

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 097 SUR



**“LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO RECURSO
PEDAGÓGICO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DE LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS, EN
NIÑOS DE TERCERO DE PREESCOLAR”**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTA:

CLAUDIA INÉS POMPA CÁRDENAS

ASESORA:

MTRA. CONCEPCIÓN HERNÁNDEZ

CIUDAD DE MÉXICO. JULIO 2019

Ciudad de México, junio 22 de 2018.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

C. CLAUDIA INÉS POMPA CÁRDENAS
Presente:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a Proyecto de Intervención titulado: "Los ambientes de aprendizaje como recurso pedagógico para favorecer el aprendizaje significativo de la lengua extranjera: Ingles, en niños de tercero de preescolar", que usted presenta como opción de titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 DE LA CDMX SUR
SERVICIOS ESCOLARES

DRA. ROXANA LILIAN ARREOLA RICO
Presidente de la Comisión de Titulación

RLAR/caci

AGRADECIMIENTOS

Al terminar este proyecto quiero agradecer principalmente a Dios por cuidarme a lo largo de este camino y por llenarme de tantas bendiciones.

A MIS MAESTROS

A la maestra Concepción Hernández, mi asesora, por su acompañamiento, por tener siempre las palabras precisas para orientarme, por creer en mí, porque gracias a esa confianza que siempre me tuvo hizo posible que yo confiara en mí y que pudiera culminar este trabajo.

A la maestra Laura Manjarrez, por su gran apoyo y consejos, por esa calidez humana que la caracteriza y con la que siempre me recibió, por esa sonrisa tan auténtica que me dio la confianza de acercarme a ella, escucharla y seguir sus consejos y observaciones siempre tan acertados.

Al maestro Martín Antonio Medina Arteaga por la orientación y guía que me brindó para la realización de este proyecto, así como por su inestimable ayuda y paciencia que me proporcionó desde el primer momento que me acerqué a él a solicitar su apoyo.

A MIS COMPAÑERAS

Especialmente al grupo 402, todas ellas me enseñaron que la verdadera amistad sí existe y que los amigos siempre están ahí para apoyarte y brindarte una palabra de aliento, ¡Gracias chicas por coincidir en esta vida conmigo! ¡Juntas hasta el final!

A MIS COMPAÑERAS DE TRABAJO

A las docentes, especialistas y directoras de los jardines de niños: “Villa Centroamericana y del Caribe” y “Dr. José I. Galicia”, por orientarme a lo largo de este camino y brindarme su ayuda incondicional, especialmente a la profesora Laura del Carmen Rodríguez Pérez, por apoyarme y guiarme en la aplicación de este proyecto, sus sugerencias y consejos contribuyeron a obtener los resultados esperados, ¡Gracias Lau!

A MI FAMILIA

A mi madre que con su ejemplo me enseñó a ser una mujer que sabe luchar por sus ideales, por su amor y comprensión, porque siempre será mi más grande orgullo y mi ideal a seguir, ¡Gracias Mami!

A mi esposo José Luis, por su apoyo incondicional, por dejarme volar y no ponerme límites, por permanecer a mi lado aun en los momentos más difíciles, por confiar en mí, ¡Te amo flaco!

A mi hija Fernanda, ¡mi princesa!, por ser mi compañerita de desvelos y enseñarme día con día a ser una mejor mamá.

A mi hija Andrea, ¡mi pequeña hermosa!, por ser una de mis grandes inspiraciones, por estar a mi lado y motivarme con su ejemplo.

A mis hermanas, por las palabras de motivación que siempre me brindaron y por confiar en que podría lograrlo, ¡las amo infinitamente!

Finalmente agradezco la oportunidad de haber sido parte de esta grandiosa universidad: “Universidad Pedagógica Nacional”, por siempre será mi alma mater.

INDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 1.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN..... | 3 |
| 2.- DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO..... | 7 |
| 2.1 Contexto comunitario..... | 8 |
| 2.2 Contexto institucional..... | 15 |
| 2.3 Análisis de la Práctica Docente..... | 20 |
| 3.- ELECCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA PROBLEMÁTICA SIGNIFICATIVA.... | 33 |
| 3.1 Elementos teóricos para comprender el problema..... | 34 |
| 3.2 Técnicas e instrumentos para recabar información del problema..... | 39 |
| 3.3 Análisis e interpretación de la información recabada..... | 41 |
| 4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | |
| 4.1 Definición y delimitación..... | 47 |
| 5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | |
| 5.1 Nombre de la Propuesta | 47 |
| 5.2 Fundamento Teórico-Pedagógico de la propuesta..... | 47 |
| 5.3 Propósito..... | 63 |
| 5.4 Supuestos | 63 |
| 5.5 Plan de intervención..... | 64 |
| 6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 91 |
| 7.- INFORME DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO..... | 94 |
| REFERENCIAS..... | 102 |
| ANEXOS..... | 108 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un estudio profundo basado en la metodología de Investigación Acción (I-A), el propósito de este proyecto es favorecer el aprendizaje significativo de la lengua extranjera: inglés, en niños de tercero de preescolar del Jardín de niños Villa Centroamericana y del Caribe, utilizando los ambientes de aprendizaje como recurso pedagógico.

En el primer apartado presento la metodología en la que se basa mi investigación, una definición, características, propósitos, técnicas e instrumentos de la I-A. En el segundo apartado exteriorizo el diagnóstico socioeducativo, en donde expongo el contexto comunitario e institucional del Jardín de Niños, así como el análisis de mi práctica docente. El exhaustivo análisis de mi práctica me dio la oportunidad de poder identificar los problemas que obstaculizan mi quehacer docente, resaltando como el problema principal el uso de estrategias con enfoque conductista, lo cual impide que los niños de preescolar logren un aprendizaje significativo, esto lo trataré en los apartados tercero y cuarto.

En el quinto apartado presento el diseño de la propuesta de intervención, incluyendo: el nombre de la propuesta, los fundamentos teórico-pedagógicos, el propósito, los supuestos y el plan de intervención el cual se derivó de la reflexión de mi práctica docente, en donde al darme cuenta que mi intervención era prácticamente conductista, necesitaba darle un cambio radical a mi manera de enseñar.

Por lo antes expuesto los fundamentos teóricos-pedagógicos tienen un enfoque constructivista, principalmente retomando la teoría sociocultural de Vygotsky para lograr aprendizajes significativos.

El plan de intervención consta de 12 sesiones en las que se busca crear ambientes de aprendizaje constructivistas que permitan cumplir con el propósito de la propuesta.

En el sexto apartado se muestra como se evaluará la propuesta de intervención y los instrumentos de la misma.

En el último apartado se presenta un informe final en donde se da cuenta de cómo se fue ejecutando el plan de intervención y el resultado del mismo.

1.- METODOLOGÍA

Para el desarrollo de mi proyecto de intervención recurriré a la metodología de investigación- acción, este término es empleado en varios campos incluyendo el de la educación. Antes de definirlo, me permitiré hablar un poco acerca de su origen.

El término investigación-acción fue empleado originalmente para la transformación de estructuras sociales. Casi al final de la Segunda Guerra Mundial, Alemania se encontraba moral y físicamente fracasada, sin ninguna infraestructura industrial debido a que la mayor parte de sus fábricas habían sido destruidas por ser utilizadas durante la guerra para la fabricación de armas.

Económicamente era una sociedad empobrecida, sus pobladores esperaban contar con la ayuda del gobierno, sin embargo, no había dinero suficiente en el país para poder cubrir sus expectativas dando como resultado gente frustrada y deprimida.

Así fue como el médico, biólogo, psicólogo y filósofo alemán, Lewin Kurt (1944) reconocido como el fundador de la psicología moderna, se interesó por la investigación de la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales. Dando como resultado un método que permitiera a los alemanes estudiar la situación por la que pasaban, reconocer sus problemas y partiendo de eso, hacer que ellos mismos ensayaran acciones transformadoras y que fueran las mismas comunidades y no el estado quien tomara la iniciativa. De esta manera nació el término investigación-acción, al cual podríamos definir como investigar para inmediatamente actuar justo en el momento de la investigación y no después.

Lewin Kurt (1946) emigró a los Estados Unidos y al llegar ahí se encontró con una situación muy parecida a la de Alemania, ahí la raza negra era segregada, esta comunidad estaba siendo excluida de la sociedad y era necesario que ella misma aprendiera a ser incluida y que transformaran su situación por medio de la praxis, una práctica orientada por una teoría, válida y fuerte.

John Elliott (1993) define la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, dice que la

investigación-acción educativa se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.

De acuerdo con Antonio Latorre la finalidad de la investigación acción es transformar la práctica docente con el objetivo de obtener una práctica donde tengamos mejores resultados y se pueda realmente mejorar la calidad la educación.

(Lewin 1946) definió la investigación acción como “una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleve a cabo”.

La principal característica de la investigación-acción es el que se desarrolla en forma de espiral en ciclos sucesivos, variando de conformidad con la complejidad de la problemática y cuyas principales fases son:

1.- Problematización. El problema es generalmente una contradicción entre lo que uno pretende y lo que en realidad obtiene, una dificultad que tenemos o alguna limitación que está afectando nuestra práctica docente. Se necesita conocer muy bien las características del problema y qué es lo que lo origina, obtener toda la información referente a él para poder analizarla e interpretarla y poder de esta manera elaborar un diagnóstico.

2.- Diagnóstico. La información que se recopila del problema identificado es obtenida de las personas involucradas en el mismo, son ellas quienes saben cómo se han desarrollado las acciones y proporcionarán su punto de vista, se informará como han vivido y entienden esta situación.

3.- Diseño de una propuesta de cambio. Es aquí donde se consideran todas las posibles alternativas de actuación así como sus posibles consecuencias, se reflexionará sobre el diseño de una propuesta de cambio y mejoramiento.

4.- Aplicación de la propuesta. Una vez diseñada la propuesta es momento de llevarla a cabo y todas las acciones realizadas para ello requerirán un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica, las cuales serán permanentemente analizadas, evaluadas y reflexionadas.

5.- Evaluación. La evaluación se lleva a cabo a lo largo de toda la investigación con la finalidad de hacer una redefinición del problema, en caso de ser necesario, iniciando así otro ciclo en la espiral de la investigación.

De acuerdo con Kemmis y Mc Taggart (1988), la investigación acción mejora la práctica docente, ayuda a comprenderla mejor y mejorar la situación en donde se realiza la práctica, y sus propósitos son mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

Otro propósito de esta metodología es lograr que el docente se convierta en un investigador de su práctica, cuya transformación se vuelva permanente.

Cuando se investiga se debe de contar con técnicas e instrumentos de evaluación confiables que puedan dar prueba que la investigación es de calidad, estas técnicas e instrumentos deben de ser seleccionados de acuerdo con los propósitos establecidos para esta metodología, entre las técnicas y los instrumentos de la IA se encuentran: la observación y la entrevista, siendo el diario de campo un instrumento de la observación y la lista de cotejo un instrumento de la entrevista.

La observación permite recolectar información de primera mano de forma objetiva y natural y conocer la realidad mediante la percepción directa.

Por medio de la entrevista se obtiene información directa, esto se hace a través de pregunta- respuesta; organizadas en un cuestionario, las preguntas deben ser claras, concisas e interesantes. La entrevista da la oportunidad de obtener experiencias e historias personales de las personas entrevistadas.

En el diario de campo se registran día con día las actividades que se realizan tanto dentro del aula como en cualquier parte del contexto escolar, esto permite tener un registro sistematizado de las observaciones, resultados de las actividades y

reflexiones sobre las mismas, las cuales se deben registrar de una manera descriptiva a través de la narración.

La lista de cotejo o *check list* es un instrumento que permite saber cuáles son las habilidades con las que llegan los alumnos e ir conociendo aquellas que van adquiriendo, de esta manera será más fácil identificar los problemas que se les vayan presentando.

2.- DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO

De acuerdo con Arteaga (1987:55) “El diagnóstico consiste en reconocer sobre el terreno donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos”.

Otra definición que describe Arteaga, Basurto y Montserrat González (1987), en cuanto al diagnóstico, el cual definen como *“un proceso que permite, a partir del análisis de la información sobre una realidad, establecer la naturaleza y relaciones causales de los fenómenos sociales, para estar en la posibilidad de identificar y correlacionar las principales necesidades y problemas, jerarquizándolos de acuerdo con ciertos criterios y determinando a su vez los recursos disponibles, con la finalidad de establecer un pronóstico para elaborar un plan de acción”*.

De acuerdo con las definiciones anteriores el diagnóstico socioeducativo nos sirve para poder ubicarnos primero geográficamente y segundo temporalmente en el lugar donde se va a investigar, conocer como es el contexto social, qué es lo que ocurre ahí y poder identificar alguna situación conflictiva o alguna necesidad que surja en el contexto escolar. De esta manera se podrá elaborar un plan para poder actuar inmediatamente.

2.1 Contexto comunitario

El jardín sobre el cual haré mi proyecto de intervención lleva el nombre de Villa Centroamericana y del Caribe, es una escuela pública de jornada ampliada, con un horario de 8:45 a.m. a 14:17 p.m., se encuentra ubicado en la calle Sor Juana Inés de la Cruz s/n dentro de la unidad habitacional Villa Centroamericana y del Caribe delegación Tláhuac, el jardín limita con la unidad habitacional Nueva Tenochtitlan así como con la Colonia del Mar y la unidad habitacional Villa de los Trabajadores.

La delegación Tláhuac se localiza al suroeste de la Ciudad de México, a 60 kilómetros del Zócalo capitalino, colinda al norte y noreste con la delegación Iztapalapa, completamente urbanizada, al oriente con el municipio de Valle de Chalco Solidaridad del Estado de México, al poniente con la delegación Xochimilco y al sur con la delegación Milpa Alta, de alguna manera todavía un poco rural.

Tláhuac se encuentra ubicada entre dos delegaciones con una población muy diferente, siendo Iztapalapa la delegación más poblada y Milpa Alta la penúltima, ocupando Tláhuac el antepenúltimo lugar en el censo de población 2015 de acuerdo con el INEGI.

Hablar de la unidad Villa Centroamericana y del Caribe, es hablar de historia, y nos remontaremos al año 1990 cuando México sería la sede de los Juegos Centroamericanos y del Caribe, este evento provocaría la necesidad de construir departamentos en una unidad destinada a dar alojamiento a todos los deportistas que participarían en ellos.

Al término de los juegos, los departamentos fueron desocupados por los deportistas y puestos a la venta a particulares a través del Fideicomiso de Vivienda, Desarrollo Social y Urbano (FIVIDESU). Necesitando una zona escolar para cubrir la escolaridad de los niños que vivirían ahí se pensó en construir un Jardín de Niños, un Centro de Atención Psicopedagógica de Atención Preescolar (C.A.P.E.P) una escuela primaria y una secundaria.

La unidad tiene como vialidades colindantes principales la avenida Canal de Chalco, calle Langosta, calle Heberto Castillo y avenida la Turba.

Dentro de la unidad su principal vialidad es la calle Gabriela Mistral, la cual inicia desde Canal de Chalco y atraviesa toda la unidad hasta salir a la avenida la Turba. Otra calle que podría ser considerada como vialidad primaria es la calle Sor Juana Inés de la Cruz, la cual a pesar de ser únicamente de paso peatonal, es la que permite el acceso al área de escuelas y conecta directamente con la colonia del Mar y la unidad habitacional Villa de los Trabajadores.

La calle Juan de Dios Peza se considera vialidad secundaria ya que aunque pasa a través de toda la unidad, no es muy concurrida y se necesita tomar la calle Gabriela Mistral para entrar y salir de ella. Como vialidades terciarias se consideran a todos los andadores que permiten tener acceso a los diferentes módulos de edificios.

En la unidad Villa Centroamericana y del Caribe habitan aproximadamente 1500 familias, inicialmente todos eran departamentos de dos recámaras y con una construcción no mayor a los 60 m², en edificios de dos o tres niveles. Sin embargo, algunas personas compraron dos departamentos o más y construyeron casas, otras más tomaron parte del área verde para ampliarse y construir una recámara más.

Por ser una unidad, su uso de suelo es mayormente habitacional, la única zona comercial es el pequeño mercado con el que cuenta. Sin embargo, dentro de algunos edificios se han acondicionado pequeños negocios como tiendas, papelerías, una purificadora de agua y una pequeña cafetería ubicada en uno de los jardines. El tipo de suelo no permite el establecimiento de ningún tipo de fábrica.

El mercado cuenta con tres tiendas, una tortillería, dos papelerías, una carnicería, tres recauderías, dos estéticas, una reparadora de zapatos, cinco locales de comida, una pollería, una tienda de venta de especias, un puesto de periódicos y un local de venta de uniformes. El mercado es el mayor punto de reunión y de reencuentro de la comunidad, ya que es ahí donde al salir de las escuelas los niños van a comprar los materiales solicitados por sus escuelas y muchas familias comen ahí, o compran lo necesario para preparar su comida del día.

En contra esquina del mercado se encuentra un parque, ahí se localiza una cancha de futbol rápido en donde muchos jóvenes se reúnen a jugar por las tardes. Dentro del parque hay una capilla, la cual sólo ofrece misa los días domingos a las 10 de la mañana, o los sábados cuando se solicita para un evento especial. El parque también cuenta con un centro comunitario donde se imparten diferentes actividades como danza árabe, karate, guitarra e inglés entre otras. El parque incluye una cancha de basquetbol, una de tenis, un pequeño quiosco, algunos juegos para niños y área verde.

A pesar de que el parque abarca una gran parte de área verde, no es muy frecuentado por la comunidad, esto se debe a que muy cerca de ahí se encuentra el bosque de Tláhuac y los habitantes de la unidad no caminan más de 5 minutos para llegar a él.

Así es como el centro recreativo más visitado por los habitantes de esta comunidad es el bosque de Tláhuac, creado en el año 1992, el cual cuenta con una superficie de 58 hectáreas, según narran algunos vecinos el terreno fue utilizado después del terremoto de 1985 para contener los escombros de los edificios derrumbados. Actualmente es un lugar de esparcimiento, con grandes espacios recreativos, deportivos y culturales, dentro de él se localiza la Alberca Olímpica Bicentenario de la Revolución, la pista de hielo Mujeres Ilustres, la Sala de Artes Centenario de la Revolución, un lago artificial, una pista para correr, una granja, un venadero, canchas de futbol rápido, de basquetbol, juegos infantiles, una mini marquesa y el centro cultural "Faro Tláhuac" donde se imparten 42 talleres, tales como: teatro, dibujo y pintura, historia del arte, fotografía, cerámica, juguetería, break dance, etc.

Gran parte de la población estudiantil que asiste al Jardín de niños Villa Centroamericana y del Caribe son residentes de una de las colonias colindantes a la unidad donde se ubica el jardín, esta es la colonia del Mar, la cual cuenta con pocos edificios, la mayor parte de sus construcciones son casas con terreros que van desde los 100 m² hasta aproximadamente 600 m².

En la colonia del Mar se pueden encontrar hogares con techo de lámina y sin piso y de una sola pieza larga, así como grandes construcciones incluso de tres niveles, fabricados con los mejores y más costosos materiales. Algo interesante de esta colonia es que la mayor parte de su población son fundadores de la misma, tal vez por ser una colonia relativamente joven; creada a principios de los años setenta en terrenos salitrosos pertenecientes al ejido del Tequesquite, tomó el nombre de colonia del Mar debido a ser un asentamiento irregular y que en época de lluvia se inundaba tanto que no permitía a sus habitantes entrar ni salir de sus hogares. Los nombres de sus calles están todas relacionadas con elementos del mar, tales como Aleta, Sirena, Jaiba, Camarón, Pez Vela, etc., y esto según habitantes de la colonia, se debió a que con las fuertes lluvias el salitre, es decir la sustancia salina, en especial que se forma o deposita en los suelos y paredes, sobresalía del agua dando la impresión de arena.

Hace algunos años en la calle Aleta de la Colonia del mar, calle que conecta directamente con la entrada a la unidad del jardín, había un tianguis que se colocaba únicamente los días viernes, sin embargo después de muchas quejas de vecinos, fue reinstalado en otra calle dentro de la misma colonia, aproximadamente a unas 6 calles paralelas de donde se encontraba originalmente, hoy podemos ver todo lo que ha crecido y de alguna manera es una buena oportunidad para la comunidad de encontrarse con vecinos o ex compañeros de escuela.

La población infantil que asiste al jardín en su mayoría son vecinos de las unidades colindantes y de la Colonia del Mar, por tal motivo no es necesario llegar al jardín en auto particular o taxi, ya que lo hacen caminando o en su defecto en bici-taxi, utilizando la base que se encuentra saliendo de la unidad.

El jardín se encuentra en una zona de escuelas; una secundaria, una primaria y un C.A.P.E.P (Centro de Atención Psicológica de Educación Preescolar), para poder tener acceso a él se tiene que caminar, ya que a pesar de que la unidad cuenta con rejas de acceso vehicular, no están abiertas, únicamente permitiendo el paso a través del acceso peatonal, lo cual facilita su entrada a los diferentes centros educativos.

Otra de las unidades colindantes con el jardín de niños y cuya población infantil también asiste al mismo es la unidad habitacional “Nueva Tenochtitlan”, la cual fue fundada hace 23 años, estos departamentos fueron vendidos a través del Fideicomiso Fondo Nacional de Habitaciones Populares (FONHAPO), su población ha estado cambiando en los últimos años, llegando gente del barrio de Tepito y de otras colonias populares, la llegada de toda esta población ha traído otras costumbres a los habitantes de la misma como la venta y el consumo de drogas.

La última unidad habitacional colindante con el jardín, de la cual un gran número de su población de igual manera asiste a él, es la “Villa de los Trabajadores del Gobierno del Distrito Federal”, dicha unidad fue ocupada por los pobladores de la Colonia Agrícola Metropolitana (por sus iniciales de Consejo Agrarista Mexicano que lideró Humberto Serrano). En un principio, encabezados por su líder Enrique Romero, se apropiaron de unos terrenos próximos a la Calzada Taxqueña, pero después el Departamento de Distrito Federal los reubicó en la delegación Tláhuac en terrenos de un señor de apellido Prieto.

Todas las unidades y colonias cercanas al jardín cuentan con servicio de agua potable, luz, drenaje, alumbrado público, y teléfono. Sin embargo, en los últimos años ha habido problemas en el suministro de agua potable para la unidad, y además mucho del alumbrado público se encuentra sin funcionar, ya sea por el poco mantenimiento que se le da o porque los grupos de vándalos extraen el cableado del mismo.

Dentro de las áreas verdes que forman parte de la Unidad habitacional Villa Centroamericana y del Caribe se localiza el parque al cual muchos de los vecinos lo llaman el “Parque de los Pericos”, esto debido a que poco a poco sus árboles se han visto ocupados por nidos construidos por estas aves que han hecho de los árboles de este parque su hábitat.

El “Parque de los Pericos” se localiza en la parte central de la Unidad, ocupando aproximadamente una sexta parte de la misma. Desafortunadamente debido a la falta de mantenimiento el parque no cuenta con alumbrado público dentro de él y a

su alrededor muy pocas lámparas funcionan, esto lo hace un lugar muy atractivo para aquellos jóvenes que buscan lugares oscuros para consumir alguna droga o abusar de bebidas alcohólicas; sin descartar parejas de enamorados en busca de privacidad. Las condiciones del parque al caer la noche se vuelve una zona de riesgo tanto para los residentes como para aquellos vecinos que necesitan pasar al lado de él ya sea para llegar a la unidad Villa de los Trabajadores del Gobierno del Distrito Federal o para salir de la misma y llegar a la avenida donde pasa el transporte público. Los transeúntes corren el riesgo de ser asaltados, molestados, asustados, etc., por los jóvenes que consumen alguna droga o bebida alcohólica dentro del parque.

Otras zonas de riesgo dentro de la comunidad son sus andadores, los cuales son muchos, ya que los departamentos están contruidos en módulos, antes se contaba con zonas de área verde para todos los departamentos. Sin embargo, los residentes que ocupan los departamentos de la planta baja han usufructuado un espacio que no les pertenece (jardín comunitario) generando con esto caminos estrechos que representan un riesgo, ya que evacuar estos departamentos en caso de una emergencia resultaría poner en peligro la integridad física de los residentes.

Tras el sismo del pasado 19 de septiembre, la unidad se vio severamente dañada por una falla geológica de más de medio kilómetro, la cual afectó por lo menos a 10 edificios, 10 casas, fracturó tuberías, partió patios, generó socavones dentro de los departamentos, el “Hospital General de Tláhuac” al lado de la unidad resultó con fracturas en su base y estructura, vecinos creen que esta falla viene desde el Centro de Tláhuac.

Se podría decir que el simple hecho de vivir dentro de la Unidad habitacional Villa Centroamericana ya representa un riesgo, porque de continuar los movimientos sísmicos se reflejarán aún más la o las fallas geológicas.

Desafortunadamente la psicosis que se vive dentro de la comunidad es evidente, algunos residentes ya han abandonado sus departamentos y muchos más creen que de haber otro sismo, acabaría con toda la unidad.

Por otra parte, gracias a la información proporcionada por las docentes, la cual se recaba al inicio del ciclo escolar, sé que la población tiene un grado de estudios entre secundaria y bachillerato o carrera técnica; siendo las mujeres quienes más presentan esta condición.

Otros datos importantes que obtuve de la información proporcionada por las docentes es que el 77% de la población estudiantil vive con ambos padres, el 54% viven en departamento, 23% son recogidos de la escuela por algún familiar o conocido y 73% son cuidados por alguno de sus padres en las tardes.

De acuerdo con las conversaciones sostenidas con las docentes de los diferentes grupos, de la información que ellas han recabado a lo largo del ciclo escolar y de las observaciones que han hecho sobre el apoyo monetario que proporcionan los padres de familia, se considera que la población tiene un nivel socioeconómico que va de medio a medio bajo.

