

**DISEÑO DE CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALES COMO MATERIAL
DIDÁCTICO EN EL MARCO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA
DE INGLÉS BASADA EN TAREAS PARA NIÑOS DE GRADO CUARTO**

DIEGO FERNANDO CUERO ROA

HENRY CARVAJAL PANCHANO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (VESPERTINA)

SANTIAGO DE CALI - COLOMBIA

2018

**DISEÑO DE CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALES COMO MATERIAL
DIDÁCTICO EN EL MARCO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA
DE INGLÉS BASADA EN TAREAS PARA NIÑOS DE GRADO CUARTO**

Monografía para optar al título de Licenciados en Lenguas Extranjeras

DIEGO FERNANDO CUERO ROA

HENRY CARVAJAL PANCHANO

Directora

Dora Nydia Medina Salazar

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS - FRANCÉS

CALI

2018

Dedicatoria

Nuestro trabajo de grado lo dedicamos a nuestras esposas Shirley Amanda Astudillo y Gina Bastidas Ernesser, por ser nuestra motivación e inspiración para alcanzar este logro, por sus palabras de aliento en momentos de incertidumbre para poder perseverar y cumplir nuestros ideales. A nuestros padres y madres por sus esfuerzos y sacrificios durante todos estos años, por creer en nuestras capacidades, por brindarnos su comprensión, apoyo, cariño, ternura y comprensión.

Gracias.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias, a nuestras esposas Shirley Amanda Astudillo y Gina Bastidas Ernesser por estar con nosotros en todo momento, por darnos su apoyo, fortaleza, motivación y compañía, su inestimable apoyo, sus consejos y ayuda para que este trabajo viera la luz.

A nuestros padres por su amor incondicional, por los esfuerzos y el apoyo constante.

A nuestros profesores María Eugenia Ortiz por su pasión como docente, por enseñar desde el corazón, por producir en nosotros amor y estima por el conocimiento, por presentarnos la literatura francesa de tan bella manera y llevarnos poco a poco a desarrollar pensamiento crítico. A Dora Nydia Medina por su dedicación, su apoyo, sus consejos y ayuda para que este trabajo saliera adelante. A Martha Silvia Ospina por su comprensión, dirección, acompañamiento, paciencia y por brindarnos todo de su experiencia en nuestra práctica docente. También quisiéramos agradecer a todos aquellos profesores que, de una forma o de otra, han contribuido en la elaboración de este trabajo especialmente a la profesora, Carmen Faustino por su apoyo en la práctica docente, a Rosalba Cárdenas por guiarnos a buscar una población estudiantil que realmente necesitara de nuestro apoyo y a devolver un poco de lo que hemos recibido. A Hugo Nelson Areiza Restrepo por sus consejos, por escucharnos, por permitirse conocernos y guiarnos en la elección de este tema.

Finalmente, a todos y cada uno de los maestros de la Escuela de Ciencias del Lenguaje quienes nos han motivado y ayudado de todas las maneras posibles, por sus esfuerzos, palabras de ánimo y por haber sembrado en nosotros lo mejor de ellos. A todas aquellas personas que acompañaron nuestro proceso de formación académica profesional-personal: Maestros, compañeros y colegas, con quienes compartimos tantos momentos de alegría, de estrés, angustia, esparcimiento, y disciplina.

Reflexión

"El porvenir está en manos de los maestros de la escuela"

— Víctor Hugo

A veces criticamos la educación de nuestro país, pretendemos que el sistema cambie, pero seguimos enseñando de la misma manera año tras año. Un acto creativo requiere de mucho esfuerzo, dedicación, de creer, dado que se debe proveer al aprendiz las condiciones en las cuales pueda aprender, imaginar y comenzar a descubrir el conocimiento basado en sus intereses, darle espacio para que elabore sus propias reflexiones, su descubrimiento y que se enamore del conocimiento. Esto implica que el docente debe evitar lo seguro y previsible para atreverse a producir con convicción y certeza algo novedoso para que los aprendices no vean el aprender como una obligación, sino que puedan disfrutarlo.

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
3. OBJETIVOS	10
3.1. Objetivo general.....	10
3.2. Objetivos específicos	10
4. ANTECEDENTES.....	11
5. MARCO TEÓRICO.....	17
5.1. Unidad didáctica	21
5.1.1. Descripción de la unidad didáctica.	21
5.2. Materiales didácticos.....	25
5.2.1. Recursos impresos.....	27
5.2.2. Recursos audiovisuales	28
5.2.3. Contenidos educativos digitales.....	29
5.3. Diseño de recursos digitales.....	34
5.3.1. Factores a considerar en el diseño de material.....	35
5.3.2. Criterios para el diseño de materiales	36
5.3.3. Consideraciones para el diseño de recursos educativos digitales	38
5.3.4. Producción y gestión de contenidos educativos digitales: El modelo ADDIE	39
5.3.5. Software para el desarrollo de recursos digitales	45
5.4. Aprendizaje Basado en Tareas (TBL).....	46
5.4.1. Ventajas y retos de la enseñanza de lenguas basada en tareas.....	47

5.4.2. Principios de la enseñanza de lenguas basada en tareas	49
5.4.3. Roles en la enseñanza de lenguas basada en tareas	52
5.4.4. Marco para la enseñanza de lenguas basada en tareas	54
5.4.5. Metodología de la enseñanza de lenguas basada en tareas	57
5.4.6. Principios para guiar el diseño de las tareas	60
5.4.7. Componentes de las tareas	61
5.4.8. Evaluación en el enfoque basado en tareas	62
5.5. Competencia comunicativa	63
5.6. El filtro afectivo	67
5.6.1. La motivación	68
5.6.2. La autoconfianza	70
5.6.3. Nivel de ansiedad	71
5.6.4. Propuesta para reducir el filtro afectivo basada en los planteamientos de Krashen ...	73
6. EXPLORACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	75
7. DISEÑO METODOLÓGICO	83
7.1. Fase pre-activa	83
7.2. Fase interactiva	87
7.3. Fase post-activa	97
7.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	98
8. RESULTADOS	100
8.1. Resultados del acercamiento a la institución	100
8.2. Resultado de la entrevista	101
8.3. Análisis de encuestas a estudiantes	105

8.4. Resultado del análisis de las observaciones de clase	110
9. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	116
9.1. Articulación de la unidad didáctica al currículo educativo de la institución	117
9.2. Consideraciones para la ejecución de la unidad didáctica	120
CONCLUSIONES	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXOS	134

Lista de figuras

Figura 1 Elementos que componen la unidad didáctica.....	23
Figura 2 Función de los materiales.....	25
Figura 3 Fases del modelo ADDIE.....	40
Figura 4 Marco para la enseñanza de lenguas basada en tareas.....	57
Figura 5 Competencia comunicativa.....	64
Figura 6 Clasificación de las capacidades comunicativas o macro habilidades.....	65
Figura 7 Estructura organizativa del Colegio.....	76
Figura 8 Gráfica de barras: opinión sobre la importancia del inglés.....	106
Figura 9 Gráfica de barras: grado de dificultad del aprendizaje del inglés.....	107
Figura 10 Gráfica de barras: percepción sobre desempeño en la lengua.....	108
Figura 11 Gráfica circular: frecuencia de uso de materiales en clase.....	109

Lista de tablas

Tabla 1 Elementos de la unidad didáctica.....	23
Tabla 2 Ejemplos de herramientas y sitios web para compartir recursos digitales.....	43
Tabla 3 Lista de chequeo para audio, video, ilustraciones y animaciones.....	45
Tabla 4 Software para el desarrollo de recursos digitales.....	45
Tabla 5 Factores que reducen el nivel de ansiedad.....	73
Tabla 6 Contenidos educativos digitales del canal de YouTube Piñita T.V.....	96

Lista de anexos

Anexo A Encuesta a los estudiantes de grado cuarto.....	134
Anexo B Formato de entrevista a la docente de inglés	135
Anexo C Ficha de observación de clase de inglés.....	138
Anexo D Formato de planeación semanal.....	139
Anexo E Ficha para caracterización y evaluación del desempeño de los estudiantes en el desarrollo de la implementación de la unidad didáctica.....	140
Anexo F Ficha para evaluación de los contenidos educativos digitales.....	141
Anexo G Unidad didáctica “ <i>Now is time to have fun</i> ”	142
Anexo H <i>Worksheets</i>	163
Anexo I Contenidos educativos digitales.....	338

RESUMEN

En este estudio se realizó el diseño de material didáctico como contenidos educativos digitales, físicos y musicales, en el marco de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés basada en tareas, como recurso para promover el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación frente al aprendizaje del inglés como sugerencia de orientación y material de apoyo para los docentes y estudiantes de este idioma en su nivel inicial en el ciclo de primaria.

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y en la investigación aplicada en tanto que parte de un diagnóstico para llegar a la implementación de actividades diseñadas, mediante materiales digitales propios donde se recurrió a la consulta y análisis de las disposiciones oficiales e institucionales en materia de enfoque de enseñanza.

Este estudio fue elaborado teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes de grado cuarto de primaria de una institución no bilingüe de la ciudad de Cali, quienes tienen su primer acercamiento con el inglés de manera instruccional.

Adicionalmente, se propone la elaboración de una serie de técnicas con sus respectivas estrategias (*Task Based Learning*) que permita la utilización del material didáctico diseñado para el desarrollo de sesiones, al igual que, una ficha de observación con el fin de evaluar el proceso de aprendizaje de las habilidades lingüísticas y de la competencia comunicativa en inglés.

Palabras clave: Contenidos educativos digitales, material didáctico, unidad didáctica, *task based learning*, filtro afectivo.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés en Colombia se encuentra justificada y reglamentada en la actualidad por el Ministerio de Educación Nacional MEN, institución que ha emitido una serie de documentos en las últimas dos décadas para el direccionamiento de las instituciones educativas, en cuanto a qué enseñar y a los objetivos que se deben perseguir en la enseñanza del idioma extranjero inglés tanto en la educación básica primaria como en la secundaria, incluyendo el ciclo de Transición en el último año.

Las políticas educativas y lingüísticas colombianas como la ley general de educación (MEN 1994), los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés (1996), los estándares de enseñanza del inglés como lengua extranjera (2006), el currículo sugerido de inglés y los derechos básicos de aprendizaje de inglés (2016) admiten la necesidad y relevancia de la enseñanza de lenguas extranjeras, al considerar que éstas representan un medio para lograr la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica para dar un sentido de identidad y unidad nacional en Colombia, lo cual es uno de los fines de la educación determinados en la Ley 115, a partir del artículo 67 de la Constitución.

De allí que, el MEN resalta la necesidad de promover la adquisición de al menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria (MEN, 2006, pp.3-4). Por lo tanto, el documento de los estándares de inglés del MEN (2006), toma como punto de partida la enseñanza del inglés para la competitividad en el mundo globalizado del siglo XXI, de manera que se destaca este idioma como lengua internacional, pues se considera como una llave maestra que abre puertas para el futuro laboral.

En el contexto colombiano y para los alcances de esta propuesta, el inglés tiene carácter de lengua extranjera. Dada su importancia como lengua universal, el Ministerio de Educación ha establecido

dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma. Así pues, se pretende que los estudiantes al egresar del sistema escolar, logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre intermedio) (MEN, 2006, pp.5-6).

Es así como se establece que los niños en Colombia inicien su ciclo de aprendizaje de este idioma desde la primaria y en el último documento emitido por el MEN, los derechos básicos de aprendizaje de inglés, se promueve su aprendizaje desde el ciclo de pre-escolar.

Pero aprender otro idioma trae consigo sus retos, razón por la cual se han llevado a cabo diversas investigaciones alrededor de las diferentes maneras de cómo aprender una segunda lengua de manera efectiva. En consecuencia, se han desarrollado enfoques, métodos, técnicas y recursos para la enseñanza de las lenguas, las cuales han sido el centro de atención en el campo de la didáctica en el mundo entero.

Sin embargo, la enseñanza de inglés en el ciclo de primaria en nuestro contexto se puede contemplar en dos escenarios; el primero, se ubica en el sector público y el segundo en las instituciones que atienden sectores vulnerables donde no se goza de los recursos económicos que permitan el desarrollo que logran las instituciones educativas privadas de los sectores altos en nuestra sociedad.

En ambos escenarios, los docentes encargados de la enseñanza de la lengua no son, en su mayoría, licenciados en lenguas extranjeras, dado que, los requerimientos para ser profesor del nivel de primaria exigidos por el Estado Colombiano son únicamente el título de normalista o licenciatura en educación pre-escolar y los programas de licenciaturas que forman los docentes para este nivel contemplan una formación en la lengua extranjera inglés general. El sistema educativo colombiano no emplea al licenciado en lenguas extranjeras para grados iniciales de educación primaria y los programas impartidos por las universidades del país enfocan su campo de aplicación en la educación media y universitaria, de manera que, como lo afirman Fernández y

Ospina (2014) la carencia de programas para la educación en lenguas enfocados en el nivel de primaria y la carencia de profesionales especializados en la enseñanza de este idioma en el sector público implica que la formación de docentes y la enseñanza del inglés en primaria está desfasada en relación con las políticas lingüísticas de la nación colombiana.

Además, de acuerdo a lo establecido por (Bastidas y Muñoz, 2011; Cárdenas y Hernández, 2011; Miranda, 2012), existe una carencia de material didáctico para la enseñanza del inglés en este nivel y en este sector. Ambas situaciones son experimentadas y corroboradas por los directivos y profesores donde se llevó a cabo el presente estudio, donde existe una carencia de enseñanza pertinente del inglés y una escasez de material que promueva el aprendizaje significativo de la lengua para el ciclo de primaria.

Estas consideraciones traen consigo una enseñanza del inglés en el ciclo de primaria basada en los mínimos conocimientos de la lengua que los profesores pueden compartir con sus estudiantes, quienes hacen lo que está a su alcance, de manera que las clases son dedicadas a la enseñanza de vocabulario y formas gramaticales con pronunciación figurada que no desarrollan las competencias esperadas y por el contrario terminan en apatía y desmotivación hacia el aprendizaje de la lengua.

Ante este panorama, resulta de gran importancia el rol que desempeñan los docentes de lenguas extranjeras tanto profesionales como en formación, al iniciar procesos de práctica docente e investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas en las instituciones educativas dado que brindan contribuciones a los docentes de inglés en esta etapa de la escolarización, así como, técnicas e instrumentos que aportan al desarrollo de la clase provenientes de su entrenamiento y creatividad como profesionales en el área.

En este sentido, la creación de material didáctico se visualiza como instrumento con potencial

para ser analizado y evaluado en la enseñanza del inglés en su nivel inicial en el ciclo de primaria, teniendo en cuenta que en esta etapa existe una latente necesidad de elementos esenciales y determinantes en el aprendizaje de la lengua, que proporcione el acercamiento adecuado al idioma en esta edad, suscitando motivación en los niños para el desarrollo de competencias en el idioma, lo cual resulta en una actitud favorable para el aprendizaje y en la recepción de las bases tanto de las habilidades como de las competencias en la lengua extranjera para ser desarrolladas en los siguientes niveles de la educación.

Por esta razón, en el presente trabajo se pretende el diseño de material didáctico que involucre contenidos educativos digitales, físicos y musicales como recurso para promover el desarrollo de la competencia lingüística y la motivación frente al aprendizaje del idioma como sugerencia de orientación y material de apoyo para los docentes y estudiantes del inglés en su nivel inicial en el ciclo de primaria.

Este estudio fue elaborado teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes de grado cuarto de primaria de una institución no bilingüe de la ciudad de Cali, quienes tienen su primer acercamiento con el inglés de manera instruccional.

Adicionalmente, se propone la elaboración de una serie de técnicas con sus respectivas estrategias que permita la utilización del material didáctico diseñado para el desarrollo de sesiones, al igual que, una ficha de observación con el fin de evaluar el proceso de aprendizaje de las habilidades lingüísticas y de la competencia comunicativa en inglés.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde hace algunas décadas, Colombia se ha aproximado a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación básica primaria desde diferentes instancias, formales e informales, haciendo posible la visualización de varios retos por abordar y profundizar. Es por esta razón que, en los últimos años el Gobierno Nacional ha venido diseñando estrategias programáticas con el fin de garantizar que los niños y jóvenes pertenecientes a instituciones educativas desarrollen la habilidad de comunicarse de manera eficaz en inglés. Los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia, los derechos básicos de aprendizaje y el currículo sugerido de inglés para Transición y primaria son representaciones de las estrategias implementadas por el MEN.

Sin embargo, traducir dichas directrices a la realidad del aula de clase no es tarea fácil y se convierte en un reto o en una situación difícil para el docente de inglés, sobre quien reposa la responsabilidad de suscitar en los niños la motivación para el desarrollo de competencias en la lengua extranjera y conducirlos a lograr las metas en bilingüismo pretendidas por los entes gubernamentales. Lo que tiende a agravarse si se tiene en cuenta que, los profesores encargados de esta misión, tanto en el sector público como en las instituciones educativas de bajos recursos económicos, no tienen la formación adecuada en la enseñanza del idioma y no cuentan con recursos como material didáctico para el desarrollo de sus clases.

Esta situación se ha visto reflejada en la institución en la que se realizó esta investigación, en donde desde el PEI, que se encuentra en construcción, se ofrece un programa de inglés basado en los niveles propuestos en el Marco Común Europeo y adaptados en los estándares nacionales. Sin embargo, el nivel de inglés de los estudiantes no corresponde a lo esperado y los niveles de motivación no son suficientes para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en la

institución. La exposición de los niños a clases que privilegian el estudio de vocabulario abordado desde el nivel fonológico no es suficiente para el desarrollo de la comprensión y producción oral.

Los aspectos antes mencionados representan una problemática que merece atención y frente a la cual consideramos necesario indagar e implementar propuestas con dos propósitos: contribuir a que los estudiantes de grado cuarto, al terminar el año escolar en la institución, hayan tenido un proceso de enseñanza del inglés adecuado y pertinente soportado en la utilización de material didáctico de acuerdo con el nivel de lengua que se espera. Por otro lado, promover el desarrollo de su competencia comunicativa básica e incrementar la motivación para potencializar su capacidad de aprendizaje autónomo de la lengua.

Pretendemos entonces, que los estudiantes tengan una exposición al idioma con uso de material didáctico consecuente con sus necesidades, así como la adquisición de bases sólidas tanto en la utilización y dominio del inglés como en la motivación para continuar su proceso de aprendizaje en la educación básica y media en los contextos a los que se dirijan y para utilizar el idioma como vehículo de comunicación.

Para concluir, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo el diseño de material didáctico para la enseñanza del inglés podría fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglés y la motivación frente al aprendizaje del idioma en su nivel inicial en estudiantes del grado cuarto de primaria en una institución educativa no bilingüe de la ciudad de Cali?

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Ley General de Educación establece el aprendizaje de la lengua extranjera como uno de sus fines en la educación básica y media. Por consiguiente, el Ministerio de Educación Nacional fija la enseñanza de la lengua extranjera como fundamental y obligatoria en Colombia, partiendo de la idea de que “los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones y exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura.”

Por ende y como respuesta a dicha necesidad, el MEN ha constituido políticas educativas sobre la enseñanza de la lengua extranjera que comprenden su estudio desde el ciclo de primaria, incluyendo recientemente el ciclo de Transición. Con esto, se busca “brindar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, otra cultura, y abordarla desde una perspectiva estratégica que la conciba como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano”. (Serie de Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros MEN, 1999).

De este modo, como lo afirman Castro, R. Castro, M. Guzmán, D. (2007) existe una realidad ya inmersa en la sociedad actual: el aprendizaje de otra lengua, en la actualidad y en nuestro contexto, el idioma inglés, que forma parte de las necesidades educativas de los estudiantes.

Sin embargo, la posibilidad de brindar a los estudiantes un acercamiento apropiado al inglés para desarrollar sus competencias lingüísticas, de comunicación e integrar sus posibilidades de

aprendizaje autónomo demanda, entre otros requerimientos, la utilización de recursos didácticos que contribuyan a la motivación y desarrollo de determinados aprendizajes en la lengua extranjera.

En este sentido, la propuesta que se presenta a través de este estudio encuentra su naturaleza y justificación, de un lado, en la necesidad específica de una institución educativa respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés la que radica en la carencia de materiales, recursos didácticos que puedan ser utilizados en las clases y que contribuyan a la adquisición de la lengua y la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje de la misma.

De otro lado, puede ser un insumo tanto para la docente encargada de la enseñanza del idioma en la institución como para los docentes que, a pesar de realizar esta labor en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad, no cuentan con la formación académica especializada en el área. Esto, al considerar que no poseen material alguno de inglés salvo al que pueden acceder en la red de manera gratuita y que en la mayoría de los casos son materiales y recursos diseñados para contextos con necesidades diferentes, los cuales presentan niveles de dificultad para ser utilizados en las clases del nivel inicial del aprendizaje del idioma.

“Infortunadamente, una de las problemáticas más serias que enfrentan los profesores de inglés es la falta de recursos necesarios para alcanzar las metas del currículo de inglés. Por tal razón, los profesores dependen de sus propios recursos y actividades, que son limitadas” (Bastidas y Muñoz, 2011).

Por consiguiente, esta propuesta permite a los profesores contar con recursos digitales, físicos y musicales disponibles para su utilización en las clases que resulten motivadores para el aprendizaje de la lengua y a través de los cuales puedan desarrollar estrategias que promuevan aprendizajes significativos que conduzcan al dominio inicial de la competencia comunicativa y lingüística en inglés.

De igual manera, en la importancia que puede representar para los niños que tienen su primer acercamiento instruccional al inglés a quienes les sería útil para su aprendizaje de este idioma como lengua extranjera, contar con materiales y recursos digitales, físicos y musicales que los acerque al idioma de una manera dinámica y desde una perspectiva más comunicativa y funcional.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Diseñar contenidos educativos digitales como material didáctico para la enseñanza del inglés basada en el enfoque por tareas para un grupo de cuarto de primaria perteneciente a una institución educativa, que tiene su primer acercamiento instruccional al idioma, como vehículo para el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación frente al aprendizaje del idioma.

3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar la población participante en el estudio.
- Identificar el tipo de material didáctico que responda a las necesidades y contenidos del grupo objeto de estudio.
- Promover la motivación hacia el aprendizaje del inglés a través de la utilización del material didáctico en inglés.
- Analizar los alcances del material diseñado en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés.
- Promover un aprendizaje autónomo mediante materiales como el material audiovisual para que el estudiante explore y profundice la lengua extranjera inglés de manera independiente.

4. ANTECEDENTES

La enseñanza del inglés en las instituciones educativas ha tomado fuerza en las últimas décadas, especialmente, después de la divulgación del proyecto del Ministerio de Educación Nacional MEN Colombia Bilingüe. A partir de este proyecto, han surgido más orientaciones de parte del MEN, que buscan guiar la construcción del proyecto educativo de las instituciones en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera inglés y a su vez, han servido de punto de partida para diferentes investigaciones y propuestas en el campo de la enseñanza aprendizaje de este idioma.

En consecuencia, se han elaborado diversos trabajos de investigación relacionados con una de las principales problemáticas en el campo de la enseñanza del inglés: la carencia de recursos didácticos y la creación de los mismos para la enseñanza de lenguas. Se presenta, a continuación, algunas monografías elaboradas por estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Flórez y Ramírez (2003) diseñaron e implementaron una propuesta curricular adaptada al contexto socioeconómico y contribuir con una enseñanza efectiva del inglés en instituciones de bajos recursos. Como lo afirman las autoras, gran cantidad de instituciones de estratos económicos uno y dos no cuentan con los recursos pertinentes, ni con una planeación organizada y consecuente con las políticas lingüísticas vigentes en Colombia. Por tanto, la adquisición del idioma inglés por parte de los estudiantes pertenecientes a dichas instituciones no alcanza los niveles propuestos en los estándares básicos de inglés.

El trabajo de Flórez y Ramírez se llevó a cabo a través de encuestas realizadas a ocho profesores de inglés pertenecientes a dos instituciones de educación privada de estratos socioeconómicos uno y dos. Los docentes encuestados explican la metodología que utilizan en clase para la enseñanza del inglés. Las conclusiones de este estudio fueron obtenidas del análisis de los datos aportados

por los profesores y evidenciados en las instituciones educativas a las cuales pertenecían. Algunas de ellas son: en algunas instituciones de los estratos 1 y 2 la intensidad horaria dedicada al área de inglés resulta insuficiente para obtener resultados favorables en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los recursos con los que cuentan resultan insuficientes para ejercer una labor adecuada como profesores de inglés. Los docentes siguen listas de contenidos, tomadas de textos guías, para enseñar el área, pero no todos poseen planes de estudio con criterio y visión que plantee niveles en la enseñanza de la lengua, esto porque adolecen de la participación de la comunidad educativa en su elaboración, por lo tanto, se hace inminente identificar e integrar las necesidades y motivaciones de los estudiantes con el fin de orientar la construcción de los planes de estudio que se programen en adelante.

Este estudio se relaciona con nuestro trabajo de investigación en el sentido que nos brinda una perspectiva de la situación en la que las instituciones privadas de sectores socioeconómicos 1 y 2 enfrentan y llevan a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua, lo cual, ha sido un aspecto motivacional para el desarrollo de nuestra propuesta del diseño y creación de material didáctico, al considerar el hecho de que esta es una situación que afecta una buena cantidad de instituciones educativas en la ciudad.

Collazos y Balanta (2008) en su trabajo diseñaron material didáctico interactivo, utilizando las TICs, como soporte al aprendizaje del francés como lengua extranjera en niños y que, de igual manera, pudiera ser utilizado de manera autónoma por los estudiantes con el fin de facilitar su proceso de aprendizaje y hacer este proceso más motivante.

Para el desarrollo del estudio, los autores siguieron, como metodología, unas etapas que consideraban: el análisis de necesidades, diseño, desarrollo del sitio web y evaluación del mismo. El resultado de la investigación fue la creación del sitio web: *les petits explorateurs* destinado a

preadolescentes que están en proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera, considerando la concepción de la competencia comunicativa del lenguaje, enfocando el aprendizaje basado en contenidos y en tareas, así como los enfoques cooperativo y colaborativo.

Los autores concluyeron que enfrentar procesos de diseño y creación de materiales didácticos interactivos resulta un reto que, a pesar de ser arduo y poco apoyado en nuestro contexto, es de gran valor para el desarrollo de habilidades como profesionales y para el desarrollo de habilidades en los niños que los utilizan en su aprendizaje de la lengua extranjera.

Este trabajo se asemeja al nuestro en el diseño y creación de materiales didácticos y nos permite conocer los retos a los que nos enfrentamos, y también a conocer los resultados que se obtienen después de haber realizado el proceso de manera creativa y constante hasta que se encuentre terminado. De manera que adoptamos la invitación que Collazos y Balanta extienden en su trabajo a todos los docentes de lenguas para que generemos estrategias que permitan la creación y utilización de recursos audiovisuales e interactivos con el fin de promover una conciencia crítica en los estudiantes acerca del uso de este tipo de herramientas con las que se enfrentan en su diario vivir.

Asimismo, Marín (2009) buscaba, por una parte, elaborar, utilizar y evaluar un material didáctico basado en actividades lúdicas con el fin de promover el desarrollo de la competencia comunicativa en francés como lengua extranjera en un curso tercero de una institución bilingüe privada. Por otra parte, incrementar la motivación hacia el aprendizaje del francés por parte de las estudiantes a través del material didáctico propuesto para el grado tercero.

Este estudio se desarrolló bajo el enfoque metodológico investigación-acción enmarcado en el paradigma cualitativo. La autora desarrolló las etapas de observación, recolección de datos, revisión de teorías de aprendizaje, métodos, enfoques y estrategia de enseñanza (Enfoque

comunicativo y aprendizaje basado en tareas comunicativas y proyectos); el diseño de planes de acción enmarcados en la construcción de las actividades y materiales para la intervención que pretendían asegurar una mejor comprensión y desarrollo de experiencias positivas en el aprendizaje de cada niña en su proceso de aprendizaje del idioma.

Como resultados del estudio se encontró que la observación de clase facilitó el diagnóstico del nivel de las estudiantes, sus gustos e intereses, al igual que la elección del tipo de dinámicas y materiales didácticos a utilizar y que aportarían a la motivación, pero que hubieran sido mejor aprovechadas si los registros se hubieran grabado o filmado con el fin de tener información más clara y precisa a la hora de iniciar los análisis correspondientes. De igual manera, se concluyó que la elaboración del material didáctico resultó gratificante tanto para la autora como para la profesora del curso y para las estudiantes, dado que, estos fueron utilizados para presentar las temáticas de manera contextualizada y resultaron en un factor motivante e incentivador para la participación de las estudiantes y su uso de la lengua ya que les demostró la utilidad del idioma fuera del aula de clase. Del mismo modo, se reconoce la necesidad de tratar con cautela el nivel de exigencia requerido con el material, dado que en un comienzo las estudiantes no dominaban las temáticas, ni tenían el nivel de lengua que estos requerían, pero al transcurrir la intervención, resultó gratificante el hecho de que las estudiantes se fueran sintiendo más a gusto con el material y produjeran el nivel de lengua esperado, lo que indica que se hicieron progresos en el dominio de la lengua y en las competencias requeridas.

Este trabajo resulta ser un punto de apoyo para el objeto de estudio que nos hemos propuesto dado que, de un lado, especifica el proceso de construcción de la investigación respecto de la creación de material didáctico para la enseñanza de lenguas, de manera que nos ofrece una amplia visión desde el aspecto metodológico en la elaboración de nuestra investigación, de otro lado, nos

brinda conocimiento de unas características concretas necesarias para el desarrollo de nuestra investigación, anticipa algunas recomendaciones y nos motivan a su construcción y posterior aplicación.

Los tres estudios nos brindan la posibilidad de conocer los avances en el conocimiento de la necesidad de desarrollo de material didáctico para la enseñanza de lenguas en el ciclo de primaria en la ciudad de Cali que generen desarrollo de la competencia comunicativa y motivación frente al aprendizaje del idioma; de ser conscientes de que los estudios realizados hasta el momento se han enfocado en la elaboración de material didáctico en términos de unidades didácticas, fichas de trabajo y sitio interactivo, lo que indica que en nuestro contexto no se han realizado investigaciones alrededor de material didáctico como contenidos educativos digitales para la enseñanza del inglés que involucren animación y musicalidad. Por lo tanto, consideramos de gran relevancia continuar avanzando en el diseño y elaboración de material didáctico para la enseñanza del inglés a niños en el ciclo de primaria, teniendo en cuenta las necesidades contextuales actuales tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas y el desarrollo de competencias comunicativas y de otros aspectos relacionados con la enseñanza del inglés como la motivación.

De otro lado, se han realizado algunas investigaciones en el ámbito nacional considerando el diseño y elaboración de material didáctico para la enseñanza del inglés en el ciclo de primaria, entre ellos se encuentran:

Castro, M. Castro, R. & Guzmán, D. (2007) pretendían proveer a los estudiantes de 4° y 5° grado de una institución educativa de Bogotá, con una herramienta didáctica que permitiera mejorar los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo. Las autoras diseñaron una cartilla como instrumento educativo para que los estudiantes adquirieran las diferentes habilidades en la lengua inglesa e incrementaran el nivel

de este idioma mediante actividades de interés que se debían dirigir hacia el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Las autoras concluyeron que, a pesar de la existencia de los nuevos requisitos que se piden a los maestros para asesorar la enseñanza del inglés, aún existen casos en los cuales no hay la suficiente capacitación e idoneidad para dicho cargo, lo cual afecta de manera significativa los procesos de aprendizaje de los estudiantes, independientemente del nivel de desempeño en el que se encuentren y que la creación y utilización del material didáctico producto de este estudio resultó en el incremento del nivel de dominio de la lengua y en la motivación de los estudiantes frente a su aprendizaje.

Este trabajo aporta aspectos muy importantes que sirven de punto de partida para el desarrollo de la propuesta de investigación que nos hemos trazado: La evidencia de las carencias respecto de materiales didácticos y estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en el ciclo de primaria, los beneficios que se derivan del uso de la creación de material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la necesidad de plantear modelos que permitan su aprovechamiento.

5. MARCO TEÓRICO

Las políticas lingüísticas colombianas evidencian la necesidad y el requerimiento de la iniciación en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés desde temprana edad, con el fin de brindarles amplias posibilidades a los niños de tener un acercamiento al idioma y disfrutar su aprendizaje en múltiples experiencias que los conduzcan a tener un dominio de las competencias lingüísticas y discursivas comparables y competitivas en el contexto nacional e internacional.

De manera que, a través de los años se han expedido documentos que justifican y reglamentan la enseñanza del inglés así:

En primera instancia, surgieron los lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros en 1999, los cuales funcionan como orientaciones pedagógicas para atender las necesidades del diseño curricular del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Luego, en el año 2006, se presentaron los estándares de competencia en la lengua extranjera inglés, por ser la más adoptada por las instituciones educativas en el país, siendo estos criterios claros y públicos que determinan los niveles básicos de calidad a los que los estudiantes del país tienen derecho en el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera. Recientemente, en el año 2016, se presentaron los derechos básicos de aprendizaje de inglés y el currículo sugerido de inglés desde Transición hasta el grado quinto de primaria y de grado sexto a grado once que se conciben como “herramientas para asegurar la calidad y la equidad educativa de todos los niños y jóvenes del país”, a su vez estos describen los “saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés”. Cabe anotar que, los derechos básicos de aprendizaje de inglés se estructuran guardando relación con los dos documentos que lo preceden y que enfatizan el desarrollo de las habilidades de comprensión oral y escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Estos documentos justifican y reglamentan la enseñanza del inglés no sólo en la educación media, sino también en el ciclo que va de Transición hasta grado quinto de primaria resaltando los principios de la enseñanza-aprendizaje y las características de las metodologías para trabajar las lenguas extranjeras con niños.

Con respecto a los principios de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, Krashen en los lineamientos Curriculares menciona que en el aprendizaje de una lengua extranjera es esencial que los actos comunicativos sean comprensibles para el aprendiz. Al respecto Smith (1989) en el mismo documento identifica algunas características del lenguaje comprensible: que es real y natural, está integrado y no fragmentado o aislado de un contexto, es interesante y significativo para el estudiante, forma parte de circunstancias reales y tiene utilidad social, pertenece al educando y tiene objetivos para él, es comprensible y el estudiante elige su uso porque tiene la capacidad y el poder para utilizarlo. Resalta, además, que cuando el lenguaje es artificial, carece de sentido e interés, es irrelevante y fuera de contexto, carece de valor social y propósito y se vuelve difícil de aprender.

Del mismo modo, Krashen (1982) manifiesta que, en ocasiones, aunque la lengua extranjera sea comprensible, el estudiante no la aprende dado que existen factores afectivos que funcionan como filtro los cuales pueden impedir la evolución del aprendizaje del idioma extranjero. Algunos de estos factores son el temor, la angustia, la ansiedad, la pena, la confusión y la presión. Por esta razón, es importante considerar el estado afectivo y emocional del estudiante y reducir estos factores en la medida de lo posible.

También, Brown, en el mismo documento, determina que en la enseñanza de lenguas extranjeras son fundamentales principios como:

- Reconocer y aprovechar en cuanto sea posible la motivación intrínseca del niño, su curiosidad para aprender algo nuevo.
- Brindar a los niños oportunidades para que tengan actitud arriesgada en el desarrollo oral y escrito de la lengua extranjera dada la importancia que esta representa.
- Recordar que el lenguaje y la cultura están enlazados fuertemente.
- Estimular en los niños la seguridad en ellos mismos, puesto que es significativa en el desarrollo de la lengua extranjera.
- Tener muy presente que los estudiantes exitosos son aquellos que invierten en su propio aprendizaje.

Referente a las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras, los Lineamientos Curriculares sugieren de manera general que en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y jóvenes estas son más eficaces si se tienen en cuenta las siguientes características:

- Que tengan en cuenta el factor lúdico.
- Actividades interesantes y significativas centradas en el niño.
- Actividades que hagan posible el desarrollo potencial de cada estudiante.
- Que incorporen lo conocido con lo nuevo.
- Que abunden en contenidos culturales.
- Que consideren los factores afectivos.

Sin embargo, la didáctica de la enseñanza del inglés continúa siendo objeto de estudio para los teóricos y para los profesores en formación, a quienes nos es necesario indagar y recrear técnicas

y recursos para que los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma en el contexto escolar sean apropiados y eficaces.

De un lado, las actividades son las que permiten alcanzar los objetivos marcados, desarrollando los contenidos establecidos para cada nivel. Así pues, las actividades son las que en última instancia conducen al aprendizaje, implicando la participación de los alumnos de forma interactiva y creativa. Estas deberían seguir principios de autenticidad, del uso de destrezas y de fluidez. Guillén Díaz y Castro Prieto (1998: 137-140)

De otro lado, los recursos didácticos, también denominados “materiales pedagógicos”, son los medios o instrumentos digitales o no, empleados para ayudar al profesor a introducir los contenidos en el aula, al mismo tiempo que facilitan el aprendizaje de la lengua extranjera por parte del estudiante, de manera que ayudan a conseguir los objetivos propuestos en el programa de curso.

Sin embargo, como ya lo han esbozado otras investigaciones en el campo de la enseñanza de inglés en la ciudad, bien vale la pena reflexionar acerca de la necesidad de material didáctico que sirva de apoyo a los docentes y a los estudiantes para el desarrollo de las clases y de aprendizajes en la lengua extranjera.

Por lo tanto, en el desarrollo de este estudio abordaremos los conceptos de unidad didáctica, material didáctico, criterios para el diseño y elaboración de contenidos educativos digitales, desarrollo de la competencia comunicativa y el filtro afectivo, enmarcados dentro del enfoque de enseñanza de las lenguas basado en tareas TBL.

5.1. Unidad didáctica

Comencemos, entonces, por definir lo que es una unidad didáctica y su estructuración. De acuerdo con lo determinado por el Diccionario de Términos Clase de ELE del Centro Virtual Cervantes una unidad didáctica es:

“Una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta. Las actividades no siempre aparecen en una lección vinculadas con otras; en estos casos se consideran como actividades aisladas, es decir, que no forman parte de una secuencia didáctica”.

Diez Rodríguez (2009) define la unidad didáctica como la unidad básica de programación. Se puede decir que se entiende por Unidad didáctica toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completo en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una atención más adecuada a la diversidad del alumnado. Por Unidad didáctica se puede entender un proyecto de trabajo, un taller, la programación de las rutinas, el seguimiento del tiempo atmosférico, la programación de la lectura recreativa, una salida, etc. siempre que supongan una planificación por parte del docente de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.1.1. Descripción de la unidad didáctica.

5.1.1.1. Elección del tema.

Eje en torno al cual se va a organizar.

5.1.1.2. Opciones.

Tema/contenido, rutina, actividad puntual (acontecimiento, fiesta, etc.)

Identificación de las áreas implicadas. Título: claro, corto y sugerente. Y nivel al que se dirige. Características «generales», «espaciales», duración, etc.

5.1.1.3. Justificación.

En él podrían figurar aspectos como el motivo de elección, finalidad y relación con otras unidades didácticas; puede ser adecuado, también, incluir los conocimientos que necesita el alumnado para abordarla, las ideas previas más comunes o las opciones didácticas que se asumen en su desarrollo. Características psicológicas y evolutivas de los alumnos. Grado de desarrollo y nivel de conocimientos de los alumnos. Secuencias con las unidades previas y las posteriores. Oportunidad (cronológica, motivación, curiosidad, importancia). Viabilidad.

5.1.1.4. Elementos que componen la unidad didáctica.

En la construcción de las unidades didácticas es preciso marcarse objetivos y contenidos, diseñar actividades de desarrollo y evaluación y prever los recursos necesarios. Las unidades didácticas, cualquiera que sea la organización que adopten, se configuran en torno a una serie de elementos que las definen. Dichos elementos deberían contemplar los siguientes aspectos: descripción, objetivos didácticos, contenidos, actividades, recursos materiales, organización del espacio y el tiempo y evaluación. El gráfico que a continuación se presenta pretende reiterar fundamentalmente la idea de la mutua implicación entre elementos y la necesidad de un proceso de “ir y venir” como se señala posteriormente.

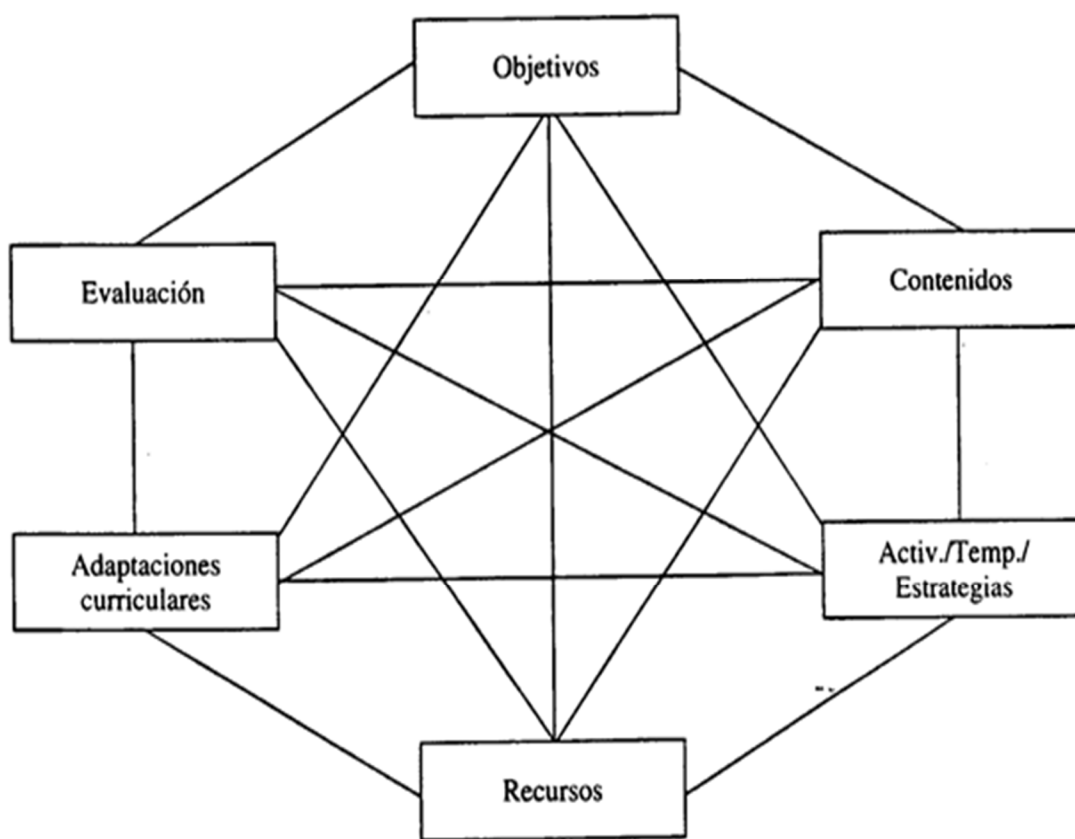


Figura 1: Elementos que componen la unidad didáctica. Díez Rodríguez (2009)

Establecer estos aspectos resulta en una tarea muy útil teniendo en cuenta que impide la sensación, que con frecuencia se produce, de iniciar en el punto cero. Esta tarea rentabiliza los esfuerzos a corto y medio plazo. En el cuadro que se ofrece a continuación aparece un breve resumen de los elementos fundamentales que una Unidad didáctica puede recoger.

