DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA UTILIZANDO EL STORYTELLING PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DEL PENSAMIENTO CRITICO EN NIÑOS DE GRADO TRANSICIÓN

SHIRLEY A. ASTUDILLO LÓPEZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (VESPERTINA)
SANTIAGO DE CALI - COLOMBIA
2015

DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA UTILIZANDO EL STORYTELLING PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DEL PENSAMIENTO CRITICO EN NIÑOS DE GRADO TRANSICIÓN

Monografía para optar al título de Licenciada en Lenguas Extranjeras

SHIRLEY A. ASTUDILLO LÓPEZ

Director

Luis H. Benavidez

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS - FRANCÉS

CALI

2015

Dedicatoria

A mi madre Rosalba López por su amor, dedicación, esfuerzo, consejos y motivación permanente para que logre mis objetivos sin desfallecer y por ser mi mejor ejemplo de vida y de fortaleza, digna de admiración.

.

A mi esposo Diego Fernando Cuero por el amor, la compañía, el apoyo y la comprensión que me brinda a diario y que me permite desempeñarme en los diferentes campos a los que me encuentro vinculada.

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, a Dios por haberme permitido culminar satisfactoriamente esta etapa de mi vida y de mi formación académica, por darme la fuerza, la salud y el buen ánimo, que en este proceso nunca me faltó, por ser mi ayudador y guía y no dejarme desfallecer.

A mi hermano Robinson Astudillo López por contribuir a la consecución de este logro.

A los niños y niñas del Maternal Bilingüe Tatas, por haber sido la inspiración para el desarrollo de este proyecto y a la Rectora María Fernanda Romero por haberme acogido en su institución en su momento, por haberme permitido ser parte de su proyecto educativo en la primera infancia y por haber abierto las puertas de su institución educativa para el desarrollo de esta propuesta.

Al profesor Luis H. Benavidez por su acompañamiento y guía en la construcción de este trabajo, por el tiempo dedicado y por los valiosos aportes que hizo no solo a la elaboración de la investigación, sino también a mi formación como profesional.

Finalmente a mis amigos quienes de una y mil maneras contribuyeron incondicionalmente, con un alto grado de motivación y alegría, en la construcción de este trabajo.

Reflexión

El éxito llega para todos aquellos que están ocupados buscándolo

-Thoreau

Contenido

Introducción 1
1. Planteamiento y Formulación del Problema 3
2. Justificación de la Investigación 6
3. Objetivos 9
3.1. Objetivo General 9
3.2. Objetivos Específicos 9
4. Antecedentes 10
5. Marco Teórico 16
5.1. Unidad Didáctica 20
5.1.1. Descripción de la unidad didáctica 21
5.1.1.1. Elección del tema. 21
5.1.1.2. Opciones. 21
5.1.1.3. Justificación 21
5.1.1.4. Elementos que componen la unidad didáctica. 21
5.2. *Storytelling* 24
5.2.1. *Plan-Do-Review Model.* 29
5.2.2. Estructura del Plan-Do-Review Model. 31
5.2.2.1. Plan. 31
5.2.2.2. Do: Ciclo(s) de actividades. 31
5.2.2.3. Review 32
5.3. Características del desarrollo del niño entre 5 y 6 años de edad 33
5.3.1. Desarrollo Congnoscitivo 33
5.3.2. Desarrollo del lenguaje 34
5.4. Enfoque Comunicativo 35
5.4.1. Enfoque. 37
5.4.1.1. La teoría del lenguaje. 37
5.4.1.2. Teoría del aprendizaje. 38
5.4.2. Diseño 39
5.4.2.1. Objetivos. 39

5.4.2.2. Silabo..... 39
5.4.2.3. Tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje. 39
5.4.2.4. El rol del aprendiz. 41
5.4.2.5. El rol del profesor..... 41
5.4.2.6. El rol de los materiales instruccionales. 42
5.4.2.7. Procedimiento. 42
5.5. Respuesta Física Total..... 43
5.6. Pensamiento Crítico 45
5.6.1. Etapas del pensamiento crítico. 46
5.6.2. Dominios del aprendizaje..... 46
5.6.2.1. El dominio afectivo. 47
5.6.3. Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. 48
5.6.3.1. Las preguntas. 48
5.6.3.2. Las preguntas abiertas. 49
5.6.3.3. Las oportunidades de juego. 50
5.6.3.4. La colaboración en la creación de hipótesis. 50
5.6.3.5. Estímulo para pensar en maneras diferentes y ahondar en la información. 50
6. Exploración de la Institución Educativa 51
6.1. Contexto..... 51
6.2. Estructura Física y Dotación..... 51
6.3. Personal Docente 54
6. 4. Misión y Visión..... 56
6.4.1. Misión. 56
6.4.2. Visión. 56
6.4.3. Principios Rigentes..... 56
6.5. Acercamiento al currículo 58
6.5.1. Plan de Área de Inglés..... 60
7. Diseño Metodológico..... 63
7.1. Fase Pre-activa 63
7.2. Fase Interactiva 66
7.3. Fase Post-activa..... 70

8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 72
8.1. Entrevista a los docentes de inglés de la institución 72
8.2. Observación de clase 76
9. Presentación de la unidad didáctica 82
9.1. Articulación de la unidad didáctica al currículo educativo de la institución 83
9.2. Consideraciones para la ejecución de la unidad didáctica 85
9.3. Descripción de una clase piloto 88
10. Conclusiones 99
11. Referencias Bibliográficas 102
12. Anexos 106

Lista de Figuras

Figura 1 Elementos que Componen la Unidad Didáctica…….22
Figura 2 *Plan-Do-Review Model*……..30
Figura 3 Secuencia de actividades (Littlewood 1981)……..40
Figura 4 Estructura Organizativa del Maternal Bilingüe Tatas……55
Figura 5 Organización por Grados del Maternal Bilingüe Tatas……..57

Lista de Tablas

Tabla 1: *Elementos de la Unidad Didáctica*...……..22

Lista de Anexos

Anexo A: Entrevista para los docentes de inglés del Maternal Bilingüe Tatas……...106
Anexo B: Ficha de observación de clase de inglés……..110
Anexo C: Formato de contenidos……111
Anexo D: Formato de planeación diaria……..112
Anexo E: Ficha para caracterización y evaluación de la unidad didáctica……..113
Anexo F: Unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizando el storytelling para el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en niños de preescolar……...114

Introducción

En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras (Inglés), en la actualidad, existen lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros que funcionan como orientaciones pedagógicas para los docentes del área, al igual que, estándares de competencia en la lengua extranjera Inglés, tanto para la educación primaria como para la educación secundaria expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, MEN. Sin embargo, se presentan falencias en cuanto el nivel de preescolar, pues no existe ningún tipo de lineamiento que regule y oriente el acercamiento al inglés en los primeros años de escolaridad en Colombia.

En consecuencia, la mayoría de profesores de Inglés en el nivel de preescolar desarrollan las clases de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y creencias, porque el nivel de preescolar tampoco es tenido en cuenta en la formación del profesional de la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues solo se enfatiza la educación secundaria y algunos aspectos de la educación primaria, lo que resulta en la imposibilidad de brindar bases comunes para la adquisición del inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta que cada institución las implementa de acuerdo a las propuestas del agente educador.

El rol que desempeña el docente de Inglés en esta etapa de la escolarización es un elemento esencial en el aprendizaje de la lengua, ya que proporcionar el acercamiento adecuado al inglés en esta edad resulta en una actitud favorable para el aprendizaje del idioma y en la recepción de las bases tanto de las habilidades como de las competencias en la lengua extranjera para ser desarrolladas en los siguientes niveles de la educación.

Por esta razón, en el presente trabajo se diseña una unidad didáctica basada en el *storytelling* como sugerencia de orientación para los docentes de lenguas extranjeras al momento de intervenir en clases de inglés en el grado Transición. Esta unidad didáctica fue elaborada bajo las consideraciones pertinentes acerca de las capacidades, necesidades y etapa del desarrollo de adquisición de la lengua extranjera de los niños del grado Transición.