La actividad económica en la comunidad es muy variada, entre las ocupaciones podemos encontrar: empleados, choferes, comerciantes, obreros, albañiles, mecánicos, empleadas domésticas, estilistas y algún paramédico, contratista y uno o dos profesionistas por grupo.

Al acercarme a mi directora para obtener más información sobre la población del jardín se me permitió entrar a la página Web de la SEP, llamada SIIWEB (Sistema integral de Información Escolar en Web), está es una plataforma web en donde cada institución educativa lleva a cabo el registro de su alumnado, personal adscrito y de las instalaciones. De esta página obtuve la siguiente información: no contamos con ningún niño migrante, ni tampoco ninguno habla alguna lengua indígena.

Es importante mencionar el gran apoyo que se me ha proporcionado por parte tanto de mis directivos como de algunas docentes, y hoy puedo apreciar el valor que tiene para mí el pertenecer a esta Institución Educativa.

2.2 Contexto institucional

Las primeras inscripciones al Jardín de niños se iniciaron en el mes de agosto de 1991, estando a cargo las profesoras, la inspectora y su apoyo administrativo, estas se realizaron en el edificio 28F.

El personal del Jardín de niños se presentó a laborar el día 2 de septiembre de 1991 en el Centro de zona 142 con la inspectora. El equipo estaba integrado por cuatro docentes, una de ellas hace algunos años escribió esta reseña del Jardín y actualmente sigue laborando en el mismo, es por ello que con su autorización me permito seguir escribiendo sobre este acontecimiento que resulta de gran valor para mi proyecto.

Debido a que el jardín se encontraba en construcción, las educadoras fueron ubicadas durante una semana en dos jardines: jardín de niños "Citlali" y jardín de niños "Tezcatipotla", al término de esa semana fueron reubicadas para dar clases al aire libre en las canchas deportivas de la unidad. Por ser una escuela en proceso de construcción tenía poca población y fue necesario hacer propaganda y algunos boletines para informar a la comunidad que el Jardín de Niños aún sin instalaciones terminadas ya se encontraba funcionando, logrando subir la matrícula hasta 70 niños, este trabajo al aire libre se realizó durante 15 días aproximadamente en un horario de 9:00 a 11:00 a.m.

Una semana después del ingreso de las educadoras se presentó a laborar al jardín la primera trabajadora manual.

Gracias a la cooperación del coordinador de la unidad se prestaron tres departamentos para ser utilizados como aulas, uno para primero, otro para segundo y uno más para tercero, los cuales fueron adaptados para prestar el mejor servicio.

Con la finalidad de hacer más difusión del jardín se realizaron diferentes actividades como fue el desfile del 15 de septiembre y la 1ª miniolimpiada.

Durante 20 días se trabajó en los tres departamentos, una semana después llegaron los dueños de uno de ellos y solo se ocuparon dos, la siguiente semana recogieron

otro departamento y se tuvo que trabajar en un solo departamento con los tres grupos, esto se prolongó hasta el mes de octubre. El jardín de niños “Tepeyolotly” los acogió dentro de sus instalaciones y les proporcionó dos aulas, la cocina y el aula de usos múltiples.

Durante el tiempo que estuvieron en el “Tepeyolotly” se llevó a cabo una pastorela y se hizo una vendimia con la finalidad de recaudar fondos para comprar material, ya que no contaban con nada. Las posadas se realizaron en las instalaciones de la unidad Villa Centroamericana para permitir que toda la comunidad escolar participara y conviviera.

Es importante mencionar que desde el mes de septiembre las cuatro educadoras se dedicaron a recolectar materiales y a pedir donativos a diferentes empresas, encontrando una respuesta positiva en ellas así como la ayuda de los padres de familia.

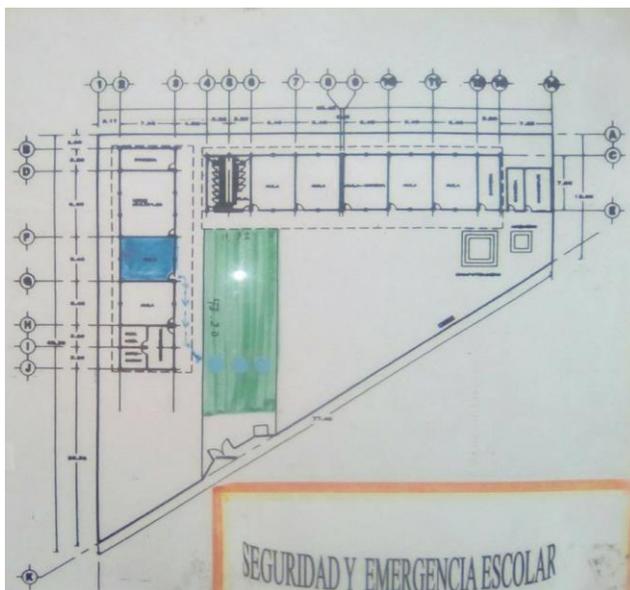
A principios del mes de marzo de 1992 se presentó la primera directora del jardín de niños y en el mes de junio del mismo año el personal docente, administrativo y manual ocuparon por primera vez las instalaciones del jardín, pero no fue sino hasta el día 17 del mismo mes que se llevó a cabo la inauguración del plantel, contando con la presencia del entonces delegado de Tláhuac el Sr. José Ramón Luis Trujillo y de otras autoridades pertenecientes a la institución. El Jardín de Niños fue inaugurado con el nombre de Villa Centroamericana y del Caribe por encontrarse dentro de la unidad que lleva ese nombre.

Hoy, 27 años después de la inauguración del jardín de niños Villa Centroamericana y del Caribe, se cuenta con una matrícula de 208 niños, distribuidos en 6 grupos. 1A = 28 alumnos, 20 hombres y 8 mujeres; dos grupos de preescolar dos, 2A = 34 alumnos, 16 hombres y 18 mujeres, 2B 33 alumnos, 21 hombres y 12 mujeres; 3A 39 alumnos, 22 hombres y 17 mujeres; 3B 38 alumnos, 20 hombres y 18 mujeres y 3C 36 alumnos, 22 hombres y 14 mujeres (información obtenida del Sistema integral de Información Escolar en Web, SIIWEB).

Otros datos que me proporcionó la SIIEWEB fue lo referente a las instalaciones y servicios con los que cuenta el jardín.

| INSTALACIÓN | TOTAL |
|--------------------------------|-------|
| Almacén/bodega | 1 |
| Arenero | 1 |
| Aulas | 6 |
| Biblioteca | 1 |
| Chapoteadero | 1 |
| Conserjería | 1 |
| Dirección | 2 |
| Parcela | 6 |
| Usos múltiples | 1 |
| Cuartos para baño o sanitarios | 12 |
| Tazas sanitarias | 12 |

Croquis del Jardín



| Servicios | En esta escuela |
|------------------------------------|-----------------|
| Energía eléctrica | Si |
| Servicio de agua de la red pública | Si |
| Cisterna o aljibe | Si |
| Servicio de internet | Si |
| Teléfono | Si |
| Seguridad | |
| Señales de protección civil | Si |
| Rutas de evacuación | Si |
| Salidas de emergencia | No |
| Zonas de seguridad | No |

Esta información también la obtuve de la página de internet “mejora tu escuela”, donde el jardín obtuvo una calificación global de 8.83

The screenshot shows a mobile application interface for 'Villa Centroamerica...' with the website 'www.mejoratuescuela.org'. It features a 'COMPARTIR' button and a menu icon. The main content is a table of school ratings:

| Calificación global | 8.83 |
|---|------|
| Calificación promedio por pregunta | |
| Relación con padres de familia | 9.0 |
| Honestidad y transparencia | 9.0 |
| Asistencia de los maestros | 8.0 |
| Infraestructura de la escuela | 9.0 |
| Preparación de los maestros | 8.0 |
| Participación de padres de familia | 10.0 |
| Calificación promedio por pregunta | |

La plantilla del personal del jardín está formado por:

- a) 1 directora con maestría.
- b) 1 subdirectora con maestría.
- c) 6 docentes frente a grupo con Licenciatura.
- d) 1 profesora de educación física con licenciatura.
- e) 1 especialista de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) con licenciatura.
- f) 2 especialistas de música con bachillerato.
- g) 1 especialista de inglés con bachillerato.
- h) 1 trabajadora manual con bachillerato.
- i) 1 conserje con secundaria.

Dentro del contexto institucional son muchas las interacciones que surgen entre los diferentes actores. La relación entre la directora y la subdirectora es cordial, cada una tiene bien definidas sus funciones y el personal a su cargo sabemos que podemos acercarnos a ellas si tenemos alguna inquietud y que siempre nos atenderán con el mayor respeto.

La relación entre las docentes es buena, por supuesto como sucede en cualquier lugar a veces no todas están de acuerdo respecto a algún asunto. Sin embargo, al exponerlo a las demás tal vez no lo apoyen, pero lo respetan. En los 7 años que llevo laborando ahí jamás he presenciado una discusión entre ellas, sé que es difícil lograr esto porque están juntas demasiadas horas al día y eso puede ocasionar fricciones. De las seis docentes, tres llevan trabajando ahí más de 25 años, las otras tres son muy jóvenes y para dos de ellas este jardín es el primero; este factor es un elemento importante para evitar discusiones porque las de más antigüedad se conocen perfectamente y las más jóvenes llegaron a acoplarse a la forma de trabajo establecida y a aprender de las que tienen mayor experiencia.

La relación entre el personal docente y las dos trabajadoras manuales también es de respeto, la conserje lleva muchos años trabajando y viviendo en el jardín con sus dos hijas, sus 3 nietos y su esposo.

Hay cinco especialistas, incluyéndome a mí, la profesora de educación física, dos profesores de música, la psicóloga de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) y yo, especialista de inglés. La relación entre nosotros es buena, no nos vemos todos los días porque a excepción de la especialista de UDEEI

los demás trabajamos por horas y a veces coincidimos sólo una sola vez a la semana.

La relación que los especialistas tenemos con las docentes es cordial, a veces surgen algunas pequeñas molestias porque no es fácil trabajar por horas, y necesitamos dosificar adecuadamente nuestro tiempo para terminar nuestra clase a la hora establecida y no llegar tarde con el siguiente grupo.

Las interacciones que se dan entre docentes y padres de familia se pueden considerar adecuadas, es muy difícil complacer a todos los padres de familia, pero las docentes siempre hacemos nuestro mejor esfuerzo por brindarles una atención respetuosa y cordial.

2.3 Análisis de la práctica docente

Mi nombre es Claudia Inés Pompa Cárdenas, soy maestra de inglés y desde hace 7 años brindo mis servicios a la Secretaría de Educación Pública en el nivel preescolar, laboro en dos jardines de niños en la Ciudad de México. Sin embargo, para mi proyecto de intervención decidí sólo hablar de uno de ellos debido a la facilidad que tengo de contar con todo el apoyo de mi directora y de las docentes frente a grupo, mencionando que soy especialista de inglés y que para tener acceso a determinada información sólo lo puedo hacer a través de mis directivos y de las docentes ya que el tiempo que puedo permanecer dentro de la institución se limita a 9 horas a la semana en cada jardín, según lo estipulado en mi orden de presentación emitida por la coordinación 5 de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública.

Escribir sobre mi práctica docente me lleva a reflexionar sobre el porqué de mi decisión de ser docente, el cómo es que llegué a estar en el lugar donde estoy y sobre los factores que intervinieron para que decidiera dedicarme a la docencia.

Mentiría al decir que desde mi infancia quería ser docente, es más, ni siquiera me recuerdo jugando a la maestra, como alumna sí, pero no como maestra. Si algo deseaba al salir de la secundaria era entrar a la preparatoria de la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM) y estudiar Ciencias de la Comunicación. Sin embargo, ni mi excelente promedio de certificado ni mi dedicación al estudio fueron suficientes para ingresar a la preparatoria que había solicitado.

Mis padres al ver mi desilusión y saber que yo no estaba dispuesta a hacer examen a ninguna otra escuela de nivel medio superior, ya que antes no existía COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior), me ofrecieron pagarme una preparatoria particular, algo que me pareció maravilloso. Sin embargo, recuerdo las palabras de mi madre “nosotros te podemos pagar la preparatoria, pero la universidad no, cuando termines tendrás que hacer examen para ingresar”. Estas palabras creo que fueron determinantes en mi vida porque el no haberme quedado en la preparatoria fue algo tan frustrante para mí que no estaba dispuesta a vivir una desilusión más para la universidad, por eso decidí estudiar la carrera de secretaria ejecutiva bilingüe en la Escuela Comercial de la Ciudad de México, ubicada en la colonia Escandón muy cerca de la ahora existente estación del metro Patriotismo.

Casi al término de mi primer año en la escuela comercial, salió nuevamente la convocatoria para el nivel medio superior de la UNAM, por un momento tuve la inquietud de registrarme, pero recordando el sacrificio que estaban haciendo mis padres para pagar mi escuela no me pareció justo dejarla, así que decidí seguir y terminar la carrera dos años después, olvidándome de hacer el examen a la media superior.

Tan pronto como terminé la carrera de secretaria ejecutiva bilingüe empecé a trabajar en un despacho contable como secretaria en español, esto no me hacía sentir muy orgullosa porque había estudiado tres años para ser secretaria bilingüe y no creía tener el nivel de inglés para trabajar como tal, por eso decidí seguir estudiando inglés y después de estar en varias escuelas llegué a CEMARC, Centro Mexicano Americano de Relaciones Culturales, A.C, localizada en la Colonia del Valle muy cerca de la Torre de Mexicana de Aviación, ahí estudié cinco años hasta obtener mi diploma como maestra de inglés “*Teacher’s Course*”.

Cuando estaba a punto de pasar a los niveles avanzados una compañera de clase, en ese entonces mi mejor amiga, me comentó que en el lugar donde ella trabajaba necesitaban una maestra de inglés, al principio no quise ir a solicitar el puesto porque nunca había pensado en ser maestra, de hecho estaba estudiando inglés porque quería subir mi nivel y trabajar como secretaria ejecutiva bilingüe. Finalmente mi amiga me convenció y así fue como empecé a dar clases de inglés en una preparatoria abierta, perteneciente al Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social, exactamente en su Centro de Capacitación, en el Centro de Convenciones ubicado en Calzada de Tlalpan, saliendo del metro General Anaya.

Recuerdo que la primera vez que di una clase estaba sumamente nerviosa, primero porque no era maestra, antes de ese momento ni siquiera había pensado en estudiar el *teacher's course* y en segundo lugar porque los grupos eran numerosos y mis alumnos oscilaban entre los 18 y 60 años de edad, todos ellos trabajadores o familiares de trabajadores del Instituto Mexicano del Seguro Social o de su sindicato. En ese entonces yo contaba con sólo 22 años y nada de experiencia.

Pararme por primera vez frente a un grupo fue algo maravilloso, algo que jamás había experimentado, fue una sensación increíble, cualquiera hubiera pensado que llevaba mucho tiempo dando clases, me sentí como se dice comúnmente, “como pez en el agua”, en ese momento me di cuenta que mi lugar era ahí, un aula, un salón de clases. Trabajar con alumnos de estas características y el programa SEP de preparatoria abierta fueron la combinación perfecta para mí, interactuar con personas de esa edad fue tarea sencilla. Respecto al manejo del programa de sistema abierto considero que era algo a lo que estaba acostumbrada, se basaba prácticamente en la enseñanza de gramática en inglés y comprensión lectora, no era necesario que hablaran, escribieran o escucharan en inglés.

El trabajar en el sistema abierto me motivó también a estudiar mi preparatoria en el mismo sistema, y con la ayuda de varios de mis compañeros lo logré. Mi estadía en el Centro de Capacitación duró 14 años, los cuales podría decir que han sido los mejores de mi vida, amaba trabajar ahí, el trato con mis compañeros, pero sobre todo con mis alumnos, disfrutaba tanto preparar a personas de esa edad que de no

haber sido porque me casé y tuve dos niñas que ya demandaban más de mi tiempo hubiera continuado trabajando en ese lugar, lamentablemente salía muy tarde y cuando llegaba a casa mis hijas ya estaban dormidas.

A lo largo de mi carrera laboral he trabajado en diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato, principalmente en escuelas particulares. Los programas de inglés utilizados en estas escuelas siempre fueron elegidos de acuerdo con las necesidades de las mismas y estas elecciones las hacíamos nosotros, los maestros de inglés, de acuerdo con el nivel educativo en donde íbamos a trabajar ese ciclo escolar.

Para poder realizar la elección de los libros a utilizar, nos visitaban los representantes de varias editoriales o nos enviaban a lugares donde se iban a presentar los diferentes libros, de manera que cada maestro tenía la libertad de elegir el material didáctico que consideraba más conveniente para ejercer su práctica docente.

La convivencia con mis compañeros en escuelas particulares generalmente fue buena, el hecho de que la plantilla docente incluyera tanto hombres como mujeres especialistas en las diferentes áreas, daba la oportunidad de enriquecer la convivencia y el aprendizaje entre docentes.

No fue sino hasta el año 2011 que tuve la oportunidad de ingresar a la Secretaría de Educación Pública, en el nivel preescolar, aquí debo mencionar que había solicitado ingresar al nivel primaria, lamentablemente eran muy pocas las primarias de jornada ampliada o turno completo y cuando fui llamada a escoger escuela ya no quedaban primarias disponibles, ofreciéndome entonces el nivel preescolar.

Cuando hice el examen para ingresar a la SEP me encontraba, laboralmente hablando en uno de mis mejores momentos, había regresado a trabajar a una escuela en donde me dieron las becas completas de mis hijas, además de un buen sueldo y la escuela se localizaba a solo 15 minutos de mi domicilio.

Cuando me llamaron de la SEP ya había iniciado el ciclo escolar 2011-2012 en la escuela particular y no tenía elección, o aceptaba la propuesta o se me cerraban definitivamente las puertas para ingresar a la SEP, según palabras de la persona encargada de mi contratación. Fue una decisión muy difícil, yo no me encontraba preparada para un cambio tan drástico ya que pensaba que ingresaría hasta el ciclo escolar 2012-2013.

No sé si fue la manera tan inesperada en que ingresé a la SEP, el desconocimiento de su programa de inglés, el ambiente de escuela pública, los grupos tan numerosos, los padres difíciles, los términos tan confusos empleados en el sistema o mi estado anímico, emocional y psicológico lo que hizo que no valorara esta gran oportunidad.

A pesar de toda la experiencia que había adquirido a los largo de muchos años, el empezar a trabajar en el sector público en el nivel preescolar, tuvo un gran impacto en mí, principalmente dentro del aula. Encontrarme ante grupos tan numerosos fue uno de mis principales obstáculos. Consideré y considero a pesar de no estar muy de acuerdo con utilizar el método conductista para tener un mejor control de grupo, el método conductista, el cual se basa en las teorías de Ivan P. Pavlov (1849-19369). Se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es conseguir una conducta determinada.

Este método a pesar de no ser muy recomendable para nuestra educación actual, a mí en lo personal me funciona bien, en lo que concierne a conducta, los grupos con los que trabajo tienen como mínimo 35 alumnos y tener su atención no es tarea fácil.

Considero que mi práctica docente ha estado cambiando durante los últimos seis años, esto se debe al PRONI, Programa Nacional de Inglés, antes PNIEB, Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

Con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del inglés, la SEP puso en marcha el PNIEB o PRONI del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de Educación Básica elaborados a partir

de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de docentes, además del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés (fundamentos curriculares 2011)

El PNIEB o PRONI tuvo su primera etapa de prueba el ciclo escolar 2009-2010, ciclo 1 (3º. de preescolar, 1º y 2º de primaria). Primera fase de expansión del Ciclo 1 y del Ciclo 2 (3º Y 4º de primaria) 2010-2011. Segunda fase de expansión del Ciclo 1, primera fase de expansión de los 2 y 3 (5º y 6º de primaria), tercera etapa de prueba Ciclo 4 (1º, 2º y 3º de secundaria) 2011-2012.

Tercero de preescolar que es el nivel en el que laboro, pertenece al Ciclo 1 del PRONI y su propósito “es que los alumnos se sensibilicen ante la existencia de una lengua distinta a la materna y se familiaricen con ella al desarrollar competencias específicas, propias de las prácticas sociales del lenguaje rutinarias y conocidas, mediante la interacción entre ellos y textos orales y escritos de diversos ambientes sociales”. (PNIEB 2011)

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

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

Como se puede apreciar, el objetivo del Programa Nacional de Inglés es que el alumno aprenda el idioma como aprendió su lengua materna, a través de prácticas sociales y en diferentes ambientes de aprendizaje. Sin embargo, esto es lo que se me ha dificultado más con el programa, no debo enseñar inglés, es decir, no directamente, sino que a través de la convivencia los alumnos se familiaricen con

los sonidos y vayan reconociéndolos, a pesar de saber esto constantemente me veo enseñando colores, días de la semana, partes del cuerpo, miembros de la familia, etc., todo fuera de contexto. Sé que no me piden que el niño hable en inglés pero desde mi punto de vista si no lo hace siento que no está aprendiendo y que no estoy enseñando.

Continuamente tanto dentro como fuera del aula me encuentro reflexionado sobre mí actuar y esto no ha sido sencillo porque aprendí la lengua de una manera tradicional y como tal quiero enseñarla, dándole más peso a la parte gramatical de la misma.

Considero que enfrentarme a un programa nuevo como lo es el PRONI ha sido mi reto más grande dentro del sistema, al principio estaba completamente renuente a seguirlo, sé que lo hacía, pero no estaba convencida de que funcionara, por lo tanto constantemente hacía uso de la traducción para cerciorarme que los niños efectivamente estuvieran entendiendo lo que les decía.

Durante mis primeros cuatro años dentro de la SEP, no consideré necesario hacer mis planeaciones de clase cada año, ya que argumentaba que mi programa no cambiaba y que debía ver exactamente lo mismo, entonces ¿Para qué volver a planear si los temas eran los mismos? Hoy mi punto de vista es diferente, el pertenecer a la Universidad Pedagógica Nacional me ha permitido abrir mi panorama y darme cuenta que todos los niños aprenden de manera diferente y que a pesar de vivir dentro de la misma comunidad los grupos presentan características también diversas, que una actividad que me funcionó con un grupo, puede no ser la adecuada para otro, que es necesario observar a los niños, conocer sus intereses, sus estilos de aprendizaje, que debo planear pensando en los grupos que tengo actualmente y no sólo en los temas que debo abarcar.

Hoy sé que además de ser maestra de inglés soy educadora, y esta parte ha sido muy difícil de aceptar en mi hacer diario, no estaba de acuerdo en “perder” parte de mi clase en atender una necesidad inmediata que tuviera alguno de mis niños, para eso estaba la maestra titular, erróneamente creía que mi única función dentro del

aula era “enseñar” inglés, “porque yo soy maestra de inglés” y aunque a menudo asisto a los talleres impartidos por la SEP y se nos enfatiza que al trabajar con niños de preescolar nos convierte en educadoras, no lograba o quizá no quería entenderlo.

Mi formación dentro de escuelas particulares estaba muy arraigada, y reconozco muy a mi pesar que esa formación aunada a mi poca disposición de adaptación a este nuevo contexto hicieron que mi práctica docente se viera menguada y como resultado de ello me sintiera poco satisfecha de mi labor.

El camino recorrido durante estos últimos siete años han dado sus primeros frutos, hoy me veo dentro del aula disfrutando de lo que hago, consciente de la gran responsabilidad que tengo en mis manos, observando a mis niños y colocándolos siempre en primer plano, pendiente de sus mínimas necesidades, actuando con firmeza y al mismo tiempo siendo empática con ellos.

Acostumbrarme a que la docente titular siempre esté en mi clase se me complicó, al principio sentía que eso me restaba autoridad dentro del grupo, porque cuando los niños necesitaban algo no me lo pedían a mí sino a su maestra titular con quien pasaban toda la jornada y a quien veían como su máxima autoridad. Sin embargo, con el paso del tiempo he aprendido que la autoridad se gana y que la actitud es la clave de ello.

Como docente sé que poseo ciertas dificultades en mi hacer diario y me permitiré enlistarlas, del mismo modo mencionaré porque considero que son dificultades y que me sirvió para identificarlas.

| Dificultad | ¿Por qué es una dificultad? | ¿Cómo se identificó? |
|--|---|---|
| PRONI (Programa Nacional de inglés), Nuevo Modelo Educativo: Aprendizajes Clave. | (PRONI) No termino de comprenderlo del todo. No considero haber recibido una adecuada capacitación para comprender completamente el nuevo modelo. | Al momento de planear |
| El poco uso de material didáctico (flashcards, posters, fotocopias, juegos didácticos) | *En ocasiones la clase se hace tediosa. * No hay variedad en las actividades. *Los niños se distraen. *La clase les parece muy larga. | *Los niños se aburren |
| El horario de mi clase | *Trabajo por horas y mis clases deben ser continuas pasando de un grupo a otro, por ejemplo termino a las 10 am una clase, pero a las 10 am ya debo estar en otro grupo. | *Comentarios de algunas docentes titulares de que empiezo tarde mi clase. |
| Tiempo de las actividades | *No se terminan todas las actividades planeadas para cada sesión | A través de mi planeación |
| Abuso de reforzadores para lograr un aprendizaje significativo. Lo que busco es regular la conducta, la participación y en ocasiones el aprendizaje. | El reforzado que más utilizo es el de la carita feliz "happy face" *Tengo 6 grupos de más de 35 alumnos. *Necesito muchas plantillas de caritas. *Si no llevo "Happy faces" (caritas felices) no todos quieren participar. * El aprendizaje que están adquiriendo los niños no es significativo, sino mecánico. | *A veces lo primero que me preguntan es si traigo "happy faces" |

De acuerdo con las dificultades encontradas, haré el análisis de cada una de ellas, iniciando con mi relación con El PRONI.