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN
Descripción de la unidad didáctica	En este apartado se podrá indicar el tema específico o nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los alumnos para conseguirlos,

		las actividades de motivación, etc. Habría que hacer referencia, además, al número de sesiones de que consta la unidad, a su situación respecto al curso o ciclo y al momento en que se va a poner en práctica
Objetivos Didácticos		Los objetivos didácticos establecen qué es lo que, en concreto, se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica. Es interesante a la hora de concretar los objetivos didácticos tener presente todos aquellos aspectos relacionados con los temas transversales. Hay que prever estrategias para hacer partícipe al alumnado de los objetivos didácticos
Contenidos de aprendizaje	de	Al hacer explícitos los contenidos de aprendizaje sobre los que se va a trabajar a lo largo del desarrollo de la unidad, deben recogerse tanto los relativos a conceptos, como a procedimientos y actitudes.
Secuencia de Actividades	de	En este apartado, es muy importante establecer una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas. La secuencia de actividades no debe ser la mera suma de actividades más o menos relacionadas con los aprendizajes abordados en la unidad. Por otra parte, es importante tener presente la importancia de considerar la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos en el aula.
Recursos		Conviene señalar los recursos específicos para el desarrollo de la unidad.
Organización espacio / tiempo		Se señalarán los aspectos específicos en torno a la organización del espacio y del tiempo que requiera la unidad.
Evaluación		Las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos. Asimismo, es muy importante prever actividades de

	autoevaluación que desarrollen en los alumnos la reflexión sobre el propio aprendizaje.
--	---

Tabla 1: Elementos de la unidad didáctica. Díez Rodríguez (2.009)

5.2. Materiales didácticos

Los materiales didácticos, también llamados medios o recursos didácticos, ayudas didácticas, medios educativos o material curricular, de acuerdo con lo determinado por el Diccionario de Términos Clase de ELE del Centro Virtual Cervantes son:

“Recursos de distinto tipo – impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc. – que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje”.

Estos representan las diferentes clases de elementos digitales, o no, que ayudan a estudiantes y profesores a conseguir los objetivos propuestos en el programa de curso, en las unidades didácticas y que se deben desarrollar a partir de las lecciones de clase. Madrid (2001) afirma que, al hablar de materiales o recursos didácticos se hace referencia a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que cumplen con una función mediadora que puede representarse así:

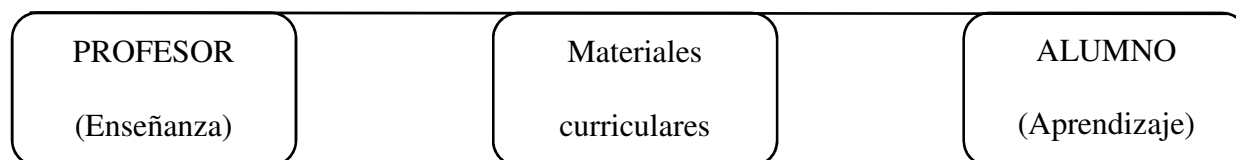


Figura 2: Función de los materiales (Madrid 2001)

“El material didáctico se suele emplear como nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad. Lo ideal sería que toda enseñanza y aprendizaje se realizara en contacto con la vida real, pero no siempre es posible ni aconsejable y por eso recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende y el mundo real. Por eso, el material didáctico sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación”. (Nerici, 1973, p.282)

En este sentido, el uso de materiales didácticos es importante porque ellos enriquecen las experiencias sensoriales, facilitan la adquisición y nivel de aprendizaje, motiva el aprendizaje, estimula la imaginación y la capacidad de abstracción de los estudiantes, ahorra tiempo tanto en la explicación como en la selección y elaboración, enriquece el vocabulario, y ayuda a los estudiantes en las múltiples inteligencias: lógica, sistemática, lateral y creativa, y pensamiento crítico en la adquisición de conocimiento. Según lo expuesto por Madrid (2001) “En contextos de aula, los medios y recursos que empleen profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado”. (p.214). De manera que, desempeñan un papel crucial en la medida que:

- Aproximan al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar.
- Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.
- Facilita y contribuye a una mejor fijación del aprendizaje
- Representa e ilustra, de manera intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.

Guerrero (2009, p.1) establece que los materiales didácticos se pueden clasificar en permanentes, aquellos que el profesor tiene a mano, por ejemplo, tablero, borrador, libros, cuadernos, lápices, lapiceros, etc., y los técnicos tales como ayudas audiovisuales, medios digitales, y tecnologías de la información y comunicación.

De igual manera, el mismo autor expone las características que deben tener los materiales didácticos:

- Facilidad de uso; determina si es controlable o no por los profesores y alumnos, si necesita personal especializado
- El tipo de uso; si se puede utilizar a nivel individual, pequeño o gran grupo.
- La versatilidad; si son abiertos o cerrados, es decir, si es adaptable a diversos contextos: entornos, estrategias didácticas, alumnos.
- Que promuevan el uso de otros materiales como fichas, diccionarios, etc.
- La posibilidad de ofrecer actividades complementarias: individuales y en grupo cooperativo.

En el siguiente apartado enfatizaremos en los recursos impresos y audiovisuales, al igual que, su utilización en la enseñanza de inglés como lengua extranjera considerando la flexibilidad que brindan al proceso pedagógico en el aula de clase y hacen posible al docente y a los estudiantes lograr los objetivos trazados en las diferentes unidades didácticas, los contenidos presentes en el syllabus y con el enfoque adoptado en el currículo.

5.2.1. Recursos impresos.

Los materiales o medios impresos de enseñanza corresponden a los libros de texto, enciclopedias, cuadernos de lectura, fichas de actividades, diccionarios, etc. Estos son los recursos más usados en el sistema escolar. En muchos casos, los recursos impresos son medios exclusivos, en numerosas aulas son dominantes y en otras son complementarios a la utilización de medios audiovisuales y/o informáticos. Bien se podría afirmar que los materiales impresos, creados por el docente o seleccionados entre los existentes en el mercado, representan en gran medida, los procesos de enseñanza aprendizaje que se producen en el contexto escolar. Westbury, (1991); Gimeno (1994) afirman que la vinculación entre la tecnología impresa y la

cultura escolar es tan estrecha que se podría decir que la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas de educación es paralela a la historia del material impreso escolar.

De acuerdo con lo establecido por Fonseca y Martín-Pulido (2015) los materiales impresos se caracterizan por codificar la información mediante la utilización del lenguaje textual (suele ser el sistema simbólico predominante) combinado con representaciones icónicas. Los materiales impresos en papel comprenden desde los libros de texto hasta los posters con vocabulario e imágenes, pasando por fichas de trabajo o los múltiples tipos de *flashcards* que permiten actividades variadas con palabras, sílabas, sonidos y letras todas ellas unidas a imágenes o historias breves.

En este sentido, el material impreso se convierte en un soporte dentro del aula debido a que ofrece un apoyo visual a la vez que puede ser manipulado, consultado, utilizado para hacer juegos o incluso pegado en las paredes.

5.2.2. Recursos audiovisuales.

De acuerdo con lo establecido por Fonseca y Martín-Pulido (2015) los medios audiovisuales son:

“Los instrumentos de comunicación social que tienen que ver directamente con la imagen como la fotografía, el audio o los documentos digitales. Los medios audiovisuales se refieren especialmente a recursos didácticos que, con imágenes y grabaciones, sirven para comunicar un mensaje específico”. (p.11)

Entre los medios audiovisuales destacados por Silva (2006) se encuentran la pizarra magnética, el retroproyector, las diapositivas, los CDs, las proyecciones, las canciones, el laboratorio de idiomas y el material multimedia.

Ahora bien, Silva (2006) advierte que, tanto el computador como *internet* se han convertido en medios indispensables en el aula de lenguas extranjeras. El primero permite llevar a cabo

multitud de actividades interactivas, a través de nuevos programas informáticos, mientras que *internet* es un gran banco de recursos, donde se pueden encontrar y distribuir todo tipo de materiales para completar la clase de idiomas. Asimismo, el uso de las nuevas tecnologías fomenta el aprendizaje activo, pues obliga a los estudiantes a aplicar los conocimientos teóricos al terreno práctico.

También resultan muy positivas las presentaciones en *powerpoint* el cual representa una forma innovadora de presentar las temáticas de la clase, dado que esta aplicación informática juega con distintos colores y estilos, animaciones y transiciones que hacen que el material sea mucho más atractivo y motivador para los estudiantes.

Para efectos del desarrollo de este estudio, centraremos la atención en los recursos digitales, los cuales detallaremos en el siguiente apartado.

5.2.3. Contenidos educativos digitales.

La generación presente convive con una realidad y un fenómeno con el que ninguna otra generación del pasado experimentó; se trata de un mayor acceso a la información, que les llega a través de diversos canales y que a menudo no saben cómo manejar, razón por la cual, los profesores estamos llamados a comprender que los estudiantes se enfrentan a diario a un mundo altamente personalizado fuera de los contextos educativos y, por lo tanto, a iniciar procesos dentro de los cuales se genere un impacto positivo en la manera en la que los estudiantes se relacionan con la información y con los canales que los acercan a ella.

En este sentido, el desarrollo de Contenidos Educativos Digitales, se presenta como una oportunidad que “permite a docentes y estudiantes superar la limitación propia de los libros de texto y de los materiales didácticos tradicionales”, es por esto que, “siguiendo los avances de la

tecnología de la información, el sector educativo ha venido adoptando estos medios enriquecidos (llamados comúnmente ‘multimedia’) e implementando su intercambio a través de internet. (MEN 2014, p.10)

El Ministerio de Educación Nacional (2014) expresa, en el *Manual de Producción y Gestión de Contenidos Educativos Para Docentes* que el contenido educativo digital es “una entidad de información digital que puede presentarse en diferentes formatos y utilizarse como recurso en actividades educativas”. (p.10)

Del mismo modo, este manual sugiere diversas razones por las cuales los docentes deberían considerar el diseño de recursos educativos digitales dentro de sus prácticas pedagógicas. Entre ellos se encuentran:

- En primera instancia, la posibilidad que los contenidos educativos digitales ofrecen para enriquecer el contexto escolar, considerando el hecho de que el docente puede desarrollar temáticas enfocadas en los estilos de aprendizaje, las necesidades e intereses particulares del estudiante logrando así que sea tanto llamativo como significativo.
- En segundo lugar, establece la motivación que recibe el estudiante en su proceso de aprendizaje, dado que, algunos recursos tradicionales no logran cautivarlo y estimularlo, por lo tanto, los recursos digitales permiten desarrollar diferentes tipos de interacción que integran muy bien las características de esta generación de estudiantes al activar su creatividad y permitirles poner en práctica lo aprendido (UNESCO, 2006).
- De igual manera, se menciona que los recursos educativos digitales enfatizan el rol del estudiante y le permiten tener un mayor control de su propio proceso de

aprendizaje, alcanzando, de esta manera, más eficiencia en el sistema educativo (Gagné, 1985).

- Finalmente, se expone que los contenidos educativos digitales amplían las posibilidades pedagógicas del docente y traen implicaciones sociológicas y metodológicas. De esta manera al incluir recursos que destaquen las necesidades del estudiante y se obtenga mayor motivación, con lo que se logra un aprendizaje de calidad. MEN (2014).

En resumen, como lo establece Rosario, J. (2005), en el ámbito educativo las herramientas digitales ya no son opcionales porque aprovecharlas posiciona a los estudiantes en un camino más exitoso, debido a que establecer un ambiente de aprendizaje que integra herramientas digitales deriva en excelentes estrategias de enseñanza en un contexto atractivo que los estudiantes valoran como pertinente.

5.2.3.1. Recursos digitales

Entre los contenidos educativos digitales se encuentra el “recurso digital”, el cual es definido por el Ministerio de Educación Nacional (2014) como: “una entidad de información digital que hace referencia a los diferentes formatos como imágenes, audios, videos, textos enriquecidos, páginas web, juegos interactivos, ilustraciones y animaciones” (p.12). También, especifica que la función del recurso digital es: “disponer información a través de distintos formatos (audiovisual, sonoro, textual, visual, multimedia, etc.), para representarla de distintas “formas”, con el propósito de que pueda ser aprovechada en el marco de un proceso educativo” (p.12) y enfatiza el hecho de que los recursos digitales requieren formar parte de un objeto de aprendizaje, que a su vez esté vinculado a una unidad

de aprendizaje, con el fin de que pueda recibir atributos educativos que actúan como referentes que determinan su concepción, estructuración, producción y consolidación.

Además, hace referencia a que el recurso digital cuenta con beneficios claros como son su facilidad de acceso y distribución a través de diversos medios y canales de comunicación, así también como su fácil modificación y reutilización lo que hace que el costo de producción y distribución del contenido digital disminuya drásticamente.

5.2.3.1.1. El formato de interacción músico-visual

El formato de interacción músico-visual es, de acuerdo a lo planteado por Fonseca y Martín-Pulido (2015), un material audiovisual que articula el campo visual con el musical, considerando la música como la unión de texto, ritmo y melodía (Thain, 2009). De modo que se crea un nuevo formato en el que la interacción de ambos campos conforma una nueva realidad que es superior a ambas por separado. Sedeño (2002) lo considera como uno de los formatos audiovisuales con más posibilidades creativas, cercano a la publicidad televisiva, dado que fue creado por la industria discográfica con el objetivo de promocionar la música pop y rock; este tipo de texto audiovisual ofrece un útil y poderoso recurso para la enseñanza en general.

Los autores resaltan que los niños disfrutaban intensamente de la experiencia musical a través de distintos canales, medios y formatos, “ellos permanecen expuestos a un flujo constante sonoro-musical. Así, el videoclip y otros tipos de vídeos musicales han irrumpido como un formato que ha cautivado su interés” Fonseca y Martín Pulido (2015). Por ello, resulta relevante indagar e incursionar en la introducción de los formatos de interacción músico-visual en los procesos de la enseñanza de lenguas en la educación formal.

El formato de interacción músico-visual en la enseñanza de lenguas extranjeras

Es necesario considerar el hecho de que el formato de interacción músico-visual es un recurso de uso común para adolescentes, jóvenes y adultos a través de los video clips, lo que lo convierte en un material de fácil acceso. Sin embargo, es más difícil encontrar un buen formato de interacción dedicado al público que se encuentra adscrito al ciclo de educación básica primaria. Aunque en los últimos años este campo ha sido ampliado en plataformas de internet como *You Tube* en donde se encuentran proyectos que unen las canciones infantiles populares con el video, en muchos casos de animación que cuentan con amplia popularidad entre los niños y han sido llevados a las aulas de enseñanza del inglés como recurso audiovisual.

Corrales y Sierras (2002) sugieren que, “la eficiencia de estos recursos en la enseñanza se basa en la percepción a través de los sentidos” (p.83). En consecuencia, son especialmente apropiados en la enseñanza de las destrezas fonológicas de una lengua extranjera puesto que, de acuerdo con lo afirmado por Baddeley (2012), ayudan a activar el bucle fonológico y el directorio visual-espacial, ambos componentes de la memoria de trabajo. De hecho, Fonseca y Martín-Pulido (2015) afirma que:

“aquellos programas multisensoriales que relacionan melodías, ritmo, y lenguaje pueden ser principalmente útiles en el desarrollo de la habilidad lectora ya que música y lenguaje, dos capacidades innatas de los seres humanos, comparten algunos procesos cognitivos como, por ejemplo, la discriminación melódica, rítmica y armónica de las frases tanto musicales como verbales y, en general, la combinación y segmentación de sonidos” (p.12).

Además, a menudo se hace referencia al efecto motivacional de la música en el aula de lenguas extranjeras, así como su capacidad para estimular la creatividad, y su efecto en la memoria, estudios como los de Murphey (1990), Silva (2006) y Arboleda, Escobar y Gómez (2011) así lo ratifican. Coyle y Gómez-Gracia (2014) afirman que las canciones en

lengua extranjera permiten el que se repase el vocabulario y la gramática de forma “natural” incluso fuera del aula de clase. Además, se ha descrito también su beneficio en el aprendizaje de la pronunciación dado que, es más fácil cantar en una lengua extranjera que hablarla.

5.3. Diseño de recursos digitales

A pesar de la existencia de material didáctico expresado en recursos impresos y audiovisuales disponibles en el mercado, estos no son asequibles para todos los docente e instituciones educativas, y aunque hoy en día se encuentren, de manera gratuita, en medios tecnológicos como internet, factores como la contextualización de los materiales, la demanda de cobertura de necesidades individuales, la personalización de los materiales y la disponibilidad de los mismos oportunamente, hacen que se haga necesario el diseño propio de recursos que cumplan realmente con su función de mediador entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pretenden en la clase de inglés y que contribuyan al logro de las metas propuestas desde el currículo en cuanto al desarrollo de competencias y dominio de la lengua extranjera.

Es necesario resaltar que, existen plataformas en internet que ofrecen recursos para descargar tanto de manera impresa como audiovisual, pero que no se adaptan a las necesidades específicas de la clase bien sea porque los formatos no permiten el desarrollo de habilidades en inglés por usar en exceso la lengua materna o porque resultan poco atractivos debido a sus diseños técnicos. A continuación, se presentan algunos factores que se deben considerar al momento de diseñar recursos didácticos, al igual que los criterios para el diseño y producción de los mismos.

5.3.1. Factores a considerar en el diseño de material.

Howard and Major (2004) plantean los siguientes criterios que se deben considerar al momento de aventurarse en el diseño y producción de recursos didácticos.

- El primero son los estudiantes, esto porque, la razón para diseñar materiales propios se centra en crear interés, motivación y responder a necesidades individuales de los estudiantes, de manera que, el diseño de los materiales debe iniciar con un análisis de necesidades que dé cuenta de las habilidades de comprensión y producción oral de los estudiantes, de su vocabulario y dominio gramatical, al igual que de sus intereses y preferencias.
- El segundo es el currículo y el contexto: estas son variables que tienen un impacto sobre el material que se diseña, pues de acuerdo con lo que afirma Nunan (1988) es responsabilidad del profesor asegurar que las metas y objetivos del currículo dominante, al igual que la población a la que se dirige, se mantengan de cerca al diseñar los materiales.
- El tercero son los recursos y las facilidades porque los recursos y las facilidades de acceso a dichos recursos de las cuales disponen los profesores e instituciones educativas para su utilización y aplicación, impactan las decisiones del material que se diseña, aún más si se consideran los contextos escolares menos favorecidos.
- El cuarto es la confianza y competencia personal que determina la voluntad de aventurarse en el desarrollo de materiales, que estará determinada por las experiencias en la enseñanza de la lengua, su percepción de creatividad o de habilidades artísticas y, en general, su comprensión de los principios de diseño y producción de materiales. Este es un factor relevante, dado que la mayoría de docentes prefieren adaptar y/o complementar los libros de texto, iniciar de lo básico el proceso de creación de sus propios recursos.

- El quinto es el del cumplimiento con los derechos de autor, es necesario tener conciencia plena de las restricciones que las leyes de derechos de autor ubican sobre la copia de material auténtico, material publicado y material descargado de internet para uso en el salón de clase. Esto es particularmente importante cuando se crean materiales que serán usados para numerosas clases. Los derechos de autor tienen implicaciones cuando se crean materiales con fragmentos y/o imágenes de trabajos o libros de texto publicados.¹

5.3.2. Criterios para el diseño de materiales.

De otro lado, Howard y Major (2004) plantean, además, unos criterios que se deben tener en cuenta en el diseño y producción de los recursos didácticos. Estos comprenden:

- Los materiales para la enseñanza del inglés deben ser contextualizados teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
 - El currículo para el cual son dirigidos. Nunan (1988, p.1-2).
 - Las experiencias y realidades de los aprendices. Jolly y Billitho (1998, p.111).
 - Los temas y temáticas que provean usos significativos de la lengua meta, de manera que asegure compromiso personal y que provea motivación. Bell y Gower (1998, p.123).
- Los materiales deben estimular la interacción y ser generadores en términos de lenguaje. Hall (1995) determina que, “la mayoría de quienes aprenden a comunicarse fluidamente en una lengua que no es su lengua materna, lo hacen invirtiendo bastante tiempo en situaciones donde tienen que utilizar la lengua con propósitos comunicativos reales.
- Los materiales deben fomentar que los aprendices desarrollen estrategias y habilidades de

¹ Traducción libre de los autores

aprendizaje, esto porque resulta imposible para el profesor enseñar todo el lenguaje que los estudiantes necesitan aprender. Hall (1995) enfatiza la importancia de proveer a los estudiantes la confianza para que persistan en sus intentos por encontrar soluciones cuando tienen dificultades iniciales en su comunicación.

- Estos deben permitir un enfoque tanto en la forma como en la función. Nunan (1988) afirma que los materiales necesitan animar a los estudiantes para que aborden un enfoque analítico del lenguaje que tienen al frente y que los rodea y que se formen y prueben sus hipótesis acerca de cómo funciona la lengua meta.
- Los materiales deben ofrecer oportunidades para el uso integrado del lenguaje. Idealmente los materiales producidos deberían brindarles a los estudiantes oportunidades para integrar habilidades lingüísticas de manera auténtica y para volverse competentes en la integración de factores extra-lingüísticos también.
- Los materiales deben ser auténticos; a pesar de que este aspecto ha sido ampliamente debatido, el criterio aquí planteado va más allá de que los estudiantes sean expuestos a materiales que provengan de contextos reales, cuyo diseño no está específicamente vinculado con la enseñanza del idioma, dado que según lo planteado por Madrid (2001), es aún más relevante la autenticidad de la tarea que los estudiantes deben desarrollar con ellos. En este sentido, se hace necesario considerar que tanto el material como lo que los estudiantes deben hacer con él, reflejen la lengua y los comportamientos que se requieren de su parte en el mundo fuera del salón de clase.
- Los materiales para la enseñanza del inglés deben estar relacionados entre sí, de manera que se pueda evidenciar el progreso en términos de habilidades y dominio del idioma. Esta coherencia debe garantizar oportunidades de reiteración y refuerzo de aprendizajes

anteriores.

- Los materiales para la enseñanza del inglés deben ser atractivos, con frecuencia este es uno de los criterios para su evaluación; cómo lucen y cómo se perciben (Harmer 1998; Nunan 1991). Algunos aspectos a considerar son:
 - Apariencia física
 - Facilidad de uso (uso amigable)
 - Durabilidad
 - Posibilidades para su reproducción
- Los materiales deben ser comprensibles para los estudiantes, presentando el nivel de reto apropiado de acuerdo con su nivel de dominio de la lengua meta.
- Los materiales deben ser flexibles de manera que se puedan utilizar y reutilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.²

5.3.3. Consideraciones para el diseño de recursos educativos digitales.

El MEN (2014) en su Manual de producción y gestión de contenidos educativos digitales para docentes plantea tres consideraciones prácticas generales para el desarrollo de recursos educativos digitales:

- Tener en cuenta el propósito del recurso, es decir, entender a quién está dirigido y cómo se utilizará ese contenido, bien sea para la práctica educativa o para el aprendizaje autónomo. La orientación del desarrollo puede variar dependiendo de la finalidad y del público objetivo.
- Considerar cuidadosamente el contexto de aprendizaje de los contenidos, esto porque

² Traducción libre de los autores

si el contenido se desarrolla sin contemplar el contexto y el entorno para el que se utilizará, puede dejar de ser efectivo; por consiguiente, es necesario verificar si existe conexión a internet o si hay una pantalla de televisión proporcional; de lo contrario, es posible que el contenido no sea adecuado y una gran cantidad del contenido audiovisual sería inútil en un entorno sin las condiciones necesarias.

- Cuidar de no infringir los derechos de autor, mientras se aseguran las fuentes originales, es fundamental asegurarse de que el uso de la fuente original de información (imagen, video, texto, sonido, etc.), proveniente de una fuente externa, cumpla con los derechos de autor, pero también resulta muy útil estar al tanto de las cláusulas de excepción establecidas en Colombia, y en muchos otros países, que permiten el uso de material intelectual sin autorización por parte del productor siempre y cuando se utilice para fines educativos. MEN (2014)

5.3.4. Producción y gestión de contenidos educativos digitales: El modelo ADDIE.

Grafinger (1988) cita un modelo para la producción de contenidos educativos digitales. Se trata de un marco de referencia que expone los procedimientos universales que los diseñadores instruccionales y los desarrolladores de contenido siguen para generar contenido educativo digital.

ADDIE es el acrónimo en inglés de las cinco fases del Sistema de Diseño Instruccional, ISD (siglas en inglés), entendido como el método sistemático para la creación de experiencias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades y conocimientos, que se ha transferido al *e-learning* y a los contenidos educativos digitales. De acuerdo a lo establecido por Peterson (2003), se trata de uno de los marcos más publicados y empleados por diseñadores

instruccionales y desarrolladores con el fin de diseñar contenidos educativos.

El modelo ADDIE es un proceso de diseño instruccional en el cual los resultados de la evaluación formativa llevada a cabo en cada etapa sirven de insumo para la siguiente. El modelo de proceso se divide en cinco fases de la siguiente manera:

- Análisis
- Diseño
- Desarrollo
- Implementación
- Evaluación



Figura 3: Fases del modelo ADDIE. web site <http://www.theflippedclassroom.es/>.

Las actividades correspondientes a cada fase se exponen en el Manual de Producción y Gestión de Contenidos Educativos Digitales del MEN (2014)

5.3.4.1. Fase de análisis

Esta fase se basa principalmente en el estudio de los factores clave de los procesos de enseñanza aprendizaje; es decir, analiza los objetivos educativos curriculares, las necesidades específicas y las características de los estudiantes, los entornos físicos y el contexto sociocultural de los participantes del proceso educativo, al igual que las exigencias de sus roles y tareas, y sus posibles actitudes y conocimientos. MEN (2006).

Fonseca (2010) plantea que, el docente, como líder de todos los procesos que tienen lugar en el aula, debe reconocer el entorno y definir la relación entre diferentes elementos como el perfil de los estudiantes, el tipo de tareas y objetivos de aprendizaje, que juegan un papel durante la clase. En la revisión del perfil del estudiante, es importante tener claridad acerca de su nivel de competencia.

5.3.4.2. Fase de diseño

Peterson (2003) afirma que, durante la fase de diseño se utilizan los resultados de la fase de análisis con el fin de planear una estrategia para el desarrollo de la experiencia educativa, es decir que, en esta etapa se plantean los aspectos generales del contenido educativo digital sobre la base de los resultados obtenidos en la fase de análisis, la selección de medios adecuados y de materiales de enseñanza y aprendizaje. Aquí se incluye no solo el diseño de los contenidos digitales, sino además la estrategia evaluativa y las herramientas de verificación con el fin de examinar si el objetivo puede ser alcanzado o no.

Para contextualizar el plan de acción de una clase específica y organizar eficazmente sus prácticas, es necesario que el docente responda las siguientes preguntas mientras organiza sus actividades:

- ¿Qué voy a enseñar? (indague sobre competencias y contenido).

- ¿Cómo van a ser incluidos o usados los recursos digitales durante la clase? (indague acerca de las estrategias de procedimiento).
- ¿Cuáles contenidos educativos digitales voy a usar? (indague acerca de la selección correcta de contenidos educativos digitales).
- ¿Cómo se va a evaluar su impacto en el proceso de aprendizaje? (indague sobre el impacto y la evaluación del impacto de las herramientas TIC).
- Revisar el cumplimiento del plan de acción con el fin de hacer los ajustes apropiados para no desviarse de las metas propuestas con la introducción de contenidos educativos digitales en el aula. MEN (2014).

5.3.4.3. Fase de desarrollo

Aquí se aborda el desarrollo práctico de los contenidos digitales educativos teniendo en cuenta las especificaciones o propuestas producidas en la fase previa de diseño. En esta fase, los desarrolladores de contenido deben contribuir en diversas prácticas a partir de reuniones de desarrollo para acordar cómo entender el concepto del diseño y su objetivo, con la finalidad de desarrollar contenidos educativos digitales y recursos digitales como fotografías, ilustraciones, animaciones, videos, etc.

La fase de desarrollo permite crear recurso digital en conjunto con desarrolladores o también crear recursos digitales propios con el apoyo de las herramientas de internet.

5.3.4.4. Fase de implementación

Esta fase le permite al docente ser el publicador de su propia obra. Esta es una tarea importante durante todo el proceso de desarrollo de contenidos educativos digitales porque es un paso para crear algo útil para su público objetivo y para que pueda apoyar el trabajo

de otros docentes y mejorar la calidad de la educación.

En este sentido, es muy importante decidir la mejor herramienta o plataforma para compartir el recurso digital. El *Manual de producción y gestión de contenidos educativos digitales* sugiere la siguiente tabla donde se puede encontrar algunas herramientas y sitios web que permiten compartir recursos digitales de acuerdo con el formato:

Recurso digital	Implementación
Texto	Blogs Google Docs (https://docs.google.com) Wikis
Visualizaciones	Pics4Learning (http://pics.tech4learning.com/) Flickr (http://www.flickr.com/)
Video, animación	Youtube (https://www.youtube.com/) Vimeo (https://vimeo.com/)
Audio	AudioBoo (http://audioboo.fm/) Chirbit (http://www.chirbit.com/) Podomatic (https://www.podomatic.com)
Presentación	Prezi (http://prezi.com/) Slideshare (http://www.slideshare.net/)
Libro electrónico	Amazon Kindle Direct Publishing (https://kdp.amazon.com/) Smash Words (https://www.smashwords.com/)
Mapa conceptual	Blogs Google Docs (https://docs.google.com) Wikis

Tabla 2: Ejemplos de herramientas y sitios web para compartir recursos digitales. MEN (2014)

Una vez se haya decidido cuál plataforma será la más adecuada de acuerdo con el recurso digital desarrollado, es necesario seguir las instrucciones que ofrece la plataforma que sirven para la publicación del recurso digital y compartir la información de dónde se ubica el recurso con los estudiantes, familiares y otros docentes con el fin de que puedan acceder y usar el recurso digital educativo.

5.3.4.4. Fase de evaluación

Esta etapa la componen varias actividades de evaluación y verificación que tienen como finalidad avalar la calidad a través de los procesos de diseño, desarrollo e implementación. Los evaluadores deben verificar si la meta educativa, el diseño y el contenido digital correspondientes se encuentran ordenados y ejecutados de manera apropiada, si los tipos de medios seleccionados y los recursos digitales son adecuados y eficaces en relación con los objetivos de aprendizaje, y si los materiales producidos comunican los mensajes de forma clara de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Los contenidos educativos digitales desarrollados por los docentes son los más prácticos en el campo de la educación en la actualidad afirma el MEN (2014), dado que se basan en sus experiencias y resultan ser los más apropiados para el propósito educativo.

Sin embargo, algunos materiales pueden estar demasiado influenciados por las características personales de los docentes, lo que podría dificultar cumplir o comprender su propósito educativo. En consecuencia, se hace necesario establecer criterios para evaluar el contenido realizado por los docentes.

A pesar de que la calidad de los contenidos realizados por docentes y por profesionales en cuanto a aspectos visuales, de diseño o técnicos puede variar, es necesario adaptarse a unos criterios de calidad específicos que permitan la evaluación del contenido creado por el docente considerando en primer lugar el propósito del mismo, es decir, centrándose en si transmiten eficazmente el objetivo de aprendizaje a los estudiantes, su validez pedagógica y si se respetan los derechos de autor, de esta manera se hace posible determinar si son contenidos adecuados para ser utilizados en las aulas o no, mejorando el entorno de aprendizaje del estudiante, fortaleciendo la práctica pedagógica del docente y asegurando la

calidad del contenido para compartir y utilizar con otros docentes. MEN (2014).

Los elementos con "*" son obligatorios para aprobar la evaluación.

Descripción	Si / No
1. ¿El objetivo del material es claro y perceptible?	
2. ¿La narración es clara?	
3. ¿El sonido es claro?	
4. ¿El contenido está visible claramente?	
*5. ¿Hay algún error en los subtítulos (texto)?	
*6. ¿Está libre de cualquier prejuicio ético en términos de religión, región, ideología, género o escena violenta?	
*7. ¿Está escrito con frases o términos apropiadas desde el punto de vista educativo?	
*8. ¿Hay algún problema de derechos de autor en fuente de audio o video?	

Tabla 3: Lista de chequeo para audio, video, ilustraciones y animaciones. Adaptación de los autores.

MEN (2014)

5.3.5. Software para el desarrollo de recursos digitales.

Para aventurarse en el desarrollo de contenidos educativos digitales, es necesario conocer diferentes programas informáticos y sus usos. El manual diseñado por el MEN hace la siguiente selección:

Software	Descripción
Adobe Premiere	Software para producción de video. Ofrece funciones generales para edición de video, audio y gráficos. Genera diferentes formatos de video.

Adobe After Effects	Software para producción de efectos visuales en video. Ofrece funciones para la composición en fotos, gráficos, edición de gráficos animados, entre otras. Habilita diferentes efectos visuales usando plugin.
Adobe Photoshop	Software para edición de imágenes y gráficos. Ofrece funciones para corrección de colores en las imágenes o fotos, restauración de fotos antiguas, composición de imágenes, diseño de material escrito, diseño publicitario, diseño web y similares. Utiliza el concepto de mapa de bits para los gráficos.
Adobe Illustrator	Software para realizar gráficos a través de la vectorización. Permite dibujar libre y eficientemente usando herramienta de lápiz y de formas básicas.
Adobe Flash	Software para creación de animaciones. Ofrece funciones de interfaz de pantalla completa, ilustraciones e interacciones simples. Se basa en vectores gráficos.
Adobe Audition	Estación de trabajo de audio digital. Ofrece funciones para edición y composición de audios con utilización de multi-tracks.
3D Max	Software para modelamiento 3D y animación. Permite expresiones estereoscópicas (visuales con manejo de tercera dimensión). Permite implementación realista como si estuviera en el lugar de la filmación.

Tabla 4: Software para el desarrollo de recursos digitales. Adaptación de los autores. MEN (2014)

5.4. Aprendizaje Basado en Tareas (TBL)

Un tema de alta relevancia en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas ha sido la necesidad de programas enfocados en los procesos y en la concepción de tareas comunicativas que enfatizen el aprendizaje real de la lengua, lo que dio paso al surgimiento del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas en los años 80 y mucho énfasis en las habilidades comunicativas en los últimos años.

El aprendizaje de lenguas basado en tareas, fundamentado en la teoría constructivista y la

metodología comunicativa para la enseñanza de lenguas, surgió como respuesta a algunas limitaciones en los métodos tradicionales. En este enfoque se plantea que el aprendizaje de lenguas es un proceso que se desarrolla a través de la comunicación y la interacción social, y que el aprendiz llega a dominar la lengua meta de una manera más significativa, cuando es expuesto a tareas naturales.

El aprendizaje basado en tareas fue expuesto por primera vez por Prabhu (1982), quien publicó su estudio realizado en Bangalore y desde allí ha ganado más atención en el campo de la enseñanza de lenguas. Otros investigadores han llevado a cabo estudios y ampliado la literatura en cuanto a la concepción, metodología, roles y valoración que se presentan en la implementación de este enfoque.

En consecuencia, el concepto de tarea se ha convertido en un elemento importante en el diseño curricular y ha influenciado la creación de políticas educativas en segundas lenguas y lenguas extranjeras. A pesar de que existen diversas definiciones del término, todas convergen en que una tarea involucra el aspecto comunicativo de la lengua en el que se enfatiza el sentido sobre las formas gramaticales, sin querer decir que son menos importantes. En este sentido, Nunan (2004) establece que una tarea es:

“una secuencia didáctica organizada para lograr la realización de una actividad compleja que involucra al estudiante en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta movilizándolo su conocimiento gramatical para expresar significado y en el cual su atención se centra más en transmitir significado que en la forma. La tarea debe ser en sí misma un acto comunicativo con un principio, un medio y un final”.³ (p.4)

5.4.1. Ventajas y retos de la enseñanza de lenguas basada en tareas.

La enseñanza basada en tareas es un enfoque que favorece el aprendizaje de una lengua extranjera, y que implica algunos retos. De un lado, Ellis (2009) citado en Hismanoglu

³ Traducción libre de los autores

(2011) presenta los aportes derivados de la implementación de este enfoque en la cual se incluyen:

- Provee oportunidad para el aprendizaje natural dentro del contexto del salón de clase.
- Privilegia el significado sobre la forma, sin dejar de lado esta última.
- Ofrece a los estudiantes *input* de la lengua meta.
- Produce motivación intrínseca.
- Es consistente con la filosofía educativa centrada en el estudiante, pero además permite el *input* y la guía del profesor.
- Contribuye al desarrollo de la fluidez comunicativa, sin descuidar la precisión.
- Puede ser implementada junto a un método más tradicional.⁴

De otro lado, Hatip (2005) citado en Hismanoglu (2011) expone algunos retos que presenta la enseñanza de lenguas basada en tareas, dentro de los cuales están:

- Requiere un alto nivel de creatividad y dinamismo por parte del profesor.
- Requiere de recursos que van más allá del libro de texto y materiales de los que se dispone en el salón de clase.
- Los estudiantes, en un principio, se pueden oponer al enfoque metodológico.
- Algunos estudiantes utilizan la lengua materna cuando enfrentan alguna dificultad de comunicación o cuando el grupo se muestra intolerante.

⁴ Traducción libre de los autores

- Algunos estudiantes utilizan estrategias de comunicación como gestos o mímicas, pero usando palabras poco comunes o inexistentes, lo que puede producir fosilización de errores antes de mejorar en la sintaxis de la lengua meta.
- Algunos estudiantes hacen esfuerzo por encontrar las palabras adecuadas para expresarse, pero no le brindan atención a la colocación de las mismas dentro del discurso.
- Existe el riesgo de que los estudiantes alcancen fluidez a expensas de la precisión.⁵

5.4.2. Principios de la enseñanza de lenguas basada en tareas.

Según Nunan (2004), la enseñanza de lenguas basada en tareas tiene como base conceptual siete principios, que resumimos en este apartado:

5.4.2.1. Principio 1: Soporte (Scaffolding)

Las lecciones al igual que el material deben proveer esquemas estructurales dentro de los cuales se dé el proceso de aprendizaje. En este sentido, se hace necesario considerar que en el proceso de aprendizaje en los primeros niveles no se debe esperar que los aprendices produzcan el lenguaje que no les ha sido presentado implícita o explícitamente.

5.4.2.2. Principio 2: Dependencia de las tareas (Tasks dependency)

En una lección, una tarea debe crecer a partir de otra, tomando como base las tareas realizadas previamente, de manera que, los estudiantes sean conducidos paso a paso hasta el punto donde sean capaces de realizar la tarea pedagógica final dentro de la secuencia.

En consecuencia, en el inicio del ciclo de la tarea, los estudiantes invierten más tiempo en

⁵ Traducción libre de los autores

tareas receptivas de escucha y de lectura que en aquellas que son productivas de habla y escritura. Sin embargo, en el transcurso del ciclo la proporción cambia de modo que los estudiantes invierten más tiempo en las tareas de producción. Este principio también es considerado para el desarrollo de secuencias de tareas dentro de una unidad.

5.4.2.3. Principio 3: Reutilización (Recycling)

La reutilización del lenguaje maximiza las oportunidades de aprendizaje y fomenta el principio orgánico de aprendizaje. Un enfoque analítico a la pedagogía acepta que los estudiantes no logran un dominio total de un elemento lingüístico la primera vez que les es presentado y que, como resultado, deben ser reintroducidos a ese elemento cada vez que sea requerido. De esta manera, los estudiantes tendrán la oportunidad de encontrar sentidos lingüísticos y experienciales a dichos elementos, lo que les permitirá comprender cómo este funciona en relación con otros elementos lingüísticos y en otras áreas y contextos.

5.4.2.4. Principio 4: Aprendizaje activo (Active learning)

El aprendizaje experiencial. Este enfoque toma la experiencia inmediata del aprendiz como punto de partida en la experiencia de aprendizaje y concibe que este ocurre cuando el aprendiz se compromete y reflexiona acerca de secuencias de tareas. En consecuencia, el centro del enfoque se encuentra en la participación activa del estudiante quien aprende haciendo, lo cual difiere del enfoque de transmisión, concepción de la educación en la que el estudiante recibe, de manera pasiva, el conocimiento proveniente del profesor.

Kohonen (1992) explica las implicaciones del aprendizaje experiencial, que pueden, de acuerdo con lo establecido por Nunan (2004), ser vistas como el esquema teórico de la enseñanza de lengua basada en tareas:

- Promueve la transformación del conocimiento en el aprendiz en lugar de la transmisión del mismo del profesor al aprendiz.
- Fomenta la participación activa en grupos colaborativos pequeños.
- Adopta una actitud holística frente a las temáticas en lugar de una actitud estática y jerárquica.
- Enfatiza el proceso en lugar del producto, aprender a aprender, autoanálisis, habilidades sociales y de comunicación.
- Promueve el aprendizaje autodirigido sobre el aprendizaje dirigido por el maestro.
- Fomenta la motivación intrínseca en lugar de la extrínseca.⁶

5.4.2.5. Principio 5: Integración (*Integration*)

Los estudiantes deben ser enseñados de manera que la relación entre los aspectos lingüísticos, la función comunicativa y el sentido semántico sea claro. En principio la enseñanza de lenguas se organizaba en torno a las formas gramaticales y fonológicas. En los años 80 surgió el enfoque comunicativo, cuyos defensores plantean que la enseñanza debe promover la comunicación. Esto ha conducido a la división entre quienes defienden la enseñanza basada en la forma y quienes defienden la enseñanza basada en el significado. Sin embargo, más recientemente ha surgido un marco sistémico-funcional dentro del cual se acepta que existe un reto para la pedagogía, se trata de reintegrar los aspectos formales y funcionales de la lengua y de encontrar una pedagogía que haga explícito el sistema de relaciones entre la forma, la función y el significado.

⁶ Traducción libre de los autores

5.4.2.6. Principio 6: De la reproducción a la creación (Reproduction to creation)

Los estudiantes deben ser permanentemente motivados para movilizarse de la reproducción de la lengua al uso creativo de la misma. En las tareas reproductivas se brindan modelos a través del profesor y de los materiales con el fin de que los estudiantes tengan las bases para el desarrollo de la tarea. Sin embargo, en las tareas creativas los estudiantes combinan los elementos que les son familiares en nuevas maneras. Este principio puede ser desarrollado no solo con aprendices en niveles avanzados o intermedios, sino también, con estudiantes que son principiantes en el aprendizaje de la lengua si el proceso de enseñanza es cuidadosamente secuenciado.

5.4.2.7. Principio 7: Reflexión (Reflection)

Es necesario brindar a los estudiantes oportunidades para reflexionar sobre lo que han aprendido y de cómo lo están haciendo. Ser un estudiante reflexivo hace parte del proceso de enseñanza en el cual se pretende pasar de los aprendizajes cognitivos a procesos de aprendizaje, dado que les permite a los estudiantes comprender el sentido racional de las tareas que desarrollan. En este sentido, aprender a aprender como elemento de reflexión tiene una especial afinidad con la enseñanza basada en tareas.⁷

5.4.3. Roles en la enseñanza de lenguas basada en tareas.

En la implementación del enfoque basado en tareas hay dos actores importantes; el profesor y el estudiante, quienes desarrollan roles específicos, los cuales describimos a continuación:

⁷ Traducción libre de los autores

El rol del profesor se puede describir en tres aspectos, de acuerdo a lo establecido por Hismanoglu (2011):

- **Seleccionador y secuenciador de tareas:** El profesor, aquí, desarrolla un rol activo en el que escoge, adapta y diseña tareas y luego las implementa teniendo en cuenta las necesidades, expectativas, intereses y los niveles de las habilidades en la lengua que tienen los estudiantes.
- **Preparador de los estudiantes para la tarea:** Los estudiantes requieren alguna preparación antes de la tarea, la cual puede incluir introducción al tema, especificación de instrucciones, acompañamiento en la recordación de palabras o frases para facilitar el desarrollo de la tarea y realizar demostraciones de la tarea.
- **Concientizador:** El profesor implementa una fusión entre técnicas que enfatizan la forma, cubriendo el énfasis en la atención en las actividades de la pre-tarea, la cual desarrollaremos más adelante, examinar los textos, guiar la exposición a tareas e implementar el material. Richards y Rodgers (2001) citados en Hismanoglu (2011).⁸

De igual manera, el rol del estudiante que es expuesto a la enseñanza de la lengua extranjera basada en tareas se puede describir en tres aspectos así:

- **Participante del grupo:** El estudiante lleva a cabo tareas en parejas o en pequeños grupos.
- **Monitor:** El estudiante debe atender ambos, el mensaje en el trabajo de la tarea y a la forma donde esos mensajes se presentan.
- **Tomador de riesgos e innovador:** Esto porque algunas tareas empujan al estudiante a generar mensajes para los cuales no tienen los recursos lingüísticos ni experiencia previa

⁸ Traducción libre de los autores

razón por la cual debe utilizar habilidades para hacer suposiciones acerca de cómo funciona la lengua, requiriendo explicación, consultando con otros estudiantes, etc.

