

**REDISEÑO DE UN LIBRO DE TEXTO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA  
PARA ESTUDIANTES DE UN GRADO SEXTO EN UN COLEGIO DE CALI**

Presentado por:

MARCELA ESPERANZA LÓPEZ VILLALOBOS

Director:

ARGEMIRO ARBOLEDA.

UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

SANTIAGO DE CALI, VALLE DEL CAUCA

2015

| TABLA DE CONTENIDO                                          |  | Pág. |
|-------------------------------------------------------------|--|------|
| 0. INTRODUCCIÓN.....                                        |  | 7    |
| 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....                           |  | 10   |
| 2. OBJETIVOS.....                                           |  | 12   |
| 2.1.    Objetivo General.....                               |  | 12   |
| 2.2.    Objetivos Específicos.....                          |  | 12   |
| 3. JUSTIFICACIÓN.....                                       |  | 13   |
| 4. ANTECEDENTES.....                                        |  | 15   |
| 5. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA.....                      |  | 27   |
| 5.1.    Syllabus.....                                       |  | 27   |
| 5.2.    Elementos del diseño de un curso.....               |  | 31   |
| 5.3.    Definición: Material.....                           |  | 32   |
| 5.4.    Principios para el diseño de materiales.....        |  | 34   |
| 5.4.1.    Principio de la adquisición de la lengua N°1..... |  | 34   |
| 5.4.2.    Principio de la adquisición de la lengua N°2..... |  | 35   |
| 5.4.3.    Principio de la adquisición de la lengua N°3..... |  | 36   |
| 5.4.4.    Principio de la adquisición de la lengua N°4..... |  | 37   |
| 5.4.5.    Principio de la adquisición de la lengua N°5..... |  | 38   |
| 5.4.6.    Principio de la adquisición de la lengua N°6..... |  | 38   |
| 5.5.    Clasificación de los materiales .....               |  | 39   |
| 5.6.    Materiales auténticos.....                          |  | 41   |
| 5.7.    Diseño de materiales .....                          |  | 42   |
| 5.8.    Unidad Didáctica .....                              |  | 43   |
| 5.9.    El Enfoque Comunicativo.....                        |  | 44   |
| 5.9.1.    Primera Generación: Threshold Level 1970 .....    |  | 45   |
| 5.9.2.    Segunda Generación.....                           |  | 39   |
| 5.9.3.    Actividades del Enfoque Comunicativo.....         |  | 56   |

|        |                                                                                                                       |    |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.9.4. | Otro tipos de actividades.....                                                                                        | 57 |
| 5.10.  | Enseñanza y Aprendizaje Basado en Tareas .....                                                                        | 58 |
| 6.     | METODOLOGÍA.....                                                                                                      | 60 |
| 6.1.   | Tipo de investigación.....                                                                                            | 60 |
| 6.2.   | Diseño de investigación Acción.....                                                                                   | 60 |
| 6.3.   | Contexto.....                                                                                                         | 61 |
| 6.3.1. | Ubicación.....                                                                                                        | 61 |
| 6.3.2. | Proyecto Educativo Institucional (PEI).....                                                                           | 61 |
| 6.3.3. | Docentes de Inglés.....                                                                                               | 62 |
| 6.3.4. | Tipo de programa del área o asignatura (syllabus) .....                                                               | 62 |
| 6.3.5. | Intensidad semanal de la lengua.....                                                                                  | 62 |
| 6.3.6. | Materiales y equipos existentes y disponibles.....                                                                    | 63 |
| 6.4.   | Procedimiento metodológico.....                                                                                       | 64 |
| 6.5.   | Etapas de recolección de datos.....                                                                                   | 65 |
| 7.     | RESULTADOS Y ANÁLISIS.....                                                                                            | 67 |
| 7.1.   | Etapa 1. Observación y diagnósticos.....                                                                              | 67 |
| 7.1.1. | Revisión de documentos.....                                                                                           | 67 |
| 7.1.2. | Entrevista a la docente.....                                                                                          | 67 |
| 7.2.   | Etapa II. Diseño.....                                                                                                 | 68 |
| 7.2.1. | Guía metodológica del libro de texto.....                                                                             | 69 |
| 7.2.2. | Descripción del libro de texto.....                                                                                   | 70 |
| 7.3.   | Etapa III. Implementación de la Unidad 1”My Family”.....                                                              | 71 |
| 7.3.1. | Resultados de la aplicación de la rúbrica de la primera unidad “My Family”<br>del libro Basic II.....                 | 73 |
| 7.3.2. | Resultados del análisis de los registros de observación sobre el desarrollo<br>habilidad oral en los estudiantes..... | 82 |

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| 7.3.2.1. <i>Lengua materna</i> .....                       | 82 |
| 7.3.2.2. <i>Uso de material auténtico</i> .....            | 83 |
| 7.3.3. Actividades que promovieron la producción oral..... | 84 |
| 7.3.3.1. <i>Juegos de rol</i> .....                        | 84 |
| 7.3.3.2. <i>Juegos</i> .....                               | 86 |
| 7.3.3.3. <i>Presentaciones orales</i> .....                | 88 |
| 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....                    | 91 |
| 8.1. Conclusiones.....                                     | 91 |
| 8.2. Recomendaciones.....                                  | 92 |
| 9. REFERENCIAS.....                                        | 95 |
| 10. ANEXOS.....                                            | 96 |

## **Índice de tablas.**

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Etapas de recolección de datos..... | 66 |
| Tabla 2. Rúbrica “My Family Tree”.....       | 73 |

## **Índice de Gráficas.**

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfica 1. Resultados de la rúbrica del desempeño de los estudiantes en la unidad 1..... | 74 |
| Gráfica 2. Family members.....                                                           | 75 |
| Gráfica 3. Names.....                                                                    | 75 |
| Gráfica 4. Descriptions.....                                                             | 77 |
| Gráfica 5. Photos.....                                                                   | 78 |
| Gráfica 6. Presentations.....                                                            | 79 |
| Gráfica 7. Fluency.....                                                                  | 80 |
| Gráfica 8. Grammar.....                                                                  | 81 |

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, es imprescindible tener conocimiento de una lengua extranjera como el inglés, pues cada día este idioma se emplea en gran parte de las áreas del conocimiento y del desarrollo humano. Por esta razón, es necesario educar a nuestros estudiantes para que adquieran un buen nivel en esta lengua fortaleciendo su competencia comunicativa. Para responder a esta necesidad, este trabajo investigativo propone un rediseño de un texto de inglés para mejorar el nivel de esta lengua enfocado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de grado sexto de un colegio privado en Cali, cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años implementando material de videos, canciones y lecturas, entre otras.

La investigación surge de la observación del esfuerzo de los docentes de inglés del grado sexto por mejorar el libro de texto, (ver anexo 3), llamado módulo en la institución, con la adicción de imágenes, ejercicios escritos y fichas pedagógicas en el texto. Sin embargo, a partir del análisis se descubrió que las actividades propuestas por los docentes generaban muy poca comunicación e interacción de los estudiantes en la segunda lengua. Por otra parte, las diez unidades didácticas del libro se encontraban divididas por temas gramaticales, en vez de proveer contextos que ubicaran al estudiante en una situación de habla y que por lo tanto, les permitiera desarrollar una competencia comunicativa. De manera que surgió el interrogante de cómo se diseñaría un libro de texto y qué aspectos se tendrían en cuenta para su realización enfocándose en el desarrollo de la competencia comunicativa de este grupo de estudiantes.

Como resultado de lo anterior, se decidió rediseñar el libro de texto, agregando material complementario y trabajando desde un enfoque comunicativo centrado en brindar un contexto

comunicativo al estudiante para que desarrollara su competencia comunicativa desde situaciones de la vida cotidiana.

Para lo cual, se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño de investigación-acción y se planearon algunas clases para que la docente de curso implementara el material, especialmente cuando se realizaban las observaciones de lo que ocurría en el salón de clase. La investigación se comenzó realizando la lectura de los documentos del colegio como el Proyecto Educativo Institucional, las planeaciones de clase del año anterior (2013) y el plan de área de inglés. Así mismo, se realizó una entrevista a la docente del curso para indagar sobre sus opiniones acerca de la estructura del libro de texto y su implementación en la enseñanza de la lengua extranjera. Posteriormente, se rediseñaron las diez unidades del libro, cada una con una duración de un mes, y se agregó material complementario como *flashcards*, videos, canciones, ejercicios escritos y de escucha, juegos y fichas de trabajo. Además, se implementó la primera unidad “*My Family*” con el fin de evaluar los procesos de aprendizaje y de interacción de los estudiantes en la lengua extranjera, usando las diferentes actividades propuestas. Adicionalmente, para la implementación de las demás unidades se tuvo en cuenta el cronograma de la institución, pues en algunos casos, como en el mes de junio la unidad es más corta, ya que los estudiantes salen a vacaciones. Asimismo, se integraron en el texto algunas celebraciones típicas de países anglosajones como *Thansksgiving*, *Halloween*, *Christmas* y *St Valentine’s Day*.

Por otra parte, para cada unidad del texto se diseñaron fichas de trabajo para reforzar los temas y en algunas ocasiones para evaluar el aprendizaje. Igualmente, se diseñaron fichas crédito. Éstas son fichas utilizadas en la institución para aquellos estudiantes que obtienen bajos

promedios en la asignatura de inglés y que al desarrollarlas podrían reforzar sus conocimientos y mejorar sus resultados.

En este trabajo, el lector encontrará, en primera instancia, una exposición de los principales motivos para el rediseño del material didáctico. En segundo lugar, información acerca de las investigaciones que se han realizado hasta el momento en el contexto nacional e internacional sobre el diseño de material didáctico. Seguidamente, presenta la metodología empleada por la autora y algunos anexos que muestran el proceso que siguió para el diseño y la evaluación del libro. Finalmente, se presentan los resultados de la implementación de la primera unidad y sus efectos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

## 0. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La institución educativa donde se trabajó la presente propuesta, incluye el texto escolar como módulos para la clase de inglés. El equipo de docentes de inglés diseñó los módulos personalizados a cada nivel. Sin embargo, se observó que a pesar del esfuerzo en la realización de este material, el texto escolar no fomentaba una competencia comunicativa, pues en la mayoría de los casos el estudiante era capaz de completar los ejercicios gramaticales, pero cuando debía poner en práctica los temas, interactuando con sus compañeros o con la docente oralmente, su desempeño oral no era satisfactorio. Además de este aspecto, las unidades del libro se encontraban separadas por unidades gramaticales (*wh\_questions who, what, where, when, el presente simple en todas sus formas, afirmación, negación e interrogación y los adverbios de frecuencia*), (ver anexo 1), cada una con una duración de un mes. Este libro de texto realizado con base en el plan de estudios de la institución educativa, el cual se enfoca en temas gramaticales, requiere que la docente enseñe desde una perspectiva estructural y gramatical que, en general, no propone otro tipo de actividades que ayuden a contextualizar estos temas, generando un desinterés por parte de los estudiantes al presentárseles con reglas que se deben memorizar e impidiendo el desarrollo de la competencia comunicativa.

De esta manera, se podría generar una falta de motivación en los estudiantes originada por la falta de comprensión, la aplicación de las estrictas reglas gramaticales y por descontextualización de las actividades que desde un enfoque comunicativo, permitiría acercarlos estudiante a lo que sucede en la comunicación real y que por lo tanto, podría ofrecer oportunidades para un aprendizaje significativo. Además, se evidenció en la entrevista a la docente del curso las dificultades en el diseño de unidades didácticas y su material didáctico de soporte para los

docentes del colegio.

Dado que el libro de texto de la institución hacia énfasis en lo gramatical, surgen los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué alternativas considerar para complementar el libro de texto existente para que los estudiantes mejoren su nivel comunicativo en inglés?
2. ¿Qué tipo de situaciones y actividades se deben incorporar en el diseño del texto que ayuden al estudiante a fortalecer su competencia comunicativa en inglés?
3. ¿Qué tipo de material auténtico es el apropiado para captar la atención de los estudiantes?
4. ¿Qué actividades implementadas por el docente del curso desarrollan la comunicación interactiva en inglés de los estudiantes?
5. ¿Qué instrumento debe ser considerado para evaluar el desempeño oral de los estudiantes en la primera unidad del texto?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo General**

Analizar, rediseñar e implementar y evaluar una unidad del libro de texto para promover la comunicación en inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado sexto de un colegio de Cali a través de diez unidades didácticas.

### **2.2. Objetivos Específicos**

1. Seleccionar material que sirva de referencia para el diseño de actividades que promuevan la competencia comunicativa de los estudiantes de grado sexto en la lengua extranjera.
2. Incorporar situaciones de la vida cotidiana a través del diseño de actividades en el libro de texto para fortalecer la competencia comunicativa del estudiante.
3. Seleccionar el material auténtico apropiado para captar la atención de los estudiantes de acuerdo a su edad, gustos y nivel de lengua extranjera.
4. Identificar el tipo de actividades empleadas por la docente de inglés del grado sexto para promover la comunicación oral en inglés de los estudiantes.
5. Implementar la primera unidad del libro *“My Family”* y evaluar la producción oral de los estudiantes por medio de una rúbrica.

### 3. JUSTIFICACIÓN

El presente diseño de un libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera encuentra su razón en términos de necesidad, utilidad e importancia. Su necesidad radica en la poca interacción comunicativa en inglés de los estudiantes de un colegio privado de un grado sexto de Cali, debido principalmente a la presentación y forma del libro de texto dividido por temas gramaticales en diez unidades. Por lo que la docente de este curso debía preparar sus clases basándose en este libro con la enseñanza de reglas gramaticales.

La presente investigación buscó por lo tanto suplir la carencia de un libro de texto que fomentará la competencia comunicativa de los estudiantes a través del rediseño de las diez unidades y la implementación de la primera unidad “*My Family*” para evaluar la producción oral de los estudiantes.

Para los docentes que no poseen la formación académica especializada en el diseño de material en dicho colegio, estas unidades didácticas podrán ser útiles para la enseñanza de la lengua extranjera, ya que de tal manera ellos contarán con una guía de los procedimientos y contenidos del material, (ver anexo 9), que les de las instrucciones necesarias para dicho proceso académico y tendrían un material que les sería de gran utilidad. Además, contarán con fichas de trabajo para el estudiante, fichas crédito para estudiantes con dificultades y materiales para que el docente desarrolle sus clases como carteleras, fichas y juegos. Asimismo, el rediseño de estas unidades incluye material complementario con un CD que contiene audios y videos.

La importancia de la presente investigación se relaciona, por una parte, con el impacto pedagógico que dicho material podría llegar a tener en los estudiantes que deseen mejorar su

competencia comunicativa especialmente en su producción oral e interacción con otros. Igualmente, en los docentes que tienen dificultades en la elaboración de material didáctico en la enseñanza del inglés, y por otra parte, sería una puerta abierta a la creación de material didáctico en los otros cursos de la institución. Este trabajo por lo tanto, aportó diferentes beneficios a la comunidad educativa para el aprendizaje y enseñanza del inglés. Las actividades facilitaron la comunicación en esta lengua extranjera, se puso en contexto las actividades y el estudiante logró tener un aprendizaje significativo, además del aprendizaje gramatical. También, la docente del curso aprovechó las actividades lúdicas para motivar a los estudiantes a que conocieran el grandioso mundo de aprender una lengua esencial en la actual globalización económica y cultural.

Podría decirse entonces, que los beneficiados con este trabajo fueron los estudiantes que no tenían conocimiento del idioma inglés y que comenzaron desde lo básico para aprender esta lengua. También la docente del curso, pues pudo mejorar su enseñanza utilizando nuevas estrategias a través del material que finalmente ayudó a mejorar las habilidades comunicativas de sus estudiantes. Asimismo, se benefició el colegio pues se aportó un material que ayudó a sus estudiantes a comunicarse en una lengua extranjera.

Se espera que este libro de texto contribuya en la manera de enseñar inglés en la institución a través de unidades didácticas que animen o motiven al estudiante a realizar los ejercicios, resolviendo una gama de problemas prácticos que los lleven a comunicarse efectivamente en inglés, comprendiendo los textos escritos y orales. Así, se busca que la institución comience a tomar como base el diseño de este libro para la elaboración de los textos de los otros niveles y también a otros docentes que deseen elaborar sus propios textos y materiales.

#### 4. ANTECEDENTES

El diseño de materiales ha generado diferentes investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación se reseñan diferentes trabajos investigativos a nivel local, nacional e internacional. En la búsqueda bibliográfica realizada en un contexto más cercano como la Universidad del Valle, se encontraron dos monografías, ubicadas en el Centro de Documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, que se encuentran muy relacionadas con el diseño de material didáctico para las lenguas extranjeras, ya que proponen material complementario que ayuda a mejorar las cuatro habilidades en inglés a través de actividades lúdicas y un artículo de la Universidad Nacional. Así mismo, se presenta una investigación de la Universidad de Antioquia sobre el proceso de diseño de un manual, una propuesta de diseño de material para los cubanos que trabajan en turismo y la evaluación de dos libros de textos de Brasil.

La mayoría fueron trabajos enfocados en propuestas de diseño de material didáctico, que a diferencia de la presente investigación, no implementaban un libro o texto escolar guía con énfasis en niños y en algunos casos se implementó dicho material didáctico. Además, las propuestas fueron dirigidas a aprendices adultos y no a jóvenes, en instituciones de tipo formal e informal y en condiciones o contextos diferentes de los aquí planteados (preadolescentes, educación formal).

Para comenzar, Pava y Ramírez (2009) enfatizan en el diseño de material basado en la metodología en tareas (*task-based learning*) y las estrategias de lectura como *skimming*, *scanning* e *intensive reading*, utilizadas para mejorar la narración y renarración en inglés como lengua extranjera. El estudio se enmarca en una orientación investigación-acción desarrollada en

dos contextos educativos diferentes, en la ciudad de Cali. Uno de los contextos corresponde a un colegio público con una intensidad de tres horas por semana para la clase de inglés, con 33 (treinta y tres) estudiantes cuyas edades oscilaban entre 11 y 14 años. El otro contexto, por el contrario, es de una institución de carácter privado con 15 estudiantes entre los 10 y 12 años de edad, cuyo nivel de inglés era A1, con sólo 2 horas y media de inglés en la semana, estudiantes con características similares a la presente propuesta exceptuando la cantidad de horas del idioma que es menor a la del actual. En relación a la presente investigación y el diseño del libro de texto para el grado sexto D, los participantes tienen características similares en cuanto a edad y nivel de inglés, por lo que esta investigación fue tomada como guía pues se tuvieron en cuenta las etapas propuestas por los autores para comenzar con la presente propuesta pero enfocadas en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la habilidad oral. Pava y Ramírez siguieron algunas etapas para el diseño del material, entre ellas la identificación de la problemática que existía en el aprendizaje del idioma inglés; la etapa de exploración que consistía en detectar el problema principal que tenían los estudiantes al aprender la lengua extranjera que se basaba en la dificultad de comprender un texto en inglés; la etapa de realización contextual, en la cual se tuvieron en cuenta las carencias e intereses de los estudiantes para la evaluación de los textos guías de ambas instituciones, para lo cual se realizó una encuesta.