El Programa Nacional de Inglés, es un de las dificultades que encuentro en mi práctica docente, su enfoque es comunicativo y esto en muchas ocasiones me confunde, al trabajar con niños preescolares no se espera que ellos en realidad

produzcan el idioma, lo que hacen es básicamente repetir lo que uno dice, y el programa me prohíbe determinantemente hacer que los niños repitan, se pretende que aprendan el idioma de la misma manera como aprendieron español, que se familiaricen con él y es ahí donde encuentro la mayor dificultad ya que hay niños que aún en español no entienden las indicaciones y cuando me encuentro en esta situación hago uso del español para explicarles y entonces ya no me siento “*teacher*”, ni siento estar cumpliendo con el enfoque del programa.

Me resulta bastante complejo hablar únicamente inglés dentro del aula, cuando los niños ni siquiera están atentos a lo que digo, llamarles la atención en inglés generalmente no funciona ya que no entienden lo que les estoy diciendo y continúan sin estar atentos hasta que les hablo en español.

Se nos pide que cada mes realicemos un producto con todo el grupo, el cual puede ser un cartel, un juego de memoria, un recetario, etc., pero con grupos tan grandes en ocasiones no todos participan y cuando lo hago individual, se pierde el objetivo del proyecto que es la socialización.

Considero que el principal obstáculo para poder llevar a cabo el Programa Nacional de Inglés es la cantidad de niños en cada grupo. Sé que ante esto no puedo hacer nada porque la Secretaría de Educación Pública es la que determina la matrícula en cada nivel educativo. Sin embargo, considero que requiero buscar más estrategias para poder trabajar con grupos tan extensos y quizás modificar lo más que se me permita el trabajo dentro del aula de manera que no vaya en contra de lo que el programa me requiere. Y lo más importante tengo que aceptar que no podré modificar un programa ni la cantidad de niños dentro del aula, pero lo que sí puedo hacer es aceptar el lugar en donde estoy, no sentirme culpable por hacer uso del idioma español cuando lo requiera y entender que los niños a esta edad no van a producir el idioma, sino que lo más importante es que sepan de la existencia de otras lenguas y culturas. Requiero de sentirme satisfecha laboralmente hablando. *“La satisfacción laboral es probablemente la más común y más antigua forma de operacionalización de la felicidad en el lugar de trabajo”.* (Wright y Bibett, 2007:143)

Continuando con el análisis de las dificultades encontradas en mi práctica, mencionaré el poco uso de material didáctico que utilizo dentro de mis clases, esto se debe principalmente a la falta de recursos económicos proporcionados por la directora del jardín, a pesar de que la Secretaría de Educación Pública hace entrega de un recurso anual a cada escuela para la adquisición de material didáctico. En los siete años que llevo laborando en escuelas públicas nunca se me ha pedido que entregue una lista del material que necesito, como generalmente se les solicita a cada una de las educadoras de la escuela.

Recuerdo que cuando ingresé al sistema, empecé a adquirir material pagado por mi cuenta para la elaboración de carteles con los días de la semana, meses del año, reglas del salón, estaciones del año, juegos de memoria, loterías, tarjetas para jugar gato, juegos de dominó, etc., pero me di cuenta que no sólo tenía que elaborar por ejemplo un cartel con las reglas del salón, sino seis porque ese cartel se tenía que quedar dentro de cada aula durante todo el ciclo escolar, es decir, tenía que decorar de alguna manera los seis salones donde impartía clases.

Durante mi primer año en la SEP, realicé mucho material didáctico, el cual tenía que llevar conmigo cada vez que me cambiaba de salón o de escuela, el trabajo para la elaboración del mismo me llevaba mucho tiempo, esto debido a lo extenso que son los grupos, no es lo mismo hacer 10 juegos de memoria para 20 alumnos que 20 juegos para 40 alumnos y desafortunadamente por más que trataba de cuidarlo, de alguna manera constantemente salía dañado, ya fuera porque los niños lo mordían, lo rompían o se perdía en alguno de los seis salones donde se trabajaba.

He estado platicando con las maestras titulares y me han aconsejado hablar con la directora para comentarle esta situación y pedir su autorización para platicar con los papás y solicitar su apoyo, tanto económico como para la elaboración del material. Es importante mencionar que si logro el apoyo de los padres de familia, ese material pertenecerá al grupo que proporcione el apoyo y no deberá salir de ese salón ni de la escuela.

Una tercera dificultad que encuentro en mi práctica es el hecho de trabajar por horas y en el nivel preescolar, ya que en este nivel sólo se deben dar tres clases a la semana de una hora, esto implica que los especialistas de inglés trabajemos en dos o tres jardines, dependiendo del número de grupos de tercero con que cuente cada jardín y el número de horas que tenga cada especialista.

En mi caso laboro en dos jardines de niños y mis clases en cada jardín son seguidas, es decir, trabajar por horas implica no tener horas muertas, ya que estas no se me pagan, y así como termino con un grupo ya debo estar en el otro, esto no es fácil porque las docentes esperan impacientes mi llegada, tal vez para relajarse un poco o poder hacer trabajo que tengan pendiente.

Es realmente estresante saber que tienes que estar a la misma hora en dos salones diferentes y aunque los salones están seguidos, las docentes son muy desesperadas y hacen comentarios como que llego tarde y les doy clases de media hora, entonces me pregunto ¿Al grupo anterior le doy hora y media?

Esta situación realmente merma mi estado de ánimo, llegué a pensar en renunciar al sentirme tan presionada por sus comentarios, actualmente tengo alarmas en mi celular 5 minutos antes de la terminación de cada clase para poder recoger material y despedirme de los niños. Sin embargo, al ser grupos tan extensos en ocasiones los niños se tardan mucho en recoger el material y no termino a tiempo.

Algo con lo que me sigo conflictuando dentro del aula es con el tiempo asignado para cada actividad, principalmente cuando trabajamos con el libro o con el cuaderno, hay niños que trabajan sumamente rápido y otros extremadamente lento, entiendo que todos los niños tienen diferentes ritmos de aprendizaje pero al momento que esto se ve reflejado en grupos tan extensos no resulta tan sencillo de resolver. *Un diagnóstico de la Auditoría Superior de la Federación (ASF) reveló que uno de los principales problemas que afecta el desempeño de los maestros en las escuelas públicas son los grupos numerosos.*(2013/05/20) *Batallan maestros en grupos numerosos.* Periódico am. Recuperado de: <https://www.am.com.mx/leon/local/batallan-maestros-en-grupos-numerosos-17605.html>

Aprender a trabajar con grupos tan extensos ha sido un poco complicado para mí y esto me ha llevado en cierto modo a abusar de cierto reforzador, sobre todo cuando de disciplina y de participación se trata.

A decir de Hernández (2008), el conductismo skinneriano establece que “la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información (...) en el alumno para que la adquiera” (p.92) Asimismo, agrega el autor, “la enseñanza debe de estar basada en consecuencias positivas (reforzamientos positivos), y no en procedimientos de control aversivos (como el castigo)” (p.93) Lo que hace el profesor es planear los aprendizajes (respuestas) que desea evidencien sus estudiantes, y para lograrlo condiciona sus comportamientos a través de estímulos.

Desafortunadamente hoy me he dado cuenta que muchos de mis niños trabajan, participan y se portan bien solo cuando les digo que les voy a dar una “*happy face*” (carita feliz), de hecho cuando siento que el grupo se me está saliendo de control, lo que hago es mostrarles las plantillas de “*happy faces*” y logré tener nuevamente el control del grupo.

A lo largo de mi camino como docente he observado que el uso de los reforzadores me ha dado resultados para controlar la conducta y de alguna manera obtener resultados de aprendizaje. Sin embargo, si analizo el enfoque del Programa Nacional de Inglés de la SEP me encuentro con un enfoque por competencias el cual no va de acuerdo con el conductismo.

Analizando esta práctica considero necesario empezar a disminuir el uso de reforzadores, de manera que con el tiempo los niños no dependan de él para trabajar adecuadamente.

Dentro de las alternativas que encuentro es el cambiarles el reforzador (carita feliz) por la lectura de un cuento, el uso tal vez de sus plumones favoritos en su libro, cantar más de una vez la canción que más les gusta o salir a trabajar con su libro en el patio o en la biblioteca, uso de títeres, etc., así poco a poco los niños mostrarán entusiasmo para trabajar y regularse y yo no haré un uso excesivo de un solo reforzador.

3.- ELECCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA PROBLEMÁTICA SIGNIFICATIVA

Después de analizar cada una de las dificultades que identifiqué en mi práctica docente, me doy cuenta que como maestra de inglés de escuela pública y de trabajar con grupos tan numerosos encuentro una problemática que de alguna manera tiene cierta incidencia en las dificultades mencionadas y esta es que como docente no utilizo las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo al trabajar con grupos extensos y hago uso excesivo del reforzador de *happy faces* (caritas felices) para intentar que los alumnos aprendan, sin darme cuenta que lo único que estoy obteniendo es un aprendizaje mecánico.

Por eso es que una vez realizado el análisis de mi práctica docente y habiendo analizado varias problemáticas que me afectan, yo elegí para mi proyecto de intervención la que tiene que ver con el uso de reforzadores, principalmente el de *happy faces* (caritas felices), porque a través del uso de este reforzador, que tiene que ver con la teoría conductista, no estoy logrando un aprendizaje significativo en mis alumnos.

Esta problemática la elegí porque me doy cuenta que a pesar de tener un buen control de grupo tanto en disciplina como de respeto hacia el Marco para la Convivencia Escolar, no estoy obteniendo los resultados de aprendizaje esperados; puedo percibir que los niños trabajan y mantienen orden dentro del aula con la ilusión de recibir como recompensa alguna *happy face* y ponérselo en su gafete. Sin embargo, no considero que realmente tengan el conocimiento que deberían de tener.

De esto da cuenta el que los niños olviden con facilidad los temas previamente vistos, por supuesto que muchos de ellos los recuerdan muy bien, pero he observado que en su mayoría les cuesta trabajo relacionar el nuevo aprendizaje con el anterior, aprendiendo temas por separado sin que se vea una relación entre ellos.

La problemática mencionada afecta de manera directa mi práctica docente, ya que como lo mencioné con anterioridad el enfoque del Programa Nacional de inglés es comunicativo y si los alumnos no logran hacer esa conexión entre aprendizajes

previos y el nuevo aprendizaje, no serán capaces de comunicarse a lo largo de su vida en las tres direcciones complementarias que propone la enseñanza del lenguaje de acuerdo con los aprendizajes claves del nuevo modelo educativo:

1. La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos.
2. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos.
3. El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística.

El hecho de que los alumnos no logren un aprendizaje significativo origina que con frecuencia olviden los temas vistos y esto determina que yo cotidianamente tenga que dedicar mucho tiempo en recordárselos o hacer alguna actividad previa para que ellos puedan traer a la memoria lo “aprendido” previamente en detrimento del cumplimiento con las actividades que había planeado realizar en esa clase.

3.1 Elementos teóricos para comprender el problema

Los reforzadores se entienden normalmente como estímulos de relevancia biológica para el organismo, por ejemplo, comida o agua. No hay que olvidar, sin embargo, que cualquier estímulo, como una descarga eléctrica, una luz intermitente o una dosis de alguna droga, puede actuar como reforzador siempre y cuando incremente la probabilidad futura de la conducta que le precede (Dunham, 1977/1983). Este punto es especialmente importante cuando se trabaja en condicionamiento operante con seres humanos, pues en muchas ocasiones se ha llegado a la conclusión de que su actuación es diferente a la encontrada en otros organismos bajo el mismo programa de reforzamiento (e.g., Lowe, 1983), cuando en realidad lo que puede estar ocurriendo es que el estímulo elegido como reforzador no esté actuando como tal.

Thorndike (1911) creía que la fuerza de los estímulos para actuar como reforzadores procedía de su capacidad para producir placer o dolor. Watson (1913) rechazó estos términos tan subjetivos, y con ellos la ley del efecto, no otorgando al reforzador un

papel importante en el aprendizaje. Finalmente, los trabajos realizados por Tolman (Tolman & Honzik, 1930) le llevaron a la distinción entre aprendizaje y ejecución. El reforzador, de acuerdo con Tolman, no es necesario para el aprendizaje, pero es imprescindible para que posteriormente se ejecute la respuesta aprendida.

La teoría conductista es la que utiliza los reforzadores antes mencionados y es desafortunadamente una teoría que a lo largo de mis últimos años de docencia ha prevalecido dentro de mi aula y con la que hoy puedo decir que a pesar de funcionar para mantener un buen orden dentro del aula, no estoy de acuerdo con ella, porque lo que he obtenido como resultado ha sido un aprendizaje mecánico y lo que pretendo obtener es un aprendizaje significativo en mis alumnos.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva” al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Ausubel también menciona en su teoría de aprendizaje significativo que los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho con el epígrafe de su obra de la siguiente manera: “Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.

Un aprendizaje significativo es cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983:18)

El aprendizaje mecánico se da cuando la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas de física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, cuando “el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa” (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel, 1983:37)

Sin embargo, el aprendizaje mecánico no se da en un “vacío cognitivo” puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Hoy sé que como docente de lengua extranjera, necesito comprender el proceso de adquisición de la primera lengua (L1) o lengua materna, y en el intento de dar explicación a los procesos cognitivos que tienen lugar en este aprendizaje, uno de los autores más influyentes en lingüística del siglo XX fue Noam Chomsky, quien desarrolló su teoría de adquisición de la lengua. Esta teoría tiene como concepto primario el de la llamada “Gramática Universal” que aclara las lagunas existentes de los procesos internos por los que pasan los niños para desarrollar la capacidad del habla. Según el autor, los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite comprender la lengua, nacen con esa habilidad que se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el mundo que le rodea, este “instinto biológico” se basa en una gramática general e inconsciente que subyace a todas las lenguas, y a todas las reglas gramaticales particulares.

El proceso de aprendizaje tiene lugar cuando el niño toma contacto con un ambiente en el que se habla la lengua en cuestión, y gracias a la interacción social esa lengua se desarrolla. Por lo tanto el proceso de aprendizaje es un proceso inconsciente

donde los niños aprenden a hablar sin instrucción explícita. Este proceso acaba alrededor de los cinco años, cuando todos los niños del mundo pueden hablar su lengua materna con fluidez y sin esfuerzo (FLETA, 2006:52).

La interacción es esencial en los procesos de aprendizaje, no sólo porque se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas sino porque entran en juego factores sociales que potencian el desarrollo cognitivo.

Por otra parte una de las teorías más importantes sobre la adquisición de lenguas extranjeras es el modelo de adquisición del lenguaje propuesto por Krashen y Terrel. Este modelo se divide en 5 hipótesis: 1) adquisición-aprendizaje, 2) orden natural, 3) automonitorización, 4) "Input" y 5) filtro afectivo.

De acuerdo con la hipótesis de adquisición-aprendizaje, las personas tienen dos maneras distintas de desarrollar la competencia lingüística, ya sea a través del aprendizaje o de la adquisición. La adquisición del lenguaje es un proceso similar a la forma en que hemos aprendido nuestra lengua materna, por otra parte "El aprendizaje de un idioma se refiere al conocimiento explícito de las reglas, siendo consciente de ello y teniendo la capacidad de hablar de ello" (Krashen y Terral, 1983, p.2). Se trata de un proceso consciente donde hay instrucción formal y también hay conocimiento formal de la lengua.

Respecto a la hipótesis del orden natural se centra más en adquisición de segundas lenguas y no tanto en la adquisición de lenguas extranjeras, como lo es el inglés, por eso no la abordaremos.

Por su parte, la hipótesis de automonitorización se refiere cuando un enunciado es procesado por nuestro sistema de adquisición del lenguaje, el conocimiento que obtendremos del aprendizaje del idioma (aprendizaje consciente) será el encargado de la corrección de nuestras expresiones.

Por otro lado, la hipótesis de entrada (Input) afirma que las personas pueden realmente adquirir el lenguaje cuando entienden y están expuestas a un estímulo lingüístico que se encuentra un poco más allá de su nivel actual de competencia, lo

que se llama $(i + 1)$ donde i es el nivel de estímulo lingüístico y “1” tiene que ver con un estímulo lingüístico que forma parte de la siguiente etapa de aprendizaje del individuo. El estímulo lingüístico que se da al estudiante debe tener estructuras conocidas por este y debe incluir también algunas estructuras o vocabulario que forman parte de la siguiente etapa de aprendizaje. Esto significa que para que los estudiantes mejoren su nivel de competencia, los profesores tienen que proporcionarles material lingüístico más allá de su nivel de competencia.

Uno de los principios más importantes de la enseñanza de lenguas es la hipótesis del filtro afectivo (Krashen y Terral, 1983, p.1) de acuerdo con la cual cuando un alumno tiene una visión positiva hacia el proceso de aprendizaje, tendrá más éxito en la adquisición de la lengua extranjera que las personas que no están motivadas. Esto significa que cuando el filtro afectivo está bajo, los estudiantes están más abiertos a aprender y adquirir la lengua con éxito. Es decir, es probable que los estudiantes busquen situaciones en las que puedan obtener más conocimiento y poner en práctica lo que han aprendido con confianza con hablantes de la lengua extranjera. Además las personas con un filtro afectivo bajo son más receptivas a la información que reciben (Krashen y Terrel, 1983, p.39). Por otro lado, las personas con un filtro afectivo alto tienden a tener problemas con la adquisición de lenguas porque están estresadas haciendo muchas cosas a la vez, no suelen estar interesadas en la búsqueda de situaciones en las que pueden practicar lo que aprenden debido a su falta de motivación, al estrés o a la falta de tiempo. Es importante, por lo tanto, propiciar un ambiente de clase agradable y en la medida de las posibilidades libre de estrés, el cual permitirá que los estudiantes mantengan un filtro afectivo más bajo y por ende aumenten su capacidad receptora y productiva.

3.2 Técnicas e instrumentos para recabar información sobre el problema

En lo que se refiere a las técnicas e instrumentos para recabar información sobre mi problema, mencionaré que la técnica que utilicé fue la observación participativa y el instrumento; el diario de campo.

Para hacer etnografía o investigación cualitativa, es necesario adentrarse en el grupo que se va a investigar, en este caso mi grupo de preescolar, necesito aprender su lenguaje, es decir, la manera en cómo se relacionan y conocer sus costumbres y hábitos para poder tener la facilidad de hacer adecuadas interpretaciones de lo que sucede en el aula, no se trata de hacer una fotografía con los detalles externos, hay que ir más atrás y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan.

De acuerdo con la profesora Nidia Nolla Cao: “en el quehacer docente, los maestros pueden utilizar las herramientas de los etnógrafos, pues interactúan con sus estudiantes y se convierten en destacados observadores y entrevistadores, su trabajo les permite ser parte del grupo, pero siempre mantener su función de maestro; falta añadirle un poco de tiempo de reflexión y análisis, para que esa experiencia pueda convertirse en “un trabajo etnográfico fructífero”.

Como docente frente a grupo tengo la oportunidad de utilizar la observación participante ya que puedo convivir con los alumnos e involucrarme directamente con ellos, saber de sus inquietudes y necesidades y al participar dentro del aula me he cuestionado sobre lo que en realidad está pasando, no solamente he observado por hacerlo, sino que dicha observación la he realizado con la finalidad de darle un sentido de indagación. En palabras de Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez “Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Citado por Martínez, 2007)

Gracias a esta observación participante pude captar los elementos diarios, las relaciones, las costumbres, lo normal y “lo anormal” y por supuesto identificar y analizar las dificultades encontradas en mi práctica docente con el objetivo de comprender y definir cuál sería mi problemática a elegir. Martínez. L. (2007) “la participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador, apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada”.

El “estar dentro” de la población estudiada también me colocó como parte del problema, siempre tratando de evitar ser tan subjetiva. *“De todas maneras, la subjetividad es parte de la conciencia del investigar y desempeña un papel activo en el conocimiento, particularmente cuando se trata de sus congéneres”*. (Op. Cit. Guber. P. 62). Siendo yo participe de esta observación me permitió evitar la interpretación o apreciación de terceras personas respecto a determinadas situaciones, quienes al no estar día con día trabajando con el grupo pudieran hacer juicios subjetivos o a la ligera sin conocer realmente el contexto áulico.

Toda la información recabada, producto de mi observación participante la fui registrando en un diario de campo, ya que éste nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas, mejorarlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil (...) al investigar en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. (Op. Cit. Bonilla y Rodríguez. P. 129)

Dentro de este diario de campo no incluyo todos los detalles de mi práctica docente, pero si todos aquellos que en algún momento se repitieron continuamente dentro del grupo, o que resultaron “no normales” o esperados por mí, que repercutieron en la mayoría de los alumnos, o que de alguna manera no permitieron que se pudieran llevar a cabo las actividades programadas o alcanzar los aprendizajes esperados planteados en mis situaciones didácticas, es decir todo aquello que de manera directa o indirecta han afectado de alguna forma el adecuado cause de mi quehacer docente.

3.3 Análisis e interpretación de la información recabada

De acuerdo con la información que he podido recabar a través de mi diario de clase, mi observación participante y de la interacción que tengo con las docentes frente a grupo puedo decir que todas las docentes que trabajan en la escuela son conductistas en lo que se refiere a disciplina y organización del grupo. He observado que todas manejan el semáforo de la conducta, este está formado por tres caritas, una verde; la cual indica que los niños han tenido una buena conducta de acuerdo con el Marco para la Convivencia Escolar, una de color ámbar (en ocasiones amarilla); esta indica que deben tener cuidado porque su conducta puede no ser muy adecuada y una roja; la cual refleja que el niño o niña a lo largo de día tuvo una conducta no aceptable.

El semáforo de la conducta se va registrando a través de fotografías tamaño infantil de cada uno de los niños, pegadas en pinzas para ropa, estas pinzas al inicio de cada día son colocadas en la carita verde y a lo largo del día van cambiando de lugar, ya sea a la carita de color ámbar; si el niño o niña muestra una actitud inadecuada y si la actitud del niño es realmente inaceptable entonces pasan directamente a la carita roja. Esta manera de controlar la conducta es algo que considero les funciona a todas las docentes ya que durante el tiempo que he trabajado en escuelas públicas siempre he visto que trabajan con el semáforo dentro de la mayoría de las aulas, aunque también considero que se ejerce cierta presión para controlar la conducta, el niño más que aprender a regularse por convicción lo hace por sentirse aceptado y querido y cuando no logra estar en el lugar de la carita verde entonces he notado que se siente un poco frustrado o molesto, e incluso podría decir se siente excluido.

Las docentes de tercero de preescolar que son con las que comparto grupo, recompensan mucho a los niños por sus trabajos, por ejemplo, siempre están divididos en 5 equipos: equipo amarillo, azul, verde, morado y anaranjado, cada equipo tiene un líder y un ayudante, los cuales se van rotando a lo largo de toda la semana, al final de cada actividad se evalúa la actuación de cada equipo y se coloca una palomita al lado del equipo que mejor realizó cada actividad, de esta manera al

terminar la jornada se cuentan las palomitas y el equipo que obtiene más, gana un dulce, o algo más que lleve la docente.

Tuve la oportunidad de platicar con algunas docentes respecto a esta manera de premiar a los niños y ellas comentaron que es algo que les funciona, pues de esta manera logran motivar a los niños a participar y a estar atentos durante las diferentes actividades realizadas a lo largo de la jornada. Por otra parte también consideran que debido a lo extenso que son los grupos es necesario utilizar este tipo de estrategias, de otra manera el grupo se les saldría de control.

Otro elemento que me permitió darme cuenta que a los niños se les va llevando hacia donde la docente quiere ir, fue cuando tuvimos los consejos técnicos con otras escuelas que integramos la misma zona, en estas juntas compartimos videos de cómo trabajábamos dentro del aula y después de compartirlos tuvimos la oportunidad de hacer una pequeña intervención acerca de cada video y en la mayoría de los comentarios expresamos que éramos muy conductistas, por ejemplo, que cuando contábamos cuentos, hacíamos preguntas a los niños y solo hasta que recibíamos la respuesta que estábamos esperando avanzábamos a otra pregunta, también se comentó que en muchas ocasiones no permitimos que los niños expresaran su punto de vista, que no les dimos la oportunidad de llegar a un resultado por ellos mismos, que hubo momentos en que nos desesperamos y entonces simplemente les dimos las respuestas.

Las dos escuelas donde laboro se caracterizan por ser las mejores de la zona, y por esta razón las docentes y directivos se sienten muy comprometidas a querer lograr que los niños también salgan leyendo de preescolar, algo que no pide la SEP, sin embargo, cuando llega la evaluación institucional, la cual se realiza cada año en todos los jardines, es un elemento que influye para obtener mejores resultados. Esto ha originado que el trabajo dentro del aula sea muy exigente, tanto para los niños como para las docentes quienes en muchas ocasiones terminan llenando cuadernillos al vapor.

Yo en particular he notado que mis alumnos están adquiriendo el inglés de una manera mecánica o memorística, para eso mencionaré algunas situaciones que dan cuenta de ello. En repetidas ocasiones cuando he llegado al aula he escucho a algunos de mis alumnos decir: “*Hello children, how are you today? I`m fine thank you*” (“hola niños, ¿Cómo están hoy?, estoy bien gracias”). Aquí me doy cuenta que repiten todo junto, sin poder comprender que en realidad es un diálogo.

En otra ocasión iba llegando a uno de mis jardines cuando una mamá me alcanzó y me preguntó: *teacher*, ¿cómo se llama? y le contesté: Claudia, ella miró a su hijo y le dijo: “ya ves, tu *teacher* se llama Claudia, no *teacher*”, pude entonces ver que así como ese niño, había otros más que pensaban que mi nombre era *teacher* o *hello*.

A lo largo de las tres clases que tenemos a la semana, trabajamos frases de cortesía como *thank you*, (gracias) *you`re welcome*, (de nada) *have a nice day*, (pasa un bonito día), *the same to you* (igualmente), estas frases las repetimos constantemente y ha sido grande mi sorpresa que después de mucho tiempo de usarlas todavía haya niños que me pregunten qué significa alguna de ellas o como se dice alguna frase de estas en inglés. Concluyo entonces que mis alumnos están aprendiendo el idioma de una forma mecánica, por repetición, sin saber en realidad ni lo que les estoy preguntando, ni lo que están respondiendo y que en realidad su aprendizaje no es significativo.