En el desarrollo de este trabajo se presenta una descripción teórica en la que se resalta la importancia del *storytelling* como herramienta para la enseñanza de inglés como lengua extranjera y sus múltiples beneficios, así como también, el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico, los cuales representan la base para el diseño de la unidad didáctica.

Adicionalmente se propone el diseño de una serie de materiales para consolidar el desarrollo de las sesiones y una ficha de observación que permite evaluar el proceso de aprendizaje del inglés y el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico.

1. Planteamiento y Formulación del Problema

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación inicial en Colombia carece de lineamientos que definan las bases y las orientaciones para su implementación en las instituciones educativas, al igual que, de criterios claros y objetivos para su desarrollo. Sin embargo, tanto colegios como jardines infantiles brindan educación bilingüe a los niños de preescolar elaborando libremente sus propios programas de inglés, sin tener una guía valida establecida por el ente encargado de orientar las prácticas educativas en nuestro país.

Esta situación se ha visto reflejada en la institución en la que se realizó esta investigación, institución de educación infantil que, pese a la carencia de lineamientos válidos y oficiales para el área, ofrece enseñanza de inglés como lengua extranjera bajo programas que se han ido construyendo con la colaboración de los docentes de lenguas extranjeras que han laborado allí desde su fundación.

Esta institución concibe la enseñanza del inglés como fundamental en la formación inicial de las niñas y los niños pertenecientes a ella y tiene en cuenta que el acercamiento temprano con el idioma extranjero facilita el movimiento del aprendizaje a la adquisición de una segunda lengua, que servirá como herramienta de conexión global con diversas culturas y con diversos modos de visualización del mundo, pero carece de la guía de lineamientos válidos y oficiales para el área de inglés en el preescolar.

A pesar de que existe un programa de inglés en la institución, éste es de tipo léxico dado que organiza grupos de vocabulario por temas tocando aspectos estructurales de la lengua. El programa se alimenta de una amplia variedad de historias, canciones y juegos. A pesar de que dentro de su marco teórico se tienen en cuenta teorías de los métodos: natural, respuesta física y de inmersión, el despliegue de contenidos desplaza la incorporación de la teoría y de la competencia comunicativa en el desarrollo de las clases. Además, dicho documento representa la única guía que los profesores siguen para la planeación de las clases y no se han diseñado unidades didácticas a partir de él.

La exposición de los niños a clases lexicales que abordan la enseñanza de vocabulario organizado temáticamente, pero de manera aislada, ha conducido a que los niños de grado Transición tengan una comprensión oral muy limitada y que su producción oral se restrinja a

respuestas de una o dos palabras a preguntas básicas que les son familiares, pues no manejan oraciones completas ni realizan intervenciones espontáneas.

Aunque en el programa se mencionan el uso de la literatura infantíl y de la estrategia de narración *storytelling* como herramienta de enseñanza del idioma, éste carece de un modelo, de orientaciones y de criterios necesarios para que los docentes planeen y ejecuten las clases incorporando la estrategia de enseñanza de la lengua extranjera antes mencionada de manera que, haya una evolución en el aprendizaje del idioma, especialmente, para los niños de grado Transición quienes al terminar su estadía en la institución se dirigen a instituciones bilingües de la ciudad y se enfrentan a contextos de inmersión total en inglés.

En consecuencia, el *storytelling* se convierte en la estrategia menos utilizada en el contexto de la clase y solo se recurre a ella esporádicamente dado que, al llevar a cabo la narración los profesores encuentran bajos niveles de atención y de comprensión de los textos por parte de los niños, debido a la carencia de estrategias para desarrollar la narración de manera adecuada. Por lo tanto, en las pocas ocasiones que se hace uso de ella, solo se hace una narración enfatizando el vocabulario que las imágenes presentan, no se realiza ninguna otra actividad a partir de la historia, ni se retoma en clases posteriores y se les proporciona, entonces, mayor énfasis a otras estrategias como son la utilización de juegos, canciones, rimas, poemas y videos para el desarrollo de las clases.

De otro lado, el programa y la ejecución de la clase de inglés carecen de aspectos que le permitan articularse con el fundamento pedagógico que sustenta la propuesta educativa de la institución, la cual se basa en los principios de la pedagogía activa que permite desplazar el centro de atención hacia la naturaleza de los niños y afirma que su participación en su propio desarrollo implica una toma de conciencia crítica sobre la necesidad del cambio y un fortalecimiento de la voluntad. Lo anterior les permite a los niños adoptar posturas reflexivas acerca de las situaciones de vida a las que se enfrentan de manera permanente.

La utilización del idioma como vehículo para el acercamiento con otros saberes y con el desarrollo de otras habilidades como es el desarrollo del pensamiento crítico no es contemplada en el programa y, por consiguiente, no se hace referencia alguna a formas, herramientas o estrategias que fomenten su evolución y no se considera como relevante en el escenario de la clase de inglés. De esta manera, ambos se desvinculan de las pretenciones del currículo de formar niños y niñas con una conciencia crítica.

Esta es una situación que no había sido percibida por parte de los profesores de inglés de la institución, quienes indican no haber considerado la posibilidad de fomentar el pensamiento crítico en niños de preescolar a través de la enseñanza del inglés y quienes afirman que es la primera vez que tienen referencia de la posible relación entre estos dos procesos y que la encuentran interesante.

Los aspectos antes mencionados representan un problema que merece atención y que definitivamente se debe resolver con el fin de contribuir a que los estudiantes de grado Transición, al terminar su educación en la institución, hayan tenido no solo un proceso de aprendizaje del inglés adecuado y pertinente de acuerdo a su edad, sino además un desarrollo de su competencia comunicativa y hayan recibido la motivación y el fomento pertinente para desafiar y potencializar su pensamiento y su ejercico de reflexión. En consecuencia, que tengan unas bases sólidas tanto en el aprendizaje del idioma, en la motivación para continuar su aprendizaje en la educación básica y media en los contextos a los que se dirijan como en la utilización del idioma como vehículo para la reflexión y concientización de la realidad que los rodea.

En consecuencia, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo el diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés basada en la estrategia de narración *storytelling* podría orientar la práctica docente y fomentar el desarrollo de competencias de comunicación en la lengua extranjera y de pensamiento crítico de los niños de grado Transición?

2. Justificación de la Investigación

La Ley General de Educación ubica el aprendizaje de la lengua extranjera como uno de sus fines tanto en la educación básica como media. Por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional establece la enseñanza de la lengua extranjera como fundamental y obligatoria en Colombia, partiendo de la idea de que "los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones y exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura." En consecuencia, y como respuesta a esa necesidad el MEN ha establecido políticas educativas sobre lengua extranjera, que incluyen su estudio desde el ciclo de primaria con la que se pretende "brindar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, otra cultura, y abordarla desde una perspectiva estratégica que la conciba como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano". (Serie de Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros MEN, 1999).

Para tal efecto se establecieron lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros que funcionan como orientaciones pedagógicas para que los docentes del área puedan atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI) y estándares de competencia en la lengua extranjera inglés, por ser la más adoptada por las instituciones educativas en el país, como criterios claros y públicos que establecen los niveles básicos de calidad a los que los estudiantes tienen derecho y en los que se consideran los niveles de desempeño y las competencias para el aprendizaje de la lengua extranjera.