Richards and Rogers (2001) citados en Hismanoglu (2011).⁹

5.4.4. Marco para la enseñanza de lenguas basada en tareas.

La enseñanza de lenguas basada en tareas toma como punto de partida las tareas del mundo real o las tareas meta, las cuales Nunan (2004) identifica como *real-world or target tasks*, que son las múltiples actividades que nosotros desarrollamos a través del lenguaje en nuestra vida diaria. Halliday, citado en Nunan (2004) ilustra tres macro funciones del lenguaje:

- Macro función transaccional o de servicio: Usamos el lenguaje para intercambiar bienes y servicios.
- Macro función interpersonal o social: Usamos el lenguaje para socializar con los demás.
- Macro función estética: Usamos el lenguaje para el disfrute.¹⁰

Teniendo en consideración las macro funciones del lenguaje expuestas por Halliday, Nunan (2004) afirma que, “para crear oportunidades de aprendizaje en el salón, es necesario transformar las tareas del mundo real en tareas pedagógicas que pueden ser estimadas en tareas pedagógicas de práctica racional y de activación racional”.¹¹

5.4.4.1. Tareas pedagógicas de práctica racional:

Hacen referencia a las tareas diseñadas para proveer a los estudiantes oportunidades de practicar actividades que se realizan fuera del salón de clase, pero para activar habilidades

^{9, 10, 11} Traducción libre de los autores

emergentes en el lenguaje. Es decir que, los estudiantes practican una situación de comunicación que es factible de encontrar en contextos fuera del aula, pero elaborando reflexiones a partir de ellas que les permitan usar la lengua de manera creativa para expresar sus ideas y reflexiones al respecto. De esta manera, si los estudiantes practican ordenar comida en un restaurante dentro de la clase de inglés (situación del mundo real) también harían reflexión y discutirían las opciones escogidas en términos de si resultan saludables, si resultan favorables económicamente hablando, etc, lo que les permitiría usar la lengua para expresar sus reflexiones y opiniones de manera indistinta de la práctica de la situación de comunicación. En este sentido, Nunan (2004) afirma que, “cuando los aprendices empiezan a usar la lengua de manera creativa es cuando se comprometen totalmente en la adquisición de la misma porque les es necesario sacar y utilizar sus habilidades emergentes en la lengua y los recursos de *manera integrada*”.¹²

5.4.4.2. Tareas pedagógicas de activación racional:

Son las tareas que pretenden estimular a los estudiantes para que activen un rango de funciones y estructuras de la lengua, sin embargo, es importante que los aprendices puedan usar cualquier elemento lingüístico del cual dispongan para realizar la tarea.

De lo anterior, se interpreta entonces que la participación en tareas pedagógicas sería suficiente para el aprendizaje de la lengua y que no es necesaria la atención en los aspectos gramaticales. Al respecto Krashen and Terrel (1983), citados en Nunan (2004), mencionan que “el lenguaje es enseñado de una mejor manera cuando este es usado para transmitir mensajes y no cuando es explícitamente enseñado para el aprendizaje consciente”, es decir

¹² Traducción libre de los autores

que, “la adquisición de la lengua es un proceso inconsciente en el cual la enseñanza consciente de la gramática es innecesaria”.¹³ (p.21)

Sin embargo, desde la perspectiva de autores como Long (1985) y Long and Robinson (1998) citados en Nunan (2004), de los aprendices, especialmente de aquellos en etapas iniciales, no se debería esperar que produzcan la lengua que no ha sido accesible y a la que no han estado expuestos en alguna manera. Larsen-Freeman (2001) citado en Nunan (2004), afirma que, “es necesario una pedagogía que exponga al aprendiz a la interrelación entre forma, significado y uso”.¹⁴ (p.22).

Por lo tanto, en TBLT por sus siglas en inglés, Nunan propone un trabajo enfocado en la forma llamado habilidades posibilitadoras, en inglés (*enabling skills*), las cuales son diseñadas para desarrollar habilidades que faciliten el proceso de comunicación auténtico:

- Ejercicios de lenguaje: Pueden enfatizar sistemas lexicales, fonológicos o gramaticales. Una ilustración de este tipo de ejercicios es clasificar los alimentos en grupos de acuerdo a su valor nutricional o las profesiones de acuerdo a los servicios que prestan.
- Actividades de comunicación: Representan un término medio entre ejercicios de lenguaje y tareas pedagógicas dado que proveen oportunidad de practicar un conjunto restringido de elementos de la lengua y contienen elementos significativos de comunicación. Una ilustración de este tipo de actividad es “*find someone who*”.

^{13, 14} Traducción libre de los autores.

El marco para la enseñanza de lenguas basada en tareas es representado por Nunan (2004) en el siguiente diagrama:

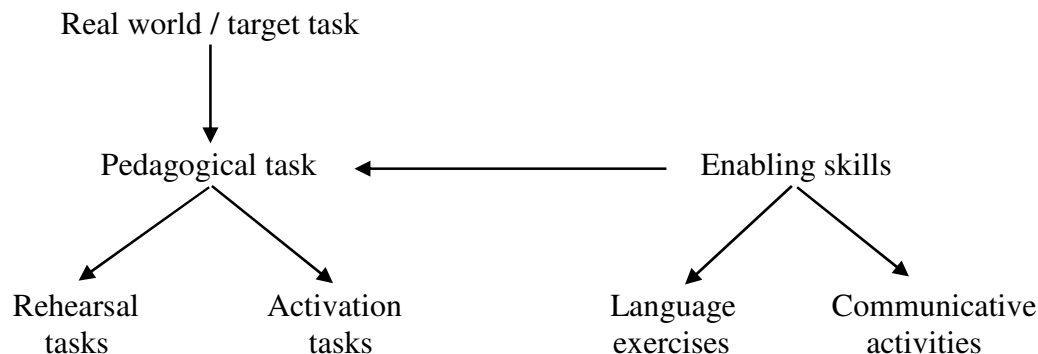


Figura 4: Marco para la enseñanza de lenguas basada en tareas. Nunan (2004)

5.4.5. Metodología de la enseñanza de lenguas basada en tareas.

El propósito de la metodología de la enseñanza de lenguas basada en tareas es crear oportunidades para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de habilidades a través de la construcción colaborativa del conocimiento. Esta ha sido objeto de estudio para diversos investigadores quienes han propuesto varios modelos metodológicos, entre ellos se encuentran Phrabu (1987), Skehan (1996), Estaire y Zanón (1994), Lee (2000) citados en Ellis (2006). Este último considera que, a pesar de que existan varios modelos para la TBLT, todos tienen en común tres fases principales, las cuales reflejan la cronología de una lección en este enfoque:

5.4.5.1. Pre-tarea:

Esta es la fase en la cual se hace una introducción al tema, concierne las actividades que profesor y estudiantes pueden llevar a cabo al inicio del proceso, su objetivo es preparar a los estudiantes para desarrollar la tarea que promoverá la adquisición de la lengua. Algunas de las estrategias utilizadas para esta fase son la lluvia de ideas, la narración de

experiencias, o la presentación de videos e imágenes, y otra variedad de actividades que constituyen elementos motivadores para el desarrollo de la tarea en sí. En este sentido Dornyei (2001) citado en Ellis (2006) resalta la importancia de presentar la tarea de una manera que motive a los estudiantes, por lo tanto, se hace necesario explicar el propósito y la utilidad de la tarea de manera previa. Esta fase de preparación es fundamental para brindar a los estudiantes el apoyo lingüístico y cognitivo (*scaffolding*) necesario para poder ejecutar las tareas que se propongan más adelante.

5.4.5.2. *El ciclo de la tarea:*

Es la etapa en la que los estudiantes pueden trabajar individualmente, en parejas o en grupos para llevar a cabo una tarea comunicativa. Aquí, es el estudiante quien adquiere protagonismo en la clase y en su proceso de aprendizaje. Esta fase lleva a que el grupo haga una planeación de la tarea que realizará, teniendo en cuenta los recursos que necesitará, haciendo énfasis en la importancia de tener un producto claro, organizado y preciso. Durante la tarea, el profesor adopta el rol de monitor y facilitador que apoya la participación de los estudiantes y no coarta su inspiración, considerando que en esta fase deben sentirse lo suficientemente autónomos frente a la construcción de su conocimiento.

Ellis (2006) plantea que en esta fase los estudiantes, realizadores de la tarea, deben acercarse a procesos que tengan en cuenta las siguientes características:

- Discurso que sea esencialmente conversacional en su naturaleza, puede incluir conversaciones instruccionales.
- Discurso que promueva la formulación explícita de mensajes.
- Oportunidades para que el estudiante tome riesgos lingüísticos.

- Ocasión para que los estudiantes se acerquen de manera explícita o implícita a formas lingüísticas específicas.
- Objetivos compartidos para la tarea.
- Apoyo lingüístico y cognitivo (*scaffolding*).¹⁵

5.4.5.3. *Post- tarea:*

En esta última fase Ellis (2006) plantea como propósito tres objetivos pedagógicos principales:

- Proveer oportunidad para repetir la tarea: se propone realizar una extensión de la tarea que permite a los estudiantes usar lo aprendido para llevarlo a su vida diaria, a su comunidad o a su casa. De esta manera la producción mejora en términos de complejidad y fluidez.
- Promover reflexión acerca del cómo se realizó la tarea: esta post-tarea puede involucrar una evaluación del proceso realizado por estudiantes, teniendo en cuenta qué aspectos de la lengua enfatizaron, cuáles problemas de comunicación se les presentaron, cómo podrían mejorar la tarea, incluso podrían evaluar la tarea en sí misma como insumo para el profesor en la decisión e implementación de tareas futuras.
- Fomentar la atención sobre la forma, especialmente en aquellas que causan dificultad a los estudiantes: involucrar también un análisis del lenguaje y de las habilidades utilizadas para el aprendizaje del idioma, o del conocimiento nuevo, a

¹⁵ Traducción libre de los autores

través de la corrección del error, actividades que promuevan la conciencia frente a formas específicas, práctica adicional de las formas seleccionadas y transcripción de extractos de la tarea con posibilidad de edición.

En estudios recientes sobre el impacto del surgimiento del inglés como idioma global en las políticas y prácticas en la región Asiática-Pacífica, Nunan (2003, 2004) evidencia que la enseñanza de lenguas basada en tareas ha sido el principio central, el cual ha dirigido los currículos en lenguas establecidos por los ministros de educación en diversos países, incluyendo nuestro país Colombia, quien estipula este enfoque como la guía metodológica para la enseñanza de inglés en los primeros niveles que es seguido por la enseñanza basada en proyectos y en problemas, todas derivaciones del enfoque comunicativo que, favorecen la capacidad del estudiante de auto dirigir su proceso de aprendizaje. Esta es la razón por la cual el documento presentado por el MEN *Pedagogical Principles and Guidelines Suggested English Curriculum* (2016) adopta la enseñanza de inglés basada en tareas para nuestro contexto con los tres momentos expuestos previamente.

5.4.6. Principios para guiar el diseño de las tareas.

Ellis (2006) sugiere que los siguientes principios deberían ser considerados para la selección de opciones en el diseño de las tareas:

- Asegurar un nivel apropiado de dificultad de la tarea.
- Establecer objetivos claros para cada tarea.
- Desarrollar una orientación apropiada para que los estudiantes elaboren la tarea.
- Asegurar que los estudiantes adopten un rol activo en la lección.

- Animar a los estudiantes para que tomen riesgos.
- Asegurar que los estudiantes enfatizen el significado, el mensaje, la comunicación.
- Brindar oportunidades para enfatizar la forma.
- Requerir que los estudiantes evalúen su desarrollo de la tarea y su progreso.¹⁶

Sin embargo, el autor hace la claridad de que depende de los profesores tomar las decisiones metodológicas basados en su comprensión de lo que funciona mejor con sus estudiantes.

5.4.7. Componentes de las tareas.

El diseño de tareas es una labor en la cual se deben considerar los principios previamente presentados, al igual que los componentes que las constituyen, y que han sido sugeridos por autores como Shavelson y Stern (1981), Candlin (1987) y Wright (1987), estos son citados en Nunan (2004), y que se resumen a continuación:

- Contenido: El tema que se va a enseñar.
- Materiales: Las cosas que los estudiantes pueden observar y/o manipular.
- Actividades: Las cosas que los estudiantes y los profesores harán durante la lección.
- Metas: Las aspiraciones generales del profesor con la tarea, estas son más generales que los objetivos. Estos pueden ser de tipo comunicativo, sociocultural, reflexivo, de conciencia cultural y de lenguaje.
- Estudiantes: Sus habilidades, necesidades e intereses son importantes.
- Comunidad: La clase como un todo y el sentido de agrupación.¹⁷

^{16, 17} Traducción libre de los autores

5.4.8. Evaluación en el enfoque basado en tareas.

La evaluación en el enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas requiere, de acuerdo con lo planteado por Nunan (2004), que los estudiantes realicen una actividad que simule una conducta en la que se podrían ver involucrados fuera del salón de clase. El autor cita a Norris et al. (1998) quien plantea que este tipo de evaluación tiene tres características esenciales:

- Debe ser basada en tareas.
- La tarea debe ser tan auténtica como sea posible.
- El resultado de la tarea debe ser juzgado por personal calificado.¹⁸

Respecto de las técnicas y procedimientos para evaluar el desempeño de los estudiantes en este enfoque, se podría decir que no tienen límite, esto debido a que se cuenta con la fuente natural de las tareas que se realizan en el mundo real. Sin embargo, autores como Brindley (1987) sugieren algunas técnicas que pueden ser adaptadas con fines evaluativos en la enseñanza de lenguas basada en tareas. Estas son:

- Observación seguida de trabajo reutilizado.
- Discusión informal con los estudiantes acerca de su progreso.
- Tests contruidos por el docente.
- Procedimientos de autoevaluación.
- Diario del profesor (descripción de lo que sucede en la clase).
- Diario del estudiante.
- Calificación de la competencia oral.

¹⁸ Traducción libre de los autores

- Retroalimentación del profesor u otros fuera del salón.
- Test estandarizados.

Genesse y Upshur (1996) también proponen como instrumentos de recolección de datos para la evaluación portafolios, conferencias, cuestionarios y entrevistas.

Para Nunan (2004) la evaluación, sea cual fuere el instrumento utilizado para la recolección de datos, debe involucrar la valoración directa del desempeño del estudiante, enfatizar la consecución de objetivos específicos, en lugar de la proficiencia en general y ser de naturaleza formativa.

Teniendo en cuenta el hecho de que este estudio aborda como enfoque metodológico la enseñanza de lenguas basada en tareas y, que este a su vez proviene de los enfoques comunicativos desarrollados en los años 80, consideramos importante establecer en este punto las características de la competencia comunicativa que en este trabajo se desarrollarán, porque son, precisamente, las competencias que se pretenden desarrollar con la elaboración e implementación de los contenidos educativos digitales dentro del desarrollo de la unidad didáctica que aquí se presenta. Esto con el fin de que el proceso de enseñanza de la lengua extranjera sea, de manera explícita, significativo y resulte en dominio de habilidades reales respecto del uso del inglés por parte de los estudiantes.

5.5. Competencia comunicativa

De acuerdo con lo establecido por Richards & Rodgers (1987) la competencia comunicativa se ha convertido en el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de permitir y lograr que el estudiante use la lengua con propiedad, a través del desarrollo de

procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades que reconocen la interdependencia del lenguaje y la comunicación. De esta manera, la competencia comunicativa viene a ser el resultado de la conexión entre la competencia lingüística y la competencia pragmática. Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003) representan el concepto de competencia comunicativa a través del siguiente esquema:

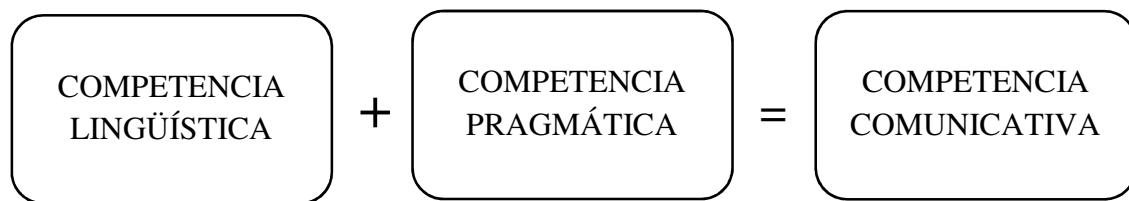


Figura 5: Competencia comunicativa. Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003)

La competencia lingüística enmarca cuatro grandes habilidades que, según lo expresado por Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003), representan las únicas cuatro formas en las cuales la lengua se puede realizar de acuerdo con el rol que tiene el individuo en el proceso de comunicación, es decir, según actúe como emisor o como receptor, y según si el mensaje es oral o escrito.

“Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso también son las cuatro habilidades que hay que desarrollar en una clase con un enfoque comunicativo”. (p.88)

Estas cuatro habilidades son conocidas como habilidades lingüísticas, pero también reciben el nombre de *capacidades comunicativas* o *macro habilidades* y se clasifican, entonces, de acuerdo al código; oral o escrito y, de acuerdo al papel; receptivo o productivo que se den en la comunicación, así:

Según el papel en el proceso de comunicación			
Según el código	Receptivo (o comprensión)		Productivo (o expresión)
	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Figura 6: Clasificación de las capacidades comunicativas o macro habilidades

Cassany et Al (2003) expresan que las habilidades receptivas (escuchar y leer) eran, hasta hace muy poco tiempo, consideradas como pasivas y las habilidades productivas (hablar y escribir) como productivas. Sin embargo, ambos papeles en el proceso de comunicación tanto el receptivo como el productivo son equivalentes y autónomos y tienen funciones sociales diferentes y complementarias.

Como consecuencia de esto, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua todas las habilidades lingüísticas deberían recibir un mismo tratamiento y oportunidad de desarrollo independiente y adecuado de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

En este sentido es necesario resaltar el hecho de que las habilidades lingüísticas no funcionan aisladas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí, es decir, relacionadas unas con otras de diferentes maneras, intercambiando también el código y el papel de las mismas en el proceso de comunicación. De igual manera, hay que tener en cuenta que, la comunicación ocupa alrededor del 80 % del tiempo total de la vida del ser humano, es decir que no se trata de que la comunicación sea solo un proceso básico para el desarrollo del ser humano o que sea la fuente de socialización y de aprendizaje, sino que, además, lo hacemos de manera natural continuamente mientras vivimos. Por lo tanto, conviene integrar las habilidades escritas con las orales, en un tratamiento conjunto y equilibrado, sin olvidar que la capacidad de comunicación es la suma de las cuatro

habilidades lingüísticas y no solamente el dominio de cada una de ellas por separado. (Idem)

La competencia pragmática es definida por Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003) como “la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua” (p.85). En consecuencia, la competencia pragmática analiza los signos verbales en relación con el uso que el hablante hace de ellos, entre ellos se encuentran: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, etc.

La interrelación de la competencia lingüística y pragmática trae como resultado la competencia comunicativa propuesta por el etnógrafo Hymes (1967) citado en Cassany et Al (2003), en la que explica que son necesarios otro tipo de conocimientos, más allá de la gramática para poder utilizar el lenguaje con propiedad. Pues las situaciones de comunicación requieren saber el tipo de registro que conviene usar dependiendo la situación, lo que se ha de decir, el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, etc. Lo que significa, la competencia comunicativa es la capacidad de utilizar el lenguaje adecuadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan día a día.

Los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros conciben que el propósito fundamental de la enseñanza de la lengua extranjera es lograr que los niños adquieran y desarrollen su competencia en ese código de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad circundante y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas donde se habla el idioma extranjero.

Además, considera que el uso de la lengua es relevante, si se desprende de un contexto que brinde condiciones que propicien la interacción en dicha lengua a través de *input* comprensible que no debe ser secuenciado gramaticalmente, sino natural, sin supeditar los actos de

comunicación a la gramática. Para que la expresión sea significativa, es necesario crear situaciones en las que el alumno hable de eventos, de cosas que tengan sentido para él, por ejemplo, si se formula la pregunta: *What's this?* la respuesta esperada y usual es un nombre que tanto el profesor como el alumno conocen, pero realmente no se está haciendo una pregunta, simplemente el alumno está demostrando si conoce o no la palabra. Si, por el contrario, lo que se hace está en contexto de juego, por ejemplo, la adivinanza, entonces la pregunta será significativa. En forma más amplia las situaciones tienen que ser lo más cercanas posibles a la realidad del alumno y "provocar" la producción.

5.6. El filtro afectivo

El filtro afectivo corresponde a una de las cinco hipótesis principales acerca de la teoría de adquisición de una segunda lengua expuesta por el lingüista Stephen Krashen (1982) y retomada en su versión para internet (2009). Como concepto, el filtro afectivo fue propuesto inicialmente por Dulay y Burt (1977) y desarrollado luego en hipótesis del filtro afectivo por Krashen. Ésta describe cómo los factores afectivos se relacionan con el proceso de adquisición de lenguas, al igual que, con otra de las hipótesis acerca de la adquisición de la segunda lengua o de una lengua extranjera, como es el *input* comprensible.

La hipótesis del filtro afectivo es interpretada por el Diccionario de Términos Clase de ELE del Centro Virtual Cervantes como:

“la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos.”

Krashen (1985) explica que el *Input* comprensivo continúa siendo la primera variable causante

de la adquisición de lenguas, pero que no es suficiente. En consecuencia, la hipótesis del filtro afectivo plantea variables afectivas que no impactan la adquisición del idioma directamente, pero si impiden la entrada de información al LAD (*Language Acquisition Device*), la parte del cerebro responsable de la adquisición del idioma. El adquiriente necesita estar disponible para el acceso de información. En ese sentido, el filtro afectivo supone una barrera mental que impide a los adquirientes utilizar totalmente el *input* comprensivo que reciben para la adquisición del idioma. El adquiriente puede entender lo que él oye y lee, pero no activa el *Input* de información por razones emocionales o actitudinales.

Krashen distinguió la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad como las tres variables afectivas o actitudinales que impiden o facilitan la entrega del *input* al dispositivo de adquisición del lenguaje y que, en consecuencia, se relacionan con el éxito en la adquisición de un segundo idioma. Lo anterior implica que los aprendices con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto porque logran buscar y recibir más cantidad de *input*, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad. En consecuencia, los estudiantes de lenguas con alta motivación, autoconfianza basada en la buena imagen de sí mismos y bajo nivel de ansiedad tienden a tener una mejor adquisición de la lengua. Dichas variables constituyen los componentes del filtro afectivo y se describen a continuación.

5.6.1. La motivación.

Este componente de la hipótesis del filtro afectivo ha sido expuesto por diversos autores citados en Jiménez (2017). Gardner y Lambert (1978) afirman que la motivación corresponde al conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua, Pérez (2006)

determina que la motivación es el conjunto de factores como el interés, la curiosidad y el deseo que impulsan a una persona a aprender una lengua y, Manzaneda y Madrid (1997) proponen el “constructo motivación” explicando que la motivación se origina para satisfacer diferentes tipos de necesidades en respuesta a creencias u opiniones o para demostrar capacidades o actitudes y que estos factores producen sentimientos y deseos que conducen a la realización de actitudes que favorecen la consecución de una meta y en este caso es la adquisición de la lengua. Este esfuerzo conlleva a prestar atención, tener constancia, mostrar responsabilidad y autocontrol con el objetivo de obtener el resultado deseado.

Respecto de la motivación, Manzaneda y Madrid (1997) realizaron un estudio con el fin de presentar un conjunto de motivadores relacionados con diversas consideraciones. Sin embargo, para efectos de este estudio sólo especificaremos los datos que están relacionados con las percepciones de los estudiantes acerca de los agentes motivadores externos más relevantes.

Entre sus hallazgos se encuentra la clase de inglés como asignatura de potencial motivador dado que es una de las clases en las que se genera interacción y se realizan actividades diferentes como el uso de las canciones y juegos. Las actividades realizadas en clase destinadas al aprendizaje del inglés que resultan más motivadoras para los estudiantes, de acuerdo a lo establecido por el estudio de Manzaneda y Madrid, se destacan la realización de entrevistas, las grabaciones de video, de desarrollo de juegos lingüísticos, el trabajo en grupos, el uso de frases socioculturales, escuchar y cantar canciones en el idioma. En relación con el texto o el material impreso, se distingue la graduación del idioma de acuerdo con el nivel, los ejercicios claros y entretenidos como diálogos, ejercicios cortos para completar, pero, sobre todo, los ejercicios que cuenta con claridad instruccional. En cuanto al profesor como factor motivacional, sobresalen aspectos como la capacidad metodológica, el buen carácter y la simpatía, al igual

que la capacidad de dirigir clases amenas y de interés por el estudiante.

5.6.2. La autoconfianza.

La autoconfianza es catalogada, también, como autoestima y hace referencia al concepto que los seres humanos desarrollamos de nosotros mismos, permitiendo la autoaceptación, al igual que la capacidad de creer en sí mismo y la capacidad de lograr lo que se es propuesto.

En el marco de la hipótesis del filtro afectivo, la autoconfianza es una de las variables que debilita o fortalece el filtro, en consecuencia, mientras la auto-confianza es más alta, el filtro afectivo es más bajo y el proceso de adquisición de la lengua es más alto. En este sentido, Au (1998) citado en Jiménez (2017) afirma que la autoconfianza está relacionada de manera positiva con el desempeño en la lengua meta, esto porque influye en la voluntad del estudiante para comunicarse y le permite avanzar más rápidamente en el proceso de adquisición de la lengua. Por lo tanto, para que haya adquisición de la lengua y para que los estudiantes desarrollen su potencial en el idioma se hace necesario considerar este componente y trabajarlo cuidadosamente.

De acuerdo con el estudio realizado por Manzaneda y Madrid, la autoconfianza es desarrollada cuando el sujeto evidencia una interacción cíclica en la lengua; cuando la información entrante es comprensible, esta habilita al sujeto para contestar generando así voluntad de comunicarse, lo que trae como resultado autoconfianza y mejor desempeño en la adquisición de la lengua. Esta interacción se encuentra vinculada a la hipótesis de *input* comprensible. De este estudio también surgió como conclusión que el dominio de la lengua y la autoconfianza aumentan y mejoran cuando hay mayor exposición al *input* pues le permiten al estudiante el autoconocimiento, es decir hacerse consciente de sus capacidades, y desarrollar

su capacidad de sentirse en control de las situaciones comunicativas.

De la investigación llevada a cabo por estos autores, se sugiere entonces que, para mejorar la autoconfianza es importante tener en cuenta factores como el contacto con hablantes de la lengua meta, el input comprensible, el control en los ambientes comunicativos, las destrezas de comprensión y llegar a ser parte de una comunidad más amplia, lo que conlleve a propiciar la reducción del filtro afectivo con el fin de favorecer el desarrollo de competencias en el idioma.

5.6.3. Nivel de ansiedad.

El nivel de ansiedad constituye otro componente del filtro afectivo, del cual el que más se relaciona con la adquisición de una nueva lengua es la ansiedad social entendida como miedo, incomodidad emocional, angustia y preocupación. Horwitz y Young (1991) en Jiménez (2017) se identifican tres tipos de ansiedades relacionadas con la adquisición de lenguas extranjeras:

- Ansiedad respecto de la aprehensión de comunicación, es decir, saber si se está listo para comunicarse, es un tipo de timidez que se caracteriza por el miedo acerca de la comunicación con otras personas.
- Ansiedad ante los exámenes, tiene que ver con el temor que generan las pruebas y otras actividades que se utilizan para evaluar el desempeño de los estudiantes.
- Ansiedad frente a la evaluación negativa, se refiere al sentimiento de vulnerabilidad producido por la evaluación de los demás.

De igual manera, se plantea una clasificación de fuentes generadores de ansiedad en la adquisición de la lengua extranjera:

- El estudiante: De acuerdo a lo determinado por MacIntyre y Charos (1996) y Brown, Robson y Rosenkjar (2001) en Jiménez (2017), la personalidad incide en el nivel de

ansiedad del estudiante, en tanto que, las personas introvertidas experimentan mayor ansiedad cuando son expuestas a trabajos con otras personas y las personas extrovertidas pueden sentirse incómodas en trabajos individuales.

- El profesor: El manejo inadecuado a nivel pedagógico y social, el estilo de enseñanza y de personalidad que no empatan con el estilo de aprendizaje y personalidad del estudiante puede ser desencadenante de niveles de ansiedad, más aún cuando al docente se le dificulta llegar de una manera honesta a una aproximación que inspire confianza al estudiante.
- La práctica docente: Wu (2010) cita diversos autores como Samimy (1994), Reid (1995), Phillips (1999) y Oxford (2003), quienes afirman que dentro de la práctica docente existen fuentes que provocan ansiedad en el aula como son: las actividades de expresión oral, la enseñanza drástica e incapacidad de comprensión de los diferentes estilos de aprendizaje y del contexto del aprendizaje.

Ehrman (1996) plantea que la ansiedad trae como resultado mecanismos de defensa traducidos en conductas no deseables, clasificadas en: de vuelo o de abstinencia, agresivo o de lucha, manipulación de grupo, risas fuera de lugar, comportamientos fantasiosos, de competencia negativa, usando el humor de manera ofensiva y fuera de lugar.

En la búsqueda de reducir los niveles de ansiedad Al Sheri et Al. (2012) citado en Jiménez (2017) sugieren procedimientos orientados desde el modelo colaborativo, dado que es una metodología que invita a la interacción, la cooperación y la inclusión de actividades que involucran movimiento. Jiménez (2017) plantea un diagrama en el que expone los factores que reducen el nivel de ansiedad considerando sus fuentes generadoras.

Factores que reducen el nivel de ansiedad	
Actitud del instructor	• Que sea accesible • Con gusto por la enseñanza • Seguro de lo que enseña • Cálido, empático y cariñoso • Con buen sentido del humor • Con interés sincero • Que brinde apoyo
Los métodos de enseñanza y aprendizaje	• Desarrollar la clase en un ambiente sin estrés • Usar estrategias que estén dirigidas a todos los estilos de aprendizaje
Los métodos de evaluación	• Brindar apoyo social antes de la evaluación • Realizar actividad física antes de la evaluación
La claridad en los requerimientos del instructor	• Brindar instrucciones comprensibles
Los materiales	• Que sean claros

Tabla 5: Factores que reducen el nivel de ansiedad. Jiménez (2017)

5.6.4. Propuesta para reducir el filtro afectivo basada en los planteamientos de Krashen.

Con el objetivo de mantener el filtro afectivo bajo, Krashen (1982) sugiere considerar factores como:

- Presentar la información de manera comprensible donde la atención se centre en el mensaje y no en la forma proponiendo temas interesantes y relevantes, esto permite que la tensión asociada a la clase de lengua disminuya dado que permite que el estudiante olvide que la información está codificada en otro idioma (*forgetting principle*).
- No insistir en la producción temprana, dado que los estudiantes tienen derecho a que se les respete el periodo de silencio que les permite estar listos para participar en las actividades de comunicación
- Evitar la corrección de errores, esto porque resulta ser una limitante para la exposición del

estudiante al mundo de la comunicación pues lo pone a la defensiva y lo condiciona a que en sus intervenciones futuras focalice su atención en la forma más que en el mensaje, lo que es contraproducente para la adquisición del lenguaje. Krashen sostiene que los errores son inevitables y que la producción adecuada del lenguaje se da a través de la exposición al *input* constante de la lengua meta.

- Respetar las individualidades en cuanto a la preferencia de la competencia de la gramática dado que algunas personas prefieren que se les presenten las reglas gramaticales de manera explícita, mientras que otras prefieren descubrirlas, por lo tanto, insistir en corregir el uso de la gramática resulta en el incremento del filtro afectivo.
- Emplear los requerimientos de la hipótesis del *input* comprensible que constituyen alternativas sugeridas por el autor para contribuir exitosamente en la adquisición del idioma, de un lado, se presentan los relacionados con la conversación, elección de temas de interés, fomentar la negociación de significados, ajuste del discurso, uso de información extralingüística, y apoyo en el contexto. De otro lado, se presentan los requerimientos respecto a la lectura, la cual debe ser placentera y en la que el estudiante no es guiado a detenerse en cada palabra que desconoce, sino que por el contrario puede leer de manera libre dándole el sentido que el contexto le brinda. En resumen, la implementación de los requerimientos de la hipótesis del *input* comprensible se traduce en no exponer a los estudiantes a caudales lingüísticos demasiado superiores a sus conocimientos, en este sentido la información entrante debe estar un paso por encima en el andamiaje (*scaffolding*)

6. EXPLORACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La institución educativa donde se lleva a cabo este estudio está ubicada en la comuna 20 de la ciudad de Cali, corresponde a la estratificación socioeconómica de nivel 1. Se trata de un sector con carencias y retos en la educación, cultura, recreación y deporte, al igual que, en la seguridad y convivencia, infraestructura urbana y servicios, vivienda y medio ambiente.

Los estudiantes matriculados en la institución provienen de los estratos socioeconómicos 1 y 2. Entre los aspectos que se destacan de la Institución se encuentra el compromiso con las comunidades necesitadas, pues la mayor parte de su comunidad estudiantil es población en condición de vulnerabilidad proveniente del barrio Siloé. La población beneficiada asciende a 92 estudiantes distribuidos desde preescolar hasta cuarto grado de educación básica primaria.

El colegio se encuentra establecido en una casa que consta de cuatro salones, cada salón tiene alrededor de quince sillas, además están equipados con un televisor, un ventilador y un tablero grande. Tiene 3 baños: 2 para niñas y 1 para niños. Tiene un espacio amplio a la entrada que es utilizado como área común a la hora del descanso de los niños del colegio.

La oficina está contigua a la zona común. En ella hay un escritorio, un computador para uso administrativo y una impresora multifuncional, este espacio funciona también como biblioteca, allí se guardan diccionarios monolingües de inglés y bilingües; inglés – español, diferentes libros de texto y enciclopedias, hay también un mueble donde se guardan 4 computadores portátiles que se usan en las clases de inglés cuando los profesores así lo solicitan.

Es una institución educativa de carácter privado para la primera infancia y para la educación básica primaria hasta el grado cuarto.

A nivel administrativo el colegio se encuentra estructurado así:

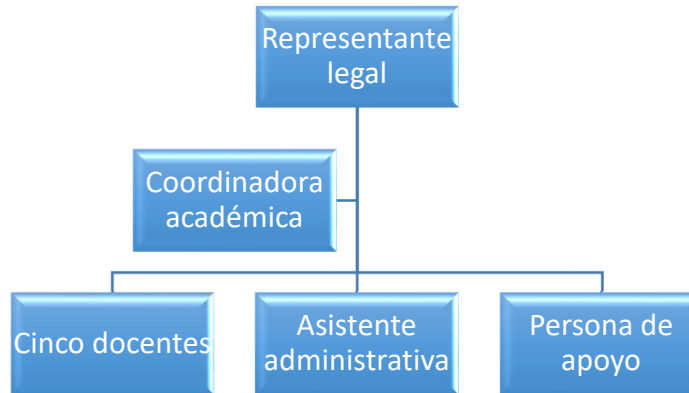


Figura 7: Estructura organizativa del Colegio

La misión de la institución consiste en: “ofrecer programas de formación de alta calidad en lenguas extranjeras, con fácil acceso a niños, jóvenes y adultos empoderándolos como ciudadanos globales y diversificando su nivel de competitividad” (p. 5).

El Colegio tiene los siguientes objetivos principales:

- Ser reconocido como el primer colegio bilingüe del sector, aportando una formación en inglés a la comunidad dadas las condiciones socioeconómicas y de vulnerabilidad que rodean la población allí ubicada.
- Contribuir al crecimiento socio-afectivo y cultural de jóvenes en edad escolar y adultos de este sector de la ciudad, presentándoles una propuesta que les permita ampliar su potencial humano a través del desarrollo de competencias en lenguas extranjeras.
- Fomentar en los participantes la apreciación de valores socioculturales y el respeto a las diferencias para asumir compromisos frente a sus proyectos de vida en la medida que se conviertan en actores competitivos que puedan aportar a su comunidad. (p. 6)

El currículo para la institución educativa está basado en la formación investigativa, de pensamiento creativo, valores humanos y bilingüismo.

Formación investigativa:

En general, la investigación es una actividad dinámica, un proceso para el cual la búsqueda organizada y sistemática de la información persigue nuevos conocimientos. Consultar diferentes fuentes y antecedentes es sólo una parte del proceso de indagación y aunque es muy importante, no debe confundirse con la investigación misma. Aprender a investigar se aprende investigando y para ello la enseñanza deberá fomentar el contacto de los estudiantes con el mundo real en el cual podrá, de acuerdo con lo establecido por Adúriz-Bravo (2008):

- Plantearse preguntas relevantes sobre el mundo
- Construir respuestas para esas preguntas
- Diseñar formas de intervención activa sobre la realidad
- Comunicar lo hecho con lenguajes específicos.

La formación investigativa estimula la curiosidad, la generación de preguntas y el descubrimiento a partir de procesos de investigación en el aula. Promueve, además, el trabajo en equipo y motiva a los niños a elaborar argumentos de manera verbal y escrita a partir de una mejor comprensión de su entorno. Es por esta razón que una clase en el colegio se caracteriza por momentos específicos de: conocimientos previos, planteamiento de hipótesis a partir de una pregunta motivadora, experimentación de manera grupal, exposición de resultados obtenidos, retroalimentación, puesta en común dirigida por el docente acompañante y conclusiones del aprendizaje.

Pensamiento creativo:

Con el fin de que la labor educativa cumpla con las expectativas sociales y que al mismo tiempo esté en coherencia con los avances de la sociedad contemporánea, el colegio ha articulado objetivos que permitan responder a ambos requerimientos poniendo en el centro de la gestión a los estudiantes desarrollando su pensamiento creativo, lo que implica integrar el potencial humano con componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, que a través de una atmósfera creativa se pone de manifiesto, para generar productos novedosos y de valor social y comunicarlos trascendiendo en determinados momentos el contexto histórico social en el que se vive. Esto se traduce en formar estudiantes ricos en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listos para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación. El desarrollo del pensamiento creativo favorece las potencialidades de los estudiantes y consigue una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la institución está en la búsqueda constante de proveer una atmósfera creativa que propicie la libertad psicológica que se manifieste en el pensar reflexivo y creativo de los estudiantes en el salón de clase, de manera de que sean capaces de enfrentarse con las novedades del mundo y darles respuesta, no temiendo el cambio, sino más bien sintiéndose a gusto y disfrutar con éste.

Formación en valores humanos:

La propuesta curricular del colegio integra la formación en valores porque considera necesario analizar las características del contexto global actual, tanto de la sociedad como de

la institución educativa, con el fin de precisar los fenómenos económicos, sociales, políticos, culturales y del conocimiento, que están ocurriendo en el mundo y en el país y que pueden incidir, tanto en el proceso de socialización de la niñez y la adolescencia colombiana, como en la definición de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el proceso de formación ética de la sociedad en su conjunto. Frente a este proceso es común encontrar estudiantes aturridos ante la complejidad del mundo moderno y muchos factores vienen a reforzar esta impresión de vértigo y cambio: El temor de las catástrofes o los conflictos que pueden perjudicar su integridad, un sentimiento de vulnerabilidad ante fenómenos tales como el desempleo de los padres o un sentimiento de impotencia más general ante una mundialización en la que sólo parece poder participar una minoría de privilegiados. En consecuencia, la propuesta curricular de la institución educativa presenta y busca la formación en valores, no como el conjunto de normas, ni tratados, ni leyes que obligatoriamente haya que acatar y cumplir, sino como el estudio y reflexión de vivencias de los hechos que cotidianamente se presentan con el fin de brindar una orientación armónica que ayude a los estudiantes a vivir la vida, quienes en su paso por la institución obtienen enseñanzas y lecciones, las cuales influyen su visión y actuación ante los hechos cotidianos, y ayudan posteriormente a comprender las situaciones que los rodean y a pasar alegremente por la vida.

En este sentido, el colegio implementa su innovación en trabajo por proyectos, salidas pedagógicas, desarrollo de habilidades artísticas a través de la música y el canto, el seguimiento de un plan lector para primero y segundo y la formación en valores y cátedra de paz a través de principios bíblicos de respeto y servicio al otro, así como las asambleas de grupo para fortalecer las relaciones humanas.

Perfil del docente.

La institución educativa ha establecido unos criterios con los que deben contar o desarrollar las docentes que se vinculan al colegio:

- Alto sentido de pertenencia.
- Compromiso con la docencia y la investigación.
- Responsable, riguroso en el desempeño y ejercicio de su profesión.
- Reconocedor y practicante de los valores institucionales y demás que garanticen la convivencia y el ejercicio de la autonomía social política y cultural.
- Capacidad de liderazgo y emprendimiento.
- Alta competencia intelectual, ética, dominio emocional y disciplinar.

Perfil de los estudiantes.

De igual manera, la institución educativa estipula criterios del perfil del estudiante entre los que se encuentran:

- Sentido de pertenencia.
- Capacidad crítica para generar ideas productivas.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Reconocedor y practicante de los valores de la convivencia.
- Capacidad de liderazgo y emprendimiento.
- Capacidad de solucionar problemas.

Con el objetivo de tener una mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, la institución se ha propuesto ser una organización

educativa líder en la formación bilingüe de la comuna 20 brindando una adecuada formación integral y reconociendo la relevancia cultural y social intrínseca de la lengua materna con el inglés como segunda lengua. Es por esta razón que se ha brindado una intensidad de 5 horas semanales destinadas a la clase de inglés. No obstante, la institución educativa no ha formalizado el plan de área de inglés. Las personas encargadas mencionan que éste se encuentra en construcción y aportan la siguiente información al respecto:

- La enseñanza del inglés para los grados de la institución es concebida como fundamental en la formación inicial de los niños pertenecientes a ella, teniendo en cuenta que el acercamiento temprano con el idioma extranjero facilita el movimiento del aprendizaje a la adquisición de una segunda lengua y que éste sirve a su vez como herramienta de conexión global con diversas culturas y con diversos modos de visualización del mundo.
- La intención de enseñar inglés es de proporcionar las herramientas necesarias y los ambientes adecuados para el aprendizaje efectivo de idiomas, especialmente el inglés, “lengua franca”, el cual le confiere un status a las personas que logran desarrollar un buen nivel de competencia.
- Es conocido que la implementación de las políticas nacionales está basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, documento que sienta las bases de la enseñanza de 7 idiomas en Colombia, pero que no siempre se ajustan a las condiciones que, en muchos casos, están presentes en nuestro contexto. Por lo tanto, es pertinente que los procesos pedagógicos se funden en aspectos del ser, parte esencial de la razón de ser como maestros y educadores, formadores de seres humanos. Estos procesos deben darse en contextos que fomenten la paz, la sana convivencia y el buen trato.

Deben incluir también aspectos como la diversidad de pensamientos, culturas y saberes que permitan formar seres integrales gracias al dominio de los idiomas (Manrique, 2014).

- Los objetivos que se pretenden establecer en la construcción del plan de área están orientados a poner al alcance de niños programas de formación en lengua extranjera que contribuyan al crecimiento socio afectivo y cultural de los niños en edad escolar de la comuna 20, presentándoles una propuesta que les permita ampliar su potencial humano a través del desarrollo de competencias en lenguas extranjeras.

