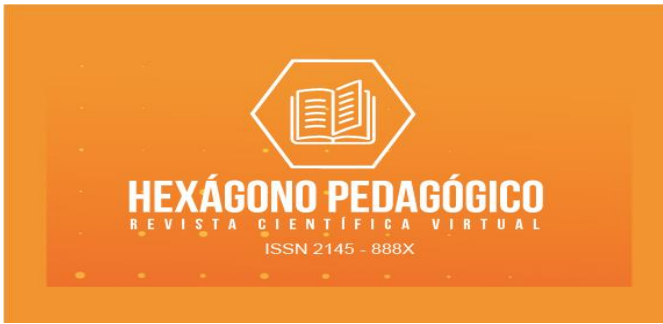
En consecuencia, para el desarrollo de la competencia comunicativa surge el juego en aula de clase para despertar el interés de los niños por el aprendizaje de la lengua inglesa. Varios psicólogos ponen énfasis en diversos aspectos del juego y en cómo influye en determinados procesos psicológicos. Vygotsky, considera que el juego propicia el desarrollo cognitivo emocional y social y tiene una visión más integrada del valor del juego en el desarrollo; por ello, es prioritario propiciar los juegos simbólicos para el desarrollo del pensamiento abstracto en el niño, “el juego sirve como una herramienta de la mente que habilita a los niños para regular su conducta (1988: 125). Manujlenko (Elkonin, 1978) e Istomina (1977) descubrieron que, durante el juego, las habilidades mentales del niño se encuentran en un nivel más elevado que durante otras actividades de aprendizaje; este nivel representa, lo que Vygotsky identificó como el nivel superior de la ZDP. Manujlenko (1978) descubrió niveles más elevados de autorregulación durante el juego. Istomina (1977) comparó la cantidad de cosas que los niños podían recordar deliberadamente tanto durante un juego de representación, como en una sesión típica de un experimento de laboratorio, el resultado fue que los niños podían recordar más cosas en las condiciones del juego dramático. Los anteriores seguidores de Vygotsky sostienen que el juego influye en el desarrollo de tres maneras: Crea la ZDP del niño, facilita la separación del pensamiento de



las acciones y los objetos, y, facilita el desarrollo de la autorregulación. El juego es una fuente de desarrollo y crea la ZDP (Vygotsky, 1978, p. 74). Los papeles, las reglas y el apoyo motivador generado por la situación imaginaria brindan la asistencia necesaria para que el niño actúe en un nivel superior de su ZDP. No solamente el contenido del juego define la ZDP, los procesos psicológicos que intervienen cuando el niño juega crean la ZDP.

Huizinga (2000, P: 18) el juego es “una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo en la vida corriente”. Duvignaud (1982: 59), actividad que libera al hombre de tensiones provocadas por la realidad como si fuera un oasis donde se detiene la caravana a la que se retiran las bridas para permitirle descansar. Delacroix (1972: 26), la experiencia lúdica es el deseo de escapar de la vida cotidiana y del tedio para que asomen el placer y la creatividad. Rubinstein (1967:644), indispensable en la transformación del mundo mediante el pensamiento creativo, excepto que, en lugar de someterse al deber, de él se deriva el placer. Clos (2022) el entretenimiento educativo o Edutainment, tiene origen en la combinación de los términos ingleses education y entertainment, simbolizan la combinación del contenido educativo con elementos lúdicos, con el propósito de entretener, divertir y motivar al estudiante mientras aprende. De lo anterior se infiere que el juego no es espontáneo, no depende solamente del placer ni es absolutamente libre. La satisfacción de necesidades, la creación de situaciones imaginarias, la aparición de los principios de la representación, la presencia de reglas y exigencias y los principios de autocontrol confirman la importancia del juego en el desarrollo infantil y, por supuesto, en la formación educativa de los niños.

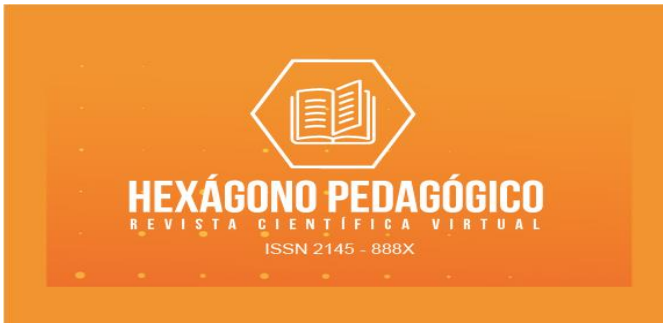
En este estudio el uso didáctico del juego es una estrategia imprescindible para que en clase de lengua inglesa puedan iniciar el gusto por el idioma, mejorar y practicar la



pronunciación, incrementar el vocabulario y afianzar la gramática; a través de juegos lúdicos con la palabra, el estudiante siente que su aprendizaje se realiza con gusto y no como una carga. El uso didáctico de la lúdica, no sólo resulta divertido a los estudiantes, sino que es una estrategia imprescindible para poder practicar y mejorar la pronunciación, el vocabulario y la gramática, además de desarrollar las destrezas lingüísticas: Escucha, Habla, Lectura y Escritura. En la lúdica existen combinaciones esenciales de bases cognitivas, afectivas y emocionales de los estudiantes, pero que definitivamente deben ser actividades pensadas y planeadas por el docente con un objetivo particular para cada caso.

Por otra parte, la lúdica como estrategia didáctica es un espacio en que se combina participación, equipo, entrenamiento, creatividad, compañerismo, idealidad, competición y resolución conjunta de problemas ante situaciones reales de comunicación en el aula de clase. Cada actividad debe poseer un objetivo preciso, si se reconoce, que dentro de la clase deben existir tres momentos generales bien diferenciados como son la apertura o motivación hacia el tema de clase, la aprehensión del conocimiento y el resultado de la enseñanza. (Sarlé, 2006, p.188) es pertinente considerar a la “enseñanza como una acción mediada y situada en un contexto bidireccional de interacción y de mutua implicancia (entre lo intrasubjetivo propio del juego y lo intersubjetivo propio de la enseñanza), en la secuencia lúdica, maestros y niños construyen el conocimiento a través de su participación conjunta y colaborativa en el juego. Esto no significa retomar las concepciones románticas respecto de la infancia sino hacer partir la educación de lo que ya cuenta el niño como experiencia y como forma para comprender y construir el mundo, y desde allí brindar la caja de herramientas necesarias, para negociar, comunicar y crear significados compartidos con otros” (Sarlé, 2006:198).