Los autores presentaron cuatro unidades didácticas que buscaron guiar al maestro en la implementación de las actividades de narración y re-narración en el aula de clase y llevarle a utilizar este material como complemento de las propuestas de los libros de texto usados en clase. La propuesta se organizó con actividades como canciones, textos cortos, tiras cómicas y dramatizaciones.

Finalmente, los autores concluyeron que las actividades propuestas en los libros utilizados en las dos instituciones no eran del todo comunicativas, ni daban respuesta a los intereses de los estudiantes y eran demasiado infantiles o desligadas del contexto. Asimismo, en el colegio donde se llevó a cabo la presente propuesta se reflejaron problemas similares como la falta de un contexto en la realización de las tareas que limitaban el desempeño oral de los estudiantes. En cuanto a la realización del material didáctico, los autores pudieron apreciar que cuando se crean las condiciones necesarias para que los alumnos se relacionen con los textos se incrementa la motivación de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades comunicativas en la lengua extranjera es notable. Tal afirmación complementa el propósito del presente trabajo de investigación.

Continuando con el diseño de material se encontró la monografía de Otero (2000) cuyo objetivo era elaborar un texto que sirviera como propuesta para la enseñanza de una lengua extranjera en colegios preescolares no bilingües, siguiendo un referente teórico del método audiolingüe, el método conductista, el currículo, las etapas de adquisición del lenguaje en niños, el juego y la poesía. En su metodología, el autor expone que en su proceso de búsqueda de material en el mercado para la enseñanza del inglés a niños de preescolar, concluyendo que existía poco en Colombia que le ayudará a desarrollar su trabajo de grado. En consecuencia, Otero propuso un material didáctico de guía para los docentes de preescolar dividido en unidades que enfatizan el aprendizaje repetitivo, tratando de lograr que el niño utilice la lengua extranjera como lo hace en su propia lengua, desarrollando primordialmente las habilidades orales y secundariamente la habilidad de escritura y de lectura aportando un refuerzo a las primeras. El autor, dirige el material didáctico a niños entre tres y seis años, sus unidades contienen un vocabulario sencillo compuesto por seis unidades acompañadas por un casete, un juego de

láminas, juegos didácticos, canciones y poemas. Esta propuesta tiene una relación con la investigación actual porque los materiales didácticos, especialmente de textos, generalmente, no se adaptan totalmente a las necesidades, contextos y niveles de inglés reales de los estudiantes.

Siguiendo la línea de diseño de material didáctico, Lopera (2015) en su artículo de enseñanza describe el proceso de diseño de material de un manual de lectura en lengua extranjera (LE) para los estudiantes de pregrado de diferentes carreras de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) que debían cursar la asignatura *Reading Comprehension I* (Comprensión de lectura 1). El diseño de este material surgió de la necesidad de los docentes por tener un material con una metodología apropiada para dictar un curso de lectura y que fuera institucionalizado por la universidad, de manera que se generarán estrategias de lectura en los estudiantes. Además, los estudiantes de pregrado reportaron la necesidad de tener un manual para mejorar las prácticas de enseñanza con lecturas que los motivará a tomar el curso.

En este diseño participaron cuatro profesores de inglés de la universidad y tuvieron en cuenta elementos tales como el programa de comprensión de lectura I, lecturas que contuvieran información cultural y que activaran el conocimiento previo, lecturas con ayudas visuales. Sin embargo, el manual no se implementó en alguno de los cursos. Para la primera etapa, los docentes investigaron los elementos esenciales para un programa de comprensión de lectura enfatizándose en el diseño de tareas en términos de las fases de pre, mientras y post lectura. Para la primera fase, *pre-reading* (pre-lectura) los docentes diseñaron actividades de introducción de vocabulario y elementos visuales con el fin de construir el conocimiento previo. En la segunda fase, *while-reading* (mientras lectura), en la que el estudiante debía tener contacto con la

lectura para preguntar por la idea principal, adivinar o hacer inferencias. En la última fase, *post-reading* (post-lectura) el objetivo del diseño era que los estudiantes pudieran expandir su conocimiento identificando el propósito del autor, discutiendo la línea de razonamiento de éste o resumiendo el texto. Finalmente, los docentes decidieron que pondrían prueba el manual a futuro esperando que la sección de servicios de la universidad lo aprobará. Las fases mencionadas anteriormente fueron tomadas como punto de partida para el diseño de las actividades relacionadas con lectura de la presente propuesta, por lo que la realización de este material representó un aspecto importante en la elaboración de las unidades.

Lopera, entonces da muestra del diseño del material, en formato de ficha de trabajo, la cual contiene una meta de lo que logrará el estudiante en la unidad, se define lo que es *scanning* y se brinda un ejemplo de cómo utilizar esta estrategia a partir del ejercicio de la lectura de un texto corto. Así mismo, esta ficha muestra el ejemplo de un ejercicio de introducción de vocabulario en el que el estudiante debe definir las palabras subrayadas que se encuentran en una oración de acuerdo a su propia interpretación. Posteriormente, se encuentra un texto relacionado con las palabras y ayudas visuales que categorizan la información. Además, se citan las fuentes de donde fueron tomados las imágenes y el texto. En relación al diseño del libro de texto de la presente investigación se podría afirmar que pese a que el diseño de las actividades del grado sexto no se centró en el desarrollo de la comprensión de lectura para fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes, los ejercicios propuestos que se diseñaron en el libro de texto requieren que los estudiantes hagan uso de estrategias de lectura para poder comprender textos cortos como diálogos. Además, un aspecto a favor es que las actividades diseñadas en la presente propuesta proveen a los estudiantes con un buen número de ayudas visuales que proporcionan una mejor comprensión. Por otra parte, este diseño tuvo como participantes a estudiantes de grado sexto ue

eran menores de edad y que leían textos académicos únicamente en su lengua materna, en comparación a la población mencionada por Lopera que tienen más experiencia con la lectura y que requieren del énfasis de la comprensión de lectura de textos académicos en inglés para terminar sus estudios en la universidad.

Finalmente, Lopera concluyó que gracias al diseño de este manual los docentes pudieron ser más conscientes de su propia enseñanza, así como a entender sus creencias y prácticas en enseñanza de lectura como lengua extranjera. De hecho, los docentes se dieron cuenta de que la lectura tiene que ver con diferentes estrategias como por ejemplo, cognitivas como ayudar a los lectores a comprender un texto, metacognitivas como la conciencia del uso de la estrategia *scanning* y el conocimiento lingüístico en cuanto al aprendizaje de la gramática. Finalmente, los docentes sostienen que sería muy enriquecedor poner a prueba el manual para analizar el impacto en la comunidad estudiantil.

En esta misma labor de consulta se encontró el artículo de Ariza (2004) sobre el análisis de un programa correspondiente al curso de *Inglés Básico* en la licenciatura ofrecida por la Universidad Nacional de Colombia, del diseño y la implementación de una unidad curricular. Dicha unidad curricular se caracterizó por convertirse en una herramienta de conexión entre los contenidos y procedimientos planteados en un programa y las necesidades comunicativas e intereses culturales de los estudiantes. La investigación propuesta en este artículo muestra entonces una relación relevante con el presente proyecto en términos de documentos del plantel educativo ya que este presenta un programa con contenidos que se deben implementar en las clases. De hecho, este fue uno de los aspectos a tener en cuenta en la presente investigación ya que los temas presentados en el plan de estudios, específicamente de inglés del grado sexto, (ver anexo

1), son gramaticales y se debía encontrar una conexión de estos en función del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado sexto para implementarlos en el texto y cumpliendo con los documentos institucionales como respondiendo a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Ariza, diseñó una unidad para desarrollar el tema de hábitos alimenticios y celebraciones relacionadas con comidas en la que los estudiantes debían construir nuevos conocimientos en términos de vocabulario y estructuras gramaticales, así como en las características sociales y culturales basadas en sus propias experiencias y las experiencias narradas por personas de países de habla inglesa. El tiempo aproximado de la unidad es de diez horas para su desarrollo. Por otra parte, en la unidad se proponen como materiales tarjetas de comida, un video y dos textos relacionados con hábitos de alimentación de personas en países de habla inglesa.

Ariza menciona que se incluyó la evaluación con diversas tareas porque la evaluación debe ser continua y sistemática. En efecto, los estudiantes utilizaron la auto y coevaluación entre pares y la evaluación. Además, el profesor recogió la muestra de los estudiantes sobre las actividades desarrolladas y dio una retroalimentación individual. Las muestras de los ejercicios se mantuvieron en portafolios de los estudiantes como forma alternativa para evaluar su desempeño y la efectividad de los materiales utilizados para cumplir los objetivos del curso.

En el procedimiento, se utilizaron seis tipos de tareas con su respectiva descripción de cómo desarrollarse: 1. *Listing* 2. *Ordering and sorting* 3. *Sharing Personal Experience, Comparing* 4. *Skimming / Scanning* 5. *Problem Solving* 6. *Problem Solving* (en español 1. Listado, 2. Orden y clasificación, 3. Compartir la experiencia personal, comparaciones, 4. *Skimming / Scanning*, 5.

Resolución de problemas, 6. Listado y resolución de problemas. En cada tarea se desarrolló su etapa inicial, su desarrollo y su etapa final con su respectiva evaluación.

Finalmente, la autora concluyó que todos los objetivos propuestos fueron logrados en términos de la lengua (sobre el trabajo cooperativo y los culturales). También, los estudiantes sintieron más confianza cuando podían enfrentarse a retos del aprendizaje del inglés y a aprender haciendo, que fue una característica clave en esta unidad, pues los estudiantes disfrutaron de las actividades en las que podían participar activamente.

De acuerdo con Ariza, una vez los estudiantes compitieron en las actividades contra sus pares, la unidad demostró ser una herramienta eficaz en términos de la motivación y la calidad de producción de los estudiantes. Para ilustrar una de las ventajas de esta unidad curricular y, al mismo tiempo, un reflejo de la plataforma curricular, fue la variedad de la utilización de tareas comunicativas que implicó la integración de las cuatro habilidades comunicativas: escucha, habla, lectura (no sólo los textos, sino también de fotos e imágenes) y la escritura. Funciones comunicativas como pedir y preguntar también estuvieron presentes en el desarrollo de las tareas. Sin embargo, un inconveniente observado en la unidad fue el diseño de demasiadas tareas para el período de tiempo establecido. Los estudiantes se sentían "con prisa" la mayoría del tiempo y la presión afectaba algunos ritmos de aprendizaje. Esta limitación se podría superar en la aplicación de la unidad de nuevo por medio de la selección de tareas más completas y el ajuste de la unidad con el tiempo necesario para su desarrollo. En síntesis, Ariza concluye que el trabajo en un marco de unidades curriculares resultó ser muy beneficioso, pues pudo cerrar la brecha entre lo que era propuesto por el plan de estudios y lo que necesitaban los estudiantes. La unidad curricular diseñada alentó a los estudiantes a valorar su propia cultura en diversos

aspectos como los hábitos de comer y festividades. Según el autor, los estudiantes fueron capaces de reflexionar sobre diferentes expresiones culturales en nuestra sociedad.

A nivel internacional, Puppo (2006) diseñó una serie de materiales para la Enseñanza de Inglés con Fines Específicos llamada “*Transportation*” para personas que trabajaban con turismo. Este trabajo de investigación y de diseño surgió debido a la necesidad de material de enseñanza de la segunda para los trabajadores que tomaban clases en la Escuela de Hotelería y Turismo de Holguín “Nuevos Horizontes” y que debían mejorar su segunda lengua para ofrecer un servicio de calidad debido a la apertura de Cuba al turismo internacional. Para identificar la problemática, Puppo aplicó un instrumento de diagnóstico para determinar las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA) de los transportistas y se entrevistaron diferentes profesionales del transporte para definir las necesidades de la segunda lengua con respecto sus trabajos. Como resultado, la autora diseñó un libro de texto, un glosario de términos, grabaciones de conversaciones y pronunciación de los términos relacionados con el turismo y una página web del glosario, con el fin de capacitar y formar a los trabajadores cubanos del turismo. Para realizar el diseño del material, la autora se basó en diferentes teorías y enfoques como por ejemplo, los principios metodológicos de la enseñanza de lenguas con fines específicos, en el enfoque comunicativo, en algunos aspectos positivos de los distintos enfoques precedentes y en sus ocho años de experiencia en el turismo. De acuerdo a la autora, el material presenta las siguientes características: El libro de texto *Learn English to Communicate with your Clients* contiene doce unidades (1.*Hello Again*, 2. *Jobs and Workplaces*, 3.*Countries, Nationalities and Languages*, 4.*Bills or Coins*, 5.*The Aquarium*, 6.*Transfer in*, 7.*Car Rental*, 8. *Accidents*, 9.*Transportation*, 10.*The Weather*, 11.*Cities and Towns*, 12.*Celebrations*), cada una con sus objetivos y temáticas relacionadas a la comunicación entre el cliente y el trabajador del turismo con audios grabados

por un hablante nativo del idioma. En segundo lugar, el glosario de términos *Improve your Technical Vocabulary* abarca más de 800 vocablos y expresiones relacionadas con el turismo. En tercer lugar, mediante las grabaciones se propone desarrollar actividades orales relacionadas con las temáticas de cada unidad del libro e incluyen la pronunciación de los términos del glosario en inglés británico, en inglés americano y su equivalente en español. Y por último, en la página web se incluyen las grabaciones y el glosario de términos. Esta propuesta de diseño, fue de gran utilidad para el diseño del libro de texto del grado sexto ya que se tomó como modelo en términos de organización de las unidades, pues la autora nombra sus unidades, estableció objetivos, introdujo vocabulario que estuviera relacionado con la temática de la unidad e incluyó una variedad de audios orales en la segunda lengua. Sin embargo, Puppo trabajó de manera aislada la pronunciación y presentó la gramática con explicación de estructuras y ejercicios correspondientes a estas. Por otro lado, la autora no implementa las unidades en un estudio de caso o realizó una prueba piloto para analizar la efectividad del diseño de los materiales a diferencia de lo que se planteó en la propuesta con el libro de texto de grado sexto.

Por su parte, Nogueira (2015) propuso la evaluación de dos libros de textos, a través de listas cotejo, del grado sexto (*Links* y *Keep in Mind*) que son actualmente utilizados en las escuelas públicas de Brasil. Tales libros pertenecen a casas editoriales nacionales identificados por El Programa Nacional del Libro Didáctico (Programa Nacional do Livro Didático PNLD, National Textbooks Program). Según Nogueira, estos son los libros que comúnmente aprueba el gobierno por lo que son importantes en la investigación pues se acercan al contexto y a las necesidades de los estudiantes en Brasil. Además, ambos libros se implementan en el grado sexto como texto guía en las instituciones educativas, lo que brinda un aporte útil para la construcción y diseño del libro de texto para el grado sexto D, teniendo en cuenta que los contextos son similares.

Para el diseño de las listas de cotejo, Nogueira elaboró un borrador con listas establecidas que ya habían sido desarrolladas, probadas y utilizadas por especialistas en el campo de la enseñanza de la segunda lengua. Para ello, Nogueira tomó las bases teóricas de Nation y Macalister's (2010) *Language Curriculum Design Components*, Tomlinson (2003, 2010, 2011) and Ellis (2014) *Language Learning Principles*. En esta lista de cotejo se incluyeron los siguientes elementos a ser evaluados en los libros de texto:

*Considering the environment* (consideración del contexto), *Discovering needs* (descubrimiento de necesidades), *Following principles* (seguimientos de los principios), *Goals* (metas), *Content and sequencing* (contenido y secuencia), *Format and presenting material* (formato y presentación del material), *Monitoring and assessing* (monitoreo y evaluación), *Evaluation* (evaluación) y el desarrollo de habilidades como *Reading, writing, listening, speaking and grammar*.

Posteriormente, al lado de cada elemento se encuentra la descripción del criterio de cuál debería ser la forma más apropiada de tal elemento con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa. Para lo cual, Nogueira utilizó la escala de *Likert* con las escalas del 0 al 2, que respectivamente representan: *Poor* (pobre)=0; *Satisfactory* (satisfactorio)=1; *Good* (bueno)=2. El diseño de la lista de cotejo le tomó aproximadamente 3 meses haciendo correcciones en conjunto con una doctora experta en el tema. Finalmente, cuando la autora analizó con el método de análisis cualitativo cada unidad de ambos libros.

En los resultados del análisis de los libros de texto, Nogueira afirma que en la evaluación los libros utilizan materiales auténticos y desarrollan prácticas controladas adecuadas, especialmente en relación con la habilidad del habla. Además, proponen actividades divertidas e interesantes de

acuerdo a las edades. Sin embargo, los libros de texto no lograron crear las condiciones para una producción más libre del uso de la segunda lengua para lograr un resultado comunicativo, ya que presentan pocas oportunidades para interactuar, compartir significados y manipular la lengua en diferentes contextos comunicativos. Finalmente, Nogueira concluye que los libros de textos deben concentrarse en las necesidades comunicativas de los estudiantes proporcionando actividades en las que puedan negociar los significados como por ejemplo, actividades que desarrollen la fluidez en la segunda lengua como *information-gap*, *problem-based*, juegos de rol, presentaciones, círculos de fluidez, de ordenar y secuenciar y *jigsaw activities*. Gracias al trabajo de Nogueira, se incluyeron actividades en el diseño del libro de texto para el grado sexto que permitiera desarrollar la competencia comunicativa y con actividades que permitiera a los estudiantes tener libertad en sus producciones, especialmente en la habilidad oral.

## 5. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

El diseño del material de diez unidades didácticas, para el libro de texto de la institución objeto de esta investigación, precisa una serie de marcos procedimentales y enfoques de enseñanza de las lenguas extranjeras que sirven de base para la aplicación del material.

A continuación se da la información acerca de los enfoques y marcos metodológicos sobre los cuales se estructura este trabajo de grado: *Syllabus* (programa de estudios), elementos del diseño de un curso, diseño de material didáctico, definición de material, principios de los materiales, clasificación de los materiales, materiales auténticos, la unidad didáctica, las dos generaciones del enfoque comunicativo, la competencia comunicativa y las actividades del enfoque comunicativo.