El diseño de contenidos educativos digitales como material didáctico en el marco de una unidad didáctica para la enseñanza de inglés basada en tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la motivación frente al aprendizaje de la lengua que se busca como resultado de este proceso de investigación estará dirigido a los estudiantes de grado cuarto. Los niños pertenecientes a este grado oscilan entre los nueve y once años de edad y la mayoría vive en barrios localizados en la ladera de esta parte de la ciudad de Cali. Del grupo se puede resaltar su disposición para las clases y su interés por participar en la construcción de ambientes de aprendizaje tanto dentro del aula de clase como fuera de ella, su interés por cooperar en la construcción del conocimiento y sus niveles de concentración que posibilitan realizar una adecuada ejecución de las actividades que se planean para el transcurso de las clases. También, cabe resaltar que los estudiantes no han tenido contacto con el idioma inglés en los grados anteriores y que este grado representa su primer contacto con el aprendizaje del mismo.

7. DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se adscribe al paradigma cualitativo de investigación en educación pues busca conocer la realidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado cuarto de la institución educativa en la que se desarrolla, intentando comprender los aspectos que requieren ser fortalecidos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma con el fin de diseñar un producto final que aporte posibles soluciones. Tanto la utilización de técnicas de recolección de datos contruidos por los autores como la entrevista, experiencia personal, observaciones de clase e indagación de textos institucionales que describen la rutina, las situaciones y los significados en este contexto, así como la revisión de los datos recolectados, posibilitaron el reconocimiento de dicha realidad y la reflexión rigurosa acerca de la misma, permitiendo visualizar la necesidad de material didáctico para el desarrollo de las clases enmarcado en una secuencia didáctica organizada metodológicamente. Esto permite, no solo contemplar, sino, además, fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa y de la motivación de los estudiantes de grado cuarto frente al aprendizaje del inglés.

El diseño del estudio se realiza a través de una serie de fases o etapas: Pre-activa, interactiva y post-activa.

7.1. Fase pre-activa

En esta fase inicial del estudio se estableció fundamentalmente el marco teórico-conceptual y la planificación de las actuaciones desde las que partió la investigación. En esta etapa se consideraron aspectos como:

- *La selección del tema de investigación:* Esta definición se orientó principalmente a establecer el foco central de todo el estudio constituido para este trabajo en el diseño de material didáctico como contenidos educativos digitales, en el marco de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés, utilizando el enfoque basado en tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la motivación frente al aprendizaje de la lengua en niños del grado cuarto.
- *Formulación y enunciación del problema de investigación y de los objetivos:* La formulación y enunciación del problema de investigación se orienta a establecer una situación en la cual existen dificultades para resolver temas no explorados por los que se tiene motivación. Los objetivos representan la manifestación de un propósito, una finalidad, una meta orientada al logro de conocimiento. Por lo tanto, en el marco de este trabajo se formuló como pregunta problema: ¿Cómo el diseño de material didáctico como contenidos educativos digitales en el marco de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés utilizando el enfoque basado en tareas podría orientar la práctica docente y fomentar el desarrollo de competencias en la lengua extranjera, al igual que la motivación frente al aprendizaje del idioma en los niños de grado cuarto? Los objetivos se orientaron al diseño de contenidos educativos digitales como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la motivación frente al aprendizaje de la lengua en niños de grado cuarto. Fue necesario, de un lado, establecer en qué medida la enseñanza del inglés como lengua extranjera corresponde tanto con el desarrollo de la competencia comunicativa como con la reducción del filtro afectivo, y de otro lado, aportar una estructuración a la enseñanza de la lengua en el marco de la enseñanza basada en tareas para ser desarrollada en las clases; esto con el propósito de que sirva como herramienta para responder a la necesidad del

desarrollo de la competencia comunicativa y de la reducción del filtro afectivo en este contexto específico.

- *Definición del contexto:* Se hizo un reconocimiento del contexto a través de visitas programadas a la institución educativa por parte de los autores en las que se visualizó la planta física y se desarrollaron conversaciones alrededor de temas fundamentales para la institución como son la misión y los principios que rigen la institución. Estas visitas se realizaron en el periodo correspondiente al seminario de práctica docente del programa académico Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.
- *Exploración de bibliografía correspondiente a las temáticas tenidas en cuenta para el estudio:* Se hizo una revisión de la literatura comprendida en libros, revistas y artículos publicados que expresan las teorías de especialistas en el área de estudio. Para este trabajo se tuvo en cuenta la literatura alrededor de la unidad didáctica y los elementos que la componen, el material didáctico, el desarrollo de contenidos educativos digitales, los criterios para su diseño y sus aportes a la enseñanza, al igual que, el enfoque metodológico para estructurar e implementar estos recursos dentro de la clase de inglés con niños de grado cuarto. Además, se tuvo en cuenta la literatura acerca del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y del filtro afectivo con el fin de comprender la importancia de cada uno de estos aspectos y de generar un conocimiento válido para la realización del diseño del material didáctico comprendido en los contenidos educativos digitales en el marco de una unidad didáctica. Esta exploración se llevó a cabo en el transcurso del seminario de práctica docente.

- *Búsqueda de antecedentes:* Hicimos la revisión de otros estudios realizados de la misma o relacionados con la disciplina con el fin de conocer hasta donde se ha investigado el tema en particular y los cuestionamientos que aún no han sido resueltos. En el marco de este estudio y con el propósito de conocer las investigaciones que se han realizado recientemente en el campo del diseño de material didáctico, contenidos educativos digitales y secuencias didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras a niños de primaria, y los aportes que se han generado en este aspecto se revisaron los siguientes tres trabajos de grado de la escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. De igual manera, se hizo revisión de un trabajo en el ámbito nacional, relacionada con material de Apoyo dirigido a los niveles de educación básica.
- *Diseño de los instrumentos de recolección de datos:* Orientado a la construcción de herramientas con el fin de recoger información o datos acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos de indagación. De allí se obtiene la información que será transformada en dato; pero el dato no es algo preexistente, no es algo en estado puro. El dato soporta una formación sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación. Por lo tanto, suele venir expresado en forma de cadenas verbales y no mediante valores numéricos, de ahí que la mayor parte de los datos que son recogidos en el curso de las investigaciones cualitativas posean como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos. Se trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados.

Una vez revisada la bibliografía relacionada con el tema de estudio en el marco de este trabajo, como autores del mismo, tomamos conciencia acerca de la importancia de conocer y establecer el nivel de lengua de los estudiantes participantes en el estudio, el uso de material didáctico dentro de la clase y la relación de la clase de inglés tanto con el desarrollo de la competencia comunicativa como con la reducción del filtro afectivo como punto de partida para establecer la relevancia del diseño de los contenidos educativos digitales en el marco de la unidad didáctica utilizando el enfoque por tareas. En consecuencia, diseñamos entrevistas y fichas de observación de clase con el fin de conocer la realidad de los aspectos mencionados con respecto a la clase de inglés en la institución en que se llevó a cabo el estudio.

7.2. Fase interactiva

Después de la fase pre-activa viene el momento de aproximarse al contexto y poner en marcha las actuaciones planeadas para el desarrollo del estudio. Se abordaron aspectos como:

- *El acercamiento a la institución:* Después de habernos acercado a la institución educativa como profesores de inglés en formación y de conocer que cuentan con un plan de área en construcción, concluimos que existía una necesidad importante en la enseñanza de inglés en la institución, teniendo en cuenta que no existe una programación sistemática que oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés y los procesos que se describen en el planeador privilegian el nivel lexical, sintáctico y fonológico y adolece de estrategias de enseñanza de la lengua. Por lo tanto, consideramos que existe una necesidad específica de proponer la implementación metodológica de contenidos educativos digitales en el marco de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés basada en la enseñanza por

tareas como estrategia para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa y de la motivación frente al aprendizaje de la lengua.

- *Entrevistas a docentes de inglés de la institución:* Se realizó una entrevista a la docente de inglés del grado cuarto, con el fin de establecer su conocimiento y percepción del programa de inglés de la institución, sus objetivos personales dentro del desarrollo de su práctica al igual que las estrategias que utiliza y su percepción del nivel de inglés de los niños de grado cuarto, de la utilización de material didáctico como recursos educativos digitales dentro de la enseñanza del inglés y la relación de éstos con el desarrollo de la competencia comunicativa y de la reducción del filtro afectivo en la clases de la lengua extranjera en la institución. La entrevista a la docente se realizó en el marco del seminario de práctica docente justo después de haber explorado la institución educativa y los antecedentes pertinentes para este estudio.
- *Observación de clase de inglés:* Se hicieron cuatro observaciones de la clase de inglés en el grado cuarto con el fin de establecer aspectos como el desarrollo de la clase en términos de organización y manejo de la misma y de los materiales, los roles tanto de los estudiantes como de la docente y las interacciones que tienen lugar dentro de la clase de inglés. De igual manera, a través de la observación de la clase se pretendía identificar la metodología implementada para la enseñanza de la lengua, el nivel de inglés de los estudiantes participantes en el estudio, la utilización de material didáctico y recursos educativos digitales y en qué medida la clase de inglés contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y a la motivación de los estudiantes de la institución frente al aprendizaje de la lengua. Las observaciones de clase se llevaron a cabo en cuatro semanas correspondientes al periodo final del seminario práctica docente.

- *Elaboración de la unidad didáctica:* Con el fin de diseñar la unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños del grado cuarto se revisó literatura relacionada con la enseñanza del inglés basada en tareas para la promoción de la competencia comunicativa como resultado del desarrollo de la competencia lingüística y pragmática, así como los derechos básicos de inglés establecidos por el MEN. De allí se tomó el punto de partida para iniciar el diseño de la unidad didáctica para este contexto.
- *Diseño y elaboración del contenido educativo digital:* Con el fin de realizar el diseño y desarrollar los contenidos educativos digitales como material didáctico, se revisaron los criterios y las consideraciones para el diseño de contenidos educativos digitales que se deben tener en cuenta para el desarrollo de los mismos, al igual que, el modelo ADDIE y software (ver 5.3) para la producción y gestión de los recursos digitales, esto con el fin de crear recursos que contribuyan adecuadamente a la enseñanza del inglés en el marco de la unidad didáctica que en este trabajo se sugiere, pero que además, correspondan a niveles de calidad planteados en el medio del diseño y desarrollo digital.

Fase de análisis:

Tomando como base los datos recolectados en la fase pre-activa, se determinó que uno de los aspectos a complementar en la enseñanza de inglés en la institución educativa donde se desarrolló esta investigación es la del material didáctico, a su vez consideramos los recursos visibles con los cuales cuenta la institución como son televisores y conexión a internet. Por estas razones, concluimos que una manera de contribuir con material didáctico para la enseñanza del inglés es a través del diseño y producción de videos como herramienta didáctica de apoyo para el docente y para los

estudiantes dentro y fuera del aula, dado que estos permiten la incursión de las TIC en el proceso educativo, y fomenta el enriquecimiento de vocabulario, pronunciación, uso de la lengua con fines comunicativos, gramática implícita, pre-lectura y escritura, pues consideramos importante que todos nuestros videos cuenten con la escritura de lo que se escucha. De allí que, decidimos desarrollar el contenido educativo digital como material didáctico utilizando el siguiente software: *Powerpoint*, *Adobe Premiere*, *Adobe After Effects*, *Adobe Photoshop*, *Adobe Illustrator*, *Adobe Flash* y *Sony Vegas Pro 14* con el fin de diseñar, crear, editar, animar y personalizar los recursos digitales, al igual que, *Adobe Audition* para la edición y masterización de audio.

Fase de diseño:

En primera instancia verificamos que las imágenes, música y sonidos estuvieran libres de derechos de autor. Sino se es ilustrador o músico se puede utilizar imágenes o música bajo la licencia *Creative Commons licenses* la cual provee un flexible rango de protección y libertades al uso de música e imágenes de otros autores, artistas y educadores.

En segunda instancia y con el fin de optimizar tiempo, elaboramos un guion de video; el cual sirve para precisar en qué momento se añaden elementos como: diálogos, tiempos estimados, sonidos e imágenes. Este elemento es imprescindible dado que en él se definen la utilidad del video como herramienta didáctica e implica el conocimiento de la lengua extranjera, el concepto a transmitir, la creatividad e imaginación de quien se propone elaborarlo.

Nuestro guion consta de 3 elementos: imagen, audio y tiempo. En imagen se ubican los elementos que aparecerán en cada cuadro, puede ser una ilustración, fotografía, gráficos, diapositivas, etc y para los videos utilizamos ambas; imágenes existentes e ilustraciones propias creadas y animadas a través de la herramienta de *Power point*. La columna de audio se divide en 2, sonido y texto los cuales deben cuadrar perfectamente. También contiene un fondo musical, los diálogos del narrador y por último, la duración de la temática a transmitir.

Para el diseño de nuestros videos se optó por el formato de videos cortos de cada una de las secuencias de contenidos que se desarrollaron en *Power Point*, luego los pasamos al programa *Sony Vegas* donde se editó el audio para que coincidiera de manera precisa con el texto. Después se realizaron las transiciones del video, colores, efectos, etc, y se grabó la narración. Cada paso se realizó de manera independiente.

El diseño, desarrollo, edición, animación y personalización de los contenidos educativos digitales contempló también, los parámetros recopilados por Medina (2014) con postulados de Ferrés J., quien especifica varias funciones del video en la enseñanza del inglés, dentro de las cuales se pueden destacar: la función comunicativa, lúdica, motivadora y evaluativa. Esto, en búsqueda de que los contenidos educativos digitales producto de este estudio sean accesibles, útiles y relevantes para el aprendizaje de los niños de la lengua extranjera. Dichos parámetros están formulados así:

- *Función comunicativa:* El video a través de sus imágenes relata y transmite contenidos, temas y significados, combinando los colores, símbolos y ambientes inmersos en él. La función comunicativa del video relaciona los elementos

informativos para significar algo en particular. Un video sirve como medio comunicativo el cual posee secuencias expresivas, adaptaciones y modelos a seguir acorde a cada público y situación comunicativa. El video permite la elaboración y posterior emisión de mensajes que combinan la audición, la visualización y el movimiento e integran la pintura, la fotografía, los dibujos, lenguaje oral y corporal, música y sonidos auténticos para que se produzca la comunicación. Estrella (2001).

- *Función lúdica:* Potencia la dimensión de gratificación o de entretenimiento, al mismo tiempo que permite el aprendizaje de forma natural a través del deleite, el cual constituye el objetivo del proceso educativo. El interés del acto comunicativo humano desde la niñez se centra básicamente en el juego, el entretenimiento y la gratificación, permitiendo el aprendizaje a través del error. Cavallero, C. (2010, pp. 193-210). El carácter lúdico de las tecnologías, en este caso el video, cuando se permite la participación activa del estudiante optimiza el proceso de aprendizaje, y los resultados son realmente positivos. De igual forma, de acuerdo a lo planteado por Dedé C. (2000, pp. 4), la función lúdica del video permite que la educación pueda llegar a los sectores menos favorecidos de las esferas sociales, dado que la televisión, los videojuegos y demás aparatos tecnológicos son los únicos aparatos presentes en casi todos los hogares de bajos recursos, proporcionando de esta manera un proceso de enseñanza y aprendizaje más abarcador y económico.
- *Función motivadora:* Es la función que busca causar alguna reacción en el observador, sensibilizarlo, entretenerlo y animarlo en la toma de conciencia de algún tema en particular, en este caso, del aprendizaje y uso del inglés como lengua extranjera en sus actos comunicativos. Ferrés J. (1997).

- *Función evaluativa:* Consiste en observación valorativa de la conducta, actitudes y destrezas de lo capturado en un video, donde se observan los errores, las virtudes, mi actuar para así comprenderme y comprender a los demás, el video es una forma para evaluar nuestra imagen, así como si se estuviese frente a un espejo, lo cual permite el autoanálisis de forma amplia e infinita, por estar grabado. Valverde B. J. (2003). Esta posibilidad se vincula con la conciencia cultural, la cual se debe potencializar en la clase de inglés. De igual manera, los videos como materiales de enseñanza pueden ser utilizados como instrumentos de evaluación de los conocimientos y habilidades aprendidas y perfeccionadas por los estudiantes dado que el vídeo ofrece una retroalimentación inmediata, de gran utilidad para el seguimiento evaluativo del estudiante, observando sus propias ejecuciones con la ayuda del profesor y de sus compañeros, para que se pueda analizar su comportamiento, corregir los errores cometidos y perfeccionar las habilidades y actividades en cuestión.

Para el diseño y desarrollo de los contenidos educativos digitales propósito de este trabajo, se tuvieron en cuenta las funciones previamente mencionadas, dado que están directamente relacionadas con la competencia comunicativa y la reducción del filtro afectivo o desarrollo de la motivación frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Fase de desarrollo:

Una vez se diseñaron todos los pasos mencionados en la fase anterior, se mezclaron y se editaron en el programa *Adobe audition*, de manera que el video quedó listo a

nivel técnico. Es necesario mencionar que, también se puede utilizar otro programa de edición de audio donde se mezcle la narración, los efectos de sonido y la música de fondo.

Fase de implementación:

Después de haber producido el video, este es presentado a los niños, los usuarios finales. Aquí nos informamos acerca de la viabilidad del video y su utilidad respecto a la intención por la cual fue diseñado y desarrollado. Esta fase nos permitió, también, ser publicadores de nuestra propia obra, tarea importante porque sirvió para crear algo útil para nuestro público objetivo. Los videos educativos diseñados como producto de esta investigación han sido publicados en el canal web *Youtube*: Piñita T.V. Desde allí, los estudiantes, profesores, familia y amigos pueden visualizar nuestro trabajo. Los videos ya cuentan con ochenta mil visualizaciones distribuidas en diferentes países tales como Turquía, Colombia, Estados Unidos, India, México, España, Rusia, Vietnam, Ucrania, Italia, Tailandia, Perú, Brasil, Arabia Saudita, Indonesia, Argelia, Polonia, Francia, Reino Unido, Corea del Sur, Egipto, Marruecos, El salvador y Filipinas.

Fase de evaluación:

La fase de implementación da lugar a la evaluación del medio la cual nos informa acerca de si transmiten eficazmente el objetivo de aprendizaje a los estudiantes, su validez pedagógica y si se respetan los derechos de autor. Nuestros videos son evaluados en tres etapas:

- Evaluación del video por parte de nosotros los diseñadores y productores del video. Utilizamos la ficha para evaluación de los contenidos educativos digitales tomada del *Manual de Producción y Gestión de Contenidos Educativos Para Docentes*. (MEN 2014).
- Evaluación por parte de un Licenciado en lenguas extranjeras. Compartimos los videos diseñados y producidos con profesores y compañeros licenciados en lenguas, quienes nos brindan sus puntos de vista a nivel de lengua, y en cuanto a aspectos visuales, de diseño o técnicos.
- Evaluación por parte de los estudiantes, los usuarios finales, que se convierten a su vez en nuestros asesores y críticos quienes cuando se trata de brindar su opinión se comportan como todos unos expertos en contenido y creadores del medio expresándose con toda sinceridad. Posteriormente se procede a hacer los cambios.

De acuerdo con lo anterior, se diseñaron algunos contenidos educativos digitales a través de los cuales se pretende lograr cautivar la atención de los estudiantes con las imágenes, animación, música y sonidos auténticos proporcionando a los niños posibilidades de adquisición no solo de nuevo vocabulario, sino además de formas de decir y de posibilidad de conversación alrededor de los eventos que en ellos tienen lugar, a la vez que trata temas que son comunes y cercanos al contexto de los estudiantes, de manera que los involucra y les posibilita la interacción, conversación y discusión alrededor de ellos, sin establecer paradigmas inflexibles, sino invitándolos permanentemente a dialogar y brindar sus propias consideraciones y perspectivas. Además, los contenidos educativos digitales diseñados están cargados de imágenes que despiertan la imaginación e invitan a la creatividad y a

generar pensamiento de orden superior al permitir la comparación, el análisis y la interpretación no solo de la narrativa presentada en ellos, sino, además, del texto icónico que se despliega en las figuras diseñadas y animadas en *Power Point*.

Los videos diseñados, desarrollados y publicados en nuestro canal de *Youtube*: Piñita T.V son los siguientes:

VIDEOS DE NUESTRO CANAL PIÑITA T.V 
MY FAMILY: https://goo.gl/KKrWhi
MY BODY: https://goo.gl/wHVzqA
DAILY ACTIVITIES: https://goo.gl/tBMAvc
TOUCH YOUR HEAD SONG: https://goo.gl/Y4Ppae
GOOD MORNING BOYS AND GIRLS SONG: https://goo.gl/tLXGk3
TIRINGUITINGUI COMMANDS SONG: https://goo.gl/ZQNVtF
I LIKE TO TRAVEL. TRANSPORTATION SONG: https://goo.gl/XRBdFp
FEELINGS: https://goo.gl/AEkMvF
NUMBERS FROM 10 TO 1: https://goo.gl/3WX8Ee
NUMBER FROM 1 TO TEN: https://goo.gl/QmRVyS
HOW MANY OBJECTS DO YOU SEE?: https://goo.gl/Pgpj1S
NUMBERS FROM 1 TO 30: https://goo.gl/qpFujD
DO YOU LIKE FRUIT?: https://goo.gl/P6iJte
WHAT IS YOUR FAVORITE FRUIT?: https://goo.gl/CYZEr9
ABCs: https://goo.gl/YStNr1
SCHOOL SUPPLIES: https://goo.gl/UTwz2E
SHAPES: https://goo.gl/HD29Q3
COLORS: https://goo.gl/d7boJE
I SEE SOMETHING: https://goo.gl/Dg8mcQ
WHAT DO YOU SEE? RAP: https://goo.gl/b8rwrC
PETS: https://goo.gl/DSwgXX
DO YOU HAVE PETS?: https://goo.gl/fkHTc7
FARM ANIMALS: https://goo.gl/ndJ1jt

Tabla 6: Contenidos educativos digitales del canal de *Youtube* Piñita T.V. Elaboración de los autores.

7.3. Fase post-activa

En esta etapa se tendrán en consideración aspectos como:

- *Resultados y análisis de los datos recolectados:* Analizar datos supone examinar el conjunto de elementos informativos recogidos con el fin de alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada, discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa visión conceptual para, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hasta llegar a síntesis adecuadas. El análisis de los datos resulta ser la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones y profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio.
- *Presentación de la unidad didáctica y de los contenidos educativos digitales:* Después de haber revisado la literatura correspondiente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños basada en tareas, a la competencia comunicativa y a la reducción del filtro afectivo y de haber creado un esquema en el que se relacionan los objetivos, el tiempo, los contenidos lingüísticos y pragmáticos, las secuencias de actividades, y los contenidos educativos digitales como material didáctico, se construye la unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para el grado cuarto de la institución. La unidad abarcará un periodo académico y en ella se expone una descripción de los recursos digitales propuestos para organizar y fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera en términos del desarrollo de la competencia comunicativa y de la motivación frente al aprendizaje de la lengua, la secuencia de actividades lección por lección (Ver anexo H) y el paso a paso para orientar al profesor que se proponga implementarla (Ver 9.2).

- *Reflexiones para la ejecución de la unidad didáctica y la implementación de los contenidos educativos digitales:* El diseño de la unidad didáctica para la enseñanza del inglés con el fin de fomentar la competencia comunicativa y motivar el aprendizaje de la lengua en los niños del grado cuarto del Colegio La Fontaine requiere de unas condiciones específicas para su implementación y desarrollo. En consecuencia, dichas condiciones se especifican al final del informe con el fin de que quienes se propongan implementar la unidad didáctica y los contenidos educativos digitales aquí sugeridos tengan una guía, bases y orientaciones que les permite llevarla a cabo de manera adecuada.
- *Conclusiones:* Bajo la denominación de conclusiones se encuentran generalmente los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos. Los resultados de un estudio avanzan en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuyen a la teorización o intervención sobre la misma. Los resultados o conclusiones de esta investigación encierran, por tanto, las decisiones de los autores sobre el significado de lo investigado al pretender darles respuesta a los objetivos planteados.

7.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente estudio se utilizaron cuatro instrumentos de recolección de datos, entre ellos la revisión documental de la institución en la que se llevó a cabo este estudio, considerando el Plan de área de inglés con el fin de conocer la intención del currículo, las creencias acerca del aprendizaje que aborda y los fundamentos pedagógicos que orientan la práctica educativa en la institución. De igual manera, se revisó el plan de aula con el fin de establecer su diseño, al igual que el enfoque o método de enseñanza de la lengua extranjera que se sigue en la institución, los

objetivos y las estrategias planteadas para el desarrollo de las clases (Ver cap. 6.5). Se llevó a cabo una encuesta en la que participó la población objeto de este estudio; los estudiantes de grado cuarto, a través de la cual se buscaba conocer la percepción de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua, su nivel de inglés y el uso de los materiales en clase (ver anexo A). De igual manera, se realizó una entrevista a la actual docente de inglés con dos propósitos: en primer lugar, para establecer las prácticas actuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera específicamente en el grado cuarto de la institución en términos de objetivos y estrategias diseñadas para su enseñanza.

En segundo lugar, para establecer la importancia de diseñar una unidad didáctica que incluya el material didáctico como contenidos educativos digitales como estrategia para fomentar el desarrollo tanto de la competencia comunicativa como de la motivación frente al aprendizaje de la lengua en este grado de la educación básica primaria en la institución (Ver anexo B). Además, se realizaron cuatro observaciones de la clase de inglés en el grado cuarto basadas en una ficha de observación, diseñada por los autores, con el objetivo de conocer su desarrollo en términos de: Inicio y cierre de sesión, organización y manejo de la clase, los materiales utilizados en ella, los roles del docente, de los estudiantes y las interacciones que allí se dan. (Ver anexo C).

8. RESULTADOS

8.1. Resultados del acercamiento a la institución

Este acercamiento permitió constatar que, de un lado, la intención en la construcción del plan de área es la de implementar la competencia comunicativa y la enseñanza basada por tareas como los enfoques necesarios para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. La docente cuenta con un planeador semanal en el que se distribuye la programación del área para el grado cuarto. Existe algunos aspectos que se podrían complementar como: exponer en el los contenidos del área, pues se enfatizan los estándares y algunos objetivos, los cuales representan a su vez estrategias metodológicas, esto podría brindar mayor relevancia a los enfoques que se pretenden adoptar. Por otro lado, la inclusión de material didáctico tanto en la construcción del plan de área, como en el planeador de la docente pues actualmente no se visibiliza este componente, así como, el desarrollo de la motivación porque los documentos revisados adolecen de este. Por consiguiente, se podría hacer referencia a formas, herramientas o estrategias que disminuyan el filtro afectivo, esto con el fin de crear un vínculo con las pretensiones del currículo de formar niños en altos niveles de bilingüismo.

El planeador de la docente organiza los estándares y los objetivos en una malla curricular donde se transversalizan las áreas de Matemáticas, Ciencias, Arte e Inglés por habilidades (*listening, speaking, reading, writing*) en donde se presentan los estándares y los objetivos del área, los cuales son tomados también como las actividades o estrategias metodológicas que privilegian los niveles lexical, fonológico y sintáctico de la lengua. Además, el planeador propone la utilización de trabalenguas y de actividades escritas como: relacionar, encerrar, y completar fichas de trabajo repetitivas. Este documento podría ser complementado evidenciando una secuencia lógica que

permita observar el desarrollo de competencias, el progreso en el aprendizaje de la lengua y la enseñanza a través del enfoque basado en tareas.

Este documento expone los objetivos del curso en forma de desempeños de los cuales inferimos las actividades metodológicas. El planeador podría complementarse detallándolas de manera explícita; aportando estructuras y planes para su adecuado desarrollo de manera que, la ejecución de las mismas resulte en el aprovechamiento de sus ventajas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Por otro lado, se hace necesario que, además de contemplar la competencia comunicativa dentro de la intención de construcción del marco teórico del programa, ésta se refleje en los objetivos o actividades organizadas y programadas para la enseñanza del inglés y, por consiguiente, se refleje en la ejecución de las clases. De igual manera, se podrían complementar tanto el planeador como la clase de inglés fortaleciendo el vínculo con la formación integral de los estudiantes, con la intención del currículo de la institución que apunta a la formación de niños capaces de ser partícipes en su proceso de desarrollo lo que implica el desarrollo de pensamiento creativo.

8.2. Resultado de la entrevista

Para la realización de este trabajo se tuvo en cuenta la perspectiva de la docente encargada de la enseñanza de inglés en la institución educativa, a través de la cual se reflejan los siguientes aspectos relacionados con la práctica de enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado cuarto de la institución educativa:

Al iniciar sus labores en la institución la profesora recibe las planeaciones de inglés elaboradas a partir de un compendio de vocabulario que había sido construido por la rectora quien es Lic. en lenguas extranjeras inglés y francés, el cual se encuentra distribuido por temas. De un lado, la

docente tiene en cuenta las secuencias temáticas para el desarrollo de las clases en términos del vocabulario y las estructuras básicas que se presentan en cada período académico enfatizando el aspecto fonológico. Por otro lado, expresa que no encuentra esta programación coherente con las necesidades de los estudiantes a pesar de que en este se encuentren organizados estándares y objetivos para el grado.

Además, la docente considera que la programación de inglés requiere ser fortalecida en algunos aspectos específicos como son la estructuración del plan de área, la secuenciación de los objetivos, contenidos, las actividades y la integración de los mismos en una metodología que oriente las prácticas pedagógicas en la institución y que les permita a los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa, que los motive a utilizar la lengua en sus interacciones cotidianas.

De igual manera, la docente expresa la necesidad de que en los grados anteriores también se enseñe el idioma y que, para los estudiantes de grado cuarto, quienes tienen este año su primer acercamiento instruccional con el idioma, no se exija los estándares de grado cuarto, sino que sea un grado preparatorio al nivel pre A1. Esto quiere decir que, las tareas a realizar estén encaminadas al desarrollo de bases comunicativas (lingüísticas, pragmáticas, y sociolingüísticas), con procesos de aprestamiento en las cuatro habilidades de la lengua, con el fin de que los estudiantes puedan estar preparados para iniciar el proceso propuesto no por su edad y el grado sino por su nivel de lengua.

La entrevista refleja que en la institución se consideran como objetivos de la práctica educativa, que se promueva el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y que se proporcione un ambiente propicio para que los estudiantes disfruten su estadía en la institución y el inicio del aprendizaje del inglés. La profesora del área, además, considera que la enseñanza del inglés en la institución contribuye a la formación integral de los estudiantes brindándoles la oportunidad de

conocer no solo otro idioma y otras culturas sino, además, de abrir sus mentes a nuevas experiencias, a retar y a potenciar sus capacidades y habilidades poniéndolas en desarrollo en el transcurso de las actividades de clase.

No obstante, la movilización del vocabulario organizado temáticamente, no les permite a los estudiantes comunicarse dentro de la clase, ni interactuar entre ellos, ni con la docente en inglés y las clases desarrolladas tradicionalmente con actividades como: Lectura en voz alta, ejercicios de pronunciación, diálogos cortos, ejercicios de deletreo como *hangman*, escritura de vocabulario, identificación de palabras clave en textos, escritura de frases cortas, entre otros, que no proporcionan un ambiente propicio para que los estudiantes adquieran la lengua de una manera amena a través del uso de elementos visuales, *flashcards*, juegos, canciones, historias y videos con los que puedan disfrutar las clases y el inicio del aprendizaje del idioma.

Así mismo, la profesora indica que la única guía que sigue para la orientación de sus clases es la planeación dada por la rectora y que no se han desarrollado unidades didácticas a partir del plan. Ella distribuye los contenidos que están organizados en la planeación para cada periodo académico y prepara actividades que permitan su presentación y refuerzo. Esto porque el plan de área de inglés se encuentra en construcción y no hay directrices claras que expongan las estrategias metodológicas para el desarrollo de las clases, ni unos objetivos que permitan secuenciar el progreso en el aprendizaje del idioma en el aspecto comunicativo.

De la entrevista, también se concluye que la institución no cuenta con materiales didácticos que permitan ampliar las estrategias metodológicas y hacerlas más atractivas para los estudiantes. Si bien el colegio cuenta con televisores grandes dispuestos en los salones, la profesora no cuenta con los recursos digitales como CDs o DVDs para la enseñanza de la lengua a niños.

Lo anterior ha traído como resultado no poder suplir las necesidades en términos de aprendizaje y ansiedad por parte de los estudiantes porque se les presentan dos escenarios: uno en el que los campos semánticos no les presentan retos y el otro en el que la utilización de los textos les resulta muy complejo para el bajo nivel de lengua del que disponen.

Por lo tanto, este trabajo de investigación toma relevancia y el diseño y desarrollo de contenidos educativos digitales en el marco de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés basada en tareas como resultado de dicha investigación resulta significativa. De modo que como docentes de lengua en formación tomamos la decisión de enfocarnos en la necesidad de los estudiantes. Esta decisión se fundamenta, además, en los resultados de las encuestas del análisis de necesidades realizado, el cual evidenció las necesidades y problemáticas que existen en el grado cuarto de primaria. Entre ellos, el bajo nivel de inglés, desmotivación, ansiedad, falta de recursos didácticos y audiovisuales, lo que convierte en una necesidad adaptar la enseñanza del inglés en grado cuarto a un nivel preparatorio pre A1, es decir, un nivel más realista y relevante para este contexto.

Finalmente, la docente afirma que considera importante tener una unidad didáctica como material de insumo para la clase de inglés con el fin de que su labor sea orientada en la metodología y de que pueda contribuir al proceso de aprendizaje de los niños. Además, porque este recurso contribuiría en la construcción del programa de inglés, al igual que apoyaría al mejoramiento de la labor educativa, teniendo en cuenta que la institución se preocupa por el proceso de enseñanza, que se hacen esfuerzos para otorgar a los niños espacios adecuados para su óptimo desarrollo; sin embargo reconoce que es necesario buscar metodologías pertinentes y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; y que el nivel cognitivo y socioafectivo de los niños de estas edades tiene características particulares para el aprendizaje. Cabe anotar que aun cuando existen estas limitaciones, se pueden ir abonando esfuerzos para alcanzar condiciones ideales para lograr los

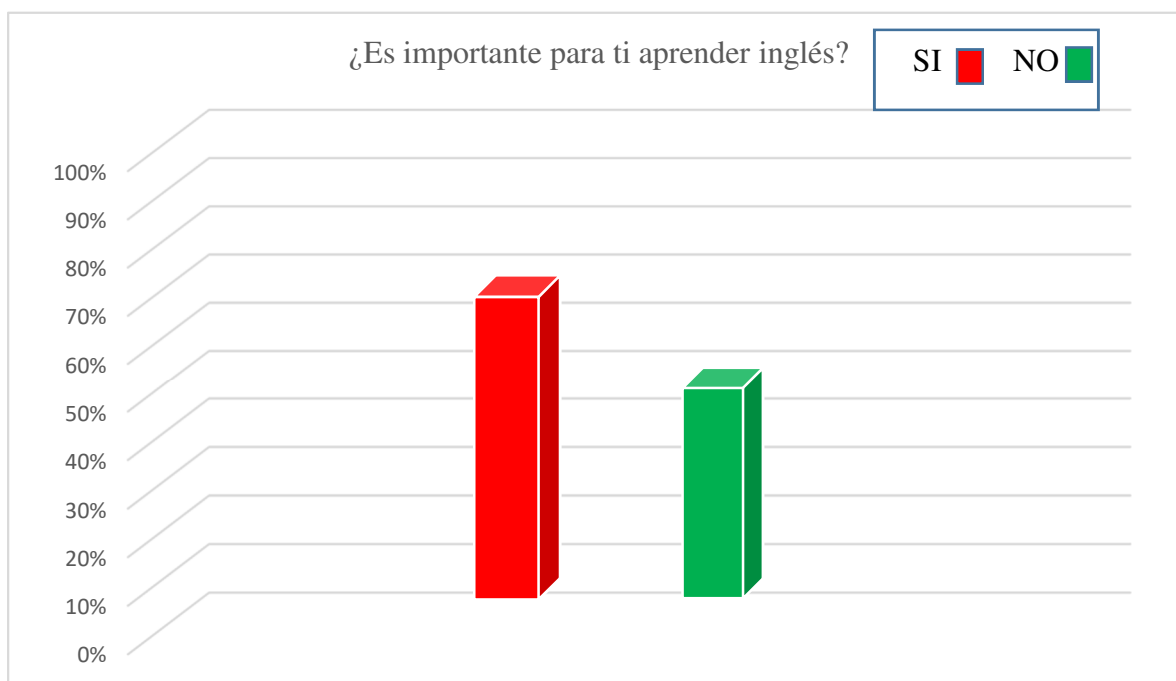
niveles de comunicación en inglés propuestos, si se logran situaciones como: motivación a los estudiantes, utilización de materiales que resulten atractivos para los estudiantes, creación de mecanismos que activen la interacción y negociación de significados.

Los puntos de vista expresados por la profesora de inglés de la institución son importantes para el desarrollo de esta investigación y dan el aval para continuar trabajando en darle solución a una necesidad específica que se ha identificado a través de la observación de clase realizada. Al diseñar y desarrollar contenido educativo digital como material didáctico en el marco de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés utilizando el enfoque basado en tareas, se crea un hilo conductor en el proceso educativo entre los objetivos institucionales y las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen como la capacidad de disfrutar el aprendizaje del idioma y utilizar sus aprendizajes para interactuar con otros y comunicarse en inglés con toda confianza.

8.3. Análisis de encuestas a estudiantes

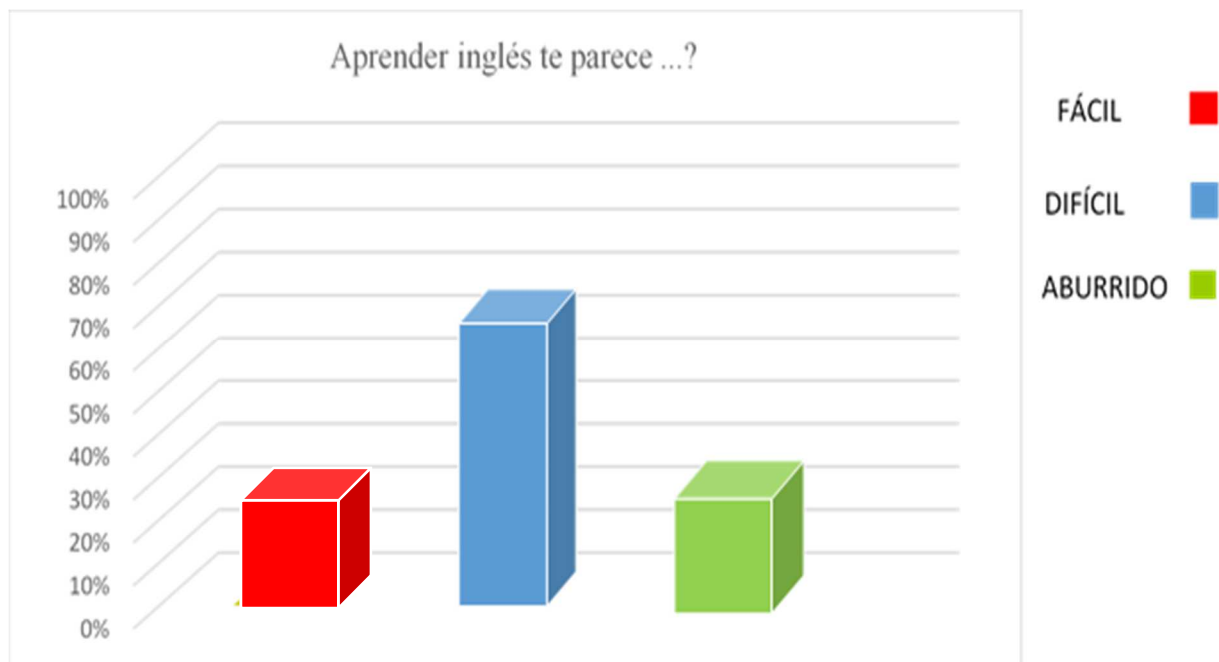
En el desarrollo de esta investigación, se tuvo en consideración la percepción de los estudiantes frente a su nivel de lengua, el uso de los materiales y su motivación frente al aprendizaje del idioma inglés. Esta encuesta se realizó previa la realización de la intervención programada desde la práctica docente.

A continuación, se presentan los resultados de los datos suministrados por los estudiantes encuestados respecto del área de inglés y su respectivo análisis. Los datos incluidos en este informe fueron obtenidos a partir de la información brindada por los 15 estudiantes de grado cuarto quienes se encuentran entre los 10 y 12 años de edad.



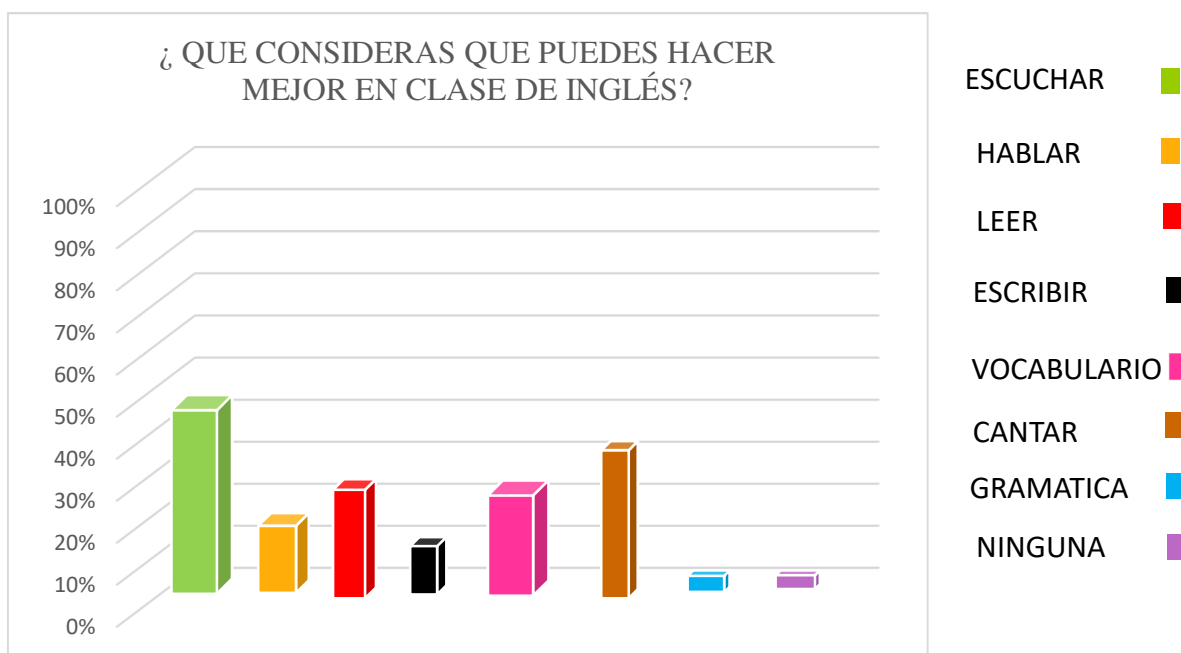
Gráfica 8: Opinión sobre la importancia del inglés

El 60% de los 15 estudiantes que fueron encuestados afirmaron que consideran importante el aprendizaje del inglés, porque la habilidad de hablar inglés tiene mayores posibilidades laborales, oportunidades de desenvolverse en otros contextos en los que se hablan otros idiomas, dado que el inglés es conocido y hablado en muchos países del mundo. Lo anterior debido a que desde su experiencia personal cuentan con familiares y familiares de sus amigos que han viajado a otros países y han pasado dificultades con la comunicación. El 40% de los estudiantes no considera importante aprender inglés porque no le encuentran un sentido útil a hablar en otro idioma.