A pesar de que en la Serie de Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros del MEN se afirma que: "aportes recientes, producto de la reconceptualización y recontextualización de planteamientos en torno a la educación en lenguas hacen referencia al momento de dar inicio a una lengua extranjera y hacen énfasis en la iniciación temprana para facilitar su adquisición" y que "El capital y la riqueza que le produce a un país el plurilingüismo se traducen en capital lingüístico para cada individuo representado en el desarrollo integral de la personalidad y será mucho más fructífero si se propicia desde los primeros años de escolaridad", y de que tanto

colegios como jardines infantiles ofrecen enseñanza del inglés desde el preescolar a través de programas bilingües que les permitan a los niños tener una formación en la lengua extranjera previa a la llegada a la educación primaria, la Ley General de Educación ordena su introducción solo a partir del ciclo de primaria, en consecuencia, los estándares de competencias enmarcados en el Plan Nacional Bilingüe solo tienen en cuenta la enseñanza del inglés desde el primer grado de la educación básica. De esta manera, se ha dejado de lado el contexto de la enseñanza del inglés en el nivel de preescolar y, por consiguiente, no se presentan orientaciones para el desarrollo de esta práctica en este nivel en Colombia, ni parámetros que la organicen y la dirijan.

En nuestro país los niños están iniciando su acercamiento con el inglés en edades más tempranas, dado que son cada vez más las instituciones educativas que se inscriben en la enseñanza del inglés desde el ciclo de preescolar. Por lo tanto, el diseño de orientaciones que contribuyan al desarrollo de esta práctica en este ciclo específico cobra gran importancia, especialmente, si se tiene en cuenta que sí existen parámetros presentados por el MEN en lineamientos curriculares para organizar y orientar las prácticas educativas en este nivel respecto de las dimensiones del desarrollo. Además, el diseño cuidadoso y fundamentado de propuestas de enseñanza de inglés como lengua extranjera resulta relevante, porque se beneficia la formación integral de los niños y niñas brindándoles la oportunidad de recibir una formación en el aprendizaje del inglés de una manera adecuada y propicia de acuerdo con la edad y etapa de desarrollo en la que se encuentran y potenciando sus capacidades y habilidades innatas para el aprendizaje de otro idioma.

En consecuencia, es esencial dar pasos iniciales que contribuyan a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el preescolar en términos de qué enseñar, cómo hacerlo, qué estrategias utilizar y qué buscar con esta práctica que se hace necesaria si se considera que en Colombia, tanto en la educación básica como en la secundaria, los estudiantes, en general, continúan con el aprendizaje de este idioma. Por lo tanto, diseñar una unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través del *storytelling* para el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en niños de grado Transición no es solo un paso, una repuesta a la necesidad de contribuir a la enseñanza del idioma en este nivel, sino además de aportar a la formación integral de los niños y niñas en términos de brindarles las oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros en otro idioma, con el propósito de promover un desarrollo que

haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios como lo establece el objetivo de la educación inicial planteado por el MEN. De esta manera, la utilización de la estrategia de narración *storytelling* permite a los niños entablar un diálogo con otros, no solo con sus pares y profesores, sino además con otro idioma y con mundos posibles que cooperan con la reflexión y la comprensión de la realidad que los rodea a través de la posibilidad que les brinda de imaginar, comunicar, construir conocimientos, plantear hipótesis, tomar decisiones y expresar sus emociones e ideas.

Es por esta razón que se busca, entonces, contribuir con el diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizando el *storytelling* para el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en niños de preescolar de grado Transición, aceptando, a la vez, la invitación de los Lineaminetos Curriculares del MEN al debate, a la exploración de las prácticas educativas y la búsqueda de nuevas formas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en nuestro país.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Diseñar una unidad didáctica en inglés utilizando el *storytelling* como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa y el desarrollo del pensamiento crítico en niños de grado Transición de una institución maternal bilingüe.

3.2. Objetivos Específicos

- Determinar en qué etapa del aprendizaje del inglés como lengua extranjera se encuentran los estudiantes de grado Transición de la institución.

- Establecer en qué medida la enseñanza del inglés como lengua extranjera corresponde con el desarrollo del pensamiento crítico en el grado Transición y en qué etapa se encuentran actualmente.

- Describir una clase en la que se ejecute una de las sesiones de la unidad didáctica en el grado Transición para reconocer la articulación entre la utilización del *storytelling* y el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

4. Antecedentes

La enseñanza del inglés en las instituciones educativas ha tomado fuerza en las últimas décadas, especialmente, después de la divulgación del proyecto del Ministerio de Educación Nacional MEN Colombia Bilingüe. A pesar de que este proyecto está diseñado solo para la educación primaria y secundaria, es común encontrar que los colegios ofrecen educación bilingüe desde el preescolar y jardines infantiles interesados en implementar programas bilingües que les permitan a los niños tener una formación en inglés previa a la llegada a la educación primaria.

En consecuencia, se han venido realizando algunos estudios y diseños curriculares relacionados con la enseñanza del inglés a niños preescolares. Se presentarán a continuación algunas monografías de pregrado al respecto elaboradas por estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Marino (2000) en su trabajo *Diagnóstico del uso del inglés oral en el nivel de Transición de un colegio bilingüe de la ciudad de Cali* buscaba establecer, a través de datos analíticos, el uso de la segunda lengua inglés por parte de los estudiantes de grado Transición de un colegio bilingüe de la ciudad en términos de intensidad o frecuencia en las interacciones profesor-estudiante, estudiante-profesor y estudiante-estudiante. Además, pretendía establecer las estrategias metodológicas utilizadas por parte de los profesores para acercar los estudiantes a la lengua extranjera, al igual que, las que promovían y motivaban a los estudiantes a usar la segunda lengua con fines comunicativos.

Este estudio se realizó bajo un enfoque descriptivo con el fin de detallar y evaluar el uso de las habilidades orales y auditivas en la segunda lengua utilizando instrumentos de recolección de datos como grabaciones de audio de las interacciones ocurridas en el en el desarrollo de las clases y observaciones de aula. Además, se diseñó un examen oral como instrumento evaluativo.

La realización de dicho diagnóstico permitió llegar a algunas conclusiones acerca de la relación existente entre las prácticas lingüísticas observadas en las clases y en el nivel de proficiencia en la segunda lengua de los estudiantes: En primera instancia, se concluyó que los niños interiorizaban conceptos básicos tanto académicos como socio afectivos, en consecuencia, adquirían un vocabulario relativamente extenso que usaban en contextos apropiados. Además, concluyó que los estudiantes de grado Transición eran capaces de seguir instrucciones dadas en

la segunda lengua, a la vez que las utilizaban para responder oralmente a preguntas específicas del profesor. De igual manera, al comparar los datos recogidos al inicio y final del año escolar, estableció que entre mayor exigencia y exposición de los estudiantes a la segunda lengua mayor era el nivel que ellos lograban a nivel oral y que los estudiantes elegían hablar en su lengua materna o en la segunda lengua de acuerdo a la motivación que ejercía el profesor.

Este estudio me permite conocer uno de los aspectos que han sido objeto de investigación en relación con la enseñanza del inglés a niños de preescolar, el uso del inglés oral en niños de Transición. Por consiguiente, tanto el desarrollo del estudio como los resultados arrojados me aportan una visión aproximada de los procesos que se llevan a cabo en instituciones bilingües sirviéndome a la vez como apoyo y punto de partida para la elaboración de mi problema de investigación.

Márquez Soto (1997) en su trabajo *Diseño de un programa para el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés para el nivel de preescolar de un colegio bilingüe de Cali* se planteó recoger información teórica y fundamentos acerca de la educación bilingüe en el nivel de preescolar, hacer un diagnóstico de las necesidades específicas del colegio que sirvió de marco contextual para el estudio y elaborar un programa para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés que respondiera a las exigencias de la comunidad educativa perteneciente a la institución educativa inscrita en el contexto caleño donde el inglés no constituye un medio de comunicación fuera del aula de clase.

Para el desarrollo del estudio se utilizó la evaluación diagnóstica en dos fases. La primera fase consistió en una encuesta para los padres de familia y charlas sostenidas con cada uno de ellos. En la segunda fase se utilizaron las técnicas de observación sistemática; las observaciones de clase con apoyo del docente y la observación participante reemplazando al docente titular en la dirección y ejecución de las actividades a través de juegos y actividades lúdicas en las clases.