La importancia de estos conceptos de referencia radica en la facilidad de encontrar una guía que aproxime al proceso de cómo realizar efectivamente el diseño de estas unidades didácticas para un libro de texto de lengua extranjera como el inglés.

### 5.1. *Syllabus*

Para realizar el diseño del libro, primero se tuvo que modificar el programa de estudios del área de inglés para el grado sexto, ver anexo 10), para tener en cuenta los contenidos y los objetivos en cada unidad. En Nunan (1988) diferentes autores definen el *syllabus* diferenciándolo del *curriculum development*. Allen (como se citó en Nunan, 1988) define que el *syllabus* es un concepto muy general que implica la consideración de todo el complejo filosófico, social y factores administrativos que contribuyen a la planificación de un programa educativo. *Syllabus*, por otro lado, se refiere a esa subparte

del *curriculum*, que se ocupa de una especificación de qué unidades se enseñarán (a diferencia de la forma en que serán enseñados, que es una cuestión de metodología) (p.3).

En palabras de Wilkins (1981), los *syllabuses* son especificaciones del contenido de la enseñanza de la lengua que han sido presentadas a algún grado de estructuración o pedido, con el objetivo de hacer que la enseñanza y el aprendizaje de un proceso más efectivo (p. 83). Breen (1984) por su parte afirma que un syllabus puede ser visto como un plan de lo que debe ser logrado a través de la enseñanza y los estudiantes.

Por otra parte, Nunan (1988) define dos tipos de *syllabuses*: *Product-oriented syllabuses* y *Process-oriented syllabuses*.

*Product- oriented syllabuses* son aquellos en los cuales el enfoque se encuentra en el conocimiento y las habilidades que el aprendiz debe obtener como resultado de la instrucción, mientras que *process syllabuses* son aquellos cuya atención se encuentra en sus experiencias de aprendizaje.

Los siguientes son algunos tipos de *syllabus* de enseñanza de lenguas (online Lingualinks Library, 1999):

1. *A grammar or structural syllabus*. El contenido de la enseñanza de idiomas es una colección de las formas y estructuras de la lengua que se enseña.
2. *A notional or functional syllabus*. El contenido de la enseñanza de idiomas es una colección de las formas y estructuras de la lengua que se enseña. Estos son los pasos para diseñar este tipo de syllabus:

- a. Hacer una lista de funciones de comunicación de la lengua que los estudiantes esperan de dominar.
  - b. Hacer una lista de las nociones semánticas (significados), basado en la cultura de los hablantes de la lengua.
  - c. Agrupar las funciones y las nociones en tareas de aprendizaje.
3. *A situational (topical) syllabus*. El contenido de la enseñanza de idiomas es una colección de situaciones imaginarias donde se utiliza la lengua.
- a. Hacer una lista de situaciones de comunicación que los estudiantes pueden enfrentar.
  - b. Hacer una lista de temas, formas gramaticales y el vocabulario y secuenciarlos.
  - c. Agrupar los temas, formas y estructuras y encajarlos con situaciones de comunicación.
- Por ejemplo: *Unit 1 At Post Office, Unit 2 At School, Unit 3 At the Airport, Unit 4 At Restaurant, etc.*
4. *A skill-based syllabus*. El contenido de la enseñanza de la lengua es un conjunto de habilidades específicas en el uso de la lengua meta. Los ejemplos de las habilidades en el uso de la lengua de destino puede incluir la lectura de la idea principal, escribir buenos párrafos, y escuchar a la idea principal.

Pasos:

- a. Hacer una lista de las habilidades lingüísticas que los estudiantes necesitan adquirir.
  - b. Hacer una lista de temas, formas gramaticales y el vocabulario y las secuencias de ellos.
  - c. Agrupar los temas, formas y estructuras y en forma con las habilidades lingüísticas.
5. *A task-based syllabus*. El contenido de la enseñanza de lenguas incluye una serie de tareas con propósito que los estudiantes de idiomas necesitan para llevar a cabo; las tareas se definen como actividades que son necesarias cuando se utiliza la lengua meta. Ejemplos de un plan de estudios basado en tareas pueden incluir: solicitar un trabajo, pedir comida y obtener información de la vivienda por teléfono. Este syllabus es similar al *situational (topical) syllabus*, pero se centra en la competencia lingüística.

Con los diferentes tipos de *syllabuses* existentes para el diseño de material de enseñanza en lenguas se tomó en cuenta de manera holística cada uno de estos para el diseño del libro de texto de la presente propuesta (*A grammar or structural syllabus, a notional or functional syllabus, situational (topical) syllabus y task-based syllabus*). Sin embargo, no se tuvo en cuenta el *skill-based syllabus* pues el propósito en el diseño de las unidades era que los estudiantes se comunicarán sin tener en cuenta la estructuración y clasificación conceptos como por ejemplo, un párrafo, una idea principal o un título, pues son conceptos que se estudian en la primera lengua.

## 5.2. Elementos del diseño de un curso

Según Breen (2001), “un plan de estudios es un procedimiento de lo que debe ser logrado a través de la enseñanza y el aprendizaje. Es una parte de un currículo o un curso que está formado por cuatro elementos: *aims* (objetivos), *content* (contenido), *methodology* (metodología) and *evaluation* (evaluación)” (p. 159).

Por su parte Graves (2000) utiliza lo que denomina *framework* (marco) como modelo de un proceso sistémico, mostrando los aspectos a tener en cuenta al diseñar un curso: “evaluar necesidades, conceptualizar el contenido, organizar el curso, diseñar un plan de evaluación, diseñar materiales, formular metas y objetivos (p.159).

Graves explica que la razón por la cual se puede comenzar por cualquier proceso en el *framework* es porque el desarrollo del curso comprende un sistema, es decir, que los componentes están interrelacionados y cada proceso está influenciado por otros procesos. Para ilustrar, si el diseñador comienza por formular las metas y los objetivos, deberá pensar también en el contenido que enseña. Con relación a la presente investigación, se diseñaron los materiales conceptualizándose el contenido y teniendo en cuenta el plan de estudios del colegio para responder a la necesidad de los estudiantes con el mejoramiento de su competencia comunicativa, principalmente en su habilidad oral. El diseño de este libro puede aportar al desarrollo del diseño de un curso de inglés básico y promover la competencia comunicativa de los estudiantes.

De acuerdo a la propuesta de Graves, en este marco no hay una jerarquía en el proceso ni una secuencia en su realización. Como diseñador de un curso, se puede comenzar por cualquiera de

los procesos. Para esta autora, los cimientos del diseño se encuentran en definir el contexto y en articular las creencias (*articulating beliefs*):

[...] Para entender de dónde provienen las creencias necesitas mirar tus experiencias pasadas y las creencias a cerca del aprendizaje y la enseñanza que surgen y guían la experiencia” (p.26)

Según Graves, la visión de lo que es la lengua o de lo que debería ser relevante en la lengua afecta lo que se enseña y cómo se enseña (p.26). De manera que los conocimientos previos y las creencias poseen un papel importante en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

### **5.3. Definición: Material**

Nunan (1992) afirma que los materiales de enseñanza son a menudo el componente pedagógico más substancial y observable. Los materiales determinan la calidad del *input* y de las prácticas de la lengua durante el proceso de aprendizaje en el aula.

Richards (2001) resumió el rol de los materiales (particularmente del libro de texto) en la enseñanza de lenguas en los siguientes términos:

- Un recurso de presentación de materiales (hablado o escrito).
- Una fuente de actividades para que los estudiantes aprendan y se comuniquen.
- Una fuente de referencia para los aprendices en gramática, vocabulario, pronunciación y así sucesivamente.
- Una fuente de información, de simulación e ideas para las actividades del aula.
- Un plan de estudios (*syllabus*) en el que se reflexionan los objetivos de aprendizaje que ya han sido determinados.
- Un soporte para los docentes con poca experiencia para ganar confianza. (p.251).

Generalmente, los docentes tienden a utilizar la guía del libro. Sin embargo, es un hecho que un libro de texto no siempre reúne la variedad de condiciones en una clase de lengua (Richards, 2001). A veces, los docentes necesitan explorar materiales por fuera de los libros de texto y modificarlos con el fin de que sean relevantes para un grupo particular de estudiantes. De acuerdo a esta idea, en el rediseño de las unidades se realizó un proceso de búsqueda de materiales que se adaptara al grado sexto en cuanto a nivel de lengua, gustos y la necesidad de incrementar la producción oral. Además, las experiencias del docente y la comprensión de sus estudiantes son muy importantes en el desarrollo de materiales, pues de este modo estarán motivados en aprender la lengua meta.

Por su parte Tomlinson (2003) considera que los materiales pueden ser todo aquello que facilita el aprendizaje de la lengua y pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o kinestésicos y se pueden presentar de manera escrita, en un casete, en un CD-ROM, en un DVD o en internet (p.203). En el diseño de las diez unidades de este proyecto se complementó el texto con materiales auténticos como videos que se encuentran en un CD siendo auditivos y visuales, así como juegos kinestésicos.

#### **5.4. Principios para el diseño de materiales**

Según Nunan (como se citó en Tomlinson, 2003) existen seis principios para el diseño de materiales que se tuvieron en cuenta para el rediseño de las unidades del texto de la presente propuesta. Estos son:

1. Los materiales deben estar claramente vinculados al plan de estudios que sirven.

2. Los materiales deben ser auténticos en términos de texto y tarea.
3. Los materiales deben estimular la interacción
4. Los materiales deben permitir que los estudiantes se centren en los aspectos formales de la lengua.
5. Los materiales deben alentar a los estudiantes a desarrollar habilidades de aprendizaje y habilidades en el aprendizaje.
6. Los materiales deben alentar a los estudiantes a aplicar sus habilidades en desarrollo en el mundo más allá del aula (p.109).

Uno de los principios que fue importante en el rediseño de las unidades fue el sexto, pues este texto con material complementario además de tener contenidos, su objetivo es mejorar la interacción de los estudiantes con otros en la segunda lengua y que de este modo utilicen su habilidad oral en la vida cotidiana, por ejemplo, en el caso que se enfrenten a una situación comunicativa en la lengua extranjera.

Siguiendo esta línea de principios, Tomlinson (2010) propone seis principios en la adquisición de la lengua y en cada uno de estos se incluyen los principios de desarrollo de materiales a tener en cuenta:

#### **5.4.1. Principio de la adquisición de la lengua N ° 1.**

Un requisito previo para la adquisición del lenguaje es que los estudiantes estén expuestos a un *input* rico, significativo y comprensible de la lengua en uso con el fin de adquirir la habilidad de utilizar la lengua de manera eficaz. Este es un principio de suma importancia en el rediseño de las diez unidades ya que con el material complementario de videos se incluyó material auténtico por ejemplo, de programas de televisión reales que se realizaron para entretener al público o de

canciones de artistas actuales.

**- Principios de desarrollo de materiales.**

1. Asegurarse de que los materiales contengan abundantes textos orales y escritos, que proporcionen una amplia experiencia en la lengua con una variedad de tipos de textos y géneros en relación con temas, eventos y lugares que sean significativos para el aprendiz.
2. Asegurarse de que el idioma al que los aprendices están expuestos sea auténtico en el sentido de que represente la utilización real del idioma.
3. Asegurarse de que el *input* sea contextualizado.
4. Asegurarse de que los estudiantes estén expuestos a muestras suficientes de la lengua en un uso auténtico para proporcionar un reciclaje natural de los elementos de ésta y de las características que podrían ser útiles para que los aprendices las adquieran.

**5.4.2. Principio de la adquisición de la lengua N ° 2.**

Para que los estudiantes maximicen su exposición a la lengua en uso, deben participar tanto afectiva como cognitivamente en la experiencia lingüística pensando mientras se experimenta con ésta, lo que ayuda a lograr el proceso profundo requerido para un aprendizaje eficaz y duradero y que ayuda a los aprendices a transferir competencias de alto nivel, tales como la predicción, la conexión, la interpretación y la evaluación en el uso de la segunda lengua. Si los estudiantes no sienten ninguna emoción mientras están expuestos a la lengua en uso, es poco probable que adquieran algo de su experiencia.

En la elaboración de las unidades de la presente propuesta se diseñaron actividades que implican

un trabajo cooperativo y a su vez situaciones afectivas como trabajar en equipo para finalizar una actividad o llegar a acuerdos. Además, se diseñaron tareas que fueran significativas para los estudiantes como por ejemplo, hablar sobre su familia, sobre su comida favorita, sobre su rutina diaria, describir su barrio, etc.

**- Principios de desarrollo de materiales.**

1. Dar prioridad a las posibilidades de participación, por ejemplo, basando una unidad en un texto o una tarea, por lo que es factible que logre un compromiso afectivo y cognitivo en lugar de un punto de la enseñanza seleccionado de un programa de estudios.
2. Hacer uso de actividades que hagan a los estudiantes pensar en lo que están leyendo o escuchando y responder a éstas personalmente.
3. Hacer uso de actividades que hagan a los estudiantes pensar y sentir antes, durante y después de usar la lengua meta para la comunicación.

**5.4.3. Principio de la adquisición de la lengua N ° 3.**

Los estudiantes de idiomas que logran un afecto positivo son mucho más propensos a lograr la competencia comunicativa a diferencia de los que no lo hacen. Por lo que este principio representa un punto clave en el rediseño de las diez unidades de la presente propuesta, pues uno de los objetivos en el diseño de las actividades fue motivar y provocar un interés en los estudiantes por aprender la lengua proponiendo diversos tipos de tareas como de juegos de rol, tareas kinestésicas como la preparación de una receta o los juegos de tablero; de arte como la realización del dibujo de su barrio ubicando lugares que normalmente frecuentaban, etc. En el capítulo de análisis y resultados se expondrá de manera más detallada cómo estas actividades

influyeron de manera significativa en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

***- Principios de desarrollo de materiales.***

1. Asegurarse de que los textos y las tareas sean interesantes, relevantes y agradables como sea posible con el fin de ejercer una influencia positiva sobre las actitudes de los alumnos a la lengua y al proceso de aprenderlo.
2. Establecer retos alcanzables que ayuden a elevar la autoestima de los aprendices cuando se logra el éxito.
3. Estimular respuestas emotivas a través del uso de la música, el canto, la literatura, el arte, y así sucesivamente, a través del uso de textos controvertidos y provocativos, a través de la personalización e invitando a los aprendices a articular sus sentimientos acerca de un texto antes de pedirles que lo analicen.

**5.4.4. Principio de la adquisición de la lengua N ° 4.**

Los estudiantes de idiomas de una segunda lengua pueden beneficiarse del uso de esos recursos mentales que se utilizan normalmente cuando se adquiere y se usa su primera lengua. Este principio se vio reflejado en la presente propuesta en el capítulo de análisis de resultados cuando los estudiantes utilizaron su lengua materna para comunicarse en la segunda.

***- Principios de desarrollo de materiales.***

1. Hacer uso de actividades que motiven a los estudiantes a visualizar y/o a utilizar su discurso interno antes, durante y después de experimentar un texto escrito u oral.

2. Hacer uso de actividades que alienten a los estudiantes a visualizar y/o a utilizar su discurso interno antes, durante y después de usar la lengua.

3. Hacer uso de actividades que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su actividad mental durante una tarea y luego a tratar de hacer un mayor uso de las estrategias mentales en una tarea similar.

#### **5.4.5. Principio de la adquisición de la lengua N ° 5.**

Los estudiantes de idiomas pueden beneficiarse de percibir las características más destacadas del *input*.

##### ***- Principios de desarrollo de materiales.***

1. Utilizar un enfoque experiencial en la que los aprendices sean expuestos a una experiencia que los involucre de manera holística. Por ejemplo, los aprendices de la segunda lengua podrían primero recibir ayuda para responder a múltiples dimensiones de un texto como un todo, para articular respuestas personales a éste y luego a volver a centrarse más en las características particulares del texto. Esto permite a los aprendices a aprehender antes de comprender y a intuir antes de explorar.

2. En lugar de llamar la atención de los aprendices de una característica particular de un texto y luego proporcionar información explícita acerca de su uso, es más potente ayudar a los aprendices (preferiblemente en colaboración) a hacer descubrimientos por sí mismos.

#### **5.4.6. Principio de la adquisición de la lengua N ° 6.**

Los estudiantes necesitan oportunidades para usar la lengua y tratar de lograr los propósitos

comunicativos. Este principio se considera significativo en el momento de rediseñar las unidades y las actividades de éstas con un contexto o material auténtico, enfocándose más en su producción oral que en la misma estructura de la lengua, pues es importante brindar momentos y oportunidades para que los estudiantes del grado sexto utilizarán la lengua y mejorarán su habilidad oral.

***- Principios de desarrollo de materiales.***

1. Proporcionar muchas oportunidades para que los estudiantes produzcan la lengua con el fin de lograr los resultados previstos.
2. Asegurarse de que estas actividades de producción (*output*) sean diseñadas para que los aprendices utilicen la lengua en lugar de sólo practicar las características específicas de la misma.
3. Diseñar actividades de producción (*output*) para ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para comunicarse con fluidez y precisión apropiadamente y eficazmente.
4. Asegurarse de que las actividades de producción sean completamente contextualizadas y que los aprendices estén respondiendo a un estímulo auténtico, por ejemplo, un texto, una necesidad, un punto de vista, un evento.
5. Tratar de asegurarse que las oportunidades para la retroalimentación se construyan en las actividades de producción y se proporcionen a los estudiantes posteriormente (p. 87-95).

**5.5. Clasificación de los materiales**

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001) existen tres tipos de materiales. Estos son:

*text-based materials, task-based materials, and realia*. Estos tres tipos de materiales se utilizaron en el diseño de las diferentes actividades de las diez unidades de la presente propuesta:

*Material basado en el texto (Text-based material)*: Estos son libros de textos diseñados para ofrecer a los aprendices señales visuales como fotos o fragmentos de frases que puedan utilizar como punto de partida para una conversación. Otros libros se componen de diferentes textos que el profesor puede utilizar para el trabajo en parejas. Ambos estudiantes reciben textos con información diferente y la tarea es hacerse preguntas para conocer el contenido de la pieza que falta.

*Material basado en tareas (task-based materials)*: consiste en manuales de ejercicios, tarjetas de señales, tarjetas de actividades, materiales para comunicación práctica en parejas y folletos que promuevan la interacción.

