



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
UNIDAD 153 ECATEPEC

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA ESCUELA PROFESOR

TEODOMIRO MANZANO CAMPERO.

PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE

QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN.

PRESENTA.

NORMA ALMA MACHUCA ESCUDERO.

ASESOR: MARCO ESTEBAN MENDOZA RODRÍGUEZ.

ECATEPEC, EDO. DE MÉXICO.

JUNIO 2005.

AGRADECIMIENTOS.

A Ignacio Machuca mi padre y
Beatriz Escudero, mi madre
porque esta culminación es
también obra de ellos.

A mis hijos Ricardo, Daniel y Jacob
por su confianza y apoyo.

A mi esposo Gregorio por su paciencia y cariño.

A mis hermanos Manuel, Víctor,
Jesús, Mauricio y amigos, con
quienes siempre he contado.

A mis maestros por sus
enseñanzas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	6	
CAPÍTULO 1.		
ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE.		
1.1	Antecedentes históricos de la educación bilingüe en Estados Unidos.	13
1.2	La educación bilingüe en Estados Unidos hoy.	16
1.3	La educación en Estados Unidos para los emigrantes mexicanos.	18
1.4	Los tres paradigmas bajo los cuales se ha implementado la educación.	23
1.4.1	Un paradigma asimilacionista	23
1.4.2	El paradigma de igualdad de oportunidades.	25
1.4.3	Un paradigma multicultural.	27
1.5	La educación bilingüe en México	30
1.5.1	Los pueblos indígenas y la educación pública: 1821-1910.	30
1.5.2	Los pueblos indígenas frente a la Secretaría de Educación Pública: 1921- 1975.	32
1.5.3	Reconocimiento de los derechos lingüísticos: 1989-1995.	37
1.6	Teorías de aprendizaje en lenguas extranjeras.	40
1.6.1	La Psicolingüística.	40
1.6.2	La Sociolingüística.	42
1.6.3	Las teorías Cognoscitivas.	43
1.7	Competencia Comunicativa.	44
1.8	Aportaciones de la educación bilingüe a la vida académica.	47

CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

2.1	Marco contextual	51
2.2	Edad y etapa de desarrollo de los alumnos	54
2.3	Aprendizaje Significativo.	57
2.4	Características del pensamiento y lenguaje de los alumnos.	59
2.4.1	Desarrollo del lenguaje en los niños.	60
2.4.2	Características de segunda etapa del pensamiento preoperatorio	64
2.4.3	Limitaciones del pensamiento preoperatorio.	66
2.4.4	Características del pensamiento de niños en estadio de operaciones concretas.	67
2.4.1	Dos aspectos importantes en el pensamiento de los alumnos.	69

CAPÍTULO 3

PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA, EN LA ESCUELA PROFESOR TEODOMIRO MANZANO CAMPERO.

3.1	Descripción del proyecto realizado en la escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero.	72
3.2	Los componentes para la enseñanza de la lengua.	74
3.2.1	Vocabulario (Vocabulary).	76
3.2.2	Comprensión auditiva (Listening).	78
3.2.3	Expresión oral (Speaking).	82
3.2.4	Comprensión lectora (Reading).	87
3.2.5	Expresión escrita (Writing).	91
3.2.6	Gramática (Grammar).	96
3.3	Inicio y desarrollo del proyecto de acción docente en la escuela Teodomiro Manzano Campero.	97
3.4	Evaluación del proyecto.	120
	CONCLUSIONES	128
	FUENTES DE CONSULTA	134

Introducción.

La diversidad lingüística es una característica básica de muchas naciones. La multiplicidad de factores como el social, cultural, político y lingüístico influyen en las decisiones de los diferentes países para el mantenimiento o cambio de políticas que permitan responder a las necesidades actuales.

Las distancias en materia de educación mundial son inexistentes gracias a los medios de comunicación masiva que interconectan cualquier lugar del planeta.

Los niños y las niñas mexicanos desde su nacimiento son bombardeados por todo tipo de información, incluso en un idioma diferente al español, como el inglés.

La educación bilingüe (el uso de dos lenguajes como medio de escolarización) es utilizada alrededor del mundo. Varios países reconocen dos o más lenguas como oficiales y su uso, como propuestas gubernamentales y educacionales.

Lamentablemente el Sistema Educativo de nuestro país no contempla la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas públicas de nivel primaria, situación que pone a los estudiantes mexicanos en franca desventaja ante el mundo.

Se sabe que la lengua inglesa es el idioma oficial a nivel mundial y es utilizada en el mundo de los negocios, en las computadoras y en los juegos de video, entre otros, con los cuales nuestros niños tienen contacto cotidiano.

Históricamente la escuela ha sido núcleo constitutivo de la modernidad y el sistema educativo se encuentra con una serie de reclamos y demandas que exigen su transformación para adecuarse a las sociedades contemporáneas.

A nivel mundial, se reconoció la importancia de la educación para el desarrollo intelectual, científico y económico de la sociedad. Sin embargo son pocas las investigaciones que han considerado la educación bilingüe como respuesta a estos cambios sustanciales que el país necesita.

La educación bilingüe puede utilizarse para un gran número de funciones educativas, ofreciendo excelentes ventajas a los estudiantes, esto debido al desarrollo cognitivo que el bilingüismo representa.

El inglés como cualquier lengua es la representación viva de la riqueza cultural de muchos pueblos. Comprender el inglés significa acceder a un grandioso acervo de conocimientos, ideas, conceptos, sentimientos y emociones.

El lenguaje inglés da apertura en el ámbito científico y tecnológico. El sistema educativo nacional debe prever, el hecho de que nuestros educandos mexicanos están en desventaja frente a otras naciones y debe dar más atención a la educación bilingüe.

Desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos (as), adoptar una actitud positiva y de apertura que fomente la educación bilingüe son requisitos indispensables para la construcción del México moderno.

Desde hace años, el bilingüismo es un tema de especial actualidad en el mundo entero. Aunque, naturalmente el tema en sí tiene una larga tradición histórica. La actualidad del bilingüismo está alcanzando en México un momento importante, debido a las particulares situaciones sociales y políticas que estamos viviendo en el país.

El bilingüismo no es hecho aislado, sus causas y sus efectos son claramente sociales y culturales, sin embargo, debido a los hallazgos encontrados durante la presente investigación nos centraremos en los fenómenos educativos.

La fundamentación teórica de la necesidad de una educación bilingüe en la escuela primaria pública es con el propósito de alcanzar uno de los objetivos educativos, establecido en el Plan y Programas para la Educación Primaria, el cual menciona que los niños deben adquirir y desarrollar habilidades intelectuales, que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma, interactuando con eficacia en su medio social y posteriormente en el laboral, los maestros creamos y empleamos diversas estrategias y métodos, ponemos en práctica sugerencias y compartimos experiencias, siendo esto último la pretensión de este trabajo.

El presente trabajo se construyó mediante la investigación teórica en una primera parte y una investigación práctica en su segunda parte. Se llevó a cabo una recopilación documental acerca de las aportaciones de autores que habían realizado estudios acerca de la educación bilingüe. Posterior a este trabajo se hizo una recopilación y sistematización de información proveniente de las aulas.

Durante el proceso de contrastación y reconstrucción analicé mi práctica docente. Esta forma de análisis se fundamentó en la investigación acción. Cabe mencionar que en un primer plan de acción se había mencionado la presencia del juego para la enseñanza del idioma inglés, sin embargo, durante el proceso de investigación documental encontré información más valiosa que la fundamentación del juego para el presente trabajo, motivo por el cual el plan de acción se modificó, siendo esto posible en esta forma de investigación.

Considero importante mencionar que el proyecto de acción docente el cual es una alternativa de innovación y una herramienta teórica- práctica; es el tipo de proyecto adecuado para la investigación aquí planteada, debido a que éste me permitió proponer una alternativa crítica de cambio, la cual fui construyendo de forma propia y sin esquemas preestablecidos*. La articulación e integración del proyecto me permitió la comprensión profesional de mi práctica cotidiana.

* Cfr. UPN, *Reglamento de titulación*, 2000.

Para implementación de las fases del proyecto de acción docente fue necesario adoptar una actitud de búsqueda e innovación; respeto y responsabilidad.

Después de llegar al planteamiento del problema el cual era la necesidad de la enseñanza del idioma inglés, en la escuela en la cual laboro (lo que comúnmente se conoce como educación bilingüe) iniciamos construyendo la alternativa de acción docente, lo primero era conocer ¿Cómo y por qué? , ¿En dónde? Se han implementado programas de educación bilingüe, para dar respuestas desde la teoría al problema planteado. Durante esta construcción surgió una nueva respuesta al problema, debido a los hallazgos encontrados. Encontré un gran número de estudios realizados por importantes investigadores acerca de las implicaciones del bilingüismo en los niños a la vida académica. La importancia de éstos dieron los elementos necesarios para una justificación significativa a esta investigación. Conocer teóricamente el contexto en el cual se trabajó fue también propósito fundamental de éste apartado.

La estrategia de trabajo ahora consistía en difundir el bilingüismo en los alumnos de la escuela, para ello se llevaron a cabo diferentes acciones, formas de organización y participación, descritas en el capítulo 3 del presente trabajo.

La aplicación de la estrategia de trabajo estaba fundamentada en los libros para el maestro de los cursos de inglés, la planeación y desarrollo de las clases estuvo siempre pensado en lograr desarrollo cognoscitivo del niño.

Para la evaluación se tuvo que tener en cuenta que este tipo de proyecto proporciona innovaciones de tipo cualitativo más que cuantitativo, por ello se llevó a cabo una evaluación continua por medio de los diarios grupales, en donde el alumno y el padre de familia eran libres de escribir las observaciones de la clase de inglés y por último se pidió a los profesores de la escuela sus comentarios en forma escrita, evaluando principalmente el desarrollo cognoscitivo de sus alumnos relacionando con la enseñanza del idioma inglés, adquisición de vocabulario en inglés y español, y el

desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de resolución de problemas matemáticos respectivamente.

Por último se realizó un informe analítico, en el cual se contextualiza, evalúa y narra la experiencia vivida.

En el contenido del primer capítulo se presentan los fundamentos teóricos de la educación bilingüe, las perspectivas actuales de la educación bilingüe, las ideas fundamentales que han dado origen a esta política en diferentes países, el trabajo realizado en México acerca del tema, tres diferentes teorías que han abordado la educación bilingüe y las aportaciones de la educación bilingüe a la vida académica.

El “proyecto de acción docente” se fundamentó en su primer capítulo en los hallazgos presentados por Alba N. Lambert y Sara E. Melendez quienes hicieron un estudio acerca del desarrollo histórico de la educación bilingüe en Estados Unidos, haciendo énfasis en los dos eventos que permitieron reevaluar la importancia de la educación bilingüe en ese país.

Un estudio analítico de J. Crawford, Stephen Krashen y J. Cummins me permitió conocer los tres paradigmas que han fundamentado la implementación de la educación bilingüe en diferentes países.

El desarrollo del apartado de la educación bilingüe en México se realizó a cargo de: Moisés González Navarro, Shirley Brice Heath, Manuel Gamio, Ricardo Pozas Arciniega, Rodolfo Stavenhagen.

La fundamentación acerca de las teorías de aprendizaje en lenguas extranjeras estuvo documentada en el libro de Leslié M. Berriman, Issues in Second. language acquisition. Multiple perspective.¹

¹ Vid, BERRIMAN, Leslie. *Issues in Second Language. Multiple Perspective*, Newbury House Publishers, E.U., 1988.

La fundamentación teórica sobre las aportaciones de la educación bilingüe a la vida académica estuvo basada en el análisis de los estudios realizados por Lewis Balkan, E. Peal y Wallace E. Lambert, Duncan y De Avila, Kessles y Quin , Diaz y Mosely , quienes a través de diferentes estudios concluyeron ventajas de los individuos bilingües en relación con los monolingües.

En el segundo capítulo se hace una contextualización del lugar y una reflexión acerca de los sujetos con quienes se trabaja, así como algunos factores de importancia para el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, acerca del desarrollo cognitivo de los niños implicados en este proyecto.

La elaboración del apartado edad y etapa de desarrollo de los alumnos se investigó en la obra de Margarita Palacios. La base teórica acerca del aprendizaje significativo se fundamentó con César Coll, Piaget, Vigostky y Ausubel.

Fue fundamental conocer las características del pensamiento y lenguaje de los alumnos, de educación primaria. Esta se realizó con la obra El desarrollo humano de Juan Delval.

Para el desarrollo del tercer capítulo se expone la propuesta de trabajo para la enseñanza del idioma inglés (bilingüismo), así como la información sistematizada proveniente de las aulas y los productos de algunos materiales producidos por los alumnos. De tal manera que lleven a la implementación de la enseñanza del idioma inglés en la escuela primaria pública Profesor Teodomiro Manzano Campero.

La escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero, cuenta con cuatrocientos ochenta y nueve alumnos, repartidos en dieciséis grupos de primero a sexto año, con los cuales se ha trabajado en tres ciclos escolares, ciclos en los que se ha contado con el apoyo de profesores, directivos y padres de familia. La experiencia ha sido de bastante trabajo, pero también de satisfacciones al ver los logros de una gran parte de alumnos.

La intención de este capítulo es ofrecer a los docentes en esta materia elementos prácticos que les permitan llevar a cabo con éxito la enseñanza del idioma inglés. En la actualidad el aprendizaje del idioma inglés es tan real que necesita ser abordado y reconocido por la población mexicana.

Al final de este trabajo de investigación, se presentan las conclusiones de éste, mismas que si bien son producto final del trabajo, no significa que sean definitivas, al contrario, dan pie a nuevas interrogantes y a posteriores investigaciones. Finalmente se anotan las fuentes de consulta que hicieron posible y dieron sustento teórico a este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE.

1.1 Antecedentes históricos de la educación bilingüe en Estados Unidos.

Ciertos acontecimientos históricos de las minorías lingüísticas dieron lugar a la educación bilingüe en Estados Unidos, el cual es considerado un país de inmigrantes. A la llegada de los europeos a Estados Unidos existían aproximadamente un millón de indios americanos hablando varios cientos de lenguas.

Los españoles fueron los primeros inmigrantes en llegar y a casi un ciento de años después, hubo siete grupos lingüísticos europeos: ingleses, alemanes, franceses, rusos, españoles del norte, holandeses y suecos.

Los indios americanos llegaron a ser una minoría lingüística, debido a que los diferentes países europeos iban arribando cada vez más a Estados Unidos, amén de la política de exterminio de las culturas autóctonas.

Los diferentes gobiernos norteamericanos al observar la necesidad de instrucción dirigida a las minorías lingüísticas, consideraron necesario emitir comunicados en las diferentes lenguas ya existentes en el país.

En 1774 a 1779 se emitió documentación en alemán. En 1806 se emitieron las leyes federales en francés. En Nuevo México se emitieron las leyes federales en español y después fueron traducidas al español.

Los grupos lingüísticos nativos continuaron recibiendo instrucción en sus lenguas nativas.

Los inmigrantes alemanes demandaron a la legislatura de Ohio que autorizara la instrucción en alemán en las escuelas públicas. La ley de Ohio promovió la escolaridad bilingüe en alemán e inglés y fue aprobada en 1840.

En el estado de Wisconsin se decretó una ley en la cual se autorizaba la enseñanza de una segunda lengua por un máximo de una hora al día.

Después de la independencia de Norteamérica el inglés fue más usado como lenguaje de instrucción en las escuelas, esto debido a que los sistemas escolares fueron vistos como los más apropiados emisores de cultura (sentimientos de nacionalismo y conceptos de aislamiento) para la inserción de inmigrantes al país.

Los inmigrantes fueron insertados al aprendizaje del inglés olvidando sus lenguas nativas a adaptando la forma de vida americana.

La educación en otros idiomas continuó coexistiendo, sin embargo entre 1917 y 1950 quedo casi eliminada en Estados Unidos. Durante este periodo algunos estados implementaron políticas institucionales en los diferentes estados solo en inglés.

Dos eventos históricos provocaron que los norteamericanos reevaluaran la existencia de políticas de educación bilingüe dentro del sistema educativo norteamericano.

- La puesta en orbita del satélite Sputnik proveniente de la Unión Soviética, un país considerado atrasado con respecto a los Estados Unidos.
- La toma del poder en Cuba en manos de Fidel Castro, evento que inicio el flujo de inmigrantes cubanos a Estados Unidos para recibir educación media y superior.

El flujo de inmigrantes cubanos fue visto como una amenaza a la seguridad nacional, evento que provocó movilizaciones de los derechos civiles de 1960. Y en 1968 quedo constituida el acta que dio aprobación a la educación bilingüe.

“During the decade of the 50’s resurgence of interest in foreign-language learning occurred, and in 1963 the first bilingual education program in decades was established in a school district”²

“Durante la década de los 50’s resurge un interés en lo que ocurre durante el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y en 1963 el primer programa de educación bilingüe fue establecido en las escuelas públicas”^{*}

²LAMBERT Alba N. and Sarah E. Melendez, *Bilingual Education*, United states, Acid-Free.1985 p.5

^{*} La traducción fue hecha por la autora de esta investigación.

1.2 La educación bilingüe en Estados Unidos hoy.

El estado de Massachussets fue el primero en implementar la educación bilingüe en 1971. Las condiciones requeridas eran que veinte o más estudiantes con el mismo idioma se inscribieran en una misma escuela y entonces se instituía el programa de educación bilingüe para enseñarles el idioma inglés. El tiempo provisto para el aprendizaje del idioma era de tres años, aunque podían ser extendidos por más tiempo.

Para 1981, once estados habían aprobado por mandato la educación bilingüe, con las mismas condiciones que el estado de Massachussets.

En Florida tienen disponibles programas bilingües de primaria a secundaria.

Connecticut tiene escuelas multilinguales y multiculturales en inglés, español y portugués.

En Maryland los estudiantes tienen acceso al aprendizaje del inglés cuando manifiestan limitación en el dominio de esta lengua.

En Washington se cuenta con un programa completo de inmersión lingüística de preescolar a preparatoria. Sus graduados consiguen ser fluidos en francés, español e inglés.

“Children received subject matter instruction in L1 in the mornings. In the middle of day, they were brought together for art, music and physical education conducted in both languages.”³

“Los alumnos reciben la instrucción de materias importantes como matemáticas en su lengua materna y al medio día reciben materias como arte, música y educación física en los dos lenguajes español e inglés.

³ Ibid, p.11.

Noventa por ciento de los programas de educación bilingüe en Estados Unidos son financiados por el estado con fondos locales. Las mejoras con respecto a estos programas bilingües son enfocadas en desarrollo curricular, formación docente, asistencia técnica, evaluación de programas ejemplares, educación vocacional e investigación educativa.

1.3 La educación en Estados Unidos para los emigrantes mexicanos

Por la proximidad de nuestro país con la Unión Americana se considera importante conocer que sucede con la educación de los mexicanos que tienen la necesidad de cambiar su residencia a Estados Unidos.

En los Estados Unidos los estudiantes de origen mexicano representan un enorme porcentaje de alumnos latinos inscritos en escuelas públicas, desde preescolar hasta preparatoria.

Regina Cortina, investigadora, ha tomado a Nueva York como una ciudad en donde se puede analizar el fenómeno de la migración y la globalización, debido a la llegada de un gran número de emigrantes mexicanos a Nueva York.

Los datos del Consejo de Educación de la Ciudad de Nueva York demuestran que si los niños ingresan a las escuelas públicas desde preescolar o en primer grado sus oportunidades de éxito se incrementan de forma sorprendente, comparado con estudiantes quienes entran a grados posteriores.

En contraste, los estudiantes quienes entran a sexto grado o grados posteriores, tienen menos de una oportunidad de aprender inglés, es por esto que de quienes entran a secundaria solo el 45% llegan a ser eficientes en la adquisición del inglés y solo el 15% de quienes entran a preparatoria, lo cual se traduce a fracaso escolar.

Información del Consejo de Educación en Nueva York del año 2000 reconocen que los estudiantes de nivel secundaria son un verdadero reto debido a que éstos aprenden poco inglés y debilitan sus habilidades en el español. Para estos chicos se necesitan programas especiales para llevarlos a un nivel Standard de inglés, y estos programas se encuentran concentrados en todo el país a nivel primaria.

El hecho de que los emigrantes mexicanos son inscritos en grandes sistemas urbanos de educación, la carencia de los recursos financieros, la discriminación racial y étnica y

las diferencias lingüísticas producen una gran desigualdad para éste creciente grupo de estudiantes.

Cabe mencionar que la ciudad de Nueva York ocupa el tercer lugar de los estados con el mayor número de estudiantes latinos, antes se encuentran Texas y California.

La Ciudad de Nueva York es el distrito con el mayor número de escuelas públicas en la nación americana con 1.1 millones de estudiantes de los cuales el 38% son de origen latino o del caribe y su lenguaje natal es el español.

La población de origen mexicano que es atendida en escuelas públicas en el estado de Nueva York, el 42% se encuentra en educación primaria, el 22% en nivel secundaria y el 34% en preparatoria y un porcentaje mínimo se encuentra en educación especial.

Los estudios han demostrado que existe un grupo denominado "Teen migrants", emigrantes adolescentes destinados al fracaso escolar, debido a que estos niños son canalizados a escuelas con bajo rendimiento y son atendidos por maestros con bajos niveles de preparación y certificación.

"Teacher's educational attainment in New York State confirm that teachers with lower levels of education teach the poorest students"⁴

Los estudiantes con las más altas necesidades educacionales son concentrados en escuelas con menos recursos. Este es un problema que ha sido detectado y debe ser atendido para proveer de éxito académico a los grupos de bajos ingresos.

"The students with the highest educational needs are concentrated in the schools with the least resources"⁵.

⁴ CORTINA, Regina. Monica Gendreau. *IMMIGRANTS AND SCHOOLING: MEXICANS IN NEW YORK*. Center for Migration Studies, Nueva York, 2003, p. 64.

⁵ Idem.

“Los estudiantes con las más altas necesidades son concentrados en las escuelas con los menos recursos”.⁶

Regina Cortina considera necesario conocer los antecedentes escolares de los padres de familia emigrantes, debido a que se sabe que el fracaso o el éxito escolar de los alumnos resulta de la interacción entre escuela, comunidad y familia.

El censo de 1990 realizado en Nueva York reportó que de la población de emigrantes mexicanos en edad de trabajar, el 43% obtuvo en promedio el sexto grado de primaria, lo cual influye en no aspirar a educación universitaria para sus hijos.

Debido a las diferencias culturales y de clases, las familias mexicanas no saben como negociar con las escuelas y autoridades locales la educación de sus hijos.