Como resultado del estudio se encontró que el diagnóstico de las necesidades de una institución educativa es fundamental cuando se quieren generar cambios estructurados. La información recogida en las dos fases del diagnóstico resultó conducente a la elaboración e implementación de un programa de bilingüismo secuencial enfocado en la formación del perfil bilingüe joven en los estudiantes considerando que era el perfil que más se adaptaba a las condiciones de la institución. Dicho programa debería estar basado en el concepto de enseñanza que plantea ejercitar todas las facetas del desarrollo mental del niño con el propósito de permitir

su desarrollo potencial. Además, las actividades pedagógicas que se incluirían en el diseño del programa debían ser adecuadas para las etapas del desarrollo por las que pasaban los estudiantes. Por último se concluyó que el diseño del programa debía considerar que en un medio monolingüe como el caleño que tiene el español como lengua materna, el docente debería ser una guía que conoce el proceso evolutivo del niño, facilita los medios y crea un ambiente adecuado para que inicie su auto-aprendizaje y participe del desarrollo de programa en forma espontánea y natural.

Este trabajo resulta ser un punto de apoyo para el objeto de estudio que me he propuesto dado que, por un lado se diseña un programa de inglés que pretende colaborar en el desarrollo de una competencia específica en niños de preescolar y por otro lado, las conclusiones que sirven de punto de partida para dicho diseño me brindan conocimiento de unas características concretas necesarias tanto en el docente como en los estudiantes para su apropiado diseño y ejecución.

Palacios Sanclemente (2000) en su trabajo titulado *Cómo mejorar la producción oral en inglés en niños de cinco años que pertenezcan a un colegio bilingüe*, pretendía presentar las estrategias de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera que ayudaran a mejorar la producción oral del inglés en niños de cinco años en un contexto escolar bilingüe.

El estudio realizado fue de carácter descriptivo, detalla la interacción entre profesor y alumnos en el aula bilingüe a través de la comparación de dos colegio privados y bilingües de la ciudad de Cali utilizando la observación de los estudiantes de grado Transición dentro del aula, entrevistas realizadas a los docentes del mismo grado y grabaciones de audio.

Comparando las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el idioma inglés se pudo concluir que los niños de cinco años poseen la habilidad de comprender más fácilmente una lengua extranjera, pero que se les dificulta producirla. De igual manera, se concluyó que si durante el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes reciben una variedad de estímulos por parte del docente, los niños estarán más motivados y mejorarán su producción oral en el idioma inglés.

Los tres estudios me brindan la posibilidad de conocer los avances en el conocimiento del desarrollo del bilingüismo en niños de preescolar en la ciudad de Cali en términos de las habilidades orales y de ser consciente de que los estudios realizados hasta el momento se han enfocado hacia una competencia, la comunicativa, dejando a un lado otros aspectos que deben ser analizados y potencializados en los niños en su edad temprana. En la última década no ha habido otras investigaciones en esta perspectiva. Por lo tanto, considero de gran relevancia

continuar avanzando en el estudio de la enseñanza del inglés a niños teniendo en cuenta las necesidades contextuales actuales tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas y el desarrollo de otras competencias y de otros aspectos relacionados con la enseñanza del inglés a niños en edad preescolar.

De otro lado, se han realizado algunas investigaciones a nivel nacional e internacional considerando el *storytelling* en la enseñanza del inglés a niños, sin embargo, en este aspecto el ciclo de prescolar ha sido poco explorado, por lo tanto, se encuentran estudios pero para el ciclo de primaria. Entre ellos se encuentran:

Porras, González (2010) en su artículo titulado *La enseñanza del inglés a través de historias: una forma divertida y significativa para que los niños aprendan el idioma* pretendía presentar los resultados de un estudio sobre el uso de historias para la enseñanza del inglés a niños en los grados primero, segundo y tercero considerando la creación de historias alrededor de los intereses de los estudiantes, enseñar el idioma en contexto alrededor de las historias y hacer del aprendizaje de la lengua un proceso divertido y duradero.

El estudio que se llevó a cabo en una escuela pública de Bucaramanga en Colombia se inscribe en la investigación-acción; pues pretende brindar soluciones a los problemas diagnosticados en una situación específica. La propuesta fue iniciada por un grupo de ocho docentes en formación de la Universidad Cooperativa de Colombia seccional Bucaramanga quienes se dividieron en tres grupos. Durante el proceso de investigación, que se inició un año antes de la implementación del proyecto, los docentes elaboraron e implementaron una propuesta de intervención y, además, recolectaron y analizaron datos. En la ejecución de la propuesta los docentes en formación tomaban turnos para enseñar y observar las clases tomando nota de lo que en ellas ocurría.

Aunque los docentes trabajaron en diferentes grados, los resultados del estudio presentaron similitudes, tales como la gran motivación de los niños al escuchar o leer las historias, alta participación en las diferentes actividades, comprensión de las historias y adquisición de vocabulario dado que éstas fueron creadas alrededor de sus propios intereses y se abordaron las etapas del proceso de lectura de manera apropiada. Además se concluye que la investigación es una forma muy importante para que los profesores mejoren sus prácticas pedagógicas y ayuden a los estudiantes a tener éxito en su proceso de aprendizaje del idioma.

Este trabajo aporta dos aspectos muy importantes los cuales sirven de punto de partida para el desarrollo de la propuesta de investigación que me he trazado: Los beneficios que se derivan del uso del *storytelling* para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la necesidad de plantear modelos que permitan su aprovechamiento.

Carvajal Medina, Poveda, Rojas Sandoval (2012) en su estudio *Didactic unit designed using critical thinking: A way to improve your skills* pretende presentar los resultados de la investigación cualitativa que se centró en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y el mejoramiento del nivel del idioma inglés a través de la implementación de una unidad didáctica basada en textos e imágenes que promueven el cuestionamiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

El estudio se realizó en una ONG con un grupo de niños desplazados entre 10 y 16 años de edad llamado Juventas, quienes mostraban un nivel básico del idioma inglés dado que tenían acercamiento solo con algunos aspectos gramaticales de la lengua y carecían del desarrollo de habilidades cognitivas como interpretar, analizar, o hacer inferencias a partir de información provista.

A través del estudio se llegó a varias conclusiones: que cuando los profesores diseñan material didáctico contextualizado considerando una perspectiva crítica, pueden aumentar la motivación de los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje más participativo; los estudiantes muestran progreso tanto en la dimensión cognitiva como en la dimensión afectiva y que en cuanto al dominio cognitivo se refiere, los estudiantes pueden desarrollar comprensión de los temas de una manera más fácil y pueden volverse analíticos al ejemplificar, categorizar y comparar información. Además, se concluyó que el cuestionamiento fue una de las etrategias más efectivas que contribuyó a desarrollar pensamiento crítico de los niños dado que debían analizar, interpretar, comprender diferentes temas que estaban cercanamente relacionados con sus vidas.

Las conclusiones arrojadas por este trabajo me permiten visualizar un ejemplo y la solución que se brinda a la necesidad existente de aprovechar la enseñanza del inglés como lengua extranjera no solo para el mejoramiento del nivel del idioma, sino para el desarrollo de otras competencias antes mencionadas.

Chang, J. F. Y. (2007) En su trabajo *The role of children's literature in the teaching of English to young learners in Taiwan*, en el marco de la discusión existente en Taiwan acerca de

las necesidades de los profesores de inglés en primaria, los materiales que deben usar, y la sugerencia de muchos pedagogos de usar literatura infantil y libros para niños escritos en inglés, pretendía investigar el uso de la literatura infantil y su relevancia en la enseñanza de inglés a niños de 6 a 12 años en Taiwan.

El estudio se describe en cuatro fases que corresponden a las preguntas y métodos de investigación, la selección de literatura acerca de la definición de literatura infantil y su relevancia en la enseñanza del inglés, cuestionarios para los profesores y reporte de observaciones de clase.