*Uso de Realia*: significa utilizar material auténtico, por ejemplo artículos de periódicos, fotos, mapas, símbolos, y muchos más. Los mapas pueden ser utilizados para describir la forma de un punto a otro y las fotos se pueden utilizar para describir dónde se colocan las cosas, frente a, en la parte superior o por debajo de algo, etc. (P. 245).

Además, Tomlinson (2012) propone que los materiales pueden ser de carácter informativo (informar al estudiante sobre la lengua meta), de instrucción (guía al alumno en la práctica de

la lengua), experiencial (provee al estudiante con la experiencia de la lengua en uso), promoción o suscitación (animando al estudiante para que utilice el idioma) y exploratorio (ayuda al alumno a realizar descubrimientos sobre el idioma). Además, los materiales pueden ser categorizados como creados o auténticos, estos últimos fueron tomados como base para el rediseño de las unidades del libro de texto (p. 122). La elaboración de las actividades y el rediseño de las unidades se realizaron de manera holística, teniéndose en cuenta las clasificaciones de los materiales.

### **5.6. Materiales auténticos**

De acuerdo a Richards (2001) los materiales auténticos son textos, fotos, videos y otros tipos de materiales que no fueron creados para propósitos pedagógicos (p.252). Según Clarke y Silberstein (como se citó en Richards, 2006) las actividades del salón de clases deberían ser paralelas al “mundo real” como sea posible, pues debido a que la lengua es una herramienta de la comunicación, los métodos y materiales deberían concentrarse en el mensaje y no en el medio. Los propósitos de la lectura deberían ser las mismas en la clase como en la vida real. Esta afirmación se tomó en cuenta en el rediseño de las actividades pues es importante acercar a los estudiantes a un uso real de la lengua, por ejemplo, en una de las unidades de la presente propuesta se toma como base un video de una serie estadounidense para abarcar expresiones para presentar a otra persona, saludar y para incrementar vocabulario como el de la familia.

Los argumentos a favor de los materiales auténticos incluyen:

- Proveen información cultural sobre la lengua meta.
- Proveen exposición a una lengua real.
- Se relacionan con más cercanía a las necesidades de los aprendices.

- Apoyan a un enfoque más creativo para la enseñanza (p. 20).

### **5.7. Diseño de materiales**

Los materiales son elementales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Nunan (1998b) define los materiales, ya sean comercialmente desarrollados o producidos por el docente, como un elemento importante dentro del currículo y son siempre el aspecto más tangible y visible de este. Richards y Rodgers (1986), por su parte, sugieren que los materiales de enseñanza pueden proveer especificaciones detalladas de los contenidos, incluso con ausencia del syllabus. Los materiales brindan una guía al docente en la intensidad del cubrimiento y la cantidad de atención exigida por un contenido particular o la tarea pedagógica. Tal afirmación se tuvo en cuenta en el rediseño del libro de texto de la presente propuesta con el objetivo de que este sea una herramienta de trabajo que guíe al docente y al estudiante en su proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

A su vez, Block (1991) establece las siguientes razones por las cuales los docentes deberían producir sus materiales:

- Contextualización: el material puede incluir una contextualización con ejemplos reales que pueden ser de interés para los estudiantes, lo que hace más relevante las actividades. Además, con la contextualización el estudiante tiene más comodidad para desenvolverse en el uso de la lengua en situaciones específicas.

- Actualidad: el material producido por el docente puede ser actualizado al contexto. Por ejemplo, comparar el extracto de una revista de 1987 sobre los puntos de vista de la educación con la actualidad.
- Toque personal: Los estudiantes aprecian que el docente prepare sus clases y los materiales son una evidencia tangible de ello. Por ejemplo, el docente puede diseñar actividades con ejemplos de sus estudiantes o situaciones vividas en clase (p. 213-214).

### **5.8. Unidad Didáctica**

De acuerdo con Courtyllon (1995) todos los manuales de lengua extranjera están compuestos de unidades o documentos de textos, actividades y ejercicios de todos los géneros reagrupados según el criterio funcional más general, a veces temático y funcional a la vez.

Para el diseño de las unidades del libro de texto se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos para elaborar una unidad pedagógica propuestos por Courtyllon:

- Las características de los aprendices,
- Los objetivos del aprendizaje y de las actividades cognitivas implicadas,
- La relación “entrada-salida” (elección de los textos y de las actividades relacionadas a esos textos) y la dimensión de la unidad,
- El desarrollo metodológico y los comportamientos de clase
- La evaluación (p.110).

Otros autores definen la unidad didáctica como:

Para Ibañez (1992) “La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado” (p.13).

Escamilla (1992) define la unidad como “... una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (p. 39).

Teniendo en cuenta estas definiciones en la presente propuesta del rediseño de unidades, la unidad representa todo el proceso arduo de planificación y organización de los contenidos con la integración de las habilidades y el contexto del estudiante del grado sexto.

### **5.9. El Enfoque Comunicativo**

Para realizar el rediseño del libro de texto se tuvo en cuenta el Enfoque Comunicativo que ha sido presentado en dos generaciones. La primera generación, desde los años 80 hasta el 2003, en términos de nociones y funciones y gramática del sentido. En esta época se presenta el aporte de los estudios de Hymes (1972) sobre la comunicación y los desarrollos del Consejo de Europa,

particularmente del *Threshold level*, que planteó una nueva forma de enseñar, basada en funciones y nociones y al mismo tiempo una gramática del sentido, no solamente de la forma o estructura de la lengua. Posteriormente, surge la segunda generación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) o CEFR Common European Framework of Reference (2001) cuyo énfasis es la perspectiva para la acción y el medio es la Tarea.

#### **5.9.1. Primera Generación: Threshold Level 1970.**

A partir de mediados de 1970, los especialistas elaboraron un modelo operativo para las habilidades que debían tener grupos específicos de aprendices (turistas, empresarios, inmigrantes, etc.) que requerían hacer uso de una lengua para una comunicación independiente en un país en el que este idioma es el medio para la interacción diaria. Por lo tanto, al identificar las necesidades lingüísticas de estos grupos, se pudo precisar los conocimientos y la experiencia necesarios para la consecución de esta comunicación "*threshold*" (umbral).

De acuerdo al Centro Virtual Cervantes, el Nivel Umbral define el grado mínimo de dominio que un aprendiz de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales; este es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiz para “establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE”, tal como explica Slagter (1979, p. 11).

La primera especificación de este "nivel umbral" se formuló para el idioma Inglés "*Threshold Level*" en 1975, rápidamente seguido por el francés, *Un Niveau Seuil*, en 1976. Estos dos instrumentos han sido utilizados como modelos para el mismo tipo de instrumentos de referencia que fueron elaborados posteriormente para otros idiomas, pero fueron adaptados para ajustarlos a las características particulares de cada idioma. Estos umbrales también han cambiado poco a poco, y siguen desempeñando un papel importante en la enseñanza de idiomas, a menudo sirviendo de base para los nuevos programas de enseñanza nacionales. Ellos ayudan a que los libros de texto motiven y faciliten el desarrollo de sistemas de evaluación más realistas y transparentes.

En la versión española del documento "*Threshold level*", Slagter (1979) explica que en la organización de un curso de lenguas extranjeras las necesidades de un grupo de estudiantes varía, por lo que surge "un sistema de unidades acumulables" con el fin satisfacer las necesidades de los alumnos en la forma descrita. Se fracciona una tarea de aprendizaje global, tal como el estudio de las matemáticas o de una lengua, subdividiéndola en porciones o unidades, cada una de las cuales corresponde a un elemento de las necesidades del alumno y está relacionada al mismo tiempo con todas las demás porciones o unidades.

Posteriormente, este autor explica que después de desarrollarse e implementarse un sistema de este tipo, a cada uno de los alumnos se le puede asesorar acerca de las unidades que tiene que estudiar y en qué orden. Además, hay un objetivo de aprendizaje de la unidad que es aquello que el alumno estará en condiciones de hacer al finalizarla.

Resumiendo, Slagter (1979) establece un sistema de unidades acumulables que exige los siguientes pasos:

1. Investigación y análisis de las necesidades del alumno;
2. Agrupación de alumnos por categorías con necesidades semejantes;
3. Descripción de objetivos de aprendizaje para satisfacer las necesidades de cada categoría de tal forma que se establezca un sistema integral de tales objetivos;
4. Provisión de facilidades de aprendizaje a fin de permitir a los alumnos que alcancen los diferentes objetivos en la forma más directa posible (p.2).

Continuando con este orden de ideas, para Slagter, el alumno en una situación (el complejo de condiciones extra-lingüísticas que determinan la naturaleza de un acto lingüístico) puede tener la necesidad de referirse a cosas, personas, sucesos, etc., Y de hablar de estos temas. Para poder hacer esto, el alumno deberá encontrarse en condiciones de manejar gran número de nociones en la lengua extranjera. Las nociones que le harán falta dependerán en gran medida de los temas que tenga que discutir. Si habla del tema "tiempo", tendrá que manejar nociones tales como bueno, sol, llover, etc.; si el tema es un menú, serán las nociones de carne, helados, café, entre otras. También hay nociones de tipo tan general que pueden hacer falta en cualquier situación y hablando de cualquier tema. Estas son nociones tales como existencia/no existencia, presente/pretérito, antes/después, etc.

Slagter concluye que los alumnos tendrán más necesidad de utilizar la lengua extranjera en su forma hablada que en su forma escrita y que por lo tanto, el nivel umbral, es básicamente un nivel de comunicación oral.

Al redactar la lista de funciones lingüísticas, el autor distingue las siguientes seis categorías principales de comunicación verbal:

1. dar o pedir información;
2. expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación;
3. expresión de actitudes emocionales y su comprobación;
4. expresión y comprobación de actitudes morales;
5. persuasión;
6. usos sociales de la lengua (p.18).

Savignon (1983), define el concepto de la competencia en la comunicación con las siguientes características:

-La competencia comunicativa es más dinámica que un concepto estático. Depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten algún grado del mismo sistema simbólico.

-La competencia se aplica a ambos, al lenguaje escrito y hablado, así como a otros sistemas simbólicos.

-La competencia comunicativa es un contexto específico. La comunicación toma lugar en una infinita variedad de situaciones y el éxito en un rol particular depende de entender el contexto y la experiencia.

-Existe una diferencia teórica entre competencia y el desempeño. La competencia es definida como una supuesta capacidad subyacente, y el desempeño como manifestación explícita de esa habilidad. La competencia es lo que uno conoce. El desempeño es el que uno hace. Solamente el desempeño es observable, sin embargo, solo a través del desempeño la competencia puede ser desarrollada, mantenida y evaluada.

-La competencia comunicativa es relativa, no es absoluta, y depende de la cooperación de todos los participantes involucrados. Tiene sentido, entonces, hablar de grados de la competencia comunicativa (p.8-9)

Richards (2006) menciona que en los años 70 comenzaron a surgir métodos diferentes de los tradicionales como el audiolingüismo y la enseñanza del lenguaje situacional, cuestionando la enseñanza de la gramática como centro del aprendizaje, pues la atención cambió al conocimiento y habilidades de aspectos diferentes del aprendizaje de la lengua para diferentes propósitos comunicativos tales como dar consejos, pedir solicitudes, hacer sugerencias, describir deseos y necesidades, entre otras. Así, lo necesario en esta época para utilizar el lenguaje comunicativo era la competencia comunicativa.

De acuerdo a Richards (2006) la enseñanza de las lenguas ha tenido muchos cambios en cuanto al diseño del *syllabus* en los últimos 50 años, lo cual organiza en las siguientes fases:

*Phase 1: Traditional Approaches (up to the late 1960s)*

*Phase 2: Classic Communicative Language Teaching (1970s to 1990s)*

*Phase 3: Current Communicative Language Teaching (late 1990s to the present) (p.6).*

Según este autor, en la fase uno (1), “*Traditional Approaches*”, se le dio prioridad a la competencia gramatical como la base del dominio de la lengua, creyendo que la gramática se podía aprender por medio de instrucción directa y una metodología que utilizaba práctica repetitiva. Se utilizaban técnicas de memorización de diálogos, prácticas para preguntar y responder, sustitución de ejercicios y varias formas de habla guiada y práctica escrita. Además, se le daba mucha importancia a la pronunciación exacta y al manejo cuidadoso de la gramática. Entre las metodologías basadas en esta primera fase se encuentran: Audiololingüismo (también conocido como el Método Oral Auditivo) y el *Structural-Situational Approach* (Enfoque Estructural Situacional) en el Reino Unido, también conocido como *Situational Language Teaching* (Enseñanza de la Lengua Situacional). Finalmente, los *syllabus* durante este período consistía en largas listas de palabras y de gramática.

Siguiendo las ideas de Richards, en la fase dos (2) “*Classic Communicative Language Teaching*” se empezó a cuestionar sobre la importancia que se le daba a la gramática, pues se argumentó que la habilidad para comunicarse en una lengua involucraba más que la competencia gramatical, la cual era necesaria para producir oraciones gramaticalmente correctas. Sin embargo, la atención se direccionó al conocimiento y a las habilidades necesarias para usar la gramática y otros aspectos del lenguaje apropiadamente para diferentes propósitos como hacer solicitudes, dar consejos, hacer sugerencias, describir necesidades y deseos, entre otros. Por lo tanto, era necesario utilizar la lengua a través de una competencia comunicativa, concepto más amplio que la competencia gramatical y que incluye qué decir y cómo decirlo apropiadamente, basado en la situación, los participantes, sus roles y sus intenciones.

La noción de competencia comunicativa fue entonces, desarrollada dentro de la disciplina de los lingüistas, llamando a otros dentro de la profesión de la enseñanza del lenguaje a discutir que esta competencia, y no simplemente la competencia gramatical, debía ser la meta de la enseñanza de la lengua, por lo que surgió el interrogante sobre qué debía reflejar un *syllabus* que había reflexionado sobre la competencia comunicativa y cuáles implicaciones debería tener para la metodología de la enseñanza del lenguaje. Como resultado surgió el *Communicative Language Teaching* en los años sesenta y los ochenta.

Richards (2006) menciona que se debatió que el *syllabus* debía identificar los siguientes aspectos del uso de la lengua, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en los aprendices:

1. Como una detallada consideración como sea posible de los propósitos por los cuales el aprendiz desea adquirir la lengua meta; por ejemplo, el uso del inglés para fines comerciales, en la industria hotelera, o para los viajes.
2. Alguna idea del entorno en el que los aprendices desean utilizar la lengua meta; por ejemplo, en una oficina, en un avión, o en una tienda.
3. El rol socialmente definido que los aprendices asumirán en la lengua meta, así como el rol de sus interlocutores; por ejemplo, como un viajero, como un vendedor para hablar con los clientes, o como un estudiante en una escuela.
4. Los actos comunicativos en los que participarán los aprendices: situaciones cotidianas, situaciones vocacionales o profesionales, situaciones

académicas, y así sucesivamente; por ejemplo, hacer llamadas telefónicas, participando en una conversación casual, o participando en una reunión.

5. Las funciones involucradas de la lengua en estos eventos, o lo que el aprendiz será capaz de hacer con o a través de la lengua; por ejemplo, hacer presentaciones, dar explicaciones o describir planes.

6. Las nociones o conceptos involucrados o lo que el aprendiz necesitará para hablar; por ejemplo, el ocio, las finanzas, la historia, la religión.

7. Las habilidades involucradas en el "tejer juntos" del discurso: las habilidades discursivas y retóricas; por ejemplo, la narración o dar una presentación eficaz de negocios.

8. La variedad o variedades de la lengua meta que se necesitarán, como americano, australiano, o inglés británico, y los niveles de la lengua oral y escrita que necesitarán los aprendices los aprendices para alcanzar.

9. El contenido gramatical que será necesitado.

10. El contenido léxico o vocabulario que será necesitado (p.9)<sup>1</sup>.

Richards y Rodgers (1986), por su parte consideran que el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas parte de la comunicación, y el objetivo de la enseñanza de lenguas es desarrollar lo que Hymes (1972) llamó “competencia comunicativa”. Este concepto de *competencia comunicativa* se ha ido reelaborando desde su primera formulación con Hymes y con los aportes de diversos investigadores hasta llegar a constituir un complejo entramado de subcompetencias.

---

<sup>1</sup> Mi traducción.

En la primera etapa del enfoque comunicativo, la principal preocupación de los investigadores era la de intentar dar cuenta de las necesidades comunicativas de los estudiantes. Surgen así las *programaciones nociofuncionales*, que tendrán una gran difusión y que serán adoptadas rápidamente en los nuevos libros de texto. Gran parte del éxito se debe, sin duda, al apoyo del Consejo de Europa, que basaría la definición de los contenidos de un *nivel umbral* para los programas de enseñanza de lenguas sobre los conceptos de “nociones” (conceptos como *lugar, secuencia, cantidad, tiempo*) y “funciones” (o intenciones comunicativas como *saludar, ofrecer, presentarse*).

### **5.9.2. Segunda Generación.**

Surge la segunda generación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que (MCERL) o CEFR *Common European Framework of Reference* en inglés se tomó como base para diseñar las actividades en el libro de texto y que funcionó como guía en cuanto al nivel de la segunda lengua.

El aprendizaje, enseñanza y la evaluación de lenguas representan la fase más reciente del proceso que sigue desde 1971 el Consejo de Europa y que tanto debe a la colaboración de muchos docentes que trabajan en Europa y en otras partes del mundo. Este marco para las lenguas adopta un enfoque orientado y centrado en la acción, en la medida en que se considera a los usuarios y a los alumnos que aprenden una lengua extranjera como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Se habla de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. Por

ejemplo, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.

El documento describe todo lo que comprende el uso de la lengua:

*“El uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias” (2001, p.9).*

Por otra parte, la competencia comunicativa comprende varios aspectos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. De acuerdo al Marco Común Europeo (2001) las competencias incluyen las siguientes características:

- *Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema,*

*independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.*

*- Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.*

*- Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades (p.13-14).*

De acuerdo al Marco Común Europeo este enfoque se encuentra centrado en la acción y en la relación existente entre el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, las tareas que hay que

realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas. Por ejemplo, alguien que tenga que mover un armario (tarea) puede intentar empujarlo, desmontarlo en piezas para transportarlo con mayor facilidad y después volver a montarlo, llamar a un profesional para que lo mueva o rendirse y convencerse a sí mismo de que el armario puede esperar hasta el día siguiente, etc. (todas las estrategias). Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización (o la evitación, el aplazamiento o la redefinición) de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto (leer instrucciones para desmontar algo, realizar una llamada telefónica, etc.) (p.15).