Cortina encontró las siguientes características generales relacionadas con la integración familiar que los educadores necesitan entender:

- Los niños llegan a las escuelas estadounidenses no solo con muchas necesidades educativas, también de salud y nutricionales, no cuentan con un estándar en las condiciones de vida.
- Muchos de estos niños no solo tienen deficiencias de alfabetismo en inglés, sino también en sus lenguas nativas o en español.
- Los docentes deben dar a conocer las organizaciones comunitarias, que ellos sean el vínculo entre los emigrantes latinos y las agencias de servicios sociales como las escuelas.

⁶ Idem.

- Entre los padres de familia hay un limitado conocimiento de la cultura de la escuela, su capacidad de negociar con las escuelas y entender el proceso de socialización de sus hijos que surgen en la escuela también es muy limitado. Las familias no vienen de una cultura de participación en las actividades escolares, así que ellos no saben participar y en muchos de los casos quieren aplicar sus nociones familiares y comunitarias de sus anteriores experiencias institucionales.
- Los maestros comúnmente interpretan la carencia de participación de los padres mexicanos en las actividades escolares como irresponsabilidad y falta de interés en la educación de sus hijos.
- Existe el mito del regreso que se refiere al hecho que durante los primeros años después de la migración padres y niños recuerdan unidos su lenguaje y costumbres locales con la esperanza de regresar a su tierra lo más pronto posible. Por esta razón los padres insisten a sus hijos en Estados Unidos las mismas normas y cultura que persisten en México.
- La carencia de escolaridad promedio de los padres influye en como ellos se relacionan en las escuelas, no son capaces de dar apoyo a sus hijos debido a que ellos no viven la experiencia por ellos mismos.

La cultura del fracaso que circunda la escolaridad de los latinos refuerza en el maestro la idea de que estos jóvenes y nuevos emigrantes deben ser excluidos del sistema educativo.

La gente mexicana está orgullosa de su identidad cultural y sus tradiciones. Esta identidad necesita estrategias que refuercen el crecimiento académico y social en las escuelas.

Lo anteriormente expuesto reafirma la hipótesis del presente trabajo. Los niños mexicanos deben aprender inglés en las escuelas primarias públicas como estrategia para reforzar su crecimiento académico y social.

1.4 Los tres paradigmas bajo los cuales se ha implementado la educación bilingüe.

Las políticas lingüísticas que se han adoptado, han sido basadas en razones que poco tenían que ver con los méritos pedagógicos de la educación bilingüe o con la ausencia de los mismos. Estas fueron perfiladas por una serie de fuerzas no relacionadas directamente con el lenguaje:

- La influencia política de determinadas comunidades de inmigrantes
- La estrategia militar llevada a cabo contra los indios
- Los imperativos del dominio colonial
- La histeria propia de las épocas de guerra
- Las políticas de contención de la Guerra Fría, y
- Las reformas sociales para ayudar a grupos menos privilegiados.

A lo largo de los años, la actitud adoptada por los americanos respecto al idioma ha reflejado las mismas influencias externas. Quizás como resultado de ello Estados Unidos no ha desarrollado nunca una política lingüística coherente, planificada a conciencia y de alcance nacional, para abordar las necesidades prácticas en campos tales como la educación, el derecho, el comercio y la diplomacia. Únicamente planes fragmentarios y contradictorios.

A lo largo del siglo pasado, la actitud americana ante la educación bilingüe se ha dividido en tres paradigmas: a) paradigma asimilacionista, b) paradigma de igualdad de oportunidades y c) paradigma multicultural.

1.4.1 Un paradigma asimilacionista, legado de la era de la americanización.

Considera que el dominio limitado del inglés viene a ser como una incapacidad que hay que superar lo más rápidamente posible para que las minorías puedan incorporarse a la cultura dominante (es decir, monolingüe) y evitar así que se conviertan en una carga para la sociedad o en una fuerza divisora.

Este paradigma tiende a rechazar la dependencia del alumno de su idioma materno, al temer que podría hacer más lento el proceso asimilativo. En primer lugar, la educación bilingüe podría servir como una “muleta” que limitaría la motivación de un niño respecto a aprender inglés; en segundo lugar, podría servir como inspiración para la conciencia étnica en lugar de una lealtad sin fisuras hacia Estados Unidos.

En Texas incluso llegaron a considerar delito la utilización de otro idioma que no fuese el inglés en las aulas.

Durante varias décadas, a los niños americanos de origen mexicano se les aplicó el planteamiento de “húndete o nada” – es decir, no se les daba ningún tipo de ayuda especial para que aprendieran el inglés y así es como habitualmente iban quedándose rezagados en la escuela. Como resultado de ello, tuvieron algunos de los niveles de fracaso escolar más altos del país.

Los elevados niveles de fracaso académico no solamente eran habituales entre hispanohablantes, sino también entre americanos de origen asiático y, evidentemente, entre indios americanos. Crisis que provocó que el Congreso aprobara la Ley sobre Educación Bilingüe de 1968.

1.4.2 El paradigma de Igualdad de oportunidades.

Como resultado de la movilización social de los años 60, ocupó un lugar destacado el paradigma de igualdad de oportunidades. Sin embargo, el programa sobre derechos civiles de las minorías lingüísticas difería, en cierta medida, de lo que deseaban conseguir los afro americanos en cuanto a eliminar la segregación en las escuelas y otros lugares públicos.

Para aquellos niños que no entendían el inglés, la “igualdad” de trato en las aulas donde solamente se hablaba el inglés significaba que no tenían las mismas oportunidades de éxito. De ahí que los litigios⁷ promovidas por sus padres adoptaran una fórmula diferente. Querían conseguir un trato “especial” que ayudara a los alumnos a superar barreras lingüísticas que hacían que la escuela fuese totalmente incomprensible.

El Tribunal Supremo de los Estados Unidos resolvió el problema. En su sentencia unánime decía lo siguiente:

“El hecho de facilitarles a los alumnos las mismas instalaciones, libros de texto, profesorado y currículum no significa que exista igualdad de trato; a los alumnos que no entienden el inglés se les priva de una educación adecuada. Las destrezas básicas del inglés se encuentran en el epicentro de lo que enseñan estos centros públicos. La imposición de un requisito tal que, antes de que pueda participar en el programa educativo de forma efectiva, el alumno deba haber adquirido de antemano dichas destrezas básicas pasa por ser una burla de la educación pública. Sabemos que aquellos que no entienden el inglés van a encontrar sus experiencias en el aula totalmente

⁷ CRAWFORD, J. 2000. *At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*, Cleve don, England: Multilingual Matter, p.295

incomprensibles y carentes de sentido”.⁸El Tribunal no especificó cuales eran los medios pedagógicos para conseguir la igualdad de oportunidades en el caso de alumnos.

El Departamento Federal de Educación dio órdenes a numerosos distritos escolares para que éstos proporcionasen enseñanza bilingüe cuando resultara práctico hacerlo así; se estimaba que la enseñanza ESL (*English as a Second Language* o inglés como segunda lengua) era insuficiente por sí sola.

Para finales de 1970 varios estados habían adoptados requisitos parecidos. Se pensaba que el uso del idioma materno de los alumnos sería una alternativa prometedora (si bien no se había demostrado nada hasta entonces) al predominante abandono de sus necesidades. Como resultado se extendió ampliamente la educación bilingüe dirigida a niños inmigrantes en los Estados Unidos.

Aunque esta política fue adoptada y hubo muy poco debate público, generó una intensa oposición por parte de las autoridades estatales y federales así como de los críticos empeñados en no imponer la educación bilingüe. Sigue siendo motivo de polémica.

Los más críticos han dicho que, antes de imponer la educación bilingüe como solución para temas de derechos civiles, las autoridades estatales y federales deberían presentar pruebas sobre su efectividad.

Aunque el uso del idioma nativo no es la panacea para alumnos cuyos malos resultados a menudo provienen de otras fuentes tales como la pobreza, la inestabilidad familiar, el fracaso escolar y el analfabetismo en el hogar, hay muchos estudios que demuestran los beneficios derivados de los enfoques bilingües.

⁸ Ibid, p.565.

1.4.3 Un Paradigma Multicultural.

Otra corriente aplicable a la educación bilingüe que ha adquirido popularidad en estos últimos años es el un paradigma multicultural, que recalca los beneficios del bilingüismo más que la integración en una cultura dominada por el inglés.

Este paradigma surgió de una crítica de la educación asimilacionista por devaluar las culturas de los alumnos minoritarios y así dañar su autoestima, alejarles de los centros de enseñanza y obstaculizar cualquier avance académico.

Como se observa a continuación a continuación en palabras de Cummins.

“Se considera que el apoyo y la validación del idioma nativo sirven como un estímulo para los alumnos con deficiencias en inglés, mediante la transformación de las “relaciones coercitivas del poder” existentes en el centro escolar en un espejo de aquellas que imperan en la sociedad”.⁹

“ Se aboga, además, por el “bilingüismo aditivo” – que consiste en adquirir un segundo idioma sin perder el primero – como sustituto del enfoque “sustractivo” que caracteriza a la mayoría de los programas norteamericanos para alumnos incluidos también muchos programas bilingües de transición de salida rápida”¹⁰

Otro importante investigador del tema es el Doctor Krashen quién coincide con Cummins en los beneficios del bilingüismo.

⁹ CUMMINS, J. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Cleve don, England: Multilingual Matters. 2000, p.82

¹⁰ Ibid, p.93.

“Entre los beneficios derivados de hablar dos o más idiomas con fluidez se citan ventajas de tipo cognitivo, académico, cultural y profesional”.¹¹

Una de las primeras versiones de este paradigma sirvió como fuente de inspiración para la “educación bilingüe-bicultural,” un enfoque que se deshizo del sistema de purificación intelectual de las culturas, que había predominado en la educación americana desde la primera guerra mundial.

No es sorprendente que este paradigma provocara una violenta reacción. En una crítica muy influyente, el editor de temas educativos del Washington Post acusó al gobierno federal de promover la “etnicidad afirmativa”es decir, el mantenimiento de las culturas e idiomas minoritarios. Señalaba que, aunque fuera digna de elogio la competencia lingüística en idiomas extranjeros, el pluralismo lingüístico planteaba el riesgo de dividir a los americanos según grupos étnicos y de promover un separatismo.

El Congreso estaba de acuerdo con esta posición. En 1978 hubo una votación para prohibir el financiamiento federal destinado a programas de “mantenimiento” bilingües; en 1989 se disminuyó la restricción, pero siguió en vigor hasta 1994.

En 1983, se fundó U.S. English, un grupo que ha llevado a cabo una campaña para declarar el inglés como idioma oficial de Estados Unidos y restringir el uso de otros idiomas por parte del gobierno.”U.S. English presionó con éxito a la administración Reagan para que financiara programas no-bilingües dirigidos a alumnos tales como inmersión estructurada en inglés”.¹²

¹¹ KRASHEN, S.D. Bilingual Education and Second Language Acquisition theory. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles: California State University, 1981, p.51.

¹² KRASHEN, S.D. *Under Attack: The Case against Bilingual Education*, Culver City, CA: Language Education Associates, 1996, p.123.

El Ministro de Educación William Bennett (1985 -1992) se convirtió en defensor de este enfoque. Decía que el gobierno federal había prestado tanta atención a promocionar “una sensación de orgullo cultural” que “había perdido de vista el objetivo de aprender inglés”. Desde el punto de vista de Bennett, la Ley de Educación Bilingüe debía volver a su objetivo inicial, es decir, a la asimilación del inglés de los niños inmigrantes.

En oposición a la nueva campaña en pro del “inglés solamente” un grupo en Miami llamado Liga Hispanoamericana Contra la Discriminación (*Spanish American League Against Discrimination*, SALAD) contraatacó con la alternativa política llamada English Plus o “inglés más”.

Reconocía que todos los que viven en Estados Unidos deben dominar el inglés pero, ¿por qué limitarnos a un sólo idioma y a una sola cultura? En lugar de insistir en un crisol de culturas que produzca la uniformidad, ¿por qué no establecer un símil entre América y una “ensaladera” (*salad bowl*) compuesta por diferentes ingredientes? En lo referente al tema de la educación bilingüe un amplio consenso entre educadores bilingües, en los encuentros celebrados por los profesionales de este campo es habitual ver a la gente con alfileres o pins en las solapas que dicen cosas tales como: *El Bilingüismo es Bonito y Quien sabe dos lenguas vale por dos o sencillamente ¡inglés Más!* En ningún momento se olvida el tema de la igualdad de oportunidades, aunque parece que el multiculturalismo despierta más entusiasmo.

Ahora veamos que son pocas las investigaciones realizadas en México, a pesar de la cercanía con Estados Unidos y Canadá. El paradigma que hasta el día de hoy se ha abordado en las políticas educativas concernientes a este tema en México, se han centrado en el paradigma asimilacionista, veamos bajo qué perspectiva se ha implementado la educación bilingüe y los alcances que se han tenido.

1.5 La educación bilingüe en México.

Nuestra nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La creencia de que al aprender español los indígenas, se integrarían social y económicamente ha alimentado la política lingüística que data de los años veinte.

El idioma ha sido un "tema constante en el debate ideológico encima de la identidad"¹³ cultural de México.

La unificación nacional a través de un sistema escolar fue la meta de Educación pública.

1.5.1 Los pueblos indígenas y la educación pública: 1821-1910

Durante los primeros decenios de la independencia mexicana, las escuelas, administradas por el clero secular, seguían ofreciendo servicios educativos en nuestra joven nación, tal como lo habían hecho durante las últimas décadas de la era Novo hispana.

Ignacio Ramírez, importante intelectual, escritor y político de la Reforma, propuso una nueva división del territorio nacional, basada en las fronteras lingüísticas, junto con un programa de educación auténticamente bilingüe, con el fin de fomentar la identidad cultural de los pueblos indígenas y su participación en los procesos democráticos.

Declaró que "Los indígenas no llegarán a una verdadera civilización, sino cultivándoles la inteligencia por medio del instrumento natural del idioma en que piensan y viven".¹⁴

12 GONZÁLEZ, Navarro Moisés, "*Instituciones indígenas en el México independiente*", en *La política indigenista en México, métodos y resultados*, vol. 1, 1a. reimpresión de la 3a., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista, México, 1991, p. 246.

¹⁴ Ídem.

La política educativa oficial durante el Porfiriato (1876-1911) tenía como objetivo la eliminación de las lenguas indígenas y la promoción del español en todas las esferas.

Los idiomas nativos se permitían en las escuelas de las comunidades indígenas, pero su uso se veía como un paso intermedio en la transición hacia el uso del castellano.

A pesar de la retórica oficial, pocos programas educativos tocaron las vidas de los millones de indígenas del país durante el siglo XIX y la primera década del siglo XX. Gracias a esto algunos pueblos indígenas pudieron conservar su patrimonio cultural y lingüístico.

1.5.2 Los pueblos indígenas frente a la Secretaría de Educación Pública: 1921-1975.

Los cambios políticos y sociales provocados por la Revolución produjeron nuevos programas oficiales para intentar la integración de los pueblos indígenas en el proyecto nacionalista. Manuel Gamio, aportó algunas propuestas concretas; proponía la implementación de programas integrales -antropológicos, sociales y económicos- en las regiones indígenas. Al mismo tiempo negaba la utilidad de varios aspectos de las culturas tradicionales de los indígenas, incluyendo sus lenguas. A largo plazo, pensaba Gamio, “las culturas indígenas debían sacrificarse en el altar de la identidad nacional, aportando lo mejor de su patrimonio durante el proceso de asimilación.”¹⁵

El Artículo Tercero de la Constitución de 1917 fue enmendado en 1921, otorgando al gobierno federal el poder de fundar y operar escuelas en todo el país. El nuevo sistema educativo fue organizado y ejecutado por el Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, de 1921 a 1924.¹⁶

Él insistió en una educación uniforme para todos los niños mexicanos, en lugar de diseñar programas especiales para los indígenas, adecuados para su realidad cultural.

Los niños indígenas debían estudiar con los mismos métodos que los hijos de los mestizos y criollos. Uno de los errores más graves de Vasconcelos fue no haber autorizado el uso de las lenguas nativas en el aula. Su meta, al igual que sus antecesores porfirianos, fue la erradicación de estas lenguas. Sus sucesores continuaron con esta política durante más de un decenio.

Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas se llevaron a cabo estudios antropológicos para orientar las políticas educativas en regiones indígenas; este ingrediente clave no se había incluido en proyectos anteriores.

¹⁵ GAMIO, Manuel, *Arqueología e indigenismo*, en Eduardo Moctezuma Matos, Instituto Nacional Indigenista, México, 1986, p. 86

¹⁶ SEP. *Enciclopedia de México*, vol. 12, México, 1987, p. 7985.

Una serie de investigaciones demostraron lo absurdo del "método directo", que prohibía el uso de las lenguas nativas en el aula. Los expertos recomendaron la creación de programas bilingües.

Un número creciente de educadores entendió que la alfabetización en lenguas indígenas propiciaba el éxito de los estudiantes en el aprendizaje de las habilidades académicas básicas, y que la alfabetización en castellano puede lograrse con mayor facilidad después del aprendizaje de la lectura y la redacción en la lengua materna.

Los educadores e intelectuales socialistas, apoyados por misioneros protestantes (miembros del recién fundado Instituto Lingüístico de Verano) trabajaron juntos para fomentar los programas bilingües.¹⁷

El contenido socialista de la planeación educativa fue extirpado por la administración derechista de Manuel Ávila Camacho (1940-1946). El nuevo Secretario de Educación, Octavio Véjar Vásquez, estaba en contra de cualquier intento de fomentar la alfabetización en lenguas indígenas; se temía el pluralismo cultural. La educación bilingüe que se asociaba con el socialismo y perdió el apoyo oficial que había tenido durante el sexenio anterior. Véjar empleó tácticas represivas, a veces violentas, para purgar al sistema educativo nacional de elementos izquierdistas e indigenistas.

Al mismo tiempo, los científicos sociales y los sectores más progresivos de la sociedad mexicana proclamaban un renacimiento de las culturas indígenas. Algunos programas, implementados por el Instituto Indigenista Interamericano y el Departamento de Asuntos Indígenas, reconocían la diversidad cultural y fomentaron el orgullo en el patrimonio cultural de los pueblos indígenas.

En 1943, después de una protesta masiva en la capital, Véjar fue reemplazado por Jaime Torres Bodet. Alfonso Caso, entonces director del Instituto Nacional de

¹⁷Ibid, p. 160

Antropología e Historia, logró convencer al nuevo Secretario de Educación que debía apoyar los programas de educación bilingüe.

En 1944 fue aprobada la *Ley para eliminar el analfabetismo*, la cual contemplaba el uso de la educación bilingüe y la preparación de material didáctico en lenguas indígenas. Se llevó a cabo un programa masivo de alfabetización, movilizandó a la población del país como maestros informales.

La política oficial enfatizaba la necesidad de los estudios científicos de las culturas nativas como requisito para la planeación educativa.

El cambio no fue inmediato. Los burócratas y maestros antiguos, entrenados dentro del "método directo" del uso exclusivo del castellano, continuaron durante décadas con sus técnicas didácticas caducas.¹⁸

Al mismo tiempo se llevaron a cabo programas de educación bilingüe en los centros regionales del Instituto Nacional Indigenista (fundado a finales de 1948) y del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, una dependencia de la Secretaría de Educación Pública que operaba de manera paralela al sistema de escuelas rurales de la misma Secretaría.

En la época de los 1960s la educación bilingüe empezó a ser considerada como una alternativa y respuesta a los esfuerzos fallidos por extender la educación a las personas nativas de México. En 1964 se inicio un programa con maestros bilingües en idiomas nativos.

“La Secretaría de Educación Pública imprimió material didáctico en la codificación de lenguas que no contaban hasta entonces con una forma de escritura alfabética, y promovió su uso en las escuelas rurales”.¹⁹

¹⁸ Vid. Heath, pp, 206-215

De 1961 a 1975, la meta de los programas educativos oficiales en las regiones indígenas siguió siendo la asimilación de los indígenas en la cultura nacional.

“La mayor parte de los políticos y educadores veían el uso de las lenguas indígenas como una fase de transición en el camino hacia la castellanización total de la población indígena del país.”²⁰

Durante la década de 1961-1970, algunos investigadores empezaron a cuestionar la necesidad de asimilar a los pueblos indígenas en la sociedad nacional. Se dieron cuenta de que las lealtades comunitarias no eran forzosamente un obstáculo a la integración política de la nación.

En 1971 se creó la primera institución mexicana para ofrecer Educación Bilingüe y bicultural, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI)

Las políticas de la DGEEMI estaban basadas en la proposición de que los profesores fuesen indígenas, con el objetivo de que estuvieran familiarizados con la cultura, pero además debían también conocer el español.

Los programas bilingües de entonces se trabajaron primeramente con la instrucción en las lenguas indígenas y gradualmente se iban reemplazando el idioma español en el salón de clases.

¹⁹ Vid. HEAHT, Shirley Brice, *La política del lenguaje en México, de la colonia a la nación*, 3a. reimpresión, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista, México, 1992, p. 94.

²⁰ Vid. STAVENHAGEN, Rodolfo, *Problemas étnicos y campesinos, ensayos*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista, México, 1989, p. 13.

En las conclusiones del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1975) proponen la creación de un Instituto Lingüístico Mexicano, con investigadores indígenas, para estudiar sus lenguas y crear material didáctico.

“También se recomienda el control, por parte de profesionistas indígenas, de las instituciones educativas y sociales que trabajan en el ámbito indígena”.²¹

En 1982 dos maestros otomíes valoraron el impacto de la educación bilingüe en la cultura otomí del Valle del Mezquital:

También se enseñó a los niños de entonces la importancia de su propia cultura así como el valor de otras culturas, atendiendo así a la parte bicultural de los programas.

En 1981 la Secretaría de Educación Pública declaró que la educación bilingüe ayuda al entendimiento, mantenimiento, lectura y escritura de ambos idiomas, el español y el idioma materno.

El biculturalismo implica la toma en cuenta de la cultura madre (filosofía valores y objetivos indígenas)

²¹Vid. GARDUÑO, Cervantes Julio, compilador, Conclusiones del *Primer congreso nacional de pueblos indígenas*", en *El final del silencio, documentos indígenas de México*, Premia, Tlahuapan, México, 1985, p. 21.

1.5.3 Reconocimiento de los derechos lingüísticos: 1989-1995

En años recientes se han tomado algunos pasos para superar la situación abocetada de la educación bilingüe y su impacto.