Los presupuestos teóricos hasta aquí asumidos conducen a la adopción de una concepción de enseñanza aprendizaje que tiene como centro la comunicación mediatizada por la lúdica, como función primaria de la lengua, a la que se subordinan las estructuras



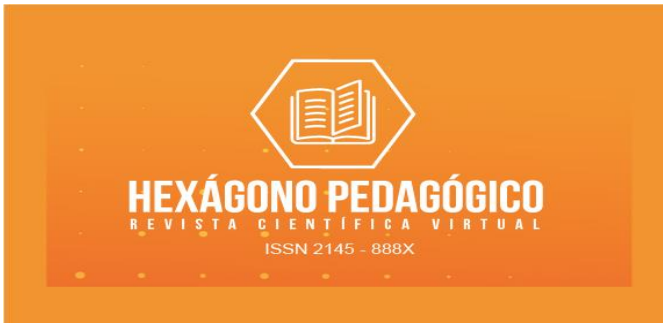
lingüísticas como exponen a través de los cuales se expresan los diferentes propósitos comunicativos y que en el proceso de comunicación real el individuo se interesa por aspectos relativos al uso de la lengua más que por su estructura. Se comienza a preconizar la existencia de una estrecha conexión entre lengua, cultura y sociedad (De la Paz. 2012). Finalmente, se comparte ampliamente la pregunta que se hace Moreno (2002:82) al decir “si el niño juega tantas horas al día sin aparente cansancio ¿por qué no educarlo aprovechando el juego no solo como fin en sí mismo, sino como medio para la construcción de sus aprendizajes”.

Metodología.

Teniendo en cuenta el problema, el objetivo y las preguntas científicas, se proponen las siguientes tareas investigativas: 1. Sistematización de los referentes teórico-metodológicos que sustentan la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes de grado 5° 2. Caracterización del estado actual que presenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes de grado 5° de la institución San Isidro de Ibagué. 3. Elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora para que contribuya al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes de grado. 4. Valoración de los resultados obtenidos de la aplicación de la estrategia didáctica desarrolladora propuesta.

En la investigación se asumió el enfoque dialéctico materialista de la ciencia que permite considerar las múltiples aristas del objeto de investigación, en sus diferentes lecturas y en su dialéctica objetiva-subjetiva. De igual forma se emplearon métodos específicos de la investigación educativa, tanto del nivel teórico como del empírico.

Métodos teóricos: Histórico lógico, para estudiar los referentes teóricos-didácticos que han caracterizado el estudio de las lenguas extranjeras a través de la historia, reconociendo las tendencias empleadas en Colombia. Inductivo y deductivo, permitió la revisión bibliográfica y su interpretación para ser ajustada a la propuesta didáctica, así también sobre los procesos metodológicos y didácticos con el fin de reconocer, interpretar y explicar



la efectividad de la metodología necesaria para la población objeto de estudio. También se tuvo en cuenta en la recolección de datos y sus análisis para reconocer la verificación de la factibilidad de la propuesta y finalmente en la elaboración de conclusiones y recomendaciones. Sistémico-estructural, se basó principalmente en reconocer la investigación propuesta como sistema y el proceso metodológico y didáctico como unidad de funcionamiento, desde el diagnóstico, la planificación, el control y la evaluación.

Métodos del nivel empírico: Estudio documental, legislación colombiana, PEI, programas y planes de estudio en la enseñanza de la lengua inglesa. Encuestas: se practicaron a 13 directivos (1 rector y 12 coordinadores de las 3 sedes en las jornadas mañana y tarde) de la Institución, para indagar sobre los criterios que poseen de las prácticas didácticas de los docentes que orientan inglés en grado 5°. Segundo cuestionario aplicado a 24 docentes del grado 5° para indagar sobre criterios académicos en las clases de aula. Tercer cuestionario de preguntas sencillas aplicado en forma aleatoria y escrita a 40 niños de 5°, en las tres sedes, para indagar cómo se apropian del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje, sobre sus gustos y necesidades; todos los cuestionarios fueron mixtos con preguntas abiertas y cerradas. Observación a clases, se practicó a 12 docentes 5° para constatar y analizar el tratamiento didáctico a la clase de lengua inglesa y de manera independiente también se hizo observación a los estudiantes de grado 5°.

Triangulación metodológica: se consideraron los puntos en común de los instrumentos aplicados, para determinar las insuficiencias y las potencialidades existentes y determinar la necesidad de la utilización de la estrategia didáctica desarrolladora.

Experimentación: se realizó un pre-experimento a 40 estudiantes de grado 5° utilizando la lúdica como motivación para realizar el aprendizaje de la lengua inglesa. Se aplicó un pre-test y un post-test, para constatar la incidencia en la implementación de la estrategia didáctica, el primero antes de implementar la estrategia didáctica y el segundo



luego de su implementación para analizar su contraste. Se hizo la prueba de forma escrita como oral.

Criterio de expertos: Aplicado mediante encuesta individual, según método DELPHI, a 10 expertos de lengua inglesa en el contexto colombiano para considerar su criterio de experticia como parte de la validación de la estrategia didáctica propuesta.

Método estadístico: Se tuvo en cuenta las estadísticas descriptiva e inferencial, tanto para elaboración primaria de los datos, presentación de la información recogida, así como para la interpretación de los resultados para la posterior toma de decisiones sobre la base de los mismos. Se pudo constatar las relaciones de integración y valoración de la información (tabulación, aplicación de pruebas, elaboración de gráficas y tablas, interpretaciones y análisis). La Población fue de 960. Conformada por 840 estudiantes y 120 docentes de básica primaria de la Institución San Isidro de la ciudad de Ibagué, Colombia. La muestra aleatoria estuvo integrada por 13 directivos docentes, 24 docentes de 5° y 40 estudiantes de 5°.

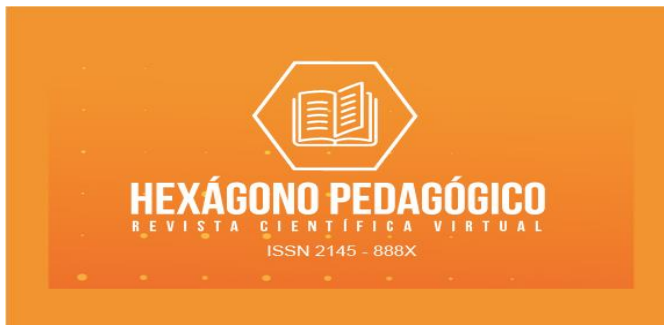
Resultados

Relación de resultados más relevantes en la aplicación de los instrumentos de investigación:

Encuestas

Tabla 2: Encuesta a Directivos (13)