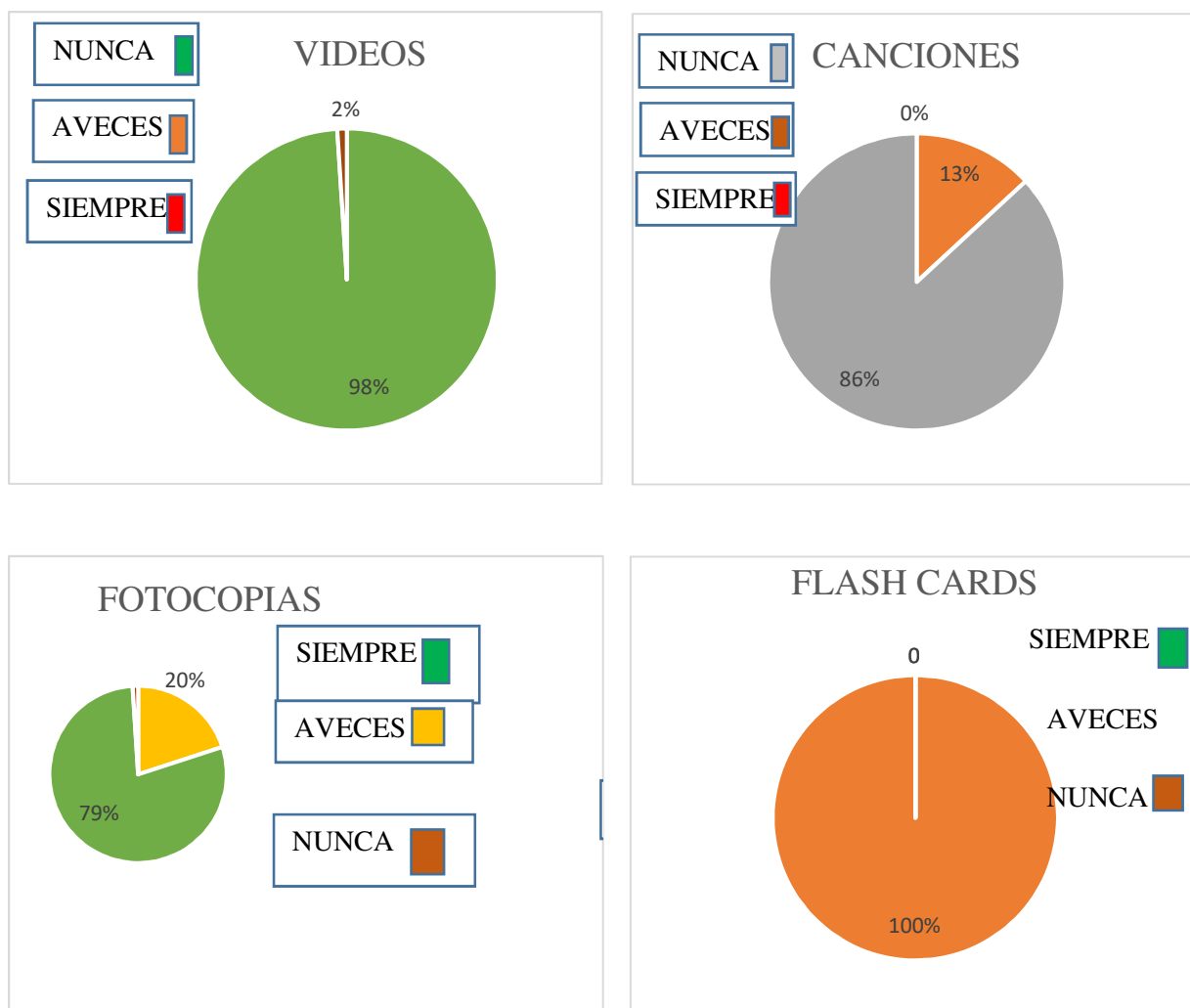
Gráfica 9: Grado de dificultad del aprendizaje del inglés

De los 15 estudiantes que fueron encuestados el 20% afirmaron que perciben el aprendizaje del inglés como fácil, esto porque pueden recordar vocabulario con facilidad. Al 60% les parece difícil porque no comprenden los textos que se leen en clase, ni los trabalenguas que se aprenden. De igual manera, el 20% de los estudiantes expresaron que aprender inglés les parece aburrido porque deben aprender vocabulario para que les vaya bien en las evaluaciones y porque no se realizan actividades que conviertan la clase de inglés en una clase divertida.



Gráfica 10: Percepción sobre desempeño en la lengua

Respecto a sus habilidades en el idioma, el 40% de los estudiantes afirmó que considera que escucha y comprende un poco y que es lo mejor que puede hacer. Un 13% de los encuestados considera que puede hablar en clase de inglés, decir algunas frases o vocabulario. Un 20% considera que puede leer en inglés. Un 6 % considera que lo mejor que pueden hacer en inglés es escribir. Un 20% considera que tiene suficiente vocabulario, un 30% le gusta cantar y 0% la gramática. Esta situación se presenta dados los aspectos de la lengua que se toman en cuenta para el desarrollo de las clases como son el campo lexical, fonológico y la lectura de textos en inglés. Sin embargo, no se le da prioridad a la comunicación ni a la escritura en inglés. De allí que se pueda inferir que los estudiantes no están desarrollando las habilidades lingüísticas necesarias para el aprendizaje del idioma.



Gráfica 11: Frecuencia de uso de materiales en clase

A la pregunta ¿Con qué frecuencia utilizas estos materiales en las clases de inglés en tu colegio? El 80% de los encuestados coincidió en que el material más utilizado son las fotocopias. El 20% afirmó que en ocasiones utilizan canciones y rimas. Sin embargo, el 100% de los estudiantes coincide en que no se utilizan materiales como videos ni *flashcards* para el desarrollo de la clase de inglés. Estos datos son corroborados por la entrevista realizada a la docente de inglés de la institución, quien afirma que no cuenta con materiales para el desarrollo de las clases.

De los datos recolectados con esta encuesta se puede concluir que a pesar de que algunos

estudiantes consideran el aprendizaje del idioma inglés importante para su formación, les parece complejo su aprendizaje, a lo que se suma la carencia de materiales didácticos para uso de la docente y de los estudiantes, aspecto que desfavorece el aprendizaje de la lengua.

8.4. Resultado del análisis de las observaciones de clase

A través de la observación de la clase de inglés en el grado cuarto de la institución en la que se lleva a cabo el estudio, se logran establecer las características de la sesión en términos de actividades para iniciar y finalizar la clase, la organización y manejo de la clase, la disposición y utilización de materiales, los roles y las interacciones que en ella se desarrollan. A continuación, se presenta el análisis de cada uno de estos aspectos incluyendo la reflexión al respecto.

En primera instancia, se observa que la profesora utiliza canciones y rimas en inglés que los estudiantes conocen o que están aprendiendo para iniciar y finalizar las sesiones. De acuerdo con Ellis & Brewster (2002) estas son actividades que buscan mantener y generar un ambiente agradable y propicio entre los estudiantes y el profesor; en el que se hace una antesala para canalizar las actitudes frente a las actividades que se desarrollan posteriormente y para el aprendizaje de los contenidos planeados para las sesiones. Sin embargo, la dificultad que aportan los trabalenguas resulta en burla por parte de algunos compañeros y frustración en otros, por lo tanto, sería importante considerar la utilización de otro tipo de actividades como juegos y charlas cortas que pueden incluir preguntas y respuestas de las actividades de los niños; al respecto los autores afirman que este tipo de actividades aportan valiosa información acerca de lo que resulta importante y memorable para los niños.

De igual manera, se pudo establecer que, en las sesiones los estudiantes son organizados en filas por la profesora, quedando uno detrás de otro y las actividades de la clase se desarrollan en

esa misma organización. Dicha disposición de las sillas y de los espacios no favorece la visualización, ni la interacción entre estudiantes, sólo permite que ellos estén de frente a la profesora para prevenir comportamientos inadecuados y en caso de presentarse, ella pueda tomar control de las situaciones y continuar con el curso de las actividades. Esta organización le permite también a la docente referirse a cada uno de los estudiantes por separado aun teniendo el grupo completo involucrándolos a todos y permitiéndoles participar e interactuar con la profesora, pero no fomenta el trabajo colaborativo entre compañeros. Por lo tanto, sería importante tener en cuenta otros tipos de organización de la clase al cambiar de actividad para permitirles a los niños ser conscientes de que habrá un cambio en la rutina de la clase enfocándose en lo que está por venir y desarrollar lo que los autores mencionados denominan como estrategias socio-afectivas, las cuales se desarrollan a través de las oportunidades de realizar actividades de aprendizaje del lenguaje de manera colaborativa y cooperativa en el trabajo en grupos y en parejas.

Las actividades que la profesora desarrolla en el transcurso del tiempo de la clase están basadas en la presentación del vocabulario planeado para la sesión, a través del uso del tablero y el refuerzo del mismo permitiéndoles a los estudiantes repetirlo para su aprendizaje. Luego, la profesora introduce actividades relacionadas con el vocabulario presentado; dichas actividades incluyen:

Juegos de preguntas: En los que la profesora, mostrando una imagen, realiza preguntas como: *What's this?* para que los niños contesten con el vocabulario preciso; *is this a...?* a lo que los niños deberán responder con un *yes* o un *no*, cuando la respuesta es *no* los niños deben dar el nombre de la imagen.

Actividades de Respuesta Física Total: La profesora muestra a los estudiantes imágenes del vocabulario que están aprendiendo y ellos deben representarlo o escenificarlo. De igual manera,

parte del grupo puede representar el vocabulario y los otros estudiantes mencionar a qué palabra se refiere.

Actividades de escritura: Una vez presentado el vocabulario, se les pide a los estudiantes participar en juegos de deletreo en donde puedan asimilar la escritura adecuada de cada una de las palabras presentadas. Luego, realizan actividades individuales en donde los estudiantes deben escribir oraciones en el cuaderno utilizando el vocabulario aprendido y dibujando lo que las frases dicen.

Lectura: La profesora aporta un texto que contenga el campo lexical que los estudiantes estén aprendiendo con el fin de reforzar el vocabulario presentado. Los textos no resultan de fácil comprensión para los estudiantes por lo que recurren a la traducción de los mismos.

Diálogos cortos: Los estudiantes leen los diálogos escritos por la profesora en el tablero y los representan, una variación de la actividad consiste en que los estudiantes cambian el vocabulario subrayado dentro del diálogo para crear sus propias versiones poniendo en práctica el conjunto de palabras que están aprendiendo.

Las actividades planeadas y ejecutadas por la profesora le ofrecen la posibilidad de reforzar el tema y el vocabulario que pretende enseñar. Además, permite a los estudiantes reforzar el aspecto fonológico y ortográfico. Dichas actividades se relacionan de alguna manera con las habilidades lingüísticas, pero se limitan al vocabulario que es presentado en cada sesión organizado temáticamente. En consecuencia, sería importante considerar ampliar el conjunto de actividades que se desarrollan en clase, pues como lo afirman Ellis y Brewster (2002) citados en Astudillo (2015) “una parte importante de ser profesor de idiomas es tener al alcance de la mano un amplio repertorio de actividades para enseñar diferentes aspectos del lenguaje. Esto va de la mano con la comprensión de la utilidad de cada actividad y el rasgo del lenguaje que enfatiza” (p.79). Además,

sería importante incluir actividades o variaciones de las actividades que motiven a los estudiantes a desarrollar interacciones entre ellos, movilizandofrases y estructuras que faciliten su comunicación y de esta manera darle lugar a la competencia comunicativa dentro del aula de clase. También sería importante considerar la transformación de dichas actividades en tareas para que los estudiantes dejen de ver la clase de inglés como un ejercicio de memoria y puedan encontrarle un sentido práctico a la adquisición de la lengua.

Con el fin de llevar a cabo las actividades anteriormente mencionadas, la profesora utiliza algunos materiales del salón como el tablero, sus marcadores e imágenes de revistas que ella misma aporta para la clase. Esto le permite presentar y reforzar los contenidos de la clase y ejecutar las actividades que planea. La escasez de materiales didácticos para la enseñanza de inglés en la institución impide exponer a los niños a una actividad diferente a escuchar a la profesora hablando en inglés, presentándoles el vocabulario de la clase; impide proporcionar a los estudiantes oportunidades de jugar y divertirse, pero además dificulta la exposición de los niños a posibilidades de interacción espontánea, aunque esto implique enfrentar retos de pronunciación y entonación en el idioma.

Entonces, sería importante invertir tiempo y esfuerzos en el desarrollo de otro tipo de materiales para poder hacer énfasis en otros aspectos de la lengua además del vocabulario, para brindar a los estudiantes oportunidades de enriquecer y fortalecer la competencia comunicativa. “Los niños necesitan recibir tantas oportunidades de hablar en inglés como sea posible para que sientan el progreso que están haciendo.” (Ellis & Brewster, 2002 en Astudillo, 2015, p.80).

De acuerdo con la observación de clase, el rol de la profesora se puede describir como organizadora o planeadora, controladora y participante. La docente crea y brinda las instrucciones, propone las actividades y también está a cargo de las intervenciones que ellos realizan y cómo las

realizan pues es quien cede la palabra a los estudiantes para responder preguntas específicas que sólo aceptan respuestas precisas acerca de lo que se está trabajando como contenido de la sesión. La clase está centrada en la docente la mayor parte del tiempo pues es quien más interviene en términos de discurso y todos los aspectos relacionados con el desarrollo de la clase tales como actividades, intervenciones que entre otros, son organizados por ella y pasan por las decisiones que toma, participa de las actividades y de los juegos dirigiéndolos y tomando control de ellos. A pesar de que controlar algunos aspectos de la clase pueda ser necesario en ocasiones, sería también relevante que la profesora adopte un rol facilitador y motivador que haga posible que todos los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar y aprender de acuerdo con sus necesidades, estilos y habilidades, proponiendo actividades que fomenten la interacción entre pares; los niños descubren y la profesora facilita la exploración y la reflexión a través de las interacciones y cuestionamientos que podría sostener con ellos en medio de las actividades de la clase, como lo exponen Breen & Candlin (1980) citados en Astudillo (2105) en el marco del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras:

“El profesor tiene dos roles principales: El primero es facilitar el proceso de comunicación entre los participantes en el salón de clase y entre los participantes y las diferentes actividades y textos. El segundo rol es actuar como un participante independiente en medio del grupo de enseñanza-aprendizaje.” (p.80)

Como resultado del rol de la profesora, el rol de los estudiantes se puede describir como pasivo pues es la profesora quien lleva las actividades a la clase y las pone en desarrollo. La profesora es quien determina quién participa, cuando lo hace, qué dice y acerca de qué; en este sentido los estudiantes tienen pocas oportunidades de intervenir y de participar de manera libre.

Las interacciones que se dan en la clase son a menudo profesora-estudiante y estudiante-profesora, pues ella da las instrucciones de cada momento de la clase y los estudiantes le responden de acuerdo a lo que les plantea. La interacción estudiante-estudiante es mínima y en las pocas

ocasiones que ocurren se da en español y es por lo general para aprobar o desaprobado una conducta o una respuesta. En este sentido, sería importante concebir un rol de estudiante activo pues como afirman Breen & Candlin (1980) citados en Astudillo (2015):

“La contribución del aprendiz es que debería contribuir tanto como obtiene y en consecuencia aprender en una manera independiente [...] Se espera que los aprendices interactúen primordialmente entre ellos en lugar de con el profesor, y la corrección de errores debe ser poco frecuente; que comprendan el éxito y el fracaso de la comunicación como un logro de la responsabilidad conjunta alcanzado y reconocido y no como culpa del emisor o del receptor” (p.81).

La observación de clase conduce a concluir que los niños de grado cuarto se encuentran en la etapa de producción temprana puesto que su comprensión es limitada y dan respuestas de una o dos palabras a preguntas que les son familiares como: *What is this?*, *Is this a..?*, *What color is the...?*, entre otras. Sin embargo, no producen oraciones completas, ni tiempos verbales porque han estado expuestos sólo a la enseñanza de vocabulario, organizado temáticamente, pero de manera aislada.

9. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Se opta por el diseño de una unidad didáctica para la enseñanza de inglés basada en tareas utilizando material didáctico como contenidos educativos digitales, debido a la carencia de orientaciones para la enseñanza del inglés en la institución y de materiales didácticos, razón por la cual no se obtienen los resultados esperados dentro del desarrollo de la clase. Lo anterior, con la finalidad de desarrollar, de un lado, la competencia comunicativa que proporcione a los estudiantes posibilidades para iniciar interacciones en el idioma al que se están acercando, movilizand las competencias lingüísticas y pragmáticas que vayan desarrollando, de acuerdo a su nivel, y de otro lado, la motivación frente al aprendizaje de la lengua.

Para la elaboración de esta unidad didáctica se tuvieron en cuenta el modelo de unidad planteado por Diez R. (2009), la enseñanza de inglés basada en tareas, la competencia comunicativa representada en contenidos lingüísticos y pragmáticos, la implementación de material didáctico como contenidos educativos digitales y los factores para reducir el filtro afectivo.

En la construcción de la unidad se tuvo en cuenta el contexto de la institución en la que se desarrolló la investigación; los docentes buscan desarrollar en los estudiantes un espíritu investigativo y pensamiento creativo, para que el niño produzca nuevos interrogantes a través de la provocación que se le incita en el día a día. Al iniciar el año lectivo los docentes, comprometidos con la formación de los estudiantes, hacen una caracterización; ésta constituye un momento inicial, que se realiza a través de la observación estructurada, un acercamiento para conocer el desempeño de los niños, dentro de la cual no se incluía el aprendizaje del idioma inglés debido a la carencia de competencias en el idioma. Por lo tanto, la unidad incluirá una herramienta de observación de desempeños respecto de las habilidades lingüísticas y pragmáticas, al igual que para la evaluación de la unidad didáctica y de los recursos diseñados.

La unidad didáctica está basada en los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Currículo Sugerido de inglés para el ciclo que va de Transición a 5° de Primaria. Estas herramientas buscan que los docentes tengan unos lineamientos curriculares sugeridos y claros, orientando, por un lado, las prácticas pedagógicas en el aula de clase y, por el otro, contribuyendo a que los estudiantes alcancen el nivel de inglés esperado en cada grado establecidos por el MEN. De allí se tomó el punto de partida para iniciar el diseño de la unidad didáctica para este contexto.

De igual manera, en la institución, el momento de interacción con los niños en las clases debe ser innovador y creativo, es por esto que las clases deben ser planeadas de manera dinámica para no caer en rutina y para provocar nuevos conocimientos que sean construidos por ellos, los generadores, por excelencia, de ideas y de conocimientos a través de la imaginación. Los estudiantes deben ser los protagonistas de la clase y los motores de la evolución de la misma. Por lo tanto, se plantea a través de la unidad didáctica vincular la clase de inglés y la utilización de los recursos digitales a este propósito y que los objetivos propios del aprendizaje del idioma se articulen al proyecto institucional como se expresa a continuación.

9.1. Articulación de la unidad didáctica al currículo educativo de la institución

La unidad didáctica: *“Now it’s time to have fun”* se articula al currículo a través de varios aspectos:

En primera instancia, a través de los criterios de educación considerados por la institución como son el pensamiento creativo y los valores humanos, dado que supone brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje a través del enfoque de enseñanza de la lengua basada en tareas, las cuales serán llevadas a cabo por si mismos con la orientación del docente encargado en el transcurso de las clases con el fin de que construyan sus propios aprendizajes a través de vivencias,

no solo en términos del uso creativo de la lengua extranjera sino además, en términos de interpretar y vivenciar el mundo de posibilidades que las tareas ofrecen, las cuales podrán relacionar con sus experiencias previas y con sus expectativas futuras convocando los valores relevantes para cada una de ellas.

En segundo lugar, se adoptan las fases para el desarrollo de las tareas pre-tarea, ciclo de la tarea y post-tarea, para la estructuración de la clase de lengua extranjera. Esto porque la ejecución de dicho modelo permitirá a los estudiantes seguir series ordenadas de actividades establecidas en las fases para cada clase las cuales serán previamente planeadas y socializadas en cada sesión con ellos, de manera que sean conscientes del proceso, que puedan anticipar y recordar los aspectos y actividades desarrollados en las clases con la finalidad de que sean motivados para ser partícipes de ellas y que así se conviertan en aprendizajes significativos para su formación integral.

De otro lado, la unidad didáctica se articula a la construcción del plan de área integrando el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, con el objetivo de proporcionar un ambiente propicio para que los estudiantes disfruten su estadía en la institución y el inicio del aprendizaje del inglés. La unidad y los recursos diseñados consideran una propuesta para reducir el filtro afectivo lo que apunta a desarrollar en los estudiantes posibilidades de interacción en el idioma y motivación para su participación y aprendizaje del mismo.

Por último, la unidad didáctica se articula al currículo dado que se pretende potenciar el bilingüismo de los estudiantes lo cual es un objetivo misional de la institución educativa, pues ésta enfatiza el contribuir al contexto de los estudiantes.

La unidad didáctica, los recursos diseñados y desarrollados en el marco de esta investigación pretenden contribuir al fundamento de la misión y visión mediante la formación en lenguas

extranjeras contribuyendo a que ésta sea reconocida como la primera institución bilingüe del sector.

En coherencia con lo anterior, la unidad didáctica propuesta considera los elementos planteados por Diez R. (Ver tabla 1). En ella se presentan los contenidos comunicativos, lingüísticos, funciones y estructuras, al igual que, los contenidos educativos digitales diseñados y desarrollados para su implementación en las clases, el material didáctico impreso a utilizar y la planeación clase a clase a partir de los DBA desarrollados en tareas. En consecuencia, en esa división por contenidos educativos digitales, la unidad didáctica se organiza a través de los siguientes componentes:

- **Presentación del contenido educativo digital:** Se refiere a la descripción de los recursos digitales diseñados a partir del cual se desarrollarán las diversas actividades de aprendizaje en las sesiones. Allí se menciona el título del recurso digital, el autor y una breve descripción del mismo.
- **Objetivos:** Define las metas propuestas que se espera alcanzar a partir de las tareas y la utilización de los contenidos educativos digitales diseñados. Dichos objetivos están relacionados con el ejercicio de la competencia comunicativa, y la generación de oportunidades para motivar el aprendizaje y la participación en clase.
- **Contenidos:** Organiza los contenidos comunicativos que se desarrollan en las sesiones y los contenidos lingüísticos que posibilitan la competencia comunicativa.
- **Recursos:** Establece los materiales digitales e impresos, herramientas y equipos para el desarrollo de las sesiones y de las tareas presentadas.
- **Organización de espacio y tiempo:** Relata la cantidad de sesiones que componen la unidad y el tiempo de duración de cada sesión. (Ver anexo G)

- Planeación semanal: Se presenta en un formato, elaborado por los autores, en el que se concretan los objetivos propios de la clase, el contenido educativo que se abordará, la secuencia de tareas los cuestionamientos pertinentes para la movilización de la comunicación y la interacción en inglés. (Ver anexo E)

9.2. Consideraciones para la ejecución de la unidad didáctica

La implementación y desarrollo de la unidad didáctica propuesta sugiere unas condiciones específicas respecto de la institución y del docente a nivel individual. Algunas de ellas son:

Relacionadas con la institución:

- Llevar a cabo talleres de concientización con los docentes encargados del área con el fin de establecer la importancia y la necesidad de la ejecución de la unidad didáctica en términos del valioso aporte que se genera a través de la enseñanza del inglés basada en tareas y de la utilización de material didáctico como contenidos educativos digitales tanto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como en el desarrollo de la motivación frente al aprendizaje de la lengua.
- Realización de talleres prácticos en los que los docentes encargados del área sean preparados en el uso de los materiales didácticos en cuanto a su ejecución se refiere en términos de familiarización con los recursos educativos digitales, en cuanto a sus contenidos, las ilustraciones y los detalles de los materiales; desarrollo de confianza para su implementación en las clases, expresión corporal, la organización de la clase teniendo en cuenta la disposición de elementos provocativos como posters, *flashcards*, objetos que inviten no solo a la visualización de los contenidos educativos digitales, sino además, a la utilización de la lengua extranjera y a generar reducción en los signos de ansiedad, mejora

en la autoimagen y autoconfianza, factores de la motivación necesarios para que los estudiantes se acerquen al uso de la lengua y aprendan de manera significativa.

Relacionadas con la docente:

- Conocimiento previo por parte de la docente encargada del área de la unidad didáctica y apertura o disposición para apropiarse de ella, de los objetivos de los contenidos, de los recursos educativos digitales, con el fin de que haya compromiso con el desarrollo de las actividades y con el cumplimiento de los objetivos teniendo en cuenta que para lograr que los estudiantes avancen en el aprendizaje de la lengua extranjera, los docentes deben ser utilizadores permanentes de ella y para lograr que los estudiantes desarrollen una motivación adecuada frente al aprendizaje de la lengua, los docentes deben propiciarla.
- Comprensión por parte de la docente encargada del área del enfoque metodológico para la estructuración y desarrollo de la enseñanza de inglés basada en tareas para la adecuada implementación de la unidad didáctica y el logro de los objetivos planteados.
- Preparación para el desarrollo de las sesiones. Sería necesario conocer previamente las sesiones planeadas en la unidad didáctica con el fin de organizar los espacios, los recursos y las condiciones allí sugeridas para el desarrollo de cada clase. Es decir que, tanto materiales didácticos como equipos que se proponen en la secuencia de actividades deben estar listos, organizados y disponibles antes de dar inicio a cada sesión.
- Ejercitación en el uso de los contenidos educativos digitales, familiarizarse con los recursos digitales, observándolos previamente con la intención de generar cuestionamientos apropiados que inviten a los estudiantes no solo a visualizar y escuchar lo que éstos les

presentan, sino, además, a describir, discutir y recrear lo que observan poniendo en funcionamiento la lengua de manera creativa.

- Preparar los comentarios acerca del lenguaje textual e icónico animado de los recursos digitales.
- Preparar pausas en los recursos digitales conociendo dónde invitar a los estudiantes a unirse repitiendo, prediciendo y/o respondiendo a preguntas acerca de lo que escuchan y observan en ellos.
- Sería recomendable preparar variaciones de las preguntas en cuanto a su estructura se refiere, en caso de que no haya comprensión por parte de los estudiantes, en primera instancia, acerca de lo que los recursos digitales cuestionan.
- Practicar técnicas que hagan posible la recreación de los recursos en términos de lenguaje, de manera que aviven lo que se presenta, tales como gestos, mímicas y expresiones faciales para hacer de la experiencia una situación divertida y exitosa para los estudiantes.
- Utilizar técnicas para motivar a los estudiantes. Algunas sugerencias al respecto son:
 - Invitar a los niños a formar parte de la actividad dándoles oportunidades para repetir el vocabulario y las frases presentadas o para predecir el vocabulario ya conocido. Es necesario repetir lo que ellos dicen para confirmar que su predicción es correcta o corregir en caso de ser necesario.
 - Variar el volumen y el tono de la voz utilizando susurro para generar suspenso y volumen alto para generar sorpresa.
 - Mantener contacto visual con los estudiantes mientras se presenta el material, observando a todos los niños y sus reacciones.

- Tener confianza para repetir lo que se ve en los videos o *flashcards* pues se incrementan las oportunidades de exposición a la lengua y les permite a los estudiantes confirmar su comprensión.

Estas sugerencias podrían ayudar a hacer de la clase de inglés un evento especial donde los niños comparten las emociones, el humor, la acción y el suspenso, la anticipación y la sorpresa. De esta manera, se generan situaciones de comunicación natural donde los niños pueden interactuar con el material, el profesor y entre ellos mismos.

CONCLUSIONES

Este trabajo permitió evidenciar, a través de las observaciones de clase realizadas, de un lado que la exposición de los estudiantes a la clase de inglés basada solo en el aspecto lexical, sintáctico y fonológico de la lengua, limita el desarrollo de habilidades de comprensión y producción oral. En consecuencia, los estudiantes de grado cuarto de la institución no han desarrollado habilidades para comunicarse en inglés y recurren al español permanentemente. Actualmente, ellos se encuentran en etapa de producción temprana, dado que su comprensión oral es limitada y dan respuestas de una o dos palabras a preguntas que les son familiares como: *What is this?*, *Is this a..*?, *What color is the...?*, entre otras, sin embargo, no producen oraciones completas, ni tiempos verbales porque han estado expuestos sólo a la enseñanza de vocabulario, organizado temáticamente, pero de manera aislada.

De igual manera, las observaciones de clase llevadas a cabo evidenciaron que la clase de inglés dista de la posibilidad de utilización de material didáctico de manera que no se generan espacios ni actividades que motiven el aprendizaje y el uso creativo de la lengua. En consecuencia, el estado de los estudiantes varía desde mostrarse poco participativos en la clase y dedicarse a la repetición de lo que se les exige, hasta mostrarse frustrados por no comprender el lenguaje oral y escrito que les plantean algunas actividades.

En este estudio se reveló, entonces, la necesidad de diseñar y desarrollar contenidos educativos digitales en el marco de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés que se articulara a los objetivos que el currículo de la institución menciona, pero que no especifica, ni orienta. Como resultado de la indagación rigurosa en la institución, de los referentes teóricos y la reflexión acerca de la problemática planteada se presenta la unidad didáctica para la enseñanza del inglés utilizando

contenidos educativos digitales para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la motivación frente al aprendizaje del inglés para niños de grado cuarto. (Ver anexo I).

El diseño y la ejecución de la unidad permitió concluir que al poseer este recurso para la enseñanza del inglés utilizando el enfoque basado en tareas, el docente tiene la posibilidad de implementar un método guiado para estructurar la enseñanza del idioma; articulándola con la formación investigativa y desarrollo de pensamiento creativo en el niño a través de actividades que les resulten comunes a su diario vivir y que les permita aprender y usar la lengua creativamente para satisfacer necesidades e intereses. Esta planeación orienta, organiza y facilita realizar la labor docente.

Del mismo modo, el diseño, desarrollo e implementación de los contenidos educativos digitales en el periodo de práctica docente en la institución, permitió concluir que estos contribuyen tanto al docente como a los estudiantes en términos de que amplían las posibilidades de estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma y resultan atractivas. Por lo tanto cautivan la atención de los estudiantes, y son generadores potenciales de adquisición de habilidades tanto de comprensión como de producción oral en inglés, porque expone a los estudiantes a una gran variedad del lenguaje oral en uso, lo que facilita y moviliza el diálogo docente – estudiante – recurso, estudiante – recurso – docente, al igual que las interacciones docente – estudiantes, estudiantes – docente y estudiantes – estudiantes, construyendo y desarrollando así la capacidad potencial de comunicación en este nivel y un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje de la lengua a través de vivencias que resulten significativas. La implementación de los videos como material didáctico en la clase resultó exitosa dado que, a través de la observación y conversatorios, se pudo evidenciar que los niños fueron cautivados de manera inmediata por las imágenes, colores,

sonido y narración de los videos, además, el uso permanente de los mismos en el marco de las lecciones planeadas permitió a los niños lograr los objetivos planeados para cada lección en términos de aprendizaje de la lengua. Asimismo, la utilización de los videos motivó a los niños a estar atentos al desarrollo de las clases pues creó en ellos expectativa y deseos de producir el input que reciben a través de los videos.

Por lo tanto, se concluye que el diseño de los contenidos educativos digitales en el marco de la unidad didáctica para la enseñanza del inglés utilizando el enfoque basado en tareas proporciona una dinámica de motivación y actitudes positivas frente al aprendizaje del inglés, porque tanto las tareas como los recursos crean ambientes y espacios que invitan a los estudiantes a movilizar su imaginación, su curiosidad e incluso su humor, proporcionando a los niños oportunidades de asociarlos con sus experiencias personales, de ser conscientes y cuestionarse acerca de valores y la aceptación de los mismos. A su vez, las tareas los expone a escenarios que permiten la movilización de los aprendizajes del idioma para ponerlos al servicio del ejercicio de la comunicación y la interacción estructurada y permanente alrededor de los materiales diseñados adecuadamente, donde deben trabajar juntos, tomar turnos, compartir, exponer emociones, comprenderse a sí mismos, desafiarse a ganar confianza, a tener consciencia de la utilidad de los aprendizajes, por medio de los cuales se genera la satisfacción de la comprensión que alcanzan tanto de la lengua como de sus propios procesos dentro de la clase y los motiva a desear continuar aprendiendo.

Algunos beneficios observados en la implementación de los contenidos educativos digitales en el marco de la unidad didáctica para la enseñanza del inglés utilizando el enfoque en tareas para niños de grado cuarto son:

- Relajación en los estudiantes.
- Mejora en el ambiente de clase ya que los roces entre los compañeros, el miedo al error o al qué dirán se redujeron notablemente.
- Aumento de disposición para utilizar la lengua con fines comunicativos.
- Aceptación de cada miembro en el grupo-clase.
- Desarrollo de la cohesión grupal.
- Incremento del uso del inglés en el aula por parte de los estudiantes.

Por lo tanto, la ejecución de la unidad didáctica con todos sus componentes permitiría orientar a los estudiantes, a través del desarrollo de las competencias que han sido tenidas en consideración en el diseño de la unidad, de ser utilizadores de la lengua que aprenden, y de hacerlo de una manera divertida y significativa para sus vidas. Consecuentemente, sería posible continuar en la indagación y diseño de materiales que posibiliten avanzar en el desarrollo de habilidades y competencias en el ciclo de primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adúriz-Bravo, A. (2008). ¿Existirá el Método Científico? ¿Qué tienen de “naturales” las ciencias naturales? Buenos Aires. En Galagovsky, L. (coord.)

Astudillo, S. A. (20015). Diseño de una Unidad Didáctica Para la Enseñanza del Inglés Como Lengua Extranjera Utilizando el *Storytelling* Para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa y del Pensamiento Crítico en Niños de Grado Transición. Monografía presentada en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Colombia.

Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.

Bastidas, J. & Muñoz, G. (2011). A Diagnosis of English Language Teaching in Public Elementary Schools in Pasto, Colombia. *How18*, 95-111.

Bell, J. y Gower, R. (1998). Writing Course Materials for the World: A Great Compromise. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (p. 123). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.

Breen, M. and C. Candlin. 1980. The essentials of a communicative curriculum for language teaching. *Applied Linguistics* 1: 89–112.

Brindley, J. (1987). Factors affecting task difficulty. In D. Nunan, (Ed.), *Guidelines for the Development of Curriculum Resources for the Adult Migrant Education Program*. Adelaide: National Curriculum Resource Center. (pp.45-56).

Cárdenas, R. & Hernández, F. (2011). Towards the Formulation of a Proposal for Opportunity-to-Learn Standards in EFL Learning and Teaching. *Ikala*, 16, 34-45.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Serie Didáctica de La Lengua y Literatura. Editoria GRAÓ, de IRIF, S.L.

Castro, R. Castro, M. & Guzmán, D. (2007). Material de Apoyo Para la Enseñanza del Inglés Como Lengua Extranjera en 4° y 5° de Educación Básica Primaria. Monografía de grado Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés presentada en la Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

Collazos, L. & Balanta, C. (2008). Diseño y Evaluación de un Sitio Web Para la Enseñanza Aprendizaje del Francés Como Lengua Extranjera o Segunda Lengua a Niños. Monografía presentada en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del

Valle, Colombia.

Corrales, M. y Sierras, M. (2002). *Diseño de Medios y Recursos Didácticos*. Málaga. Innovación y Calificación S.L.

Coyle, Y. y Gracia, R. G. (2014). Using Songs to Enhance L2 Vocabulary Acquisition in Preschool Children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285. doi: 10.1093/elt/ccu015.

Diez, R. (2009). *Unidades Didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica de León: Foro por la Memoria y M° Presidencia*. ISBN 978-84-691-8402-8.

Ellis, R (2006) *The Methodology of Task Based Teaching*. Retrieved from https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf

Ellis, R. (2009). Task-based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.

Erhman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*, Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Fernández, A. Ospina, J. (2014). *Diseño de Tres Unidades Didácticas Para la Enseñanza del Inglés en el Nivel A1 de Básica Primaria Para un Colegio Público de Cali*. Monografía de grado Licenciatura en Lenguas Extranjeras presentada en la Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Flórez, F. & Ramírez, A. (2003). *Propuesta Curricular para la Enseñanza del Inglés en Educación Básica Primaria de una Escuela del Sector Privado de los Estratos Uno y Dos*. Monografía presentada en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Colombia.

Fonseca, A. (2010). El maestro en el contexto de la cultura digital. El uso pedagógico de las TIC *Magazín Aula Urbana*. (Vol. 74).

Fonseca-Mora, M.C. (2013) Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Tonos Digital Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 25. Recuperado el 16 de noviembre de 2017, de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/982/630>

Fonseca, M. y Martín-Pulido, S. (2015). Enseñar Inglés en Educación Infantil: Materiales y Recursos. *Revista Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 29, 1-20.

Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning and the Theory of Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Genesee, F. & Upshur, J. A. (1996) Classroom-based Evaluation in Second Language Education Cambridge: Cambridge University Press.

Gimeno, J. (1994). Los Materiales: Cultura, Pedagogía y Control. Contradicciones de la Democracia Cultural. Ponencia presentada en IV Jornadas sobre la LOGSE, Granada.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. & Simón, T. (1996). Diccionario de Términos de Datos ELE del Centro Virtual Cervantes. Profesor en acción 1. Madrid: Edelsa.

González, A. y Sierra, A. M. (2011). Challenges and Opportunities for Public Elementary School Teachers in the National Program of Bilingualism. Paper presented at the 46th ASOCOPI. Annual Conference, October 13-15, 2011, Bogotá, Colombia.

Grafinger, D. J. (1988). Basics of Instructional Systems Development. Alexandria: American Society of Training and Development.

Guerrero, A. (2009). Los Materiales Didácticos en el Aula. Temas para la Educación N 5, 30-36. Andalucía, España.

Guillén, C. y Castro, P. (1998). Manual de Autoformación Para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera. Madrid: Editorial La Muralla.

Hall, D. (1995). Materials Production: Theory and Practice. In A. C. Hidalgo, D. Hall, & G. M. Jacobs (Eds.), Getting started: Materials Writers on Materials Writing (pp. 8-14) Singapore: SEAMO Regional Language Center.

Harmer, J. (1998). How to teach: English: Harlow, Essex: Pearson Ltd.

Hismanoglu, M. y Hismanoglu, Sibel. (2011). Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. European University of Lefke, Gemikonagi, Lefke, Mersin 10 90250, Turkish Republic of North Cyprus.

Howard, J. y Major, J. (2004). Guidelines for Designing Effective Language Teaching Materials. Christchurch College of Education.

Jiménez, L. I. (2017). Análisis de la Implementación del Filtro Afectivo en el Diseño de Actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proceso del aprendizaje del inglés. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

Jolly, D. y Billitho, R. (1998). A Framework for Materials Writing. in B. Tomlinson (Ed.), Materials in Language Teaching (p. 111). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.

Krashen, S. D. (1985). The Input Hypothesis. *Revista electrónica de educación y psicología* número 2 (2004).

Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Internet Edition. University of Southern California.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994. Centro Virtual cervantes.

Lenis, C. M. F. (2016) *Proyecto de Práctica Docente*. Fundación Able.

Madrid, D. (2001). *Materiales Didácticos Para la Enseñanza del Inglés en Ciencias de la Educación*. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Universidad de Granada. Pp 213-232.

Marín, D. (2009). *Propuesta de Material Didáctico Basado en Actividades Lúdicas Para la Enseñanza del Francés en el Grado Tercero de una Institución Educativa Bilingüe en la Ciudad de Cali*. Monografía presentada en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Colombia.

Medina, Y. Y. (2014). El video como estrategia para la enseñanza del inglés. *Escenarios*, 12(2), 116-129.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.

Ministerio de educación nacional. (1996). *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Nacional de Bilingüismo*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2014). *Manual de Producción y Gestión de Contenidos Educativos Para Docentes*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Mallas de Aprendizaje de Inglés Para Transición a 5° de Primaria*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Pedagogical Principles and Guidelines Suggested English Curriculum*. Bogotá.

Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). *La gestión escolar en la implementación del Programa*

Nacional de Bilingüismo en instituciones privadas de Cali (Colombia). *Ikala*, 16, 46-53.

Murphey, Tim. 1990. *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and Music in Teaching English to Speaker of Other Languages*. Berna: Peter Lang.

Arboleda, Escobar y Gómez (2011). *La Música Pop en el Desarrollo de las Habilidades de Escucha y Producción Oral en Inglés*. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del valle. Colombia.

Nerici, I. (1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Nunan, D. (1988). *Principles for Designing Language teaching Materials*. *Guidelines* (10)2, 1-24.

Nunan, D. (2003, 2004). *The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region*. The University of Hong Kong. *TESOL QUARTERLY* 37 (4)

Peterson, C. (2003). *Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best*. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 227-241.

Richards, J.C. y T.S. Rodgers (1987). *Communicative Language Teaching*. En *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 64-86). Reino Unido: Cambridge University Press.

Rosario, J. (2005). *La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC): Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual*. Observatorio para la CiberSociedad. Obtenido de <http://www.cibersociedad.net/archivo/a>

Sedeño V, A. M. (2002) *Aplicaciones educativas del vídeo musical. Música e imagen en el aula*. *Comunicar*, 18, 163-168.

Silva, M. T. (2006). *La Enseñanza del Inglés Como Lengua Extranjera en la Titulación de Filología Inglesa: El Uso de Canciones de Música Popular no Sexistas Como Recurso Didáctico*. Tesis Doctoral. Departamento de Filología Inglesa Francesa y Alemana. Universidad de Málaga.

Smith, F. (1989). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.

Thain, L. A. (2009). *Rhythm, music, and young learners: A winning combination*. En A.M. Stoke (Ed.), *JALT Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

UNESCO. (2006). *Education for all. Literacy for Life*. Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Westbury, I. (1991). *Libros de texto*. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.)

Wu, K. (2010). The Relationship Between the Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191.

ANEXOS

ANEXO A: ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO

Fecha:

Edad:

Grado:

Marca con una X la casilla que corresponda.

1. ¿Es importante para ti el inglés? SI _____ NO _____

2. Aprender el idioma inglés te parece: Aburrido _____ Difícil _____ Fácil _____

3. ¿Qué consideras que puedes hacer mejor en clase de inglés?

Escuchar _____ Hablar _____ Leer _____ Escribir _____ Gramática _____

Vocabulario _____ Cantar _____ Ninguna _____

4. Marca con una X la casilla que corresponda.

¿Con qué frecuencia utilizan estos materiales en las clases de inglés de tu colegio?

Materiales	Siempre	A veces	Nunca
Libro de inglés			
Fotocopias			
Videos			
Canciones			
Tarjetas de aprendizaje con imágenes y letras impresas (<i>flashcards</i>)			

ANEXO B: ENTREVISTA A LA DOCENTE DE INGLÉS

Entrevista orientada a la recolección de datos para el desarrollo y justificación del trabajo de grado: **DISEÑO DE CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALES EN EL MARCO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA UTILIZANDO EL ENFOQUE BASADO EN TAREAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DE LA MOTIVACIÓN FRENTE AL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN NIÑOS DE GRADO CUARTO. UNIVERSIDAD DEL VALLE**

Distinguida maestra la presente entrevista tiene como finalidad conocer su opinión sobre la utilización de material didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje de inglés, la información que nos proporcione nos ayudará significativamente en el desarrollo de nuestra investigación.

OBJETIVO: Establecer las prácticas actuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado cuarto del Colegio La Fontaine en términos de objetivos y estrategias diseñadas para su enseñanza, al igual que la importancia de diseñar una unidad didáctica que incluya el diseño y creación de material didáctico impreso y audiovisual como estrategia para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación frente el aprendizaje de la lengua.

¿Al iniciar sus labores en colegio recibió usted el programa de inglés establecido para la institución? ¿Qué opinión tiene usted de dicho programa?

¿El programa para el área de inglés fue diseñado con la colaboración de docentes que laboraron en la institución, considera usted necesario modificar o ampliar dicho programa, por qué y/o en

cuáles aspectos específicos?

¿Cuál es la secuencia que usted sigue para elaborar la planeación de sus clases a partir del programa preestablecido para el área de inglés? ¿Se ha desarrollado alguna unidad didáctica para la enseñanza de inglés a partir del programa del área?