De 1989 a 1994, una de las metas de la Secretaría de Educación Pública, expresada en el *Programa para la modernización educativa*, era:

“Impartir en la población indígena una educación primaria que provea los contenidos generales que posibiliten la realización plena de los educandos como ciudadanos mexicanos y, al mismo tiempo, los contenidos particulares que fortalezcan su libertad indiscutible, como integrantes de una etnia, de cultivar sus valores, hábitos, y tradiciones”.²²

“El concepto de un México pluricultural, en el cual las culturas indígenas no tienen que morir para que el país logre la unidad nacional, tiene cada vez más apoyo.”²³

En 1989 México fue el segundo país en adoptar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, titulado *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. Este documento internacional define, aunque de una manera limitada, una serie de derechos básicos que pertenecen a los pueblos indígenas.

²²SEP. *Programa para la modernización educativa, 1989-1994*, México, 1989, p. 55.

²³ Vid. Garduño, p.51.

El artículo 28 toca el tema de los derechos lingüísticos:

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados en promover el desarrollo y la practica de las mismas.

“El 28 de enero de 1992, se enmendó el artículo cuarto de la *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, eliminando cualquier duda sobre la validez legal del uso de los idiomas indígenas del país.”²⁴

²⁴ PRENSA NACIONAL, *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*”, En *Leyes y derechos, Declaración universal de derechos humanos y Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 1996, p. 6.

La *Ley general de educación*, que entró en vigor el 14 de julio de 1993, exige la conservación y el fomento de los idiomas de los pueblos indígenas:

“Artículo 7.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3 de la *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, los siguientes: (...)

IV.- Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas (...).²⁵

²⁵ "Ley general de educación", publicada en el *Diario oficial de la federación*, 13 de jul. 1993 (Internet: <http://info1.juridicas.unam.mx/legfed/134>).

1.6 Teorías de aprendizaje en lenguas extranjeras.

En Estados Unidos ha existido programas modelo de educación bilingüe, todos ellos fundamentados desde diferentes perspectivas.

La literatura en este campo no se puede ignorar, literatura que ha marcado cambios en la dirección de la investigación y ha dejado huella en el proceso teórico sobre la adquisición de segundas lenguas.

1.6.1 La Psicolingüística.

Los estudios psicolingüísticos sobre la adquisición de lenguas extranjeras, básicamente consisten en ver como el estudiante desarrolla su segundo sistema del lenguaje y que rol juegan los conocimientos previos del alumno; así como el primer lenguaje en la adquisición de una segunda lengua.

Corder “ express es the idea that the second language knowledge system being developed by learner is a dynamic one in a state of flux, constantly changing as new knowledge of the second language is added.”²⁶

Son significativas, para esta perspectiva, las propuestas de Ausubel quien en 1968 propuso un esquema para controlar el significado del aprendizaje. Ausubel hace hincapié en que todo aprendizaje requiere de una relación entre los nuevos materiales y los conocimientos antes adquiridos.

Ausubel dice que en la relación entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos, se retienen singularidades.

²⁶ BEEBE, Leslie M, Issues in second language acquisition. Multiple perspectiva, Teachers Collage, Columbia University. 1988. p. 20.

“Ausubel claims that the problem all meaningful learning requires the relating of new materials to knowlege already acquired.”²⁷

Otro importante teórico que permite el desarrollo de esta perspectiva es Chomsky, quien afirma que para la adquisición de una segunda lengua debe haber un sistema gramatical de la lengua materna, el cual permitirá relacionar el nuevo sistema gramatical de la lengua por adquirir.

Corder propuso examinar en orden solo los errores cometidos por los estudiantes de un lenguaje. Corder dio inicio al campo llamado análisis del error, para llegar a una descripción de las reglas que poseen los estudiantes.

El impacto de los trabajos de Chomsky y Corder en los estudios psicolingüísticos para la adquisición de una segunda lengua ha provocado un gran progreso en este campo.

Las aportaciones antes mencionadas se aplican en el aprendizaje en general.

En este apartado sólo he considerado algunos teóricos y algunas de sus aportaciones que considero más útiles para la presente investigación.

²⁷ Ibíd, p.23.

1.6.2 La sociolingüística.

La relación entre la variación lingüística y las características sociales de los hablantes como la edad, clase social y sexo han sido motivo de investigación sistemática y cualitativa por parte de grandes pioneros en esta área.

Los sociolingüistas de los años cincuentas como Gumperz, Fischer, Labor, Hymes y Fishman han dado un cambio a la ciencia lingüística.

Los estudios sociolingüísticos observan las formas de expresión que varían de un contexto a otro, de una instancia a otra y de una persona a otra.

En adquisición de segundas lenguas se centran sobre todo en los factores externos que intervienen en la adquisición de la segunda lengua.

“Human beings of all ages learn second languages in all kinds of learning context, it is reasonable to assume that the acquisition of a second language must fit within the scope of the general learning capabilities of human beings “²⁸

Los principios fundamentales de la sociolingüística fueron descubiertos a través de la recolección de datos y no pueden ser ignorados en las investigaciones dirigidas a la adquisición de segundas lenguas.

De los estudios sociolingüísticos se derivan tres perspectivas importantes: el paradigma dinámico, la teoría de acomodación y la competencia comunicativa. Abordaremos solo la última perspectiva para los fines de esta investigación.

²⁸ Ibíd, p.23.

1.6.3 Las teorías cognoscitivas.

El análisis de los programas contenidos en los libros para la enseñanza de inglés, obedecen a un sustento constructivista y a un enfoque comunicativo, basado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Dentro de las teorías cognitivas, se advierte una interactividad entre un sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, y es gracias a ella que el sujeto accede a un nuevo conocimiento.

Mediante el acomodamiento y la incorporación de esquemas nuevos en los ya existentes, la apropiación y la interpretación el sujeto accede al objeto de conocimiento.

“Las teorías cognoscitivas estudian los procesos internos que tienen lugar en el sujeto, el cual construye su conocimiento a partir de la interacción con los otros y la interactividad con el objeto de conocimiento.”²⁹

Sólo fueron considerados algunos de los sustentos que respecto a los procesos de enseñanza - aprendizaje son susceptibles de ser recuperados para el proyecto de acción docente aquí implementado.

Frente a éstas aportaciones y las aportaciones existentes acerca de la competencia comunicativa, es menester de profesionales en enseñanza de idiomas extranjeros, en nuestro caso del idioma inglés, de diseñadores de libros y programas, de directores de instituciones educativas y de las instancias de la Secretaria de Educación Pública acerca de los planteamientos necesarios y ejecutarlos en nuestras aulas procurando así el aprendizaje significativo de otras lenguas.

²⁹ DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*, Siglo XXI, Madrid. 1994 p. 53.

1.7 Competencia comunicativa.

La competencia comunicativa es frecuentemente caracterizada como un control integrado del lenguaje, en el cual el hablante refleja su habilidad para entender y usar el lenguaje.

Las definiciones de competencia comunicativa son relativas, debido a que una sola definición no ha podido abarcar el total de los recursos comunicativos involucrados (lingüísticos y funcionales para una situación dada).

Tratar de definir el concepto de competencia comunicativa sólo ha demostrado la multiplicidad de los posibles componentes involucrados.

Son tres las perspectivas actuales integradas en el campo de la competencia comunicativa.

1) Psicología y comunicación: los especialistas en esta área describen a la competencia comunicativa como la habilidad de entender y organizar la información obtenida.

2) Filosofía del lenguaje: Austin y Searle dicen que la competencia comunicativa es la habilidad de la utilización del discurso en actos del habla efectivos.

3) La perspectiva sociolingüística, frecuentemente influenciada por la filosofía del lenguaje, define a la competencia comunicativa como el uso del lenguaje apropiado en situaciones concretas.

El conocimiento de estas tres perspectivas permite conocer autores que han aportado importantes hallazgos en este campo.

Según Chomsky “se suele entender a la competencia comunicativa como el conocimiento que el hablante de una lengua posee sobre las reglas y principios que la caracterizan cualquiera que sea su naturaleza”.³⁰

En tanto Zuanelli Sonino, plantea que “la competencia comunicativa es comprendida como el conjunto de precondiciones, conocimientos y reglas que hacen posible para todo individuo el significar y el comunicar.”³¹

Y Cunchillos “considera que la competencia comunicativa es equivalente a la habilidad del sujeto para utilizar al lenguaje de manera eficaz, lo que deriva en su operatividad; sistema gramatical, las convenciones sociales, el contexto de situación y del mundo en general.”³²

El comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que mejor maneja las estructuras. Con frecuencia es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa en la que se incluye tanto a sí misma como a su (s) oyente (s), teniendo en cuenta qué conocimientos son ya compartidos, así como es hábil al seleccionar los elementos que comunicarán su mensaje de manera eficaz.

Los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan tener oportunidades para desarrollar esas habilidades, mediante su participación en situaciones en las que se ponga énfasis en el uso de los recursos a su alcance para comunicar significados de un modo tan eficaz. “El estudiante necesita entonces adquirir no solo un repertorio de elementos lingüísticos sino también un repertorio de estrategias para usarlas en situaciones concretas.”³³

³⁰ PADILLA, M. Amado y SPNG, H: *Foreign Language Education*, Sage, California, 1990, p. 158.

³¹ *Ibíd.*, p. 203

³² *Ibíd.*, p. 211.

³³ LITTLEWOOD, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge University Press, Madrid, 1998, p. 128.

Son cuatro los campos de habilidad que constituyen la competencia comunicativa de una persona, y que deben ser reconocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- 1.- “El estudiante ha de desarrollar la habilidad para manipular el sistema lingüístico hasta el punto de poder usarlo de modo espontáneo y flexible a fin de expresar el mensaje que intente transmitir.
- 2.- El estudiante tiene que distinguir entre las formas que domina como parte de su competencia lingüística y las funciones comunicativas que las mismas realizan.
- 3.- El estudiante ha de desarrollar habilidades y estrategias a fin de usar la lengua para comunicar significados de una forma tan eficaz como sea posible en situaciones concretas.
- 4.- El estudiante debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas. La habilidad de usar formas aceptables en general y evitar las que sean potencialmente ofensivas.”³⁴

³⁴ *Ibíd*, p 235.

1.8 Aportaciones de la educación bilingüe a la vida académica.

La relación entre el bilingüismo y las habilidades cognitivas ha atraído la atención de los educadores. Muchas de las investigaciones publicadas en este ámbito habían sido desfavorables, en especial en exámenes cerrados en los cuales no consideraron un número de factores que influyen en los resultados.

Estudios más cuidadosamente diseñados, particularmente, después de los sesentas han notado enormes diferencias y una habilidad superior en los bilingües en un número de áreas cognitivas y lingüísticas.

Los efectos del bilingüismo habían sido estudiados desde el siglo XIX, sin embargo como ya mencione antes los resultados habían sido negativos. Frecuentemente citaban un impacto negativo en la inteligencia del alumno.

Posteriormente se realizaron investigaciones en donde se citaban diferencias entre la inteligencia verbal y no verbal y nuevamente a los bilingües se les notó un “impedimento” en el lenguaje y en la medición de la inteligencia. Obviamente estos fueron evaluados con exámenes de inteligencia verbales.

Existen dos estudios importantes que han marcado un hito y un cambio sustancial en este tema de estudio: E. Peal y W. E. Lambert en 1962 y L. Balkan en 1960³⁵

El estudio de Elizabeth Peal y Wallace E. Lambert realizado en 1962 marcó el final de la época de la prehistoria del estudio experimental del bilingüismo: los autores antes mencionados centraron su estudio en la relación entre el bilingüismo y la inteligencia, además de un profundo estudio de los efectos del bilingüismo sobre el funcionamiento intelectual del niño, en cuanto a su rendimiento escolar.

³⁵ BALKAN, Lewis. *Los efectos del bilingüismo en las actitudes intelectuales*, Madrid, 1979, p.15.

Las diferencias cognoscitivas entre los monolingües y los bilingües era el tema central de la investigación, los resultados de este elaborado estudio permitieron descubrir también las dimensiones en las cuales podrían diferir.

La muestra de alumnos fue elegida en escuelas francesas de Montreal, la primera muestra fue de 75 monolingües y 89 bilingües. Trataron de controlar todas las condiciones externas como son: condiciones socio- económico, edad, sexo y la misma puntuación en un test de inteligencia general.

Los resultados de la investigación pusieron en evidencia las aptitudes intelectuales a favor de los niños bilingües en comparación con los monolingües.

- Se aplicaron test de sinónimos para conocer el factor de razonamiento. En estos test se encontró que en los monolingües el desarrollo verbal e intelectual son más paralelos, mientras que los bilingües cuentan con mayor habilidad en este estudio.
- Exámenes de conocimientos verbales llamados de plasticidad verbal (historias) y plasticidad perceptiva (figuras ocultas). Se encontró que nuevamente los bilingües cuentan con habilidades superiores que los monolingües.

El resultado de esta investigación demostró que “un bilingüismo en un medio que favorezca el pleno desarrollo del niño, un bilingüismo guiado y desarrollado sistemáticamente aporta al individuo ciertas ventajas que no pueden ser negadas”.³⁶

Lewis Balkan en 1970, utilizando niños de un medio cultural diferente con lenguas y países distintos y en edades distintas, demostró que los niños bilingües poseían estructuras intelectuales más diversificadas y una mayor flexibilidad mental³⁷

³⁶Vid, BALKAN, Lewis, p.115.

³⁷ Ibíd, p.17.

Otros estudios, usando diferentes propuestas y conducidos en diferentes grupos, confirman las ventajas de los bilingües en relación con los monolingües en mediciones de flexibilidad cognitiva, pensamiento divergente y altos niveles de razonamiento general, así como habilidades verbales.

Cummins en 1978³⁸ descubrió que los niños quienes han alcanzado altos niveles competencia comunicativa en sus dos lenguajes: nativo y adicional, mostraron efectos cognitivos positivos en sus aprendizajes y logros académicos.

Duncan y De Avila en 1978³⁹ en su investigación con grupos México-americanos, puertorriqueños-americanos y cuba –americanos demostraron una nueva medida de desarrollo intelectual, ya que su estudio fue realizado con niños de preescolar, mediante dibujos animados y escalas demostraron habilidades cognitivas

Kessles y Quinn en 1980⁴⁰ compararon niños bilingües y monolingües relacionados en resolución de problemas y habilidades en ciencias. Controlaron las variables como son: status socio-económico, edad, grado, puntajes de lectura y sobretodo el promedio y puntaje del grado que cursaba. Su hipótesis fue evaluada en habilidad en ciencia y complejidad sintáctica. Los bilingües fueron encontrados superiores en la calidad de hipótesis generadas en sus puntajes y por su complejidad escrita.

En un segundo estudio en 1981 con niños de preescolar, los cuales fueron evaluados con la habilidad de usar dos lenguajes exitosamente; los resultados fueron que los grupos bilingües tuvieron éxito en las habilidades de resolución de problemas y formulación de hipótesis.

³⁸ RAMIREZ G. Arnulfo. *Bilingualism through schooling*, Nueva York, Estados Unidos, 1985, p.195.

³⁹ *Ibíd*, p.196.

⁴⁰ *ídem*.

Díaz en 1982⁴¹ Argumentó una fuerte relación entre el grado de bilingüismo y habilidades cognitivas. Afirmó que un cierto nivel de eficiencia en la segunda lengua es detonador de habilidades cognitivas en el niño

Y por último mencionaré en estudio de Mosely, profesor de niños hispanos y no hispanos realizó su estudio con alumnos de cuarto y sexto grado. Después de controlar las variables socio-económicas, status étnico, actitud inhales y de lenguaje dominante, demostró que el bilingüismo promovido a través de la educación primaria da como resultado un crecimiento académico en términos de:

Comprensión lectora.

Habilidades básicas de adquisición de vocabulario.

Habilidades en computación y matemáticas en cuarto grado.

Mientras que en sexto grado, afirmó un crecimiento en base a:

Lectura de comprensión y conceptos matemáticos.

⁴¹ Ibíd, p.198.

CAPITULO 2

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

2.1 Marco Contextual.

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera debe ser actualmente una preocupación que involucra a decenas de miles de maestros y millones de alumnos. En medio de una globalización económica, social, política y cultural, el desarrollo de las comunicaciones, la Internet, las computadoras y con ellas el correo electrónico, se hace necesaria la participación del profesorado a vivir esta experiencia de producción científica, técnica y tecnológica.

En este contexto en donde hay que buscar acceso más rápido y conveniente a la vida laboral vemos a la educación como una herramienta indispensable.

El dominio de una o más lenguas extranjeras, y en particular el inglés, ha llegado a ser una urgente necesidad. El conocimiento de un segundo idioma brinda a las personas la posibilidad de participación en las sociedades actuales. Hoy nadie desconoce que el idioma inglés es una lengua de comunicación internacional, y es vista como un espacio de encuentro habitual entre hablantes de diferentes lenguas facilitando la comunicación de diversas tareas desde cotidianas hasta científicas.

En esta lógica para dar respuesta a esta necesidad y a pesar que es un enorme reto, en la escuela Primaria Profesor Teodomiro Manzano Campero clave 21-0793-121-16-X-016, se implementó la enseñanza del idioma inglés.

La escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero, en la cual laboro, se encuentra ubicada en la colonia Gabriel Hernández de la delegación Gustavo A. Madero.

La comunidad se encuentra enclavada en una región de pobreza económica, existen problemas como drogadicción, delincuencia prostitución y maltrato infantil, entre otros.

Desde que llegue a esta comunidad pude observar la problemática existente en la comunidad, sin embargo a pesar de las grandes carencias en los aspectos culturales, recreativos y de salud; la comunidad reconoce, admite y apoya la implementación de la enseñanza del idioma inglés en su escuela pública.

Los docentes apoyan cediendo una pequeña parte de su tan limitado tiempo, abriendo un espacio para la implementación del proyecto; también cabe mencionar que muchos de ellos toman la clase con sumo interés y apoyan a hacer las tareas en sus grupos.

La primera etapa del proyecto fue iniciada por una profesora con formación docente y conocimientos del idioma. Los resultados fueron favorables debido a sus conocimientos profesionales y a su gran compromiso con su profesión.

Posterior a esta etapa las necesidades y cambios administrativos ya no permitieron a la maestra continuar con el proyecto. Se contrataron nuevos maestros de inglés.

La segunda etapa, a cargo de los nuevos maestros de inglés quienes no contaban con conocimientos pedagógicos y tenían un dominio del idioma. No dio los resultados esperados, debido a que les faltaba esa parte importantísima en los docentes con vocación: el compromiso con su profesión, además de los conocimientos pedagógicos tan necesarios en la práctica educativa.

El objetivo de entonces se centró en la resolución de los libros que se habían pedido para el curso. Se implementaron prácticas aburridas en las cuales no importaba si se aprendía o comprendía lo que se estaba resolviendo.

En septiembre del 2003 me incorporé a la escuela para hacerme cargo de los grupos de cuarto, quinto, y sexto grados y a la vez coordinar con una maestra el trabajo para

los primeros, segundos y tercer grados. Como era de esperarse a la profesora le pareció demasiado trabajo y bastante difícil; tomó la decisión de ya no participar en la escuela.

Actualmente me hago cargo del proyecto de la enseñanza del idioma inglés en la escuela, atendiendo a 489 alumnos de primero a sexto grados.

Durante las dos primeras semanas realice exámenes diagnósticos orales, los resultados fueron muy desalentadores, ya que solo contaban con los conocimientos que la primer profesora había podido enseñar en los inicios del proyecto.

A partir de que tome la dirección del proyecto inicié con la implementación de una serie de lineamientos de inmersión dentro del salón de clases para que los alumnos tuvieran la necesidad de hablar en inglés dentro del salón y poder comunicarse.

Considero importante mencionar que cuando daba alguna instrucción en inglés, al inicio no tenía significado alguno para los niños, pero cuando necesitaban comunicarse, para satisfacer sus necesidades, las frases que yo había enseñado en inglés cobraban un importante significado.

Mi experiencia laboral en la enseñanza del idioma inglés es de diez años, en los cuales he laborado en nivel secundaria, preparatoria y actualmente en primaria. La decisión de laborar en primaria es debido al impacto y los logros obtenidos en este nivel.

2.2 Edad y etapa de desarrollo de los alumnos.

Como se puede observar en el apartado anterior, el proyecto en el que me encuentro laborando atiende alumnos con edades que fluctúan de los 6 a los 11 años motivo por el cual haré una descripción general de su etapa de desarrollo cognitivo, fundamentándola en las aportaciones de Piaget, Ausubel y Delval, investigadores que hicieron importantes aportaciones al constructivismo.

El constructivismo, se conoce a través del trabajo de Piaget, Ausubel y Delval entre otros, quiénes dedicaron sus investigaciones al estudio psicológico de la conducta del ser humano, esto es, desde su nacimiento, cómo aprende, cuales son sus motivaciones, que lo induce a ser un constante constructivo, etc.

La obra de Piaget se caracterizó por un estudio simultáneo de la lógica y la formación de la inteligencia del niño. Consideraba que el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: la herencia estructural y la herencia funcional.

La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente y, la herencia funcional es la permite que se produzcan distintas estructuras mentales que parten de su nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. A este desarrollo lo llamó génesis. Teoría que estudia el desarrollo de las teorías mentales, conocido por el nombre de de psicología genética.⁴²

Retomando la herencia funcional nos dice, que gracias a ella, se organizan distintas estructuras y que la más conocida biológica y psicológicamente es la adaptación y la organización a las que llama invariantes funcionales.

De las dos variantes funcionales, la más importante para su estudio es la adaptación. Esta desempeña un papel importante en su aplicación al estudio del aprendizaje; su estudio tiene dos puntos de vista: el biológico y el psicológico.

⁴² Vid, PALACIOS, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela, SEP, Biblioteca del maestro, México, 1997, pp. 17-71.

El biológico se refiere a la adaptación del ser humano al medio, y el psicológico es cuando el ser humano ha desarrollado su inteligencia al desarrollar sus estructuras mentales con el fin de adaptarse a la realidad. El estudio de la adaptación implica el análisis de sus dos caras complementarias, que son: la asimilación y la acomodación.

La asimilación es la incorporación del medio al organismo y la lucha o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo. La modificación de esta incorporación o cambio es lo que se llama acomodación, de esta forma se relacionan la asimilación y la acomodación.

La asimilación y la acomodación se repiten constantemente.

A esta incidencia se le llama esquemas de acción.

Estos esquemas de acción se pueden modificar y cada modificación provoca una acomodación que permite la asimilación de situaciones más complejas.

Los esquemas de acción caracterizan a los diferentes estadios o etapas de desarrollo cognitivo del individuo, de los cuales destacan cuatro etapas o estadios.

1. SENSORIO-MOTRIZ etapa en la que aparece el lenguaje y la llama de la inteligencia; va del nacimiento hasta aproximadamente los 18 meses.
2. REPRESENTACIONES- PREOPERATORIAS, va de los 2 años hasta los 7 u 8 años.
3. OPERACIONES CONCRETAS, va de los 7 u 8 años hasta los 12 años.
4. OPERACIONES FORMALES O PROPOSICIONALES; inicia a partir de los 12 años.