Con todo lo que he estado investigando acerca de cómo se adquiere una lengua extranjera, considero que el método de “Enseñanza Comunicativa de la lengua” es el que más se acerca al Programa Nacional de Inglés (PRONI) cuyos orígenes se remontan al Reino Unido a finales de 1960. En ese momento, el enfoque situacional en el que el idioma se enseña mediante la práctica de las estructuras básicas en actividades significativas fue considerado como el mayor acercamiento a enseñar inglés (Richards Y Rodgers, 1986, p.64). Sin embargo, los lingüistas se dieron cuenta de que el enfoque situacional había perdido fuerza, porque tenía la intención de que los estudiantes predijeran el idioma basado en eventos situacionales. Se dieron cuenta de que tenían que estudiar más la lengua y entender cómo los

enunciados producidos por un alumno expresaban el significado y la intención del hablante.

Un aspecto muy importante en la enseñanza de la lengua es que se centra no sólo en las funciones (las intenciones de la comunicación para expresar ideas, actitudes, etc., situaciones sociales particulares), sino también en las estructuras. A los estudiantes que están aprendiendo con el método de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se les introduce por primera vez a las funciones con el fin de que puedan practicar las distintas estructuras y expresiones. Las funciones que se llevarán a cabo en situaciones de comunicación, la negociación de significado en cooperación, la formación de hipótesis, la puesta en práctica y la utilización de la estrategia de ensayo y error son algunas de las estrategias comúnmente usadas.

En la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, el “lenguaje auténtico” (el lenguaje como se usa en contextos reales) debe ser utilizado, esto significa que los alumnos están expuestos a cualquier tipo de material en el que se presenta el lenguaje auténtico. La lengua extranjera se utiliza no sólo como objeto de estudio sino también como el vehículo para la comunicación en el aula.

Una parte esencial de este método son los juegos, ya que permiten que los estudiantes apliquen lo que han aprendido para obtener una respuesta inmediata y por supuesto divertirse. Los errores son tolerados y vistos como el resultado natural del desarrollo de la comunicación. Los estudiantes usan el lenguaje en actividades comunicativas como juegos, conversaciones, discusiones, debates, obras de teatro y tareas de resolución de problemas. Este tipo de actividades debe cumplir con tres funciones de acuerdo con Johnson y Morrow (1981): falta de información, elección y retroalimentación. Falta de información se refiere a situaciones cuando un orador en la actividad comunicativa posee información que el interlocutor no tiene; en este caso, los alumnos tienen la obligación de comunicarse utilizando la lengua extranjera con el fin de obtener la información que necesitan. La elección se refiere al hecho de que tenemos diferentes formas de decir lo mismo y los estudiantes deben tener la oportunidad de utilizar el idioma como lo deseen, siempre y cuando cumplan con el objetivo comunicativo; esto significa que los estudiantes nunca

deben limitarse a la utilización de sólo una estructura para llevar a cabo una función particular. La retroalimentación es la respuesta que se obtiene al interactuar con alguien; esta es la característica más importante de las tres funciones, ya que es por este aspecto que el estudiante puede determinar si está logrando comunicar su mensaje.

Al hacer un análisis de todos los elementos observados, puedo darme cuenta que el que método que utilizo para enseñar inglés a niños no es el más adecuado, pude apreciar que las actitudes de los alumnos respecto al inglés son de asombro y agrado, que lo ven como algo que desean aprender, algo que no cualquier persona hace, al menos no dentro de su núcleo familiar y por lo tanto es algo con lo que no están tan familiarizados y les causa emoción.

Pude observar que al momento que logran expresar algunas frases en inglés y reciben una retroalimentación favorable, sus caritas se iluminan, dando muestra de que se sienten satisfechos de sus logros. Su participación siempre es activa, quieren ser los primeros en participar, incluso algunos se molestan porque no pueden participar en todas las actividades.

Sin embargo, también observé que esa emoción y entusiasmo no están presentes durante toda la clase, la cual dura 60 minutos, creo que a las actividades propuestas les está faltando variedad, que hace falta jugar más, movernos más, simplemente interactuar más y de esa manera lograr ambientes de aprendizajes que propicien un aprendizaje continuo.

Debo estar consciente de la gran ventaja que tengo al trabajar con niños, porque se encuentran en el momento idóneo para iniciar el proceso de adquisición del inglés ya que debido a la plasticidad del propio cerebro que asimila, en estas circunstancias, una información muy compleja de una manera inconsciente y sin esfuerzo. Lo que parece muy simple a ojos de un niño, en realidad esconde un proceso de aprendizaje complejo para los adultos, incluso a pesar del desarrollo cognitivo que ya poseen.

Con los niños la enseñanza debe basarse principalmente en la interacción con el docente y con sus compañeros, desarrollando así las destrezas orales que son prioritarias en estos contextos. Entre los diferentes tipos de enseñanza que normalmente se ajustan a las necesidades de los alumnos en edad infantil destacan TPR “ la respuesta física total”, “el enfoque comunicativo” y “el enfoque de tareas”, estos enfoques permiten trabajar con niños de muchas formas potenciando todo tipo de destrezas, habilidades e inteligencias.

4.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

4.1 Definición y delimitación

El problema:

“El uso de estrategias con enfoque conductista obstaculizan mi quehacer docente para lograr un aprendizaje significativo en niños de preescolar”

Como consecuencia de esta problemática, la propuesta que deseo presentar es la siguiente:

5.- DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Nombre de la propuesta:

“LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS, EN NIÑOS DE TERCERO DE PREESCOLAR”

5.2 Fundamento Teórico-Pedagógico de la propuesta

La fundamentación teórica pedagógica de este proyecto tiene principalmente un enfoque constructivista desarrollado por César Coll, y con aportes de Vygotsky, Piaget, Bruner y de Ausubel; así como un enfoque de acción centrado en prácticas sociales del lenguaje, ya que las situaciones didácticas que de él se derivarán estarán basadas en el nuevo programa educativo 2017 “Aprendizajes Clave” para la educación integral.

De acuerdo con Cesar Coll, en el ámbito de la educación no hay un sólo constructivismo, sino muchos constructivismos. Se distinguen cuatro tipos de constructivismo, el primero se deriva de la teoría genética de Piaget, el segundo está basado en las teorías de aprendizaje verbal significativo, de los organizadores previos, así como de la asimilación, de Ausubel, el tercero está inspirado en la psicología cognitiva y por último el de la teoría sociocultural de Vygotsky.

La corriente constructivista es indiscutiblemente uno de los enfoques que tiene mayor influencia sobre el aprendizaje escolar en todos los niveles educativos. Esta corriente iniciada a finales de la década de 1950, se ha ido imponiendo en el campo de la psicología, la pedagogía y la didáctica (Coll, 2994a). La concepción Constructivista de la Enseñanza y del Aprendizaje como explicación psicológica hunde sus raíces en la psicología y en la epistemología genética y en los trabajos de Piaget y sus colaboradores, Vygotsky, Ausubel y Bruner (Coll, 1996). Se piensa que la idea del constructivismo no es nueva y que algunas de sus ideas pueden encontrarse en las obras de Sócrates, Platón, Aristóteles, Locke, Kant, Pestalozzi o Hegel, entre otros (Rodrigo, 1997).

El supuesto general sobre el que se fundamenta el constructivismo es que “el conocimiento no se descubre sino que se construye”. Martí (1996, p.5) destaca que “es ilusorio y falaz hablar del constructivismo en singular” pues respecto a ese punto de partida común, cada teoría o autor añade diferentes principios explicativos que pueden conducir a posiciones muy diferentes. Mientras que el constructivismo cognitivo sitúa el proceso de construcción en el alumno y lo considera como un proceso individual e interno, el socio-constructivismo concibe al grupo social o la comunidad de la que forma parte el alumno como el verdadero agente del proceso de construcción (Coll, 2004b).

Como bien señala Carretero, Mario (1993), el constructivismo se entendería como la idea que mantiene que la persona en su globalidad no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre ambos factores. Así, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción depende de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad interna o externa que desarrollemos al respecto. De tal manera que el aprendizaje no sería un simple asunto de transmisión, internalización y acumulación de conocimiento, sino que se trataría de un proceso activo por parte del niño que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir

conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Es el alumno quien debe relacionar, organizar y extrapolar los significados de éstas. El punto clave del constructivismo no está tanto en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso de adquisición del conocimiento (Chadwich, 2001) Por lo tanto el papel del maestro de educación infantil no sería transmitir el conocimiento en sí mismo, sino proporcionar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo.

El constructivismo considera al alumno como el responsable de su propio aprendizaje ya que es él quien construye activamente los significados basándose en la experiencia personal, aunque el profesor servirá de orientador y guía en esa actividad. Todo ello conduce a una visión del aprendizaje escolar como proceso activo constructivo, que es de naturaleza individual e interna, pero a la vez requiere de la participación de la comunidad de aprendizaje de la que forma parte el alumno. Es por ello la importancia del constructivismo social por encima del constructivismo cognitivo, en el entorno educativo y especialmente en las primeras etapas: en la educación infantil.

Por otra parte, el constructivismo también puede ayudarnos a crear ambientes de aprendizaje que favorezcan procesos diferentes a los que hemos imaginado hasta ahora en los ámbitos educativos, pues nos obliga a centrarnos en la forma en que debemos relacionarnos entre nosotros y, además, con los otros participantes (Ordóñez, 2004).

Coll menciona que la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje apunta a tres fuentes principales de influencia educativa: la que tiene su origen en el profesor y se ejerce a través de las interacciones que mantiene con sus alumnos, la que tiene su origen en los compañeros y compañeras y se ejerce a través de las interacciones que mantienen los alumnos entre sí y la que tiene su origen en la organización y funcionamiento de la institución escolar.

Respecto a la primera existen dos mecanismos de influencia educativa mediante los cuales el profesor consigue – cuando lo consigue- ajustar la ayuda pedagógica

al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, el primero es el de la cesión y traspaso progresivo del control y de la responsabilidad y el segundo el de la construcción progresiva de sistemas de significados.

Para ajustar la ayuda que los docentes ofrecen a sus alumnos organizan y secuencian las actividades de enseñanza y aprendizaje, así cuando abordan un nuevo contenido o una nueva tarea, comienzan poniendo en marcha actividades muy estructuradas sobre las que ejercen un elevado control y en las que los alumnos pueden participar activamente desde el principio, aunque sea de una manera muy limitada y puntual, poco a poco el docente va disminuyendo el grado de control y de supervisión sobre el desarrollo de la actividad y así los alumnos van asumiendo progresivamente el control que cede el profesor y este pasa a ser ejercido principalmente por los alumnos.

Respecto al segundo mecanismo de influencia educativa, el docente logra influir sobre el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos en la medida en que consigue compartir progresivamente con ellos sus propios significados sobre los contenidos escolares. Esta construcción de significados compartidos sobre los contenidos escolares – en cuyo marco tiene lugar la construcción individual que llevan a cabo los alumnos – es posible gracias a un complejo y todavía poco estudiado proceso de negociación en el que interviene tanto lo que dice y hace el profesor como lo que dicen y hacen los alumnos.

En relación a la segunda fuente que tiene su origen en los compañeros y compañeras, se han identificado algunos mecanismos particularmente potentes como: la posibilidad de contrastar puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de un contenido o de la tarea que está siendo abordada conjuntamente; la posibilidad de formular verbalmente y de manera explícita el propio punto de vista para comunicarlo a los compañeros con los que se está realizando la tarea; la necesidad de explicar, dar instrucciones o ayudar a los compañeros en la realización de la tarea o actividad conjunta; la posibilidad de coordinar e intercambiar los roles en el interior del grupo; la existencia de controles y regulaciones mutuas durante la realización de la actividad conjunta; la posibilidad de solicitar, dar y recibir ayuda

contingente a las dificultades que se plantean en la comprensión del contenido o en la ejecución de la tarea conjunta, etc.

Por último, la tercera fuente de influencia educativa que tiene que ver con la organización y funcionamiento de la institución escolar, de los valores implícitos y explícitos que presiden de la actuación de los diferentes colectivos y miembros de la misma (profesorado, alumnado, padres), de las actitudes que pone de relieve su comportamiento y de las normas que rigen la vida de la institución. Estos aspectos influyen de manera decisiva sobre lo que los alumnos y alumnas aprenden finalmente en las aulas y sobre la manera como lo aprenden; esto de acuerdo con algunos estudios realizados sobre las escuelas eficaces (ver, por ejemplo, OCDE, 1991)

Hablemos ahora de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) quien es considerado el precursor del constructivismo social y los elementos fundamentales que dominan el pensamiento Vygotskyano son los siguientes: que la psique es un sistema interfuncional que emerge como consecuencia del encuentro dialéctico entre dos procesos materiales (el cerebro y el mundo, especialmente el mundo social), su naturaleza sólo puede definirse históricamente y está genéticamente condicionada por la actividad instrumental (Vera, 1993). Es por esta razón que Vygotsky se centra en el desarrollo psicológico de los niños y en su historia individual.

En la teoría sociocultural de Vygotsky, la dimensión social adquiere un carácter fundamental en la explicación de la construcción del conocimiento y la explicación de la naturaleza humana. Esto queda claramente expuesto en los siguientes supuestos:

- El pensamiento y la conciencia están determinados por las actividades realizadas, en un entorno social determinado, con otras personas; no son únicamente el resultado de características estructurales o funcionales internas, el sujeto es el resultado de la relación.
- La cooperación social se realiza mediante instrumentos (herramientas, signos) y es mediante la progresiva interiorización de estos instrumentos de

relación como se construye la conciencia, que a partir de ese momento, regula las otras funciones psíquicas-tesis de mediación- (Schneuwly y Bronckart, 1985).

A partir de estos supuestos, podemos entender la ley fundamental de los procesos superiores, que se suele denominar “ley de la doble formación”, y ésta dice que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1979, p.94), y añade “esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (p.94)

Por otra parte, una de las implicaciones más interesantes de la concepción teórica de Vygotsky es la que se refiere a su relación con el aprendizaje. Según Vygotsky, el desarrollo tiene lugar en situaciones en las que para solucionar un problema un niño es guiado por un adulto o una persona más experta. Esta persona estructura y modela la solución adecuada del problema. En este aspecto, nos movemos en el concepto de “Zona de Desarrollo Próxima”, es decir la región de mayor sensibilidad al aprendizaje, en la que aun cuando el niño por sí solo no es suficientemente capaz de enfrentarse a un problema, puede sacar un provecho máximo con una pequeña guía. Como señala Vygotsky (1979) “lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje [...] una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del sujeto” (pp. 138-139). Esto significa que, “el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje” (Vygotsky, 1964, p. 115).

Una condición indispensable para que se produzca dicho aprendizaje es que la información nueva se amolde al conocimiento que el niño posee, es decir, que se sitúe en la zona de desarrollo real que el niño tenía. Puesto que “el aprendizaje no produce desarrollo en cualquier circunstancia, sino sólo en aquellas en las que el

niño ha alcanzado ya un determinado nivel de desarrollo potencial” (Palacios, 1987, p. 179). De este modo, la estructuración u organización actúa para el niño a modo de “andamio” utilizando la terminología de Bruner – en tanto crea puentes para conectar su conocimiento anterior con el nuevo. La forma en que los conocimientos adquiridos de esta forma se generalizan se deben tanto al propio sujeto, que busca comunales entre las situaciones, como a los agentes externos, y principalmente al maestro que asiste al niño o niña estableciéndole analogías que sean asequibles a su capacidad. Así, puede concluirse que aprendizaje y desarrollo son procesos guiados y canalizados por personas más expertas, hacia las formas establecidas por la cultura para manejar la situación, siendo el desarrollo el que sigue al aprendizaje y no una consecuencia de procesos espontáneos del sujeto individual (posición de Piaget, 1981). Aunque debemos tener siempre presente que es cierto que, según Vygotsky, “el proceso de desarrollo va a remolque del proceso de aprendizaje pero a condición de que ese aprendizaje actúe sobre la zona de desarrollo real que el sujeto ya tenía (Palacios, 1987, p. 179)

A diferencia de Vygotsky, Piaget menciona que el aprendizaje depende en gran medida del desarrollo, y que existe un vínculo de dependencia. Es por esto que Piaget considera que se debe enseñar a los niños según sus etapas de desarrollo y sus capacidades de asimilación.

Piaget (1958), menciona 4 estadios del desarrollo intelectual del niño: a) estadio sensoriomotor que abarca la edad de 0 a 2 años, b) estadio preoperacional de 2 a 7 años, c) estadio de las operaciones concretas de 7 a 12 años y d) estadio de las operaciones formales que inicia a partir de la adolescencia.

Sin embargo para mi proyecto de intervención el estadio preoperacional del niño será el que explicaré a continuación, esto debido a que es a esta edad aproximadamente cuando el niño ingresa al nivel preescolar y aunque mi proyecto está dirigido principalmente a niños de tercer grado de preescolar que es en donde se imparte la asignatura de inglés en escuelas públicas, no se descarta la posibilidad que en años subsecuentes se pueda impartir esta lengua a los niveles de primero y segundo de preescolar.

Por tal motivo me permitiré describir las características que menciona Piaget que muestra el niño en esta segunda etapa, conocida también como de la inteligencia verbal o intuitiva.

Jesús Palacios menciona que en esta etapa la inteligencia ya es simbólica, el lenguaje aparece y se enriquece a gran velocidad, la imaginación se desarrolla. Los retos a que hay que hacer frente ya no son sensoriomotores, sino lógicos: las respuestas apropiadas ya no serán acciones físicas, sino razonamientos. Pero la falta de articulación entre esos razonamientos, la tendencia al egocentrismo (aportar el punto de vista propio como si fuera el único responsable) o a la centración (fijarse en un rasgo del objeto ignorando otro, como cuando se ve la altura del líquido en un vaso sin considerar la anchura del vaso) hacen que esos razonamientos carezcan aún de lógica.

De esta forma, las contradicciones que a simple vista pudieran existir entre Piaget y Vygotsky, en lo que se refiere a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, deberíamos entenderlas como dos posturas que en realidad pueden coexistir (Palacios, 1987). De hecho estos dos modos de concebir el aprendizaje convierten al maestro de educación infantil en la persona en la que deben confluir ambas posturas.

La educación constituye una de las fuentes más importantes para el desarrollo de los miembros de la especie humana, al privilegiar los vínculos entre los factores sociales, culturales e históricos

Para Bruner, aprender es un proceso activo y social en el cual los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos basándose en el conocimiento actual. La teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner es una estructura general para la intervención basada en el estudio de la cognición. Trata de enlazar los procesos de desarrollo con el aprendizaje escolar, indicando cómo hay que enseñar para lograr unos resultados satisfactorios.

Desde su punto de vista, es la persona quien tiene un papel activo en la construcción del conocimiento a través de una actividad compleja que implica tres procesos (González-Pérez y Criado, 2003):

1.- Adquisición de información. Ésta se produce a través de los receptores sensoriales y las percepciones.

2.- Transformación de la información. Ésta se logra mediante el sistema en-activo que opera a través de la acción, del sistema icónico que actúa a través de las imágenes pero sin utilizar el lenguaje y además, del sistema simbólico que emplea sistemas de símbolos para codificar la información y que conduce al pensamiento abstracto, éste es el último en desarrollarse y su adquisición, al igual que los anteriores, viene determinada por la maduración y las oportunidades que ofrece el medio. En definitiva, esta transformación de la información se consigue codificando y clasificando la información entrante, y ajustándola a las categorías internas que se poseen.

3.- Evaluación de la información. Su resultado es el aprendizaje y se consigue cuando transforma la información según las reglas con las que representa su experiencia.

En este sentido, Bruner (1960) destacó que es posible enseñar cualquier materia a los niños, siempre que se efectúe de manera significativa (para lo cual, el material debe de estar relacionado con la estructura psicológica del niño), si se enseñan los conceptos del modo más sencillo posible para que los niños los entiendan y si se presentan de forma progresivamente más compleja. Según González-Pérez y Criado (2003), una secuencia óptima de aprendizaje debe comenzar por un modo de representación enactivo para llegar a un modo icónico y posteriormente a uno simbólico. Así pues, Bruner propone una teoría de la instrucción que tiene en cuenta tanto las características del desarrollo (enactivo, icónico y simbólico), como los contenidos de la instrucción y los aspectos motivaciones y de esfuerzo.

El rol del docente en educación infantil, debe consistir en alentar a los alumnos para que éstos busquen soluciones a los problemas, es decir, que aprendan a aprender.

Bruner propone que es el aprendizaje mediante el descubrimiento el proceso que debe facilitar que los alumnos desarrollen sus habilidades de solución de problemas. El maestro será el encargado de proponer y plantear situaciones problemáticas para que los alumnos busquen, manipulen, exploren e investiguen. De este modo, será el propio sujeto quien construya su conocimiento sobre la materia y adquiera las habilidades generales de solución de problemas.

A este modo de actuar es al que se le denomina aprendizaje por descubrimiento, donde el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno. Ese tipo de aprendizaje fomenta la independencia en los primeros años de la escuela, alienta a los alumnos a resolver problemas de forma independiente o en grupo, minimiza el riesgo de fracaso y despierta la curiosidad de los niños y niñas.

Para Bruner es de suma importancia el concepto de las ayudas dentro del aprendizaje, para lo cual propuso el concepto de los andamios, lo cual significa el apoyo que los compañeros de su misma edad, los adultos, los instrumentos, las herramientas y los apoyos tecnológicos aporten en una situación específica de enseñanza, el apoyo debe ser transitorio y retirado de forma progresiva en la medida que el sujeto va obteniendo mayor dominio, competencia y responsabilidad en la construcción y reconstrucción de su conocimiento (Bruner, 1987).

Tanto para Vygotsky como para Bruner el lenguaje juega un papel muy importante; Bruner considera que el lenguaje es el instrumento más importante, porque permite no solo comunicar sino además traducir en clave la realidad, transformándola mediante normas convencionales. Por su parte Vygotsky considera que el momento significativo en el desarrollo del infante, es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen, siendo anteriormente dos líneas de desarrollo totalmente independientes, "en un momento dado se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal". El desarrollo que hasta ahora era biológico se vuelve sociohistórico ya que por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia (Morales, 1990:11).

De acuerdo con esta teoría, el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego egocéntrico y más adelante interiorizado (Vygotsky, 1978).

Ausubel rechazó la idea del aprendizaje por descubrimiento y mostró que la enseñanza por transmisión verbal podía conducir a un aprendizaje significativo a través de lo que se denominaba un organizador previo que servía como puente cognoscitivo entre los nuevos conocimientos y los ya existentes. Para que el aprendizaje sea significativo se requiere que el material también sea potencialmente significativo (para ello, debe ser relevante y tener una organización clara), además de tener una relación con los conceptos ya adquiridos por el alumno; y el alumno debe aportar una actitud favorable para comprender significativamente; es decir debe estar motivado para dar significado propio a los contenidos (Citado por González-Pérez y Criado, 2003).

Por aprendizaje significado se entendería aquel en el que la nueva información se relaciona de manera no arbitraria con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como lo que este ya sabía (Martín y Solé, 2004).

Estos autores señalan que existen tres condiciones imprescindibles para que el alumno pueda realizar aprendizajes significativos:

- 1.- Necesidad de que el material nuevo que debe aprenderse sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico.
- 2.- El alumno debe contar con unos conocimientos previos que le permitan relacionarlos con lo nuevo que tiene que aprender.
- 3.- Que el aprendiz quiera aprender de modo significativo. Es decir, el alumno debe querer aprender y establecer relaciones entre lo que ya sabe y los nuevos contenidos de aprendizaje que se le plantean.

El aprendizaje significativo implica relacionar la información nueva con la ya existente en las estructuras cognitivas del aprendiz, y a estos conceptos Ausubel los denomina *incluidores*. Como señala Martín y Solé, “en este proceso interactivo

se transforma tanto el nuevo conocimiento como el concepto inclusor, produciéndose un nuevo significado fruto de la interacción entre ambos” (2004, p. 95).

Ausubel considera que la exposición verbal correcta y bien organizada es la forma más eficiente de enseñar y facilitar el aprendizaje, siempre que en la secuenciación de los contenidos se siga una jerarquía conceptual que siga un orden descendente, empezando por los conceptos más generales e importantes, y acabando con la presentación de los más detallados.

Respecto a lo que es un ambiente de aprendizaje María Iglesias (2008) define el ambiente de aprendizaje como: “un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviera vida. Es por eso que decimos que el ambiente “habla”, nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes”.

También menciona que desde el punto de vista escolar, el ambiente de aprendizaje está formado por 4 dimensiones bien definidas e interrelacionadas entre sí; a) Dimensión física: qué hay en el espacio y cómo se organiza, b) Dimensión funcional; para qué se utiliza y en qué condiciones, c) Dimensión temporal: cuándo y cómo se utiliza y d) Dimensión Relacional: quién y en qué condiciones.

La dimensión física se refiere al aspecto material del ambiente; al espacio físico y sus condiciones estructurales: tipo de suelo, ventanas, paredes, etc., así como los materiales y mobiliario y la distribución de los mismos dentro de este espacio.

La dimensión funcional hace referencia al modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividades que se realizarán dentro de él. En lo que se refiere a la utilización pueden ser usados por los alumnos autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia se refiere a que un espacio físico puede asumir distintas funciones y respecto a las actividades que se realizan en este

espacio podríamos hablar del rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etc.

La dimensión temporal está vinculada a la organización del tiempo y consecuentemente a los momentos en que los espacios serán utilizados. Por último, la dimensión relacional hace referencia a las distintas relaciones que se establecen dentro y fuera del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos momentos de acceder a los espacios (libremente o por indicaciones del docente, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o acordadas por el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del docente en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.).

María Iglesias también menciona que el ambiente de aprendizaje no es estático o preexistente y aun cuando estas cuatro dimensiones que lo conforman pueden existir de manera independiente, el ambiente solo existe en la interrelación de todos ellos.