Como resultado se encontró, de un lado, que no hay un concenso acerca de lo que constituye la literatura infantil, en particular, la "buena" literatura infantil en Taiwan. Aunque muchos escritores afirman que ésta contribuye al desarrollo cognitivo, social y lingístico de los niños, muy poco se ha escrito acerca de los problemas de usar la literatura diseñada para hablantes nativos de la lengua en la clase de inglés como lengua extranjera. De otro lado, de los profesores participantes en la investigación el 58% indican usar cuentos en sus clases, 15% aceptan no usarlos y de 23 clases observadas en primaria la literatura infantil se incluyó sólo una vez como material suplementario sin ningún tipo de conexión temática o lingüística al tema central de la clase, cada frase era traducida a mandarín. Aunque en todas las clases de 10 observadas con niños de 7 años se usó literatura infantil de alguna manera, los niños tenían una comprensión mínima del contenido. De la muestra de los libros más comumente usados en Taiwan se concluyó que son culturalmente y lingüísticamente inapropiados por el nivel y la complejidad del idioma. Finalmente el autor concluye que el uso de la literatura que es diseñada primeramente para hablantes nativos en la enseñanza del inglés a niños en Taiwan puede tener un impacto positivo mínimo en el aprendizaje, particularmente en las manos de profesores inexpertos y poco entrenados. Sin embargo, considera que hay mucho por hacer en este campo tanto enTaiwan como en otros lugares.

Esta investigación resulta en un diagnóstico oportuno y apropiado de la situación del uso de literatura infantil en la enseñanza del inglés a niños en otro contexto, permitiéndome visualizar la carencia de formación al respecto y brindandome la motivación necesaria para abordar mi tema de investigación.

5. Marco Teórico

En Colombia, la edad en la que los niños inician contacto con el inglés como lengua extranjera es cada vez más temprana; podría oscilar entre los tres y cuatro años de edad. El ministerio de Educación Nacional MEN a través del Programa Nacional de Bilingüismo en convenio con el *British Council* definió y socializó en el año 2006 los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, que constituyen criterios claros y públicos tanto para docentes, estudiantes y padres de familia sobre las competencias comunicativas que se espera desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio. Esto con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables, preparando a los estudiantes para que se comuniquen en el idioma, se apropien de conocimientos, los utilicen efectivamente en situaciones reales de comunicación y afronten las necesidades de un mundo globalizado.

Dichos Estándares fueron concebidos para la Educación Básica y Media, iniciando en grado primero de primaria y terminando en grado once de bachillerato. En consecuencia, el aprendizaje de la lengua extranjera se iniciaría a los seis años de edad aproximadamente. Sin embargo, en los últimos años ha crecido el interés por brindar mayor atención a la enseñanza del inglés a los niños y niñas pertenecientes a la educación preescolar, de manera que la edad en la que los niños y niñas de algunos sectores, estratos sociales e instituciones educativas se están acercando al inglés como lengua extranjera es cada vez menor. La publicación de Nikolov y Curtain (2.000) recoge diez y ocho estudios de programas que introducen la enseñanza temprana de una lengua extranjera en diferentes países llegando a la conclusión de que a pesar de que los contextos de los programas educativos difieren en gran medida, todos tienen en común que aceptan en el diseño de sus programas el supuesto de que entre más temprano se inicie el aprendizaje del inglés, mejores serán los resultados.

En nuestro país, la educación Preescolar carece de unos lineamientos que dirijan la enseñanza de la lengua extranjera inglés en las instituciones que ofrecen este servicio. A pesar de esto, gran número de instituciones educativas tanto colegios como jardines de educación infantil abordan la enseñanza del idioma inglés. Ellos con el apoyo de los docentes han venido desarrollando sus propios programas basándose en las diferentes propuestas que exponen los libros de texto en países de habla inglesa enfocándolos al estímulo y desarrollo de una competencia, de la

motivación o de la actividad lúdica para el aprendizaje del idioma inglés. Dicho programas involucran diversas estrategias que permitan brindarles a los niños y niñas del preescolar experiencias positivas que estimulen el acercamiento con el idioma extranjero con el fin de que al llegar a la educación primaria exista la base para el adecuado aprendizaje del inglés evitando que se presenten choques bruscos con el cambio de idioma. Algunas de las estrategias es la utilización de canciones, rimas, cuentos, y juegos en inglés que se suman como actividades dentro de las clases para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta la situación de la enseñanza del idioma inglés en el preescolar, considero importante conducir más investigaciones sobre el desarrollo curricular y la práctica en el aula de la lengua extranjera, como metodología y uso de materiales. En la Universidad del Valle en la Escuela de Ciencias del Lenguaje se han realizado diversos estudios relacionados con la enseñanza de inglés en el preescolar, estos se han enfocado tanto en la recopilación y diseño de material didáctico y actividades lúdicas, como de estrategias pedagógicas y programas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Ahora, si bien es cierto que los Lineamientos Curriculares del MEN no conciben la enseñanza del inglés desde el preescolar, también es cierto que expresa principios de la enseñanza-aprendizaje y las características de las metodologías para trabajar con niños las lenguas extranjeras, las cuales se ajustan a la enseñanza de inglés en este nivel y que, por lo tanto, deberían ser tomadas en cuenta.

a) Principios del aprendizaje de las lenguas extranjeras

De acuerdo a lo establecido en los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros El aprendizaje es: “un proceso de construcción de capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales que permite que los alumnos sean reconocidos como personas dotadas de una inteligencia y personalidad en desarrollo. Por ello, las intervenciones educativas se deben concebir en función del desarrollo de las capacidades”.

En relación con el lenguaje, Goodman et. Al en los Lineamientos Curriculares resaltan la importancia de considerar que "la responsabilidad básica de las instituciones educativas es fomentar el lenguaje y pensamiento y que los conocimientos se adquieran a través del uso de ellos"

Bruner, Vygotski y Piaget, Seaver y Botel, en el documento anteriormente mencionado, proponen que: “el aprendizaje se logra a través de participación activa, colaborativa y reflexiva en cinco experiencias críticas que pueden ser incluidas en cualquier metodología empleada en la enseñanza de una lengua extranjera dentro del currículo integrado. Ellas son: leer textos, componer textos de varios géneros, usar la lectura y la escritura para adquirir nuevos conocimientos fuera de la escuela, analizar las funciones lingüísticas y aprender a aprender.”

Krashen y Smith en los lineamientos Curriculares establecen que en el aprendizaje de una lengua extranjera es esencial que los actos comunicativos sean comprensibles para el aprendiz. Algunas características del lenguaje comprensible expuestas en el documento son: que es real y natural, está integrado y no fragmentado o aislado de un contexto, es interesante y significativo para el estudiante, forma parte de circunstancias reales y tiene utilidad social, pertenece al educando y tiene objetivos para él, es comprensible y el estudiante elige su uso porque tiene la capacidad y el poder para utilizarlo.

De igual manera, Krashen en el mismo documento expresa que a veces a pesar de que la lengua extranjera sea comprensible, el estudiante no la aprende porque hay factores afectivos que funcionan como filtro que puede impedir la evolución del aprendizaje y del idioma extranjera. Algunos de estos factores son el temor, la angustia, la ansiedad, la pena, la confusión, la presión. Por esta razón es importante considerar el estado afectivo y emocional del estudiante y reducir estos factores en la medida de lo posible.

b) Principios en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Brown en los Lineamientos Curriculares establece que en la enseñanza de lenguas extranjeras son fundamentales los siguientes principios, Es necesario:

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

- Tener muy presente que los estudiantes exitosos son aquellos que invierten en su propio aprendizaje.

c) Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras

Los Lineamientoc Curriculares sugieren que en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y jóvenes las metodologías son más eficaces si se tienen en cuenta las siguientes características:

- Que tengan en cuenta el factor lúdico
- Actividades interesantes y significativas centradas en el niño.
- Actividades que hacen posible el desarrollo potencial de cada estudiante.
- Que incorporan lo conocido con lo nuevo.
- Que abundan en contenidos culturales.
- Que consideran los factores afectivos.