La información anterior nos permite ubicar a los niños de primer y segundo grado en el estadio preoperatorio pues presentan las siguientes características:

- Se preparan las operaciones lógico-matemáticas que se caracterizan por la reversibilidad.
- Construyen su idea de todo lo que los rodea, partiendo de imágenes que recibe, guarda e interpreta.
- Transforma las imágenes estáticas en imágenes activas y con ello aprenden a utilizar el lenguaje.
- Emplean los diferentes sistemas de representación como la percepción, imitación, imagen mental, el juego, el lenguaje y el dibujo.

Los niños con los que laboro de tercero, cuarto, quinto y sexto grados, según Cesar Coll, se encuentran situados en el estadio de operaciones concretas en el cual:

- Organizan en un sistema los aspectos que antes manejaba sin conexión.
- Entienden mejor las transformaciones (en posición y forma).
- Alcanzan la noción de conservación de cantidad.
- Realizan clasificaciones, seriaciones y tienen la noción de número.

Piaget nos ilustra sobre el concepto de desarrollo de estructuras, analiza cada una de ellas y la manera en que se pasa de una menos compleja a otra más acabada. Su idea principal es que el desarrollo intelectual se constituye por un proceso adaptativo que continua la adaptación biológica y presenta dos aspectos de asimilación y acomodación. Las estructuras mentales se desarrollan por la propia actividad del sujeto.

2.3 Aprendizaje significativo.

Ausubel aportó en 1963 su teoría de aprendizaje significativo diferenciándolo del aprendizaje memorístico y repetitivo.

Para Cesar Coll “Aprender significativamente quiere decir poder atribuir un significado al material de objeto de aprendizaje”.⁴³

Para Ausubel darle significado al material de estudio quería decir que “solo se puede realizar a partir de lo que ya se conoce”⁴⁴, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento de cada situación. Por lo tanto la significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que ha de aprenderse y lo que ya existe como conocimiento previo del sujeto. Aquí la memoria es un acervo que permite abordar nuevas informaciones. Por que lo que se aprende y memoriza significativamente.

Según Ausubel para que un aprendizaje sea significativo tienen que existir las siguientes condiciones:

- 1.- Que el contenido sea potencialmente significativo; esto quiere decir que los temas sean coherentes, claros y organizados que no se presten a confusiones ni arbitrariedades.
- 2.- Que el alumno cuente con una buena experiencia para que pueda darle significado nuevo al nuevo conocimiento.
- 3.- Que en ese momento el docente tenga una actitud favorable para su realización y aproveche las motivaciones e intereses de los niños, que duran poco.

⁴³ Vid, COLL, César; sole I. *La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje*, Alianza, Madrid, 1990, p. 23.

⁴⁴ Ídem.

Al niño en el aula le gusta comentar los acontecimientos que le llamaron la atención, ya sea de su comunidad o de su escuela; o de un ámbito más grande.

A estos acontecimientos Ausubel las llama motivaciones específicas. Las cuales también debemos aprovechar, debido a que impactan al niño y despiertan su interés para conversar.

Usando la forma organizada se obtendrá una clase donde el niño y el maestro interactúen, de esta forma el aspecto cognoscitivo se une al emocional en la actividad en el aula.

Ausubel⁴⁵ nos permite ver la importancia de que el aprendizaje sea significativo, tanto en el aspecto intelectual como afectivo. Pero sobre todo el aprovechamiento de los conocimientos previos que el alumno ya posee. La disponibilidad del alumno por aprender y su capacidad de comprensión.

Señala la funcionalidad de la memoria comprensiva como característica de un aprendizaje significativo.

⁴⁵ Vid, VALLE, A. Antonio y Barca L, Alfonso. *Aprendizaje significativo y Enfoques de Aprendizaje: El papel del alumnos en al proceso de Construcción de Conocimientos*. Revista de Ciencias de la Educación, Número 156, Coruña, octubre – diciembre, 1993.

2.4 Características del pensamiento y lenguaje de los alumnos.

Como se menciona en el apartado 2.2 los niños de primer y segundo grados se encuentran en el periodo preoperatorio; para Juan Delval⁴⁶ el pensamiento preoperatorio se divide en dos etapas, la primera ocurre entre los dos a cuatro años y a esta le domina la adquisición del lenguaje y la acción del niño.

El lenguaje es sumamente importante para la vida humana y está tan ligado a nuestros pensamientos que se identifica el pensamiento con el lenguaje y se cree que sin lenguaje no se puede pensar.

Actualmente se acepta la idea de que el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento y en general a partir de toda actividad del individuo.

Vigostky⁴⁷ el lenguaje y el pensamiento tiene raíces diferentes y se desarrollan con relativa independencia en ciertos aspectos hasta que se produce una fusión entre ambos.

Durante el periodo sensorio - motor se han producido una gran cantidad de progresos cognoscitivos que van a ser fundamento de la capacidad lingüística posterior. Estos son los prerrequisitos para la adquisición del lenguaje.

Aparece una lenta sustitución de la experiencia por la deducción. Y se produce la subordinación de las acciones motrices a la representación.

⁴⁶ Vid, DELVAL, Juan. *El desarrollo Humano*, Siglo XXI, Madrid, 1994, pp.317-319.

⁴⁷ Ídem.

2.4.1 Desarrollo del lenguaje en los niños.

Los seres humanos nos caracterizamos por el uso de un lenguaje articulado y a su vez el lenguaje constituye un elemento esencial para el pensamiento humano, el cual le da un mundo de posibilidades.

El estudio psicológico del lenguaje ha dependido siempre de los avances de la lingüística.

Piaget se ha ocupado del papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo y sostiene que el lenguaje como el pensamiento tienen su origen en las acciones sensorio-motoras. La manera Piagetana de concebir el lenguaje permite abordar su origen en relación con la actividad global del niño y otras formas de representación.

Sin embargo para Chomsky⁴⁸ el lenguaje es una característica innata del niño y afirma que el niño recibe un lenguaje muy incompleto e irregular, el cual considera típico en los adultos.

Juan Delval⁴⁹ afirma que en el desarrollo cognitivo del niño se pone de manifiesto que el adulto facilita la tarea del niño, aunque no se le enseñe en el sentido estricto, pues el niño tiene que realizar una construcción propia.

A consecuencia del interés por la comunicación por parte de los lingüistas, surge el estudio de la génesis del lenguaje, se pone de manifiesto que hay una serie de mecanismos pre lingüísticos de origen comunicativo.

Desde que el niño nace se encuentra en un medio lingüístico en el que está expuesto al habla de otros. Manifiesta lloros y gritos que logran atraer la atención de los adultos, esto es inicialmente una forma innata de manifestarse, artificio que resulta de gran utilidad.

⁴⁸ *Ibíd*, p.226.

⁴⁹ *Ibíd*, p.273.

Existe una interacción entre la madre y el niño, la madre presenta al niño un lenguaje simplificado, cuya dificultad va aumentando con la edad (le enseña el lenguaje).

- Durante esta interacción se establecen formas de comunicación llamadas protoconversaciones (sonrisas con vocalizaciones).
- Fuerza ilocutiva: el niño utiliza patrones de entonación con los cuales indica protesta, petición, etc.
- Estrategias semánticas son las estrategias que los niños utilizan para comprender el lenguaje e incluyen el conjunto de la situación frente a estrategias sintácticas.

La etapa de adquisición del lenguaje es una época en la que los padres pueden observar los rápidos progresos de su hijo y los avances que se producen en la comunicación.

El niño tiene que aprender a producir sonidos, a formar las palabras, a ser capaz de utilizarlas en situaciones adecuadas, a combinar frases, a construir significados, a saber que es lo que otros van a hacer cuando se produzca una determinada emisión. Como podemos ver es un complejo mundo de fenómenos, pero cuando el niño empieza a hablar, ha recorrido un largo camino preparatorio para la adquisición.

El lenguaje es mucho más que palabras o relaciones entre palabras. El lenguaje tiene ante todo una función comunicativa y aparece dentro de ese contexto de comunicación.

El habla maternal se caracteriza por la utilización de frases cortas y complejas, con pausas entre las frases, claramente pronunciadas, con numerosas repeticiones, cambios de entonación, muchas veces en forma de pregunta y la simulación de respuesta por parte del niño.

El adulto inicia un andamiaje para el desarrollo del niño. Los adultos impulsan en desarrollo atribuyendo al niño más competencias de las que tiene.

Los primeros aspectos de la utilización del lenguaje parece que están determinados por factores de tipo biológico innato que el niño puede aprender sin dificultades la lengua a la que está expuesto, gracias a esa predisposición biológica.

Cuando el niño pequeño empieza a hablar, las palabras no significan lo mismo que para un niño de cinco años o para un adulto. Existe una diferencia entre su comprensión y su producción.

Los niños utilizan palabras:

1. Nominales.- palabras utilizadas para referirse a los objetos.
2. Palabras de acción.-palabras que acompañan acciones o producen acciones por parte del niño.
3. Modificadores.- palabras que se refieren a propiedades o cualidades de los objetos y hechos, ya sea atributos, estados o posesivos.
4. Palabras personales – sociales.- palabras que expresan estados afectivos y relaciones sociales como aserciones o expresiones sociales
5. Palabras función.- palabras cuya función es gramatical.

Las primeras combinaciones de dos palabras constituyen una etapa universal de desarrollo del lenguaje y mediante ellas se expresan muchos contenidos diferentes.

Mediante las combinaciones de dos palabras el niño va expresando un conocimiento cada vez mayor del mundo que le rodea y al mismo tiempo progresa su desarrollo psicológico general, progresa su capacidad lingüística, que se manifiesta en la capacidad de frases nuevas que nunca ha escuchado anteriormente.

Poco a poco el niño va siendo capaz de descubrir las reglas que rigen el lenguaje.

En todos los lenguajes el niño atraviesa una fase en la que no admite excepciones a las reglas que ha construido.

Finalmente terminan incorporando las formas adultas y aprendiendo excepciones.

La imitación es algo necesario pero el niño realiza también un importante trabajo original.

El aprendizaje de nuevas palabras se produce rápidamente, aproximadamente a los dos años y medio, niñas y niños poseen alrededor de 500 palabras y seis meses después las han duplicado.

Hacia los cinco años están adquiridas las reglas fundamentales del lenguaje y habla del niño.

Como se mencionó antes, cada progreso lingüístico esta precedido por un progreso intelectual.

El lenguaje continúa desarrollándose durante largos años aunque los aspectos esenciales están adquiridos a los cinco y siete años.

El lenguaje va ocupando un papel cada vez más importante dentro de la actividad cognitiva y ese papel será de especial importancia a partir del periodo de las operaciones formales.

El desarrollo del pensamiento constituye, un proceso mucho más largo que solo terminará al llegar al estado adulto.

Por lo tanto en el siguiente apartado continuaremos con la descripción del desarrollo del pensamiento de los alumnos.

2.4.2 Características de segunda etapa del pensamiento preoperatorio

El pensamiento preoperatorio también denominado pensamiento intuitivo se caracteriza por:

- El egocentrismo.-el niño no siente la necesidad de justificar sus creencias y no es capaz de ubicarse en el punto de vista de otro.
- Pensamiento prelógico -al niño le falta la lógica de relaciones y la lógica de clases, las cuales aparecerán en el siguiente periodo de operaciones concretas
- La realidad le resulta difusa sin que exista una verdadera oposición en el juego.
- El niño juega constantemente sin límites y en ese juego expresa deseos y su realidad, la cual parece nítida.
- El desarrollo de la percepción es grande desde las etapas del periodo sensorio-motor y las percepciones imitaciones y acciones se prolongan hasta convertirse en representaciones.

Llegadas las representaciones se inicia una etapa de logros durante este periodo.

1. Logran la representación mediante significantes diferenciados.
2. Logran comunicarse, transmitan y reciben comunicación.
3. Se inicia la función de control, responden a las instrucciones de otros o controlan la conducta de otros o su propia conducta.
4. Comprenden identidades y funciones, inicia el nuevo paso en la adquisición de invariantes y regularidades cualitativas.

5. Reconocen e identifican las relaciones funcionales simples y con variaciones frente a otras cualidades alterables entre hechos observables, no cuantitativos.
6. Distinguen entre la apariencia y la realidad.

Los niños aproximadamente a los siete u ocho años inician una serie de cambios importantes en su pensamiento, alcanzan formas de organización de su conducta que son superiores a las anteriores, ya que empiezan a organizar en un sistema aspectos que antes no tenían ninguna conexión.

Los progresos en como perciben y organizan el mundo hacen que entiendan mejor las transformaciones.

2.4.3 Limitaciones del pensamiento preoperatorio.

Considero importante mencionar las limitaciones propias de este estadio, debido que el pleno conocimiento del mismo puede a los profesores serenos de gran utilidad para no pretender intervenir más allá de los límites en los que se encuentran nuestros alumnos.

Los límites del pensamiento preoperatorio son:

1. Los juicios de los niños están basados en las apariencias percibidas e inmediatas.
2. Tienen la tendencia a centrarse en un sólo rasgo.
3. Tienen la dificultad de ponerse en el punto de vista del otro.
4. Se centran en el presente y no hay transformaciones de tiempo.
5. Su pensamiento es irreversible.
6. Son inestables ante las contradicciones.
7. Existe una incorrecta "lectura de la experiencia".
8. Tienen muy poca reflexión
9. Escasa capacidad de reflexión sobre su propia acción (falta de toma de conciencia).

2.4.4 Características del pensamiento de niños en estadio de operaciones concretas.

Aproximadamente a los siete años se inicia una serie de cambios importantes en el pensamiento del niño. Éste alcanza formas de organización de su conducta que son superiores a las formas anteriores. Los progresos en la organización del mundo hacen que él entienda mejor las transformaciones a las que se enfrenta.

Los logros de los niños se pueden ver en los progresos que los alumnos van realizando en la creación de modelos que les permiten organizar y entender el mundo.

Cuando el niño es pequeño cuenta con representaciones mentales, flexibles, rápidas y eficaces. El niño va logrando descentrarse y construir un universo objetivo en el que las cosas no suceden o son el resultado de la actividad, sino que se relacionan en nuestra intervención.

A partir de los siete u ocho años las acciones interiorizadas empiezan a conectarse, dando lugar las operaciones fundamentales de este estadio:

- Conservación de longitud.
- Conservación de las sustancias.
- Clasificaciones con propiedades lógicas.
- Seriaciones.
- Noción de número.
- Control del proceso de medición.

Delval comenta que “El niño va pasando de una concepción muy cerrada sobre sí mismo y sobre su propia actividad a una descentración en que las nociones formadas por generalización a partir de la experiencia, nociones puramente abstractas e hipotéticas que no se podrán construir hasta el siguiente periodo”.⁵⁰

El niño organiza en sistemas las operaciones antes mencionadas y va descubriendo que las acciones se pueden componer entre sí y que la aplicación de dos acciones dan lugar a otra, esto es que existen acciones que intervienen en el resultado obtenido y que son acciones inversas y recíprocas así como acciones que no intervienen en el resultado.

⁵⁰Ibíd, p.309.

2.4.4.1 Dos aspectos importantes en el pensamiento de los alumnos.

El proceso de memorización esta estrechamente relacionado con el conocimiento; el almacenamiento también es un proceso constructivo y el recuerdo es un proceso de reconstrucción.

Actualmente se entiende a la memoria como un sistema muy activo en el cual el almacenamiento y la recuperación de lo que se recuerda se esta elaborando y modificando de forma continua. Buena parte de los conocimientos escolares son recuerdos episódicos, orientados también por la abstracción, en la enseñanza del inglés es necesario estimular la memoria episódica de los alumnos así como sus procesos de abstracción.

Abstracción: mediante la aplicación de los esquemas nosotros vamos extrayendo las propiedades de los objetos y los vamos categorizando. Descubrimos colores, formas, tipos de superficies, durezas, etc., propiedades que nos llevan a establecer categorías.

Piaget hace distinción de dos tipos de abstracción.

Abstracción física: es el proceso mediante el cual vamos extrayendo las propiedades características de los objetos, propiedades que a través de nuestra actividad de exploración y mediante nuestros sentidos sensoriales determinan o hacen posible un tipo de categorización.

Abstracción reflexiva: esta se realiza cuando extraemos propiedades de nuestras propias acciones. En la abstracción reflexiva nos interesa más lo que nosotros hacemos con los objetos.

Memoria. El recuerdo de acontecimientos específicos y bien localizados en el espacio y tiempo.

Memoria episódica: es la memoria de los acontecimientos concretos localizados en espacio y tiempo, y tiene un carácter autobiográfico, es decir, referencias a la experiencia del propio sujeto.

Se hace mención a este componente del pensamiento del niño debido a que buena parte de lo que el niño aprende en la escuela son recuerdos episódicos. El carácter episódico o general de un recuerdo dependerá del tratamiento que le demos.

La relación entre la memoria y el conocimiento dependen mucho del tipo de material que estemos enseñando.

El proceso de memorización esta muy estrechamente relacionado con el conocimiento en general y el almacenamiento es también un proceso constructivo, mientras que el recuerdo es un proceso de reconstrucción.

A lo largo del desarrollo va aumentando la amplitud de la memoria, los niños no solo aumentan su capacidad de memoria, sino su conocimiento sobre su propia memoria.

Aparece entonces la meta memoria que es la capacidad de controlar las actividades mentales. Los progresos de la meta memoria van unidos a la posibilidad de utilizar estrategias, tanto para almacenar, como para recuperar los recuerdos.

CAPÍTULO 3

Proyecto de acción docente para la enseñanza de una segunda lengua (inglés) en la escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero.

El siguiente apartado contiene la descripción de la forma de trabajo que se ha realizado en la escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero, también se anexan las evidencias del trabajo del ciclo escolar correspondiente al periodo 2003- 2004.

En el siguiente capítulo se analizan y plantean a forma de propuesta seis diferentes aspectos importantes para la enseñanza de una lengua. Adquisición de vocabulario (vocabulary), comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión lectora (reading), expresión escrita (writing) y entendimiento de la gramática (grammar). Para su estudio se analizaron de forma independiente cada uno de ellos, sin embargo en la práctica no podemos trabajarlos de forma aislada.

Por último se presenta la evaluación realizada al proyecto, esta con la intención de evidenciar los logros obtenidos.

El desarrollo del proyecto de acción docente se basa en ocho condiciones básicas para la enseñanza del idioma inglés.

3.1 Descripción del proyecto realizado en la Escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero.

La Escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero ubicada en la colonia Gabriel Hernández de la delegación Gustavo. A. Madero, ha estado trabajando el proyecto denominado “la enseñanza del idioma inglés en la escuela primaria pública”, durante tres ciclos escolares consecutivos, con el objeto de preparar a su alumnado a enfrentarse a la lengua inglesa desde temprana edad, e impactar en la preparación académica de su estudiantado.

Motivo por el cual de una manera conjunta y concensuada, los profesores de los 16 grupos existentes en el plantel permiten a la profesora de inglés la enseñanza de esta lengua en todos y cada uno de los grupos, los grupos se componen en su generalidad de 35 estudiantes, excepto cuarto año en donde se encuentran inscritos 45 y 47 niños respectivamente, haciendo un total de 489 alumnos que están aprendiendo la lengua antes mencionada.

Los profesores, aunque ceden a su grupo para la enseñanza del inglés, tienen el deber de permanecer dentro del salón de clases, con el grupo y con la maestra. Esto les ha permitido a los profesores poder observar como se realiza la clase, qué pueden aprovechar de la misma para la enseñanza de sus objetivos curriculares y los avances que el grupo va obteniendo entre otros comentarios.

Los grupos tienen una hora de clase por semana con horarios preestablecidos por la dirección, para no interferir en otras actividades académicas que se imparten en el plantel.

En un inicio se pensó que el tiempo no era suficiente para esta actividad, sin embargo después de evaluar a los grupos, los comentarios de ex alumnos y las observaciones de padres de familia y maestros hemos podido comprobar que el

proyecto ha arrojado resultados significativos en la escuela y en la vida académica de nuestros alumnos.

El proyecto se ha llevado a cabo con el total apoyo de padres de familia, lo cual, ha permitido que cada vez existan más facilidades para la enseñanza de la lengua en cuestión, como son televisiones, grabadoras, DVDs, películas y una aula que se puede utilizar específicamente para ésta actividad.

Los padres de familia asisten al término del ciclo escolar a una muestra pedagógica, en la cual ellos participan y constatan los avances de sus hijos en esta materia, mostrándose siempre satisfechos por los conocimientos adquiridos por sus hijos.

Debido a que a la escuela llevo un niño de habla inglesa y se pudo realizar una práctica de los conocimientos construidos por los alumnos, ellos preguntaron en inglés información general al niño que permaneció con nosotros durante tres meses, más adelante se detalla dicha experiencia.

La experiencia aunque exhaustiva también ha estado enriquecida de experiencias satisfactorias y de aprendizaje para todos los que trabajamos en éste plantel.

3.2 Los componentes para la enseñanza de una segunda lengua.

En este apartado consideramos seis los componentes para la enseñanza de la lengua: adquisición de vocabulario (vocabulary), comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión lectora (reading), expresión escrita (writing) y entendimiento de la gramática (grammar); éstos se abordan desde una perspectiva de aprendizaje significativo, los cuales debemos propiciar con las siguientes condiciones:

- 1) Los alumnos deben reconocer y ser conscientes de la necesidad de aprender inglés y entenderlo fuera del aula.
- 2) Los alumnos deben aprender a aprender y aprender a pensar. Los alumnos deben reconocer sus propias estrategias de aprendizaje, para hacer uso de ellas en distintas situaciones, en el trabajo, en el aula y en la vida cotidiana. Esto no solo tiene que ver con el inglés.
- 3) Las lecciones deben contener diferentes actividades para atender las distintas formas en que los niños aprenden, ya sea visual, auditiva o visual- auditiva. Esto ayuda a que los alumnos conozcan la forma aprenden de manera más significativa.
- 4) Los alumnos deben conocer los objetivos que se deben cumplir y como poder cumplirlos.
- 5) Los alumnos deben poder transferir el conocimiento que adquieren en clase de inglés a su vida cotidiana.

- 6) Motivar al grupo con una actitud positiva por parte del docente.
- 7) Es de suma importancia conocer las características cognitivas y psicológicas de nuestros alumnos para proveerlos de las actividades adecuadas a su edad, necesidades e intereses.
- 8) Saber como y cuando utilizar materiales didácticos y de apoyo. Esto es requisito fundamental para la enseñanza del idioma inglés.