### **5.9.3. Actividades del Enfoque Comunicativo**

Uno de los propósitos del diseño del libro de texto era generar actividades comunicativas a través de la oralidad. Richards (2006) menciona los siguientes tipos de actividades en el *Communicative Language Teaching (CLT)* que fueron tomadas como base para el desarrollo del material didáctico de la presente propuesta:

- ***Information-Gap Activities.***

Un aspecto importante de la comunicación en CLT es la noción de información incompleta. Esto se refiere al hecho de que en la comunicación real, las personas normalmente se comunican con el fin de obtener información que no poseen. Esto se conoce como un *Information gap*. La comunicación auténtica es probable que ocurra en el aula si los estudiantes van más allá de la práctica de formas lingüísticas y utilizan sus recursos lingüísticos y comunicativos con el fin de obtener información. De esta manera,

van a utilizar vocabulario, gramática y estrategias de comunicación para completar una tarea.

- ***Jigsaw activities.***

Estas actividades también se basan en el principio de *Information Gap*. Por lo general, la clase es dividida en grupos y cada uno tiene parte de la información necesaria para completar una actividad. La clase debe encajar las piezas para completar el conjunto. Al hacerlo, deben utilizar sus recursos lingüísticos para comunicarse de manera real y así participar en la práctica de una comunicación significativa.

#### **5.9.4. Otros Tipos de actividades en *Communicative Language Teaching (CLT)*.**

Muchos otros tipos de actividades se han utilizado en el CLT, incluyendo las siguientes:

- *Actividades de tareas de culminación:* rompecabezas, juegos, lectura de mapas, y otros tipos de tareas en el aula en las que la atención se centra en el uso de uno de los recursos lingüísticos para completar una tarea.
- *Actividades de recopilación de información:* encuestas, entrevistas, y búsquedas en las que los estudiantes deben utilizar sus recursos lingüísticos para recopilar la información.
- *Actividades de intercambio de opinión:* actividades en las que los estudiantes comparan valores, opiniones o creencias, como una tarea de clasificación en la que los estudiantes anotan seis cualidades en orden de importancia que puedan tener en cuenta en la elección de una fecha o conyugue.

- *Actividades de transferencia de información:* Estas requieren que los estudiantes tomen la información que se presenta en una forma y la representan en una forma diferente. Por ejemplo, pueden leer las instrucciones sobre cómo llegar de A a B, y luego dibujar un mapa que muestra la secuencia, o pueden leer la información acerca de un tema y luego representarla en forma de gráfico.
- *Actividades Razonamiento-gap:* Estos implican derivar nueva información de la dada por el proceso de inferencia, razonamiento práctico, etc. Por ejemplo, la elaboración de horario de un profesor sobre la base de clase dada sobre horarios (p. 18-19).

#### **5.10. Enseñanza y aprendizaje basados en tareas**

De acuerdo a Richards y Rodgers (2001), la enseñanza de la lengua se divide en dos grandes partes que se relacionan entre sí, la teoría del lenguaje y la teoría del aprendizaje. La primera es sobre la concepción del lenguaje sobre la cual se pueden contemplar tres perspectivas diferentes: la idea del lenguaje desde lo estructural, el carácter formal de la lengua – la gramática –; el lenguaje desde lo funcional – la semántica – y la dimensión comunicativa; y el lenguaje desde lo interaccional, concebido como el medio por el cual se establecen relaciones interpersonales entre los participantes; la segunda, corresponde a los enfoques que se relacionan con la manera como se enseña, y como el estudiante la aprende. Al respecto, estos autores proponen el aprendizaje basado en tareas (Task-Based Language Teaching), que en adelante se presentará como TBLT como un enfoque que se centra en una teoría del aprendizaje, más que en una teoría del lenguaje, apuntando principalmente hacia la consolidación de significado.

Para Richards y Rodgers (2001) “El TBLT plantea la tarea como el eje para la estimulación de la práctica del input y el output y la conversación enfocada en la negociación de significado.” (p. 228-229). En este sentido, la noción de “tarea” comprendida en el TBLT, se refiere a las acciones o conjunto de actividades significativas que permiten la correlación entre lenguaje, estudiante y contenido, para alcanzar un determinado propósito, en este caso, la búsqueda y construcción de significado a través del aprendizaje de una lengua extranjera. Para Nunan (1989), la tarea puede comprenderse desde dos perspectivas. a) la tarea vista desde lo no lingüístico, que involucra aquellas actividades habituales que el sujeto realiza en el transcurso de su vida ordinaria; y b) la tarea concebida desde lo pedagógico, que refiere a aquellas actividades que involucran propósitos educativos con fines específicos en el aula de clase. (p. 5-27)

De acuerdo con este autor, la tarea abarca tres componentes principales (p. 47 -68)

- Los objetivos generales que se plantean que corresponden al por qué.
- El Input con material auténtico que es la información que crea el punto de partida de la tarea.
- Actividades, es decir, lo que el aprendiz hará a partir de la información obtenida.

Toda tarea debe contar con un propósito específico, pues es en torno a éste que se desarrolla todo el trabajo. Los objetivos que pautan la labor en general pueden ser de tipo comunicativo, relaciones interpersonales del individuo a través de la interacción oral.

Ahora bien, en el siguiente capítulo del trabajo se explicará la metodología sobre cómo y con base en qué diseño investigativo se realizó el presente Trabajo de Grado.

## **6. METODOLOGÍA**

### **6.1. Tipo de investigación**

El presente trabajo se desarrolló bajo el enfoque de la investigación cualitativa con un diseño de investigación-acción.

### **6.2. Diseño de investigación Acción.**

La finalidad de la Investigación-Acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Los pilares sobre los cuales se fundamentan los diseños de investigación-acción son:

- Los participantes que están viviendo un problema son los que están mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
- La conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno natural en que se encuentran.
- La metodología cualitativa es la mejor para el estudio de los entornos naturalistas.

Según Stringer (2007), las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de una manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

### **6.3. Contexto**

#### **6.3.1. Ubicación.**

La Institución Educativa donde se llevó a cabo la propuesta de esta investigación es privada y mixta, ubicada al sur de la ciudad de Santiago de Cali – Colombia. Actualmente su sede principal de los grados de tercero de primaria a bachillerato se encuentra ubicada en Pance. La otra sede con los grados de párvulos y algunos de tercero, está ubicada en Ciudad Jardín

#### **6.3.2. Proyecto Educativo Institucional**

En las visitas a la institución se llevo a cabo la lectura de algunos apartados del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio para identificar por medio del modelo pedagógico la importancia del idioma extranjero.

Para comenzar se leyó su visión cuyo énfasis remarca en que el colegio se reconozca en un futuro cercano como un colegio destacado en “...*innovación pedagógica, en formación de valores y principios, educación personalizada, orientación científica, tecnológica y empresarial, constituyéndose en una alternativa educacional de calidad, basada en la responsabilidad de la gestión de sus procesos y resultados*” (p.1).

Posteriormente, se observa que su modelo educativo tiene un enfoque en el constructivismo en el según la institución, el estudiante debe construir su propia realidad e ideas.

Luego, se encontraron los proyectos educativos que se llevan a cabo en el transcurso del año lectivo (2013-2014): Escuela de Formación Artística y deportiva, Encuentros con Cristo, Prevención de Riesgos físicos, Prevención de riesgos psicosociales, Escuela para padres, Escuela de niñeras, Chiquiasís “Circo Mundo Mágico y Feria del Pueblo”, Primeras comuniones y noche de luz, Proyecto de vida, Art Gallery, Emisora escolar. Sin embargo, no se encontró a través de la lectura ningún apartado sobre desarrollo o fortalecimiento de la lengua en alguno de sus proyectos. Únicamente, se estableció la intensidad horaria de la lengua extranjera haciendo referencia a un inglés intensivo.

#### **6.3.3. Docentes de Inglés.**

En la sección de bachillerato, la institución cuenta con una directora bilingüe y un docente que se capacitó en un instituto de enseñanza de inglés. Los otros cuatro docentes de sexto a once estudian carreras universitarias, dos de ellas estudian lenguas extranjeras en la Universidad del Valle y las otras dos docentes estudian en la Universidad Santiago de Cali.

#### **6.3.4. Tipo de programa del área o asignatura.**

En cuanto al plan de área de inglés, este no presenta objetivos o enfoques claros con respecto a la enseñanza de la segunda lengua. Su concepción está basada en que el mundo actual con su constante avance tecnológico requiere de una lengua universal fundamental para desarrollarse en un entorno laboral y que por lo tanto, la institución debe brindar la asignatura de inglés para preparar al estudiante en su futuro profesional.

El colegio cuenta con unas tablas llamadas mallas curriculares que contienen estándares, período, unidad, mes, contenidos, logros, indicadores de logro y paginación. Cada unidad dura un mes y los contenidos están definidos en temas gramaticales. Por ejemplo, la primera unidad que corresponde al mes de Septiembre de “*Verb to be*” para el caso del grado sexto. Por lo tanto, el *syllabus* de la segunda lengua es gramatical y estructural, pues se enfoca en formas y estructuras de la lengua.

#### **6.3.5. Intensidad semanal de la lengua**

Los estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno tienen ocho horas semanales de inglés intensivo. Mientras que los grados décimo y once solo tienen seis sesiones de 45 minutos cada una.

#### **6.3.6. Materiales, equipos existentes y disponibles**

##### ***Recursos didácticos.***

El colegio cuenta con dos *video beams*, 5 radiograbadoras reproductoras de casete y CD, dos televisores LCD, dos parlantes de computador y dos extensiones eléctricas. Estos recursos también deben ser solicitados por el docente con anticipación. A pesar de que el colegio cuenta con elementos tecnológicos útiles para las clases y son muy pocos para la cantidad de estudiantes que hay.

También hay una sala de cómputo pero es estrictamente utilizada para las clases de sistemas, lo que es un aspecto a mejorar pues es importante el uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a los libros de texto, se utilizan módulos que son creados por los mismos docentes de acuerdo con la malla curricular. Los módulos se encuentran compuestos por diez unidades separadas por temas gramaticales y cada una tiene la duración de un mes. En la institución se trabaja con el sistema de fichas, con un mínimo de 5 por mes y es el docente quien se encarga de elaborarlas. Cada ficha debe tener la siguiente información:

*Teacher: month, Card, Group, Grade, Activity, Homework.*

En cada período se realiza un examen final el cual tiene un porcentaje del 20% en la nota final, 5% heteroevaluación, 5% disciplina, 5% autoevaluación y 65% las actividades, fichas, quiz, tareas, entre otros aspectos.

#### **6.4. Procedimiento metodológico**

Se empezó con la fase de *observación* con cuatro registros de clase y con el fin de comprender el contexto educativo de los estudiantes. Durante esta etapa se utilizó como instrumento el diario para registrar la información y el análisis de las observaciones de clase y se realizó la lectura de algunos documentos oficiales de la institución educativa. Esta fase ayudó a identificar la perspectiva que tiene la institución educativa a cerca de la educación (una perspectiva humanística), así como las asignaturas elementales que integran el proyecto educativo institucional y la promoción de valores. Asimismo, se identificó el problema por medio de una entrevista a la docente a cerca de la descripción del libro de texto de inglés utilizado en el grado sexto y las dificultades presentadas en su implementación. (Ver anexo 3). Además, se identificaron aspectos relevantes del desarrollo de la competencia comunicativa para tener en cuenta en el diseño de las actividades del libro tales como utilización de diálogos, canciones y

especialmente juegos de rol en la segunda lengua.

También, por medio de la observación del libro de texto utilizado anteriormente en el grado sexto, de la malla curricular del colegio, (ver anexo 1), el Proyecto Educativo Institucional y las planeaciones de clase de la docente del grado sexto de inglés se pudo definir la visión gramatical que se tenía con respecto a la enseñanza de la segunda lengua en el colegio y el escaso desarrollo de la competencia comunicativa en la segunda lengua. (Ver anexo 5: fichas de observación 1, 2 y 3). La fase siguiente consistió en *analizar* qué enfoque y diseño de actividades serían los más adecuados para desarrollar la competencia comunicativa y la habilidad oral en inglés implementando el libro de texto. Para tal efecto, se realizó la búsqueda bibliográfica de metodologías, enfoques, métodos y documentos legales como el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas y de material auténtico como videos, canciones y lecturas.

En la fase de actuación, se diseñaron las diez unidades del libro de texto teniendo en cuenta la búsqueda bibliográfica y siguiendo el Enfoque Comunicativo como base del trabajo. Se planearon las clases con la implementación de la primera unidad del libro de texto, por parte de la docente de la institución, con el fin de mejorar la competencia comunicativa a través del uso de actividades de interacción y producción oral. Se procedió después a observar cuatro sesiones, cada una de 90 minutos de duración. Finalmente, se realizó la respectiva evaluación de la producción oral de los estudiantes del grado 6D de la primera unidad “*My Family*” a través de la implementación de una rúbrica.

## **6.5. Etapas de recolección de datos**

La recolección de datos para esta investigación se realizó a partir de las siguientes etapas:

| ETAPA | TÉCNICA                                                                                                                  | INSTRUMENTO                                                                                                               | ACTIVIDAD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I     | Una entrevista a la docente.                                                                                             | Cuestionario                                                                                                              | Se entrevistó oralmente a la docente sobre la descripción del libro de texto de inglés utilizado y los aspectos relevantes del desarrollo de la competencia comunicativa para tener en cuenta en el diseño de las actividades del libro de inglés para el grado sexto.                                                     |
| II    | Revisión de documentos                                                                                                   | Documentos de la institución<br>Libro de texto de la institución<br>Marco Común Europeo<br>Estándares de Inglés           | Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos).<br><br>Se empezó con la observación con el fin de comprender el contexto educativo de los estudiantes. Se realizó la lectura de algunos documentos oficiales de la institución educativa.                                                                |
|       | Búsqueda y selección de material didáctico                                                                               | Material auténtico: videos, canciones, lecturas.<br>Ejercicios para completar                                             | Análisis del enfoque más propicio para desarrollar la competencia comunicativa y la habilidad oral en inglés implementando el libro de texto.<br><br>Búsqueda bibliográfica de metodologías, enfoques, métodos y documentos legales como el Marco Común Europeo y de material auténtico como videos, canciones y lecturas. |
|       | Elaboración de 10 unidades didácticas                                                                                    | Marco referencial de la presente investigación                                                                            | Diseño de diez unidades con material auténtico, fichas y material docente.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| III   | Implementación de las unidades.<br><br>Observación de las clases por parte de la investigadora de la presente propuesta. | Diálogos escritos<br>Ejercicios escritos<br>Canciones<br>Lecturas<br>Fichas de trabajo<br>Flashcards<br>Juegos de tablero | Se implementó la primera unidad “ <i>My Family</i> ”. Así mismo, se observaron y se registraron las clases.                                                                                                                                                                                                                |
|       | Evaluación                                                                                                               | Rúbrica                                                                                                                   | Finalmente, se realizó la evaluación oral de los estudiantes del grado 6D de la primera unidad “ <i>My Family</i> ” por medio de una rúbrica.                                                                                                                                                                              |

**Tabla 1. Etapas de recolección de datos.**

## **7. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

### **7.1. Etapa I. Observación y diagnóstico**

#### ***7.1.1. Revisión de documentos.***

Se realizó una lectura de algunos documentos del colegio como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), del plan de área y de la planeación de clases por parte de la docente de inglés de grado sexto. A partir de esta revisión de documentos se identificó el problema de la poca interacción entre los estudiantes en la segunda lengua y por lo tanto, que no hay un desarrollo de la competencia comunicativa a través de la producción oral de los estudiantes. (Ver anexo 5).

#### ***7.1.2. Entrevista a la docente.***

Teniendo en cuenta que los estudiantes se encontraban en vacaciones, se realizó una entrevista a la docente de inglés del grado sexto. El cuestionario usado buscaba recoger información acerca de los siguientes aspectos, (ver anexo 3):

- Descripción del libro de texto de inglés usado.
- Aspectos relevantes del desarrollo de la competencia comunicativa para tener en cuenta en el diseño de las actividades del libro de inglés para el grado sexto.

Teniendo en cuenta las respuestas de la entrevista a la docente de la clase de inglés de sexto en el año lectivo 2012-2013, se realizó con la presente propuesta el diseño de un nuevo libro que fue aprobado por las directivas de la institución para ser usado en el año lectivo 2014-2015.

## 7.2. Etapa II. Diseño

Como resultado de la presente investigación se diseñó un libro de texto con diez unidades didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera para el nivel A1. Esta investigación surgió de la necesidad de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes del grado sexto a través de actividades que promovieran la producción oral y el desarrollo de otras habilidades como escucha, lectura y escritura. Para tal efecto, se revisó el libro de texto de la institución cuya estructura era mayormente gramatical. Por esta razón, se empezó a rediseñar las unidades centrándose en la necesidad de los estudiantes en cuanto a la comunicación en esta lengua extranjera.

El diseño de estas unidades didácticas se basó en las nociones expuestas por el Marco Común de Referencia de Lenguas, las políticas lingüísticas colombianas actuales y el enfoque comunicativo.

En esta etapa, la investigadora de la presente propuesta organizó un syllabus, (ver anexo 10), con el compendio de varios tipos de *syllabuses* (*A Grammar or Structural Syllabus, a notional or functional syllabus, situational (topical) syllabus y task-based syllabus*) y con el propósito de que el estudiante mejorará su competencia comunicativa. Para tal efecto, el *syllabus* se elaboró sobre un formato diseñado por la investigadora con ayuda de la docente de inglés de grado sexto en el cual se definieron: los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (2006) con los estándares específicos utilizados para el grado sexto, funciones del lenguaje, contenidos, gramática, aspectos de la lengua, vocabulario, logro(s), indicador de logro, habilidades lingüísticas y competencias. (Ver Anexo 10).

Posteriormente de haberse definido el *syllabus*, se comenzó el diseño de cada unidad con búsqueda de material auténtico como videos, canciones, textos, etc., así como las imágenes y ejercicios enfatizados en la producción oral y desarrollando otro tipo de habilidades como la lectura, la escucha y la escritura de manera integrada. Además, se diseñaron las unidades con la utilización de las herramientas de *Microsoft Office Word* como por ejemplo, el *word art* para los títulos, los bordes de página, las formas y las tablas.

### **7.2.1. Guía metodológica del libro de texto.**

El material presentado es un libro de texto para el estudiante y es de tipo autoinstruccional con actividades complementarias “Student’s Workbook”. Cada unidad contiene diálogos contextualizados con ejercicios prácticos, juegos, canciones, vocabulario ilustrado, proyectos para realizar en clase, canciones y material complementario de videos y audios en un CD. La utilización de estos se debe seguir de acuerdo con la secuencia de actividades presentada en el documento “*Contenidos y procedimientos del libro de texto*”, (ver anexo 9), pues se conectan según al tema o contexto visto en la unidad.