A pesar de la no existencia de estándares para la enseñanza de inglés en el prescolar, es necesario mencionar, también, la lista de sugerencias formuladas por un grupo internacional de expertos en el *ECML (European Centre for Modern Languages, Graz)* derivadas de los resultados arrojados por un estudio en 1996 dedicado al aprendizaje temprano de la lengua extranjera:

- El aprendizaje debe ser experiencial y centrado en el niño.
- Los niños deben ser animados a ser activos y constructivos en su propio aprendizaje.
- El aprendizaje debe involucrar interacción social.
- El idioma debe ser utilizado como un instrumento para hacer cosas las cuales sean relevantes y significativas para el niño.
- Las actividades y tareas deben presentar un nivel apropiado de reto.
- El “andamiaje” o la “mediación” eficaz deben estar disponible para apoyar el aprendizaje.
- Los niños deben tener muchas oportunidades para ampliar el aprendizaje a través de actividades y tareas.

- La reflexión formal, abstracta sobre el lenguaje debe venir después de la experiencia práctica y concreta del uso del lenguaje. (Read & Ellis, 1996:4)[1]

Teniendo en cuenta las sugerencias anteriores considero como propósito, entonces, de este estudio diseñar una unidad didáctica que tenga como base el *storytelling* para la estimulación y el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico con el fin de brindarles a los niños un acercamiento a la lengua extranjera que cumpla con los parámetros establecidos y que se ajuste a las características del desarrollo propias de su edad con el fin de aportar al conocimiento de la práctica educativa en cuanto a la enseñanza del inglés a preescolares y el uso de la literatura como recurso en el aprendizaje y uso del idioma. En consecuencia abordaré los conceptos de unidad didáctica, *storytelling*, las características del desarrollo cognitivo, social y lingüístico propias de los niños entre los 5 y 6 años de edad., competencia comunicativa, método Respuesta Física Total y pensamiento crítico.

5.1. Unidad Didáctica

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

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

Diez Rodríguez (2009) define la unidad didáctica como la unidad básica de programación. Se puede decir que se entiende por Unidad didáctica toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completo en la

[1] Traducción libre de la autora

que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado. Por Unidad didáctica se puede entender un proyecto de trabajo, un taller, la programación de las rutinas, el seguimiento del tiempo atmosférico, la programación de la lectura recreativa, una salida, etc. siempre que supongan una planificación por parte del docente de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.1.1. Descripción de la unidad didáctica.

5.1.1.1. Elección del tema.

Eje en torno al cual se va a organizar.

5.1.1.2. Opciones.

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

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

5.1.1.3. Justificación.

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

5.1.1.4. Elementos que componen la unidad didáctica.

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

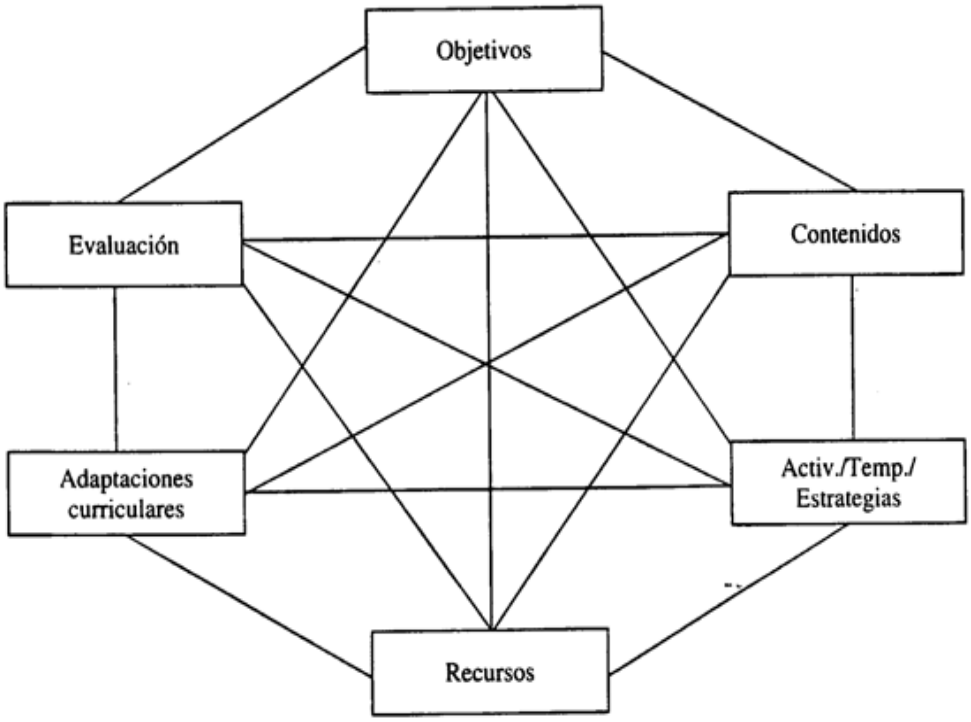


Figura 1: Elementos que Componen la Unidad Didáctica. Diez Rodríguez (2009)

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

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	**DESCRIPCIÓN**
Descripción de la unidad didáctica	En este apartado se podrá indicar el tema específico o nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los alumnos para conseguirlos, las actividades de motivación, etc. Habría que hacer referencia, además, al número de sesiones de que consta la unidad, a su situación respecto al curso o ciclo, y al momento en que se va a poner en práctica

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

Tabla 1: Elementos de la Unidad Didáctica. **Diez Rodríguez (2.009)**

5.2. *Storytelling*

De acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en una serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial desarrollada en el marco del Convenio de Asociación 529 de 2013 "Alianza Público Privada de Impulso y Sostenibilidad de la Política Pública de Primera Infancia" el objetivo de la educación inicial y el desarrollo de los contenidos para esta etapa tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. La educación inicial centra, entonces, su propuesta en acoger, cuidar y potenciar el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia. Por lo tanto, se habla de un proceso de acompañamiento e impulso de los procesos de desarrollo integral y armónico, y no solo se enfatiza en su crecimiento cognitivo.

De esta manera, se puede decir que, en la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos; a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia; a construir normas; a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse; a ser más autónomos, a desarrollar la confianza en sí mismos, a ser cuidados y cuidar a los demás; a sentirse acogidos, seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y a formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven; a descubrir diferentes formas de expresión; a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida; a solucionar problemas cotidianos; a sorprenderse con las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo; a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable; a enriquecer su lenguaje y a construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país. En fin, aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, de arte, de literatura y de exploración del medio.

En consecuencia, se puede afirmar que el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura inundan la educación inicial, la llenan de fuerza y vitalidad para permitir a niñas y a niños vivirlos, experimentarlos, hacer parte de ellos tal y como corresponde a su naturaleza infantil, a sus características, intereses y necesidades para su desarrollo.

La normativa Colombiana expresa el acercamiento a la literatura al igual que el juego, la exploración del medio y las expresiones artísticas como las experiencias que se deben ofrecer en la educación inicial para provocar situaciones en las que las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e ideas, es decir, se desarrollen de forma integral.

Considerando las experiencias establecidas en las orientaciones pedagógicas para la educación inicial, abordaré una de ellas para la construcción del presente trabajo; el acercamiento a la literatura, dado el gran aporte que realiza a la formación en los primeros años de vida debido al carácter de responsabilidad social que le atañe. Pues como se encuentra estipulado en el documento La Literatura en la Educación Inicial del MEN es a través de esta experiencia que, en la educación inicial, se estimula y se desarrolla el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos. Sin embargo, plantearé esta experiencia, propia de la educación inicial, desde la perspectiva de la enseñanza del inglés como lengua extranjera denominada *storytelling*.