		Licenciado	3	<p>■ Licenciado ■ Especialista ■ Magister ■ Doctor</p>	Experiencia docente (años):	<p>■ 0 a 10 ■ 10 a 20 ■ más de 20</p>	
Rectores: 1	1	Especialista	8		0 a 10		4
Coordinadores: 12	12	Magíster	2		10 a 20		3
		Doctor	0		más de 20		6
Licenciatura acreditada	Utilización libro guía en inglés			<p>■ Sí ■ No</p>	Implementación del bilingüismo (años)	<p>2 años (no hay disponibilidad de docentes capacitados)</p>	
Básica Primaria	7	Sí	1				13
Ciencias Sociales	4	No	12				
Educación Física	2						
Actividades en clase de inglés no convencionales	Motivación de los estudiantes en clase inglés			<p>■ Nunca ■ Algunas veces</p>	Iniciar formación en inglés desde 4° grado		
Sí (clases lúdicas)	3	Nunca	9		Sí	13	
No	10	Algunas veces	4		No	0	



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Encuesta a docentes de lengua inglesa en grado 5° (24)

Normalista	1		Licenciatura acreditada			Conocimiento de la lengua inglesa		
Licenciado	9		Básica Primaria	15		0 y 29%	8	
Especialista	11		Ciencias Sociales	5		30 y 49%	14	
Magister	3		Educación Física	2		70 y 100%	2	
Doctor	0		Inglés	2				
Dominio de las 4 habilidades en el idioma inglés			Utilización libro guía en inglés			Utilización de metodologías innovadoras		
Sí	2		Sí	24		Sí	6	
No	22		No	0	No	18		
Relación lúdica y aprendizaje en la infancia			Está de acuerdo en la observación de clase			Conocimiento de estándares y el MCER		
Sí	24		Sí	14		Sí	6	
No	0		No	10	No	18		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Encuesta a estudiantes 5° grado (40)

Elementos más utilizados en la clase		Lugar donde se orienta la clase		Explicaciones del profesor en idioma	
Tablero	40	Aula de clase	38	Español	30
Texto guía	40	Fuera del aula	2	Inglés	10
Fotocopias	40				
Cuaderno	40				
Comprensión de las explicaciones del profesor		Utilización libro guía en inglés		Comprensión de las lecturas llevadas a clase	
Sí	35	Sí	40	Siempre	4
No	5	No	0	Algunas veces	7
				Nunca	29
Les gustaría la clase		No les gustaría en clase de inglés		Les gustaría hacer otras actividades	
Sólo en inglés	4	Copiar más del tablero	40	Dibujos	35
En español e inglés	36	Leer las lecturas	40	Sopas de letras	20
		Llenar fotocopias	40	Obras de teatro	40
		Hacer ejercicios del libro	40	Ir al computador	40
		Completar frases	40	Ejercicios en grupo	40
				Juegos de competencia	40
				Cantar	25
				Salir del salón	40

Fuente: Elaboración propia

Pretest y Postest

Gráfico 1. Resultados del Pretest y Postest en inglés en muestra aleatoria de 40 estudiantes de 5o.

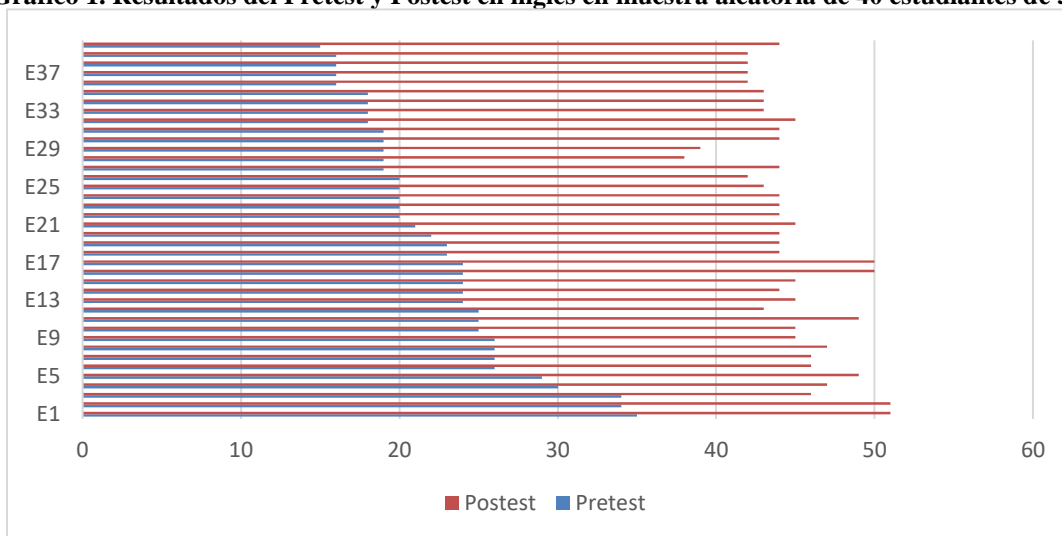


Gráfico 1. Resultado Pretest y postest

Valoración Juicio de expertos (10)

Tabla 5. Valoración de la estrategia a juicio de expertos

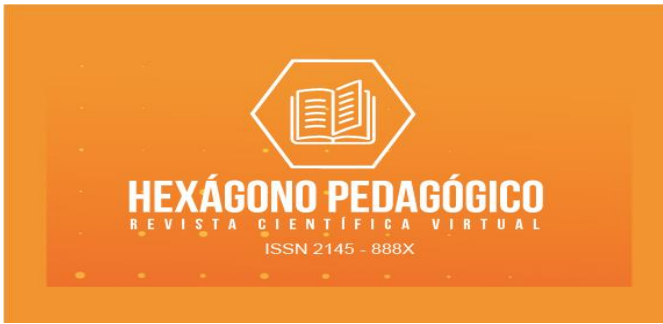
No	Aspectos a valorar	M	A	B	A	A	P	A	I
1	Objetivo de la propuesta didáctica	10							
2	Necesidad del contexto	10							
3	Componentes de la propuesta	8	2						
4	Actividades	8	2						
5	Instrumentación	9	1						
6	Evaluación	9	1						
7	Facilidad de implementación	10							
8	Claridad de la exposición de la estrategia didáctica	10							

Fuente. Elaboración propia.

Fichas de Observación. Estudiantes (360) y Docentes (12). Anexo 1.

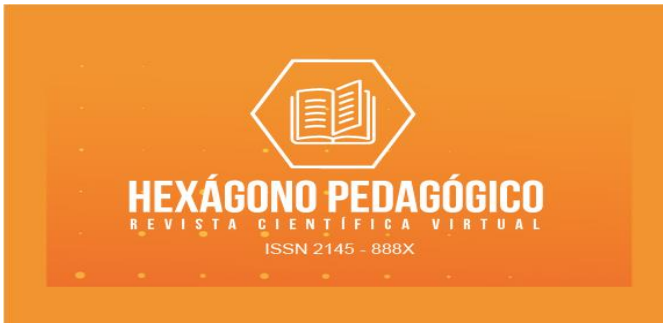
Análisis y Discusión.