Siguiendo los preceptos anteriores para el manejo de una clase basada en el enfoque constructivista se propondrá trabajar cuatro habilidades básicas del idioma, así como la gramática y la adquisición del vocabulario.

3.2.1 Vocabulario (vocabulary)

Existe una tendencia a relacionar palabras nuevas con nuestros esquemas previos y al mismo tiempo ampliarlas, es por ello que se recomienda enseñar palabras que pertenezcan a una familia y que se relacionan entre sí.

No hay que olvidar que se aprenden mejor las palabras que necesitamos emplear en situaciones específicas o palabras que podamos asociar con algunas acciones o personas.

La enseñanza del vocabulario es muy importante en la clase de inglés y para ello se sugieren una serie de recomendaciones.

- Motivar a los alumnos a hacer sus propios diccionarios ilustrados, con palabras que se vayan aprendiendo (pictionary). Los alumnos disfrutan ilustrar su diccionario y es una estrategia de aprendizaje.
- Dividir este diccionario, en familias de palabras, en orden alfabético.
- Para recordar las palabras, el alumno deberá escribir oraciones con las palabras nuevas.
- Existen algunos significados que pueden ser deducidos por los alumnos: buscando relaciones o claves con lo que leen y encontrando similitudes con su lengua materna.
- Es importante hacer saber a los alumnos que no deben conocer todas las palabras que se leen en el texto, sino tratar de darle un significado a lo que se esta leyendo.
- El uso del diccionario inglés- inglés, nos muestra distintos significados de una palabra.
- Escribir las palabras y pegarlas en un lugar visible, con la finalidad de que los alumnos visualicen la escritura de la palabra.

- Ampliar el vocabulario de los alumnos para que su comunicación sea exitosa, pero es más importante enseñarles a descubrir el significado de las palabras por ellos mismos.
- La memoria tiene que verse como parte de un proceso de reflexión. Así que el material memorizado debe ser comprendido, relacionado y conectado con la práctica de las palabras.
- Estar en contacto con el idioma el mayor tiempo posible, exponiendo a los alumnos a una dosis masiva de lenguaje comprensible, con el cual tenga la posibilidad de recibir mensajes.
- Implementar juegos para la verificación, repaso y evaluación del vocabulario. Los juegos deben ser elegidos por el docente.

3.2.2 Comprensión Auditiva (listening).

La comprensión oral pudiera verse como una de las habilidades más difíciles de desarrollar, al aprender una lengua extranjera. Sin embargo la capacidad de escuchar se puede desarrollar utilizando diferentes estrategias de comprensión como: inferir, clasificar, saber predecir, detectar palabras clave, buscar información específica, usar los conocimientos previos, descubrir el sentido de las palabras por el contexto, etc.

Nunan⁵¹ “sostiene que una comprensión oral satisfactoria implica”:

- Habilidad de segmentar el mensaje oral en palabras y frases significativas.
- Reconocer grupos de palabras.
- Relacionar los mensajes de entrada con los propios conocimientos.
- Extraer la idea global o la información esencial de textos orales amplios, sin necesidad de entender todas las palabras.
- Interpretar la entonación de las palabras para identificar actitudes y emociones de los que hablan.

Durante nuestra vida cotidiana todo el tiempo estamos escuchando conversaciones, música, programas de radio, pláticas, la televisión, etc., la atención de lo que se escucha varía según la razón para escuchar y de acuerdo con nuestros conocimientos previos. El docente debe procurar que lo que se escuche sea del interés de los alumnos y que puedan relacionarlo con algo que ya conocen.

⁵¹ NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, España, 1996, p. 26.

Escuchar no es una actividad aislada, ya que cuando se escucha tendemos a comentar o escribir sobre lo que nos interesó. Esta estrategia puede ser guiada para que los alumnos escriban o produzcan algo oral acerca de lo que escucharon.

Debe hacerse notar que el fin de comprensión auditiva es entender la situación de lo que se está escuchando, aun cuando hay desconocimiento de ciertas palabras, estructuras o funciones del lenguaje.

En el interior de las aulas el listening se trabaja con casetes, los cuales son complemento de del libro de trabajo. El uso de ellos tiene ventajas y desventajas, las segundas de tipo técnico.

Ventajas: los alumnos pueden escuchar diferentes entonaciones, pronunciaciones y acentos.

Desventajas: pueden ser por ejemplo la acústica del salón de clase, la buena o mala calidad de las grabadoras y en ocasiones no responden a las necesidades de grupos numerosos, otra desventaja es el hecho de que las grabadoras no pueden expresar gestos u expresiones de enojo, tristeza, felicidad, risa, entre otros, los cuales guían a los alumnos al entendimiento de lo que se está escuchando.

Cuando los alumnos escuchan alguna conversación o información, atraviesan por un proceso de decodificación el cual se divide en:

- 1 Reconocimiento de sonidos y palabras.
- 2 Selección de de sonidos y palabras que les permitan hacer relaciones con conocimientos previos y relevantes para su propósito.
- 3 Recurren a la memoria a corto plazo para poder pensar en lo que va a decir después o lo que uno va a decir.
- 4 Poder hacer inferencias respecto a lo que están escuchando.

El docente debe buscar andamiajes que ayuden a los alumnos en el proceso de identificación de sonidos y de relación de éstos, con las palabras conocidas que tienen almacenadas, palabras que forman parte de sus esquemas previos.

Sugerencias para una comprensión auditiva eficaz en el salón de clases:

- 1 Motivar a los alumnos en lo que se va a leer propiciando que:
 - Las conversaciones sean de su interés y respondan a sus intereses.
 - El lenguaje, estructuras gramaticales y vocabulario que se va a trabajar en “listening”, es necesario trabajarlos con anterioridad en clase o al menos se conocen los contenidos clave para la comprensión del tema.
 - El docente debe conocer bien lo que va a escuchar el alumno para que pueda guiar la actividad

- 2 Es importante de que antes de que se escuche el casete, los alumnos tengan idea de lo que se va a escuchar. Esto se puede realizar mediante:
 - Discusiones acerca del tema, donde trabajarán la parte oral (speaking).
 - Escribir acerca del tema (writing).
 - Hacer preguntas que esperan sean contestadas en lo que van a escuchar
 - Comparar diferentes puntos de vista respecto al tema.
 - Investigar sobre el tema como tarea del día anterior.

- 3 Para la comprensión, al momento de escuchar la cinta, se puede trabajar con:
- Anticipaciones, preguntar sobre lo que puede pasar.
 - Tablas para completar con información que se puede obtener del texto.
 - Hacer preguntas mientras se escucha para enfocar la atención.
 - Tomar notas.
 - Realizar mapas mentales y diagramas.
 - Buscar el significado de algunas palabras en el contexto.

Estas actividades captan el interés de los alumnos en lo que van a escuchar y la atención será mayor.

Debe quedar claro en los estudiantes que objetivos se pretenden alcanzar con las diferentes actividades; si es buscar información específica se recomienda leer antes las preguntas para que la atención no se desvíe o si es sólo hablar sobre el tema en general o trabajar algunas estructuras específicas.

Para estudiantes pequeños, dibujar los escenarios e incluso a los personajes descritos en las grabaciones.

Si los ejercicios proporcionados por el libro no son suficientes, es menester del docente complementar con actividades que respondan a las necesidades del grupo.

3.2.3 Expresión Oral (Speaking).

El propósito de que los alumnos se expresen es que puedan establecer conversaciones sostenidas y no solamente repetir información sin un fin comunicativo e interactivo.

Ravera habla del desarrollo ínter lingual que se da en los estudiantes de lenguas extranjeras, el cual lo define como “un proceso mediante el cual el estudiante de lenguas extranjeras logra hablar tan bien como un hablante nativo”⁵². Este proceso a su vez lo divide en tres momentos.

- 1 El periodo silencioso, en el cual al alumno no es capaz de producir frases o palabras sueltas.
- 2 El periodo pre-sintáctico, que es el primer momento en que el alumno hace el intento por producir frases.
- 3 El periodo sintáctico es cuando aparecen sistemáticamente las primeras formas de estructuras gramaticales.

Es importante reconocer que para poder hablar una lengua (inglés) los alumnos deben recibir grandes cantidades de lenguaje comprensible en inglés, el cual debe ser apto para su desarrollo cognitivo y nivel del idioma que manejen, esta información se pone a disposición de los mecanismos de reproducción del habla. Los mismos deben ser alimentados con suficientes ejemplos de las funciones y estructuras del lenguaje utilizándolas en presentaciones orales extensas.

Durante el aprendizaje de una lengua extranjera se percibe una sensación de fracaso por parte de los estudiantes, esto debido a que solo saben producir enunciados cortos y experimentan frustración cuando tienen que establecer o sostener conversaciones.

⁵² RAVERA, et al. *Good times 3. Teacher's Guide*, México, 2000, p. 14

El ambiente propicio para las actividades orales debe tomar en cuenta la personalidad, motivación e interés de los alumnos.

Se proponen visitas a lugares turísticos para que el alumno sienta y viva la función comunicativa del lenguaje, además de que servirá como motivación y detonador del interés de los alumnos.

Para evitar la sensación de fracaso en los alumnos el docente puede preparar terreno por el cual puedan caminar seguros y confiados, esto se dará respetando el orden natural según el desarrollo cognitivo de los estudiantes, proporcionando al alumnos grandes cantidades del lenguaje dentro del aula y de la misma escuela; respetar el periodo silencioso y dar los suficientes elementos de comprensión y producción posteriores. El entorno debe ser motivador y relajado, dando a los estudiantes autonomía para poder expresarse de forma natural y espontáneamente.

El lenguaje al cual el alumno es expuesto, debe tomar en cuenta sus aprendizajes previos y enriquecerlos con estructuras y palabras nuevas, para así aumentar su capacidad en la comprensión de la lengua. Importantes estudios señalan al respecto que dos terceras partes del tiempo que se dediquen al aprendizaje de otra lengua diferente a la materna deben ser dedicados a recibir lenguaje comprensible.

“ Fomentar la enseñanza de contenidos procedí mentales y actitudinales como participar en debates, respetar turnos, justificar puntos de vista, expresar opiniones ,saber como y cuando tomar la palabra, como hacer fluir una conversación, cómo motivar al otro a seguir una conversación, cómo terminar una conversación, escuchar y negociar significados, los alumnos desarrollarán habilidades interactivas con el propósito de comunicarse”.⁵³

⁵³ Vid, NUNAN, David, p.34

Para lograr que los alumnos se expresen y logren comunicarse en la clase de inglés se buscarán dos momentos; uno para que se expresen de forma natural, crear situaciones en las que el alumno hable de cosas que tengan sentido para él como: amigos, escuela, familia, pasatiempos, deportes, música, cine, libros o temas de interés para su edad.

Los alumnos pueden desarrollar habilidades comunicativas utilizando el lenguaje que han ido adquiriendo y esforzándose por comunicar información a sus compañeros. Se puede motivar a que los alumnos comuniquen mediante ejercicios como encuestas, diálogos, entrevistas, juegos de "rol", así como representaciones de alguna situación.

Otro momento en que se da la producción oral en el aula; que no es más que la práctica de algún contenido del lenguaje; se logra mediante los ejercicios de memorización y repetición, ejercicios de práctica mecánica, práctica explícita de alguna regla gramatical, ejercicios de atención a estructuras o funciones del lenguaje.

Los ejercicios de expresión oral que se trabajan en los libros de texto, regularmente sólo son puntualizados, por poner ejemplos: que los alumnos participen en una discusión sobre algún tema, que den su punto de vista, que hablen de las ventajas y desventajas que encuentran en ciertas situaciones, entre otros; estas actividades se recomiendan para ser trabajadas en pares o grupos.

La cuestión es que no siempre se trabaja la parte oral en un salón de clases y cuando se realiza responde a cuestiones mecánicas de repeticiones de oraciones, de diálogos o conversaciones, en las únicamente hay que cambiar ciertas palabras o cambiar la estructura.

Esto resulta, la mayoría de las ocasiones, repetitivo y aburrido tanto para los docentes como para los alumnos.

Nuestra tarea como maestros es pensar la manera de promover el desarrollo de las habilidades para desenvolverse en la interacción, así como para poder sostener una conversación o una exposición satisfactoriamente.

Para lograr este objetivo lo primero es que los alumnos no se sientan limitados cuando se trata de expresar, el fin es que se comuniquen, lo que puedan decir debe ser aceptado y en la medida que se sientan más autónomos van a tener confianza en lo que hablen y estarán más motivados.

El objetivo es que puedan expresar lo que piensan, en inglés y si bien no tienen todas las estructuras gramaticales y el vocabulario para hacerlo, tampoco es pretexto para que no lo intenten. Entre más se escuchan hablándolo más van a necesitar saber para mejorar.

La práctica oral en clase no únicamente se puede trabajar con temas que nos marca el libro, a diario los alumnos viven situaciones, realizan actividades las cuales quieren comentar, hay que aprovechar estos documentos para que practiquen el idioma en la clase.

Existen diferentes ejercicios o actividades que motivan al alumno a expresarse:

- Contar historias o hablar sobre libros que hayan consultado.
- Valernos de material visual para que el alumno invente historias.
- Hablar sobre sus actividades extra-escolares o su fin de semana.
- Se puede utilizar material muy vistoso que motive la creatividad e imaginación de los estudiantes y al mismo tiempo les brinde los elementos necesarios para que practiquen el idioma inglés en la clase.

Se deben realizar a la par ejercicios de pronunciación y hacer a los alumnos conscientes de esta necesidad del conocimiento de la fonética, ya que si no pronunciamos bien no nos van a poder entender lo que se desea comunicar.

La enseñanza de la pronunciación debe darse dentro de un contexto de uso de la lengua, cuanto más real a la edad de los alumnos mejor.

Se recomienda que la pronunciación, repetición e imitación de materiales útiles y atractivos para el alumno.

3.2.4 Comprensión Lectora (reading).

La lectura es una actividad que la mayoría de las veces se realiza de manera individual.

La lectura es una actividad intelectual la cual después de la lectura oral, es un importante tónico para el crecimiento intelectual.

Hay que considerar que como demuestran los estudios, el niño primero oye, luego lee y para empezar a leer relaciona lo escrito (ortografía) con los sonidos (fonética). Entonces para enseñar a leer debemos estar seguros de que se hayan cubierto con la mayor aplicación los pasos anteriores a la lectura.

La lectura es una actividad que los alumnos realizan dentro y fuera del salón de clases. Esta se da por diferentes propósitos que pueden ir desde la búsqueda de información para algún motivo o por curiosidad, mantener contacto con amistades por correo, para conocer información detallada de alguna situación específica o por placer o emoción.

La atención varía dependiendo según el motivo de la lectura. Leer por placer requiere menos concentración que leer buscando información específica ya que en esta nos detenemos, releemos, nos aseguramos de haber entendido o de haber encontrado lo que buscamos.

Cuando leemos por placer estamos motivados por nuestros intereses y nuestros sentimientos, los cuales pueden ser aprovechados por los docentes para hacer más efectiva y provechosa la comprensión de la lectura y al mismo tiempo se disfrute.

La lectura que se realiza en los salones de clase regularmente es intensiva, ya que para cumplir con la tarea requerimos de la búsqueda de datos específicos que implican concentración y atención en la actividad a realizar.

Las razones para que nuestros alumnos lean deben de encontrarse en el placer de leer. Esto se puede lograr si conocemos lo que es de interés de nuestros alumnos, ver que es lo que consultan cotidianamente y si esto lo podemos encontrar en inglés para ser leído en clase, esto es: trabajar con revistas, periódicos, cartas, postales, anuncios, reportajes de artistas, de películas, entre otros. Explotar documentos reales en material publicado en la lengua extranjera.

Los primeros ejercicios de comprensión lectora a los que los alumnos tienen acceso son de audición de la lectura y repetición de la misma con un ejercicio sencillo de comprensión de preguntas cerradas. Más adelante se trabajan textos los cuales deben contener estructuras ya vistas; para su comprensión se trabajan las preguntas abiertas. En este momento se pueden utilizar resúmenes, completar textos, composición de situaciones similares, reconstruir textos en desorden, proponer finales distintos, entre otras actividades.

Los libros de texto cuentan con lecturas y ejercicios que complementan las lecturas. Es muy provechoso que aparte de estas lecturas haya tiempo para trabajar material que convenga a los intereses y necesidades propias de la edad y del nivel lingüístico del grupo.

Los ejercicios y las actividades para la comprensión lectora en un principio no deben ser difíciles, que los estudiantes se sientan competentes para resolverlos. Poco a poco se puede ir incrementando el nivel de las lecturas, al ir trabajando en clase nuevas estructuras gramaticales y vocabulario, incrementando así la confianza en los alumnos y su motivación.

Las tareas dentro del salón deben de verse como retos alcanzables por los alumnos, valiéndonos de sus conocimientos previos para poder así resolver los ejercicios satisfactoriamente.

Para que exista comprensión lectora dentro del salón de clase se pueden realizar actividades en tres momentos.

1.- Antes de iniciar la lectura:

- ❖ Dar a conocer el tema; esto se puede realizar lanzando preguntas sobre el tema y observar el manejo que se tiene de éste.
- ❖ Mostrar un dibujo que tenga que ver con los que se va a leer para que motiva a los alumnos.
- ❖ Dar el título y realizar especulaciones sobre la lectura.
- ❖ Saber cual es el propósito de la lectura: informar, entretener, describir eventos, situaciones, personajes, o si solo es la comprensión de una narración.

Cuando observamos que los alumnos no se encuentran motivados por el tema a trabajar, se puede cubrir el objetivo sin forzarlos a realizar todas las actividades y pasar a otra actividad.

2.-Durante la lectura, los alumnos deben:

- ❖ Reconocer y entender la escritura y el formato.
- ❖ Reconocer y entender las palabras y frases clave.
- ❖ Buscar la idea general.
- ❖ Prestar atención a la información más significativa.
- ❖ No detenerse a entender cada una de las palabras.
- ❖ Buscar los elementos para la realización de la actividad.
- ❖ Relacionar el contenido del texto con los propios conocimientos previos sobre el tema.

3.- Posterior a la lectura.

- ❖ Realizar preguntas acerca de la lectura. Éstas pueden ser abiertas o cerradas.
- ❖ Hacer analogías de la lectura con experiencias previas.
- ❖ Realizar ejercicios impresos como mapas, diagramas, secuencias, o descripciones.
- ❖ Motivar a los alumnos para buscar información que amplíe lo que se leyó.
- ❖ Comprensión de la idea central del texto con la ayuda de resúmenes, comentarios, debates, dibujos o representaciones.
- ❖ Búsqueda de ejercicios que estimulen a los alumnos a realizar lecturas futuras.
- ❖ Si el fin de la lectura es el refuerzo de alguna estructura gramatical, se podrán analizar los elementos lingüísticos de ésta y realizar la actividad para ejercitar la estructura gramatical.

Para poder fomentarla lectura se debe tener con una colección de libros de inglés, los cuales deben contar con el nivel de inglés que los niños manejen.

Cuando los alumnos consulten los libros se les puede pedir que traigan un resumen, una opinión, o descripción del libro. Esto con el fin de que otros conozcan de lo que trata el libro. Esta actividad motiva al alumno al saber que sus compañeros de grupo van a leer lo que él escribió o lo que piensa del libro.

Por último para lograr un desarrollo progresivo de la comprensión lectora se deben considerar todos los puntos anteriores.

3.2.5 Expresión escrita (writing).

Escribir es comunicar algo. Cuando escribimos expresamos sentimientos, damos opiniones, intercambiamos ideas e información con otros.

La lengua escrita a diferencia de la lengua hablada nos obliga a pensar realmente lo que queremos decir y a revisarlo las veces que sean necesarias hasta que estamos convencidos de lo que escribimos. Cuando hablamos en cambio resulta difícil corregir algo que ya se ha dicho.

Un problema dentro de los ejercicios de escritura es que los errores son más visibles que cuando hablamos, ya que quedan escritos sobre algo a consideración de quien lo lea. Por esto las producciones escritas deben ser corregidas por el docente o por el alumno mismo, con el fin de ver el error y evitarlo en producciones futuras. Para las correcciones pueden emplearse símbolos que los alumnos entiendan. Las correcciones deben ser claras que los alumnos comprendan donde y cual fue el error.

Los trabajos de expresión escrita pueden ser empleados en la clase para reforzar una función o estructura del lenguaje, para reforzar la expresión oral, para expresar opiniones o información acerca de algo trabajado en clase, o para el desarrollo de estrategias específicas de expresión escrita.

La escritura se puede motivar mediante el intercambio de cartas o postales ya sea entre los compañeros de la clase o alumnos de otras escuelas. Se podrá comenzar hablando sobre su persona hasta poder escribir sobre temas específicos. Sin perder de vista el nivel del idioma con el que cuentan los alumnos, no se puede exigir más y si se puede trabajar muy bien con lo que realmente saben.

Los ejercicios escritos que vienen impresos en los libros de texto regularmente responden a la necesidad de reafirmar algún conocimiento nuevo o conocimientos previos. Para resolver estos ejercicios, los alumnos deben conocer bien la estructura o el vocabulario con el cual cumplir con el objetivo de manera eficaz.

En ocasiones las actividades de texto y de trabajo resultan insuficientes para las características de los estudiantes. El docente debe contar con las herramientas y material que complemente la práctica de los alumnos.

Los escritos que podemos considerar son de dos tipos: los que los alumnos realizan con el fin de comunicarse con amigos y familiares o con interés personal, y los que la escuela pide que se realicen con un fin más académico. Se puede desarrollar la habilidad de la escritura empleando cualquiera de los dos tipos anteriores dentro de los ejercicios de la clase de idiomas.

1 Para aproximarse al mundo de la escritura se pueden realizar los siguientes ejercicios escritos:

- Llenar los espacios en oraciones con las palabras correspondientes.
- Completar un cuadro de alguna estructura gramatical.
- Completar el diálogo con información personal.
- Clasificar palabras de acuerdo a su familia o sonido.
- Escribir preguntas sobre algún tema.
- Dictados.
- Unir oraciones.
- Hacer comparaciones.
- Escribir descripciones, cartas.
- Terminar historias; entre otras actividades.

Para fomentar el interés por la escritura como actividad en el aula se debe:

- Sensibilizar a los alumnos; esto es desarrollar la creatividad en la búsqueda de temas de interés de los cuales quieran expresar algo.
- Que conozcan las estructuras de un texto para poder redactar y esto no sea motivo para dejar el escrito; esto se logrará con las actividades previas de lectura y el trabajo de contenidos tanto de reglas como de funciones gramaticales.
- Tener la autonomía para poder comunicar libremente.
- Poder integrar la escritura con las otras destrezas comunicativas.
- Hacer uso del vocabulario necesario para desarrollar el tema, este vocabulario puede ser recordado o aprendido con el fin de realizar el escrito.
- Conocer hacia que público o persona va dirigido mi escrito.