De acuerdo con Jakeline Duarte el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos – biológicos y químicos – y externos, - físicos y psicosociales – que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.

Por otra parte el ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad con ella la riqueza de la vida en relación (OSPINA, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa en el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (Naranjo y torres, 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a

concebir un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse. (Citado por Duarte 2003).

Duarte afirma que: “De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instrucciones, por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma”

Duarte también menciona que la escuela es el espacio determinante en la formación individual, es por ello la importancia de que los ambientes de aprendizaje apunten a la formación humana y contemporánea de individuos, alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad y que las interacciones que se produzcan entre los diferentes actores sirvan para que éstos sean vistos como totalidades , es decir ir más allá de lo cognitivo, que se consideren los sentimientos y deseos en relación con el saber, que se vaya más allá de las respuestas correctas y se tome en cuenta los errores, que en vez de propiciar la farsa y la obediencia propicie la sinceridad y la rectitud y los deseos de los sujetos.

Es de suma importancia recordar que este proyecto de intervención estará diseñado para niños preescolares, por eso los ambientes de aprendizaje diseñados deberán ser lúdicos. “La lúdica es una dimensión que cada día ha venido tomando mayor importancia en los ambientes educativos, particularmente porque parece escapar a la pretensión instrumentalista que caracteriza a la escuela. La lúdica se presenta a la satisfacción placentera del niño por hallar solución a las barreras exploratorias que le presenta el mundo, permitiéndole su autocreación como sujeto de la cultura, de acuerdo con lo que señala al respecto Huizinga (1987): “La cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para aportar una actitud lúdica”. (Recuperado por Duarte 2003).

Duarte resalta la importancia de la relación que existe entre juego, pensamiento y lenguaje, considerando el juego como parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales superiores que lo inscriben en un mundo humanizado y que al incorporar la lúdica en los ambientes educativos, se da lugar a los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva.

Por otra parte, de acuerdo con el nuevo modelo educativo 2017 “Aprendizajes Clave” para la educación integral, la lengua extranjera: inglés, está integrada en el Campo de Formación Académica Lenguaje y comunicación. Dentro del mismo programa se sostiene la idea de que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social; así como lo menciona Vygotsky, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significado. Los contenidos de enseñanza que aparecen en el libro de “Aprendizajes Clave” se centran en modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros.

El idioma inglés es considerado una lengua extranjera porque es aprendida en un país en donde no es ni oficial ni originaria.

Como se mencionó con anterioridad, el nuevo plan de estudios 2017 está centrado en prácticas sociales del lenguaje, las cuales están orientadas al proceso y a la integración del aprendizaje y brindan a los estudiantes oportunidades para participar en diversos intercambios comunicativos que demandan el uso adecuado de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias, y para reflexionar sobre distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura.

De acuerdo con el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, las prácticas sociales del lenguaje: *“son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, en la actualidad, las prácticas de lenguaje oral que involucran el dialogo*

son muy variadas. Este se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar”.

La lengua dentro de estas prácticas sociales se aborda no como algo abstracto objeto de especulaciones ni como elenco de actos de hablar para aprender, sino como instrumento de socialización que permite llevar a cabo en conjunto las más variadas “tareas” en todos los posibles contextos en el que el usuario y aprendiz se vean inmersos.

El enfoque considera el aprendizaje tanto lingüístico como cultural porque una de sus funciones es la socialización, porque “se basa en los mecanismos auténticos del uso de la lengua en la interacción contextualizada – interpretación-del significado y reacción – y en un proceso constructivo del aprendizaje”. Por tanto, tiene la finalidad de que los estudiantes se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven mediante su participación afectiva y exitosa en prácticas sociales del lenguaje propias de las sociedades del siglo XXI.

En otras palabras, se trata de aprender inglés usando el inglés (aprender haciendo) en interacciones comunicativas reales o próximas a la realidad, en las que los estudiantes participen como usuarios de esta lengua y se interesen por aprender cómo se lleva a cabo la comunicación al interactuar con otros.

Desde este punto de vista se reconoce que las prácticas sociales del lenguaje “No son acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a las necesidades de socialización, son el motor que activa conocimientos, estrategias y actitudes”.

De esta manera, la participación de los estudiantes en prácticas sociales del lenguaje que demandan la interacción comunicativa en diversos contextos sociales conlleva el desarrollo de tareas o acciones que promuevan, entre otras cosas, el uso real del inglés, la integración de conocimientos básicos, además de la adopción de actitudes y conductas que favorezcan la colaboración, el respeto a los demás y la valoración a lenguas y culturas distintas a la propia.

Por lo tanto el trabajo en el aula requiere concebir al estudiante como un agente social y activo en la construcción de aprendizaje.

5.3 Propósito

Favorecer el aprendizaje significativo de la lengua extranjera: inglés, en niños de tercero de preescolar del jardín de niños Villa Centroamericana y del Caribe”.

5.4 Supuestos:

- a) Los conocimientos previos en el alumno son importantes para que pueda relacionarlos con lo nuevo que tiene que aprender y de esta manera lograr un aprendizaje significativo.
- b) Querer aprender y establecer relaciones entre lo que ya sabe y los nuevos contenidos de aprendizaje que se le plantean al alumno, son elementos que permiten lograr un aprendizaje realmente significativo, es por ello que la motivación es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje.
- c) Los andamios, es decir, el apoyo que compañeros de la misma edad, los adultos, los instrumentos, las herramientas y los apoyos tecnológicos que se proporcionan en una situación específica de enseñanza, deben ser transitorios y retirados de forma progresiva en la medida que el sujeto va obteniendo mayor dominio, competencia y responsabilidad en la construcción y reconstrucción de su conocimiento.
- d) El ambiente de aprendizaje es un todo donde se relacionan los objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviera vida.

5.5 PLAN DE INTERVENCIÓN

SITUACIÓN DIDÁCTICA: “¡Conociéndonos!”

| | | | |
|--|--|--|------------|
| Escuela: | Villa Centroamericana y del Caribe | CCT: | 09DJN1289W |
| Profesora: | Claudia Inés Pompa Cárdenas | Grado y grupo: | 3C |
| Campo de Formación Académica | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y Comunicación (lengua extranjera: Inglés) | | | |
| Ambiente social de aprendizaje | Actividad comunicativa | Práctica social de lenguaje | |
| <ul style="list-style-type: none"> Familiar y comunitario | <ul style="list-style-type: none"> Intercambios asociados a propósitos específicos. | <ul style="list-style-type: none"> Explora y reacciona ante expresiones de saludo, cortesía y despedida. | |
| Aprendizajes esperados | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Participa en la exploración de expresiones de saludo, cortesía y despedida. Reconoce palabras y expresiones. Participa en intercambios orales para saludar, despedirse y mostrar cortesía. Distingue la escritura de algunas expresiones. | | | |
| Objetivos: | <ul style="list-style-type: none"> Explorar situaciones comunicativas diarias en las cuales los saludos y las expresiones de cortesía son usados, con la ayuda de imágenes visuales, lenguaje no verbal y la ayuda del docente. Identificar el propósito de diferentes saludos. Reconocer palabras usadas en expresiones de saludo, despedida y cortesía tanto en situaciones diarias como en presentaciones personales. Detectar similitudes entre las palabras y expresiones. Distinguir entre expresiones de saludo y cortesía en forma escrita. La direccionalidad de la escritura. Diferencias y semejanzas entre comienzos, finales, cantidad y variedad de letras en las palabras. Reconocer al emisor. | | |
| Producto: | Poster con expresiones ilustradas de saludo, cortesía y despedida. | | |
| Evaluación: | Dibujos o ilustraciones asociados a palabras y expresiones. | | |
| Instrumento: | Guion de observación, rúbrica holística y rúbrica analítica. | | |
| Tiempo: | 3 sesiones de 60 minutos | | |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | | | |
| | Inicio (aula) 10 minutos Interacción: Grupal | Saludos: a) La docente saludará a los alumnos diciendo “ <i>Hello children</i> ” y los motivará a que respondan: “ <i>Hello teacher</i> ”. b) Haciendo uso de la mímica hará notar la diferencia entre: <i>children</i> (niños) y <i>teacher</i> (maestra). Se cantará la canción: “ <i>Hello!</i> ” Se pedirá que los niños se pongan de pie, acomoden su silla y caminen por todo el salón, saludando a sus compañeros, cantando y actuando la canción. Se introducirá también la pregunta <i>How are you?</i> (¿cómo estás?) https://www.youtube.com/watch?v=tVlckp3bWH8 | |

| | | |
|--|--|---|
| SESIÓN 1 (Aula) | Desarrollo 30 minutos Interacción: grupala y parejas | <p>¿Cómo te llamas?</p> <p>a) Se mostrará a los alumnos un títere (ratón), quien los saludará y la docente les pedirá que le pregunten al ratón como se llama. (con esta actividad se pretende que los niños se den cuenta que el ratón no les responderá si le hablan en español, porque él solamente habla inglés, de esta manera se hará a los niños conscientes de la existencia de otro idioma diferente al español).</p> <p>b) Una vez que se habló de la existencia de otras lenguas, sobre todo de la lengua extranjera: inglés, el ratón se presentará: <i>"Hello, my name is Dominic"</i>. (se motivará a los alumnos a que saluden a Dominic: <i>"Hello Dominic"</i>)</p> <p>c) Utilizando a Dominic, la docente se acercará a cada uno de los alumnos y les dirá: <i>"Hello, my name is Dominic, what's your name?"</i> y los apoyará a que respondan, <i>"My name is _____"</i>. Se continuará con la misma actividad hasta que se les haya preguntado a todos los alumnos.</p> <p>d) Se introducirá la canción <i>"What's your name?"</i> y la frase de cortesía <i>"Nice to meet you"</i> (gusto en conocerte). https://www.youtube.com/watch?v=zMdq9jSaNLg</p> |
| | Cierre (Aula) 20 minutos Interacción: Individual y grupala | <p>Presentaciones</p> <p>a) La docente modelará la forma de presentarse diciendo: <i>"Hello, my name is Claudia"</i>, esto lo hará varias veces hasta que algunos de los alumnos se sientan con la confianza de pasar al frente y presentarse ellos mismos. (se apoyará a los alumnos que presenten alguna dificultad para recordar la pequeña presentación, proporcionándoles el inicio de la frase, permitiendo pasar a los alumnos que deseen hacerlo).</p> <p>b) Despedida: se presentará la canción <i>"Good bye friends "</i> https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENH0 para despedirnos, introduciendo la expresión <i>"Good bye"</i>. Los alumnos caminarán por todo el salón despidiéndose de sus compañeros moviendo la mano.</p> |
| RECURSOS: Títere (ratón), bocina y celular con las canciones mencionadas. | | |
| <p>Justificación de las actividades a realizar:</p> <p>Inicio: A pesar de que el constructivismo considera al alumno responsable de su propio aprendizaje, requiere también de la participación de la comunidad de aprendizaje de la que forma parte. El constructivismo social tiene una importancia mayor por encima del constructivismo cognitivo, sobre todo en el entorno educativo y especialmente en las primeras etapas: en la educación infantil y las actividades programadas al inicio de esta sesión permiten a los alumnos interactuar entre ellos al caminar y saludar a sus compañeros, ya que les permite identificarse y sentirse parte de una comunidad.</p> | | |

Desarrollo:

El objetivo de la primera actividad planteada en la etapa de desarrollo, es uno de los propósitos del ciclo 1 al que corresponde el Programa Nacional de Inglés en preescolar: reconocer la existencia de otras culturas y lenguas.

La actividad en donde Dominic (el ratón) les pregunta su nombre a los alumnos, nos ayuda a que ellos puedan enlazar, extender, restaurar e interpretar y por lo tanto construir conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe.

Cierre:

El papel del docente dentro del constructivismo no es el de transmitir el conocimiento en sí mismo, sino de proporcionar los instrumentos para que el alumno lo construyera a partir de su saber previo y esta actividad donde los alumnos se presentan ante el grupo les permite empezar a construir ese conocimiento.

| | | |
|--|---|---|
| SESIÓN 2 (Patio de la escuela) | Inicio 15 minutos Interacción: Individual y grupal | <p>a) La docente escribirá la fecha en el pizarrón en inglés, debajo de la fecha en español y dirá a los alumnos, <i>Today is</i> (día de la semana), indicará la direccionalidad de la escritura y lectura (de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha) y modelará su lectura en voz alta para que los alumnos puedan escuchar los sonidos e ir relacionando las palabras con ellos. Invitará a algunos alumnos a pasar al pizarrón e ir señalando la fecha al momento que la van repitiendo. (la docente proporcionará el andamiaje necesario en cada caso).</p> <p>b) Se colocarán tarjetas de los días de la semana debajo de los días en español y se preguntará a los niños si saben que son, esto con la finalidad de hacer uso de sus conocimientos previos, se les pedirá que mencionen los días en español, posteriormente la docente los mencionará en inglés y pedirá a los alumnos que los repitan después de ella.</p> <p>c) Se pondrá la canción "<i>Days of the week</i>" y se irán señalando las tarjetas de cada uno de ellos como sean mencionados. https://www.youtube.com/watch?v=loINI3Ln6Ck</p> <p>d) Se cantará la canción "<i>what's your name?</i>" https://www.youtube.com/watch?v=zMdq9jSaNLg</p> |
| | Desarrollo 30 minutos | <p>a) Juego: Cadena de saludos. De pie los niños formarán un círculo y la docente dará una pelota pequeña al alumno que se encuentre a su derecha y le dirá: <i>My name is Claudia</i> (mi nombre es Claudia)... <i>What's your name?</i> (¿Cómo te llamas?). La docente apoyará a aquellos alumnos que presenten alguna dificultad para hacer la pregunta y para responder: <i>My name is _____</i> (mi nombre es...) y les pedirá que vayan pasando la pelota así como van preguntando su nombre a su compañero de la derecha.</p> <p>b) La docente pedirá a los niños que todos se acerquen al pizarrón y que se sienten en el suelo como "chinitos", les mostrará "<i>The big book</i>" (el libro grande) y le enseñará diferentes imágenes al momento que pregunta, ¿Qué creen que están haciendo estas personas?, ¿se están saludando o</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>Interacción: parejas y grupal</p> | <p>se están despidiendo?, ¿por qué piensan que se están saludando/despidiendo?, ¿es de día o de noche?, ¿por qué?, ¿cómo están vestidas las personas?, ¿qué creen que dice la niña cuando le dan los jitomates?, ¿y la señora cuando le dan las flores? Se presentarán las frases: “<i>good morning</i>” (buenos días), “<i>good afternoon</i>” (buenas tardes) “<i>good night</i>” (buenas noches), “<i>please</i>” (por favor) y “<i>thank you</i>” (gracias).</p> <p>c) Una vez que los niños hayan identificado las palabras mágicas: por favor y gracias, se enseñará la canción “<i>Please and thank you</i>”, la docente la modelará e invitará a los alumnos a que la canten, al mismo tiempo les irá mostrando tarjetas con las palabras: “<i>please</i>” (por favor) y “<i>thank you</i>” (gracias).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=7MSsOJ5-dMO</p> |
| | <p>Cierre 15 minutos</p> <p>Interacción: individual y grupal</p> | <p>a) La docente mostrará a los niños imágenes donde se representan algunas frases de saludo, despedida y cortesía como: <i>Hi, hello</i> (hola), <i>good morning</i> (buenos días), <i>good afternoon</i> (buenas tardes), <i>good night</i> (buenas noches), <i>please</i> (por favor), <i>thank you</i> (gracias), <i>you’re welcome</i> (de nada), <i>nice to meet you!</i> (¡gusto en conocerte!).</p> <p>b) Se entregará una fotocopia con alguna de las imágenes mencionadas a cada alumno de acuerdo con su elección, se les pedirá que iluminen el dibujo y que le escriban la frase que representa. (Esta imagen se guardará para ser usada en la siguiente sesión).</p> <p>c) Se cantará la canción “<i>Good bye friends</i>” para despedirnos.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENH0</p> |
| <p>Recursos:</p> | <p>Pizarrón, marcadores, tarjetas con los días de la semana (en inglés), una pelota pequeña, <i>the big book</i> (el libro grande), imágenes con las expresiones: <i>hi, hello</i> (hola), <i>good morning</i> (buenos días), <i>good afternoon</i> (buenas tardes), <i>good night</i> (buenas noches), <i>please</i> (por favor), <i>thank you</i> (gracias), <i>you’re welcome</i> (de nada), <i>nice to meet you!</i> (gusto en conocerte), fotocopias con las imágenes de las frases mencionadas, una para cada niño, colores, bocina y celular con las canciones de la sesión.</p> | |
| <p>Justificación de las actividades a realizar:</p> <p>Inicio:</p> <p>Haciendo uso de los conocimientos previos que los alumnos tienen de la fecha y de los días de la semana en español es como se presentarán en inglés. El constructivismo menciona que una condición indispensable para que se produzca un nuevo aprendizaje es que la información se adapte al conocimiento que el niño posee.</p> | | |

Desarrollo:

A través del juego “cadena de saludos”, se les permitirá a los niños hacer suyo el conocimiento aprendido y socializarlo con sus compañeros. Al momento en que a los alumnos se les muestran imágenes para ser observadas, se hacen una serie de preguntas que permiten que los alumnos hagan uso de la metacognición. La música, especialmente las canciones en inglés, juegan un papel muy importante en la enseñanza de esta lengua, ya que a través de ellas los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquiridos y podrán usarlos dentro de diferentes contextos.

Cierre:

El uso de imágenes sirve de andamiaje a los alumnos con características visuales, los cuales necesitan ver una imagen para poder relacionarla con las expresiones aprendidas, es por ello la importancia de este tipo de material educativo.

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| SESIÓN 3 (Aula) | Inicio 20 minutos Interacción: Grupal e individual | <p>a) La docente saludará al grupo; cantarán y actuarán la canción “<i>good morning</i>” (buenos días). https://www.youtube.com/watch?v=CuI_p7a9VGs</p> <p>b) Se trabajará en el área de cantos y juegos en donde se proyectará un video de diálogos donde los niños verán como se usan las preguntas y frases vistas en clases: <i>hello, what’s your name?, My name is “Tony/Jenny/Gogo”, How are you?, I’m fine thank you, good bye!</i> https://www.youtube.com/watch?v=qeRshSaCw4o</p> <p>c) Se pedirá a los alumnos que dibujen alguna frase o expresión que les haya gustado del video.</p> |
| | Desarrollo 25 minutos Interacción: grupala Equipos | <p>a) Se entregará a los alumnos un librito de cuatro páginas, se les explicará que en la primera página: “<i>About me</i>”, harán 4 dibujos de sus cosas/personas/lugares/frutas/ juguetes, etc. favoritos. En la página 2: <i>My name is _____</i>, escribirán su nombre sobre la línea y se dibujarán. Página 3: <i>I’m a boy/I’m a girl</i>, (soy niño, soy niña) dibujan la imagen del niño o de la niña, según se identifiquen, y circularán <i>boy/girl</i> (niño/niña) de acuerdo con el dibujo que iluminaron. Página 4: <i>this is my teacher</i> (esta es mi maestra), los niños me dibujarán.</p> <p>b) Los niños que terminen primero y así lo quieran, podrán compartir su libro con algún compañero.</p> |
| | Cierre 15 minutos Interacción: Equipos | <p>a) Se les entregará a los niños la copia del dibujo que iluminaron la sesión anterior, en la cual escribieron su frase de saludo, despedida o cortesía.</p> <p>b) Se dividirá al grupo en equipos de 6 o 7 y se les entregará un pliego de cartulina a cada equipo, se les pedirá que escriban los títulos: <i>Greetings</i> (saludos) <i>farewells</i> (despedidas) <i>courtesy expressions</i> (frases/expresiones de cortesía), y que peguen sus dibujos en el título correspondiente. (se guardarán los posters para ser presentados por cada equipo y poder socializarlos en la siguiente sesión).</p> |

| | |
|--|--|
| Recursos: | Cañón, laptop, internet, libretas, lápices, colores, “librito” (fotocopia), copias de las imágenes de la sesión anterior, cartulina, pegamento, bocina y celular con las canciones de la sesión. |
| <p>Justificación de las actividades a realizar:</p> <p>Inicio A través del uso de videos, se puede lograr que la imaginación del niño se desarrolle, y que al mismo tiempo pueda vincular los conocimientos aprendidos, utilizándolos para socializar en diferentes contextos. El que los alumnos puedan dibujar lo que para ellos fue significativo del video les permitirá apropiarse más de ese conocimiento.</p> <p>Desarrollo Hacer uso del “Librito” que elaboran los alumnos, les permitirá, por una parte dar a conocer lo que a ellos les gusta, el cómo se identifican dentro de la sociedad por tener un nombre propio, el poder reconocerse como seres diferentes de acuerdo con su sexo, y el reconocimiento de la misma manera de su docente de inglés, todo esto les servirá para poder socializar con sus compañeros su “librito” y aceptarse como parte activa de una comunidad escolar.</p> <p>Cierre El trabajo en equipos es necesario dentro del constructivismo, sobre todo cuando hablamos de la zona de desarrollo próximo, donde el experto, en ese caso algún compañero, proporcionará la ayuda necesaria a los niños que aún no logren copiar las expresiones de saludo, despedida y cortesía en sus posters, con el tiempo, los niños que todavía no son capaces de hacerlo solos, aprenderán de los más expertos y podrán hacerlo sin ayuda.</p> | |

SITUACIÓN DIDÁCTICA: “¡Respetemos las reglas!”

| | | | |
|---|--|--|------------|
| Escuela: | Villa Centroamericana y del Caribe | CCT: | 09DJN1289W |
| Profesora: | Claudia Inés Pompa Cárdenas | Grado y grupo: 3C | |
| Campo de Formación Académica | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y Comunicación (lengua extranjera: Inglés) | | | |
| Ambiente social de aprendizaje | Actividad comunicativa | Práctica social de lenguaje | |
| <ul style="list-style-type: none"> Familiar y comunitario | <ul style="list-style-type: none"> Intercambios asociados a medios de comunicación. | <ul style="list-style-type: none"> Explora señalizaciones de la vía pública. | |
| Aprendizajes esperados | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Participa en la exploración de señalizaciones. Realiza acciones para seguir señalizaciones. Participa en la elaboración de señalamientos para el salón. | | | |
| Objetivos: | <ul style="list-style-type: none"> Identificar el propósito y el destinatario. Señalar indicaciones ilustradas para que otros las sigan. Seguir indicaciones. Realizar acciones a partir de una señalización. Mostrar señalamientos cuando otros realizan acciones. Asociar señalamientos con acciones. Valorar consecuencias de no respetar señalizaciones en espacios públicos. Examinar acciones que se realizan en el salón. Usar señalizaciones para probar su viabilidad. | | |
| Producto: | Señalizaciones ilustradas para el salón. | | |
| Evaluación: | Señalizaciones ilustradas. | | |
| Instrumento: | Guion de observación, rúbrica holística y rúbrica analítica. | | |
| Tiempo: | 3 sesiones de 60 minutos. | | |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | | | |
| SESIÓN 1 (Aula) | Inicio (aula) 10 minutos Interacción: Grupal | Rutina de clase: a) La docente saludará a los alumnos diciendo “Hello children, how are you today?”. b) La docente colocará en el pizarrón tarjetas con los días de la semana en desorden al momento que pone la pista de la canción “Days of the week”. https://www.youtube.com/watch?v=loINI3Ln6Ck c) La docente preguntará: where is Sunday? ¿Dónde está el domingo?, señalando las tarjeta con los nombres y a través de mímica invitará a los alumnos a que por turnos vayan pasando al pizarrón y coloquen los días de la semana en orden. d) Se escribirá la fecha en el pizarrón en donde hará falta el día de la semana. Se les preguntará a los alumnos si saben cuántos días a la semana tenemos clases y cuantos días nos quedamos en casita. (dos: sábado y domingo), en seguida se les preguntará si saben qué día es, cuando uno de los | |