Se destaca principalmente, la observación a clases de los docentes, dados los indicadores (Nivel conceptual, procedimental y actitudinal) de evaluación para las 12 visitas, se observó desde el Nivel conceptual que son pocos los docentes que conocen y manejan a criterio los estándares de competencias, 3 de los 12 muestran correspondencia entre lo que dice los lineamientos curriculares, el estándar de competencia, y las actividades llevadas a clase y el



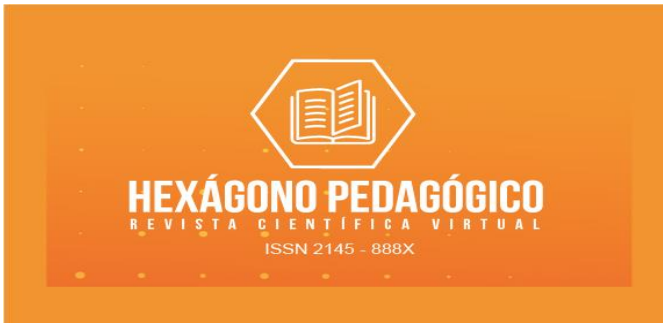
nivel de conocimiento de la lengua inglesa, estos docentes son los licenciados en inglés y en quienes se observa un trabajo pedagógico desarrollado en coherencia con los contenidos, los objetivos, las actividades y los desempeños evaluativos de la clase para desarrollar las competencias propias de los estudiantes según los lineamientos curriculares para grado 5° del Ministerio de Educación Nacional. El resto presenta actividades con objetivos de baja precisión, nulo desarrollo de estándares puesto que se observa la baja correspondencia y el desarrollo de procesos es poco coherente. A ello se le suma que sus conocimientos son poco claros y descontextualizados. Sólo se pudo escuchar de los 12 a 5 leyendo correctamente en lengua inglesa, uno de ellos no pronuncia correctamente y los otros 4 daban sus instrucciones en lengua española por tanto no se pudo detectar su pronunciación en la lengua extranjera. Dentro de la conducción de las clases algunas veces tienen en cuenta los presaberes de los estudiantes para llevarlos a estados deseados, corresponde este aspecto al poco conocimiento del idioma, como también a las actividades que no son acordes con las necesidades y al nivel de los estudiantes.

En el nivel procedimental, al inicio de la clase 2 docentes presentan motivación hacia las actividades a realizar, uno de ellos comenzaba tema, mientras que el otro retroalimentaba correctamente y continuaba con el hilo conductor de la clase; lo demás docentes no hicieron motivación en ninguna de las etapas de la clase, lo que se notaba clases con actividades didácticas repetitivas o continuación de ejercicios anteriormente dejados. Por otra parte, se notó que sólo 2 de los docentes llevaron estrategias que mostraban secuencias de acciones en los ejercicios demandados, presentando así procesos de desarrollo de habilidades de manera organizada para conseguir los objetivos propuestos y motivar a los estudiantes a la continuación y profundización de los contenidos. 9 docentes se limitaron a hacer transcribir, algunos del tablero y otros de un material llevado a clase, por lo que se limitaron a mirar lo que hacían sus estudiantes; aunque 4 de ellos se acercaron para orientar algunas preguntas hechas por los niños. 6 docentes explicaron la actividad a realizar correctamente, fueron claros en las tareas asignadas, resolvían inquietudes y utilizaron



niveles de ayuda para sobreponer los errores lo que indicaba que estos docentes habían planeado realmente sus clases y sabían qué estudiantes necesitaban más ayuda. 3 docentes presentaron actividades para realizarlas en grupo, haciendo que fueran creativos, lo que acentuó el dinamismo colectivo en clase y luego permitieron que individualmente los estudiantes respondieran para conocer su estado de aprendizaje y después llevarlos a la búsqueda independiente del conocimiento. Algunos temas, de 5 docentes, permitieron el desarrollo de actos comunicativos, 2 diálogos cortos y sencillos, 1 presentación, 1 lectura individual y su corrección por parte de otros compañeros de clase. En términos generales se pudo ver y analizar sólo la planeación y programación de la clase a 4 docentes, los demás dijeron no haberla llevado en el momento, sin embargo, podría decirse que 5 docentes planean y preparan sus clases dado los ejercicios organizados que presentan; dentro de este grupo se encuentran los dos licenciados en idiomas. Estos últimos 5 docentes hacen juegos con la palabra no sólo de manera oral sino por escrito, motivan a los estudiantes a leer, escuchar lo leído y permanentemente evalúan no sólo en colectivo sino en forma individual.

Desde el nivel actitudinal. Los 12 docentes se observan predispuestos a iniciar su clase de lengua inglesa, tanto que saludan amablemente, sólo que en el transcurso a la mayoría -7- su clase decae en el transcurso del desarrollo de las actividades, pero hacia el final los niños sólo escriben en silencio, sin encontrar otro método que los impulse positivamente a adelantar en sus procesos de aprendizaje; así también entonces decae el estado anímico de los estudiantes, podría interpretarse que tanto los niños esperaban otro desarrollo de su clase como los docentes también observaban que se tomaban otros rumbos inesperados; así que, al culminar la clase se mostraban un poco desmotivados, sobre todo en el entendido que estaban siendo observados por el investigador en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos. Por otro lado, se sigue evidenciando que los mismos 5 docentes mencionados en el nivel anterior conducen su clase con palabras de refuerzos positivos para animar a la continuación del trabajo de sus estudiantes, propiciando un clima agradable,



entre ellos se sigue incluyendo a los dos licenciados de idiomas. Aunque se puede decir que los 12 docentes son respetuosos con sus estudiantes y fomentan el respeto entre los estudiantes.

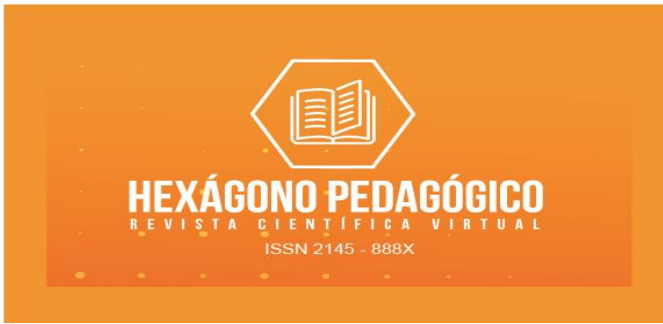
A partir de la información recopilada, como procedimiento se establece la relación entre los resultados que se obtuvieron de los distintos instrumentos aplicados (observación a clases, encuestas a docentes, directivos y estudiantes) mediante la triangulación de fuentes.

El cruce de las informaciones recabadas con el análisis de los diferentes instrumentos permitió señalar que: Existe un desconocimiento de los lineamientos curriculares y estándares de competencia como documentos oficiales que deben ser tenidos en cuenta para la labor docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, que fueron emanados desde el año 2006 y que aún la gran mayoría de los docentes de la Institución Educativa San Isidro de la ciudad de Ibagué Colombia no lo practican.