Otra actividad para fomentar la expresión escrita es planear un periódico interno en el cual se publique las producciones de los alumnos; de esta manera animarlos a escribir ya sea descripciones de programas, libros, anécdotas, cartas, mensajes, cuentos, artículos de interés, chistes, entrevistas a maestro, compañeros o familiares, anuncios, todo lo que resulte del interés del alumnado y que además quieran hacer del conocimiento de otros.

El trabajo puede ser individual o grupal y no necesita tener un mínimo de palabras para ser publicado .Se sugiere que no se marquen condiciones que limiten la creatividad del alumno, es necesario que los alumnos se sientan autónomos y puedan decir la mejor manera para presentar su trabajo.

El hecho de que otros alumnos lean lo que se escribe, motiva a seguir escribiendo y a buscar algo sobre lo que escribir; además se desarrolla la habilidad de elaborar redacciones de diversos temas y formatos, ordenar y clasificar la información y sintetizar ideas por nombrar algunas.

Al escribir los estudiantes realizan un trabajo intelectual el cual tiene que ver con la manera en que organizamos el pensamiento para poderlo plasmar en un escrito y ésta, como habilidad del pensamiento, se debe fomentar en el aula.

El uso de canciones, rimas, literatura, adivinanzas y acertijos para la clase de inglés resulta realista al mismo tiempo que motiva, ya que se disfruta mientras se aprende.

Los estudiantes pueden recordar mejor las frases y vocabulario cuando éste se aprendió mediante una canción o una rima, que en una clase como una estructura gramatical suelta sin ningún contexto. Además el uso de herramientas en el aula mejora la pronunciación y entonación de los estudiantes al familiarizar al oído con la nueva lengua.

Las representaciones teatrales juegan un papel muy importante en la clase ya que resulta motivante para los estudiantes. Con el uso de gestos y movimientos habrá un aprendizaje más eficaz. Cuando los estudiantes se familiarizan con los diálogos, su estructura, etc., se les podrá pedir que escriban diálogos los cuales muestren situaciones, eventos, conversaciones que vivan cotidianamente.

Los alumnos pueden ser motivados a escribir sobre sus vivencias y experiencias vividas durante el fin de semana, esta actividad se puede realizar todos los lunes que es cuando podrán contar a sus compañeros sobre lo que realizaron el fin de semana. Como es lógico no podrán participar todos los alumnos, se escogerán de forma indistinta y si algún otro alumno quiere compartir su experiencia se le dará la oportunidad.

Se puede concluir con lo anteriormente expuesto que a:

“la expresión escrita se le debe considerar como una actividad cognitiva compleja que tiene que ver con lo que se quiere escribir, con la manera de estructurar la información, con los conocimientos sobre convenciones ortográficas, de puntuación y del sistema gramatical para hacer patente el significado de lo que se quiere transmitir”.⁵⁴

⁵⁴ Vid, NUNAN, David, p 37.

3.2.6 Gramática (grammar).

La gramática es uno de los componentes de la lengua que requiere de más reflexión para poder entender, enseñar y aprender, Para los estudiantes las estructuras o reglas gramaticales no dicen nada por separado. Es necesario buscar estrategias que ayuden a contextualizar la en situaciones reales y significativas.

Hacer ver a los alumnos el uso de la gramática en situaciones cotidianas ayuda a su entendimiento. Si bien la gramática es un recurso esencial para utilizar la lengua de manera comunicativa es necesario que los alumnos la aprendan constructivamente.

Queda claro que los estudiantes sólo conocerán y aprenderán el idioma practicándolo. Las reglas del idioma no pueden ser enseñadas si no están relacionadas con las funciones del lenguaje.

Las reglas gramaticales deben ser trabajadas en situaciones del lenguaje, para dar la oportunidad al alumno de deducirlas y después entender su lugar en una situación comunicativa al hacer uso de ellas.

El alumno puede recordar algún contenido que ha construido, más que otro que alguien le haya enseñado.

Una ventaja que podemos encontrar en la enseñanza del idioma inglés es que, al ser el español y el inglés derivados de la misma familia, su gramática y vocabulario tienen algunas semejanzas. Estas similitudes hacen sentir al alumno más confianza y seguridad al momento de escribir o hablar el idioma estudiado.

3.3 Inicio y desarrollo del proyecto de acción docente en la escuela Teodomiro Manzano Campero.

Para iniciar el proyecto de acción docente tuve que tener en cuenta que los niños no contaban con un repertorio amplio de vocabulario en inglés. Quienes nos dedicamos a esta labor sabemos que es necesario como primer paso la adquisición de vocabularios comprensibles para los alumnos, para de ahí continuar con el desarrollo de otras habilidades.

Los primeros vocabularios fueron elaborados en computadora y fotocopiados con fondos de la mesa directiva.

Como es sabido por los que nos dedicamos a la docencia, estos vocabularios debían ser lo más próximo al interés infantil y con significado para el alumnado.

A continuación se muestran los dos primeros vocabularios con los que se trabajo.

Vocabulario 2 Illustrate and write 5 times each one of these words.		Vocabulario 1 Illustrate and study Colors	
1. Goma	eraser	1. Gris	gray
2. Sacapuntas	sharpener	2. Café	brown
3. Tijeras	scissors	3. Negro	black
4. Cuaderno	notebook	4. Blanco	white
5. Lapicera	pencil case	5. Amarillo	yellow
6. Libro	book	6. Morado	purple
7. Marcador	marker	7. Violeta	violet
8. Gis	piece of chalk	8. Azul	blue
9. Mochila	schoolbag	9. Verde	green
10. Pluma	pen	10. Naranja	orange
11. Lápiz	pencil	11. Rojo	red
12. Colores	colors	12. Rosa	pink
13. Crayones	crayons	13. Plateado	silver
14. Resistol	glue	14. Dorado	gold
15. Escritorio	desk	15. Azul oscuro	dark blue
16. Silla	chair		
17. Pizarrón	board		
18. Ventana	window		
19. Puerta	door		
20. Televisión	television		
21. Grabadora	record		
22. Mesa	table		
23. Regla	ruler		

Durante el mes de septiembre se inició presentando a los alumnos en lugares visibles de la escuela los primeros vocabularios que ellos debían aprender, (en las aulas, el patio y por supuesto el periódico mural). En un primer momento los vocabularios fueron elaborados por mi, posteriormente los niños propusieron que por número de lista se les encomendara la tarea de hacer el vocabulario.

La intención de hacer visibles en todos los lugares posibles los vocabularios, era que se interesaran en el aprendizaje del idioma y se fueran familiarizando con las nuevas palabras que habían de adquirir.

Durante la tercera semana del mes de octubre los alumnos consideraron que ese vocabulario que yo había expuesto era obsoleto por que ellos ya lo sabían escribir y lo dominaban, así que decidimos cambiarlo en los grupos donde los niños lo consideraron pertinente. Se procedió a la elaboración de nuevos vocabularios y a su exposición.

Cabe mencionar que desde el principio propicié en los niños el deducir el significado de las palabras nuevas antes de que se las diera a conocer.

En cada clase y presentación de los vocabularios se trabajaba la repetición de palabra por palabra. Esto con la finalidad de estimular la habilidad de expresión oral en los alumnos.

En la siguiente clase en una sección de la clase denominada “warm up” se realiza un breve repaso del vocabulario visto en la clase anterior, haciendo énfasis en las palabras que detectaba les costaban más trabajo.

Para la elaboración de los vocabularios se cuidaba que quien lo escribiera lo hiciera de forma correcta y de un tamaño apropiado para que pudiera ser visto por todos. Como se observa a continuación:

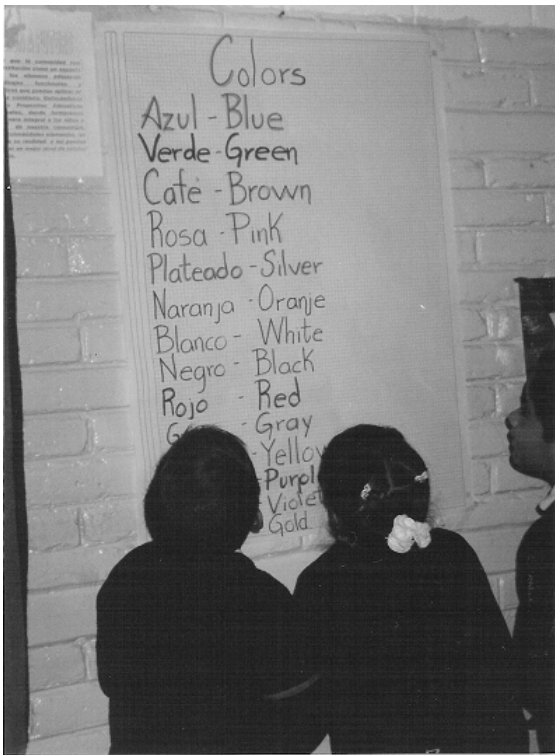


Ilustración 2. Alumnos de segundo y tercer grado interesados en la exposición de los vocabularios.

Nuestros primeros contactos con la gramática fueron precisamente con los dos primeros vocabularios, yo les mostraba los objetos y ellos los relacionaban con los adjetivos demostrativos que ya les había explicado con anterioridad e incluso se realiza una tarjeta con la cual ellos sabían el uso de los adjetivos demostrativos.

También se trabajo el verbo “to be “(el verbo ser o estar en español), y me dio la impresión de que hasta entonces quedo claro para los alumnos la función de éste, así como el significado del mismo.

En la tarjeta que los alumnos realizaron se les permitió anotar algunos datos que les permitieran aprender el uso correcto de los adjetivos demostrativos y del verbo antes mencionado.

Durante el aprendizaje de este tema hubo un cambio de actitud en los niños debido a que consideraban que el inglés ya no era difícil. Los comentarios de los niños eran positivos ante el reto ante el cual se enfrentaban.

Los adjetivos demostrativos en inglés son cuatro “this, that; these y those”. Su uso se determina de acuerdo al número de objetos o cosas del cual se este hablando y de la posición de los mismos con respecto al hablante.

Recuerdo que en otra escuela este tema de adjetivos demostrativos, lo fui enseñando uno por uno y me quede con la sensación de que los alumnos no lo habían logrado aprender. Cuando aprendí en la Universidad que el niño aprende de forma global la gramática y no en forma seccionada busque la estrategia de mostrar los temas que más se pudiesen de forma global y que permita a los niños deducir el uso y la forma del tema que se presente.

A continuación muestro la forma en que se elaboraron las tarjetas.

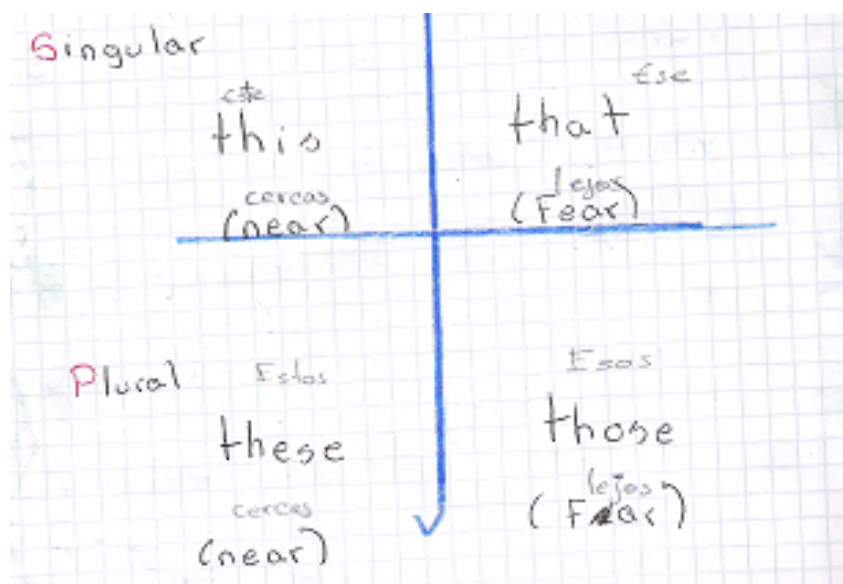


Ilustración 3. Tarjeta realizada por alumnos de tercero, cuarto y quinta para el aprendizaje de los adjetivos demostrativos.

En el mes de noviembre llegó el momento para trabajar con sus diccionarios ilustrados (pictonaries), los cuales fueron elaborados por ellos mismos. La tarea consistió en elaborar los vocabularios que se les daban ilustrados en cartulinas de un sólo color e identificar la palabra que estaban ilustrando en la parte trasera de la ilustración y sólo se trabajó la palabra escrita en inglés, esto con la finalidad de que alumno hiciera el esfuerzo por recordar la palabra ilustrada no en español, sino en inglés.

Los alumnos relacionaban la ilustración con la palabra y lograban recordar la palabra en inglés para posteriormente pasar a la escritura de las mismas.

En la siguiente ilustración se muestra la escritura de los dos primeros vocabularios con su respectiva escritura.

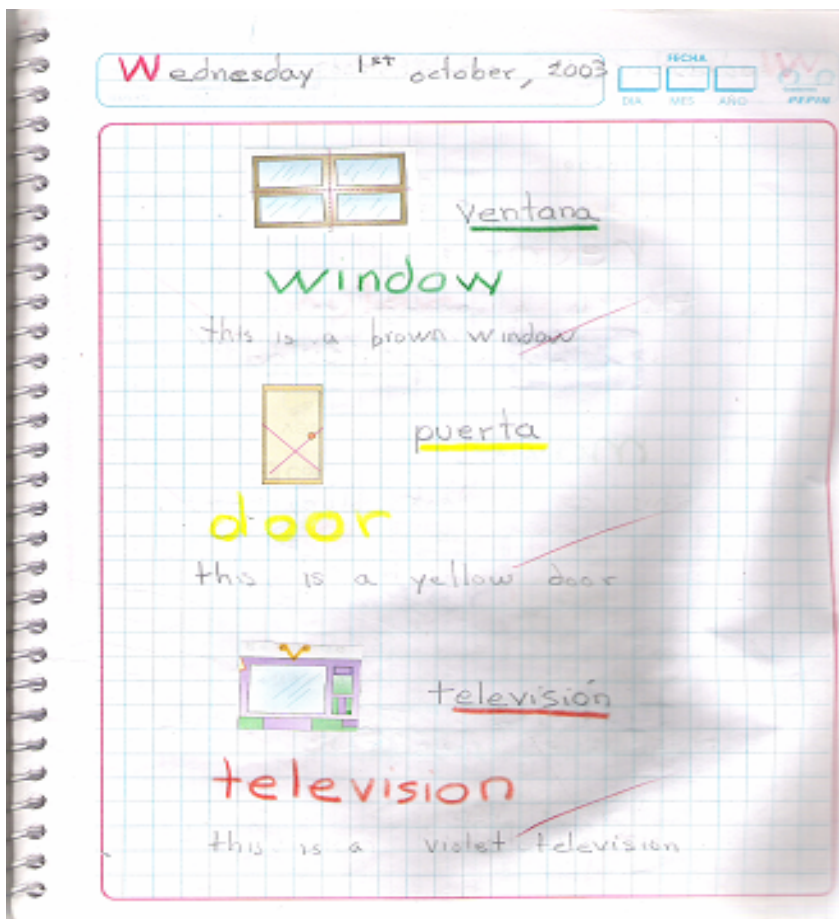


Ilustración 4. Copia tomada del cuaderno del alumno Raúl Fernando Martínez Sánchez. Alumno de tercer grado.

Posterior a la ilustración de los vocabularios, se pidió a los niños colocar sus ilustraciones en orden alfabético, esto con la finalidad de analizar la escritura de las nuevas palabras, lo cual favorecía el aprendizaje del vocabulario, ya que cada que ilustraban y ordenaban alfabéticamente los vocabularios los alumnos llegaban ya con aproximadamente ochenta por ciento del vocabulario aprendido a la siguiente sesión.

Algunos de los diccionarios ilustrados se muestran a continuación.

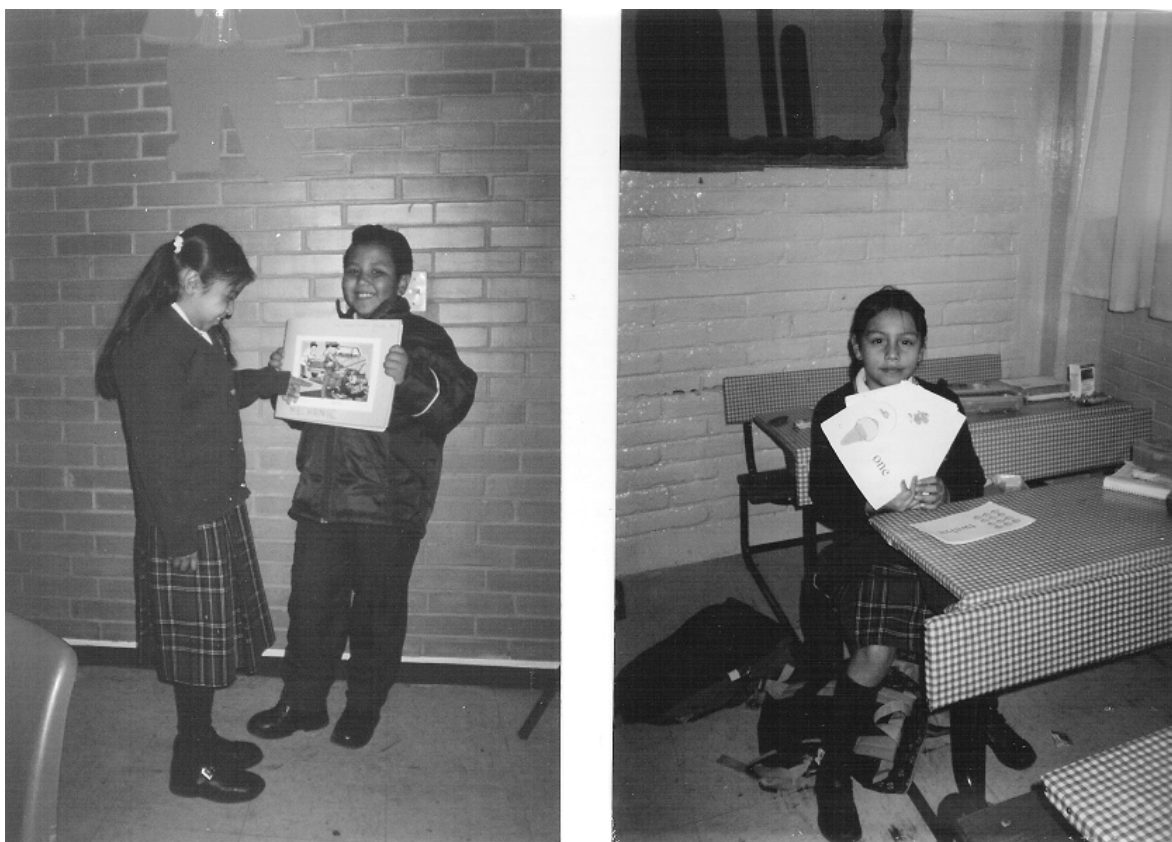


Ilustración 5. Alumnos de tercer grado de educación primaria mostrados sus diccionarios ilustrados

La elaboración de los diccionarios les parecía divertido, me atrevo a decir que era una tarea que disfrutaban, comparaban los trabajos de los compañeros, y decían ¿verdad que mi ilustración es más clara que la de mi compañero?”, “¿como hiciste esa ilustración del workman?”, “¿En donde puedo conseguir al policeman?”, etc.

Las estrategias anteriores se pusieron en marcha en toda la escuela debido a que el objetivo es que todos puedan tener el mismo acervo de palabras en inglés.

Con los alumnos de primer año se tenía que trabajar con otras estrategias, debido a que ellos aun no tienen el dominio de la lectura y la escritura.

A lo que se recurrió en estos grupos fue a la elaboración de tarjetas diseñadas específicamente para ellos de un tamaño aproximado a media cartulina con dibujos bien definidos (flashcards) y con la identificación de lo que se les estaba ilustrando en la parte trasera de la tarjeta.

En un primer momento las tarjetas eran mostradas a los alumnos y ellos repetían la palabra ilustrada, cuando lograba reconocer que ya dominaban los vocabularios memorísticamente, hacíamos equipos y exponíamos las tarjetas y el equipo que lograra decir el mayor número de palabras era el equipo ganador. Para reforzar el aprendizaje del vocabulario se les enseñaba una canción relacionada con el vocabulario que en ese momento se estaba viendo.

Las canciones van acompañadas con movimientos mímicos significativos que yo copiaba de ellos en cuanto entendían lo que estaban cantando.

Una canción que les fue muy significativa fue la siguiente.

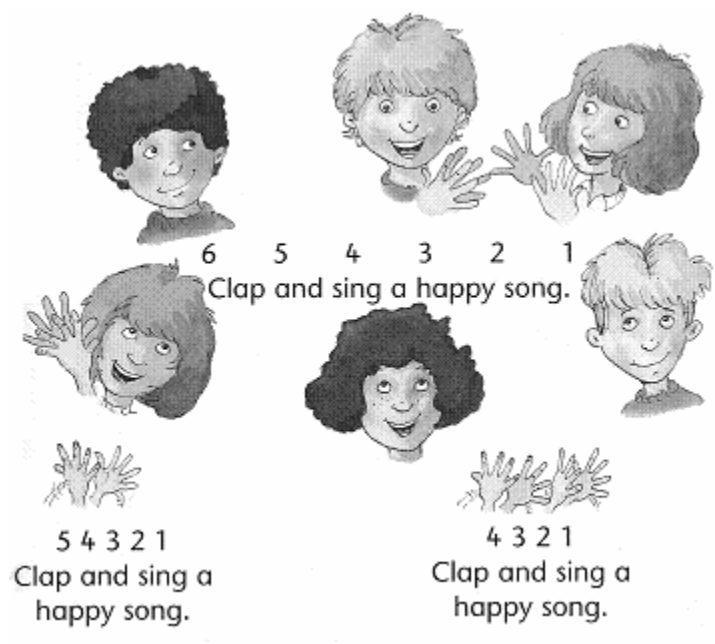


Ilustración 6. Copia tomada del libro Antics.

Con la enseñanza de esta canción se logra que el niño analice y cante los números en forma descendente, lo que implica un mayor esfuerzo del niño para razonar el número que continua en la canción, además el niño logra aprender el verbo aplaudir(clap), cantar (sing), el adjetivo happy y la palabra canción (song).