| | | |
|--|---|---|
| | | alumnos dé la respuesta correcta, se le invitará a pasar al pizarrón, tomar la tarjeta correcta y completar la fecha. |
| | <p>Desarrollo</p> <p>35 minutos</p> <p>Interacción: grupal y parejas</p> | <p>“Juguemos a dirigir el tránsito”</p> <p>a) Para crear un ambiente de aprendizaje propicio para el tema, la docente saldrá del aula y regresará disfrazada como un agente vial y con tres señalizaciones viales en la mano: green (verde); go (avanza), yellow (amarillo); slow (ve más despacio), red (rojo); stop (detente).</p> <p>b) La docente preguntará a los niños si saben quién llegó a visitarlos, permitirá que los niños expresen de qué creen que va disfrazada y una vez que alguno de los alumnos sepa la respuesta, preguntará por qué piensan que es un agente de tránsito o vial.</p> <p>c) Se colocarán en el pizarrón tres círculos en orden, de manera que formen un semáforo, nuevamente la docente cuestionará a los alumnos sobre qué indica cada color del semáforo y los riesgos que corremos al no respetar las señalizaciones o no estar atentos a ellas. Se tocará la pista de la canción “traffic lights song” en donde se menciona lo que nos indica cada uno de los colores del semáforo. https://www.youtube.com/watch?v=HhrfOgLjBvg</p> <p>d) En seguida la docente pedirá a un niño de cada equipo (mesa) que se ponga de pie y les indicará que ellos serán los conductores de un autobús, después solicitará a los demás integrantes de cada equipo que se formen detrás de su chofer. Indicará a todos que ella es el agente vial y que va a poner una canción donde se les irá indicando si avanzan, si reducen velocidad o si se detienen y ellos tendrán que estar atentos a la señalización que la docente vaya mostrando de acuerdo con la canción. Se les enfatizará a los alumnos responsables de conducir cada autobús que deben estar muy atentos y respetar las luces del semáforo porque llevan muchos pasajeros y ellos son los responsables de cuidarlos. Canción: “Red Says Stop”. https://www.youtube.com/watch?v=Ow1i916uYYU</p> <p>e) La actividad anterior se realizará 3 veces, cambiando de conductor en cada una de ellas, eligiendo al niño o niña que haya respetado las indicaciones.</p> <p>f) La docente ahora indicará que ya no irán en autobús, sino que cada quien manejará su propio vehículo, podrán andar por todo el salón, pero respetando las señalizaciones. Ahora se elegirá a un alumno o alumna quien mostrará las señalizaciones y ya no se tocará la pista de la canción. Se dará oportunidad a otro alumno de dirigir el tránsito. Se dará la consigna que el conductor que choque con otro vehículo o no respete las señalizaciones, tendrán un</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | accidente y será llevado al hospital (deberá sentarse y no concluirá la actividad). |
| | <p>Cierre (Aula)</p> <p>15 minutos</p> <p>Interacción: Grupal</p> | <p>Juego: “Simon says” (Simón dice)</p> <p>a) La docente explicará a los niños que jugarán un juego llamado “Simon says” y preguntará si alguna vez lo han jugado y cómo se juega, en caso de que nadie pueda explicar cómo se juega, la docente explicará que ella dirá: “Simon says:_____” e indicará una acción, mostrando una tarjeta ilustrada con la acción mencionada y los alumnos deberán realizar la acción mencionada por la docente. (acciones: run (corre), jump (brinca), clap (aplaude), stand up (ponte de pie) y sit down (siéntate).</p> <p>b) Despedida: se cantará la canción “Good bye friends”, con esta canción se podrá trabajar las acciones: walk (camina), jump (brinca), run (corre), hop (salta), swim (nada) y dance (baila).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENH0</p> |
| RECURSOS: | Tarjetas con los días de la semana, chaleco de agente vial, gorra de policía, señalizaciones de: siga, espere y alto, círculos de fomy color: verde, amarillo y rojo, tarjetas con acciones ilustradas: run(corre), jump (brinca), clap (aplaude), stand up (ponte de pie) y sit down (siéntate), bocina y celular con las canciones mencionadas | |
| <p>Justificación de las actividades a realizar:</p> <p>Inicio:</p> <p>A través de preguntas, se pretende que el alumno dé sus respuestas utilizando sus conocimientos previos, especialmente en español, para poder relacionarlo con la lengua extranjera inglés y de esta manera poder hacer una conexión entre ambas lenguas. El constructivismo menciona que una condición indispensable para que se produzca un nuevo aprendizaje es que la información se adapte al conocimiento que el niño posee.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>En la actividad “juguemos a dirigir el tránsito”, se trata de crear un ambiente de aprendizaje más real, al disfrazarse la docente como agente vial, pone al alumno ante una situación que en algún momento haya experimentado o experimentará dentro de un contexto social o comunitario, permitiéndole de esta manera hacer uso de sus experiencias previas para construir un nuevo conocimiento.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para poder iniciar el juego “Simon says”, se hacen dos preguntas respecto a dicho juego ¿Lo han jugado?, ¿Cómo se juega?, el cuestionar a los alumnos les permite hablar de sus experiencias previas, además que al ser una actividad que se juega de manera grupal les da a los alumnos la oportunidad de interactuar entre ellos y de darse cuenta de sus propias habilidades y debilidades para poder reconocerse como un miembro de la sociedad, donde existe una gran diversidad.</p> <p>La música, especialmente las canciones en inglés, juegan un papel muy importante en la enseñanza de esta lengua, ya que a través de ellas los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquiridos y podrán usarlos dentro de diferentes contextos.</p> | | |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| SESIÓN 2 (Aula y patio) | Inicio 15 minutos Interacción: Individual y grupal | <p>“Rutina”</p> <p>a) La docente saludará al grupo e introducirá la canción. “Good morning”, en donde los alumnos tendrán la oportunidad de realizar las acciones: clap my hands (aplaudir) y do my dance (hacer mi baile). https://www.youtube.com/watch?v=Cul_p7a9VGs</p> <p>b) Se colocarán en el pizarrón tarjetas con una palabra o número de la fecha, todas estas tarjetas estarán en desorden. La docente dirá la fecha y pedirá a los alumnos que también la repitan después de ella. En seguida dirá: “Today” (hoy) y motivará a los alumnos para que uno de ellos pase a escoger la tarjeta donde dice “Today”, se hará lo mismo con las demás tarjetas hasta formar por completo la fecha.</p> <p>Juego: “Guess the action” (adivina la canción)</p> <p>a) La docente explicará a los alumnos que jugarán el juego “Guess the action” (adivina la acción), un alumno pasará al frente, tomará una tarjeta donde viene ilustrada una acción y a través de mímica la representará, los demás alumnos tratarán de adivinar de que acción se trata (cada vez que uno de los alumnos diga una acción en español, la docente presentará la palabra en inglés y pedirá a los niños que la repitan), el alumno que adivine la acción, pasará al frente y será el siguiente en tomar una tarjeta y actuarla. Se trabajarán todas las acciones vistas hasta este momento: go (avanza), slow (ve más despacio), stop (detente), run(corre), jump (brinca), clap (aplaude), stand up (ponte de pie), sit down (siéntate), walk (camina), jump (brinca), run (corre), hop (salta), swim (nada) y dance (baila).</p> |
| | Desarrollo 35 minutos Interacción: individual y grupal | <p>Actividades en el patio de la escuela</p> <p>a) La docente mostrará a los alumnos una cajita y les dirá que dentro de ella hay unos papelitos con un círculo pintado de uno de los colores del semáforo: green (verde), yellow (amarillo), red (rojo), les pedirá que tomen un papelito, pero que no lo abran. Cuando todos tengan un papelito, explicará que si el papelito es verde deberán decir: “go” y caminar rápidamente, amarillo “slow” y caminar lentamente y rojo “stop” y permanecer quietos en un lugar, esto lo deberán hacer hasta que logren juntarse todos los que tienen papelitos del mismo color.</p> <p>b) Una vez formados los 3 equipos, la docente pedirá a los alumnos que se coloquen por equipos en el patio, entregará cinco rompecabezas a cada equipo y les indicará que deberán formar los 5 rompecabezas juntos, que no lo deben hacer de manera individual, les pedirá que una vez que hayan logrado formar sus cinco rompecabezas, gritarán: “Finish”, para indicar que terminaron, se sentarán</p> |

| | | |
|-------------------------|---|---|
| | | <p>en círculo alrededor de sus rompecabezas armados y esperarán a que terminen los otros dos equipos.</p> <p>c) Todos los equipos observarán cada uno de los rompecabezas armados y comentarán lo que piensan que significa ese señalamiento y si lo habían visto antes y en dónde (serán imágenes de señalizaciones que se encuentra en lugares públicos: a) no fumar, b) ceder el asiento a personas embarazadas o con alguna discapacidad, c) no estacionarse, d) salida de emergencia, e) vuelta a la derecha, f) vuelta a la izquierda, g) gasolinera, h) no se permiten bicicletas, i) baños (mujeres, hombres), j) peligro, k) no se aceptan perros, l) estacionamiento para discapacitados, m) no sentarse, n) no tomar agua de la llave, o) prohibido comer y beber, p) poner la basura en el cesto de basura, q) prohibido el paso, r) punto de reunión, s) liquido flamable.</p> <p>d) Todo el grupo hará un recorrido por toda la escuela, para observar las señalizaciones que hay y lo que significan. La consigna es observar y elegir una de las señalizaciones para dibujarla dentro del aula.</p> |
| | <p>Cierre 10 minutos</p> <p>Interacción: individual y grupal</p> | <p>Dentro del aula</p> <p>a) La docente entregará a cada alumno una ficha bibliográfica blanca y les pedirá que dibujen una de las señalizaciones que observaron dentro de la escuela.</p> <p>b) Como vayan terminando los alumnos entregarán su tarjeta a la docente para compartirla con sus compañeros al inicio de la siguiente sesión.</p> <p>c) Se cantará la canción “Good bye friends” para despedirnos, los alumnos actuarán la canción. https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENHO</p> |
| <p>Recursos:</p> | <p>Tarjetas con la fecha escrita en cada una de ellas, tarjetas ilustradas con acciones: : go (avanza), slow (ve más despacio), stop (detente), run(corre), jump (brinca), clap (aplaude), stand up (ponte de pie), sit down (siéntate), walk (camina), jump (brinca), run (corre), hop (salta), swim (nada) y dance (baila), papelitos con un círculo pintado de uno de los colores del semáforo: green (verde), yellow (amarillo), red (rojo), imágenes de señalizaciones que se encuentra en lugares públicos: a) no fumar, b) ceder el asiento a personas embarazadas o con alguna discapacidad, c) no estacionarse, d) salida de emergencia, e) vuelta a la derecha, f) vuelta a la izquierda, g) gasolinera, h) no se permiten bicicletas, i) baños (mujeres, hombres), j) peligro, k) no se aceptan perros, l) estacionamiento para discapacitados, m) no sentarse, n) no tomar agua de la llave, o) prohibido comer y beber, p) poner la basura en el cesto de basura, q) prohibido el paso, r) punto de reunión, s) liquido flamable, fichas bibliográficas blancas, lápices, colores, crayolas, bocina y celular con las canciones que se van a utilizar.</p> | |

Justificación de las actividades a realizar:**Inicio:**

Las canciones que pueden ser actuadas funcionan como andamiaje al momento en que los estudiantes están aprendiendo nuevo vocabulario, además de ser un excelente recurso en inglés porque al actuar no hay necesidad de traducir, sino de usar la observación y poner en práctica la imaginación de los alumnos.

Desarrollo:

Se proponen este tipo de actividades porque de acuerdo con el principio pedagógico No. 6 del nuevo modelo educativo 2017 “el trabajo colaborativo permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros. Así, se fomenta el desarrollo emocional necesario para aprender a colaborar y a vivir en comunidad”

Cierre:

La música, especialmente las canciones en inglés, juegan un papel muy importante en la enseñanza de esta lengua ya que a través de ellas los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquiridos y podrán usarlos dentro de diferentes contextos.

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| SESIÓN 3 (Aula) | Inicio 15 minutos Interacción: Grupal y pequeños equipos | <p>“Rutina”</p> <p>a) La docente saludará al grupo e introducirá la canción “Good morning”, en donde los alumnos tendrán la oportunidad de realizar las acciones: clap my hands (aplaudir) y do my dance (hacer mi baile). https://www.youtube.com/watch?v=Cul_p7a9VGs</p> <p>b) Se colocarán en el pizarrón, tarjetas con una palabra o número de la fecha, todas estas tarjetas estarán en desorden. La docente dirá la fecha y pedirá a los alumnos que también la repitan después de ella. En seguida dirá: “Today” (hoy) y motivará a los alumnos que uno de ellos pase a escoger la tarjeta donde dice “Today”. Se hará lo mismo con las demás tarjetas hasta poner en orden la fecha completa.</p> <p>Actividad: compartiendo señalizaciones</p> <p>a) La docente entregará a los alumnos su ficha bibliográfica utilizada al cierre de la sesión anterior, y les pedirá que la compartan con sus compañeros de equipo (mesas), permitiéndoles a sus compañeros mencionar lo que representa cada imagen.</p> <p>b) Se preguntará a los alumnos quien desea pasar al frente y mostrar su tarjeta ilustrada, explicando lo que representa.</p> |
| | Desarrollo 35 minutos Interacción: grupal e individual | <p>Reading: story time (hora de contar una historia)</p> <p>a) La docente solicitará a los alumnos que se sienten en frente del pizarrón como “chinitos” y les dirá que ese día leerán una historia, les mostrará The fiction big book, (el libro grande de ficción) titulado “Yes we can” y lo abrirá en la página 13, pedirá a los alumnos que observen la imagen y que imaginen de qué podría tratarse la historia. Escribirá en el pizarrón las ideas de los alumnos.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>b) Se leerá el título de la historia “Tim and Tom’s First day at school” (el primer día de escuela de Tim y Tom) y lo explicará.</p> <p>c) La docente irá pasando cada una de las páginas de la historia haciendo que los niños observen e imaginen lo que está pasando en cada una de ellas, permitirá y aceptará cualquier opinión de los niños y les preguntará por qué piensan que eso está pasando en la imagen. Se terminará de ver la historia de esta manera.</p> <p>d) La docente preguntará a los niños de qué se trata toda la historia (reglas del salón de clases).</p> <p>Hagamos e ilustremos nuestro reglamento del aula y de la escuela</p> <p>a) De manera grupal la docente preguntará a los niños cuáles consideran que deben ser las reglas que debemos seguir dentro de la escuela y el salón de clases.</p> <p>b) Se escribirán en el pizarrón las sugerencias de los niños.</p> <p>c) La docente preguntará a los alumnos cómo se podría ilustrar cada una de las reglas, de manera que funcionen como una señalización.</p> <p>d) Se entregará a cada alumno una ficha de trabajo blanca y se le asignará una de las reglas para ser ilustrada e iluminada. (debido a la cantidad de alumnos habrá más de un alumno ilustrando la misma regla).</p> |
| | <p>Cierre 10 minutos</p> <p>Interacción: Individual y grupal</p> | <p>Coloquemos las señalizaciones en su lugar</p> <p>a) Cada alumno colocará su ficha de trabajo ilustrada en el lugar que corresponde, dentro o fuera del aula según sea el caso.</p> <p>b) La docente presentará la canción “I can follow the rules” (yo puedo seguir las reglas) y pedirá a los alumnos que se pongan de pie para poder cantarla y actuarla. https://www.youtube.com/watch?v=kii8Nr5UYpc</p> <p>c) Se cantará la canción “Good bye friends” para despedirnos, los alumnos actuarán la canción. https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENHO</p> |
| <p>Recursos:</p> | <p>Tarjetas con la fecha escrita en cada una de ellas, ficha bibliográfica ilustrada realizada por los alumnos la sesión anterior, “The fiction big book”, (el libro grande de ficción) titulado “Yes we can”, fichas de trabajo blancas para cada alumno, lápices, colores, crayolas, cinta adhesiva, bocina y celular con las canciones de la sesión.</p> | |
| <p>Justificación de las actividades a realizar:</p> <p>Inicio: El proporcionar actividades de rutina al inicio de la sesión, crea un ambiente de confianza y de seguridad en el estudiante, ya que en muchas ocasiones los niños muestran un poco de angustia al no saber cómo iniciará una sesión y que camino seguirá.</p> <p>Desarrollo: En el momento en que la docente permite que los alumnos construyan el reglamento del aula y de la escuela es porque considera que ya están listos para hacerlo solos, ya que para ajustar</p> | | |

la ayuda que los docentes ofrecen a sus alumnos organizan y secuencian las actividades de enseñanza y aprendizaje y cuando abordan un nuevo contenido o una nueva tarea, comienzan poniendo en marcha actividades sobre las que ejercen un elevado control y en las que los alumnos pueden participar activamente desde el principio, aunque sea de una manera muy limitada y puntual y poco a poco el docente va disminuyendo el grado de control y de supervisión sobre el desarrollo de la actividad y así los alumnos van asumiendo progresivamente el control que cede el profesor y ese pasa a ser ejercido principalmente por los alumnos.

Cierre:

Colocar las señalizaciones tanto dentro del aula como fuera de ella, le da la oportunidad al alumno de apropiarse de ese conocimiento, y no solamente porque dichas señalizaciones hayan sido elaboradas por él, sino también porque al saber que tienen un uso en su vida cotidiana le dan sentido.

SITUACIÓN DIDÁCTICA: “¡Juguemos con las rimas!”

| | | | |
|---|--|---|------------|
| Escuela: | Villa Centroamericana y del Caribe | CCT: | 09DJN1289W |
| Profesora: | Claudia Inés Pompa Cárdenas | Grado y grupo: 3C | |
| Campo de Formación Académica | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y Comunicación (lengua extranjera: Inglés) | | | |
| Ambiente social de aprendizaje | Actividad comunicativa | Práctica social de lenguaje | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lúdico y literario | <ul style="list-style-type: none"> Expresión literaria. | <ul style="list-style-type: none"> Escuchar rimas y/o cuentos en verso. | |
| Aprendizajes esperados | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Explora rimas o cuentos en verso. Escucha la lectura o recitación de rimas o cuentos en verso. Completa en un texto palabras que rimas. Practica la pronunciación de palabras que riman. | | | |
| Objetivos: | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer tema (¿de qué?), propósito (¿para qué?) y destinatario(¿a quién) Distinguir imágenes y títulos. Descubrir el significado de algunas palabras con apoyo visual. Discriminar palabras que riman. Marcar palabras que riman con aplausos u otros recursos sonoros. Reconocer elementos musicales del lenguaje literario; por ejemplo, rimas, sonidos repetidos, etcétera. Distinguir palabras que riman. Revisar la direccionalidad de la escritura. Descubrir palabras, por ejemplo: inicios, finales, letras iguales o diferentes, etcétera. Identificar que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Seguir la lectura mientras otro señala el texto. Repetir palabras que riman. | | |
| Producto: | Texto con rimas infantiles ilustradas. | | |
| Evaluación: | Palabras que riman, texto con rimas, dibujos o ilustraciones. | | |
| Instrumento: | Guion de observación, rúbrica holística y rúbrica analítica. | | |
| Tiempo: | 3 sesiones de 60 minutos. | | |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | | | |
| | Inicio (aula) 15 minutos | Rutina de clase: a) Con la ayuda de un títere la docente saludará a los estudiantes y le preguntará su nombre a algunos de ellos, permitiendo que también a él le pregunten el suyo. b) Se colocarán en el pizarrón tarjetas en desorden con las palabras que forman la fecha, los alumnos pasarán por turnos a formar la fecha completa y después pasarán dos alumnos más a indicar como se lee la misma. De izquierda a derecha. (la docente brindará el apoyo necesario). | |

| | | |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">SESIÓN 1 (Aula)</p> | <p>Interacción: Grupal e individual</p> | <p>c) Se cantará la canción de los días de la semana pero ahora en una versión al estilo de “Los locos Adams” con la intención de relacionarlo con el “Halloween”. (se platicará con los alumnos acerca de lo que saben del “Halloween” y se comentará que es una tradición de otro país, en donde las personas hablan inglés).</p> <p>Juego: “Simon says” (Simón dice)</p> <p>a) se jugará el juego “Simon says” (Simón dice) en donde por turnos, tres niños pasarán a dar instrucciones a sus compañeros, <i>go</i> (avanza), <i>slow</i> (ve más despacio), <i>stop</i> (detente), <i>run</i> (corre), <i>jump</i> (brinca), <i>clap</i> (aplaude), <i>stand up</i> (ponte de pie), <i>sit down</i> (siéntate), <i>walk</i> (camina), <i>jump</i> (brinca), <i>run</i> (corre), <i>hop</i> (salta), <i>swim</i> (nada) y <i>dance</i> (baila).</p> |
| | <p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <p>35 minutos</p> <p>Interacción: grupal y parejas</p> | <p>“Cat and Bat” (El gato y el murciélago)</p> <p>a) La docente mostrará a los alumnos el libro “Favorite stories” (historias favoritas) <i>Play and Do</i>, lo abrirá en la página 3 y les preguntará qué es lo que ven y de qué creen que se trata la historia. En el pizarrón la docente escribirá los nombres de los animales y objetos mencionados por los niños: <i>cat</i> (gato), <i>mat</i> (tapete), <i>bat</i> (murciélago), <i>hat</i> (sombrero).</p> <p>b) Utilizando las palabras mencionadas por los alumnos, la docente colocará en el pizarrón las imágenes y los nombres de los animales y objetos, pero ahora los colocará en forma de lista, y les preguntará a los niños si esas palabras se parecen. (se espera que los alumnos puedan darse cuenta que esas palabras tienen letras iguales al final).</p> <p>c) De la respuesta obtenida por los alumnos se les preguntará si saben cómo se llaman las palabras que terminan con letras iguales o que suenan igual al final. (Si ninguno de los alumnos recuerda las palabras que riman, entonces la docente las explicará).</p> <p>d) La docente colocará en el pizarrón imágenes de seis parejas de palabras que riman <i>cat-hat</i> (gato-sombrero), <i>dog-frog</i> (perro-rana), <i>moon-spoon</i> (luna-cuchara), <i>star-car</i> (estrella-carro), <i>hill-Jill</i> (colina-Jill) y <i>cow-bow</i> (vaca-moño). Pedirá a los alumnos que observen las palabras y que identifiquen a cada pareja que rima, invitará a algunos alumnos a que pasen al pizarrón y formen las parejas, circulando las letras que riman en cada pareja.</p> <p>e) Se solicitará a los alumnos que repitan las parejas de palabras que riman para que se den cuenta que tienen un sonido igual o parecido al final.</p> <p>“Memory Game” (Juego de memoria)</p> <p>a) La docente preguntará a los niños si saben jugar “momorama”, se explicarán las reglas y se pedirá que busquen a una pareja con quien jugar. (Pueden jugar en una de las mesas o en el suelo, según lo decidan).</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>b) La docente entregará un juego de memoria a cada pareja y estará monitoreando la actividad, con la finalidad de observar si es necesario hacer algunos cambios de pareja para que se puedan apoyar entre ellos.</p> <p>c) El juego se realizará dos veces.</p> |
| | <p>Cierre (Aula)</p> <p>10 minutos</p> <p>Interacción: Grupal</p> | <p>a) La docente colocará en el pizarrón la letra de la canción “Bye, Bye, Goodbye”, y utilizando un pandero cantará la canción, tocará el pandero cuando mencione las palabras que riman, modelará la canción dos veces y posteriormente permitirá a los alumnos elegir un instrumento musical (panderos, sonajas, claves, cascabeles y triángulos), los alumnos escucharán la canción y tocarán su instrumento cuando escuchen las palabras que riman, así como lo hizo la docente.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=PraN5ZoSjiY</p> |
| <p>RECURSOS:</p> | <p>Un títere, tarjetas con las palabras que forman la fecha, tarjetas con acciones ilustradas: <i>run</i>(corre), <i>jump</i> (brinca), <i>clap</i> (aplaude), <i>stand up</i> (ponte de pie) y <i>sit down</i> (siéntate), libro “<i>Favorite stories</i>” (historias favoritas) <i>Play and Do</i>, imágenes de: un gato, un murciélago, un tapete, sombrero, <i>cat-hat</i> (gato-sombrero), <i>dog-frog</i> (perro-rana), <i>moon-spoon</i> (luna-cuchara), <i>star-car</i> (estrella-carro), <i>hill-Jill</i> (colina-Jill) y <i>cow-bow</i>, jugos de memoria de las palabras mencionadas; suficientes para todos los niños, instrumentos musicales (panderos, sonajas, claves, cascabeles y triángulos) bocina y celular con las canciones que se van a utilizar.</p> | |
| <p>Justificación de las actividades a realizar:</p> <p>Inicio: En la actividad en donde los niños colocan las tarjetas en orden para formar la fecha, la docente y los demás compañeros juegan un papel muy importante, según Vygotsky, el desarrollo tiene lugar en situaciones en las que para solucionar un problema un niño es guiado por un adulto o una persona más experta. Esta persona estructura y modela la solución adecuada del problema. En este aspecto, nos vemos en el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, es decir, la región de mayor sensibilidad al aprendizaje, en la que aun cuando el niño por sí solo no es suficientemente capaz de enfrentarse a un problema, puede sacar un provecho máximo con una pequeña guía.</p> <p>Desarrollo: La actividad donde la docente coloca las tarjetas de las palabras que riman en el pizarrón y permite que sean los propios alumnos quienes descubran por qué riman, se le denomina aprendizaje por descubrimiento. Bruner propone que es el aprendizaje mediante el descubrimiento el proceso que debe facilitar que los alumnos desarrollen sus habilidades de solución de problemas y es el docente el encargado de proponer y plantear situaciones problemáticas para que los niños busquen, manipulen, exploren e investiguen. De este modo, será el propio sujeto quien construya su conocimiento sobre la materia y adquiera las habilidades generales de solución de problemas.</p> | | |

Cierre:
 A través del juego de memoria los niños repasarán y pondrán en práctica los conocimientos adquiridos respecto a las palabras que riman en inglés. La ley fundamental de los procesos superiores, que se suele denominar “ley de la doble formación” dice que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)”. Los alumnos primero trabajarán con las parejas de rimas de manera grupal, posteriormente lo harán en parejas, en donde serán apoyados por un compañero, e internamente llevarán ese conocimiento, el cual inicialmente se dio en interacción con todo el grupo.