Es muy poco el porcentaje de maestros que dicen aprovechar y sentirse preparados para el trabajo con la lengua inglesa pues no fueron capacitados en sus diferentes licenciaturas en este aspecto del idioma extranjero, sólo el 10% de la totalidad de los docentes que laboran en básica primaria son licenciados en idiomas.

En los docentes existe un desconocimiento amplio de los lineamientos curriculares, de los estándares de competencia y de la disciplina que imparten, lo que conlleva a la aplicación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa de forma imprecisa, insuficiente y poco motivante para el estudiante.

En cuanto a la preparación didáctica de los docentes de básica primaria, sólo el 33.33%, 4 docentes, llevan al aula de clase actividades lúdicas que redunden en beneficio del gusto por el aprendizaje de la lengua inglesa de los estudiantes de 5°. Sólo 2 de ellos se observa



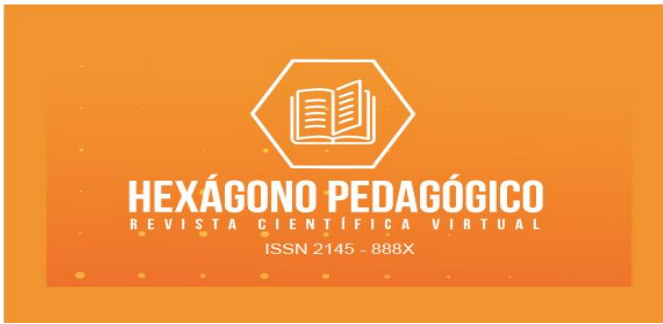
una clase planeada y organizada para desarrollar procesos de aprendizaje en el área de inglés para la población de grado 5°.

Dentro de las posiciones asumidas por los docentes, aunque creen que el aprendizaje de la lengua extranjera es una opción para que los individuos se desarrollen individual y socialmente, en esta institución falta idoneidad en el proceso didáctico que le permita a los educandos ser actores que usen la lengua inglesa en su contexto.

En la gran mayoría de las aulas de básica primaria de la Institución se necesitan actividades que despierten el interés, sean significativas y desarrollen el potencial de cada estudiante en lengua inglesa. Los estudiantes en su mayoría se sienten desmotivados y le prestan muy poco interés a las actividades tradicionales empleadas por sus docentes en el aula de clase.

Para destacar se coloca un sentir colectivo del grupo de estudiantes que se prioriza en esta investigación y es el siguiente: “todos los estudiantes encuestados (40) afirman que les gustaría que su clase no fuera más de copiar y responder a los ejercicios del docente, sino que tuviera otras actividades fuera de hacer dibujos, sopas de letras o completar frases, por lo que proponen obras de teatro, ir al computador, ejercicios con los compañeros, de hacer en grupo juegos, canciones, etc.” Lo anterior significa que es muy adecuado entonces llevar al aula infantil actividades que despierten verdaderamente el interés y que crean un ambiente agradable de aprendizaje para que se proyecte en el objetivo de saber un segundo idioma y ello se consigue con la lúdica como dispositivo didáctico.

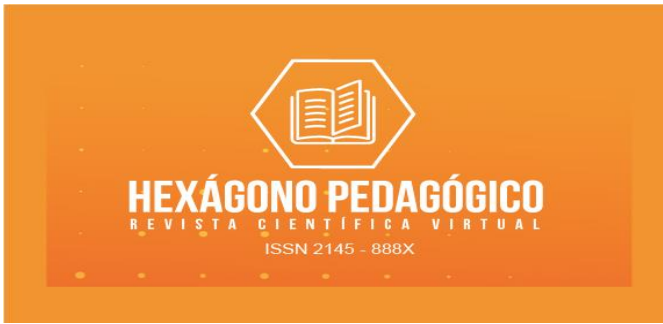
Se debe reconocer que el educando es el centro del aprendizaje y por ello las actividades seleccionadas para sus procesos deben reflejar sus gustos, sus intereses y sus necesidades para que de esta manera ellos las relacionen con experiencias concretas de su vida cotidiana. Por tanto, debe suministrárseles aquellas que llamen la atención pero que también despierten la curiosidad de aprendizaje.



Se propone, de acuerdo con la totalidad de docentes y directivos, continuar con el proceso ahora desde el grado 4º, no obstante, se necesitan docentes idóneos y capaces de generar el gusto por el aprendizaje de una segunda lengua pues ya ha sido establecido por el Ministerio de Educación Nacional y que, hasta la actualidad, no se traduce en evaluaciones que muestren una buena enseñanza a los estudiantes.

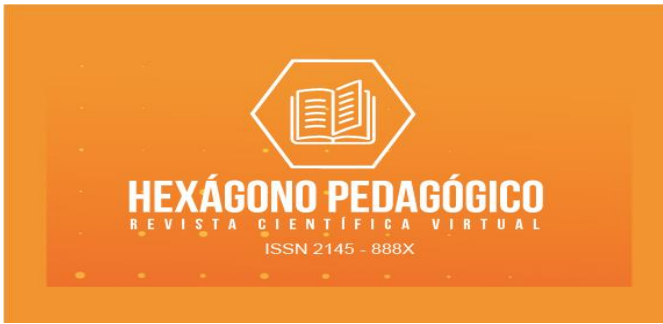
Por otro lado, extrapolando información de la triangulación de los instrumentos, se puede afirmar y de acuerdo con Su (2018) advierte sobre la posibilidad de que exista un número de docentes que no tengan mayor comprensión sobre el repertorio amplio que hay de estrategias, muchos ni piensan en ellas y enseñan solo lo que les diga el texto del curso; o puede que no sepan cómo enseñarlas de manera explícita, que no tenga oportunidades para aplicarlas a sus clases o que existan pocas oportunidades de desarrollo profesional en las que se promuevan espacios para compartir conocimiento y experiencias entre investigadores y docentes (p. 525); como es el caso de los docentes de básica primaria de la institución San Isidro de Ibagué que, de acuerdo con su formación, presentan pocas actividades creativas y lúdicas que aviven el gusto y la necesidad del aprendizaje del idioma inglés, según los instrumentos de investigación, así como tampoco socializan con otros docentes sus experiencias de acuerdo con sus conocimientos, lo cual se convierte en un reto para adecuar los contenidos y emprender nuevas formas de enseñanza del inglés a los niños como la que se propuso.