Siguiendo el enfoque comunicativo, cada unidad se presenta con un contexto y con ejercicios que promueven la lectura, la escucha y desarrolla a través de sus fichas la producción escrita y, principalmente, la producción oral. Se sugiere que cada unidad, se inicie observando los videos o escuchando los audios del CD pues de ahí se toman los contextos para desarrollar las actividades. Este CD representa un material de repaso que puede ser utilizado en casa con actividades complementarias.

### **7.2.2. Descripción del libro de texto.**

El libro *Basic II* se diseñó para un nivel A1 con el fin de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes de sexto en inglés como lengua extranjera. El libro enfatiza en el desarrollo de la competencia comunicativa principalmente a través de la producción oral y el desarrollo de habilidades de escucha, lectura y escritura. Empezando con la primera unidad, se ofrece a los estudiantes una variedad de actividades que se enfocan en la interacción con sus pares en situaciones de la vida cotidiana. Por otra parte, se presenta vocabulario ilustrado en cada unidad y estructuras simples que aportan al adecuado uso de la lengua mediante ejercicios de aplicación.

Se tiene en cuenta experiencias que son familiares y temas de actualidad para los estudiantes a través de diálogos, canciones y ejercicios. Esto permite al estudiante empezar a desarrollar su producción oral en inglés en situaciones que fácilmente pueden relacionar con su diario vivir.

Las actividades y los ejercicios son centrados en el estudiante, pues estos son motivados a comunicarse con el otro, primero en parejas y posteriormente en grupos para que ganen confianza en el desarrollo del uso de la lengua extranjera. El trabajo en parejas es crucial, ya que los estudiantes se comunican entre sí, en situaciones que recrean de eventos de la vida real.

El libro de texto, incorpora principalmente el enfoque comunicativo, basado en la creencia de que el lenguaje usado en el aula debe ser utilizado para comunicar pensamientos y sentimientos que sean significativos para los estudiantes en situaciones reales de la vida cotidiana.

Cada unidad del libro dura aproximadamente un mes y el año escolar se divide en cuatro períodos académicos respectivamente, así mismo el material presenta los contenidos y procedimientos del libro de texto, (ver anexo 9). Por último, las fichas, imágenes y ejercicios

fueron tomados de diferentes fuentes. Entre ellas de la página web <https://en.islcollective.com/>, que es de distribución gratuita. Algunas imágenes se tomaron de pinterest.com y se realizó la búsqueda en <https://www.google.com/> de las imágenes como *royalty free* y otros ejercicios del libro New Headway Elementary Student's Book. Para la utilización de videos se utilizó la página <https://www.youtube.com/> en la que se encontraron por ejemplo, extractos de series de televisión estadounidenses, videos de canciones, entrevistas, etc.

### **7.3. Etapa III. Implementación de la “Unidad 1: My Family” del libro y evaluación oral de los estudiantes por medio de una rúbrica**

Se realizó la aplicación de la primera unidad del libro, (ver anexo 8), a lo largo de un período de un mes, según lo planeado. Se trabajó con veinte estudiantes del grado 6D, de la institución escogida. Para evaluar la habilidad oral en la segunda lengua en esta etapa se diseñó una rúbrica, (ver anexo 6), que fue implementada por la docente del grado sexto para evaluar la producción oral de los estudiantes. Esta rúbrica se empleo al finalizar la primera unidad del libro de texto. Para tal implementación, la docente primero explicó la rúbrica para que los estudiantes conocieran los criterios de evaluación. En segundo lugar, los estudiantes elaboraron el árbol genealógico de su familia incluyendo fotos e información personal de cada uno. Luego, cada estudiante se acercó al escritorio de la docente a presentar su árbol mientras los otros estudiantes del curso completaban algunos ejercicios del libro de texto explicados previamente por la docente. Finalmente, la docente evaluó a través de la rúbrica la producción oral escuchando cada estudiante por una semana entre 7 y 15 minutos y verificando que efectivamente los estudiantes hubieran aprendido de la primera unidad “*My Family*” y fortalecido su competencia

comunicativa en la segunda lengua por medio de la producción oral. A continuación se muestra

la rúbrica utilizada para evaluar la oralidad de los estudiantes de grado sexto:

|                                                                  | 10-7 points                                                                                                                                                                                  | 6-4 points                                                                                                                                                                                                         | 3-0 points                                                                                                                                                                                                                   | Points | Teacher's comments |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------------|
| <b>Family Members</b>                                            | Includes and pronounces correctly <b>8 Family members or more</b> and the vocabulary of: <i>mother, sister, dad, brother, parents, grandparents, cousin, uncle, aunt, niece, and nephew.</i> | Includes and pronounces correctly between <b>4 and 6 family members</b> and 6 or 4 words of the vocabulary of: <i>mother, sister, dad, brother, parents, grandparents, cousin, uncle, aunt, niece, and nephew.</i> | Includes and pronounces correctly <b>3 family members or less</b> and <b>3 or 2 words of the vocabulary</b> of: <i>mother, sister, dad, brother, parents, grandparents, cousin, uncle, aunt, niece, and nephew.</i>          |        |                    |
| <b>Names</b>                                                     | <b>Introduces each of the 8 family members by relationship and with complete names.</b>                                                                                                      | <b>One thing missing:</b> either some family members, relationships or full names.                                                                                                                                 | <b>Two things missing:</b> either some family members, relationships or full names. Or not said in complete sentences.                                                                                                       |        |                    |
| <b>Descriptions: ages, occupations, favorite things, hobbies</b> | Gives information for all 8 family members: ages, occupations, favorite things and hobbies of every family member.                                                                           | Gives information for 6 or less family members: ages, occupations, favorite things and hobbies of some family members.                                                                                             | Gives information for less than 3 family members, with incomplete sentences. It just includes little information.                                                                                                            |        |                    |
| <b>Photos</b>                                                    | There is <b>one picture per family member.</b>                                                                                                                                               | <b>There are 4 family members are missing</b> pictures.                                                                                                                                                            | <b>There are 7 or more family members</b> are missing pictures.                                                                                                                                                              |        |                    |
| <b>Presentation</b>                                              | <b>Includes presentation of yourself and 4 others.</b> It's loud and clear.<br>The Family tree is colorful and organized making it interesting to look at it.                                | <b>Presentation is missing one person, or is hard to understand.</b> Or has a few English words.<br>The Family tree is organized and colorful.                                                                     | Presentation is missing in half of the people, or is inaudible or is mostly in English.<br>The family tree is not organized.                                                                                                 |        |                    |
| <b>Fluency</b>                                                   | Produces simple sentences with fluency, and his/her rhythm, stress, intonation and pronunciation are good.                                                                                   | Speaks very slowly.<br>Has limited ability to make simple sentences.<br>Gives only simple answers.                                                                                                                 | Only produces isolated words hardly.<br>Little communication.<br>Pronunciation is generally intelligible.<br>Has problems searching for language resources to express ideas and concepts resulting in pauses and hesitation. |        |                    |
| <b>Grammar</b>                                                   | Uses the verb to be (is, am, are) correctly to talk about the age: " <i>She is __years old</i> ", occupations with the correct indefinite article                                            | Uses the verb to be (is, am, are) correctly to talk about the age make just little mistakes: " <i>She is __years old</i> ", occupations with the correct indefinite article                                        | Uses the verb to be (is, am, are) incorrectly to talk about the age, occupations with the incorrect indefinite and possessive adjectives.                                                                                    |        |                    |

|  |                                                                                                         |                                                                                                        |  |  |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|  | <i>"She is an actress", and possessive adjectives: (her, his, my): "Her favorite food is spaghetti"</i> | <i>"She is an actress", and possessive adjectives: (her, his my): "Her favorite food is spaghetti"</i> |  |  |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|

**Tabla 2. Rúbrica: *My Family Tree***

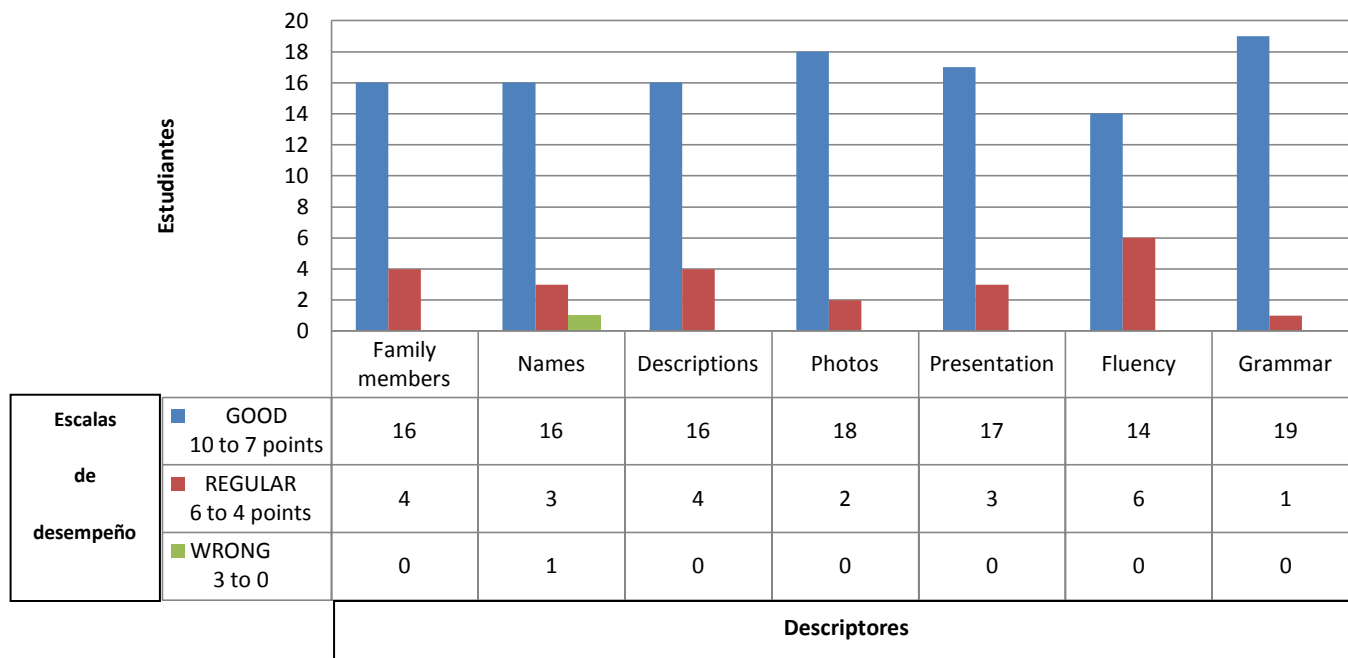
A continuación se presentan el cruce de información y los análisis obtenidos en la etapa de la evaluación de una unidad del libro por medio de una rúbrica y con los registros de observación de clase consignados en el diario de campo de la investigadora.

### **7.3.1. Resultados de la aplicación de la rúbrica de la primera unidad "*My Family*" del libro *Basic II*.**

A continuación, se presentan los resultados de la información recolectada mediante la rúbrica, (ver anexo 7), utilizada para evaluar el desempeño de los estudiantes de esta unidad. A raíz de estos resultados, se evaluó el éxito del diseño de tal unidad ya que los estudiantes de grado sexto mejoraron su competencia comunicativa en la segunda lengua a través de la practica constante en su producción oral.

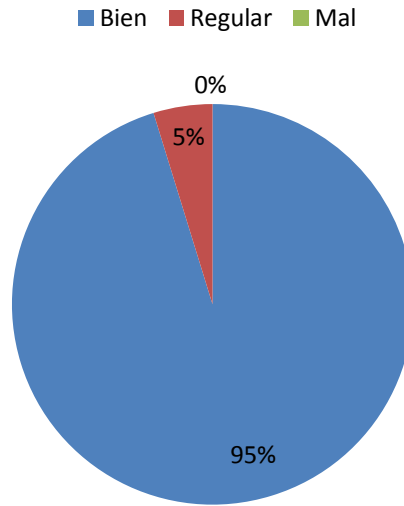
De acuerdo con la rúbrica realizada a 20 estudiantes (11 niñas y 9 niños del grado sexto con edades entre los 10 y los 11 años) se presentan los resultados del aprendizaje de los estudiantes, (ver gráfica 1), durante un mes que se implementó la unidad:

**Gráfica 1. Resultados de la rúbrica del desempeño de los estudiantes en la unidad 1**  
**"My Family"**

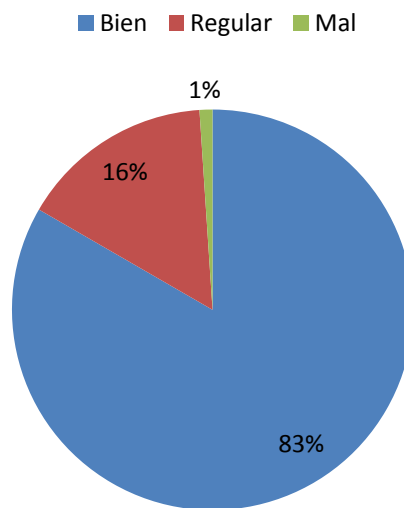


El objetivo principal de la rúbrica fue evaluar el efecto de la implementación de la primera unidad del libro, con el fin de verificar el desarrollo de la competencia comunicativa enfocándose en el desempeño de la habilidad oral en aspectos como fluidez y gramática. Para esto, el estudiante debía describir los miembros de su familia. Esta fue la primera unidad porque la familia es el primer grupo social con el que los niños interactúan desde su nacimiento.

### Gráfica 2. Family members



### Gráfica 3. Names



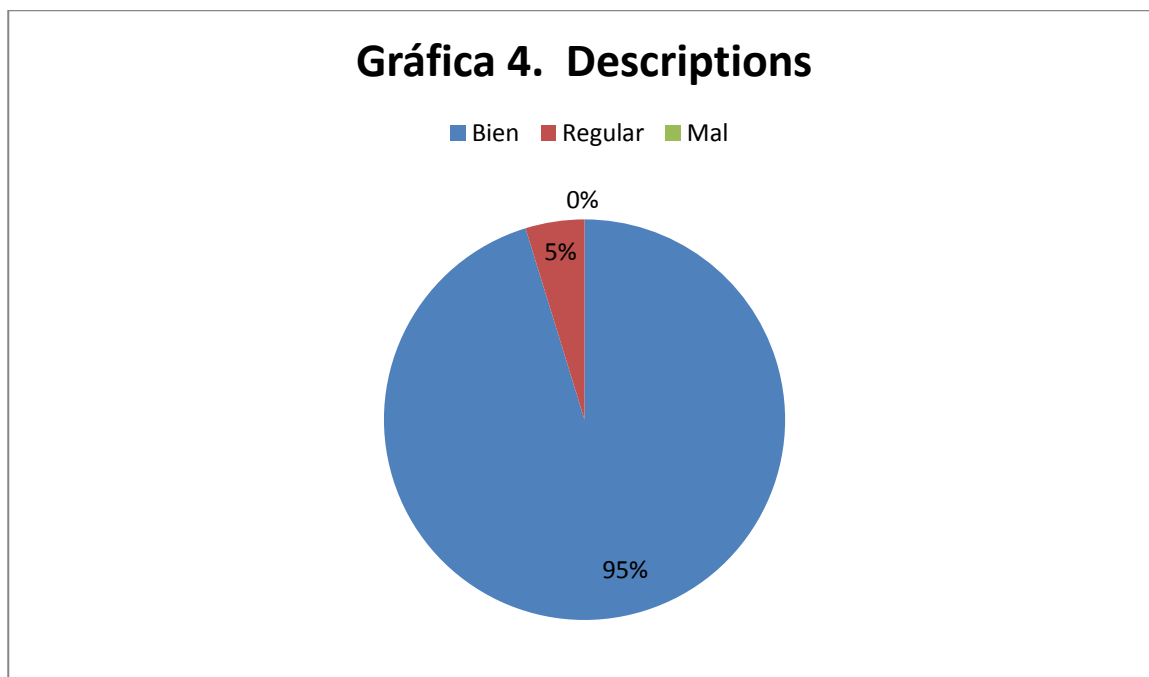
En relación con los miembros de la familia, los estudiantes debían mencionar ocho de ellos con sus nombres y sus relaciones de parentesco. Se debe tener en cuenta que “La

Familia” representa un tema importante para los estudiantes pues deben hablar sobre sus vidas y de las personas más cercanas en su entorno familiar.