¿El programa de inglés menciona algunas metodologías que la institución propone desarrollar con el fin de fortalecer el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes? ¿Conoce usted dicho enfoque metodológico y lo implementa en el desarrollo de las clases de inglés del grado cuarto?

¿Qué materiales utiliza para el desarrollo de las clases de inglés del grado cuarto? y ¿Qué criterios tiene usted en cuenta para la selección de dichos materiales?

¿Cree usted que el uso del material didáctico dentro del salón de clases podría mejorar su práctica docente? ¿Por qué?

¿Considera usted que los materiales didácticos tienen alguna influencia en el aprendizaje del idioma y en la motivación frente al aprendizaje del mismo?

¿Con qué frecuencia utiliza material audiovisual (videos) en sus clases de inglés?

a. Siempre (___)

b. A veces (___)

c. Nunca (___) ¿Por qué? _____

¿La planeación de clase corresponde con el nivel de lengua de sus estudiantes?

Si ____ No ____ ¿Por qué? _____

¿Cree usted que es importante diseñar unidades didácticas que permitan estructurar la enseñanza del inglés en el colegio? ¿Por qué?

ANEXO C: FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE DE INGLÉS DEL GRADO CUARTO

INSTITUCIÓN:

GRADO:

OBSERVADORES:

HORAS OBSERVADAS:

OBSERVACIÓN N°:

TEMA:

FICHA DE OBSERVACION DE CLASE DE INGLÉS

Observación de clase N. __		
Fecha: _____		
NARRACIÓN	INTERPRETACIÓN	REFLEXIÓN
Hora: Contexto: Inicio de la clase: Desarrollo de la clase: - Organización de la clase: - Manejo de la clase: - Materiales utilizados - Rol del docente: - Rol de los estudiantes: - Interacciones en la clase: - Finalización de la clase: - Otros aspectos relevantes:		

ANEXO D: FORMATO DE PLANEACIÓN SEMANAL

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN			
Tema:	Lección:	Nivel de lengua:	Cantidad de estudiantes:
Modulo:		DBA:	
Objetivos:			
Contenidos:			
PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
Materiales:			

ANEXO E: FICHA DE OBSERVACIÓN PARA CARACTERIZACIÓN Y EVALUACION DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

	Ficha de observación						
	Nombre del estudiante:	Clase:					
			1	2	3	4	5
Listening	Demuestra comprensión de la idea general en una instrucción específica.						
	Infiere el significado del vocabulario						
	Interpreta frases en contexto						
	Sigue las instrucciones de las tareas						
	Escucha audios cortos, interpretando su contenido con seguridad y sin el apoyo del docente.						
Speaking	Utiliza lenguaje del salón						
	Establece una conversación corta con pares y con el docente utilizando vocabulario y frases en inglés.						
	Participa de las actividades comunicativas y trata de utilizar el nuevo vocabulario.						
Reading	Lee con claridad, y tiene una pronunciación aceptable de acuerdo al vocabulario enseñado.						
	Comprende la idea general y algunos detalles en textos cortos y sencillos.						
	Hace inferencias e interpretaciones de un texto corto sobre temas que le son familiares a partir de su conocimiento previo.						
Writing	Produce textos escritos de mediana extensión relacionados con temas que le son familiares.						
	Narra situaciones de la vida cotidiana de manera escrita.						
	Produce escritos cortos, claros y bien estructurados de acuerdo a un tema en específico o de interés personal.						

ANEXO F: FICHA PARA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALES

Los elementos con "*" son obligatorios para aprobar la evaluación.

Descripción	Si / No
1. ¿El objetivo de material es claro y perceptible?	
2. ¿La narración es clara?	
3. ¿El sonido es claro?	
4. ¿El contenido está visible claramente?	
*5. ¿Hay algún error en los subtítulos (texto)?	
*6. ¿Está libre de cualquier prejuicio ético en términos de religión, región, ideología, género o escena violenta?	
*7. ¿Está escrito con frases o términos apropiadas desde el punto de vista educativo?	
*8. ¿Hay algún problema de derechos de autor en fuente de audio o video?	

ANEXO G: UNIDAD DIDÁCTICA: *NOW IS TIME TO HAVE FUN!*

Unidad didáctica: *Now it is time to have fun.*

Descripción

Esta unidad didáctica ha sido pensada con el propósito de acercar a los niños al aprendizaje de la lengua extranjera inglés a través de tareas y de la utilización de contenidos educativos digitales como material didáctico para desarrollar la competencia comunicativa y su motivación frente al aprendizaje de la lengua.

Está dirigida a estudiantes de grado cuarto para quienes este es su primer acercamiento instruccional con el idioma, de manera que requieren las bases lingüísticas para la comprensión y producción inicial de la lengua. La unidad didáctica abarca un período académico equivalente a 13 semanas (total de 39 horas). Cada sección corresponde a un video y se subdivide en tres clases distribuidas en la semana correspondientes a la pre-tarea, ciclo de la tarea y a la post-tarea respectivamente.

Objetivos

1. Generar interés por el aprendizaje del idioma inglés como herramienta para entrar en contacto con diferentes personas y culturas. (Motivación)
2. Desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes (primeramente comprensión y producción oral) enfatizando las funciones del lenguaje. (Competencia comunicativa)
3. Adquirir bases lingüísticas del inglés y utilizarlas para el desarrollo de tareas. (Aprendizaje basado en tareas).
4. Reducir el filtro afectivo frente a las actividades de clase. (Filtro afectivo)

Contenidos:

Contenidos comunicativos:

- Introducing one's self.
- Asking for and giving personal information when interacting with others.
- Give information about family members.
- Describing daily activities.
- Expressing likes and dislikes.
- Describing physical characteristics in terms of one's body.
- Giving information about what causes changes in one's emotions.
- Asking for, giving and presenting information when conducting surveys through questions.
- Offering information about the story, both when being asked directly and when having the desire to express.

Contenidos lingüísticos:

Vocabulary: Family members	Daily activities	Sports
Body parts	Emotions	Farm animals
Pets	Wild animals	Fruits
Action words	Adjectives	Demonstratives
Personal pronouns	Possessive adjectives	Imperatives
Wh question words	Verb to be	Simple present

Funciones y estructuras:

- Verb to be.
- Asking for information: Wh-question.
- Give information about others.
- Listing events.
- Simple present to express likes and dislikes.
- Describing physical appearance using adjectives and the correct word order: I have big eyes / My eyes are big.
- Expressing differences.
- Expressing preference and asking about it: What is your favorite...? My favorite ... is...
- Describing different living beings such animals.

Secuencia de actividades de aprendizaje

Brief conversations	Watching the videos created	Chinese whisper
Simon says...	Learning songs	Partners discussions
Working on worksheets	Revising vocabulary	Designing posters
Text production	Matching pictures	miming game
Reading comprehension	Racing games	Drawing one's shape
Shoot the basket	Think, share and represent	Animals description
Blindfolded game	Guessing game	flashcards reveal
Envoy activity	Interaction activity	Rainbowing activity
Text prompts	Listing activities	Survey

What is missing game

Sumo wrestlers

La secuencia de actividades está organizada de acuerdo al enfoque para la enseñanza de lengua por tareas. Estas siempre incluyen las habilidades lingüísticas enfatizando las de comprensión y producción oral.

Recursos

Es necesario indicar que la fuente de recursos serán los contenidos digitales diseñados, desarrollados y publicados por los autores en el canal de *Youtube* de propiedad de los autores.

CLASSIFICATION	DESCRIPTION
VIDEOS	MY BODY: https://goo.gl/wHVzqA DAILY ACTIVITIES: https://goo.gl/tBMAvc TOUCH YOUR HEAD SONG: https://goo.gl/Y4Ppae GOOD MORNING BOYS AND GIRLS SONG: https://goo.gl/tLXGk3 TIRINGUITINGUI COMMANDS SONG: https://goo.gl/ZQNVtF I LIKE TO TRAVEL. TRANSPORTATION SONG: https://goo.gl/XRBdFp FEELINGS: https://goo.gl/AEkMvF NUMBERS FROM 10 TO 1: https://goo.gl/3WX8Ee NUMBER FROM 1 TO TEN: https://goo.gl/QmRVyS HOW MANY OBJECTS DO YOU SEE?: https://goo.gl/Pgpj1S NUMBERS FROM 1 TO 30: https://goo.gl/qpFujD DO YOU LIKE FRUIT?: https://goo.gl/P6iJte WHAT IS YOUR FAVORITE FRUIT?: https://goo.gl/CYZEr9 ABCs: https://goo.gl/YStNr1 SCHOOL SUPPLIES: https://goo.gl/UTwz2E SHAPES: https://goo.gl/HD29Q3 COLORS: https://goo.gl/d7boJE

	I SEE SOMETHING: https://goo.gl/Dg8mcQ WHAT DO YOU SEE? RAP: https://goo.gl/b8rwrC PETS: https://goo.gl/DSwgXX DO YOU HAVE PETS?: https://goo.gl/fkHTc7 FARM ANIMALS: https://goo.gl/ndJ1jt
FLASHCARDS	Family members Daily activities Sports Body parts Emotions Farm animals Pets Wild animals Fruits Asking for and giving information
WORKSHEETS	Introducing myself My family My family (informal vocabulary) Daily activities Grammar reference chart: Do, play and go for sports Do you like... (sports)? My body Feelings for writing Farm animals Pets Wild animals writing prompt Asking for and giving information

LISTENING EXCERCISES	Videos from Piñita T.V. channel in Youtube.
POSTERS	Family poster My body poster
EQUIPMENT	Video beam Computer Internet Speaker T.V.
OTHER MATERIALS	White paper, construction paper, plastic bag, small object, , flour, bowl, cardboard, tape, pencils, colors, markers, crayons, glue, magazines, paintings, rope, box.

Tiempo y organización del espacio

Esta unidad didáctica abarcará un período académico equivalente a 13 semanas, cada semana se subdivide en tres clases para un total de 39 horas. Cada sesión será llevada a cabo con el fin de desarrollar las tareas propuestas a partir de los contenidos educativos digitales. Estas sesiones tendrán lugar en las instalaciones de la institución educativa en la que se desarrolló el estudio, teniendo como lugar principal el salón de clase del grado cuarto.

Evaluación

Con el fin de evaluar la unidad didáctica y el desempeño de los estudiantes, se propone una ficha de observación. Esta puede ser utilizada indistintamente para la caracterización inicial del año y para la evaluación de las lecciones.

Esta ficha de observación fue elaborada por los autores de la unidad didáctica con el fin de establecer los criterios para la evaluación de la unidad y del desempeño de los estudiantes frente al aprendizaje del idioma. La ficha incluye criterios para observar y evaluar las destrezas de los estudiantes en las cuatro habilidades (Comprensión y producción oral y escrita) en sus etapas iniciales.

	Ficha de observación						
	Nombre del estudiante:	Clase:					
			1	2	3	4	5
Listening	Demuestra comprensión de la idea general en una instrucción específica.						
	Infiere el significado del vocabulario						
	Interpreta frases en contexto						
	Sigue las instrucciones de las tareas						
	Escucha audios cortos, interpretando su contenido con seguridad y sin el apoyo del docente.						
Speaking	Utiliza lenguaje del salón						
	Establece una conversación corta con pares y con el docente utilizando vocabulario y frases en inglés.						
	Participa de las actividades comunicativas y trata de utilizar el nuevo vocabulario.						
Reading	Lee con claridad, y tiene una pronunciación aceptable de acuerdo al vocabulario enseñado.						
	Comprende la idea general y algunos detalles en textos cortos y sencillos.						
	Hace inferencias e interpretaciones de un texto corto sobre temas que le son familiares a partir de su conocimiento previo.						

Writing	Produce textos escritos de mediana extensión relacionados con temas que le son familiares.					
	Narra situaciones de la vida cotidiana de manera escrita.					
	Produce escritos cortos, claros y bien estructurados de acuerdo a un tema en específico o de interés personal.					

Recomendaciones

Se sugiere que el docente llegue mínimo quince minutos antes de iniciar la clase para que pueda conectar el computador organizar el sonido y el proyector. Es necesario haber descargado previamente los videos y audios por seguridad, para que la clase planeada con estos elementos funcione. Además, se sugiere imprimir previamente los materiales. (*Flashcards* y copias).

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!			
Tema: Introducción	Lección: 1	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo:		DBA:	
Objetivos: • Presentar la unidad didáctica y sus propósitos, al igual que, la manera como se llevará a cabo. • Hacer a los estudiantes conscientes del uso del material didáctico como contenidos educativos digitales y materiales impresos.			
Contenidos: Gustos e intereses de los estudiantes.			
PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
Teacher saluda a los estudiantes y se presenta. Luego pregunta a cada <i>S</i> su nombre y su edad para familiarizarse con ellos. <i>T</i> reparte tarjetas con números del 1 al 8 repetidos. Esto con el fin de que los <i>Ss</i> con los mismos números trabajen juntos en la siguiente actividad.	Los <i>Ss</i> se reúnen en parejas para hacer una lluvia de ideas acerca de cómo les gustaría aprender inglés, que actividades les gustaría realizar y que les gustaría aprender. Luego cada pareja se une a otra pareja y socializan sus ideas con el fin de expandir elaborar una sola lista. <i>Ss</i> hacen una mesa redonda en donde exponen y explican sus ideas en cuanto a que les gustaría aprender y cómo.		<i>T</i> explica a los <i>Ss</i> que van a empezar a aprender inglés de una manera diferente y que van a utilizar actividades y materiales que les permitirán no solo aprender el idioma, sino, además, utilizarlo. Se les enseña el canal de YouTube: Piñita T.V y se les indica que las <i>flashcards</i> son las mismas imágenes que están en los videos publicados en el canal de <i>YouTube</i> que serán utilizados en el desarrollo de las clases.
Materiales: Tarjetas con números, televisor, internet o videos, computador, parlantes.			

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!			
Tema: <i>Introducing myself</i>	Lección 2	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Salud y vida.		DBA: Responde preguntas sencillas sobre información personal básica, como su nombre, edad, familia y compañeros de clase.	
Objetivos: Presentarse y presentar a otros. Utilizar <i>wh question words</i> para preguntar y brindar información personal.			
Contenidos: <i>Greetings, wh questions.</i>			
PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
La clase iniciará con la canción de saludo: Good morning boys and girls https://goo.gl/tLXGk3 <i>T</i> se presenta con otro profesor, para que los estudiantes observen: <i>T1: Hi. My name is (Diego). I'm (30) years old. Nice to meet you. How are you?</i> <i>T2: I'm fine thank you, and you?</i> <i>T1: I'm great.</i> <i>T2: Good bye.</i> <i>T1: Good bye.</i> Presentar las <i>flashcards</i> : <i>introducing myself</i> (Anexo H-1) <i>T</i> preguntará a un estudiante: <i>What is your name? How are you?</i> Los <i>Ss</i> responderán <i>My name is... I'm fine thank you, nice to meet you, goodbye. T</i> proveerá a los <i>Ss</i> , a través de diferentes estrategias, la manera de responder a cada pregunta: <i>My name is Diego, what is your name?</i> hasta que el estudiante tome el modelo.	Distribuir la copia <i>introducing myself</i> ; (Anexo H-2). Jugaremos <i>hot potato</i> , el cual consiste en que el docente canta <i>hot potato</i> con los ojos cerrados mientras los <i>Ss</i> . se pasan un objeto pequeño y cuando pare la canción el estudiante que quede con el objeto debe escoger otro compañero con el que desee interactuar. <i>S1</i> (el que quedó con la papa) debe presentarse a su compañero quien será <i>St 2</i> , así: <i>St 1: Hi. My name is ... I'm ... years old. Nice to meet you. What is your name?</i> <i>St 2: (el seleccionado) my name is _____</i> <i>St 1: How are you?</i> <i>St 2: I'm fine thank you and you?</i> <i>St 1: I'm great. And you?</i> <i>St 2: I'm good.</i> <i>St 1: Good bye.</i> <i>St 2: Good bye.</i> Y así sucesivamente tres o más veces con el fin de que ganen confianza, reduzca la ansiedad e interactúen con apertura.		<i>Ss</i> eligen un compañero para interactuar en clase, <i>T</i> monitorea pronunciación y que la tarea se esté llevando a cabo. Una vez terminen de presentarse, rotarán para interactuar con otros compañeros de clase. <i>Ss</i> se presentarán diciendo: <i>St 1: Hi. My name is ... I'm (13) years old. Nice to meet you. What is your name?</i> <i>St 2: My name is ...</i> <i>St 1: How are you?</i> <i>St 2: I'm fine thank you, and you?</i> <i>St 1: I'm great. And you?</i> <i>St 2: I'm good.</i> <i>St 1: Good bye.</i> <i>St 2: Good bye.</i> Así sucesivamente. Nota: Solicitar fotos de la familia, fotocopias u originales y un octavo de cartulina para crear un mini poster de la familia la próxima clase.
Materiales: Objeto, computador, parlantes, tablero, copias y <i>flashcards</i> : <i>Introducing myself</i> .			

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!				
Tema: <i>Let me introduce my family!</i>		Lección 3	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Aldea local			DBA: Asocia imágenes con sonidos de palabras relacionadas con su casa y salón de clases de manera no verbal.	
Objetivos: Identificar, visual y oralmente en inglés, los miembros de la familia de manera formal.				
Contenidos: <i>family members vocabulary, pronouns, verb to be.</i>				
PRE-TAREA		CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
<i>Pre-listening</i> T comienza hablando: “My family is the most important for me” Presentar <i>flashcards</i>: My family piñita T.V (Anexo H-3): <i>She is my mother, he is my father, she is my sister, he is my grandfather etc.</i> Luego hace una demostración de cómo presentar a un familiar o un amigo con todas las <i>flashcards</i> diciendo: <i>Hi there, let me introduce my family: she is my mother, he is my father.</i> T lo repetirá dos veces asegurandose de que los Ss pronuncien bien y comprendan el nuevo vocabulario. T utilizará cinta para que los Ss que reconozcan cada miembro de la familia, salgan y peguen la <i>flashcard</i> en el tablero o en la pared.		<i>While listening</i> T. presentará dos veces el video <i>my family</i> de Piñita T.V https://goo.gl/23uj2o La primera vez permite que los Ss disfruten del video. Se reproduce una segunda vez y se va deteniendo por escena para ir repitiendo el nuevo vocabulario: <i>Hi there, let me introduce my family (she is my mother, he is my father etc).</i> T presenta una tercera vez el video, pero sin audio, para que los Ss reconozcan cada miembro de la familia (trabajan <i>she is, he is</i>) gramática de manera implícita. T puede jugar diciendo <i>she is my father or he is my father</i>, hasta que Ss interioricen que <i>she</i> es femenino y <i>he</i> masculino. Ss crearán un mini poster con el octavo de cartulina y las fotos solicitadas previamente, rotularán cada miembro de la familia y los pegarán alrededor del salón para que sus compañeros los observen y hagan correcciones de escritura, si es necesario.		<i>Post-listening</i> Luego de ver el video T entrega el <i>worksheet my family</i> (Anexo H-4) que contiene actividades basadas en el video <i>my family</i> de Piñita T.V. Los Ss deben asociar la imagen y llenar el espacio en blanco. T dice: <i>she is my cousin</i>, Ss deben llenar el espacio en blanco en la imagen correcta que está en la parte baja del formato de la hoja de trabajo. (<i>worksheet my family</i>) Ss tomaran unos minutos para escribir. T debe pasar entre los grupos monitoreando la escritura y que la tarea se esté llevando a cabo.
Materiales: Computador, video, parlantes, tablero, copias, <i>flashcards</i> : My family				

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!			
Tema: <i>Let me introduce my family! Continued.</i>	Lección 4	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Aldea local		DBA: Pregunta y responde, de forma oral o escrita, interrogantes relacionados con información personal básica.	
Objetivos: Intercambiar información en inglés sobre las relaciones familiares.			
Contenidos: <i>Family vocabulary, basic personal information, wh questions and answers.</i>			
PRE-TAREA		CICLO DE LA TAREA	POST-TAREA
Hacer un repaso de <i>my family</i> con una corta demostración de cómo se presenta a la familia: <i>Hi everyone, let me introduce my family (she is my mother, he is my father, etc)</i> <i>T. trae a la clase flashcards de my family informal vocabulary de piñita T.V. (Anexo H-5)</i> <i>Gesture Game.</i> <i>T. dividirá la clase en dos grupos (puede darles nombre a los grupos), los Ss tomarán turnos para representar los miembros de la familia haciendo gestos, actuando, negociando el significado para comunicar a que miembro de la familia está interpretando. El equipo del St tiene 30 segundos para reconocer el personaje de la familia, sino lo identifican, el equipo contrario puede decirlo utilizando una frase complerta: <i>she is my mommy.</i></i>		<i>Find who the person is.</i> <i>T entrega unos trozos de papel donde los Ss deben escribir los nombres de los miembros de su familia.</i> Los Ss revuelven todos los trozos de papel y toman unos cuantos para averiguar a cuál familia pertenecen los nombres escritos. Los Ss deben ir interrogando a sus compañeros: <i>Is Carlos your brother? Is Fernanda your mommy?</i> El S interrogado debe responder. <i>Yes. She(he) is. No. She (he) isn't.</i> Si no encuentran a que familia pertenecen los nombres, los Ss deben continuar preguntado a sus demás compañeros. Los Ss se ubican en parejas e intercambian los trozos de papel y van visitando otras parejas presentando sus familias. Los Ss deben hacer preguntas de información personal: <i>What's your mother name?</i> <i>How old is she?</i> <i>What does she do? etc.</i>	Distribuir <i>worksheet: my family informal words de Piñita T.V. (Anexo H-6).</i> Los Ss deben asociar la imagen correcta y llenar el espacio en blanco escribiendo: <i>she is my mommy, he is my daddy etc,</i> cada vez que <i>T</i> lo indica. Los Ss crean textos cortos para presentar a cada uno de sus familiares y los pegarán al rededor del poster que crearon en la clase anterior. <i>This is my mother, her name is ... she is ... years old, she is a ... (occupation)</i> Los Ss rotan en el salón para observar los posters y sus descripciones y brindan su <i>feedback</i> con la técnica: <i>two stars and a wish:</i> escriben en una hoja dos cosas que les gustó del poster y una que podría mejorar el creador.
Materiales: computador, parlantes, tablero, copias, cartulinas, tijeras, ega, cinta.			

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!			
Tema: <i>This is my daily routine</i>	Lección 5	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Aldea global		DBA: Pregunta y responde, de forma oral o escrita, interrogantes relacionados con el “quién, cuándo y dónde”, después de leer o escuchar un texto corto y sencillo siempre que el tema le sea conocido.	
Objetivos: Describir en inglés las actividades que realiza cotidianamente			
Contenidos: <i>Daily activities, simple present, expressing one’s daily routine.</i>			
PRE-TAREA		CICLO DE LA TAREA	POST-TAREA
Proyectar el video: Daily activities: https://goo.gl/tBMAvc para que disfruten de lo que hace Tommy y como presenta su rutina diaria. Se reproduce una segunda vez deteniéndolo por escena para repetir el vocabulario, reforzar pronunciación, escucha y pre lectura. <i>Daily activities mime.</i> Dividir la clase en dos grupos, en dos círculos y se les entrega un paquete de <i>flash cards: Daily activities (Anexo H-7)</i>. Los Ss las ubican en el centro del círculo para que no se vea. Cada S tomará una <i>flashcard</i>, por turnos, procurando que sus compañeros no la vean. El S debe representar la actividad que está en la imagen. El S que diga correctamente que <i>daily activiy</i> es, se queda con la <i>flashcard</i>. El S con la mayor de cantidad de <i>flashcards</i> gana.		Presentar <i>flashcards daily activities</i> Piñita T.V. T divide la clase en dos grupos, se organizan en dos círculos y les entrega un paquete de <i>flash cards: Daily activities</i>. Los Ss organizan las <i>flashcards</i> en el orden que ellos normalmente realizan las actividades representadas. Luego, T escribe en el tablero conectores de secuencia como: <i>first, then, next, later, finally</i>. T modela su propia secuencia de rutina diaria utilizando las <i>flashcards</i> y los conectores de secuencia. Los Ss compartirán en el círculo el orden en el que realizan las actividades en sus rutinas diarias mencionándolas en inglés y utilizando los conectores de secuencia. Distribuir el texto: <i>Sarah’s daily life (AnexoH-8)</i>. Los Ss leen la rutina diaria de la niña, se aclara vocabulario desconocido y luego responden a preguntas de comprensión literal del texto.	<i>Post-listening worksheet daily activities (Anexo H-9)</i>. Ss completan los espacios de acuerdo al video. Luego, intercambian las copias para hacer <i>peer review</i>. Los Ss crean su propio texto para narrar sus rutinas diarias siguiendo el modelo. <i>Sumo wrestler</i> Los Ss se dividen en dos grupos, formando un ring con las manos. Un S de cada equipo se enfrenta en el <i>ring</i>. T pega una <i>flashcard</i> en sus espadas. Los Ss ponen las manos atrás y hacen el golpe de los sumos con los pies (<i>sumo stomp</i>). Los Ss tratan de ver cuál es la <i>flashcard</i> que está en espalda de su oponente. Cuando un S sepa, si la respuesta es correcta gana la <i>flashcard</i> para su equipo si no entra otro integrante y así continua hasta finalizar.
Materiales: computador, parlantes, tablero, copias, cinta, <i>flashcards: Daily activities</i>			

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!				
Tema: <i>Expressing likes and dislikes</i>		Lección 6	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Salud y vida.			DBA: Intercambia opiniones sencillas sobre un tema de interés, a través de oraciones simples y conocidas.	
Objetivos: Expresar gustos y preferencias por deportes: <i>I like, I don't like, go, do, play.</i>				
Contenidos: <i>Sports vocabulary, verbs used with sports, expressing likes and dislikes, invitations.</i>				
PRE-TAREA		CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
Introducir el tema: (<i>Hi. let's learn about sports.</i> Mostrar las imágenes y permitir que los Ss digan lo que saben de ese deporte. (Anexo H-10). Divididos en dos equipos, ubican <i>flashcards: sports</i> en el centro, cada S toma una y dice el deporte que ve. Realizar otra ronda con el fin de afianzar el vocabulario. <i>Guess the word behind you</i> Dos equipos, Cada uno elige un S, este debe sentarse dando la espalda al tablero, mirar la mímica que hace el grupo al que pertenece para adivinar en 1 minuto cual es el deporte que está escrito en el tablero. T escribe las frases en el tablero <i>I like basketball</i> o <i>I don't like soccer</i> para que los Ss expresen sus gustos. El equipo con mayoría de puntos gana y deben mostrar las <i>flashcards</i> expresando si les gusta o no ese deporte.		Repaso del vocabulario <i>sports</i> utilizando la lectura de las <i>flashcards</i>. T distribuye un <i>grammar reference chart play, go, do.</i> (Anexo H-11) y permite a los Ss inferir la regla. DO: different kinds of exercises to strengthen the body: yoga, karate. GO: activities that you can do alone or with others: I go cycling. PLAY: Games with sport balls, competitive team sports: play golf. Dividir los Ss en dos equipos con nombre. T pega dos <i>flashcards</i> en el tablero. Los Ss de un equipo miran las <i>flashcards</i> y pregunta a los Ss del otro equipo: <i>do you like to play soccer or basketball?</i> El otro equipo elige que deporte les gusta. Imitar una portería usando dos sillas, ubicar un balón a cierta distancia. T dice el nombre del equipo que va a responder, muestra la <i>flashcard</i> y el primer estudiante de ese equipo debe decir el deporte usando la estructura <i>I like</i> o <i>I don't like</i> to play... Si es correcto, puede patear la pelota. Si ésta pasa entre las sillas, es gol y gana punto su equipo, si no sabe, cede el turno.		En parejas. T entrega un <i>handout</i> a cada tres Ss. Donde los encontraran un corto diálogo con preguntas y respuestas. (Anexo H-12) <i>S1: Do you like playing tennis?</i> <i>S2: No. I don't like tennis, I like basketball.</i> <i>S3: Let's play basketball.</i> <i>All team: OK.</i> El equipo que logre la interacción puede jugar <i>shoot the basket</i>. <i>Shoot the basket</i> Utilizando un tarro o una papelería y papel reciclable para hacer bolas, las parejas que logran la interacción pueden lanzar, si la bola entra en la cesta ganan doble punto, si no, cede el turno al equipo contrario y solo gana un punto. T entrega un <i>grammar quiz Sports, do, go, play.</i> (Anexo H-13)
Materiales: Copias, <i>cesta de basura o tarro, flashcards: Sports.</i>				

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!				
Tema: <i>This is how I look!</i>		Lección 7	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Salud y vida.			DBA: Menciona algunas cualidades físicas propias y de las personas que le rodean a través de palabras y frases previamente estudiadas.	
Objetivos: Reconocer y describir las partes del cuerpo usando.				
Contenidos: <i>Parts of the body, adjectives, demonstrative adjectives, singular and plural nouns, verb to have, description.</i>				
PRE-TAREA		CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
Presentar las partes del cuerpo con la canción <i>touch your head</i> Piñita T.V. https://goo.gl/Y4Ppae invitar a los Ss a tocar las partes del cuerpo que esta menciona. Presentar las <i>flashcards</i>: <i>My body</i> Piñita T.V. (Anexo H-14), los Ss señalan la parte del cuerpo que se muestra. Distribuir la sopa de letras: <i>parts of the body</i> (Anexo H-15). Ss encierran las palabras y escriben las partes del cuerpo en los espacios de la imagen. Distribuir las <i>flashcards</i> <i>my body</i> Piñita T.V mencionando una a una, el S que tenga la <i>flashcard</i> que corresponde la levanta y la dice, si no es correcto, pierde la y la entrega a otro S. Rotar las <i>flashcards</i>. Presentar 2 veces el video <i>MY BODY</i> de Piñita T.V:https://goo.gl/wHVzqA		Presentar el video <i>MY BODY</i> de Piñita T.V: https://goo.gl/wHVzqA <i>Teacher says...</i> como <i>Simon says...</i> El S. que se equivoque se debe sentar y el que llegue hasta la final de pie gana y presenta las partes del cuerpo utilizando <i>this is, these are</i>. Permitir a los Ss dar las instrucciones. Continuar el juego de manera inversa, los Ss señalan la parte del cuerpo que escuchan no la que ven que el T señala. T escribe en el tablero adjetivos como <i>big, small, round, short, etc.</i> Los Ss se ubican en parejas para dibujar sus siluetas en papel bond y escribir las partes de sus cuerpos usando los adjetivos: <i>Big eyes, round face, etc.</i> Los Ss rotan por el salón observando los dibujos de los demás y escuchando la descripción que cada uno hace de su propio cuerpo reforzando el verbo <i>have</i>: <i>I have big eyes, I have a round face, I have long hair, etc.</i>		<i>Writing activity</i> Distribuir <i>worksheet</i>: <i>My body, this is – these are</i> (Anexo H-16), que contiene actividades con base en el video <i>my body</i> de Piñita T.V. Los Ss llenan los espacios en blanco: las flechas de color azul son <i>plurales</i> (<i>these are</i>) y las flechas negras son <i>singular</i> (<i>this is</i>). Los Ss deben asociar la imagen y llenar el espacio en blanco <i>this is my head, these are my hands etc.</i> Ss tomarán unos minutos para realizar el ejercicio de escritura. T debe pasar entre los Ss monitoreando la escritura y que la tarea se esté llevando a cabo. Una vez finalizada la actividad, los Ss se ubicarán en parejas para revisarla y corregir en caso de ser necesario.
Materiales: computador, parlantes, tablero, hojas de trabajo, papel bond, <i>flashcard</i> : <i>My body</i> .				

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!			
Tema: <i>Changing emotions</i>	Lección 8	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Salud y vida.		DBA: Intercambia opiniones sencillas sobre un tema de interés, a través de oraciones simples y conocidas.	
Objetivos: Producir frases cortas en inglés relacionadas con las emociones propias y de sus compañeros.			
Contenidos: <i>Feelings vocabulary, action verbs, expressing feelings and their causes.</i>			
PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
<i>Pre-listening</i> Preguntar: <i>how do you feel today?</i> haciendo mímica de las emociones, utilizando gestos, triste, feliz, cansado, etc, para activar los conocimientos previos. Presentar las <i>flashcards: Feelings</i> dos veces (Anexo H-17). Pegarlas en el tablero y jugar <i>the missing flashcard</i> : los <i>Ss</i> observan, tapan sus ojos, <i>T</i> remueve una y la esconde. Los <i>Ss</i> abren los ojos y mencionan la que falta. <i>While listening</i> Proyectar 2 veces el video <i>feelings</i> de Piñita T.V. https://goo.gl/AEkMvF repitiendo para reforzar pronunciación y pre-lectura. Distribuir el <i>worksheet: matching feelings</i> (Anexo H-18). <i>Ss</i> Deben conectar las imágenes con la escritura dada en los cuadros de texto de acuerdo con el video.	<i>Flashcard exchange.</i> Los <i>Ss</i> forman un circulo con sus sillas, ubicando una silla en el centro con un estudiante allí. <i>T</i> entrega a cada <i>S</i> una <i>flashcard</i> , menos al <i>S</i> del centro. <i>T</i> dice dos emociones (e.g <i>I'm tired, I'm angry</i>) estos dos <i>Ss</i> deben de cambiar de puestos y el <i>St</i> que está en el centro del circulo intenta sentarse en la silla de alguno. Si el <i>St</i> que estaba en el centro del circulo sin <i>flashcard</i> logra sentarse en la silla de uno de los <i>Ss</i> que estaba cambiando de lugar, éste se queda con la <i>flashcard</i> y el <i>S</i> que perdió su silla va al centro del círculo. <i>Think, share and represent.</i> Los <i>Ss</i> piensan individualmente las actividades, personas o cosas que cambian sus estados de ánimo, siguiendo el ejemplo escrito en el tablero: <i>Dancing makes me happy</i> . Los <i>Ss</i> se agrupan en parejas y comparten sus ideas. Realizar un dibujo para representar lo que cambia sus emociones.		<i>Post-listening</i> Presentar el video <i>feelings</i> de Piñita T.V https://goo.gl/AEkMvF , distribuir <i>worksheet: feelings for writing</i> (Anexo H-19). Los <i>Ss</i> llenan los espacios de acuerdo a lo visto en el video. Los <i>Ss</i> se organizan en las parejas que realizaron la actividad anterior para visitar otras parejas y utilizando el dibujo preguntar y dar información acerca de lo que cambia sus emociones, por ejemplo: <i>What makes you happy / sad/ upset, etc?</i> <i>Eating chocolates makes me happy.</i> <i>I'm happy when I eat chocolates, etc.</i>
Materiales: computador, parlantes, tablero, copias, cinta, hojas de block, marcadores, <i>flashcards: Feelings</i> .			

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!			
Tema: <i>Describing farm animals</i>	Lección 9	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Una aldea local		DBA: Comprende la idea general y algunos detalles en un texto informativo corto y sencillo sobre temas conocidos y de interés.	
Objetivos: Producir textos cortos, orales y escritos en inglés, relacionados con temas medioambientales y basados en un modelo establecido.			
Contenidos: <i>Farm animals vocabulary, animals characteristics, description, verb to be, have / has.</i>			
PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
<i>Pre-listening</i> Introducir el tema poniendo el sonido de los animales de la granja que está en el video de <i>farm animals</i> de Piñita tv. https://goo.gl/ndJ1jt preguntando que sonidos escuchan: <i>listen, listen, what do you hear? I hear a horse, I hear a pig, etc.</i> Presentar las <i>flashcards</i> enfatizando el adjetivos demostrativo: <i>that</i>. (Anexo H-20) <i>That is a horse, that is a cow, that is a rabbit, that is a duck etc.</i> Repetir dos veces el ejercicio. <i>While listening</i> Proyectar el video <i>farm animals</i> Piñita T.V. https://goo.gl/ndJ1jt para que los Ss lo disfruten. Reproducir el video otra vez pausándolo para que los Ss repitan el vocabulario y trabajen en su pronunciación.	<i>Animals description</i> Proyectar el video <i>farm animal</i> pausándolo en la imagen de un animal, <i>T</i> anima a los Ss para que lo describan en conjunto, proveyendo el vocabulario requerido como partes del cuerpo, colores, características, etc. <i>T</i> escribe el respectivo vocabulario alrededor del animal en el tablero uniéndolo con flechas a la imagen. Organizar a los Ss en círculo y distribuir la copia del texto <i>my favorite farm animal</i> (Anexo H-21) Permitirles hacer una lectura individual y silenciosa del texto. Luego, hacer una lectura en conjunto; cada uno lee una frase en voz alta. Aclarar vocabulario desconocido. los Ss tendrán que decidir a cuál animal pertenece la descripción del texto. En parejas los Ss leen diferentes textos pegados en la pared y deciden cuál animal es. Comparan sus respuestas explicando sus razones.		<i>Post-listening</i> <i>Teacher.</i> Presente el video <i>farm animals</i> de Piñita T.V https://goo.gl/ndJ1jt sin volume. Ss deben nombrar cada animal utilizando <i>that</i>: <i>That is a cow, that is a horse etc.</i> y describirlo utilizando la forma <i>have</i>: <i>Cows have four legs.</i> Distribuir <i>worksheet: farm animals</i> (Anexo H-22), los Ss llenen los espacios de acuerdo a lo visto en el video utilizando el demostrativo <i>that</i>. Finalmente, los Ss realizan su propio texto corto, siguiendo el ejemplo, en el que describen su animal de la granja favorito sin poner su nombre. Al terminar rotan sus textos cortos entre ellos para que otros compañeros descubran cual animal es.
Materiales: computador, parlantes, tablero, copias, <i>flashcards: Farm animals.</i>			

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!				
Tema: <i>Pets, our friends</i>		Lección 10	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Una aldea global			DBA: Intercambia opiniones sencillas sobre un tema de interés, a través de oraciones simples y conocidas.	
Objetivos: Describir en inglés las actividades que realiza cotidianamente y sus consecuencias para otros seres en el mundo.				
Contenidos: <i>Pets vocabulary, simple present questions, wh questions, ways to care for pets.</i>				
PRE-TAREA		CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
<i>Pre-listening</i> Presentar las <i>flashcards pets</i> . (Anexo H-23), preguntar que tienen en común las imágenes, preguntar: <i>do you have pets at home?</i> Si no comprenden <i>pets</i> , es necesario brindar ejemplos para que asocien el significado. Permita que ellos hablen de sus mascotas usando las formas: <i>I have a ...</i> , <i>Its name is ...</i> <i>Juego: flashcard reveal</i> Descubrir lentamente cada mascota imitando su sonido antes de ser revelada totalmente. Los <i>Ss</i> deben decir el nombre, sino lo saben, es necesario proveerlo. Escoger un <i>St</i> para que vuelva a pegar la imagen en el tablero diciendo que mascota es utilizando la forma <i>this</i> : <i>this is a dog, this is a cat, etc.</i> <i>While listening</i> Proyectar el video <i>pets</i> Piñita T.V. https://goo.gl/DSwgXX		Proyectar una segunda vez el video deteniéndolo por escenas para que los <i>Ss</i> repitan el vocabulario, enfatizando la pronunciación, la pre-lectura y la escucha. Los <i>Ss</i> se organizan en grupos de tres y reciben cuadrados de papel, cada miembro del equipo debe dibujar dos formas de cuidar a una mascota. <i>T</i> debe caminar entre los equipos para proveer el vocabulario y las frases necesarias para que puedan realizar la tarea. Una vez terminen cada equipo envía un estudiante a recorrer los otros equipos. Cada grupo debe contarle al enviado las seis formas de cuidar a una mascota que ellos dibujaron. Una vez los enviados hayan recorrido todos los equipos, debe volver a su propio grupo para contarles las formas iguales y diferentes que les contaron en los otros grupos y escogerán cuales son las seis formas más importantes para cuidar una mascota y las escribirán en inglés en rectángulos de cartulina.		<i>Post-listening</i> Los <i>Ss</i> forman grupos de 5 <i>Ss</i> y se sientan formando un círculo. Los <i>Ss</i> deben interactuar preguntado: <i>Do you have pet?</i> <i>Yes, I do / No, I don't.</i> <i>What kind of pet do you have?</i> <i>I have a fish.</i> <i>What's its name?</i> <i>Its name is Ken.</i> <i>How do you care for your fish?</i> <i>I give the fish food, I clean the house of the fish, etc.</i> <i>T</i> debe estar monitorear la tarea de interacción. Terminada esta actividad <i>T</i> entrega a los <i>Ss</i> <i>worksheet pets</i> . (Anexo H-24) donde trabajarán <i>writing</i> de acuerdo a lo visto en el video <i>pets</i> de piñita T.V.
Materiales: computador, parlantes, marcadores, tablero, copias, hojas de block, <i>flashcards: Pets</i> .				

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!			
Tema: <i>All about wild animals</i>	Lección 11	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Medio ambiente		DBA: Intercambia opiniones sencillas sobre un tema de interés, a través de oraciones simples y conocidas.	
Objetivos: Producir textos cortos, orales y escritos en inglés, relacionados con temas medioambientales y basados en un modelo establecido.			
Contenidos: Wild animals vocabulary, adjectives, description, comparatives.			
PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
Utilizar una bolsa plastica para las <i>flashcards</i> : <i>Wild animals</i> (Anexo H-25) sacarlas una a una imitando el sonido de cada animal, que el sonido capte la atención de los Ss. Preguntar: “ <i>What’s this?</i> ” “ <i>That is lion</i> ”, a (<i>lion</i>). (<i>Lion</i>), (<i>Lion</i>), (<i>Lion</i>). <i>What noise does a lion make?</i> ” “ <i>The lions roar</i> ” Preguntar que tienen en común las imágenes, para que infieran que se trata de animales salvajes. Hacer preguntas que permitan expression espontánea: <i>Where do they live? What do they eat?</i> Proveer a los Ss con vocabulario que requieran si respondan en español. Proyectar 2 veces el video <i>wild animals</i> Piñita T.V. https://goo.gl/wXwhne deteniéndolo para reforzar la pronunciación y la pre lectura.	Los Ss Se reúnen en grupos de 4 y toman una de las <i>flashcards</i> : <i>wild animals</i> , ellos compartirán todo lo que saben acerca de ese animal, T debe caminar entre ellos para proveer el vocabulario y las expresiones que los Ss necesiten. Luego, a cada miembro de cada grupo se le asigna un color (<i>red, yellow, blue, green</i>), cuando T diga: <i>switch!</i> , los niños que tengan los mismos colores se reúnen para formar nuevos grupos. En los nuevos grupos que se forman hay un miembro del primer equipo que se formó, por lo tanto, cada St compartirá lo que conoce del animal que está en la imagen. T escribe diferentes adjetivos en el tablero como: <i>big, small, strong, weak, etc.</i> Lo Ss deben usar esos adjetivos para describir los animales que les correspondieron y compararlos utilizando la forma <i>bigger than..., smaller than..., etc.</i>		Los Ss escogen dos animals del video <i>Wild animals</i> de Piñita T.V para describirlos y compararlos con frases sencillas, siguiendo el modelo, reemplazando las palabras que se encuentran en negrilla (Anexo H-26): <i>The lion is a wild animal. It is big and strong.</i> <i>The giraffe is a wild animal too. It is tall and has long legs.</i> <i>The lion is stronger than the giraffe. The giraffe is taller than the lion.</i> Los Ss pegan los textos en la pared y rotan para leerlos de manera ordenadamente. Si algún S no está de acuerdo con lo que está escrito en el texto, podrá levantar la mano y expresar que no está de acuerdo explicando por qué. T debe proveer las expresiones requeridas: <i>I think, in my opinion, I don’t agree... because, etc.</i>
Materiales: computador, parlantes, marcadores, tablero, copias, cinta, <i>flashcards</i> : <i>Wild animals</i> .			