Durante la enseñanza de esta canción sucede que cuando se llega al numero uno hay un silencio para hacer notar el numero cero. En esta parte Wanda, una pequeña de segundo grado dijo “maestra ahí va el cero” y con sus deditos formó un número cero y enseguida todos sus compañeros agregaron el número cero en la canción. Aunque en su forma original no existía y así se modificó en todos los grupos en los que se enseñó dicha canción.

El proyecto lo había propuesto de un vocabulario por mes sin importar el número de palabras que este tuviera, el propósito era ampliar el vocabulario en inglés de los niños; para el mes de diciembre los pequeños me permitieron ver en los diarios de los grupos, que sentían que ya estaba trabajando en forma rápida y que algunas palabras de los vocabularios aún no estaban listas, sin embargo hacían un gran esfuerzo por aprendérselos porque sabían que el siguiente paso era un juego y que el que no aprendiera los vocabularios quedaba aislado y sin poder jugar.

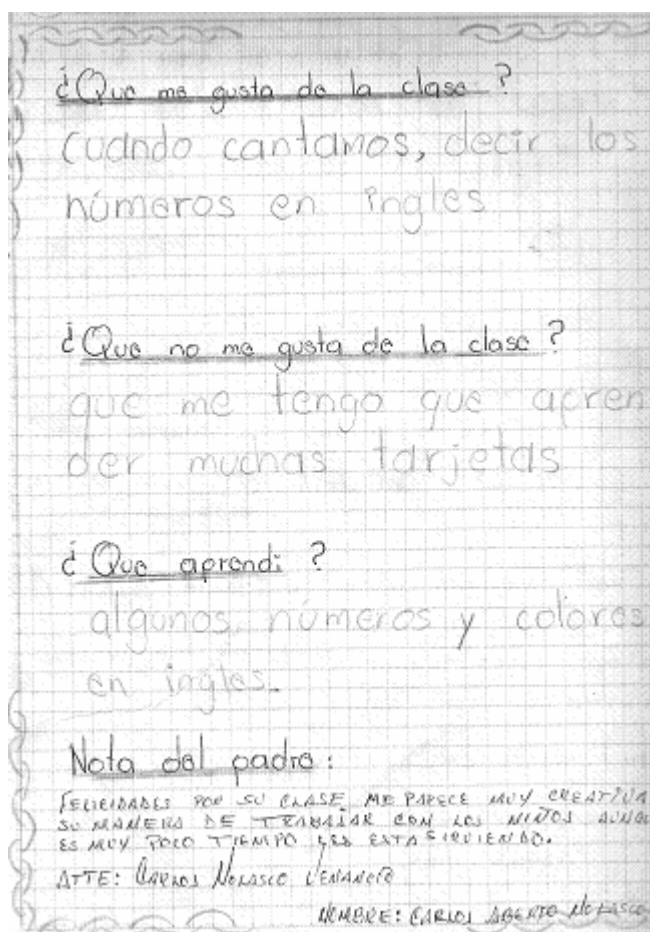


Ilustración. 7. Diario del grupo segundo “C”. Como se puede observar en la pregunta ¿Qué no te gusta de la clase de inglés? El niño manifiesta que no ha podido aprender los vocabularios.

Las canciones también alientan la creatividad de los niños, además de reforzar el vocabulario visto ayudan a que aprendan verbos, los cuales son en cualquier edad y nivel de difícil aprendizaje

Para el mes de enero se inició la realización de álbumes de verbos, los cuales se iban realizando de la siguiente forma. Yo proporcionaba un juego de 54 copias, de un juego de flashcards (materiales que se venden en tiendas especializadas para la enseñanza del idioma inglés). En este juego de copias cada hoja ilustraba claramente un verbo diferente, había el verbo aprender, preguntar, etc.

Los maestros titulares se encargaban de que los alumnos fotocopiaran cada una de las hojas y las repartieran a sus compañeros. Esto daba lugar a que cada alumno tuviera su juego de 54 copias de verbos ilustrados.

La primera tarea consistió en iluminar las copias para que los alumnos se fueran familiarizando con los dibujos, posteriormente les mostraba el dibujo y escribía el nombre del verbo en el pizarrón solo en inglés y en sus tres formas básicas de uso del verbo y les mencionaba dos veces el verbo en español. Al término de tres meses los alumnos de tercero a sexto contaban con el álbum de verbos, el cual se iba intercalando junto con sus nuevos vocabularios y sus formas gramaticales antes vistos.

El álbum se repasaba en cada clase y se repetían los verbos en sus tres formas que se encontraban anotadas en cada copia, lo cual originó que los alumnos aprendieran 162 verbos.

Los alumnos de un grupo de tercero llegaron a reclamar debido a que observaban que no tenían tanto movimiento como los otros grupos e incluso las madres de familia de ese grupo me pidieron que de forma excepcional trabajara aunque fuera la mitad de las copias y así se realizó. Hubo padres de familia que me solicitaron un

juego fotocopias para sus hijos que se encontraban en bachillerato. Ellos notaban la facilidad con la que el alumno aprende de esta forma los verbos.

Durante la asistencia a un curso de programación neurolingüística, aprendí que existen alumnos auditivos (niños que aprenden solo escuchando), alumnos visuales (niños que necesitan ver imágenes para aprender) y alumnos quinestésicos (niños que requieren ver y escuchar los contenidos que pretendes enseñar). Esto me dio un fundamento teórico para la enseñanza de los verbos.

A continuación se muestran dos verbos que se integraron en el álbum de verbos de la escuela.



Ilustración 8. Copia de una flashcard que ilustra en verbo beber y su escritura en inglés en sus tres formas de uso.



Ilustración 9. Copia de la flashcard que ilustra el verbo encontrar y su escritura en inglés en sus tres formas de uso. Copia tomada de un álbum elaborado por los alumnos.

Considero importante mencionar que en álbum de dividió en dos partes. La primera parte estaba integrada por los verbos regulares y la segunda por los verbos irregulares; éstas estaban identificadas por el color de las hojas, por ejemplo si el estudiante decidía que sus verbos regulares se trabajarían en verde y los irregulares en azul, de esa forma se elaboraban.

Esto con la finalidad de que los alumnos diferenciaron desde sus primeros contactos con los verbos regulares y los irregulares. Es por ello que en las ilustraciones anteriores la escritura del verbo se ve sombreada.

Para el mes de marzo los niños de tercero, cuarto, quinto y sexto ya eran capaces de tomar dictado con el uso de los verbos contenidos en sus álbumes, e inclusive de realizar tareas en casa sin la ayuda del maestro. Esto significaba para el proyecto un gran paso, debido a que empezaban a desarrollar la habilidad de escribir oraciones en inglés. La siguiente imagen contiene la fecha en que se elaboró un dictado y tarea de escritura de oraciones utilizando verbos en inglés.

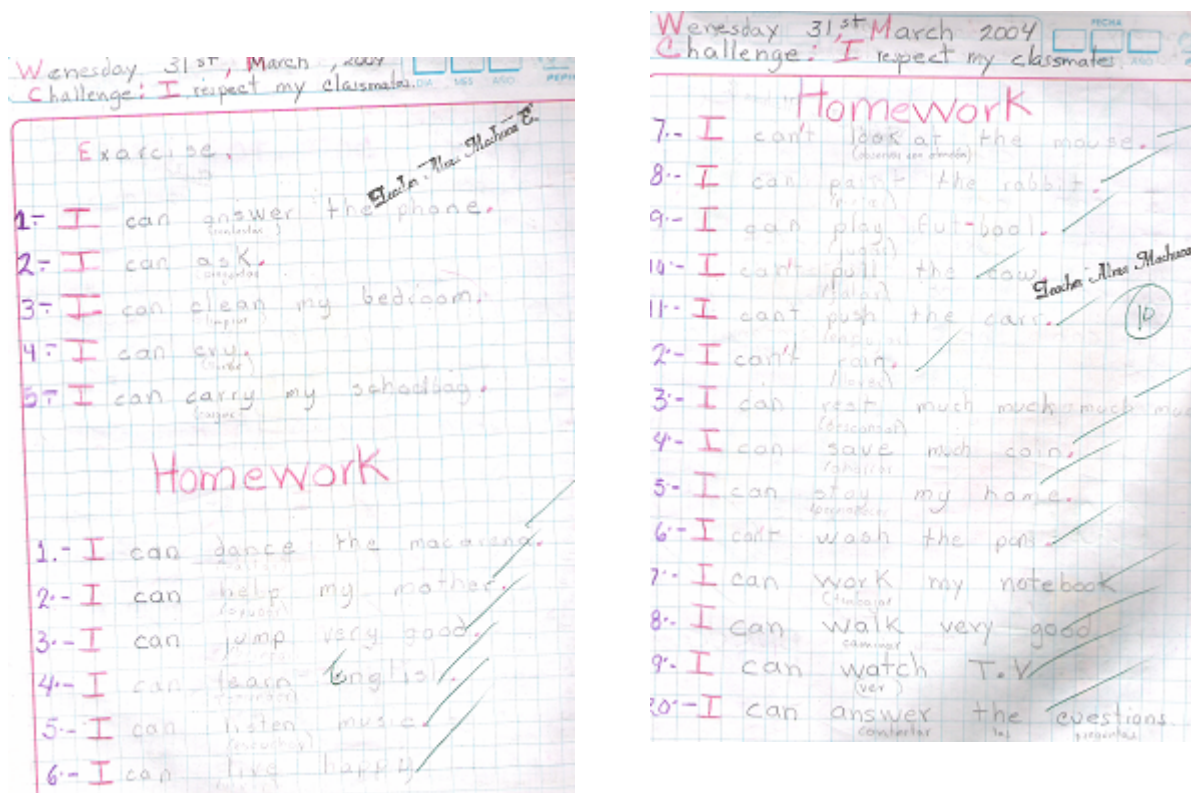


Ilustración 10. Trabajo tomado del cuaderno del alumno Raúl Fernando Martínez Sánchez.

El trabajo realizado con los niños de primer grado se fundamentaba sobre todo en juegos, por ejemplo estábamos viendo el tema de los colores y para ello les proporcionaba un globo pequeño de fomy de un color a cada uno pero se tenían que repetir los colores de menos con cinco compañeros. Se sentaban en círculo, cada uno en su silla y estaban listos para jugar.

El juego consistía en que mencionaba la siguiente frase (Change your chair blue colors), que quiere decir “cambien su silla los colores azul”. Por supuesto que ellos inmediatamente reconocían el color que les había tocado y corrían para cambiar de silla con los niños que tenían del mismo color su globo y el niño que se quedara de pie al último decía la frase de “cambien su silla los de color” y ellos elegían el color que quisieran que se moviera, pero también existía la posibilidad de decir, multicolor y en ese momento debían cambiar todos de silla.

La aplicación de este juego en una sola clase me permitía evaluar y reforzar el vocabulario, motivo por el cual se aplicó con otros vocabularios. Lo sorprendente fue que al llegar la siguiente clase los niños me decían vamos a jugar “change your chair” y para mi era una forma de evaluación y verificación así como repaso de las clases anteriores. Esto lo realicé cada bimestre.

Otro juego interesante es el siguiente: los alumnos se organizan por filas y solo el último de cada fila puede ponerse de pie para llevarme los objetos que pido. Todo el juego se trabaja en inglés, los alumnos hacen todo lo posible por escuchar y recordar el objeto que estoy pidiendo, y tienen que dárselo al alumno quien los representa. Llegan a un momento en que si no saben las palabras sacan inmediatamente el cuaderno para leer. Los que ya conocen el vocabulario inmediatamente protestan y les reclaman a los que no estudian por no saber que se esta pidiendo, cada objeto que llega a mis manos en primer lugar es que se hace acreedor a un punto y obviamente gana la fila que más puntos obtenga.

Como se puede observar durante la realización de este juego se evidencian las habilidades adquiridas por los estudiantes, listening, speaking y en algunas ocasiones grammar, debido a que a veces pido un lápiz verde o un libro azul y ellos escuchan detenidamente la posición del adjetivo antes del sustantivo.

Durante este juego se trata de equilibrar a las filas con integrantes que manejen el vocabulario.

Los alumnos hacen un verdadero esfuerzo por recordar y hacen mención de expresiones como: “quiere un sharpener” “que no sabes que es un sharpener”, “a pair of shoes, rápido dame tus shoes”, etc.

Como se puede observar el juego me permite desarrollar su capacidad auditiva, su memoria a corto plazo, su capacidad oral, entre otros.

En la siguiente ilustración se muestra a un grupo de segundo jugando con sus tarjetas debido a que estábamos haciendo repaso general.



Ilustración 11. Fotografía tomada al grupo de segundo grado grupo b.

Como ya se mencionó, durante la adquisición del vocabulario se trabaja también la habilidad de escuchar las palabras en inglés.

Se enseñan canciones, para que los niños reconozcan y se habitúen a escuchar las palabras que están aprendiendo, escriben oraciones con las palabras nuevas además de dictarles en español y ellos escribirlas en inglés, se les proporcionan lecturas en donde ellos logren reconocer las palabras que ya conocen. etc., pero sobre todo demostrarles que el idioma les sirva para comunicarse.

Afortunadamente durante el mes de junio llego a la escuela un niño, Jesús, proveniente de California, Estados Unidos. Sus padres eran de nacionalidad mexicana, pero él fue llevado allá a la edad de tres años en el momento de regresar e integrarse al quinto año tenía la edad de 10 años.

En un principio Jesús, no hablaba absolutamente nada de español, pero si entendía lo que decían los niños, cuando yo entre al grupo por primera vez y hable en inglés al grupo, como de costumbre, Jesús se levantó de su lugar y respiró como con un aire de alivio. Inmediatamente, los niños me comentaron que él venía de Estados Unidos.

Los alumnos de quinto grado empezaron a preguntarme que cómo podían hablar con él y saber de donde venía, cómo se llamaban sus padres, cuál era su nacionalidad, etc.

El interés por poder comunicarse en inglés con Jesús fue tal que en menos de dos semanas lograron aprender ocho preguntas básicas, que por lo regular nos llevan aproximadamente de cuatro a cinco semanas.

Los niños empezaron a entrevistar a Jesús con esas ocho preguntas que lograron aprender, lo más significativo de esta experiencia fue que los niños se dieron cuenta de que lo que estaban aprendiendo en la clase de inglés es funcional. Esto debido a que Jesús les contestaba sus preguntas.

La experiencia fue llevada los grupos de cuarto, quinto y sexto, quienes se encargaron de comentar sus experiencias y afirmar que Jesús les había entendido.

Durante el tiempo que Jesús permaneció en la escuela aprovechábamos el tiempo del recreo para conversar con él en inglés. Los niños que presenciaban esto ponían bastante atención para lograr entender algo de la conversación e inclusive interrumpían a Jesús con tal de saber si lo que estaban escuchando y entendiendo era correcto.

En realidad fue poco el tiempo que pudimos compartir con Jesús, pero su estancia en la escuela cambio la perspectiva de bastantes estudiantes en el plantel.

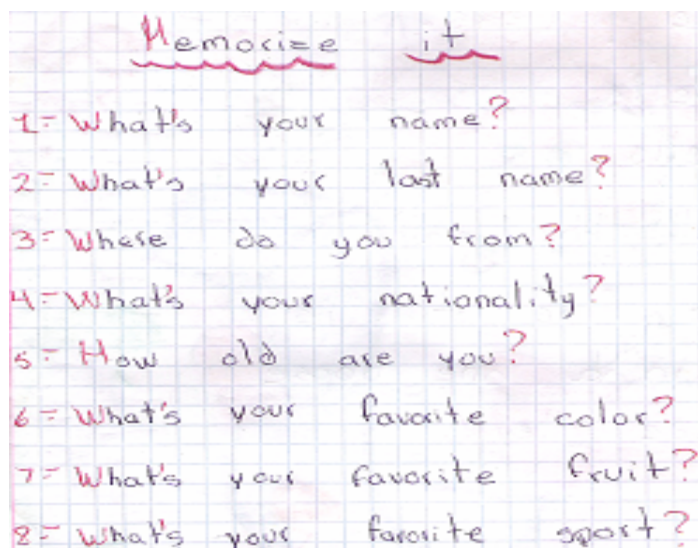


Ilustración 12. Copia de las preguntas básicas que se aprendieron para poder entrevistar a Jesús.

Para la enseñanza de los números en inglés recurrí un tradicional ábaco gigante, éste cuenta con pelotitas de colores brillantes, en él, el alumno pasa a contarlas frente al grupo en idioma inglés. Esto para los grupos de primero y segundo.

Para los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto, les planteé aprender matemáticas en inglés, primero se enseña como se dicen los signos de las operaciones básicas en inglés y posterior a esto se hacen dictados de operaciones y ellos deben ser capaces de hacer un cálculo mental.

Cuando a los alumnos se les explica la dinámica de los números en inglés que es repetitiva y sencilla, ellos no logran entenderla, hasta que no lo ponen en práctica.

Durante los primeros intentos el niño se podía auxiliar de una tabla proporcionada por la escuela, pero a partir de un cierto número de ejercicios, esto ya no les era permitido.

Para la enseñanza de los números hubo grupos, con los que se trabajó con numeraciones escritas en sus cuadernos.

A continuación se muestra la escritura de los signos de las operaciones básicas, además de la tabla proporcionada por la escuela.

Wednesday 22nd October 2003
Raúl Fernando Martínez

plus plus plus plus plus
minus minus minus minus
times times times times
divided by divided by

Wednesday 25th October 2003
Challenge: I respect my classmates

Numbers

vocabulary 3	
Illustrate and write 5 times each one of these words cardinal numbers.	
1 - uno - one	20 - veinte - twenty
2 - dos - two	21 - treinta - thirty
3 - tres - three	22 - 40 cuarenta - forty
4 - cuatro - four	23 - 50 cincuenta - fifty
5 - cinco - five	24 - 60 sesenta - sixty
6 - seis - six	25 - 70 setenta - seventy
7 - siete - seven	26 - 80 ochenta - eighty
8 - ocho - eight	27 - 90 noventa - ninety
9 - nueve - nine	28 - 100 cien - one hundred
10 - diez - ten	29 - 200 doscientos - two hundred
11 - once - eleven	30 - 300 trescientos - three hundred
12 - doce - twelve	31 - 400 cuatrocientos - four hundred
13 - trece - thirteen	32 - 500 quinientos - five hundred
14 - catorce - fourteen	33 - 600 seiscientos - six hundred
15 - quince - fifteen	34 - 700 setecientos - seven hundred
16 - dieciséis - sixteen	35 - 800 ochocientos - eight hundred
17 - diecisiete - seventeen	36 - 900 novecientos - nine hundred
18 - dieciocho - eighteen	37 - 1000 mil - one thousand
19 - diecinueve - nineteen	

1 5 10 3
9 16
6 8
14
4 15 17 13 11
7 2

Ilustración 13. La enseñanza de los números en inglés en la escuela.

En la siguiente ilustración podemos observar en el diario del grupo de tercero “c”, el comentario de una alumna del grupo, permite ver que los niños sienten ya seguridad en el tema de la clase, que en ocasiones es difícil y tedioso.

(M) Nombre: Carlos Alberto Nolasco 05/05/2004

¿Qué me gusta de la clase?
cantar

¿Qué no me gusta de la clase?
que no me pueda aprender todas las tarjetas

¿Qué aprendí?
los números en inglés

¿Comentarios del padre?
Felicitades por su clase me parece muy creativa su manera de trabajar, además que a los niños les gusta y se divierten cantando y hablando cosas en inglés.

Monday, 1st March, 2004
Ariadna Yaneli Pazón G.

¿Qué aprendí?
Hoy como siempre vimos las hojas que nos faltan del album y aprendí unas oraciones que se les pone así (es).

¿Qué me gusta de la clase?
Lo que me gusta de la clase es que todos estemos jugando y al mismo tiempo trabajando.

¿Qué no me gusta de la clase?
Lo que no me gusta de la clase es que este repite y repite el orden de las copias del album.

Me gusta como da la clase y todo lo q' ha aprendido mi hijo me parece muy bien y espero siga aprendiendo todavía más.

Gracias maestra.

Ilustración 14. Obtenido del diario escolar del grupo de tercero “C”, correspondiente al mes de mayo del 2004

Ilustración 15. Comentario obtenido en el diario escolar del grupo quinto “C”, en el mes de marzo de 2004.

Existen vocabularios que organizados en grupos de palabras en ocasiones es difícil de dominarlos, sin embargo las estrategias utilizadas para ellos me permitieron quedar satisfecha por el trabajo realizado. Tal es el caso de las prendas para vestir, así como las partes del cuerpo.

Hablaré acerca de las prendas de ropa. Para la enseñanza de este vocabulario conseguí prendas pequeñas de vestir y las llevaba en una maleta, como si fuera a viajar. Las prendas deben ser llamativas y en cierto modo también significativas para ellos y digo significativas debido a que en este vocabulario agregue una palabra que no existía en la mayoría de los padres de los niños, la palabra es impermeable, la cual causo entre los niños un cierto desconcierto. Pude comprobar que el contenido de los aprendizajes deben ser lo más próximos a los conocimientos previos de los niños.

Las prendas de ropa eran mostradas y colgadas en un mecate, como si fuese una tienda de ropa. Los niños repetían el nombre de la prenda y la visualizaban, les era permitido tocarla y hasta ponérsela, como era el caso de la gorra.

Las prendas de vestir quedaban colgadas e iniciábamos la segunda parte de la clase, un juego en donde los niños representantes de cada fila tenían que traer corriendo la prenda que se les pidiera para lograr obtener el punto correspondiente.

Existen algunos alumnos que reconocen que aunque realizando actividades lúdicas se estaba aprendiendo, tal es el caso de un alumno de quinto grado, quien es el diario correspondiente al grupo quinto "C". Ilustración 15.

Aproximadamente para principios del mes de mayo se inicio un arduo trabajo para la realización de la muestra pedagógica de inglés. Esta se llevo a cabo con la finalidad de que los padres de familia apreciaran el trabajo realizado durante el ciclo escolar, en esta se pusieron en marcha representaciones teatrales en los grupos de cuarto, quinto y sexto; para los grupos de tercero, segundo y primero se pusieron en escena las canciones que se habían logrado aprender, además de los vocabularios que el alumnado ya dominaba.

3.4 Evaluación del proyecto de acción docente en la escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero.

Para la elaboración de la evaluación se transcriben las opiniones y comentarios más significativas de algunos maestros titulares en los diferentes grupos. Las cuales son el resultado de las observaciones realizadas en sus grupos durante las clases de inglés.

Para ello se les pidió a los profesores evaluar con base a cuatro criterios fundamentales en esta investigación: 1) ¿Considera Usted que cuando el niño aprende una segunda lengua de alguna forma se desarrollan sus procesos cognitivos?, 2) ¿Cree Usted que cuando el niño aprende una segunda lengua, en este caso inglés, adquiere habilidades como son comprensión lectora y comprensión de problemas matemáticos? 3) ¿Ha observado Usted mayor adquisición de vocabulario?