A raíz de los resultados, (ver gráfica 2), se observa que el 80% de los estudiantes dominaron la correcta pronunciación del vocabulario y sólo el 20% no lo logró. Por lo que se puede deducir que la mayoría de los estudiantes mostraron interés en hablar de sus familiares más cercanos mostrando sus fotos. Incluso algunos estudiantes hablaron sobre más de ocho familiares. En este orden de ideas, este resultado se debió en primer lugar, porque los estudiantes en sus clases tuvieron una exposición al material auténtico con la serie animada estadounidense “*The Simpsons*”, como punto de referencia para conocer el vocabulario relativo a los miembros de la familia en la segunda lengua. En efecto, se tuvo en cuenta el gusto y el nivel de los estudiantes, así como los conocimientos previos que tenían de esta serie, por lo que se utilizó un poster para presentar a cada miembro de la familia. En segundo lugar, porque unas de las actividades que proponía el libro de texto era que los estudiantes llevaran fotos de sus familiares cercanos, lo que se reflejó en un aprendizaje significativo para los estudiantes. De acuerdo a Novak (2011) en la teoría de aprendizaje que plantea David Ausubel, se busca que a través de cierto material, las ideas se relacionen sustancialmente con lo que el estudiante ya sabe y que los nuevos conocimientos se vinculen de manera estrecha generando resultados positivos. Los personajes de la serie “*The Simpsons*” ofrecen la posibilidad de un aprendizaje de vocabulario en el que los estudiantes se apropian del significado de símbolos específicos o de lo que estos representan con el “nombramiento” de objetos particulares, eventos o ideas, en este caso de la familia, y que son reconocidos por el estudiante. Este aprendizaje de vocabulario generó una producción lingüística oral y escrita en los estudiantes del grado sexto cuando escribieron sobre los

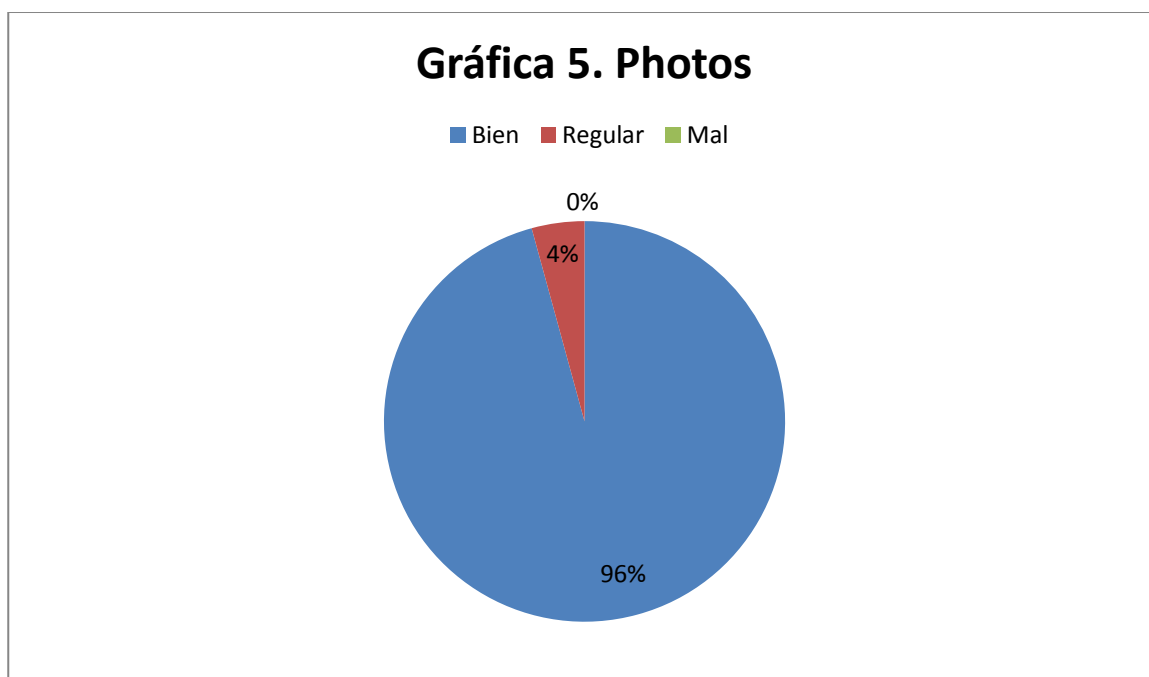
miembros de sus familias y sobre su información y finalmente, cuando presentaron su árbol genealógico. Se puede afirmar que esta actividad representó un aprendizaje significativo al relacionar su proceso de aprendizaje de la segunda lengua en términos de vocabulario y estructura de oraciones (pronombres, adjetivos posesivos, presente simple, gustos y disgustos, comida, deportes, ocupaciones, etc.), con ejemplos de su vida cotidiana y en este caso con personas de su entorno y su información real.

Por otra parte, el 20% de los estudiantes tuvieron dificultades con el uso de palabras como *niece*, *nephew*, *aunt*, por lo que se puede afirmar que son palabras que usualmente no se utilizan en el aula en comparación con *mother*, *father*, *brother* o *sister*, que son miembros fundamentales en una familia.

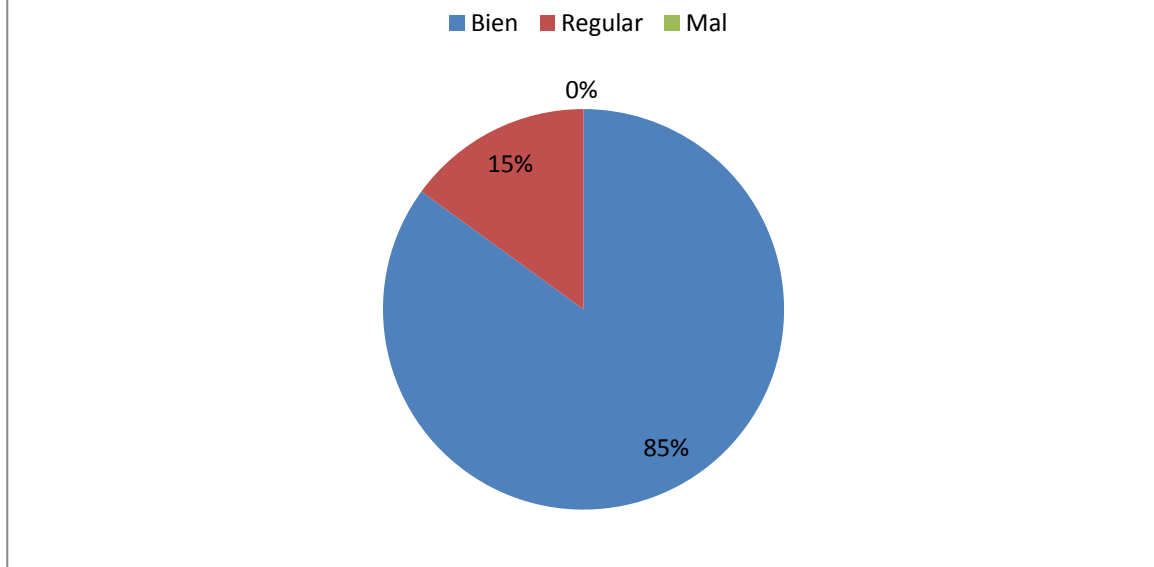


En lo que se refiere a la descripción de los miembros de la familia en términos de edad, ocupación, pasatiempos y gustos, el 80% de los estudiantes describieron cada miembro

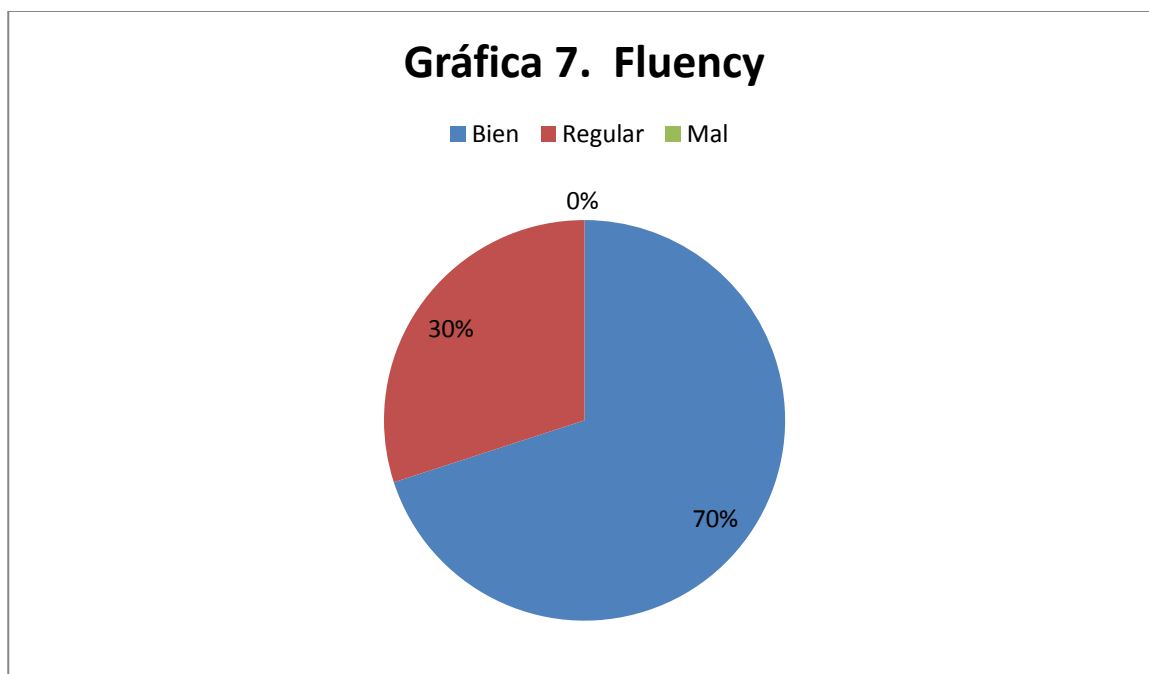
correctamente. Sólo el 20% de los estudiantes tuvieron un desempeño regular, ya que daban la información acerca de algunos de sus familiares. (Ver Gráfica 4). Sin embargo, se pudo observar que los estudiantes dominan el vocabulario necesario para hablar sobre una tercera persona y dar su información personal. Incluso algunos estudiantes agregaron más información, como por ejemplo, las actividades realizadas por sus familiares los fines de semana y sobre su lugar de trabajo. Se podría decir, entonces, que gracias al aprendizaje significativo de los estudiantes con el material auténtico se generó en la mayoría, resultados positivos en su competencia comunicativa, especialmente en aquellos estudiantes que se arriesgaron a hablar más sobre su familia.



### Gráfica 6. Presentation

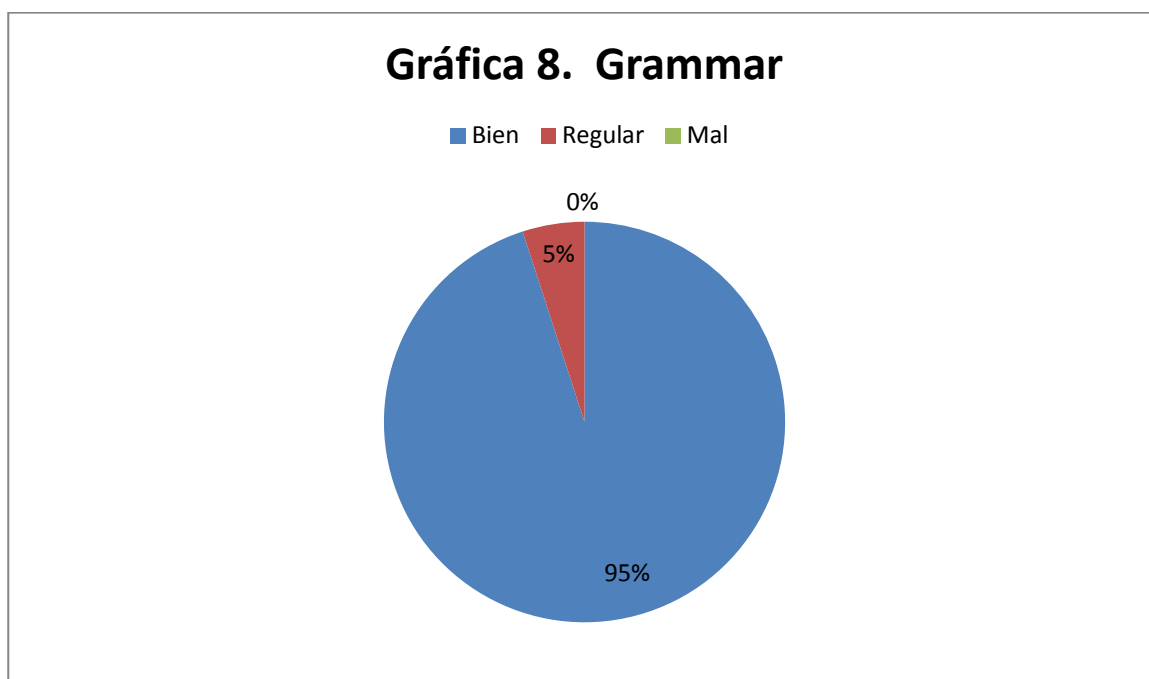


A cerca de la presentación, el estudiante debía presentarse a sí mismo y a cuatro de sus familiares. Se les pidió hablar en voz alta y claramente, teniendo en cuenta la presentación física y estética del árbol genealógico en términos de organización, color y atracción visual. En efecto, el 85% de estudiantes, (ver Gráfica 6), obtuvieron un buen desempeño, observándose que la actividad de preparación de esta manualidad fue significativa en su proceso de aprendizaje pues el estudiante lo realizó de manera personalizada y simbolizó una representación visual real de su vida y de las personas más cercanas en su entorno. De acuerdo con MCarten (2007), los estudiantes pueden tener diferentes estilos de aprendizaje por lo que se debe ofrecer actividades que atraigan a estudiantes que por ejemplo, son más de tipo experimental y que no se preocupan por la exactitud en la estructura de una lengua y que además, existen estudiantes que prefieren aprender viendo, escuchando o haciendo cosas (p.21). De hecho, se puede observar que la mayoría de los estudiantes que obtuvieron altos puntajes tenían un trabajo colorido y organizado al momento de presentarlo.



Respecto a la fluidez, (ver Gráfica 7), uno de los aspectos principales a tener en cuenta en la evaluación, el 70% de los estudiantes obtuvieron un desempeño bueno y el 30% un desempeño regular. Es importante resaltar que al final de la Unidad, los estudiantes pudieron hablar sobre todo lo visto en ésta y que lo plasmaron en la presentación de una manualidad relacionada con su contexto real como lo es su familia. En general, se puede afirmar que los estudiantes pudieron lograr una producción oral fluida, con correcta pronunciación debido a la suficiente exposición al inglés con el material auténtico que se presentó en el libro de texto con lecturas, ejercicios, ilustraciones y del material complementario como los videos y los audios. Además, estos materiales contenían actividades en las que los estudiantes podían practicar e interactuar con sus pares y su docente para representar situaciones comunicativas como por ejemplo, por medio de juegos de rol en los que los usos de la segunda lengua no son predecibles ni mecánicos sino que se van desarrollando en la interacción.

No obstante, conviene precisar que de acuerdo con las observaciones, algunos de los estudiantes en el 30% con desempeño regular se mostraron nerviosos y en ocasiones olvidaron el vocabulario por lo que se refleja su temor al hablar en la lengua extranjera. Según King (2002) las presentaciones orales generan ansiedad extrema que puede causar dificultades en la confianza y autoestima de los aprendices (p. 404).



Acerca de la gramática, cuyo objetivo era evaluar el correcto uso de las formas del verbo “ser” o “estar” en contexto con oraciones a cerca de la edad o la ocupación de una persona, así como el uso del artículo indefinido y adjetivos posesivos, el 95% de los estudiantes obtuvieron un desempeño bueno y sólo el 5% un desempeño regular. (Ver Gráfica 8). Esto indica que los estudiantes dominan la gramática básica para comenzar a formar frases más complejas en su proceso de aprendizaje del inglés. Sólo se observó algunas dificultades al producir oraciones como “*I have \_\_years old*”, porque la lengua referente del estudiante es el español, en la que se utiliza el verbo “tener” y en la diferencia de los posesivos “*his*” y “*her*”

por lo que se da a lugar a una interferencia de la lengua materna en sus procesos de producción.

### ***7.3.2. Resultados del análisis de los registros de observación sobre el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes.***

Uno de los objetivos de las cinco observaciones de clase, (ver anexo 5), era poder identificar el desarrollo de la competencia comunicativa desde la producción oral en inglés por parte de los estudiantes de grado sexto así como el uso de actividades que promovieran esta producción. A continuación se presenta el análisis de resultados de las observaciones en clase.

#### ***7.3.2.1. Lengua materna.***

Richards, Platt y Platt (como se citó en Reyes, 2006) afirman que el aprendiz de una lengua se enfrenta en algún momento con problemas de transferencia negativa o interferencia, términos que se utilizan para definir aquellos errores provocados por el uso de una construcción o regla de la lengua nativa en actos de habla en la segunda lengua. Brown (como se citó en Reyes, 2006) por su parte define que la interferencia de la lengua materna que experimentan los principiantes de un idioma extranjero puede obedecer a una estrategia que busca el uso de los recursos más próximos al aprendiz, como lo son las estructuras de su primera lengua p. 35.

Al desarrollar, las actividades de la primera unidad del libro “*My Family*” en el mes de Septiembre, en el registro de observación, (ver anexo 5: registro de observación 4), los estudiantes debían expresarse en una actividad oral de la segunda lengua sobre qué harían en una situación en la que ellos fueran cinco años mayores que sus novias o novios, pero empezaron a mezclar expresiones o palabras en inglés y en español en su producción oral: “*si yo tengo una girlfriend menor..ja...imagine! la mom kill me!!*”. Tal mezcla es lo que se denomina una alternancia de códigos (*code-switching*), que según Hymes (como se citó en Ayeomoni, 2008) se define como “*un término común para el uso alternativo de dos o más lenguas, variedades de la lengua e incluso estilos de discurso*”p.91. Sin embargo, se puede afirmar que pese a que los estudiantes utilizaron una alternancia de códigos, demostraron su estrategia en utilizar los recursos más próximos de su lengua materna y su esfuerzo e interés por intentar realizar una producción oral en la segunda lengua.

#### 7.3.2.2. *Uso de materiales auténticos*

En la primera unidad “*My Family*” se diseñaron actividades con uso de material auténtico como videos de series o de música con ejercicios para completar, posters alusivos a tales series, audios de música e imágenes alusivas a personas famosas. Una de las actividades propuestas en el libro de texto consistió en la implementación del diálogo de la serie “*Friends*”, como material auténtico ya que se encontraba al nivel de los estudiantes del grado sexto. Además, los estudiantes relacionaron la serie con lo visto en clase. Por ejemplo, uno de ellos logró identificar lo que había practicado en cuanto a

presentaciones personales: *Teacher*, además uno ahí ve cosas parecidas a las del libro como por ejemplo...por ejemplo “*this is*”.

Por medio de la utilización de este material auténtico que acercaba a los estudiantes al uso real de la segunda lengua y que fue guiado por la docente, los estudiantes lograron identificar expresiones que posteriormente utilizaron en sus producciones orales. Además, se utilizó como material la serie “*The Simpsons*” como referencia cercana a la familia y porque se tuvo en cuenta el gusto de los estudiantes. Igualmente, el uso de series como esta favorece un enfoque más creativo para la enseñanza de una segunda lengua y para el aprendizaje de los estudiantes.

### **7.3.3. Actividades que promovieron la producción oral.**

#### **7.3.3.1. Juegos de rol.**

Durante el desarrollo de las clases en el grado sexto, se diseñaron actividades en las que los estudiantes debían presentar un determinado rol en las actividades de producción oral cuando interactuaban con sus compañeros. Para Richards (2006) los *roles play* (juegos de rol) son actividades que favorecen a la fluidez en la producción oral y ayudan a desarrollar la competencia comunicativa, lo cual da a los estudiantes la oportunidad de comunicarse en diferentes contextos y roles sociales (p. 15). Este autor define el *role play* como “actividades en las que se le asignan a los estudiantes un rol para improvisar una escena o un intercambio basado en la información o pistas dadas” (p. 20).