Maley (1989) hace una valiosa distinción entre el estudio de la literatura y el uso de la literatura como un recurso para el aprendizaje del idioma. En el estudio de la literatura se aborda o se acerca al texto como a una pieza cultural de arte, en el uso de la literatura como recurso para el aprendizaje del idioma se considera el texto un lenguaje en uso que puede ser explotado para propósitos de aprendizaje del idioma. Este último, la literatura como el uso de historias y libros álbum en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños se ha enriquecido pues se han venido desarrollando diversas técnicas y actividades para su implementación.

Según lo expuesto por Ellis & Brewster 2.014:25:

> *"Storytelling* es contar una historia a personas con voluntad de escuchar. Esto puede ser contar una historia de un libro leyéndola en voz alta, contar una historia de la tradición oral sin apoyo en un libro, contar una anécdota o aún un cuento o un chiste. Contar una historia, sin importar si se lee de un libro o en la tradición oral resalta la individualidad y la personalidad de la persona" [2]

[2] Traducción libre de la autora

Ellis & Brewsters (1991, 2002) plantean algunas razones por las cuales el *storytelling* cobra gran relevancia en la enseñanza del inglés:

> "*Storytelling* desempeña un papel fundamental en el desarrollo del niño a nivel cognitivo, del lenguaje, personal y social tanto en la adquisición de la lengua materna como de la segunda lengua. Motiva e instruye al mismo tiempo. Estimula diferentes tipos de desarrollo, transmite lenguaje, valores y creencias suporta y amplía la imaginación y la creatividad." [3]

Dichos beneficios han sido ampliados por Ellis & Brewster (2014):

- Las historias son motivadoras, desafiantes y agradables y pueden ayudar a desarrollar actitudes positivas hacia el idioma extranjero, la cultura y el aprendizaje de la lengua.
- Las historias ejercitan la imaginación. Los niños se pueden involucrar personalmente en una historia cuando se identifican con los personajes y tratan de interpretar la narrativa y las ilustraciones. Esta experiencia imaginativa ayuda a desarrollar sus poderes creativos.
- Las historias son un instrumento útil para unir la fantasía y la imaginación con el mundo real de los niños. Ellas proveen una manera para permitirles a los niños darle sentido a su diario vivir y forjar enlaces entre el hogar y el colegio.
- Escuchar historias en clase es una experiencia social compartida. *Storytelling* produce una respuesta compartida de risas, tristeza, emoción y anticipación la cual es no solo agradable, sino que puede ayudar a construir la confianza del niño y fomentar el desarrollo social y emocional.
- Los niños disfrutan escuchar historias una y otra vez. Esta frecuente repetición permite la adquisición de ciertos elementos del lenguaje mientras que otros son abiertamente reforzados. Muchas historias contienen repetición natural de vocabulario y estructuras claves. Esto ayuda a los niños a recordar cada detalle para que pueden gradualmente aprender a anticipar lo que está a punto de pasar en la historia. La repetición además fomenta la participación en la narrativa al proporcionar un tipo de modelo de práctica en un contexto significativo.

[3] Traducción libre de la autora

- Escuchar las historias le permite al profesor introducir o revisar vocabulario nuevo y estructuras de oraciones al exponer los niños a lenguaje variado, contextos recordables y familiares, lo cual enriquecerá su forma de pensar y gradualmente su propio lenguaje.
- Escuchar historias ayuda a los niños a ser conscientes del ritmo, entonación y pronunciación del lenguaje.
- Los cuentos atienden intereses individuales y diversas necesidades de aprendizaje permitiéndoles a los niños responder en su propio nivel lingüístico y cognitivo. Los cuentos atienden diferentes tipos de aprendices e inteligencias y hacen el aprendizaje significativo para cada niño.
- Los cuentos reflejan los ambientes y la cultura de los autores e ilustradores proporcionando oportunidades ideales para presentar información cultural y fomentar la comprensión intercultural.
- Los aprendices del idioma se pueden beneficiar del *storytelling* porque las historias ayudan a desarrollar la habilidad para comprender y comprometerse en habilidades cognitivas y estrategias de aprendizaje como escuchar para obtener significado general, predecir significados y hacer hipótesis. En particular, pueden desarrollar las habilidades de escucha y concentración a través de:
    - Pistas visuales (Ilustraciones de alta calidad que apoyan la comprensión de los niños).
    - Pistas auditivas (Efectos de sonidos, onomatopeya).
    - Su conocimiento previo acerca de cómo funciona el lenguaje.
    - Su conocimiento previo del mundo. [4]

De acuerdo con lo anterior Castro (2002, p52) reporta un estudio en Colombia en el que enfatiza que "Escuchar historias desarrolla las habilidades de escucha y concentración en los niños y su habilidad para recibir y comprender información oral". Traducción libre de la autora.

A través de las historias, los aprendices se vuelven conscientes de valores culturales diferentes a los propios, agudizan su memoria y desarrollan habilidad para predecir e inferir. Narrar historias provee oportunidades para que los estudiantes hablen en la lengua extranjera

[4] Traducción libre de la autora

creativamente, integren información y conocimiento que aprenden de otras fuentes y tengan más confianza en la habilidad para expresarse espontáneamente.

- Los cuentos tratan temas universales que van más allá del nivel utilitario de diálogos básicos y actividades diarias mundanas (Ghosn op cit: 175). Permiten que los niños jueguen con ideas y sentimientos y pensar acerca de temas que son importantes y relevantes para ellos.
- Los cuentos añaden variedad y proveen un trampolín para crear unidades completa de trabajo que constituyen *mini-sillabus* e involucran a los niños personalmente, creativamente en un enfoque curricular integrado. De este modo proporcionan una alternativa nueva al libro de texto.
- Aprender inglés a través de historias puede sentar las bases para la secundaria en términos de aprender las funciones y estructuras básicas del idioma, vocabulario y estrategias de aprendizaje del idioma. [5]

Collie & Slater (1987) exponen los beneficios de la literatura para los educadores: "Puede servir como un material auténtico valioso, como un enriquecimiento cultural y de lenguaje, además de todo, a través del trabajo sobre cualquier pieza literaria, inmensas oportunidades son creadas para que los aprendices se involucren de manera personal" [6]

Otros autores expresan diversos beneficios derivados de la utilización del *storytelling* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

> "El *storytelling* crea un buen ambiente de aprendizaje y provee un *input* comprensivo y significativo. A través de las historias, el dispositivo de adquisición del lenguaje es activado y es fácil para los niños inducir los elementos del lenguaje de la información provista por las historias". (Krashen, 1981) [7]

Storytelling tiene valores pedagógicos especiales, como (Rossiter 2002, p.1) lo afirma:

---

[5] Traducción libre de la autora

[6] Traducción libre de la auotra

[7] Traducción libre de la autora

> "Las historias son herramientas educativas eficaces porque son creíbles, recordables y entretenedoras. La credibilidad se deriva del hecho que las historias tratan experiencias similares a las humanas que nosotros tendemos a percibir como una fuente autentica y creíble de conocimiento. Las historias hacen la información más recordable porque nos involucran en las acciones de los personajes. Al hacer esto las historias invitan a la creación del sentido activo" [8]

En resumen y de acuerdo con los autores citados anteriormente, *storytelling* constituye una estrategia de enseñanza del idioma efectiva porque al desplegar mundos posibles permite el vinculo entre el lector y el oyente con los eventos que desarrollan, generando asi, mayor recordación no solo de la historia, sino además, del lenguaje que utiliza. Además, permite el análisis, la interpretación y la comparación de las ilustraciones y los textos que presentan, pero también el contraste y las similitudes de los temas que abordan a través de las situaciones que se ponen en desrrollo, dando paso a multiples oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento acerca de las realidades que representan. El *storytelling* para los niños representa la experiencia que provee una situación ideal para el desarrollo de la lengua extranjera aportando ventajas y oportunidades al desarrollo integral pretendido para los niños y niñas en educación inicial.