Profesora Ernestina Narvaez del grupo tercero "A".

- En mi opinión definitivamente mis niños si evidencian tanto desarrollo cognitivo como habilidades de comprensión lectora, de comprensión matemática y por supuesto de vocabulario, cuando se desarrolla la clase de inglés estoy presente y puedo observar como en cada clase van estructurando en sus cabecitas la forma en que deben escribir una oración, la cual, es producto de clases anteriores en donde se la maestra les explica el tema y después ellos deben ser capaces de escribirla en inglés, aunque la maestra se las dicte en español, en un principio yo veía difícil la realización de este ejercicio, sin embargo con la práctica para ellos fue cada vez más fácil , actualmente ya lo ven como un ejercicio cotidiano.

Por otra parte el esfuerzo de razonar de mis niños en la clase de inglés me permite en mi práctica docente cotidiana apoyarme, debido a que por ejemplo, estamos viendo temas de historia ¡que sabemos que no son temas que nuestros niños les gusten! les cuesta trabajo y lo que hago es decirles es como en inglés que tu vas acomodando las palabras que la maestra te enseña para que tu oración pueda decir algo, inmediatamente inicia como un proceso de ordenamiento en sus cabecitas y tratan de dar orden a la información que se esta leyendo.

La adquisición de vocabulario tanto en inglés como en español es definitiva, recuerdo un día en que la maestra tenia la palabra impermeable en uno de sus vocabularios y mis niños no sabían que era eso, de manera que la maestra trajo un impermeable, se los mostró y les explico el uso de esa prenda, continuaron con las clases y en un día lluvioso en la escuela, llego una mamá y me dijo:

- Maestra que es eso de impermeable porque mi niño dice que eso se debe usar cuando llueve y no una bolsa de plástico que yo le quería poner.

E inmediatamente el niño replico

- Si mamá ya te dije el impermeable se debe poner sobre mi uniforme y no me mojare.

Con esto pude comprobar que los niños adquieren vocabulario en español e inglés; aunque definitivamente no se debe dejar de reconocer que la forma en que se trabaja la clase de inglés tiene mucho que ver en el desarrollo y aprendizaje del idioma.

Cuando la maestra trabajo en matemáticas con mis niños recuerdo que les explico primero los números y los signos de las operaciones básicas en inglés, posteriormente la maestra a forma de reto, les estuvo dictando en inglés por supuesto, operaciones básicas de suma, resta y multiplicación, mis niños estaban organizados por filas y pasaba cada uno de ellos a representar a su fila los que se mantenían en su lugar llegaban a desesperarse y les decían a los que estaban al frente no te dijo ese numero era este otro y no es suma es resta, etc.

Posteriormente cuando trabajábamos en matemáticas se escuchaban comentarios de los niños es más “plus” (más en inglés), me pude dar cuenta que cuando un niño conoce en los dos idiomas los contenidos, existe mayor comprensión de ellos. En ocasiones le pido a la maestra si es posible trabajar ambas un tema que les esta costando trabajo adquirir a mis niños y si a la maestra le es posible lo aborda junto con migo, solo que hay veces en que por cuestión de tiempo no le es posible a la maestra, entre algunos compañeros hemos comentado que sería excelente si se pudieran abordar todos los contenidos de esta forma por que consideramos que habría mayor comprensión de los mismos.

En cuanto a la comprensión lectora yo observo como mis niños ponen a trabajar todas sus habilidades de comprensión, en las lecturas breves que realizan con la maestra para poder entender lo que se va a hacer, la forma en que la maestra los va llevando desde un inicio les dice:

¿Cuáles son sus instrucciones? Por ejemplo sus libros dicen reading and circle y ella simula estar leyendo y con la mano hace un círculo en el aire e inmediatamente saben que es lo que se va hacer, lo curioso llega a ser en el momento en que vuelven a aparecer estas instrucciones ellos ya saben que deben hacer, inician la lectura, escuchan como la maestra va diciendo las palabra y ala vez van observando los movimientos de la maestra para ir deduciendo que dice la lectura, circulan lo que tienen que circular y al final la maestra les pregunta ¿palabras que no conozcan? y hasta entonces le preguntan las palabras que durante la lectura dedujeron pero que no conocían.

Definitivamente a mí si me ha servido de apoyo la implementación del programa de inglés en nuestra escuela y he podido observar el desarrollo de diferentes habilidades de mis niños, las cuales son impulsados durante esta clase, aunque definitivamente pienso que se les debe dar una clase diaria a los niños para que aprendan y desarrollen más habilidades.

Profesora Alicia Rodríguez grupo "5º A".

- Quiero ser muy concreta y precisa en mis comentarios. De manera que iniciaré por comentar que yo tengo dos hijos una hija en secundaria y uno en primaria, ellos se encuentran en escuela particular, en esta escuela mis hijos reciben una clase diaria de inglés con duración de una hora, ellos me manifiestan que es muy difícil su clase de inglés en su escuela y yo les aseguraba que ¡no era posible que me dijeran esto! debido a que yo observo las clases de inglés en mi grupo y considero que no es difícil, hasta que llego un momento en el que con calma les pedí a mis hijos me explicaran como les daban la clase de inglés en su escuela.

En ese momento pude darme cuenta de que a mis hijos les enseñan únicamente la información proveniente de un libro y en muchas ocasiones temas que no son de su interés, recuerdo que mi niño de tercer grado tenía que aprenderse una lista de verbos, en la cual existían verbos que no sabía siquiera su significado e incluso para él esta lista era tediosa e interminable.

Afortunadamente en ese momento la maestra de inglés inicio la elaboración de un álbum de verbos con copias que ilustraban los verbos y yo observaba como los niños de la escuela en cuanto se elaboraba una de las copias se aprendían los verbos en tres formas y esto era precisamente lo que le estaban pidiendo a mi hijo,

De manera que empecé a involucrarme más en la clase de inglés, con el objetivo de poder ayudar primero a mis hijos y después a mis alumnos de quinto grado.

- Le preguntaba a la maestra como les podía yo explicar los temas que mis hijos iban viendo en su escuela y ella amablemente me explicaba la manera de hacerlo, sin embargo llego un día en que mi hijo de tercer grado no tubo clases y decidí llevarlo a la escuela, ese día a mi grupo le correspondía su clase semanal de inglés, en aquel momento mi niño me dijo que prefería salirse al patio que quedarse en la clase, pero no se lo permití.

Inicio la clase y mi hijo estaba atento a lo que la maestra decía y explicaba recuerdo que llego un momento en que se implemento un juego en el grupo y todos los niños participaban incluso mi hijo.

Para él esta clase definitivamente era bastante diferente a las que él durante bastantes años había recibido. La perspectiva del niño cambio en cuanto conoció otra forma de abordar la enseñanza del idioma inglés y él en casa me decía pregúntale a la maestra como es esta palabra en inglés, etc.

En mi grupo tengo un niño de nombre José Daniel es el niño con mejor aprovechamiento académico en mi grupo y he observado que una de sus grandes motivaciones en la escuela es aprender a hablar inglés debido a que sus sueños son conocer otros países y reconoce que aprender inglés es más que necesario para sus objetivos.

Recuerdo que en una ocasión nuevamente lleve a mi hijo a la escuela y por curiosidad empezaron los niños y niñas del grupo a preguntarle a mi hijo palabras en inglés u oraciones que en su momento considere muy sencillas para mi hijo debido al tiempo que él ha tomado clases de inglés, y o sorpresa José Daniel contestaba más palabras y oraciones que mi niño, honestamente no lo podía creer, sin embargo pude reconocer que la manera en que se les enseñan los diferentes contenidos es fundamental en sus aprendizajes.

Posteriormente me puse a observar como José Daniel realizaba sus procesos de razonamiento y con preguntas guiadas a lo que yo quería saber el niño espontáneamente me contestaba, en estas contestaciones espontáneas pude confirmar que Daniel relacionaba el aprendizaje de los contenidos de mis diferentes áreas con los contenidos de sus aprendizajes de inglés.

Daniel ha alcanzado un desarrollo cognitivo, habilidades de comprensión lectora, adquisición de vocabulario y razonamiento matemático entre otras habilidades que él y yo reconocemos, todas estas relacionadas con las clases de inglés que recibe en la escuela.

Expuesto lo anterior reitero que en mi grupo si se han alcanzado objetivos importantes como los que se evaluaron en esta ocasión, gracias por tomarnos en cuenta.

La única crítica que tengo para el proyecto es que los niños deberían tomar más clases a la semana para lograr avances aún más significativos.

Prof. José Martínez, maestro titular del grupo segundo "A".

- Como maestro de grupo en la Esc. Prim. Prof.: Teodomiro Manzano Campero me siento muy contento y complacido por los resultados que están obteniéndose del trabajo desarrollado en el área Inglés .Después de muchos años de escuchar el fracaso de nuestros niños egresados en secundaria en esta materia , ahora las noticias son más alentadoras , ya que nuestros niños regresan a comentarnos que ya obtienen buenas calificaciones en Inglés.

Impresionar el ánimo y la mente de los niños de hoy es una misión realmente difícil. Sólo el video- juego y la TV. logran impactar el pensamiento y las actitudes de los infantes.

Por otra parte el logro del aprendizaje de otro idioma no es sencillo para cualquier gente, sin embargo a partir del trabajo sistemático y constante de la Profesora Alma se ha logrado tener grandes logros en el aprendizaje del idioma.

Considero que no es sencillo trabajar con cerca de más de 500 alumnos de una zona semi- marginada con 16 diferentes profesores.

Se que un elemento que ha coadyuvado a que se establezca un puente entre la realidad concreta del niño y lo abstracto que pueda ser el idioma Inglés es el manejo de material tangible, el cual permita ver y tocar las palabras. También ha sido importante presentar el vocabulario a través de campos semánticos y de realizar situaciones comunicativas en donde a través del dialogo se practican saludos, peticiones, preguntas, respuestas y despedidas.

La actitud afable y profesional de la profesora para nuestros niños la ha llevado a emplear canciones, rimas y juegos para obtener los logros en comunicación oral y escrita del idioma que enseña.

Cabe mencionar que mi profesión es Psicología Educativa, me pidieron evaluar si los niños presentaban avances cognitivos significativos y la adquisición de otras habilidades pertinentes en educación, mi respuesta será concreta debido a que no deseo confundir con términos propios de mi profesión, la respuesta es Si, se pueden evidenciar estos logros en lo que a mi grupo concierne, se pudieran evaluar con pruebas específicas del lenguaje en diferentes aspectos, pero por ahora no es este el objetivo.

Pienso que es necesario que el trabajo que ya se inició en la escuela tenga continuidad a lo largo de los seis años de estancia de los alumnos en la escuela Primaria. También creo necesario que exista plena comunicación y apoyo entre los maestros de grupo y la profesora titular de inglés para beneficio de los aprendizajes de nuestros alumnos.

CONCLUSIONES

El reconocimiento de la diversidad lingüística como una característica básica de las naciones, llevó al Congreso de Estados Unidos a aprobar la Ley sobre Educación bilingüe en 1968.

En la actualidad el noventa por ciento de los programas bilingües son financiados por el Estado. Con base a diferentes intencionalidades y paradigmas.

Los paradigmas que fundamentan los programas de educación bilingüe son:

Paradigma asimilacionista, diseñado para que las minorías lingüísticas puedan incorporarse a la cultura dominante, rechaza la dependencia del alumno de su idioma materno.

Paradigma de igualdad de oportunidades, surgió con la intención de eliminar la segregación racial en las escuelas y en otros lugares públicos, los padres de familia de los niños que no entendían inglés querían conseguir un trato “especial” para ayudar a los alumnos a superar las barreras lingüísticas, las cuales hacían que la escuela fuese incomprensible.

Y el paradigma multicultural, el más actual, recalca los beneficios del bilingüismo. Éste aboga por el bilingüismo aditivo, que consiste en adquirir un segundo idioma sin perder el primero. Entre los beneficios derivados de hablar dos o más idiomas se citan ventajas de tipo cognitivo, académico, cultural y profesional.

En nuestra nación Mexicana a pesar de que el idioma ha sido un tema de debate ideológico, éste sólo se ha centrado en la creencia de que al aprender español los indígenas, se integrarían social y económicamente a la actual nacional.

Durante los años 1961 a 1975 las metas de los programas de educación oficiales en las regiones indígenas continuaron siendo la asimilación de los indígenas en la cultura dominante.

En 1981 la Secretaría de Educación Pública declaró que la Educación Bilingüe ayuda al entendimiento, mantenimiento, lectura y escritura de ambos idiomas, el español y el idioma materno, las investigaciones realizadas en nuestro país se centran específicamente en el paradigma asimilacionista y pasan por alto las otras dos perspectivas.

Los fundamentos encontrados en la bibliografía referente a las teorías que han abordado el aprendizaje de lenguas extranjeras (sociolingüística, psicolingüística y Las teorías cognoscitivas) ofrecieron importantes aportaciones para el mejoramiento y desempeño de mi práctica docente.

Uno de los objetivos primordiales de mi práctica es la de enseñar habilidades comunicativas utilizando el idioma inglés, para ello es necesario conocer algunos de los fundamentos que me permitirán el desarrollo de las mismas.

El reto para cualquier profesional de la enseñanza, en este caso del profesor de inglés, es de utilizar la información disponible en la reflexión de su acción y sobre su acción. Es por ello que el profesor debe contar con un sustento teórico que le permita reconocer y analizar su práctica; y como toda profesión se requiere de formación permanente, un compromiso como docente reside en conocer la edad y etapa de desarrollo de los alumnos así como las características de pensamiento y lenguaje de los alumnos.

Al contar con sustentos teóricos, se puede trabajar de forma más adecuada y provechosa con los niños de las diferentes edades que se integran en la escuela primaria. Además se pueden reconocer las diferentes etapas por las que atraviesan los niños en general cuando empiezan a hablar y las limitaciones que tienen para no pretender alcanzar objetivos para los cuales ellos no tienen aun las características necesarias.

Desarrollar el bilingüismo a través del aprendizaje significativo y actividades lúdicas, favorecen la motivación de los estudiantes por aprender, y promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje de cualquier contenido. No se debe olvidar en ningún momento los aprendizajes previos del alumno para así poderle ofrecer conocimientos que signifiquen algo para él.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es importante considerar al alumno como un sujeto activo, capaz de intervenir en su aprendizaje y no solo como un simple receptor.

Para la enseñanza de una segunda lengua se deben tener claros seis importantes componentes de la lengua: adquisición de vocabulario, comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita y gramática, cada uno de ellos tienen diferentes elementos a considerarse para su enseñanza, motivo por el cual se requiere de un conocimiento amplio de todos ellos; sin embargo en la práctica resulta imposible disociarlos o tratar de enseñarlos en forma aislada.

Durante el desarrollo del proyecto de acción docente en la escuela, pude comprobar que cuando se trata de enseñar una segunda lengua, el vocabulario que se pretende que el niño adquiera deberá ser lo más próximo a su lenguaje e interés y con significado para el alumno.

Durante esta investigación se recurrió a materiales elaborados por los estudiantes y sus padres, los cuales tuvieron como función principal atender al sentido visual y auditivo de los niños, para la correcta adquisición de los diferentes vocabularios.

La exposición de éstos materiales en áreas comunes para el alumnado provoca que entre ellos cuestiones la pronunciación, escritura y aprendizaje de las palabras nuevas.

Cuando se aborda un tema de gramática debe ser de forma global y no de forma segmentada, el niño va a deduciendo la forma en que se emplean las palabras, lo cual provoca en los alumnos un cambio de actitud ante algo que primero les causaba miedo (como es el aprender otro idioma) a una actitud de confianza ante el reto superado.

Mostrar a los alumnos materiales elaborados por compañeros de otros grados atrae su atención y hacen esfuerzo por recordar la escritura de la palabra ilustrada.

La elaboración de diccionarios ilustrados, provocó que el alumno en su afán de conseguir la ilustración requerida, aprenda la escritura y pronunciación de las palabras contenidas en él.

Cuando se elaboraron los álbumes de verbos pude constatar que cuando se atienden a los sentidos visual y auditivo de los estudiantes, los alumnos logran aprender un número considerable de verbos, el cual es un tema de cierta complejidad en la enseñanza del idioma inglés.

El contacto con personas de habla inglesa es un momento culminante para los estudiantes de idiomas, momento en el cual los alumnos ponen en práctica todas las habilidades adquiridas en las aulas.

Las canciones definitivamente refuerzan el aprendizaje de los niños y son más significativas si son acompañadas por movimientos mímicos que ellos relacionan con los que dice la canción, movimientos que sean producto de la creatividad de los alumnos.

Las actividades lúdicas resultaron un recurso que atrae la atención e interés del alumno, dentro del mismo juego se induce la retroalimentación inmediata entre emisor y receptor, lo cual provoca aprendizaje y reforzamiento de los temas vistos.

La funcionalidad de estas actividades se pudo constatar en la evaluación y en los comentarios de los padres de familia de los diarios de campo.

La sistematización del diario de grupo, permite además de la evaluación del proyecto, la evaluación de la práctica docente propia, los comentarios fueron empleados para el mejoramiento de la misma.

La aceptación de la necesidad de aprender el idioma inglés en las escuelas públicas mexicanas, por parte de las autoridades educativas, abre la oportunidad a nuevas expectativas de vida para nuestras generaciones futuras.

El reconocimiento de los compañeros maestros acerca del impacto en las áreas cognitiva, de comprensión lectora e incluso de resolución de problemas matemáticos, que el bilingüismo provoca, es importantísimo para el desarrollo e implementación de proyectos como el que se desarrollo en la escuela Profesor Teodomiro Manzano Campero.

El proyecto la enseñanza del idioma inglés en la escuela profesor Teodomiro Manzano Campero es aceptado por todos los que trabajamos en el plantel reconociendo y observando las ventajas que ofrece al aprendizaje de esta lengua durante la edad escolar primaria.

El trabajo realizado en el plantel Profesor Teodomiro Manzano Campero, fue analizado por el director y padres de familia, de la escuela Nepal, quienes hicieron una visita a la escuela para observar el trabajo realizado de un ciclo escolar, posterior a esta visita, el director pidió se le explicara, como trabaja el proyecto y los logros obtenidos.

Ésta experiencia sirvió como aportación para la implementación de la enseñanza del inglés en la escuela primaria pública de Nepal.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.

1. BALKAN, Lewis. Los efectos del bilingüismo en las actitudes intelectuales, Marova, Madrid, 1979.
2. BERRIMAN, Leslie. Issues in second language acquisition. Multiple Perspective, Newbury House Publishers, Estados Unidos, 1988.
3. COLL, Cesar; sole I. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, Alianza, Madrid, 1990.
4. CORTINA, Regina. Monica Gendreau. IMMIGRANTS AND SCHOOLING: MEXICANS IN NEW YORK, Center for Migrations Studies, Nueva York, 2003.
5. CRAWFORD, J, At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety, Cleve don, England: Multilingual Matters.2000.
6. CUMMINS, J. Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Cleve don, England: Multilingual 2000.
7. DELVAL, Juan. El desarrollo humano. Siglo XXI, Madrid. 1994.
8. FANTINI, Alvino E. La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe, Herder, Barcelona, 1982.

9. GONZÁLEZ, Navarro Moisés, "Instituciones indígenas en el México independiente", en La política indigenista en México, métodos y resultados, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista, México, 1991.
10. KRASHEN, S.D. Bilingual education and second language acquisition theory. In Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles: California State University.1981.
11. KRASHEN, S.D. Under Attack: The Case against Bilingual Education. Culver City, CA: Language Education Associates.1996.
12. LAMBERT, Alba N. and Sarah E. Melendez, Bilingual Education, United States, Acid-Free, 1985.
13. LITTLEWOOD, William T. Foreignhand second Language Learning, Cambridge Language Teaching Library, New York, 1988.
14. LITTLEWOOD, William. La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo, Cambridge University Press, Madrid, 1998.
15. MEDINA, Rivilla, Antonio. Bilingüismo y su Tratamiento Didáctico. Revista de Ciencias de la Educación: Centro de Investigaciones y servicios Educativos Volumen 33. Número 132. España, Octubre- Diciembre 1987.
16. NUNAN, David. El diseño de tareas para la clase comunicativa,Cambridge, España, 1996.
17. PADILLA, M., Amado y SPNG, H: Foreign Language Education, Sage, California, 1990.

18. SEP. Programa para la modernización educativa, 1989-1994, México, 1989.
19. RAMIREZ G. Arnulfo, Bilingualism through schooling. Cross Cultural Education for Minority and Majority Students, State University of New York Press, Albany, 1985.
20. RAVERA, et, al. Good times 3 Teacher's Guide, Santillana, México, 2000.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.

1. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos", en Leyes y derechos, Declaración Universal de Derechos Humanos y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Prensa Nacional, México, 1996.
2. GARDUÑO, Cervantes Julio, compilador, Conclusiones del Primer congreso nacional de pueblos indígenas", en El final del silencio, documentos indígenas de México, Premiá, Tlahualpan México, 1985.
3. HEATH Shirley Brice, La política del lenguaje en México, de la colonia a la nación, México, 1992
4. MC CRUMM, Robert, The history of English, Elizabeth Sifton, Viking, United States, 1986.
5. PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Fontamara. Barcelona España. 1988.
6. PALACIOS Margarita. El niño y sus primeros años en la Escuela. SEP, Biblioteca del maestro, México, 1997.
7. SEP. Enciclopedia de México vol. 12, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Nacional Indigenista, México, 1987.
8. STAVENHAGEN, Rodolfo, Problemas étnicos y campesinos, ensayos, 1a. reimpresión, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista, México, 1989.

9. VALLE A., Antonio y Barca L., Alfonso. *Aprendizaje significativo y Enfoques de Aprendizaje: El papel del alumnos en al proceso de Construcción de Conocimientos.* Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del instituto Calasanz de Ciencias de la Comunicación. Número 156. Coruña, octubre – diciembre, 1993.

ELECTRÓNICAS.

"C169, Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989", en *Ilolex: la base de datos sobre las normas internacionales del trabajo* (Internet: <http://ilolex.ilo.ch:1567public/50normes/ilolex/>). Este documento se reproduce en *Derechos humanos, documentos y testimonios de cinco siglos*, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1991, pp. 240-249. Véase también: *Derechos humanos de los indígenas* (folleto), México/San Cristóbal de las Casas, Comisión Nacional de Derechos Humanos/Coordinación General para los Altos y Selva de Chiapas de la CNDH, sin fecha

Ley General de Educación", publicada en el *Diario oficial de la federación*, 13 de jul. 1993 (Internet: <http://info1.juridicas.unam.mx/legfed/134>).