Durante las observaciones de clase, se desarrolló una de las actividades del libro que en primera instancia presentó a los estudiantes el diálogo de tres personas famosas que se

presentaban. Luego, los estudiantes debían actuar como personas famosas, (ver anexo 5: ficha de observación 4), por ejemplo: “*Brad will introduce his ex wife Jennifer Aniston to his current wife Angelina Jolie*” (Brad presentará su ex esposa a su esposa actual Angelina Jolie), actividad propuesta en la ficha de trabajo 3 de la primera unidad del libro de texto. Con esta actividad se pudo observar en primer lugar, que las situaciones eran relacionadas con artistas de la actualidad y que los estudiantes conocían, por lo que se observó emoción por parte de los aprendices por recrear una situación en la que se debían presentar a otras personas. Tal motivación tuvo como resultado diálogos con expresiones como:

*Hi, how are you? This is my wife Angelina.* (Hola. ¿Cómo estás? Esta es mi esposa Angelina)

The other girl playing like Jennifer: *Oh my God! No!* (¡Oh Dios mío! ¡No!)

Angelina: *What happened? What is your problem?* (¿Qué pasó? ¿Cuál es tu problema?)

Brad: *ok. Stop. No fight. (Bueno. Deténganse. No peleen) (Correct form: Don't fight).*

Jennifer: *Bye! See you later brad* (and kisses him). (¡Adiós! Nos vemos Brad)

Angelina: *Bye. Nice to meet you stupid!* (¡Adiós! Gusto de conocerte estúpida)

(Ver anexo 5: Ficha de observación 4).

En segundo lugar, que los estudiantes presentaron la situación teniendo en cuenta que las actrices Angelina Jolie y Jennifer Anniston no tenían una buena relación y le dieron su toque personal dando a entender al público, durante su presentación, que existía una rivalidad implementando nuevo vocabulario de improvisación y expresiones como *fight*,

*stupid, what happened, what is your problem.* Esto muestra, por lo tanto, el desarrollo de su competencia comunicativa en un determinado tipo de situación social como lo es una discusión.

### 7.3.3.2. Juegos.

Otra de las actividades que motivaron la constante producción oral de los estudiantes del grado sexto fue la implementación de diferentes juegos como por ejemplo, juegos de mesa, sopas de letras, juegos de adivinanzas, de tipo kinestésicos como moverse alrededor del salón de clases o de conversación. Wright, Betteridge y Buckby (1984) afirman que los juegos ayudan y motivan a muchos aprendices a prolongar su interés y trabajo. Además, los juegos ayudan al docente a recrear contextos en los cuales la lengua es útil y significativa. Si los estudiantes están entretenidos, enfadados, intrigados o sorprendidos el contenido es claramente significativo para los estudiantes y así el significado de la lengua que ellos escuchan, leen, hablan y escriben será experimentada más vívidamente y por lo tanto, mejor recordado (p.2).

En la primera unidad del libro de texto se implementaron dos juegos. El primero “*Getting to know someone*” que requería de la participación y concentración de cada uno de los estudiantes para realizar las siguientes preguntas sobre información personal en grupos compuestos de cuatro integrantes: *What’s your name? My name is.... what’s your last name? My last name is.... where are you from? I’m from.... What’s your address? My address is.... What’s your phone number? My phone number is.... What’s your occupation?* En este juego los estudiantes debían escoger a dos integrantes del grupo y escribir nombres de personas famosas en un papel y pegarlos sobre sus pechos. Luego,

los dos estudiantes debían adivinar qué persona famosa representaban para después ir al centro del salón y cambiar de grupo para hacer preguntas sobre información personal de sus otros compañeros de clase. Posteriormente, los dos estudiantes debían rotar por todos los grupos y regresar al inicial para relatar la información que recordaban de los otros grupos y así sus compañeros consignarán esta información en sus cuadernos para finalmente, verificar con los otros grupos si tal información era correcta. Con este juego los estudiantes lograron entrevistar diferentes compañeros sobre su información personal y fortalecieron su competencia comunicativa con la práctica de la segunda lengua con los diferentes diálogos que utilizaron para interactuar con sus compañeros y el ejercicio de escritura con el que plasmaron la información. Esta actividad motivó a los estudiantes desde que la docente dio las instrucciones de trabajar en grupos e indicar que el grupo ganador sería quien tuviera la información personal de cada grupo. Incluso en las observaciones de clase los estudiantes se mostraron emocionados y algunos discutieron por ser escogidos para rotar por los otros grupos y llevar la información. Se podría decir entonces que, la actividad resultó ser significativa para el grupo en general llevando a todos los estudiantes a ser una parte activa en el desarrollo de esta lo que aportó de manera importante en la producción oral. De hecho, a medida que avanzaba el ejercicio se notaba que para los estudiantes era más fácil expresarse oralmente en la segunda lengua utilizando expresiones de respuesta como: *I am\_\_\_\_(name), I am \_\_\_\_\_(age), my last name is, I'm from..., my address is...,my phone number is..., I am a student.* Además, los estudiantes que rotaron dieron información sobre una tercera persona: *She is/ he is a student, the phone number is, the address is, is a student.*

El segundo juego consistió en la utilización de un juego de tablero sobre las ocupaciones, en el cada vez que el estudiante movía su ficha debía realizar una oración sobre qué ocupación representaba el dibujo, por ejemplo: “*He is a doctor*”. Según Wright, Betteridge y Buckby (1984) muchos juegos ofrecen ocurrencia repetida y el uso de una particular forma de la lengua (p.2). En este caso, el objetivo del juego era que los estudiantes pudieran practicar el vocabulario sobre las ocupaciones repitiendo su pronunciación y que utilizarán correctamente el presente simple con el verbo “ser”. Tal ejercicio contribuyó a mejorar la pronunciación y el uso de estructuras gramaticales pues cuando la docente rotaba por los grupos de juego corregía a los estudiantes de manera oral.

#### 7.3.3.3. Presentaciones orales.

La elaboración del árbol genealógico fue una actividad significativa para acercarse al contexto real del estudiante. Los resultados fueron positivos en cuanto a la producción oral, pues se observó que los estudiantes implementaron todos los temas vistos en la unidad desde un enfoque comunicativo, sin centrarse en aspectos gramaticales. En la última observación de clases, (ver anexo 5: ficha de observación 7), por ejemplo, una de las estudiantes empleó todo lo aprendido en el mes:

*Good morning teacher. This is my family. First, this is my dad Wilson, this is my mother Rebeca. This is my sister Ana, this is my brother Juan. Juan is a baby. I have two /aunts/- The teacher corrects the pronunciation/-Sorry aunts, Marta and Isabella. My aunt Isabella has two children: Camila and Victor. Victor and Camila are my cousins. And my aunt*

*Marta has one children, his name is Andres. And my grandmother is Alicia and my grandfather is Paco.*

Ok Yessi, tell me about them: their age, occupations, favorite things, hobbies.

*Mmmm, my mother, she is a teacher. She is 39 years, she likes to swimming and cook. My father is a lawyer. He likes soccer. My aunt Marta is housewife. She swim too. My aunt Isabella is teacher ....mmm...her favorite hobby is read a book. My cousins, go to play soccer. My grandfather Paco, he no work, his favorite thing is the radio and my grandmother no work.*

Según Meloni y Thompson (como se cito en King, 2002) las presentaciones orales, si son guiadas y organizadas adecuadamente, proporcionan una experiencia de aprendizaje y enseñan habilidades para toda la vida que será beneficioso para los estudiantes de lenguas extranjeras en todas las asignaturas de la escuela y luego en sus carreras. p.402. En este orden de ideas, la presentación oral del árbol genealógico se desarrolló como una actividad centrada en el estudiante que le permitió mejorar su habilidad oral con la práctica y que ayudó a desarrollar su confianza en su competencia comunicativa cuando se encuentre frente a un público. Según King (2002) la inclusión de presentaciones orales para estudiantes de una lengua extranjera proporciona una experiencia gratificante y estimulante tanto para los docentes como para que los estudiantes tengan confianza en sus presentaciones en público (p.413). Se podría afirmar entonces que gracias a esta presentación oral, que representó la evaluación de la primera unidad “*My Family*” en términos de producción oral, los estudiantes tuvieron una experiencia de aprendizaje significativa para continuar con su proceso de afianzamiento de la segunda lengua y demostraron que efectivamente son capaces de hablar en inglés y que por en efecto, las

actividades propuestas en el libro de texto mejoraron efectivamente la competencia comunicativa de los estudiantes.

## **8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **8.1.Conclusiones**

Teniendo en cuenta los resultados de la implementación de la primera unidad “*My Family*”, se destacaron algunos aspectos en las conclusiones de la presente investigación que respectivamente son: el impacto pedagógico en los estudiantes, la importancia del diseño del libro de texto y el tipo de actividades que desarrollaron la competencia comunicativa, especialmente a través de la habilidad oral. Tales aspectos dan respuesta al cumplimiento de los objetivos establecidos en la presente propuesta cuyo resultado se presentará posteriormente.

En primer lugar, el impacto pedagógico que tuvo la implementación de la primera unidad “*My Family*” fue positivo e importante para los estudiantes pues demostraron, a través del desarrollo de las actividades, que efectivamente se pueden comunicar en la segunda lengua. Si se observan las gráficas, el grupo en general tuvo un desempeño bueno en la presentación oral del árbol genealógico. Además, los estudiantes aprendieron desde situaciones sociales que fueron significativas para su desarrollo lingüístico.

En segundo lugar, el diseño del libro tuvo un impacto positivo primero, para los estudiantes porque se adaptó a sus necesidades tanto económicas como pedagógicas en el aprendizaje de una segunda lengua. La mayoría de los estudiantes pertenecían a estratos entre 2 y 4 por lo que para aquellos que pertenecían a los estratos bajos les generó un beneficio en los costos del libro. Por otra parte, el libro de texto contenía actividades relacionadas con su edad, gustos y actualidad por lo que generó interés y motivación por aprender la lengua. Además, el libro se caracterizó por ser un tipo de material de fácil uso y comprensión que podía ser guiado por la docente. Tal facilidad

mejoró los procesos de enseñanza por parte de la docente pues contaba con una variedad de material organizado y complementario para sus clases como el uso de posters, videos, canciones y ejercicios. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los procesos de enseñanza no se encuentran centrados en el material didáctico sino que este implica de mucha acción y motivación por parte del docente, lo que fue un punto a favor en el proceso de implementación de la unidad pues la docente del curso siempre mostró su disposición y aportó con ideas en el desarrollo de la presente propuesta.

Por otra parte, el diseño del libro de texto respetó los documentos establecidos por el plantel educativo como lo fue el plan de área. Segundo, porque fue de impacto en la institución pues el libro se tomó como punto de partida para concienciarse sobre la modificación de los otros libros de texto de inglés así como sus planes de área. Por lo que se concluye que el diseño de un libro de texto debe estar centrado en el estudiante y sus necesidades y gustos.

En tercer lugar, teniendo en cuenta que el uso de rubricas facilitó la evaluación de la habilidad oral de los estudiantes, se puede señalar que con los resultados obtenidos con la implementación de esta herramienta y del diario de campo con las observaciones de clase, hubo un desarrollo notorio en la producción oral en inglés en el grado sexto D, lo que indica que las actividades propuestas basadas principalmente en la interacción, desempeñan un papel importante en el aprendizaje de una lengua, y particularmente en el fortalecimiento de la producción oral. Al proponer actividades del Enfoque Comunicativo que involucren algún tipo de interacción se ayuda al fortalecimiento de las habilidades comunicativas del estudiante.

Una de esas actividades fue el juego de roles que disfrutaron los estudiantes y que les permitió mejorar su fluidez al hablar en inglés. Se notó la apropiación de los estudiantes por sus

situaciones de la vida real. Además, fue provechoso proponer actividades con objetos reales como en el caso de las fotos de sus familias, pues ello incrementó su motivación por utilizar la lengua extranjera.

Así mismo, la interacción fue uno de los factores que más favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa y de la producción oral ya que los estudiantes trabajaron en grupo y en parejas, lo que les generó más confianza al tener a uno de sus pares realizando las mismas prácticas orales.

Por último, los materiales auténticos ya que éstos fueron más interesantes para los estudiantes como los videos, las canciones y las actividades relacionadas con sus gustos por ejemplo, con la serie animada de *Los Simpsons*.

## **8.2. Recomendaciones**

La implementación del libro de texto tuvo acciones positivas y no tan positivas en su proceso de implementación. Una de estas últimas fue que los estudiantes se encontraban en vacaciones en el momento que se comenzó a diseñar el libro de texto por lo que no se realizaron encuestas o entrevistas a los estudiantes que arrojarán resultados más concretos sobre sus gustos y necesidades por lo que solo se tuvo en cuenta una entrevista realizada a la docente del curso.

Sin embargo, se pudo considerar los gustos de los estudiantes, como por ejemplo, la serie animada de *Los Simpsons*, que es tan conocida a nivel mundial por los jóvenes, para lograr una mejor comprensión oral.

En el diseño de las unidades se debe tener en cuenta la relación de un tema con el otro. Por ejemplo, en la unidad uno se empezó hablando de la familia pero se conectó con las ocupaciones de los miembros de una familia en un texto escrito. Por otra parte, se debe tener en cuenta que la competencia comunicativa se puede expresar de una manera más real por medio de escritos o simbología: actividades como el árbol genealógico representaron un desarrollo de tal competencia, pues el estudiante comprendía el contexto de la familia.

También es importante diseñar un proyecto al final de cada unidad que sea evaluable y abarque la mayoría de los temas a nivel comunicativo.

Se debe incluir situaciones en las que el estudiante se pueda encontrar en la vida real en un país de habla inglesa para que se pueda enfrentar a tal situación y tenga la fluidez y el vocabulario necesarios con actividades que recrean contextos reales como conocer a alguien por primera vez, tomando como modelos materiales auténticos que le exigen al estudiante más atención y preparación a diferencia de, por ejemplo, del típico diálogo o la estructura gramatical que proponen algunos libros de texto. En este caso, la gramática se presentó con breves explicaciones gramaticales cuando se estimó oportuno.

Por otro lado, es recomendable incluir herramientas de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, portafolios e incluso exámenes para evaluar la competencia comunicativa a través de la producción oral y escrita, para que el docente pueda aplicar un plan de mejoramiento con aquellos estudiantes que presenten dificultades.

## 9. REFERENCIAS

- Ariza A. (2004). Curricular units: powerful tools to connect the syllabus with students' needs and interests", profile, vol. 5. Bogotá, Colombia.
- Ausubel, D, Novak, J., Hanesian H. (2003). Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México D.F.
- Ayeomoni, M. (2008). Code-Switching and Code-Mixing: Style of Language Use in Childhood in Yoruba Speech Community Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria.
- Block, D. (1991). Some thoughts on DIY materials design *ELT journal*, v45 n3 p211-17
- Breen M. P. (2001) 'Syllabus Design' in R. Carter, R. & D. Nunan, D. (Eds) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M.P. (1984) "Process Syllabuses for the Language Classroom" in Brumfit, CJ. (ed.) *General English Syllabus Design* Pergamon Press Ltd. and The British Council.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, W., *Language and Communication*. Longman. London.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Editorial Martínez Roca. Barcelona, España.
- Consejo de Europa (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, MECD y Anaya.
- Courtillon, J. (1995). 'L'unité didactique'. *Le Français dans le Monde : Recherches et applications : Méthodes et méthodologies*.
- ESCAMILLA, A. (1992). Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula. *Luis Vives. Colección Aula Reforma*. Zaragoza, España.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses. A guide for teachers*. MA: Heinle & Heinle.
- Hernández, F. & Baptista (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. McGraw-Hill.

México D.F.

Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). Sociolinguistics. Selected Readings. Penguin, pp. Harmondsworth, England

Ibañez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. En Aula, nº1, abril, pp. 13-15.

King, J. (2002). Preparing EFL Learners for Oral Presentations. Journal of Humanistic Studies, No.4. National Dong Hwa University.

Lingua Links Library. 1999. How to design language syllabus. SIL International. Recuperado de: <http://www-01.sil.org/lingualinks/languagelearning/mangngyrlngglrnngprgrm/HowToDesignALanguageLearningSy.htm>

Lopera, S. (2015). The design process of a reading comprehension manual. Colomb. Appl. Linguist. J., 17(1). Cuba.

MCarten, J. (2007). Teaching Vocabulary. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés !el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Colombia

Nogueira, E. (2015). Curriculum Design and Language Learning : An Analysis of English Textbooks in Brazil. Digital Commons @ Andrews University. Recuperado de: <http://digitalcommons.andrews.edu/dissertations>

Novak (2011) Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review – V1(2), pp. 1-14 , 2011.

Nunan, D. (1988a) Syllabus Design. Oxford University Press.

Nunan, D. (1992). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. Longman.

- Nunan, D. (1998b). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers. Materials development.* London International Books.
- Otero, J. (2000) *Propuesta de un texto de inglés para programas pre-escolares no bilingües.* Trabajo de grado, Escuela Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle, Cali.
- Pava, G. & Arturo, C. (2009). *Diseño de material complementario para estudiantes de nivel básico de inglés: narración y renarración como estrategias metodológicas para mejorar el desempeño en las cuatro habilidades en inglés como lengua extranjera.* Trabajo de grado, Escuela Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle, Cali.
- Pupo, F. (2006), “La enseñanza del inglés con fines específicos a transportistas de turismo”, en *Revista Ciencias Holguín*, año XII, núm. 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1815/181515838004.pdf>
- Reyes (2006). *Interferencia léxica y sintáctica de la segunda lengua en la lengua materna en un seminario de iniciación a la traducción.* Universidad de Los Andes Táchira / Acción pedagógica volumen 15.
- Richards, J. & Rodgers T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.* Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.) Cambridge University Press.
- Richards, J.(2001) *Curriculum Development in Language Teaching.* Cambridge University Press.
- Richards, J.(2006). *Communicative language teaching today.* Cambridge university press.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice. Texts and contents in second language learning.* Addison-wesley publishing company.
- Slagter, P. (1979). Universidad de Utrecht Holanda, Estrasburgo Versión española del “threshold level”: un nivel umbral. *Biblioteca histórica* núm. 5. Consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa (2007).

Stringer, E. (2007). Action research (third edition). London: sage publications.

Tomlinson, B. (2003). Developing Materials for Language Teaching. Bloomsbury Publishing. London.

Tomlinson, B. (2010). Principles and procedures of materials development. Ed. Harwood. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkins, D.A. (1981) "Notional Syllabuses Revisited" *Applied Linguistics II*.

Wright, A. Betteridge y B. Buckby, M. (1984). Games for Language Learning. Cambridge University Press. New Edition.