Sobre la valoración de la propuesta por juicio de expertos permite demostrar la factibilidad de la estrategia para los estudiantes de grado 5º, 4 de los 10 especialistas están Muy de Acuerdo en los 4 aspectos básicos de la propuesta como son el objetivo, la necesidad en el contexto, la facilidad de la implementación y claridad de la exposición de la estrategia. Lo que indica principalmente que la lúdica sí puede permear todas las actividades didácticas para el mejor desarrollo y potenciación de la lengua inglesa. Por otro lado, el objetivo es claro y permite demostrar la necesidad de dicha propuesta cimentada en la lúdica; existe



facilidad de implementación lo que significa que los talleres didácticos basados en la lúdica están bien diseñados y posibilitan superar los problemas pedagógicos presentados por los estudiantes de grado 5º; finalmente, los especialistas expresan que fue muy clara la exposición de la manera como fue concebida y la forma de ejecutarse en el contexto Ibaguereño. Por otra parte, están Bastante de Acuerdo en dos de los tópicos como son la Instrumentación y la Evaluación, lo que permite señalar que fueron pertinentes los recursos utilizados, que todos estaban dirigidos a la compenetración entre la lúdica como motor de aprendizaje para el estudiante y la evaluación estuvo siempre presente acompañada del control para cada actividad planeada y ejecutada, asimismo, si los talleres fueron lúdicos, las evaluaciones también lo fueron. No hubo valoraciones sobre A (acuerdo), PA (Poco de acuerdo) e I (Insuficiente).

Finalmente, teniendo en cuenta las fases realizadas en el pre-experimento: 1. pretest, 2. implementación de la estrategia didáctica y, 3. Postest. El pretest aplicado a los 40 evaluados, presentado en el gráfico 1, demostró que existe en la mayoría un dominio insuficiente del área de inglés en los estudiantes de grado 5º, por cuanto 27 de los estudiantes obtuvieron calificaciones de Deficiente con rangos de 24-15 puntos. Sólo 11 estudiantes alcanzan la calificación Regular entre 34 y 25, uno sólo con Bien con puntuación de 35 y ninguno con Excelente. Los resultados arrojados por el postest que se observan en la misma gráfica combinada 2, señalan que luego de impartido el curso mediante la estrategia, se obtuvieron mejoramientos significativos en la clase de Inglés, así, de 12 estudiantes con calificaciones de Bien y Regular, 11 de ellos ascendieron a la categoría calificativa de Excelente con promedios entre 51 y 49 puntos y 1 quedó en categoría bien con 43 puntos; al grupo de Excelentes se les sumaron 6 con notas entre 45 a 50 puntos, que habían obtenido calificaciones Deficientes, para un total de 20 estudiantes con categoría Excelente. Asimismo, mejoraron sus notas todos los estudiantes que se encontraban en Deficiente, pasaron a calificación Bien con notas entre 44 y 38. Llama la



atención un estudiante que obtuvo 18 subió a 45 puntos ascendiendo notablemente a categoría Excelente.

Se demuestra con los datos arrojados tanto del pretest como del postest que la estrategia didáctica para la clase de inglés en los niños de grado 5° fue pertinente y permitió adquirir los objetivos trasados para mejorar los niveles y convertir las dificultades y falencias en oportunidades para fortalecerla.

Conclusiones.

Se establecieron soluciones luego del reconocimiento de las necesidades educativas de la población mediante el diseño y aplicación de una estrategia didáctica desarrolladora basada en talleres lúdicos para estudiantes de 5° y la inclusión en el proceso a los de 4°.

El Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la lengua se realiza dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de la integración de los procesos interlingual e intercultural desde una perspectiva desarrolladora centrada en la actividad lúdica, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y estándares de competencia según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas adaptados por el Ministerio de Educación de Colombia.

La estrategia didáctica desarrolladora para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes de grado 5° de Básica Primaria en la Institución San Isidro de Ibagué cuenta con fundamentos y acciones para estudiantes y profesores que contribuyen a la enseñanza aprendizaje comunicativa de la lengua inglesa desde una perspectiva desarrolladora y lúdica.

La estrategia didáctica desarrolladora fue evaluada de forma adecuada por los expertos consultados y se consideró factible para ser implementada.

Luego de la aplicación de los talleres lúdicos para la potenciación de la competencia comunicativa demostraron su efectividad a partir de sus contenidos lo que permite ser



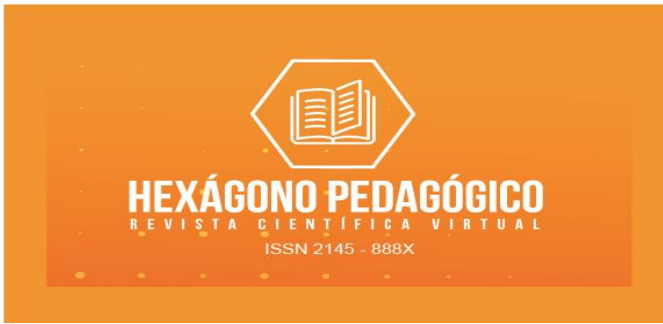
fundamento teórico y metodológico para la preparación en lengua inglesa de los estudiantes de 5° de la Institución San Isidro de la ciudad de Ibagué-Colombia, lo que hace que se crea un compromiso de los docentes de la asignatura de esa institución en el diseño de nuevos talleres aplicativos para el mejoramiento de esa lengua extranjera y contribuir al elevar la calidad educativa del país.

Referencias

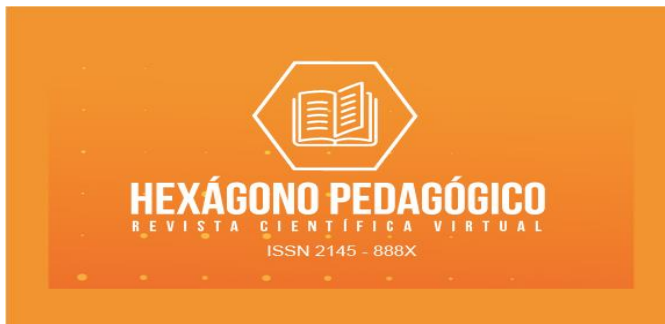
- Aneas, A. (2003). Competencias interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades de formación. Tesis doctoral del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bastidas, J. A. (2011). Educating foreign language primary school teachers: A review of models of teacher education and new proposal. *Bellaterra Journal of teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 4(1)
- Byram, M. y Nichols, A. y Stevens, D. (2000). *Developing intercultural competence in practice*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Canale, M. y Swain, M. (1980), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*. Londres: Longman.
- Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, vol. 17, núm. 1. Universidad de La Sabana: Cundinamarca, Colombia.
- Castellanos D, y otros (2001) *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Ciudad de la Habana: ISPEJV.
- Castellanos, D. (2000). *Para Promover un Aprendizaje Desarrollador*. Colección Proyectos. Centro de Estudios Educativos. Ciudad de la Habana: ISPEJV.
- Centro virtual Cervantes (2013). www.cvc.cervantes.es
- Clos, C. (2022). Edutainment: cuando la educación se convierte en un juego. Obtenido de <https://www.iebschool.com/blog/edutainment-educacion-juego-innovacion/>