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!				
Tema: <i>The fruits survey.</i>		Lección 12	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Salud y vida.			DBA: Compara características básicas de personas, objetos y lugares de su escuela y comunidad, a través de oraciones simples.	
Objetivos: Dar y pedir información personal en inglés sobre hábitos alimenticios				
Contenidos: <i>Fruits vocabulary, simple present questions and answers, wh questions.</i>				
PRE-TAREA		CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
Presentar las <i>flashcards</i>: <i>fruits</i> dos veces (Anexo H-27) Proyectar el <i>video what is your favorite fruit</i> de Piñita T.V https://goo.gl/CYZEr9 Juego: <i>Put it in the box.</i> Dividir la clase en dos equipos cada equipo hace una fila. Ubicar la caja, dos paquetes de <i>flashcards</i> frente a las filas y amarrar un lazo a dos sillas a una altura que los Ss puedan saltarlo. Cuando <i>T</i> dice: <i>I like pineapple</i>, los Ss de cada equipo que están de primeros en las filas deben correr, saltar por encima del lazo, tomar la <i>flashcard</i> que corresponde a lo que dijo <i>T</i> decirla en voz alta y ponerla dentro de la caja.		Proyectar el video <i>what is your favorite fruit</i> de Piñita T.V https://goo.gl/CYZEr9 permitiendo que los Ss. repitan lo que escuchan. Distribuir <i>worksheet what is your favorite fruit? For writing</i> (Anexo H-28), los Ss deben unir con una línea las palabras que concuerden con las imágenes y responder las preguntas de acuerdo a las imágenes. <i>T</i> Selecciona un estudiante y le formula la pregunta: <i>What is your favorite fruit?</i> reforzando la respuesta <i>my favorite fruit is ...</i> Reproducir el video nuevamente, pero esta vez sin sonido, deteniéndolo por escenas para que los Ss refuercen el vocabulario y brinden respuestas espontáneas a las preguntas que el video realiza: <i>yes, I do. O No, I don't. I like apple, I like mango, I like pear, I like pineapple, I like watermelon, etc.</i> Los Ss realizarán las preguntas que muestra el video a sus compañeros de clase y luego realizarán un reporte en mesa redonda.		<i>T</i> y <i>Ss</i> crean una encuesta para averiguar si en el salón los niños consumen frutas. <i>Do you like fruit?</i> <i>Do you think it is important to eat fruit?</i> <i>What is your favorite fruit?</i> <i>How often do you eat fruit?</i> Los Ss se hacen las preguntas entre si y ofrecen información real. Los Ss deben registrar las respuestas en la hoja de la encuesta. Los Ss reúnen todas las encuestas y analizan las respuestas: A cuantos estudiantes les gusta la fruta, cuantos piensan que es importante, etc, y realizan un gráfico de barras en papel bond para mostrar los resultados. Los Ss producen frases que representan la realidad del consumo de frutas en el salón: <i>10 students in the classroom like fruit, 5 students don't like fruits.</i>
Materiales: computador, parlantes, marcadores, tablero, copias, cinta, papel bond, <i>flashcards: Fruits.</i>				

UNIDAD DIDÁCTICA: NOW IS TIME TO HAVE FUN!			
Tema: <i>Asking for and giving information.</i> <i>Summary of the unit.</i>	Lección 13	Nivel de lengua: Pre A-1	Cantidad de estudiantes: 15
Modulo: Aldea local		DBA: Compara características básicas de personas, objetos y lugares de su escuela y comunidad, a través de oraciones simples.	
Objetivos: Utilizar el vocabulario y estructuras adquiridas para establecer comunicación con otros.			
Contenidos: Todos los contenidos de la unidad.			
PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA		POST-TAREA
Presentar las <i>flashcards</i>: <i>Asking for and giving information</i> (Anexo H-29). <i>What is your name? Where are you from? How old are you? What is your favorite color? What is your favorite food? What is your favorite pet? what kind of music do you like? etc.</i> El profesor proveerá a los estudiantes la manera de responder a cada pregunta a través de diferentes estrategias, por ejemplo: <i>Where are you from?</i> Si los <i>Ss</i> no responden, <i>T</i> puede inducir la respuesta diciendo: <i>I'm from Cali, Colombia. Mr. Obama is from USA. Where are you from?</i> Así sucesivamente con las demás preguntas.	<i>T</i> organiza a los <i>Ss</i> en parejas, Distribuir <i>worksheet: Asking for and giving information for writing</i> Los <i>Ss</i>. Tomarán turnos para escribir durante la actividad <i>asking for and giving information</i>. (Anexo H- 30). Los <i>Ss</i> deben crear y escribir preguntas para obtener información personal utilizando <i>wh question words</i> de acuerdo con las respuestas proporcionadas en la parte baja del formato de la hoja de trabajo. Los <i>Ss</i> practican en parejas la pronunciación de las preguntas y <i>T</i> monitorea la actividad proveyendo vocabulario y pronunciación adecuada. Cuando los <i>Ss</i>. terminen de escribir las preguntas para su entrevista <i>T</i>. realiza varias preguntas a diferentes <i>Ss</i>, con el fin de modelar las respuestas.		Los <i>Ss</i> se organizan en dos líneas unos frente a otros. <i>T</i> modela el ejemplo de la actividad, establece contacto visual con el <i>S</i> que tiene en frente, le pregunta: <i>What is your name?</i> <i>T</i>. puede pasar la siguiente <i>flashcard</i> donde está la respuesta, para que el <i>S</i> gane confianza y motivación para responder. Una vez realizada la demostración, es turno de los <i>Ss</i> para interactuar con los compañeros que tienen al frente. Los <i>Ss</i> de la primera fila se mueven a la derecha para interactuar con otro compañero. Continuar con la rotación hasta que todos los <i>Ss</i> hayan realizado las preguntas y obtenido la información personal de todos sus compañeros.
Materiales: computador, parlantes, marcadores, tablero, copias, cinta, papel bond, <i>flashcards: Asking for and giving information.</i>			

Introducing myself



Hi. My name is....



I'm (ten) years old



Nice to meet you



How are you?



I'm fine thank you.
and you?



I'm great!



Good bye.



*Handout para estudiantes***St 1.**

St 1. Hi. My name is _____ I'm (13) years old. Nice to meet you. What is your name?

St.1 How are you?

St.1 I'm great. And you? St.1 Good bye.

**St 2.**

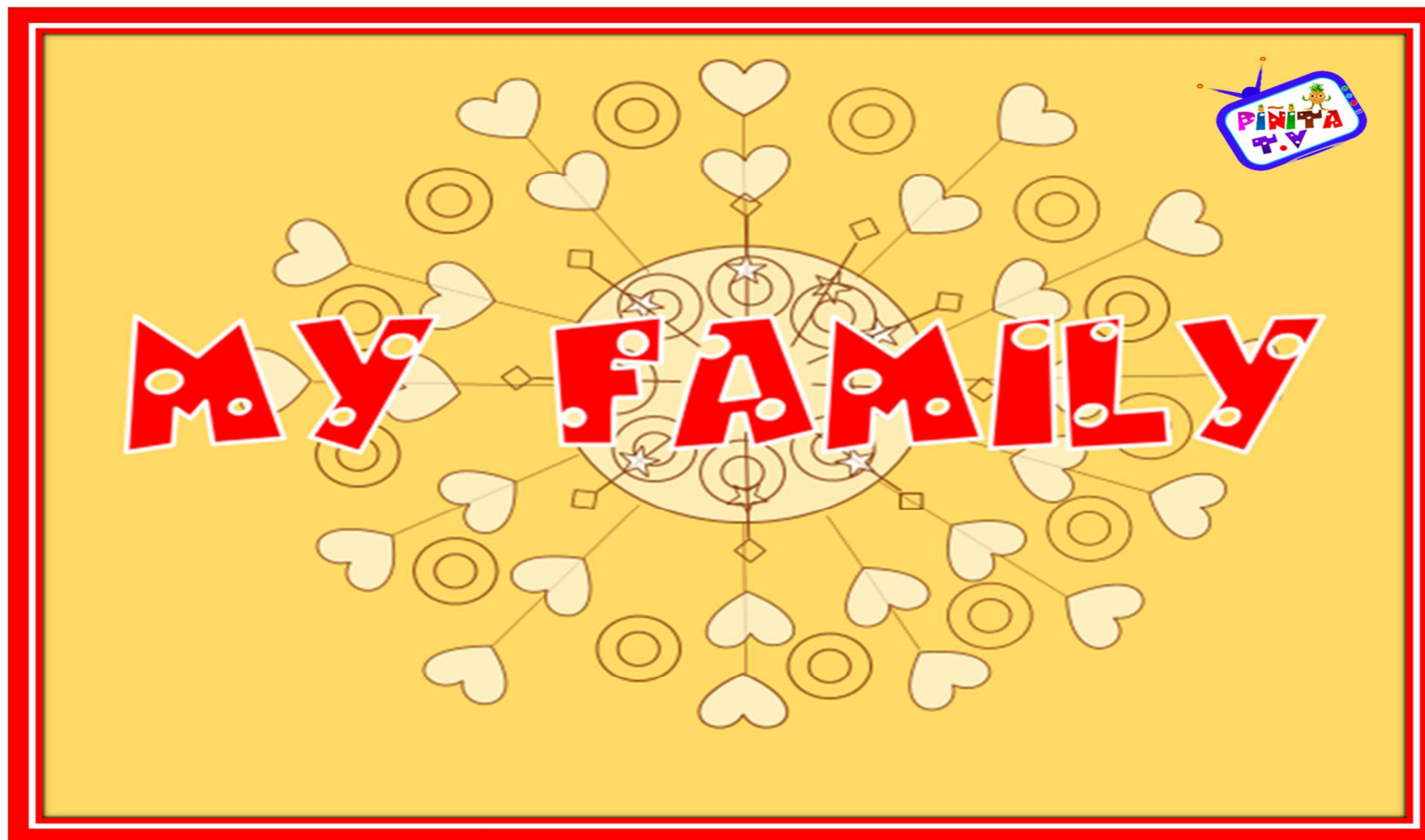
St. 2 my name is ...

St.2 I'm fine thank you and you?

St.2 I'm good.

St.2 Good bye







She is my grandmother



He is my grandfather



She is my mother



He is my father



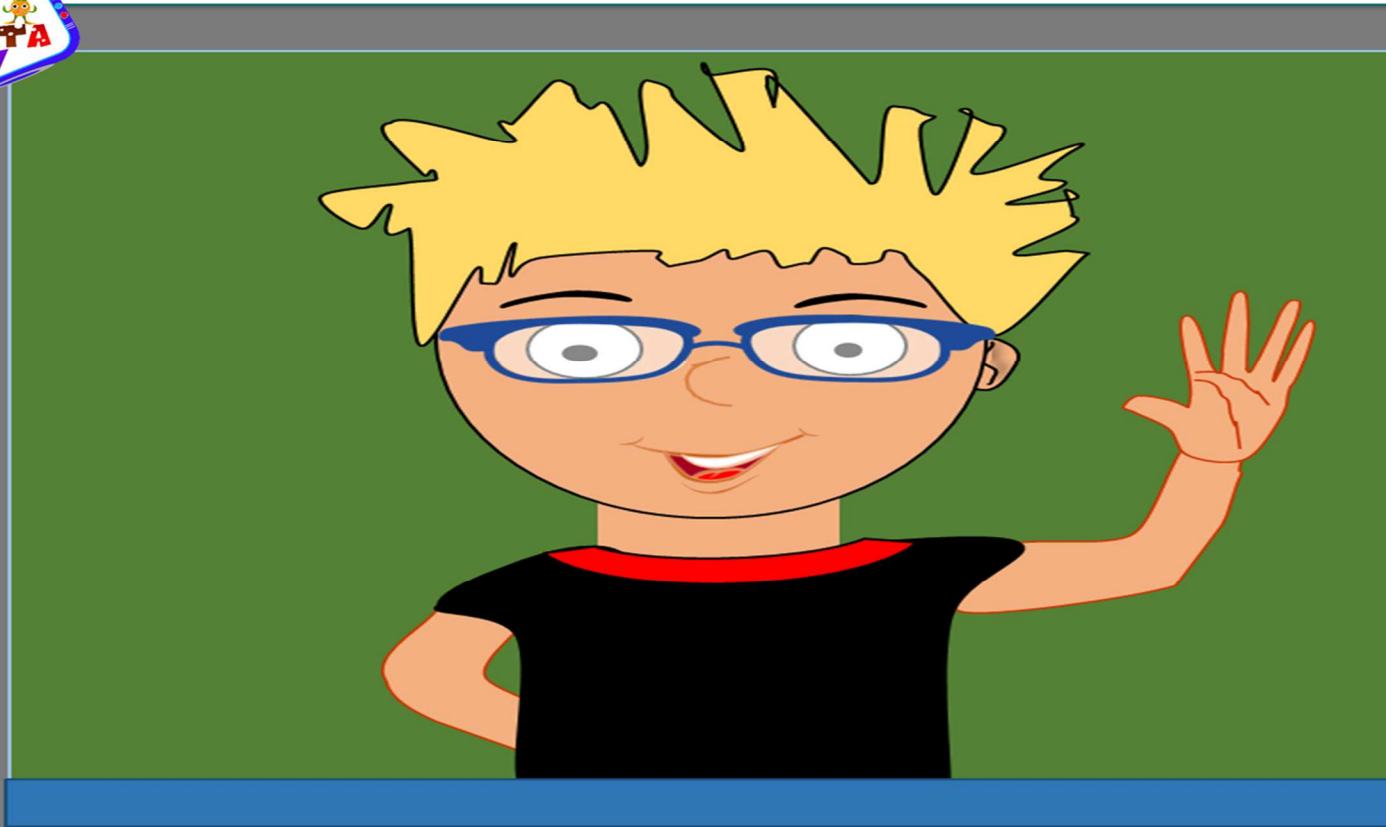
She is my sister



She is my aunt



He is my uncle



He is my cousin



She is my cousin

WORKSHEET MY FAMILY

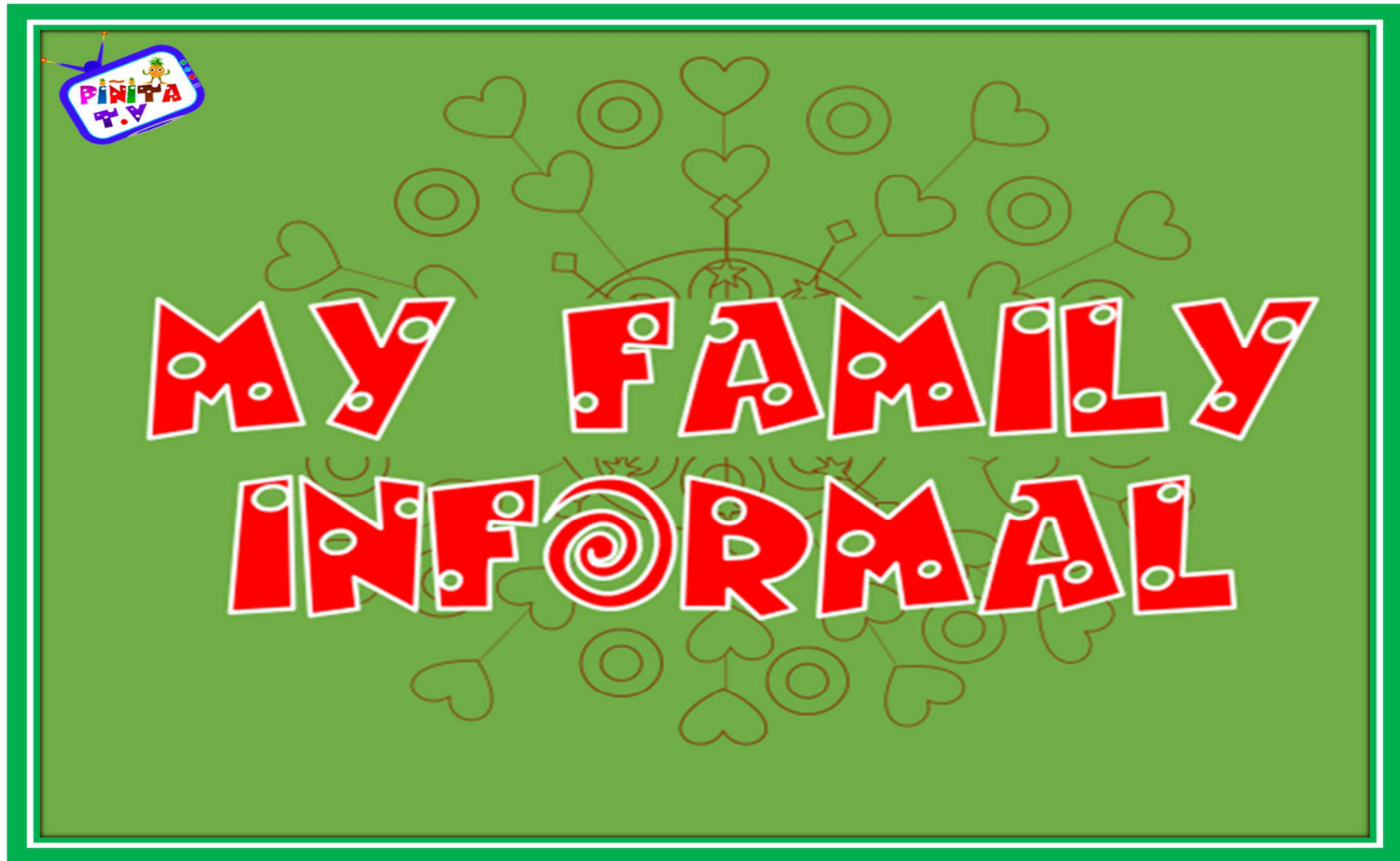
Listen to the teacher and write according to the video my family (Piñita T.V youtube) look at the picture, then write following the example.



EXAMPLE

SHE IS MY COUSIN







It's me



She is my granny



He is my grandpa



She is my mommy



He is my daddy

WORKSHEET MY FAMILY INFORMAL WORDS

Listen to the teacher and write according to the video my family informal words (Piñita T.V youtube) look at the picture, then write following the example.



EXAMPLE

SHE IS MY GRANNY



















I wake up



I get up





I get undressed



Then, I take a shower.



I get dressed



I comb my hair

I have breakfast





I brush my teeth



I go to school



Next, I go home









I do my homework



I go to the park







Finally, I go to bed.

sara's daily routine



Read the text carefully, then answer the questions below.

Sara's day usually starts quite early. She wakes up at six, she gets up ten minutes later. Next, she gets undressed and takes a shower. After that, Sara has breakfast and brushes her teeth. Then, she goes to school. When she comes home she has lunch, does her homework and goes to the park for a while, then watches T.V and has dinner and brushes her teeth. Finally, she puts on her pajamas and goes to bed. Her parents always kiss her good night before she gets asleep.

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS.

1. What time does she wake up? -----
2. Does she have breakfast at home? -----
3. Where does she have lunch? -----
4. Does She make homework at school or at home? -----
5. **What about you? What's your daily routine like?** -----

According to the video daily activities- piñita T.V youtube, write in front of the picture.

















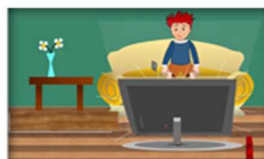
















I like to play basketball

<http://cliparts.co/thumbnail/5cR/Kar/5cRKarozi.jpg>



I like to play baseball

<https://goo.gl/ENaKBJ>





I like to go swimming

support@graphicsrf.com/shutterstock



I like to go cycling

<http://www.cyclist.co.uk/>
<https://goo.gl/r8wnah>





I like to go jogging

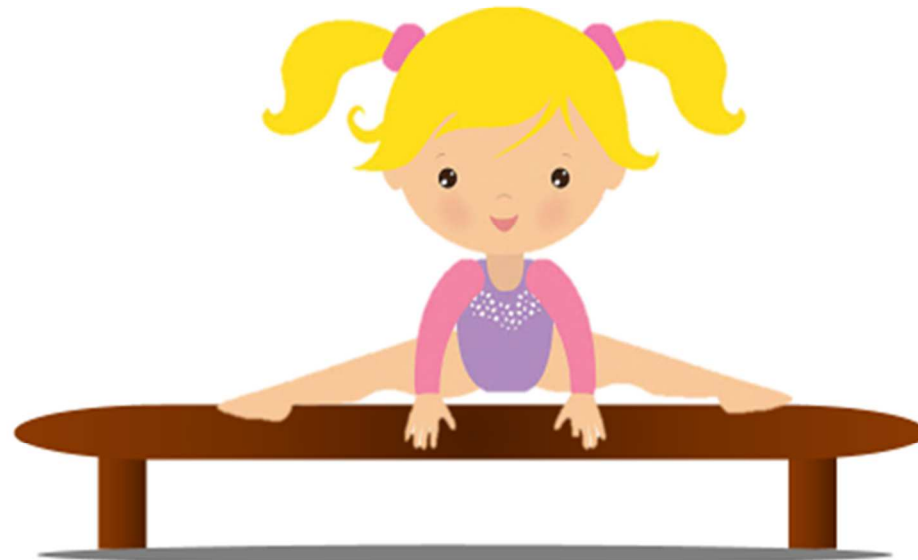
couple-running-in-the-park-background_23-2147623974.jpg



I like to play soccer



<https://goo.gl/eAKvng>



I like to do gymnastics



pic-305619164/stock-photo-gymnastics



I like to do karate



<http://clipart-library.com/img/2026944.png>

ANEXO H-11: GRAMMAR REFERENCE CHART FOR SPORTS

[IR A PLANEACIÓN](#)

Grammar chart reference for sports		
DO	GO	PLAY
➤ Gymnastics ➤ Karate ➤ do aerobics ➤ do exercise ➤ do push-ups ➤ do sit-ups ➤ do yoga	➤ go roller-skating ➤ go running ➤ go dancing ➤ go fishing ➤ go swimming ➤ go ➤ go cycling ➤ go jogging ➤ go bowling ➤ go golfing ➤ go hiking ➤ scuba diving ➤ go surfing	➤ play basketball ➤ play ping pong ➤ play soccer ➤ play tennis ➤ play volleyball ➤ play baseball ➤ play football ➤ play golf ➤ play hockey



St 1. Do you like playing tennis

St 2. No. I don't. I don't like tennis I like basketball.

St 3. Let's go. Let's play basketball.

All team: OK.



St 1. Do you like playing tennis

St 2. No. I don't. I don't like tennis I like basketball.

St 3. Let's go. Let's play basketball.

All team: OK.



St 1. Do you like playing tennis

St 2. No. I don't. I don't like tennis I like basketball.

St 3. Let's go. Let's play basketball.

All team: OK.



NAME: _____

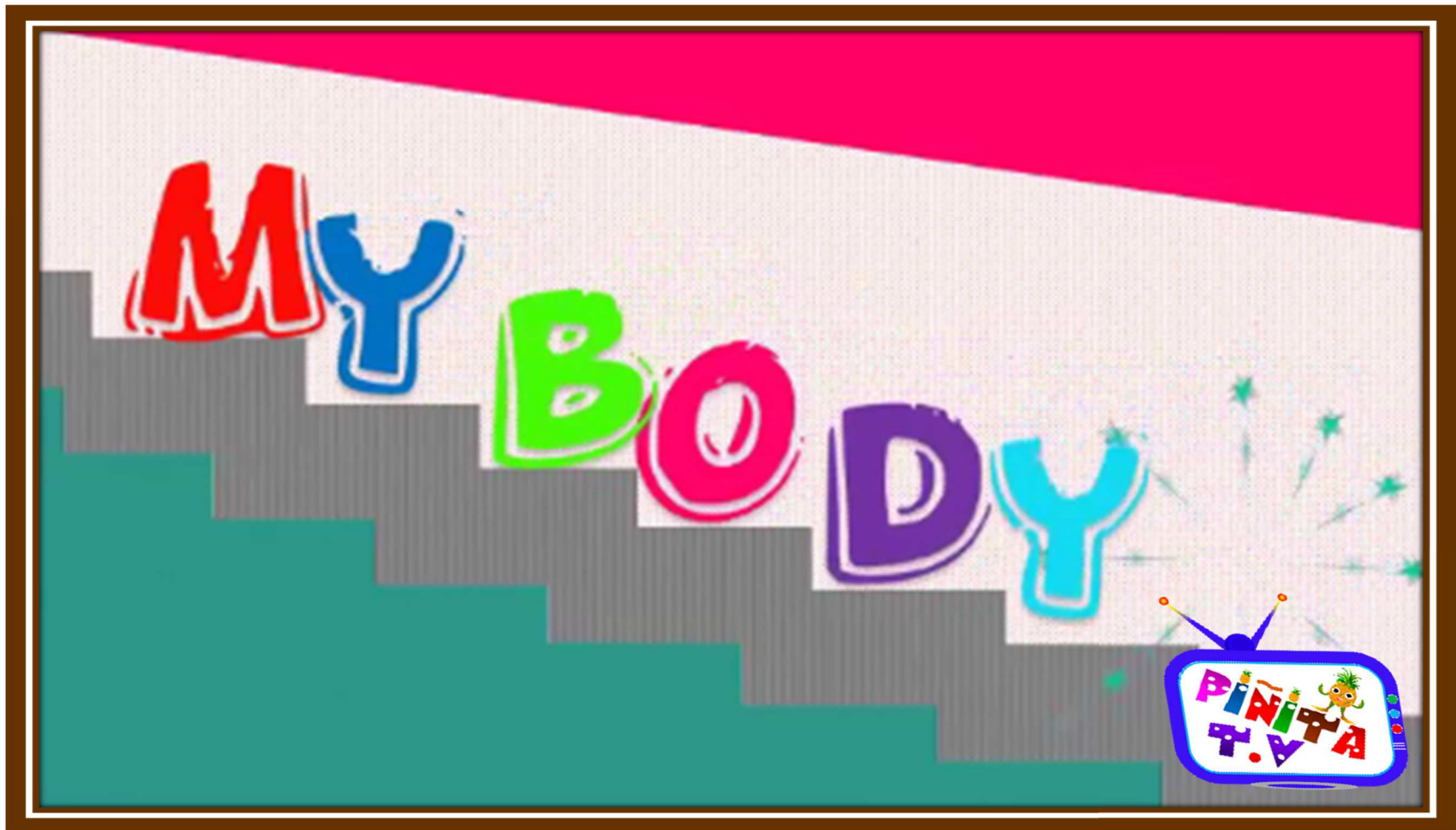
DATE: _____

GRAMMAR QUIZ**DO GO PLAY**

- Circle the correct word to complete the sentence using **DO GO PLAY**.

1. I joined a baseball team last month, so now I ... baseball every Saturday.
a) do
b) go
c) play
2. Do you want to stay strong and healthy? You should ... exercise!
a) do
b) go
c) play
3. Carlos really likes to ... swimming at the lake in summer.
a) do
b) go
c) play
4. My sister often ... tennis with her friends on the weekends.
a) does
b) goes
c) plays
5. I'm not very good at sports, but I like to ... cycling in my free time.
a) do
b) go
c) play
6. Hey, the weather is really nice. Would you like to ... golfing?
a) do
b) go
c) play
7. In winter, lots of people like to ... baseball.
a) do
b) go
c) play
8. My brother really loves to ... basketball.
a) do
b) go
c) play
9. Are you in good shape? How many sit-ups can you ...?
a) do
b) go
c) play
10. Sometimes, I ... jogging in the morning before work.
a) do
b) go
c) play
11. I want to ... karate, but first I need to find a good karate teacher.
a) do
b) go
c) play
12. My friend is amazing! He can ... gymnastics!
a) do
b) go
c) play
13. We only need to find two more people before we can ... volleyball.
a) do
b) go
c) play
14. Do you know how to ... ping pong? There's a ping pong table in the gym.
a) do
b) go
c) play
15. I don't like to ... tennis at the beach.
a) do
b) go
c) play
16. I like to ... soccer in the mountains almost every August.
a) do
b) go
c) play

Tomado de www.allthingsgrammar.com y adaptado por los autores













THESE ARE
MY CHEEKS







THIS IS MY
CHEST



THESE ARE
MY SHOULDERS



THESE ARE MY HANDS









THESE ARE MY
LEGS



THESE ARE MY
KNEES

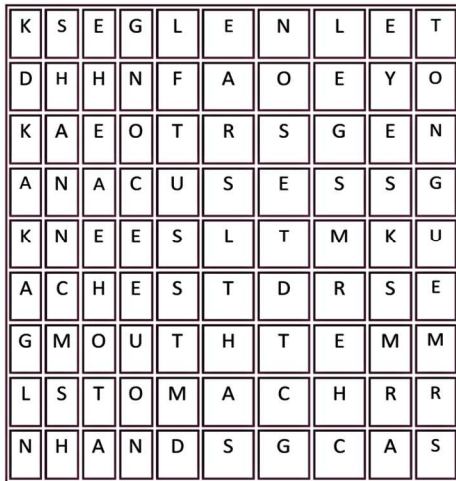


THESE ARE MY
FEET



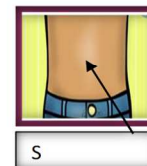
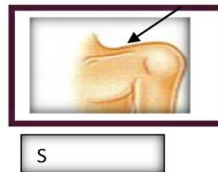
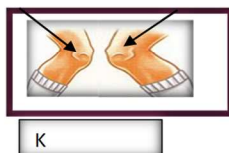
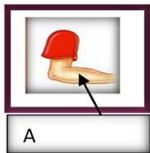
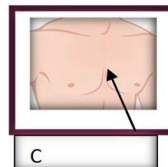
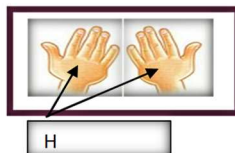
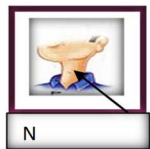
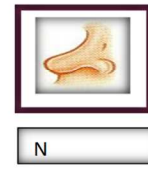
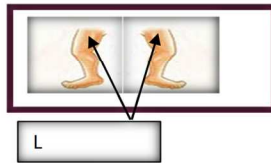
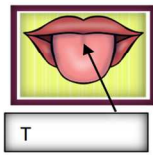
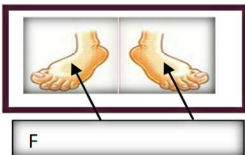
WORKSHEET PARTS OF THE BODY

FIND THE WORDS IN THE WORD SEARCH AND COMPLETE THE WORDS BELOW



WORDBANK

feet hands
shoulders head
arms mouth
tongue eyes
legs ears
neck chest
knees nose
stomach



MY BODY

WORDBANK

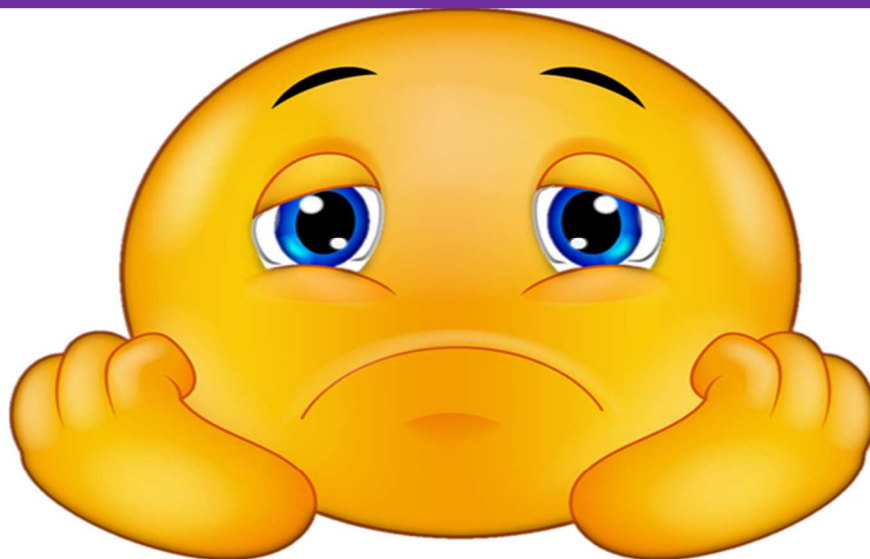
feet eyes legs cheeks ears neck chest knees hips nose
stomach hands shoulders head arms mouth

Fill in the blanks with the correct part of the body from the word bank. black arrows for singular and blue ones for plurals

These are my eyes

this is my head





I'm sad

Teguh Mujiono/www.shutterstock.com



I'm tired



www.clipart.com

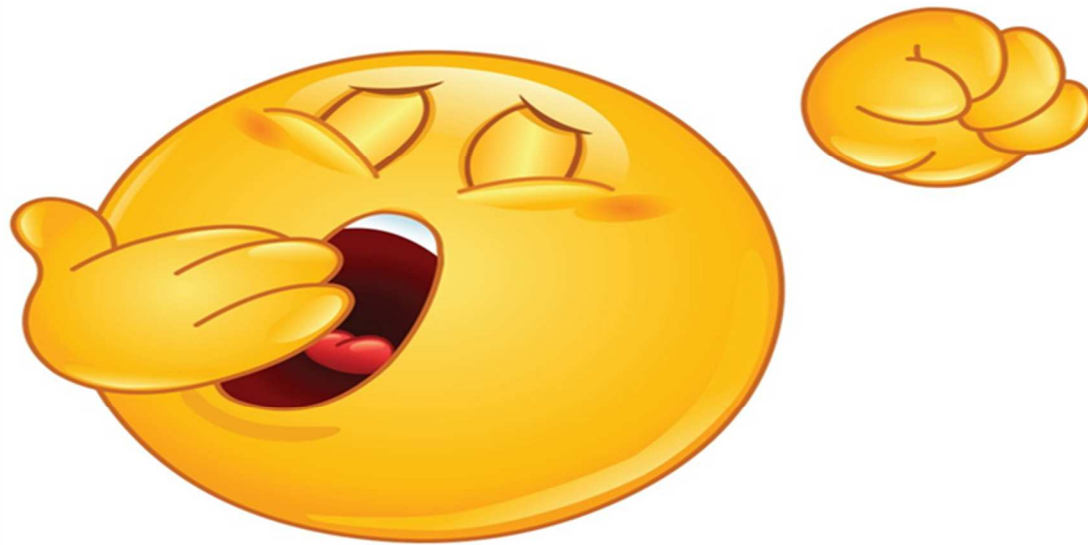


I'm feeling sick

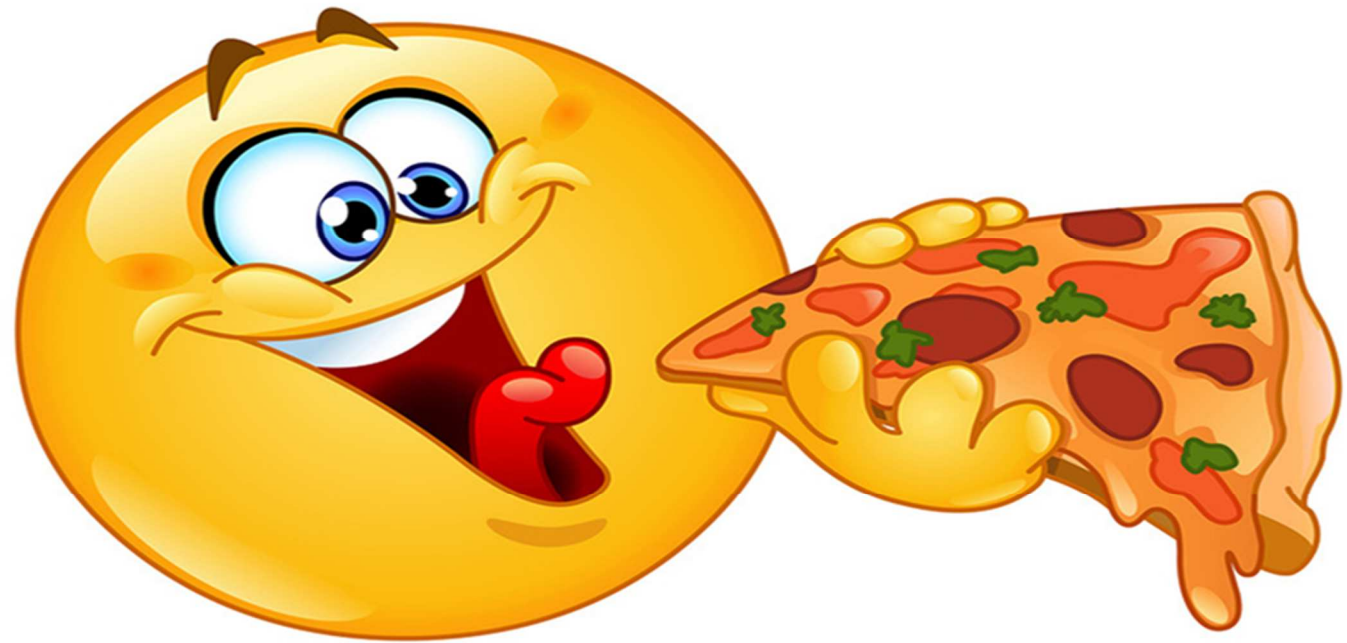


**I'm feeling
dizzy**





I'm sleepy



I'm hungry



I'm feeling
blue





I'm bored



I'm starving



I'm thirsty



**I'm
concerned**





I'm scared



I'm happy



I'm excited

Yayayoyo/www.shutterstock.c



**I'm in a
bad mood**





I'm worried

Feelings

According to the video feelings Piñita T.V read and match. <https://goo.gl/AEkMvF>

	I'm happy	
	I'm sad	
	I'm tired	
	I'm feeling sick	
	I'm hungry	
	I'm scared	
	I'm sleepy	
	I'm bored	
	I'm angry	
	I'm feeling dizzy	
	I'm worried	
	I'm feeling blue	
	I'm in a bad mood	
	I'm starving	
	I'm concerned	

WORKSHEET FEELINGS

According to the video feelings Piñita T.V complete the sentence.

<https://goo.gl/AEkMvF>

I'm



I'm



I'm



I'm



I'm



I'm



I'm



I'm



I'm



I'm



I'm





<http://yesofcorsa.com/bull/>

That is a bull





<http://trunkweed.com/1437485-beauty-chick-wallpaper.html>

That is a chick





<https://pxwalls.com/fr/animaux/poule-oiseau-champ-contexte>

That is a chicken





<http://www.reuun.com/download-wp/402676780.html>

That is a cow





<https://wallpaperclicker.com/storage/wallpaper/Beautiful-Baby-Elephant-Wallpaper-22317520.jpg>

That is a duck





<https://picsart.com/hashtag/anura>

That is a frog





<http://www.adsrex.com/wallpaper/goat/2049.html>

That is a goat





<http://moheban-ahlebeit.com/preview/Horse-Wallpaper/Horse-Wallpaper-8.html>

That is a horse





<https://wall.alphacoders.com/big.php?i=427673&lang=Spanish>

That is a roaster





<https://www.animalstown.com/animals/p/pig/wallpapers/pig-wallpaper-04.php>

That is a pig





<https://www.pinterest.co.uk/pin/511932682619924065/?lp=true>

That is a sheep



Read the text and try to guess the animal from its description.

It is a farm animal, it is big, it has four and long legs, big eyes, it eats grass and hay. It is strong and it can run so fast.

Which animal is it?

It is a farm animal it is pink and small. It loves to roll in mud. Its tail is too short. Many people think that it is dirty and smells bad.

Which animal is it?

It is a farm animal too, it loves the water. It lives in public ponds, lakes or rivers. It has a narrow beak, wings, two legs and webbed feet, designed for swimming.

Which animal is it?

It is a farm animal, it is small, it has two legs, wings, short beak, eats worms, insects, seeds, grains, fruits and It lays white or brown eggs.

Which animal is it?



WORKSHEET FARM ANIMALS

According to the video farm animals piñita T.V label the animals below.
<https://goo.gl/ndJ1jt> follow the given example.



e.g. That is a pig





<http://www.ihaveapc.com/wp-content/uploads/2011/08/Wildlife-Fun-HD-Wallpapers-015.jpg>

That is a bird

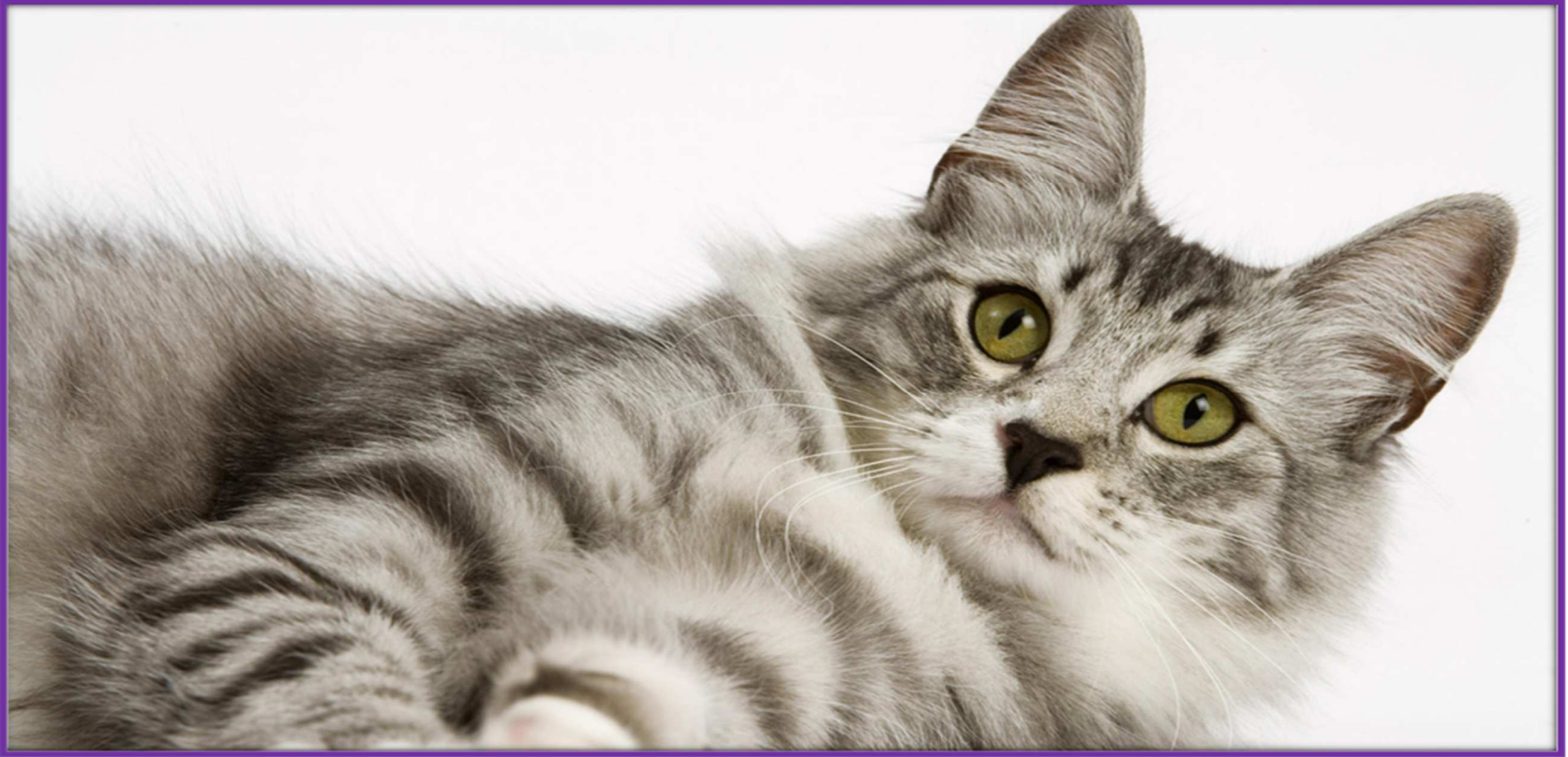




http://www.playerarena.net/download/this-is-a-really-cute-puppy_1920x1080_543-hd.jpg

That is a dog





<http://imgstocks.com/50-free-hd-cat-wallpapers-newevolution.html>

That is a cat





<http://animalsbirds.com/top-50-beautiful-fish-photos-images-and-hd-wallpapers/>

That is a fish





<http://rabbitbreeders.us/wp-content/uploads/Keeping-Rabbits-Cool.jpg>

That is a rabbit





<http://wallpapercraft.net/wp-content/uploads/2016/11/turtle-wallpapers/turtle-wallpapers10.jpg>

That is a turtle



WORKSHEET PETS

According to the video pets piñita T.V label the animals below.
<https://goo.gl/ndJ1jt> follow the given example.



e.g. That is a dog





<http://es.naturewallpaperfree.com/web/osos/wallpaper-naturaleza-c20.html>

That is a brown bear





<http://wallpaper.allfarm.info/crocodile-wallpaper/>

That is a crocodile





<https://wallpaperclicker.com/storage/wallpaper/Beautiful-Baby-Elephant-Wallpaper-22317520.jpg>

That is an elephant.