| | | |
|---------------------------|---|---|
| SESIÓN 2 (Aula) | Inicio 15 minutos Interacción: Grupal | <p>“Rutina”</p> <p>a) La docente saludará al grupo, escribirá la fecha y colocará en el pizarrón la letra de la canción <i>“Good morning”</i>, cada vez que mencione una palabra que rima aplaudirá e invitará a los alumnos a ponerse de pie y a realizar juntos la actividad.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=nnBOsYRNzEw</p> <p>b) Se tocará la canción 3 veces, pero en cada ocasión, se marcarán las palabras que riman, primero aplaudiendo, después golpeando los pies contra el piso y por último saltando. (En caso de que algún alumno proponga hacer otro movimiento, se volverá a repetir la canción).</p> |
| | Desarrollo 35 minutos Interacción: Grupal y equipos | <p>Stories Big book (Historias del libro grande)</p> <p>a) Utilizando <i>“The Stories Big Book” Beats!</i> (el libro grande de historias) la docente leerá a los alumnos la rima <i>“The Train”</i>.</p> <p>b) Se colocará en el pizarrón la letra de la rima y se preguntará a los alumnos en dónde aparecen las palabras que riman dentro de una rima (al final), se invitará a varios alumnos a pasar al frente y circular las palabras que riman.</p> <p>Circuito de rimas</p> <p>a) La docente solicitará a los alumnos trabajar en equipos de 6 o 7, a cada equipo le proporcionará un juego de tarjetas, la consigna será formar todas las parejas de palabras que riman en el menor tiempo posible, el equipo que termine primero gritará: “done” (hecho) y ganará un punto, en ese momento la docente pedirá que todos los equipos mezclen sus tarjetas en su mesa, acomoden su silla, se pongan de pie y a la cuenta de tres griten: <i>Switchi</i> (¡Cambio!) y se vayan caminando al equipo que está a su lado derecho (antes de iniciar la actividad, se practicará en donde se sentarán en cada cambio). Se harán cinco cambios hasta que todos los equipos regresen a donde iniciaron.</p> |
| | Cierre 10 minutos | <p>a) La docente pegará en el pizarrón la letra de la canción <i>“Bye, Bye, Goodbye”</i>, permitirá que los alumnos tomen un instrumento musical (panderos, sonajas, claves, cascabeles</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | Interacción: individual y grupal | y triángulos), y la consigna será: tocar su instrumento musical cada vez que escuchen las palabras que riman. https://www.youtube.com/watch?v=PraN5ZoSjiY |
| Recursos: | Cartulinas con las rimas: <i>“good morning”</i> (buenos días) y <i>“The train”</i> (el tren), el <i>“Stories Big Book” Beats!</i> (el libro grande de historias), 5 juegos de palabras que riman para el circuito, instrumentos musicales (panderos, sonajas, claves, cascabeles y triángulos), bocina y celular con las canciones que se van a utilizar. | |
| Justificación de las actividades a realizar: | | |
| Inicio: Las canciones que pueden ser actuadas funcionan como andamiaje al momento en que los estudiantes están aprendiendo nuevo vocabulario, además de ser un excelente recurso en inglés porque al actuar no hay necesidad de traducir, sino de usar la observación y poner en práctica la imaginación de los alumnos. | | |
| Desarrollo: Coll menciona en relación con los compañeros y compañeras la posibilidad de contrastar puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de un contenido o de la tarea que está siendo abordada conjuntamente; la posibilidad de formular verbalmente y de manera explícita el propio punto de vista para comunicarlo a los compañeros con los que se está realizando la tarea; la necesidad de explicar, dar instrucciones o ayudar a los compañeros en la realización de la tarea o actividad conjunta; la posibilidad de coordinar e intercambiar los roles en el interior del grupo; la existencia de controles y regulaciones mutuas durante la realización de la actividad conjunta; la posibilidad de solicitar, dar y recibir ayuda contingente a las dificultades que se plantean en la comprensión del contenido o en la ejecución de la tarea conjunta, etc., y a través del circuito de rimas los alumnos ponen en práctica lo mencionado por Coll, ya que para poder realizar la tarea deben decidir entre todos cuales palabras riman entre ellas y de esta manera formar todos los pares, llegando a acuerdos a través de sus propias opiniones y puntos de vista apoyando a aquellos compañeros que presenten alguna dificultad para ejecutar la tarea. | | |
| Cierre: La música, especialmente las canciones en inglés, juegan un papel muy importante en la enseñanza de esta lengua ya que a través de ellas los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquirirlos y podrán usarlos dentro de diferentes contextos. | | |
| | Inicio 15 minutos Interacción: Grupal | “Rutina” a) La docente saludará al grupo, escribirá la fecha y colocará en el pizarrón la letra de la canción <i>“Good morning”</i> , cada vez que mencione una palabra que rima aplaudirá e invitará a los alumnos a ponerse de pie y realizar juntos la actividad. https://www.youtube.com/watch?v=nnB0sYRNzEw b) Se tocará la canción 3 veces, pero en cada ocasión, se enfatizarán las palabras que riman, primero aplaudiendo, después golpeando los pies contra el piso y por último saltando. (En caso de que algún alumno proponga hacer otro movimiento, se volverá a repetir la canción). |
| | Desarrollo | a) La docente presentará a los alumnos (con la ayuda del <i>“Stories Big Book” Beats!</i> , el libro grande de historias), tres |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| <p>SESIÓN 3 (Aula)</p> | <p>35 minutos</p> <p>Interacción: Grupal y equipos</p> | <p>rimas más “Happy birthday” (feliz cumpleaños), “Teddy’s workout” (la rutina de ejercicio de Teddy) y “The visit” (la visita) e invitará a algunos alumnos que pasen al frente y vayan señalando la lectura cuando ella la esté realizando.</p> <p>b) Se colocarán las tres rimas en el pizarrón y se solicitará a los niños que por turnos pasen a circular las palabras que riman.</p> <p>c) Se corregirá pronunciación y se aclarará cualquier duda respecto a significados.</p> <p>d) La docente preguntará a los alumnos si saben para quién fueron escritas esas historias de rimas (para niños) y cuál fue la intención de escribirlas (para disfrutarlas).</p> <p>Producto: Textos con rimas infantiles ilustradas.</p> <p>a) Se dividirá al grupo en 5 equipos y a cada equipo se le proporcionará una de las 5 rimas vistas: “good morning” (buenos días), “The train” (el tren) “Happy birthday” (feliz cumpleaños), “Teddy’s workout” (la rutina de ejercicio de Teddy) y “The visit” (la visita). Se les solicitará que en equipos remarquen la rima, copien del pizarrón las palabras que le faltan (se monitoreará la direccionalidad) y la ilustren. (se colocarán las rimas fuera del aula para compartirlas con la comunidad).</p> |
| | <p>Cierre 10 minutos</p> <p>Interacción: Individual y grupal</p> | <p>“Fly swatter game” (el juego del matamoscas)</p> <p>a) Se dividirá al grupo en dos equipos, se les pedirá que formen dos filas y se le entregará un matamoscas al primer miembro de cada equipo. Se colocarán en el pizarrón 6 imágenes: <i>cat</i> (gato), <i>dog</i> (perro), <i>moon</i> (luna), <i>star</i> (estrella), <i>hill</i> (colina) y <i>cow</i> (vaca), se pedirá a los alumnos que repitan las palabras y se les indicará que la docente mostrará y mencionará la pareja de una de las imágenes que están en el pizarrón y que los dos alumnos deben correr y tocar la imagen de la pareja que tiene la docente y el primero en hacerlo correctamente ganará un punto para su equipo, las palabras se repetirán y podrán ser cambiadas hasta que todos los alumnos hayan participado. Al final se contarán los puntos y se nombrará al equipo ganador.</p> <p>b) Se cantará la canción “Goodbye friends para despedirnos”. https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENHO</p> |
| <p>Recursos</p> | <p>Cartulinas con las rimas: “good morning” (buenos días), “The train” (el tren) “Happy birthday” (feliz cumpleaños), “Teddy’s workout” (la rutina de ejercicio de Teddy) y “The visit” (la visita), El “Stories Big Book” Beats!, (el libro grande de historias), lápices, colores, matamoscas, tarjetas con las imágenes: <i>cat-hat</i> (gato-sombrero), <i>dog-frog</i> (perro-rana), <i>moon-spoon</i> (luna-cuchara), <i>star-car</i> (estrella-carro), <i>hill-Jill</i> (colina-Jill) y <i>cow-bow</i> (vaca-moño) y cinta adhesiva.</p> | |

Justificación de las actividades a realizar:**Inicio:**

El proporcionar actividades de rutina al inicio de la sesión, crea un ambiente de confianza y de seguridad en el estudiante, ya que en muchas ocasiones los niños muestran un poco de angustia al no saber cómo iniciará una sesión y que camino seguirá.

Por otra parte el modelar que se debe tocar el instrumento musical cada vez que se menciona una palabra que rima, es una ayuda para el estudiante y Bruner considera que es de suma importancia el concepto de las ayudas dentro del aprendizaje, para lo cual propuso el concepto de andamios, el apoyo debe ser transitorio y retirado de forma progresiva en la medida que el sujeto va obteniendo mayor dominio, competencia y responsabilidad en la construcción y reconstrucción de su conocimiento (Bruner, 1987)

Desarrollo:

El socio-constructivismo concibe al grupo social o a la comunidad de la que forma parte el alumno como el verdadero agente del proceso de construcción (Coll, 2004b) y la actividad donde los alumnos trabajarán en equipo y elaborarán como producto un poster con rimas infantiles ilustradas, le permite al alumno interactuar con sus compañeros, aprender de ellos e ir construyendo su propio aprendizaje.

Cierre:

Esta actividad que se juega de manera grupal les da a los alumnos la oportunidad de interactuar entre ellos y de darse cuenta de sus propias habilidades y debilidades para poder reconocerse como un miembro de la sociedad, donde existe una gran diversidad, de igual manera se fomenta el trabajo en equipo.

SITUACIÓN DIDÁCTICA: “¡Vamos a cocinar!”

| | | | |
|--|---|--|------------|
| Escuela: | Villa Centroamericana y del Caribe | CCT: | 09DJN1289W |
| Profesora: | Claudia Inés Pompa Cárdenas | Grado y grupo: 3C | |
| Campo de Formación Académica | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y Comunicación (lengua extranjera: Inglés) | | | |
| Ambiente social de aprendizaje | Actividad comunicativa | Práctica social de lenguaje | |
| <ul style="list-style-type: none"> Académico y de formación | <ul style="list-style-type: none"> Interpretación y seguimiento de instrucciones. | <ul style="list-style-type: none"> Sigue pasos de una receta. | |
| Aprendizajes esperados | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Explora y reconoce recetas. Escucha la lectura de una receta. Practica la pronunciación de palabras. | | | |
| Objetivos: | <ul style="list-style-type: none"> Comprender el tema. Determinar propósito y destinatario. Comparar imágenes. Detectar la estructura del texto: título, instrucciones (pasos) y lista de ingredientes. Anticipar el producto a partir de los pasos ilustrados. Señalar lista de ingredientes. Diferenciar nombres de ingredientes. Reconocer el orden de los pasos. Distinguir dónde se lee (texto) y dónde no (imágenes). Seguir los pasos de la receta a partir de la lectura en voz alta. | | |
| Producto: | Recetario ilustrado. | | |
| Evaluación: | Lista de ingredientes, receta ilustrada. | | |
| Instrumento: | Guion de observación, rúbrica holística y rúbrica analítica. | | |
| Tiempo: | 3 sesiones de 60 minutos | | |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | | | |
| | Inicio (aula) 10 minutos Interacción: Grupal Individual | Rutina de clase: a) La docente saludará a los alumnos, escribirá la fecha en el pizarrón y cantarán la canción “ <i>hello, how are you?</i> ” Los alumnos se podrán de pie, actuarán la canción e irán saludando a sus compañeros por todo el salón. https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8 | |
| | Desarrollo (patio) 30 minutos | a) La docente invitará a los alumnos a trabajar en el patio. Se sentarán todos en el piso sobre algunos tapetes, de manera que puedan ver el libro “ <i>Big book</i> ”, “ <i>Play and Do</i> ” mostrado por la docente. b) Se mostrará la página 14 en donde aparece un gorila vestido de cocinero. Se pondrá el audio de la historia y la docente irá mostrando las páginas e indicando la direccionalidad de la lectura. c) Al terminar el audio, se les preguntará a los alumnos <i>What’s his name?</i> ¿Cómo se llama el gorila? (Tony), <i>is he</i> | |

| | | |
|---|--|---|
| SESIÓN 1 | Interacción: grupal | <p><i>a doctor? (no), is he a teacher? (no) what is he? a cook (cocinero).</i></p> <p>d) La docente cuestionará a los alumnos sobre lo que hace un cocinero. Se escucharán todos los comentarios de los alumnos y se les preguntará si alguna vez ellos han cocinado, ¿dónde? ¿con quién?, ¿qué?, ¿te gusta cocinar? y se hablará de las reglas de seguridad al cocinar y de los instrumentos de cocina que ellos pueden utilizar o no.</p> <p>e) Se comentará lo que Tony hace en la historia (preparar una receta de cocina) se cuestionará a los alumnos sobre lo que es una receta de cocina y si conocen alguna otra clase de receta (médica). También se les cuestionará sobre los lugares donde pueden conseguir una receta de cocina.</p> <p>f) Mostrando nuevamente las imágenes de la historia, la docente preguntará a los alumnos cómo se llama la receta de cocina que preparó Tony (<i>jicapops-jicaletas</i>), y si alguna vez las han comido.</p> <p>g) Se comentará sobre los ingredientes de la receta: <i>jicama</i> (jicama), <i>lemon</i> (limón), <i>chili</i> (chile), <i>sticks</i> (palitos de madera) y se platicarán los pasos a seguir para prepararla.</p> |
| | <p>Cierre (Aula)</p> <p>20 minutos</p> <p>Interacción: Individual Parejas</p> | <p>a) La docente entregará a los niños un pequeño libro hecho de hojas blancas, les explicará que van a hacer un recetario de cocina, junto con los alumnos comentarán acerca de lo que es un recetario.</p> <p>b) Los alumnos ilustrarán la portada de su recetario y dibujarán los ingredientes de su platillo favorito y la manera en que se prepara.</p> <p>c) En parejas los niños platicarán acerca de su platillo favorito.</p> <p>a) Se cantará la canción “<i>Goodbye friends</i>” para despedirnos”. https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENHO</p> |
| RECURSOS: | Tapetes, <i>the big book “Play and Do”</i> , libretas, lapiceras, pizarrón, plumones, imágenes: <i>jicama</i> (jicama), <i>lemon</i> (limón), <i>chili</i> (chile), <i>sticks</i> (palitos de madera), <i>cut</i> (cortar), <i>insert</i> (insertar) y <i>add</i> (agregar), bocina y celular con las canciones que se van a utilizar. | |
| Justificación de las actividades a realizar: | | |
| Inicio: El proporcionar actividades de rutina al inicio de la sesión, crea un ambiente de confianza y de seguridad en el estudiante, ya que en muchas ocasiones los niños muestran un poco de angustia al no saber cómo iniciará una sesión y que camino seguirá. | | |
| Desarrollo: Las actividades realizadas a lo largo del desarrollo de esta sesión en donde la docente continuamente cuestiona a los alumnos, les da la oportunidad de hacer uso de la | | |

metacognición y por supuesto le permiten a la docente identificar los conocimientos previos que poseen los alumnos.

Cierre:

Las actividades realizadas en esta parte de la sesión también permiten a los niños interactuar con sus compañeros al hablar acerca de su comida favorita y pone de manifiesto el bagaje de conocimientos de los niños al hablar sobre lo que es un recetario de cocina.

La música, especialmente las canciones en inglés, juegan un papel muy importante en la enseñanza de esta lengua ya que a través de ellas los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquirirlos y usarlos dentro de diferentes contextos.

| | | |
|---------------------------|--|---|
| SESIÓN 2 (Aula) | Inicio 15 minutos Interacción grupal | <p>“Rutina”</p> <p>a) Utilizando a Dominic (el ratón), la docente saludará a los niños y se cantará la canción <i>“What’s your name?”</i> y se escribirá la fecha en el pizarrón. https://www.youtube.com/watch?v=zMdq9jSaNLg.</p> <p>Juego: “Fruit salad” (ensalada de fruta)</p> <p>a) Se pedirá a los niños que tomen su silla y formen un círculo.</p> <p>b) La docente entregará a cada alumno una tarjeta con una de las siguientes imágenes: <i>strawberry</i> (fresa), <i>banana</i> (plátano) <i>apple</i> (manzana), <i>yogurth</i> (yogur) y <i>honey</i> (miel).</p> <p>c) Se colocarán en el pizarrón imágenes grandes de estos alimentos y se preguntará a los alumnos qué se podría preparar con ellos, <i>“fruit salad”</i> (ensalada de fruta).</p> <p>d) La docente explicará que van a jugar <i>“fruit salad”</i>, que ella mostrará una imagen y dirá un nombre, por ejemplo <i>“apple”</i> y que todos los alumnos que tienen esa imagen deberán levantarse y cambiarse de lugar (se irán quitando sillas), el alumno que no se cambie de silla o no alcance una, perderá y tendrá que salir del juego. Se irán mencionando todos los ingredientes de la ensalada, pero cuando la docente diga <i>“fruit salad”</i> (ensalada de fruta) entonces todos los alumnos deberán cambiarse de lugar. Se continuará el juego hasta que haya un ganador.</p> |
| | Desarrollo 30 minutos Interacción Grupal Individual | <p>a) La docente preguntará a los niños cómo se prepara una ensalada de frutas utilizando esos ingredientes. Una vez que los alumnos hayan expresado sus ideas, la docente les mostrará el libro: <i>the fact book “Do it!”</i> páginas 12-25, juntos observarán las imágenes y leerán la receta de cocina, sus ingredientes y los pasos a seguir para realizarla.</p> <p>b) La docente preguntará a los alumnos si acertaron en la manera en que pensaron que se preparaba la ensalada de fruta.</p> <p>c) La docente entregará a los alumnos su recetario en donde dibujaron su platillo favorito y les pedirá que ahora</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | Equipos | dibujen los ingredientes y los pasos a seguir para realizar la receta “fruit salad” (ensalada de fruta). |
| | <p align="center">Cierre</p> <p align="center">15 minutos</p> <p>Interacción: individual y grupal</p> | <p>“Fly swatter game” (el juego del matamoscas)</p> <p>b) Se dividirá al grupo en dos equipos, se les pedirá que formen dos filas y se le entregará un matamoscas al primer miembro de cada equipo. Se colocarán en el pizarrón las imágenes de los ingredientes de las jicaletas: <i>jicama</i> (jicama), <i>lemon</i> (limón), <i>chili</i> (chile), <i>sticks</i> (palitos de madera), y de la “fruit salad” (ensalada de fruta): <i>strawberry</i> (fresa), <i>banana</i> (plátano) <i>apple</i> (manzana), <i>yogurth</i> (yogur) y <i>honey</i> (miel).</p> <p>c) Se pedirá a los alumnos que repitan las palabras y se les indicará que la docente mencionará el nombre de uno de los ingredientes y que el primer alumno de los que tienen el matamoscas que toque la imagen correcta, ganará un punto para su equipo, las palabras se repetirán hasta que todos los niños hayan participado. Al final se contarán los puntos y se nombrará al equipo ganador.</p> <p>d) Se cantará la canción “Goodbye friends para despedirnos”. https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENHO</p> |
| Recursos: | Un títere (ratón), imágenes de los ingredientes de las jicaletas: <i>jicama</i> (jicama), <i>lemon</i> (limón), <i>chili</i> (chile), <i>sticks</i> (palitos de madera), y de la “fruit salad” (ensalada de fruta): <i>strawberry</i> (fresa), <i>banana</i> (plátano) <i>apple</i> (manzana), <i>yogurt</i> (yogur) y <i>honey</i> (miel), libro: <i>the fact book “Do it!”</i> , recetario de cada niño, bocina y celular con las canciones que se van a utilizar. | |
| <p>Justificación de las actividades a realizar:</p> <p>Inicio: El proporcionar actividades de rutina al inicio de la sesión, crea un ambiente de confianza y de seguridad en el estudiante, ya que en muchas ocasiones los niños muestran un poco de angustia al no saber cómo iniciará una sesión y que camino seguirá. La música, especialmente las canciones en inglés, juegan un papel muy importante en la enseñanza de esta lengua ya que a través de ellas los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquiridos y podrán usarlos dentro de diferentes contextos.</p> <p>Desarrollo: A través del Juego: “Fruit salad” (ensalada de fruta) los alumnos podrán aplicar lo que han aprendido para obtener una respuesta inmediata y, por supuesto, divertirse.</p> <p>Cierre: Respecto al juego del matamoscas “Fly swatter game”, Duarte resalta la importancia de la relación que existe entre juego, pensamiento y lenguaje, considerando el juego como parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales superiores que lo inscriben dentro de un mundo humanizado y que al incorporar la lúdica en los ambientes educativos, se da lugar a los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva.</p> | | |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| SESIÓN 3 (Aula) | Inicio 10 minutos Interacción: Grupal | “Rutina” a) La docente saludará a los alumnos, colocará en el pizarrón las tarjetas de las palabras que forman la fecha, invitará a algunos alumnos a pasar al frente y a formar la fecha. b) Se cantará la canción <i>“hello, how are you?”</i> https://www.youtube.com/watch?v=tVlckp3bWH8 y se enseñará la canción <i>“Fruit Salad”</i> https://www.youtube.com/watch?v=luSmDjs1BMU |
| | Desarrollo 35 minutos Interacción: grupal Equipos | “Cocinemos” a) La docente pedirá a cada equipo que ponga sobre su mesa todos los ingredientes para preparar las <i>“jicapops”</i> (jicaletas) b) Cuando todos los ingredientes estén sobre la mesa, la docente preguntará a los alumnos cómo se llaman esos ingredientes y como los vayan mencionando, la docente colocará en el pizarrón las imágenes de los mismos. c) La docente colocará en el pizarrón las imágenes de los pasos a seguir para preparar las jicaletas, pero estarán en desorden y por turnos los alumnos pasarán a acomodar las imágenes. 1.- <i>cut</i> (cortar), 2.- <i>insert</i> (insertar) 3 y 4 <i>add</i> (agregar). d) Se entregará un plato a cada alumno, se les pedirá que se coloquen su sombrero de cocinero (solicitado con anterioridad) y la docente procederá a mencionar las instrucciones para preparar las <i>“jicapops”</i> (jicaletas), los alumnos seguirán las instrucciones y prepararán la receta. e) Una vez terminada de preparar la receta, los niños podrán disfrutar de las <i>“jicapops”</i> (jicaletas). |
| | Cierre 15 minutos Interacción Individual Grupal | a) Plenaria En plenaria se hablará de cómo se llevó a cabo la actividad, por equipos los niños podrán expresar como se sintieron al realizarla, si todo el equipo siguió instrucciones, si supieron compartir, si se ayudaron entre ellos, etc., aquí es importante mencionar que sólo se les preguntará a los niños ¿Qué fue lo que sucedió durante la actividad?, esto con la finalidad de no influir en ninguna de sus respuestas, los niños serán libres de expresar como percibieron la actividad en cualquier aspecto. b) Se cantará la canción <i>“Good bye friends”</i> para despedirnos. https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENH0 |

| | |
|--|---|
| Recursos: | Ingredientes para preparar las “jicapops” (jicaletas): <i>jicama</i> (jicama), <i>lemon</i> (limón), <i>chili</i> (chile), <i>sticks</i> (palitos de madera), platos, servilletas, imágenes de los ingredientes y de los pasos a seguir para preparar la receta: <i>cut</i> (cortar), <i>insert</i> (insertar) y <i>add</i> (agregar), recetarios de los alumnos de las clases anteriores, lápices, colores, bocina y celular con las canciones a utilizar. |
| <p>Justificación de las actividades a realizar:</p> <p>Inicio: El proporcionar actividades de rutina al inicio de la sesión, crea un ambiente de confianza y de seguridad en el estudiante, ya que en muchas ocasiones los niños muestran un poco de angustia al no saber cómo iniciará una sesión y que camino seguirá. La música, especialmente las canciones en inglés, juegan un papel muy importante en la enseñanza de esta lengua ya que a través de ellas los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquiridos y podrán usarlos dentro de diferentes contextos.</p> <p>Desarrollo: El darles la oportunidad a los niños de hacer la receta de cocina “jicapops” (jicaletas) utilizando ingredientes reales tiene la finalidad de que los estudiantes se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven mediante su participación afectiva y exitosa en prácticas sociales del lenguaje propias de las sociedades del siglo XXI. En otras palabras, se trata de aprender inglés usando el inglés (aprender haciendo) en interacciones comunicativas reales o próximas a la realidad, en las que los estudiantes participen como usuarios de esta lengua y se interesen por aprender cómo se lleva a cabo la comunicación al interactuar con otros.</p> <p>Cierre El trabajo en plenaria permitirá a los niños identificar si su participación en la actividad fue la adecuada, podrán reconocer sus logros y por supuesto identificar sus áreas de oportunidad, el hecho de que el estudiante sea quien valore su propio trabajo será de utilidad tanto cognitiva como motivacionalmente, por otra parte podrán escuchar a sus demás compañeros opinar sobre su actuar y la retroalimentación facilita el aprendizaje ya que sin ella el aprendiz seguirá cometiendo los mismos errores al no ser consciente de ellos. (<i>Shepard, 2006: 25</i>). Es importante siempre cerrar una sesión con una canción de despedida, de esta manera los alumnos pueden identificar que la sesión ha llegado a su fin.</p> | |

6.- EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En concordancia con la propuesta de evaluación de los Aprendizajes Clave en educación Preescolar (*SEP, 2017*) la evaluación que desarrollaré en este proyecto se aborda como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje, como proceso resultante de aplicar diversos instrumentos y tener en cuenta las situaciones didácticas, las actividades del estudiante, los contenidos y la reflexión del docente sobre su práctica, (*SEP, 2017: 120*). Se entiende que la evaluación y la planeación son dos caras de la misma moneda en la perspectiva de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes donde la evaluación mide si alcanza los aprendizajes esperados (*SEP, 2017: 123*) y forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, teniendo únicamente un carácter conclusivo o sumativo. Con la evaluación se pretende saber la manera en que el estudiante organiza, estructura y emplea sus aprendizajes en determinados contextos con la finalidad de resolver problemas complejos y diversificados que se le presenten; el docente por su parte al retroalimentar al alumno y utilizar argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, logra que la evaluación sea significativa para él, ya que le proporciona elementos para autorregularse cognitivamente y mejorar sus aprendizajes, del mismo modo el docente es modelo de conducta para sus estudiantes y debe llevar a cabo frente a ellos los comportamientos que desea inculcarles, debe leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y llevar a cabo las estrategias de aprendizaje identificando en voz alta los procedimientos que realizan, haciendo consciencia de la función “de andamiaje del pensamiento” que el lenguaje cumple al modelar de esa manera. (*SEP, 2017: 121*).

Por lo anterior, la evaluación tiene sentido formativo y sus finalidades son: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el aprendizaje docente y otros aspectos del proceso escolar. (*SEP, 2017: 174*); y es condición la reflexión docente en relación con los aspectos que influyen en los avances de los alumnos (*SEP, 2017: 174*). La evaluación

formativa tiene el propósito de mejorar el trabajo docente y tomar decisiones respecto a qué es necesario fortalecer, modificar y evitar (*SEP, 2017: 175*).