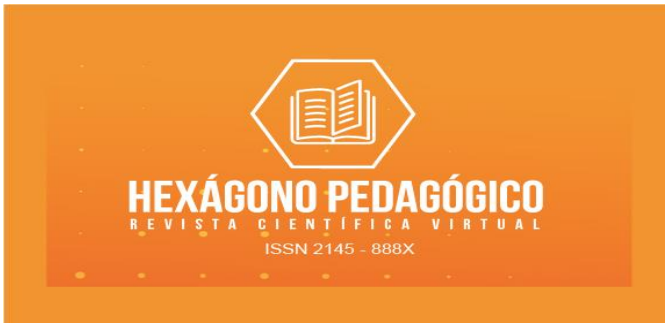
- Consejo de Europa (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors
- De la Paz, E. (2012). La competencia sociocultural del profesor en formación inicial de lenguas extranjeras. Cuba: Pueblo y educación.
- Deardorff, D. (2009). The Sage handbook of intercultural competence. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Delacroix, J (1972). Psicología del arte. Buenos Aires: Paidós.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE). España.
- Duvignaud, J. (1982). El juego del juego. México: Fondo de cultura económica.
- Elkonin, D. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child, en M. Cole, Soviet developmental psychology, White Plains, N.Y., M.E. Sharpe.
- Enríquez-O'Farrill, I. (2004) "Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas desarrollador", en soporte magnético, IJPEJV: La Habana.
- Enríquez, I. y Pulido, A. (2006). Un acercamiento a la enseñanza del inglés en la Educación Primaria. Editorial Pueblo y Educación
- Eurydice España-REDIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Gobierno de España (2014).
- Eurydice España-REDIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Gobierno de
- Fishman, J. (1970). Sociolinguistics: A brief introduction. Mass: Newbury House.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence en M. Byram. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London and New York: Routledge.
- Huizinga, J. (2000). Homo Ludens. Alianza editorial: España.



- Hymes, D. (1972). On communicative competence Sociolinguistics. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes.
- Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. www.cvc.cervantes.es
- Istomina, Z. (1977). "The development of voluntary memory in preschool-age children", en M. Cole (ed.), Soviet developmental psychology, White Plains, N.Y., Sharpe.
- Lahera-Cabrales, I. (2013). Un enfoque teórico acerca de los valores en la contemporaneidad. La actividad cognoscitiva. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1277/actividad-cognoscitiva.html>
- Leontiev, A (1981). Problems of the Development of the Mind. (Trans. M. Kopylova). Moscow: Progress Publishers.
- Madrid, D. y N. McLaren (1995): Didactic Procedures for TEFL. Valladolid: La Calesa.
- Marco Común Europeo de Referencia en inglés. (2004).
- Martin, P (2015). Descubriendo los derechos infantiles en Colombia. UNICEF-Colombia. <https://www.derechosdelainfancia.es/colombia/>
- Martín, A. (2014). Características generales del Alumnado de educación primaria. Consejería de Educación Castilla La Mancha. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Lineamientos curriculares. Bogotá: Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencia: inglés. Bogotá: Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. (2004). Bogotá. Colombia.
- Moreno, J. (2002). Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego. España: Ediciones Aljibe.
- OCDE (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. París.



- Paricio, S. (2013). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 21.
- Pulido Díaz, A (2004) Hacia un concepto de competencia comunicativa integral. *Revista Mendive*, Vo.2, No. 3. Universidad de Pinar del Río.
- Rico. P. (2004) Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico, P; Santos, E y Martín, M (2004). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. *Pueblo y Educación: La Habana, Cuba*.
- Rodríguez, O; Hernández, D y Rigual, I. (2021). El proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en las filiales universitarias del ministerio del interior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, ISSN: 1989-4155 (vol 13, N° 5). <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-mayo/proceso-ensenanza-ingles>
- Rivas, M. 2012. *Perspectivas educativas. Revista de la maestría. Universidad del Tolima*.
- Rubinstein, D. (1967). *Principios de Psicología General*. México: Grijalbo.
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Centro de Estudios Económicos Regionales. Banco de la República. Cartagena de Indias:Colombia.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Su, Y. (2018). A Review of Language Learning Strategy. *Research Theory and Practice in Language Studies*. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 8, No. 5. ISSN 1799-2591. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0805.10>
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del Texto*. Barcelona. Paidós.
- Van Dijk, T (2012) *Discurso y Contexto. Una aproximación cognitiva*. Barcelona. Gedisa
- Vega, J. C. (2011). *Estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de Gramática Inglesa con una concepción sociocultural*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.



Vereschaguin, E. y Kostomárov, V. (1990). Lengua y Cultura. Moscú: Russkij Yazik

Vygotsky, L. (2007). Pensamiento y habla. Buenos Aires: Colihue SRL.

Vygotsky, L. (1989). El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, Crítica.

Vygotsky, L. (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Madrid: ed. Barcelona.

Vygotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós.

Anexo 1. Fichas de Observación. Estudiantes (360) y Docentes (12)

<p>Ficha de observación a clases. Evaluación a estudiantes en lengua inglesa</p> <p>NIVEL CONCEPTUAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Puede presentarse personalmente y a otras personas en forma oral y fluidamente. <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 17 b. Casi siempre: 13 c. Algunas veces: 21 d. Nunca: 309 2. Es capaz de referirse a acciones que desempeña diariamente en forma oral y por escrito. <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 20 b. Casi siempre: 22 c. Algunas veces: 15 d. Nunca: 301 3. Presenta diálogos donde involucra vocabulario de la escuela, el hogar, la calle, los deportes, la comida, los animales etc. tanto oral como por escrito. <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 20 b. Casi siempre: 22 c. Algunas veces: 15 d. Nunca: 301 4. Puede referirse a eventos sencillos en los tiempos presente, pasado y futuro. <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 0 b. Casi siempre: 42 c. Algunas veces: 15 d. Nunca: 301 5. Posee buena pronunciación de la lengua inglesa <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 20 b. Casi siempre: 41 c. Algunas veces: 2 d. Nunca: 297 6. Comprende lo leído en lengua inglesa <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 0 b. Casi siempre: 0 c. Algunas veces: 20 d. Nunca: 340 7. Lee y comprende textos sencillos producidos en lengua inglesa. <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 22 b. Casi siempre: 17 c. Algunas veces: 10 d. Nunca: 311 8. Lee con fluidez y comprende diferentes textos de la lengua inglesa. <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 0 b. Casi siempre: 0 c. Algunas veces: 22 d. Nunca: 338 <p>NIVEL ACTITUDINAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ir a clase: se le nota predispuesto e interesado para asistir a clase de lengua inglesa. 	<p>Ficha de observación a clases. Evaluación a docentes de lengua inglesa</p> <p>NIVEL CONCEPTUAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente conoce los lineamientos curriculares de lengua inglesa. <ol style="list-style-type: none"> a. Sí: 3 b. No: 9 2. Hay correspondencia entre lineamiento y estándar. <ol style="list-style-type: none"> a. Sí: 3 b. No: 9 3. Los Conceptos del docente en la lengua inglesa son correctos y contextualizados. <ol style="list-style-type: none"> a. Sí: 2 b. No: 10 4. Tiene en cuenta los presaberes de los estudiantes. <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 2 b. Algunas veces: 6 c. Nunca: 4 5. Posee una buena pronunciación del idioma inglés. <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 2 b. Algunas veces: 3 c. Nunca: 7 6. Lleva lecturas acordes al nivel y el gusto de los estudiantes. <ol style="list-style-type: none"> a. Sí: 2 b. No: 10 <p>NIVEL PROCEDIMENTAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicia su clase con la etapa de motivación <ol style="list-style-type: none"> a. Sí: 2 b. No: 10 2. Coloca a los estudiantes a transcribir <ol style="list-style-type: none"> a. Siempre: 9 b. Algunas veces: 1 c. Nunca: 2 3. Utiliza niveles de ayuda para sobreponer errores. <ol style="list-style-type: none"> a. Si: 4 b. No: 8 4. Activa al estudiante hacia la búsqueda independiente del conocimiento.
---	---