<http://cdn.pwallart.com/images/giraffe-tongue-eating-wallpaper-1.jpg>

That is a giraffe





<https://www.animalstown.com/animals/i/iguana/wallpapers/iguana-wallpaper-06.php>

That is an iguana





That is a lion





That is a monkey





<http://assets.natgeotv.com/Shows/9925.jpg>

That is a hippopotamus





<https://www.thinglink.com/scene/637652615332626433>

That is a snake





<http://mosthdwallpapers.com>

That is a parrot





https://www.fondosypantallas.com/wp-content/uploads/2013/08/Arana_11.jpg

That is a spider





<https://wintelhd.blogspot.com/2013/05/fondo-de-pantalla-animales-tigre-creado.html>

That is a tiger





https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Toucan_in_Green_World_Ecological_Farm_Bird_Park.jpg

That is a toucan

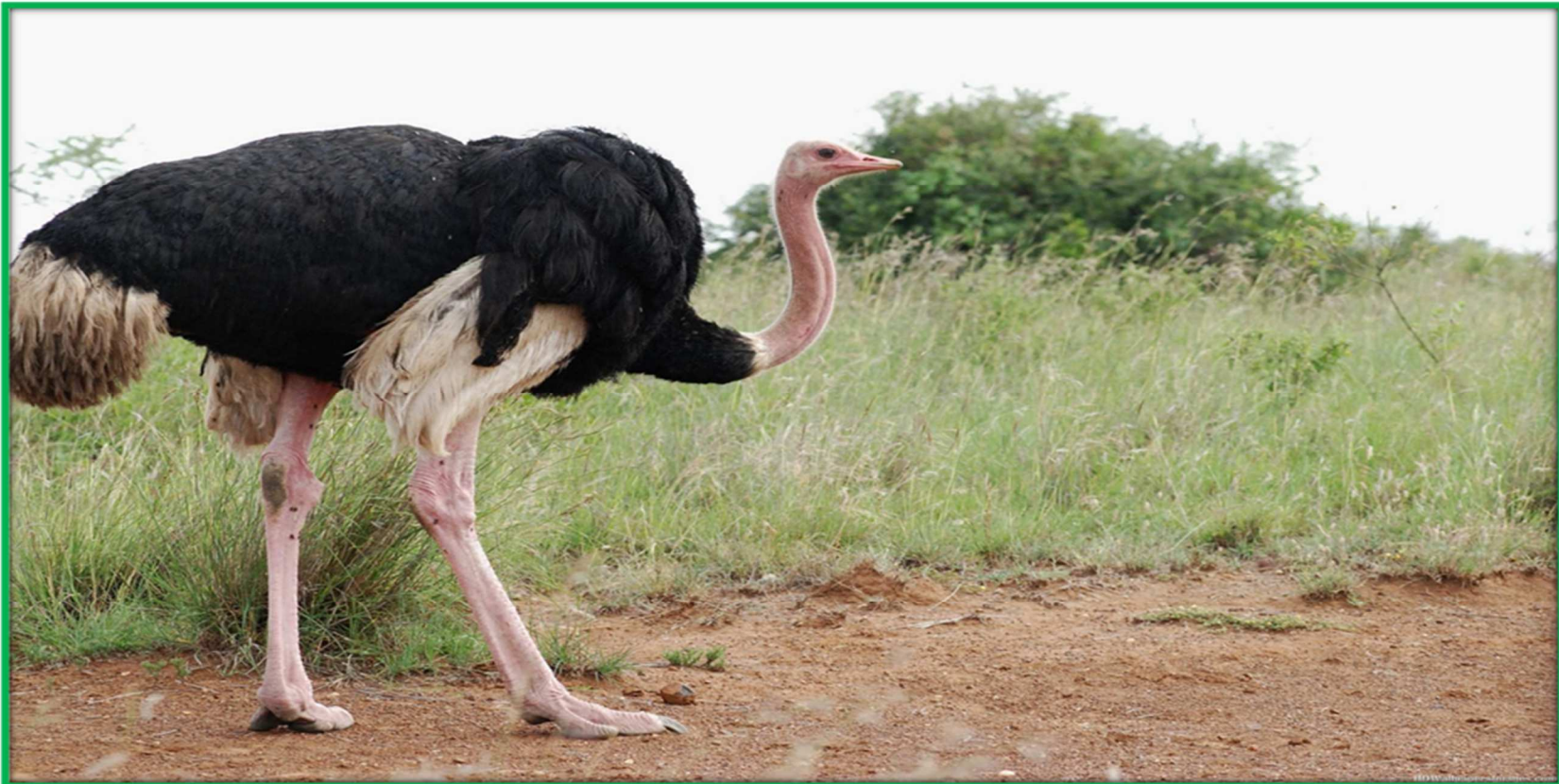




https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/49/Zebra_running_Ngorongoro.jpg

That is a zebra





<http://www.wackywildlifewonders.com/animal-facts>

That is an ostrich



Describes and compare wild animals with simple phrases, replacing the words in bold.

The **lion** is a wild animal. It is **big** and **strong**.

The **giraffe** is a wild animal too. It is **tall** and has **long legs**.

The **lion** is **stronger** than the **giraffe**. The **giraffe** is **taller** than the **lion**.

The _____ is a wild animal. It is _____ and _____.

The _____ is a wild animal too. It is _____ and has _____.

The _____ is _____ than the _____. The _____ is _____ than the _____.



debaibaz/<https://www.shutterstock.com/es/g/baibaz>

My favorite fruit are



apples



My favorite fruit are



bananas



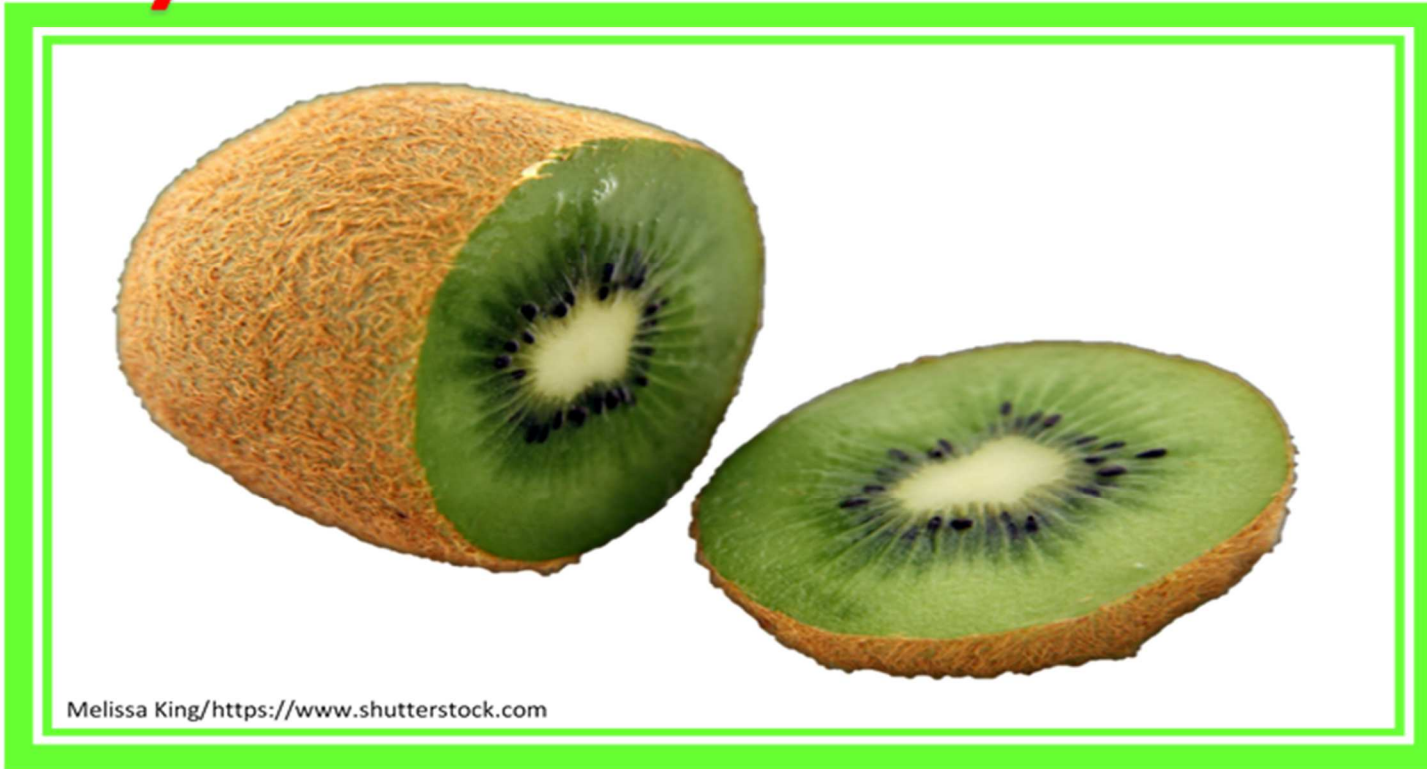
My favorite fruit are



grapes



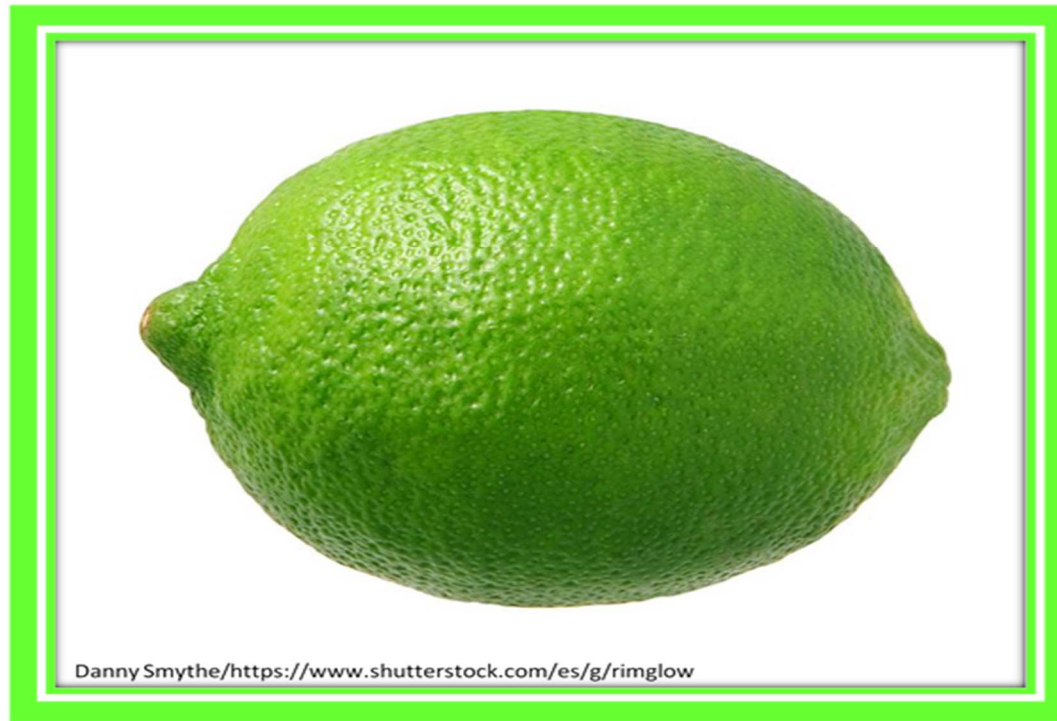
My favorite fruit is



kiwi



My favorite fruit is



lemon



My favorite fruit is



mango



My favorite fruit is



papaya



My favorite fruit are



oranges



My favorite fruit are



peaches



My favorite fruit is



pear



My favorite fruit



pineapple



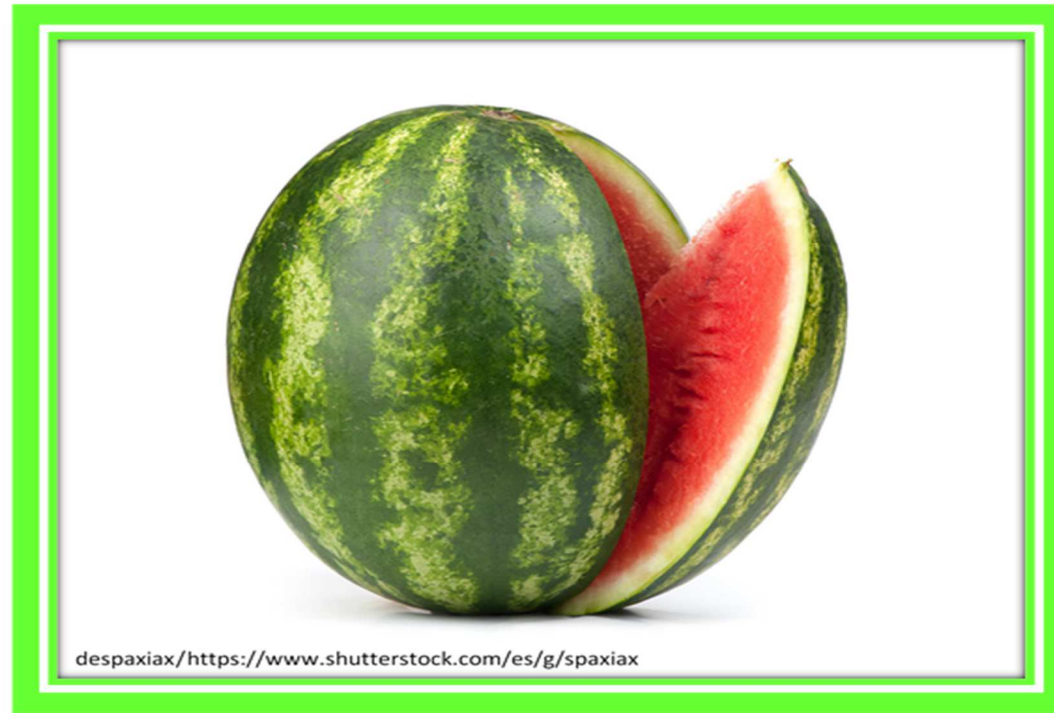
My favorite fruit are



strawberries



My favorite fruit is



watermelon





what is your favorite fruit?

My favorite fruit is pineapple.



1 _____ pear?



2 _____ peaches?



3 _____ kiwi?



4 _____ lemon?



5 _____ strawberries?



6 _____ grapes?

7 _____ papaya



8 _____ oranges

9 _____ pineapple?

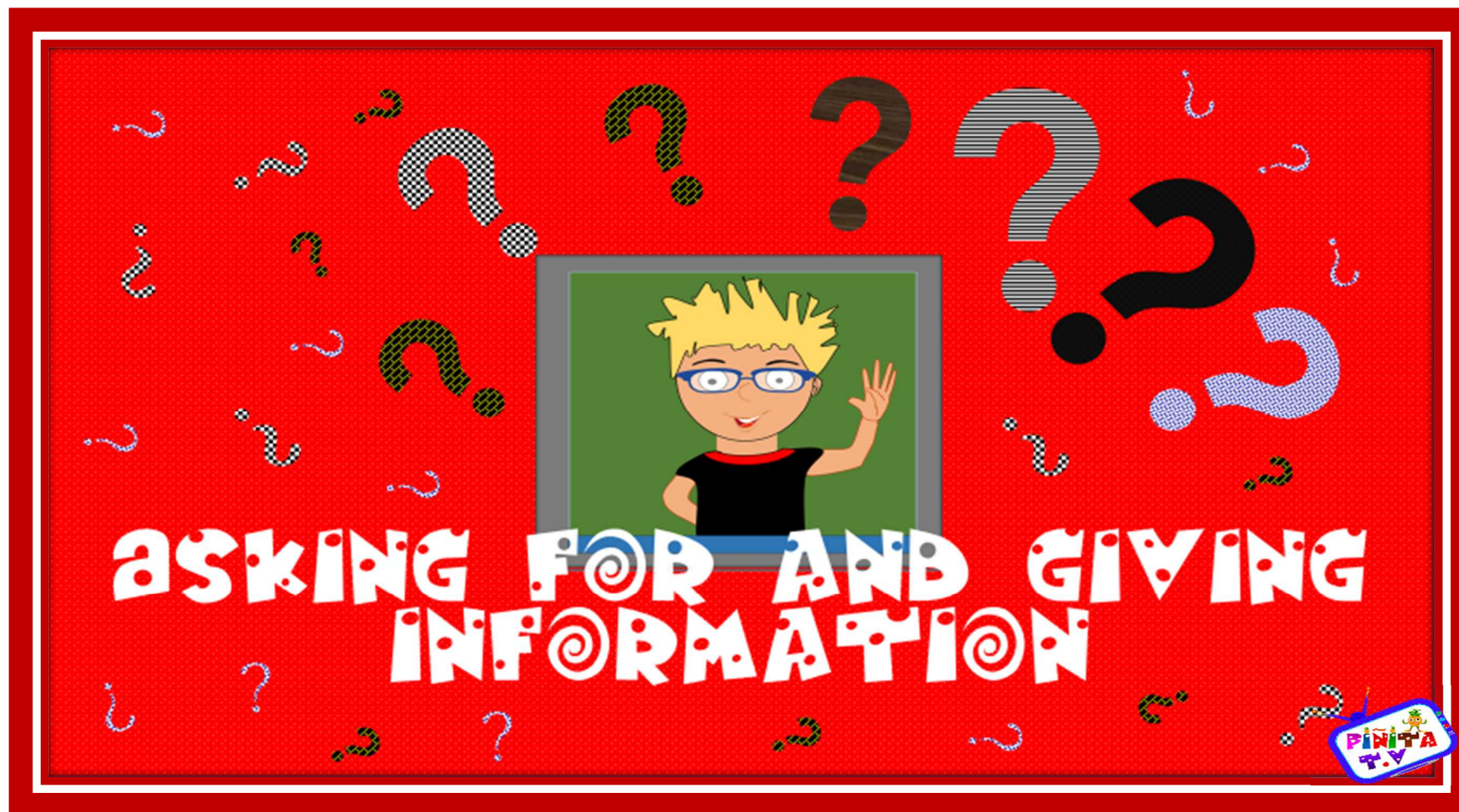


10 _____ watermelon?

11 _____ mango?



12 _____ bananas?



What's
your
name?

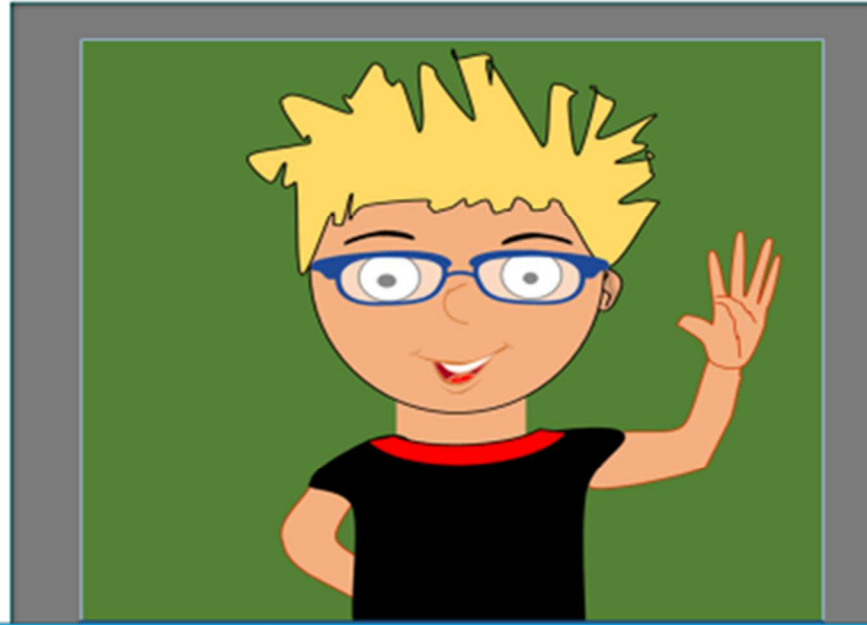




My name is



How old are you?



I'm 10 years old

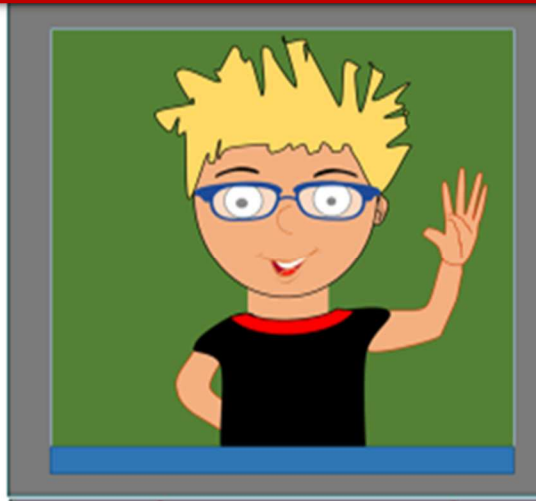




COLOMBIA



UNITED-KINGDOM



UNITED-STATES



VENEZUELA

Where are you from?



JAMAICA



PORTUGAL



BRAZIL



SPAIN

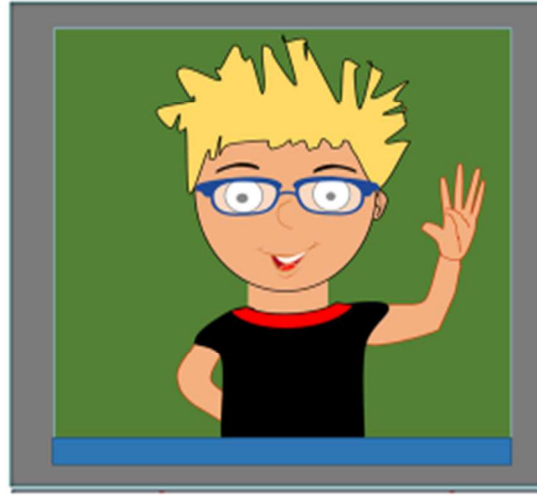


ITALY

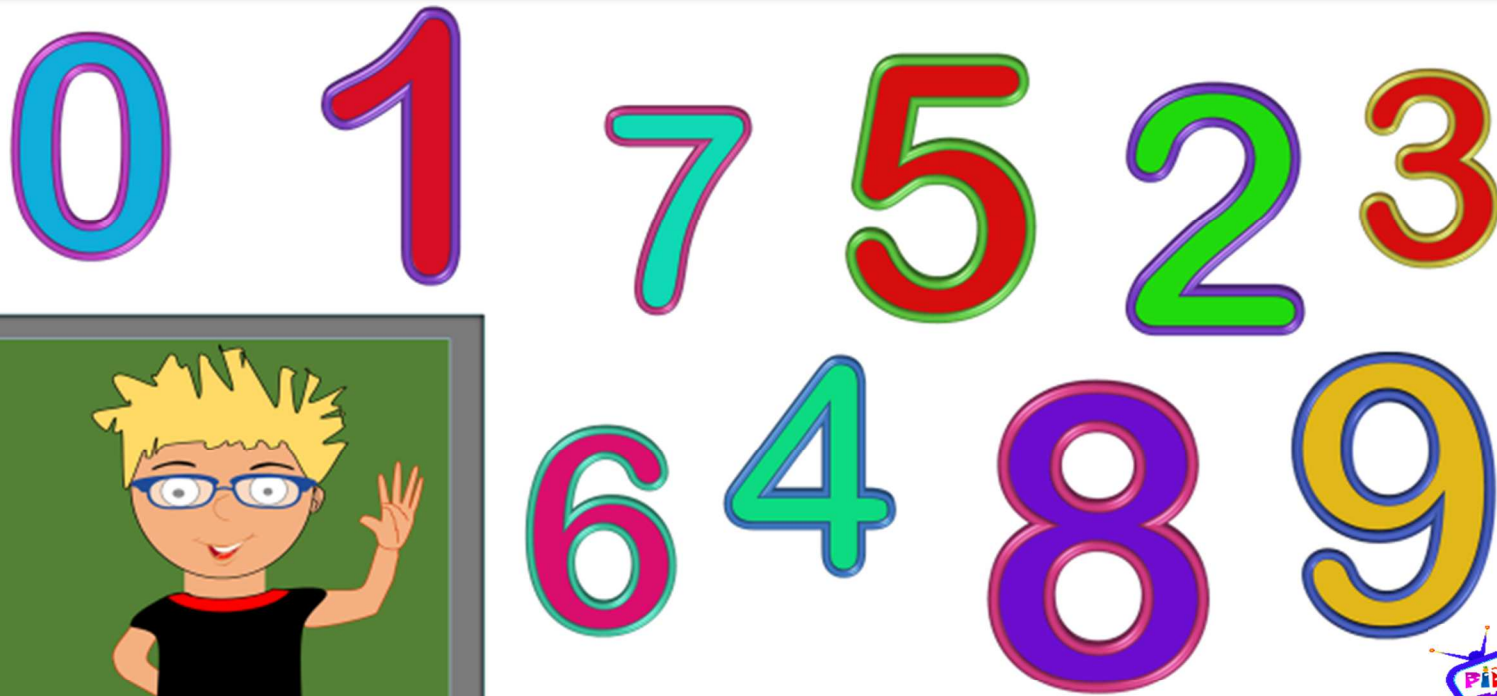


ARGENTINA

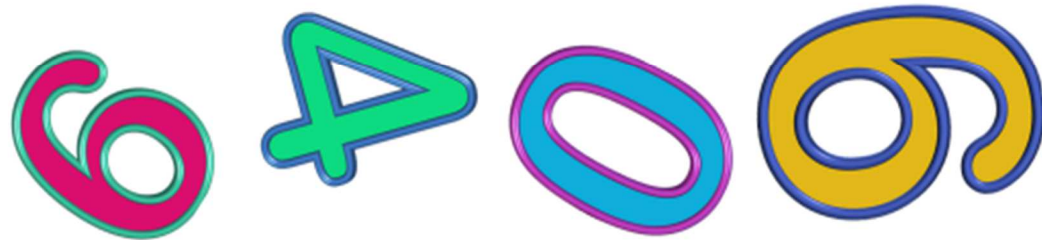
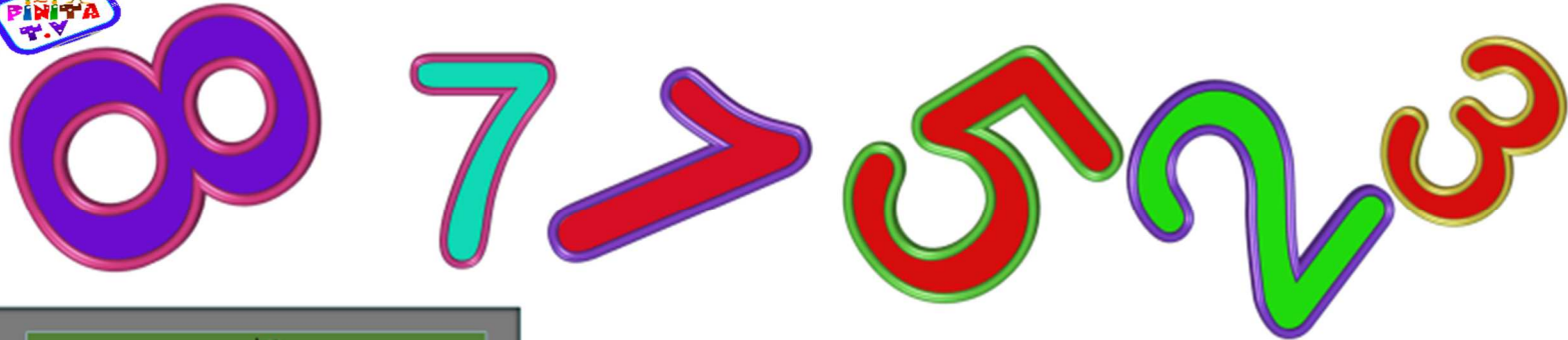




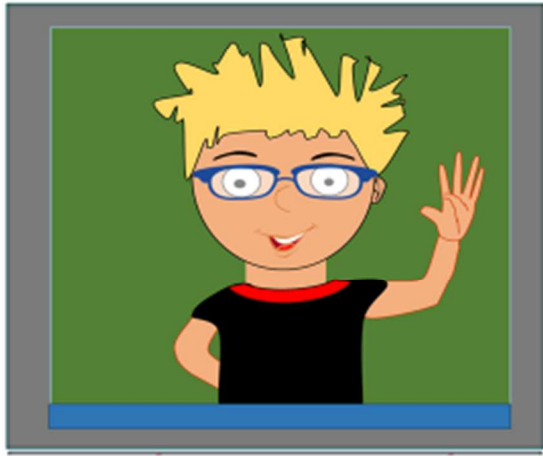
I'm from Colombia



What is your favorite number?



My favorite number is...



What is your favorite country?



COLOMBIA



UNITED-KINGDOM



UNITED-STATES



VENEZUELA

My favorite country is...



JAMAICA



PORTUGAL



BRAZIL



SPAIN

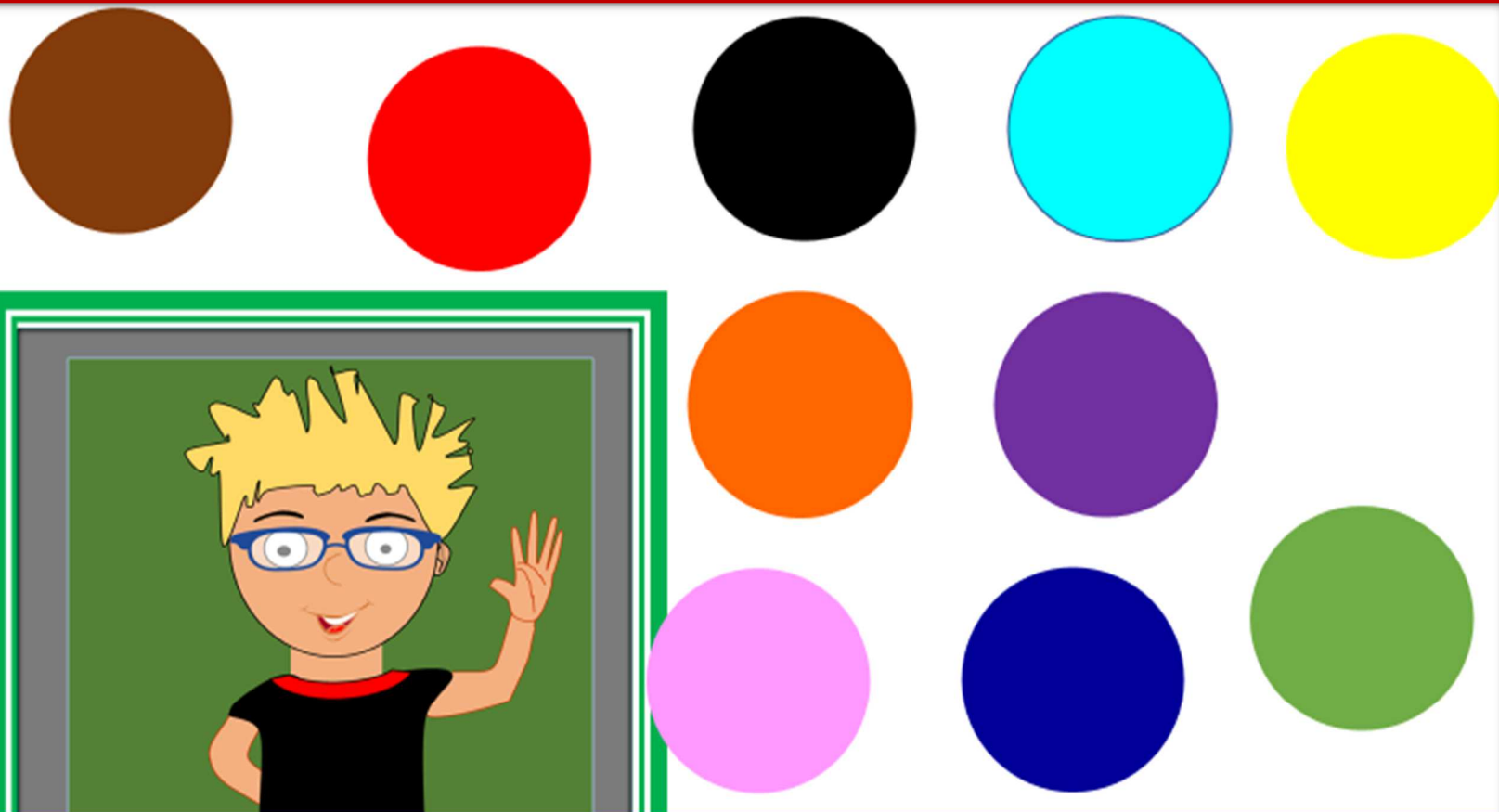


ITALY



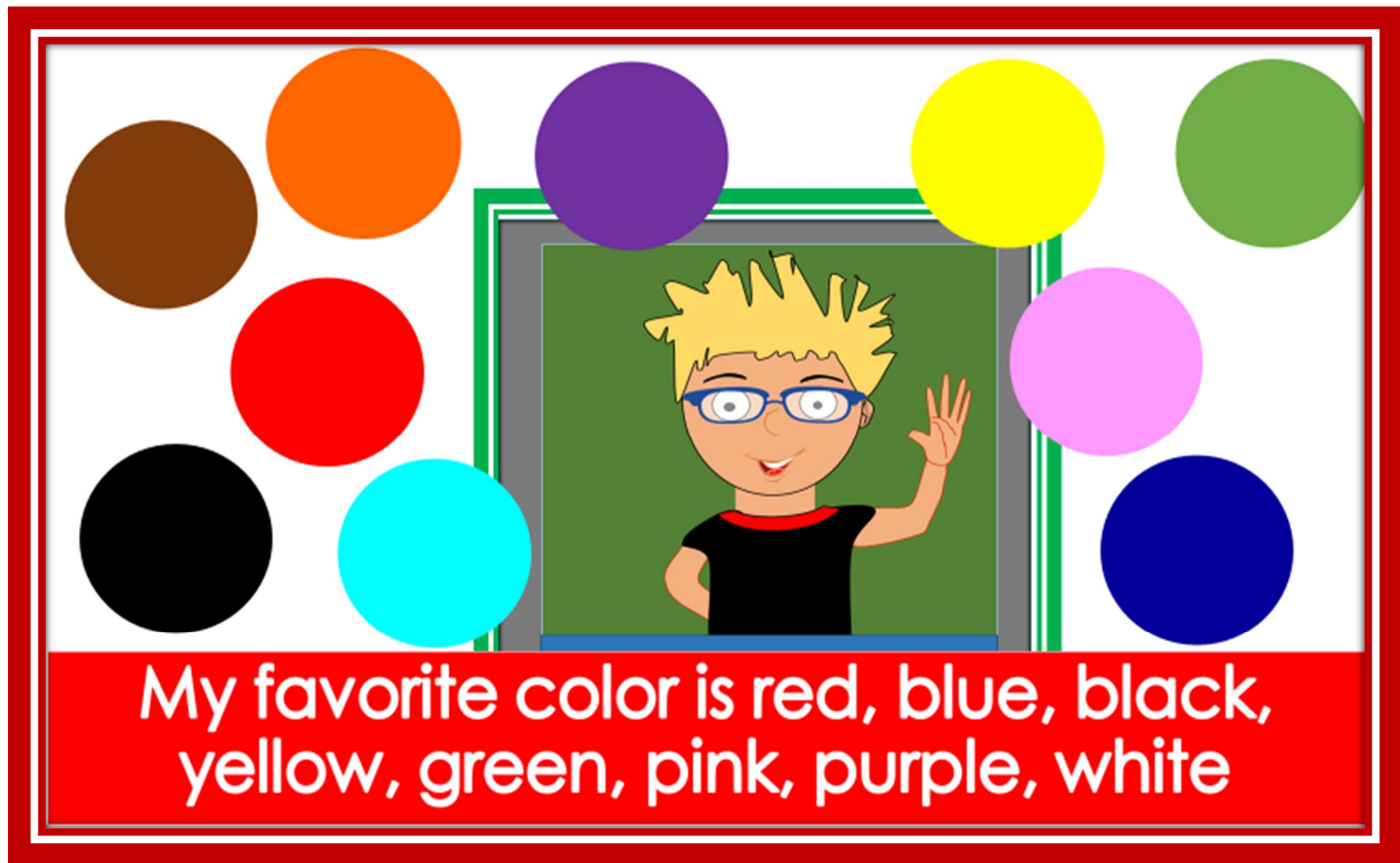
ARGENTINA





What is your favorite color?





My favorite color is red, blue, black,
yellow, green, pink, purple, white



What is your favorite food?



My favorite food is chicken, french fries
and salad.



BASKETBALL



BASEBALL

SWIMMING



CYCLING



SOCCER

What is your favorite sport?

My favorite sport is basketball



What is your favorite pet?

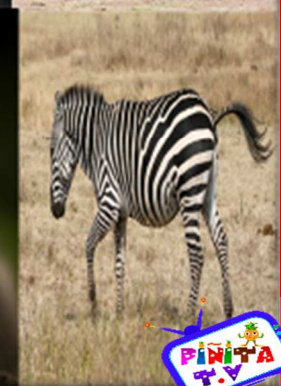


My favorite pet is the dog





What is your favorite wild animal?





My favorite wild animal is the lion.





What is your favorite farm animal?



My favorite farm animal is the cow.

What kind of music do you like?

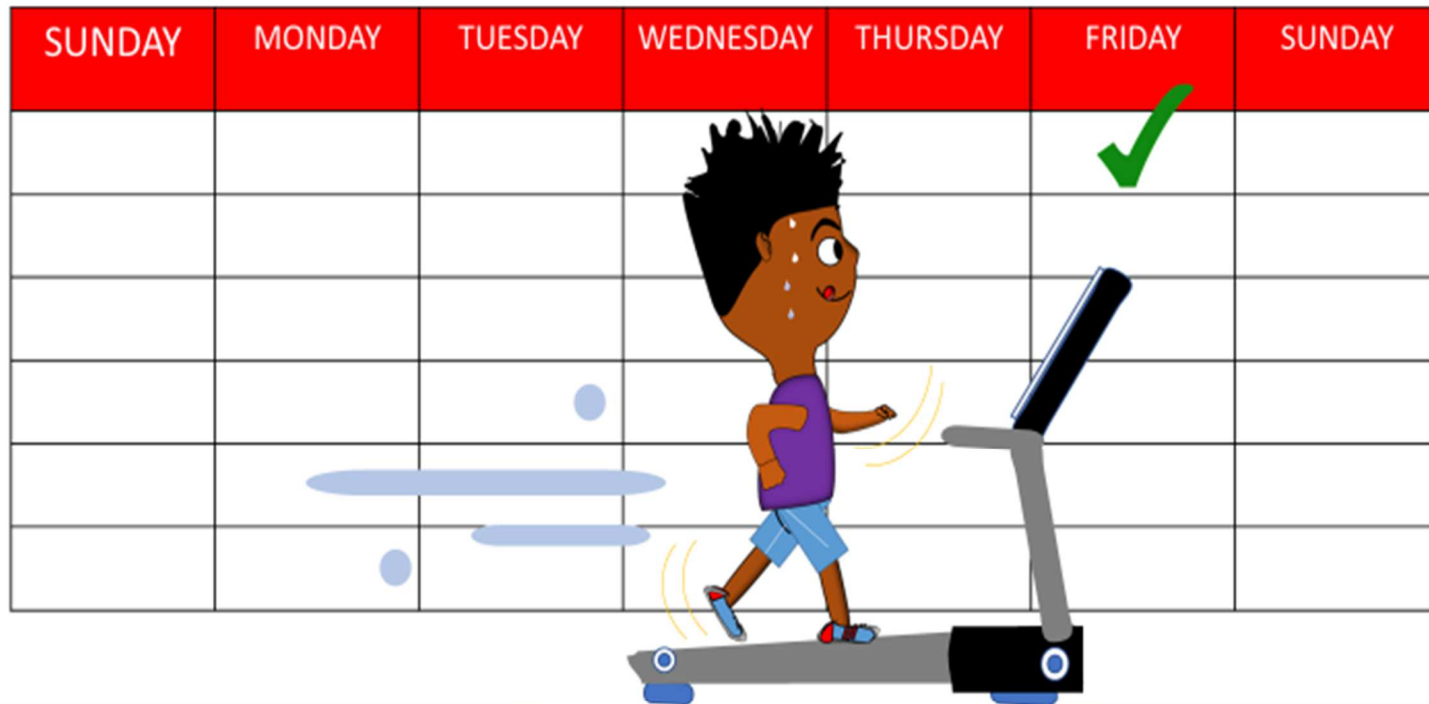


I like rock music, salsa, jazz
and reggae.



How often do you exercise?





Once a week



WORKSHEET ASKING AND GIVING INFORMATION

A: Write down the questions you need to ask to find out the information in the form below.

1: e.g. What's is your name?

2: _____

3: _____

4: _____

5: _____

6: _____

7: _____

8: _____

9: _____

10: _____

11: _____

12: _____

13: _____

14: _____

My name is

2. I'm 12 years old.

3. I'm from Cali, Colombia.

4. I'm a student.

5. My favorite country is Colombia.

6. My favorite color is red.

7. My favorite number is 7.

8. My favorite sport is basketball.

9. My favorite food is fish and spaghetti.

10. My favorite pet is the dog.

11. My favorite farm animal is the cow.

12. My favorite wild animal is the lion.

13. I like, English, math, science, music and social studies.

14. I like rock music, salsa music, reggae and jazz.

KEY ANSWERS

**ANEXO I: CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALES DISEÑADOS Y PUBLICADOS
EN EL CANAL DE YOUTUBE PIÑITA T.V. COMO RESULTADO DE LA
INVESTIGACIÓN**

VIDEOS DE NUESTRO CANAL PIÑITA T.V	
MY FAMILY: https://goo.gl/KKrWhi	
MY BODY: https://goo.gl/wHVzqA	
DAILY ACTIVITIES: https://goo.gl/tBMAvc	
TOUCH YOUR HEAD SONG: https://goo.gl/Y4Ppae	
GOOD MORNING BOYS AND GIRLS SONG: https://goo.gl/tLXGk3	
TIRINGUITINGUI COMMANDS SONG: https://goo.gl/ZQNVtF	
I LIKE TO TRAVEL. TRANSPORTATION SONG: https://goo.gl/XRBdFp	
FEELINGS: https://goo.gl/AEkMvF	
NUMBERS FROM 10 TO 1: https://goo.gl/3WX8Ee	
NUMBER FROM 1 TO TEN: https://goo.gl/QmRVyS	
HOW MANY OBJECTS DO YOU SEE?: https://goo.gl/Pgpj1S	
NUMBERS FROM 1 TO 30: https://goo.gl/qpFujD	
DO YOU LIKE FRUIT?: https://goo.gl/P6iJte	
WHAT IS YOUR FAVORITE FRUIT?: https://goo.gl/CYZEr9	
ABCs: https://goo.gl/YStNr1	
SCHOOL SUPPLIES: https://goo.gl/UTwz2E	
SHAPES: https://goo.gl/HD29Q3	
COLORS: https://goo.gl/d7boJE	
I SEE SOMETHING: https://goo.gl/Dg8mcQ	
WHAT DO YOU SEE? RAP: https://goo.gl/b8rwrC	
PETS: https://goo.gl/DSwgXX	
DO YOU HAVE PETS?: https://goo.gl/fkHTc7	
FARM ANIMALS: https://goo.gl/ndJ1jt	