De acuerdo con el programa de la SEP, la concepción de aprendizaje en que se sostiene la evaluación de este proyecto, se fundamenta una perspectiva constructivista. Del constructivismo nos apoyamos en las bases de la teoría del aprendizaje sociocultural como lo visualizó Vygotsky (*citado por Shepard, 2006*) en la idea de que la competencia e identidad de las personas que aprenden se desarrolla por medio de una participación mediada socialmente en una actividad práctica llena de significado con apoyos proporcionado por adultos y pares más conocedores. Este modelo de evaluación formativa es más que una etapa de recolección de datos, es un modelo para el aprendizaje que corresponde directamente a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (*Shepard, 2006: 19*).

En la Zona de Desarrollo Próximo, que es la región entre lo que el niño puede hacer de manera independiente y lo que ese mismo niño puede hacer si lo ayudan; en relación con esta concepción, el andamiaje se caracteriza por ser el apoyo, guía, o las indicaciones y estímulo que los adultos proporcionan en la ZDP, con la finalidad de capacitar a quien aprende a desempeñar a un nivel de logro algo que de ninguna manera habría alcanzado sin ese apoyo. (*Shepard, 2006: 19*).

La evaluación del aprendizaje previo es indispensable para el aprendizaje ya que conectamos nuestros nuevos conocimientos con los ya existente y al hacer esta conexión, el conocimiento adquiere sentido, es decir, se vuelve significativo (*Shepard, 2006: 24*); según Shepard, la evaluación formativa requiere que tanto el estudiante como el docente tengan claro de común acuerdo cuales son los objetivos del aprendizaje; la retroalimentación facilita el aprendizaje ya que sin ella el aprendiz seguirá cometiendo los mismos errores al no ser consciente de ellos. (*Shepard, 2006: 25*).

- **Diseño e instrumentación de la evaluación**

Frade (2016) propone el uso de rúbricas holísticas y analíticas. Las holísticas definen los criterios de evaluación de un comportamiento o producto de manera general, sin definir los niveles de desempeño que se alcanzan, solo utilizando el máximo; su función es dar a conocer lo que deberá hacer el estudiante en criterios generales que le brindan una dirección a su acción; se dan a conocer antes de empezar la actividad, se diseña con criterios que cubren la forma, el fondo, la calidad y la cantidad de trabajo que se deberá realizar. Sirven para que el estudiante cumpla los requisitos al mismo tiempo que se posibilita la libertad de acción.

Las analíticas que determinan los criterios de evaluación definiendo los niveles de desempeño que se alcanzan a un producto, comportamiento o en un examen en el que se observa en qué nivel se clasifica cada reactivo o su respuesta; dan a conocer lo que hizo el estudiante en criterios graduados y específicos que le brindan una dirección a lo que deban corregir; y se diseñan con criterios generales que cubren: forma, fondo, calidad y cantidad en diferentes niveles en la ejecución, identificando que hay producciones mejores que otras, lo que sirve para mejorar lo que se hace, al comprender que le faltó. (Frade, 2016: 41 y 91).

Para evaluar mi proyecto de evaluación utilizaré los siguientes instrumentos: guion de observación, rúbrica holística y rúbrica analítica.

7.- INFORME DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO

Mi proyecto de intervención está organizado en 4 situaciones didácticas, cada una está integrada por 3 sesiones de 60 minutos, el proyecto consta de 12 sesiones en total y para poder llevarlo a cabo utilicé material elaborado por mí y algunos instrumentos musicales del salón de ritmos, cantos y juegos, desafortunadamente el Programa Nacional de Inglés no cuenta con la importancia y reconocimiento que debería, así que cuando llega el recurso que se otorga a cada escuela, en este caso a cada Jardín de niños, se le da prioridad a la adquisición de material para otros Campos de Formación Académica y aun cuando se compra material para el campo de Lenguaje y Comunicación, dicho material se encuentra en español y no en la lengua extranjera: inglés.

El uso de los materiales permitió que en cada una de las sesiones hubiera variedad y sobre todo que las actividades fueran atractivas para el grupo y de este modo se propició que los alumnos se involucraran e interesaran en las actividades y favorecer así el logro de los aprendizajes en los niños de una manera significativa, los materiales les dieron la oportunidad de interactuar de una manera real, por ejemplo cuando los niños llevaron todos los ingredientes para preparar jicaletas y se pusieron su gorro de cocinero, fue interesante ver como todos ellos asumieron el papel de cocineros y disfrutaron mucho la actividad, también se atendieron las diferentes formas y ritmos de aprendizaje que existen en el grupo, en el caso de los kinestésicos a través de tocar y jugar con los materiales, a los auditivos por medio de las canciones que se cantaron en cada sesión, a los visuales a través de los colores atractivos de los materiales y la proyección del video de saludos y frases de cortesía y a todos en general a través de la interacción que se creó en todas y cada una de las actividades. El uso de los espacios también fue de relevancia para llevar a cabo este proyecto, pues a pesar de ser un grupo extenso, les dio la oportunidad de tener movilidad y una adecuada distribución, se trabajó en el aula, en el salón de ritmos cantos y juegos y en el patio, aprovechando al máximo cada uno de estos espacios y por supuesto atendiendo las características de movimiento y atención del grupo. Se promovió que los espacios proporcionaran una convivencia armónica en

la que se fomentó el respeto, la solidaridad y la colaboración, aspectos necesarios para el desarrollo de las actividades.

A lo largo de las doce sesiones utilicé diferentes formas de organización en cada una de las actividades, favoreciendo así los ritmos de aprendizaje de los niños y permitiéndome observar los avances y necesidades de los niños cuando el trabajo fue en forma individual, resaltando que se buscó que la mayor parte del tiempo se trabajara de manera grupal, en equipos o en binas. El trabajo en binas permitió tomar acuerdos, compartir puntos de vista, esperar turnos; algo que en muchas ocasiones se le dificulta a los niños porque generalmente quieren hablar al mismo tiempo, este tipo de organización también favoreció su capacidad de escuchar, confrontar sus saberes e ideas y que los niños de aprendizaje rápido apoyaran a sus compañeros. La organización en equipo permitió que los niños tomaran acuerdos para una tarea en común, como lo fue la elaboración del poster con expresiones ilustradas de saludo, cortesía y despedida.

El tiempo asignado para cada actividad fue considerado con base en las necesidades de los niños, pues sus periodos de atención no son muy largos por lo cual el desarrollo que es la parte medular de la situación didáctica tuvo una duración mayor respecto al inicio y cierre de cada sesión, de esta manera la capacidad de atención y concentración favorecieron los resultados en cada una de las actividades planeadas.

De acuerdo con mi planeación, para la evaluación implementé algunos instrumentos que me permitieron tener claridad y objetividad de los avances que fueron teniendo los niños a través de la realización de cada una de las situaciones didácticas, rescatando en cada una de ellas parámetros e indicadores que dieran claridad al logro de los aprendizajes esperados en cada situación didáctica.

Para evaluar las cuatro situaciones didácticas implementé un guion de observación, en ella elaboré preguntas que me permitieron registrar de manera integral las estrategias que pusieron en juego los niños para resolver la situación que enfrentaban, sus formas de participación al interior de los equipos y de forma

individual, siendo sobre todo necesario registrar de manera general los logros de los niños y de manera particular identificar a los alumnos que mostraron mayor necesidad de apoyo en determinadas actividades. De la misma manera el guion de observación me dio la oportunidad de centrar mi atención en aspectos específicos de los logros de mis alumnos y por medio de ella identificar la dinámica del grupo y sus interacciones que me permitieron ver el avance en el logro de los aprendizajes esperados, así como el registro de actitudes necesarias para el logro de los mismos.

También utilicé una rúbrica holística la cual me dio la oportunidad de poder evaluar el comportamiento de los niños de manera grupal, su interés por el idioma y por las actividades realizadas, así como la manera de interactuar del grupo de acuerdo con cada actividad en las cuatro situaciones didácticas.

Y finalmente la rúbrica analítica me permitió ver el nivel de desempeño del grupo, reconocer los logros alcanzados de una manera específica y graduada, permitiéndome analizar y reflexionar en lo que es necesario cambiar, corregir o continuar haciendo y por supuesto en lo que faltó trabajar.

Aprender promoviendo reflexiones entre los alumnos y sobre todo poder tomar decisiones que nos permitan llegar a nuestro propósito educativo es fundamental en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las evaluaciones realizadas en cada una de mis secuencias didácticas me han permitido tomar decisiones acerca del proceso de aprendizaje de los niños e identificar sus áreas de mejora y el tipo de apoyo que requieren para alcanzar el aprendizaje esperado.

Estas formas de evaluación fueron acompañadas de las manifestaciones de los niños y los cuestionamientos frecuentes que les realicé mientras trabajan cada una de las actividades, en ocasiones fueron respecto a la ejecución de la actividad, para corroborar que habían comprendido lo que tenían que hacer y en otras ocasiones sobre lo que estaban haciendo; promoviendo la reflexión, para que de esta manera ellos mismos se dieran cuenta si lo que estaban haciendo lo estaban realizando de manera correcta o si era necesario hacer alguna modificación.

La evaluación respondió a la necesidad de saber cómo han ido evolucionando los niños y cuánto van aprendiendo a partir de la aplicación de los instrumentos de evaluación y que ellos reconozcan qué están logrando y qué pueden aun lograr más y de ese modo conducirlos hasta que vayan superando las dificultades que tienen y puedan de esta manera construir de manera autónoma su aprendizaje.

El acompañamiento presente en todo momento fue de suma importancia para lograr un aprendizaje significativo, tanto de mi parte como el que se dio entre pares, ya que los niños que lograron terminar primero la actividad o en ocasiones durante el desarrollo de la misma brindaron la ayuda necesaria a los niños que mostraron alguna dificultad en la realización de la misma.

Las conversaciones en plenaria fueron importantes para reconocer los aprendizajes previos de los niños, por ejemplo cuando se habló acerca de la receta de cocina muchos de los niños sabían perfectamente la diferencia entre una receta médica y una receta de cocina y pude identificar que los niños que sabían la diferencia era porque pertenecían al club de vida saludable que se estaba impartiendo como parte de la autonomía curricular dentro del jardín, lo mismo sucedió cuando hablamos acerca de las rimas, este conocimiento les permitió a los niños hacer una conexión más eficaz con lo que ellos sabían y el aprendizaje nuevo que estaban adquiriendo. Las plenarios también permitieron explicar las actividades a realizar y la participación de los niños hizo constatar que tenían claro qué debían hacer y si era necesario volver a explicar la actividad, de igual manera ayudaron a tomar acuerdos que favorecieron la convivencia sana en cada actividad.

Las plenarios también sirvieron de motivación a aquellos niños más tímidos, ya que al ver que sus compañeros compartían sus experiencias los animó a ser ellos quienes lo hicieran.

Por otra parte, la retroalimentación que proporcioné a los niños que lo requirieron fue de manera permanente, tanto de manera individual al momento de realizar las actividades como de manera grupal, proporcionándoles la oportunidad de reflexionar sobre sus formas de participar, sus logros y dificultades y principalmente

sobre aquello que podían mejorar para tener éxito en sus actividades. Como parte de la retroalimentación solicité a los alumnos que volvieran a intentar lo que estaban haciendo, que observaran con atención la tarea a realizar y de ser necesario que observaran como lo hacían sus compañeros para que decidieran por sí mismos como lograrlo.

Crear ambientes de aprendizajes para lograr aprendizajes significativos no es tarea fácil, requiere de mucha observación, de conocer bien al grupo con el que se trabaja, de hacer una planeación sistemática y pertinente, de tener disposición para hacer los cambios necesarios en el momento en que se requieran, de saber escuchar a los niños, de encontrar maneras de motivarlos, de permitirles construir su propio conocimiento; reconociéndoles la gran capacidad que tienen para lograrlo y como docentes no ser solo transmisores de conocimientos; sino verdaderas guías cuya función principal será siempre la de permitir a los niños tener todas las interacciones posibles tanto dentro como fuera del aula cuestionándolos siempre hasta llevarlos a la reflexión.

Al termino de las doce sesiones pude observar que los niños logran identificar cuando los saludo o me despedido de ellos, en su mayoría son capaces de expresarlo verbalmente en inglés, de igual manera puedan saludar y despedirse de sus compañeros individualmente. También son capaces de reconocer los señalamientos que se encuentran dentro de la escuela y del aula y algunos pueden mencionarlos en inglés, reconocen de manera oral cuando se les indica que una actividad puede iniciar y cuando termina, así como cuando se requiere que interrumpan la actividad para poner atención a alguna indicación, reconocen y siguen algunas instrucciones básicas sin necesidad de imágenes o hacer uso de la mímica, han aprendido y siguen aprendiendo a cuidarse y a entender lo que podría pasar en caso de no seguir una indicación que los podría dañar.

Por otra parte reconocen con facilidad las palabras que riman, he notado que en algunas actividades del libro buscan inconscientemente las palabras que riman aun cuando la actividad no pide hacer eso. Al momento que copian algo, la mayoría

identifica que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo y cuando les leo identifican en donde voy y de no ser así, preguntan.

Respecto a la elaboración de la receta de cocina considero que fue una actividad muy significativa para ellos, constantemente me preguntan ¿cuándo vamos a volver a preparar “*Jicapops*”?, y recuerdan perfectamente los ingredientes en inglés y como se dice receta de cocina (*recipe*), incluso uno de los niños me comentó que él quería vender “*jicapops*” a la salida de la escuela y que las iba a vender en \$1, porque el señor que las vendía las daba en \$10, entonces pues le iban a comprar a él porque las vendería más baratas.

Se han vuelto más curiosos respecto a la lengua, es común que me pregunten como se dice alguna palabra en inglés y disfrutan repetirla después de mí, y si se les presenta el contexto para usarla lo hacen.

Sé que todavía les falta mucho para “producir” la lengua, sin embargo la parte receptiva la están desarrollando grandemente y por supuesto que ahora saben que existen otras lenguas aparte del castellano e inglés y han mostrado mucha motivación para explorar la lengua extranjera, Inglés.

Haciendo un análisis de mi intervención considero que como docente tengo muchas fortalezas que me han permitido a lo largo de estas cuatro situaciones didácticas encaminar a mi grupo hacia el logro de aprendizajes esperados, creo que una de mis fortalezas es la forma como logro integrarme al grupo y estar al pendiente de sus necesidades, porque de esta manera puedo ayudar sobre todo a aquellos niños que les cuesta trabajo expresarse. Otra de mis fortalezas fue el tener los materiales preparados en tiempo y forma, ya que esto ayudó a optimizar los tiempos.

Continuando con mi análisis sé que hay áreas de oportunidad en mi intervención en favor del aprendizaje de los niños como es trabajar más adelante los mismos aprendizajes esperados para consolidarlos, pero utilizando materiales diferentes para dar variedad a las actividades.

Otra área de oportunidad concreta es considerar al momento de la evaluación otros instrumentos como el diario, pues es ahí donde se registran notas sobre el trabajo cotidiano y todo aquello que haya influido en el desarrollo de la actividad y por medio de este poder reflexionar de manera más precisa sobre mi práctica docente y realizar adecuaciones oportunamente si lo requiere el grupo.

Como parte de mis acciones para mejorar mi práctica docente propongo seguir diseñando y aplicando situaciones didácticas a lo largo de todo el ciclo escolar acordes a las necesidades y características del grupo, pues conforme va avanzando el ciclo escolar los niños van cambiando, se van adaptando, adquieren nuevos aprendizajes y requieren mayores retos que se deberán ver reflejados en la planeación.

Puedo confirmar así como lo mencioné en los supuestos de este proyecto que el aprendizaje previo juega un papel relevante en la adquisición del nuevo conocimiento, ya que permite a los niños hacer una clara y lógica conexión entre ambos, de igual manera la motivación y las ganas de aprender que mostraron muchos de los alumnos les permitió establecer relaciones entre lo que ya sabían y lo que estaban dispuestos a aprender. El trabajo tanto en binas, equipos y grupal brindó a los niños la oportunidad de adquirir el conocimiento de manera social y posteriormente a utilizarlo de una manera individual. Por otra parte los andamios efectivamente deben ser transitorios y retirados de forma progresiva en la medida en que el alumno va adquiriendo mayor dominio, competencia y responsabilidad en la construcción y reconstrucción de su conocimiento.

Finalmente quiero enfatizar la importancia que tuvo el generar ambientes de aprendizaje, lo cual representó un elemento de innovación porque creó espacios en los que se propiciaron aprendizajes relevantes y con sentido, interacciones variadas considerando las características personales, culturales y sociales de los alumnos. Por lo tanto, para crear un ambiente propicio para el desarrollo de competencias en los estudiantes, fue preciso centrar el aprendizaje en el conocimiento, el contexto, los intereses del alumno y la comunicación porque de la misma manera el ambiente de aprendizaje está determinado en parte por la visión, los valores, los objetivos del

docente, la forma en que trabajan juntos y por el clima en que se desempeñan los alumnos.

Para el informe de este proyecto de intervención no puede haber conclusiones ya que la I-A es una metodología cuya característica principal es el que se desarrolla en forma de espiral en ciclos sucesivos, variando de conformidad con la complejidad de la problemática, lo que me compromete a seguir este proceso de manera continua, porque uno de los propósitos de esta metodología es lograr que el docente se convierta en un investigador de su práctica, cuya transformación se vuelva permanente.

Referencias Bibliográficas

- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata (pp. 1-53).
- Frade, L. (2016) *Elaboración de Rúbricas, metacognición y aprendizaje*. Tercera Edición, México, DF.
- Jones, D. (2010) *Do it*, México: Impresora Apolo, S.A. de C.V.
- Latorre, A. (2003). Cap. 3 *El proyecto de investigación acción. En la investigación-acción*. (pp. 39-105). Barcelona España: Graó.
- Latorre A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (pp. 23-103). Barcelona España: Graó.
- Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*, Madrid, España: Alianza. (pp. 201-225).
- Sanchidrián, C, Ruiz, J. (2010). *Historia y Perspectiva de la Educación Infantil*, Barcelona, España: GRAÓ.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Programa Nacional de inglés. Educación básica. Segunda Lengua: Inglés*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, México: SEP

- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica*, México: SEP
- Shepard, L. (2006). *Evaluación en el aula*. México: INEE
- Trejo, G. (2010) *Play and Do*, México: Trillas.

Referencias Electrónicas

- Arteaga, Basurto y Montserrat Gutiérrez (1987.) *El Diagnostico*. Consultado el 15 de febrero de 2018 en:
<https://redesus.files.wordpress.com/2010/02/diagnostico-social-comunitario1.pdf>
- Ausubel, D. (s/a) *Teoría del Aprendizaje Significativo. Psicología educativa y la labor docente*. Consultado el 15 de agosto de 2018 en:
http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39247_david_ausubel.pdf
- Batallan maestros en grupos numerosos (2013/08/20) *Periódico am*. Recuperado de: <https://www.am.com.mx/leon/local/batallan-maestros-en-grupos-numerosos-17605.html>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>

- Bransford, J. Brown, A. y Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP. Consultado el 20 de julio de 2018 en:
[http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/2/d2/p4/3.%20BRADSFORD,%20J.%20La%20creacion de ambientesaprendizaje.pdf](http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/2/d2/p4/3.%20BRADSFORD,%20J.%20La%20creacion%20de%20ambientes%20de%20aprendizaje.pdf)
- Cerdas, G. y Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*, (22) 297-313. Recuperado de [file:///C:/Users/ANDY/Downloads/19687-Texto%20del%20art%C3%ADculo-43554-1-10-20150617%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANDY/Downloads/19687-Texto%20del%20art%C3%ADculo-43554-1-10-20150617%20(1).pdf)
- Chaves Salas, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky*. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Consultado el 18 de septiembre de 2018 en: <https://www.redalyc.org/html/440/44025206/>
- DELEGACIÓN Tláhuac (1997). *Plan Delegacional de Desarrollo Urbano de Tláhuac*. Consultado el 18 de marzo de 2018.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/DISTRITO%20FEDERAL/Delegaciones/Tlahuac/TlaPro01.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *En estudios Pedagógicos*, No. 29, pp. 97-113. Universidad de Chile Valdivia, Chile. Consultado el 8 de junio de 2018 en :
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>
- Gamboa, E.J. (2010, 04 de septiembre). *Satisfacción laboral: Descripción teórica de sus determinantes*. *Revista Psicología Científica.com*. 12(16). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/satisfaccion-laboral-determinantes/>

- Iglesias, M. (Mayo-agosto 2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), pp.49-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756>
- INEGI. *Encuesta Intercensal 2015*. Consultado el 18 de marzo de 2018. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/>
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes. Consultado el 12 de noviembre de 2017 en: <file:///C:/Users/ANDY/Downloads/776-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2351-1-10-20100728.pdf>
- Mejía, A. (2011). *Notas. El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. Temas deficiencia y tecnología*, 15, 52-54. Consultado el 22 de enero de 2018 en: <http://laorientaci.blogspot.com/2017/11/el-condicionamiento-operante-y-su.html>
- Navarro, B. (30 de octubre 2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista semestral de iniciación a la investigación en Filosofía*, 2, 115-128. Recuperado de <https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Pellón Suárez, R. (2013). *Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo. En Revista Colombiana de Psicología*. Volumen 22, Número 2 (pp. 389-399) Recuperado el 16 de mayo de 2018 de <https://www.redalyc.org/pdf/804/80429824012.pdf>

- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausebel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. Consultado el 22 de septiembre de 2018 en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>
- Vielma Vielva, E. & Salas, M. (2000). *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educere*, 3(9), 30-37. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

Referencias de videos de YouTube

- Cocomelon - Nursery Rhymes. (2018, Enero 12). Please and thank you (Archivo de video). Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=7MSsOJ5-dM0>
- HeidiSongs. (2015, Julio 29). I Can Follow the Rules Song. (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kii8Nr5UYpc>
- Maple Leaf Learning. (2017, Febrero 20). Good bye friends. (Archivo de video) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EkcWe12ENH0>
- Orozco, L. [Caramba Kinds]. (2011, Septiembre 27). Good Morning. (Archivo de video). Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=nnB0sYRNzEw>
- Super Simple Song. (2015, Noviembre 25). Bye Bye Goodbye. (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PraN5ZoSjiY>

- Super Simple Songs. (2016, abril 16). Days of the week song. (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=loINI3Ln6Ck>
- TH TOY (2015, Julio 27). English Gogo's Adventure with English. (Full DVD 1-39). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qeRshSaCw4o>
- Songs for children. (2016, Octubre 25). Fruit Salad Song. (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=luSmDjs1BMU>
- The Singing Walrus. (2016, Enero 27). Good Morning Song. (Archivo de video). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Cul_p7a9VGs
- Super Simple Songs. (2015, Abril 8). Hello. (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8>
- The kiboomers. (2016, Enero 16). Red Says STOP. (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ow1i916uYYU>
- Turtle Interactive. (2016, Agosto 16). Traffic Lights Song. (Archivo de video). Recuperado de <https://www.com/watch?v=HhrfOgLiBvg>
- Super Simple Songs. (2018, Marzo 8). What's your name? (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zMdg9jSaNLg>

ANEXOS

Espacios

Patio, aula, salón de cantos y juegos



Materiales





Retroalimentación





Trabajo colaborativo



Trabajo/ayuda entre pares





Escucha atenta



Instrumentos de evaluación

Ejemplo de Rúbrica Holística de la primera situación didáctica “Conociéndonos”

| Rúbrica Holística | |
|---|---|
| Campo de Formación Académica <ul style="list-style-type: none">• Lenguaje y Comunicación (lengua extranjera. Inglés) | Aprendizajes esperados <ul style="list-style-type: none">• Participa en la exploración de expresiones de saludo, cortesía y despedida.• Reconoce palabras y expresiones.• Participa en intercambios orales para saludar, despedirse y mostrar cortesía.• Distingue la escritura de algunas expresiones. |
| Criterios cualitativos de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none">• Muestra interés para participar en la exploración de expresiones de saludo, cortesía y despedida.• Identifica el propósito de diferentes expresiones.• Observa las similitudes entre las palabras y expresiones.• Escucha historias de saludo, despedida y cortesía.• Distingue entre expresiones de saludo, despedida y cortesía en forma escrita.• Interactúa con sus compañeros haciendo uso de las diferentes expresiones. | |

Rúbrica Analítica

| Criterios cualitativos | Destacado Nivel 4 | Suficiente Nivel 3 | Bueno Nivel 2 | Insuficiente Nivel 1 | Observaciones |
|---|--|--------------------|---------------|----------------------|---------------|
| Campo de Formación Académica <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación (lengua extranjera. Inglés) | Aprendizajes esperados <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la exploración de expresiones de saludo, cortesía y despedida. • Reconoce palabras y expresiones. • Participa en intercambios orales para saludar, despedirse y mostrar cortesía. • Distingue la escritura de algunas expresiones. | | | | |
| Muestra interés para participar en la exploración de expresiones de saludo, cortesía y despedida. | | | | | |
| Identifica el propósito de diferentes expresiones. | | | | | |
| Observa las similitudes entre las palabras y expresiones. | | | | | |
| Escucha historias de saludo, despedida y cortesía | | | | | |
| Distingue entre expresiones de saludo, despedida y cortesía en forma escrita. | | | | | |
| Interactúa con sus compañeros haciendo uso de las diferentes expresiones. | | | | | |

Niveles de desempeño

| | |
|-----------|---|
| Nivel IV | Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados. El estudiante ha demostrado los conocimientos, habilidades, y valores requeridos con un alto grado de efectividad. |
| Nivel III | Identifica dominio satisfactorio de los aprendizajes esperados. El estudiante ha demostrado los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos con efectividad. |
| Nivel II | Indica dominio básico de los aprendizajes esperados El estudiante tiene dificultades para demostrar los conocimientos, habilidades actitudes y valores requeridos. |
| Nivel I | Indica dominio insuficiente de los aprendizajes esperados El estudiante tiene carencias fundamentales en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos. |