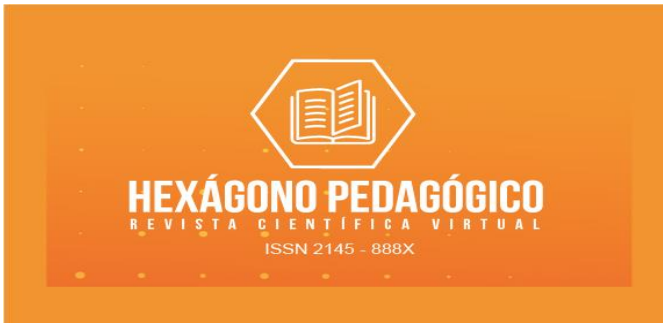


HEXÁGONO PEDAGÓGICO
REVISTA CIENTÍFICA VIRTUAL
ISSN 2145 - 888X



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
RAFAEL NÚÑEZ
PARA QUE TU DESARROLLO CONTINÚE SU MARCHA

<p>a. Siempre: 0</p> <p>b. Casi siempre: 0</p> <p>c. Algunas veces: 15</p> <p>d. Nunca: 345</p> <p>2. Estar en clase: se le siente motivado para iniciar y estar en la clase de lengua inglesa.</p> <p>a. Siempre: 0</p> <p>b. Casi siempre: 0</p> <p>c. Algunas veces: 5</p> <p>d. Nunca: 345</p> <p>3. Sigue adecuadamente las instrucciones del profesor.</p> <p>a. Siempre: 360</p> <p>b. Casi siempre: 0</p> <p>c. Algunas veces: 0</p> <p>d. Nunca: 0</p> <p>4. Desempeño en clase: Está atento y participa activamente en clase.</p> <p>a. Siempre: 22</p> <p>b. Casi siempre: 20</p> <p>c. Algunas veces: 15</p> <p>d. Nunca: 301</p> <p>5. Satisfacción de la clase: Presenta actitud de satisfacción finalizada la clase.</p> <p>a. Siempre: 0</p> <p>b. Casi siempre: 0</p> <p>c. Algunas veces: 0</p> <p>d. Nunca: 360</p> <p>NIVEL PROCEDIMENTAL</p> <p>1. Aunque no domina la lengua inglesa, hace esfuerzos por seguir adelante.</p> <p>a. Siempre: 300</p> <p>b. Casi siempre: 40</p> <p>c. Algunas veces: 20</p> <p>d. Nunca: 0</p> <p>2. Puede desarrollar individualmente los ejercicios de clases.</p> <p>a. Siempre: 22</p> <p>b. Casi siempre: 20</p> <p>c. Algunas veces: 15</p> <p>d. Nunca: 301</p> <p>3. Necesita desarrollar en compañía los ejercicios de clases</p> <p>a. Siempre: 301</p> <p>b. Casi siempre: 15</p> <p>c. Algunas veces: 20</p> <p>d. Nunca: 22</p> <p>4. Presenta las tareas que se dejan para la casa.</p> <p>a. Siempre: 360</p> <p>b. Casi siempre: 0</p> <p>c. Algunas veces: 0</p> <p>d. Nunca: 0</p> <p>5. Se involucra con sus compañeros para realizar actividades.</p> <p>a. Siempre: 200</p>	<p>a. Siempre: 1</p> <p>b. Algunas veces: 2</p> <p>c. Nunca: 9</p> <p>5. Es claro en sus explicaciones y tareas asignadas.</p> <p>a. Siempre: 4</p> <p>b. Algunas veces: 0</p> <p>c. Nunca: 8</p> <p>6. Desarrolla actos comunicativos sobre el tema.</p> <p>a. Siempre: 2</p> <p>b. Algunas veces: 3</p> <p>c. Nunca: 7</p> <p>7. Propicia trabajos creativos en equipo.</p> <p>a. Siempre: 3</p> <p>b. Algunas veces: 0</p> <p>c. Nunca: 9</p> <p>8. Utiliza actividades lúdicas y variadas que conducen a la complejidad.</p> <p>a. Siempre: 0</p> <p>b. Algunas veces: 2</p> <p>c. Nunca: 10</p> <p>9. Se observa planeación y preparación de la clase.</p> <p>a. Sí: 5</p> <p>b. No: 7</p> <p>10. Hace juegos con la palabra para activar el aprendizaje</p> <p>a. Sí: 5</p> <p>b. No: 7</p> <p>11. Evalúa durante toda la clase.</p> <p>a. Sí: 2</p> <p>b. No: 10</p> <p>NIVEL ACTITUDINAL</p> <p>1. Se observa predisposto al iniciar la clase.</p> <p>a. Sí: 12</p> <p>b. No: 0</p> <p>2. Saluda amablemente a sus estudiantes.</p> <p>a. Sí: 12</p> <p>b. No: 0</p> <p>3. Utiliza palabras de refuerzo positivo para animar a los estudiantes.</p>
---	--



b.	Casi siempre	a.	Sí: 5
c.	Algunas veces	b.	No: 7
d.	Nunca: 160	4.	Propicia clima agradable de aprendizaje.
6.	Presenta sus puntos de vista y consideraciones.	a.	Sí: 5
a.	Siempre: 0	b.	No: 7
b.	Casi siempre: 20	5.	Es respetuoso y activa el respeto entre los estudiantes
c.	Algunas veces: 22	a.	Sí: 12
d.	Nunca: 0	b.	No: 0
7.	Hace preguntas en clase al docente.		
a.	Siempre: 20		
b.	Casi siempre: 22		
c.	Algunas veces: 15		
d.	Nunca: 301		