5.2.1. *Plan-Do-Review Model.*

Storytelling ofrece a los niños un contexto ideal para su desarrollo y aprendizaje de la lengua y del mundo. Su introducción en la clase de inglés se puede realizar a través de la metodología para el trabajo basado en historias, *story-based work: Plan-Do-Review model* propuesto por Ellis & Brewsters (2014)

Este modelo es similar al modelo de *pre-, while- and post-stages* usualmente asociado con el trabajo basado en competencias e incorpora oportunidades para la reflexión, experimentación y más profunda reflexión en el cual tanto los niños como los docentes pueden planear, hacer y revisar o comprobar así:

- Pensar acerca de lo que se va a hacer y el por qué y acerca de lo que ya conocen en relación con la historia y el tema.

[8] Traducción libre de la autora

- Experimentar, escuchar la historia y participar apropiadamente.
- Participar en una reflexión más profunda para ampliar, consolidar y personalizar el lenguaje presentado a través de la historia, al igual que, revisar y evaluar lo que se ha hecho y como se ha aprendido.

Este modelo puede ser aplicado para:

- Un programa de trabajo que constituya un *mini-sillabus* que puede incluir de 6 a 10 horas de trabajo alrededor de un cuento.
- Lesiones individuales.
- Ciclos de actividades dentro de las lesiones.

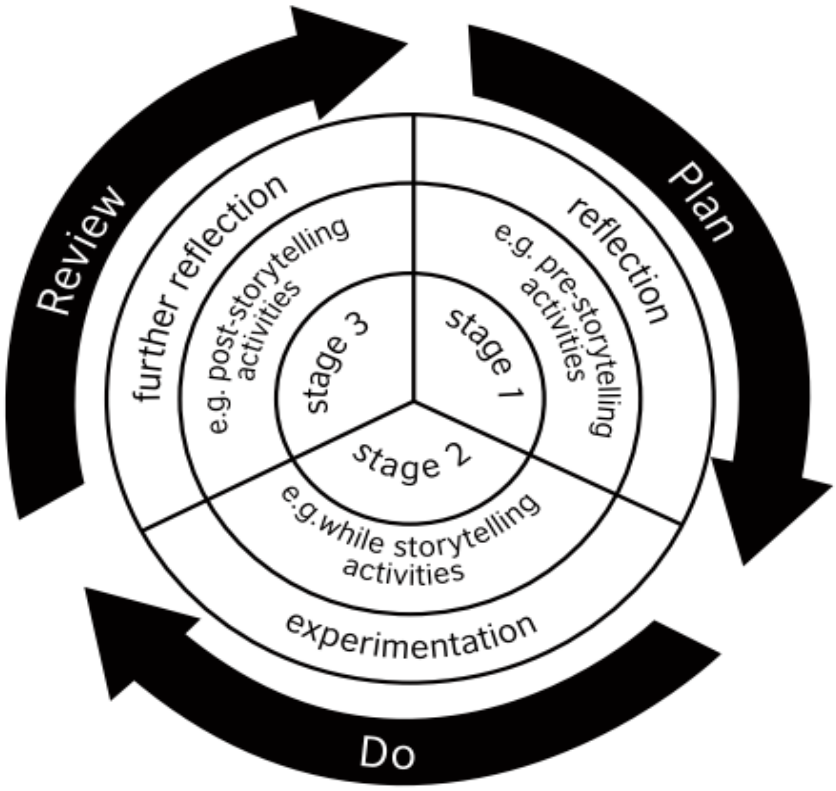


Figura 2: *Plan-Do-Review Model*. Ellis & Brewster (2014)

5.2.2. Estructura del Plan-Do-Review Model.

El *Plan-Do-Review model* provee una estructura que les permite a los niños percibir un progreso claro del trabajo desde el *pre-storytelling* hasta las actividades de *post-storytelling* en forma de resultados concretos. Esta característica articula el modelo con lo que plantean los Lineaminetos Curriculares del MEN acerca de la implementación de metodologías que integran lo conocido con lo nuevo

> "Como parte del proceso metodológico se puede incluir un elemento de reflexión, donde el niño sea conducido periódicamente a una síntesis personal de lo que está aprendiendo. Este proceso de reflexión está orientado a hacerle consciente de la relación que hay entre lo que está aprendiendo con lo que ya sabe, para dar cabida a los conocimientos y experiencias que él o ella traen al aula de clase y mostrarles que éstos conforman un todo coherente". (MEN 1999).

Con el fin de desarrollar las lecciones, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

5.2.2.1. Plan.

Inicio de lección

Warm up: Una charla informal con el objetivo de mantener una relación con los alumnos. Se puede incluir preguntar lo que los niños hicieron el fin de semana, comentar acerca del trabajo en clase y así sucesivamente. Esto puede incluir además cantar una canción o una rima y actividades de rutina como escribir la fecha o hablar acerca del clima.

Repaso del trabajo hecho en las lecciones previas: Preguntar acerca de lo que se hizo en la lección anterior o que se aprendió en la lección anterior. Esto anima a los estudiantes a reflexionar acerca de lo que hacen y proporciona información valiosa acerca de lo que es memorable para los estudiantes. Un repaso puede ser además realizar un juego de la lección anterior o un juego de roles para practicar las estructuras y vocabulario clave.

Informar a los estudiantes acerca de los objetivos de la lección: Explicar lo que se va hacer en la lección y por qué. No es necesario proveer detalles técnicos. Simplemente informar a los estudiantes de los objetivos generales y de cómo van a trabajar.

5.2.2.2. Do: Ciclo(s) de actividades.

Dependiendo del tamaño de la lección, debe haber uno, dos o tres o aún más ciclos de actividades por lección. Es útil si cada ciclo de actividades sigue la secuencia del *Plan-Do-*

Review con el fin de que los estudiantes estén preparados adecuadamente para cada actividad, sepan que tienen que hacer y por qué, y estén involucrados en alguna forma del repaso después de la actividad el cual les proporcionará retroalimentación y una transición natural al siguiente ciclo de actividades. La secuencia involucrará las etapas siguientes:

- *Plan:* Proporcionar un contexto para cada actividad; familiarizar a los estudiantes con el tema y activar sus conocimientos previos para provocar vocabulario clave y motivarlos. Introducir y practicar lenguaje nuevo. Explicar el propósito de la actividad y posiblemente demostrarla.
- *Do:* Los niños realizan la actividad que los involucrará experimentando con y usando el lenguaje de llegada presentado en la etapa anterior. El profesor circulará, monitoreará y ayudará de ser necesario.
- *Review:* Los niños consolidarán el lenguaje de la etapa anterior extendiéndolo y personalizándolo. El profesor llevará a cabo una revisión para evaluar la actividad y su desarrollo. Por ejemplo, haciendo las preguntas ¿Qué hiciste?, ¿Qué te llevó la actividad a hacer?, ¿Qué hicimos?, ¿Qué tan bien lo hiciste? ¿Qué fue fácil / difícil?, ¿Por qué?, ¿Qué encontraste?

5.2.2.3. Review.

Finalización de la lección

Este puede incluir lo siguiente:

- Redondear, revisar y resumir la lección.
- Asignación de tarea: Por ejemplo, completar una actividad, encontrar algo, recoger, traer o preparar algo para la siguiente lección.
- Una rutina, actividad agradable.[9]

En resumen, este modelo permite planear la estrategia de enseñanza del inglés *storytelling* de manera organizada para ser ejecutada con el fin de pasar del uso de historias como material complementario en la clase de inglés, cuyo aprovechamiento es mínimo para iniciar a generar un impacto positivo en el aprendizaje del idioma y en la construcción de otros saberes en la formación integra de los niños.

[9] Traducción libre de la autora

Las historias no son solo para padres que tienen hijos o para periodistas y escritores que cuentan con lectores. Los educadores somos conocedores del poder que tienen las historias en la clase. Las historias sostienen una mágica cualidad que puede interesar y comprometer a los estudiantes de una manera que pocos otros materiales logran hacerlo en los aspectos que ya he mencionado antes en cuanto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera se refiere. Sin embargo, con la finalidad de vincular y/o fortalecer el uso del storytelling en la enseñanza del inglés en preescolar es preciso considerar los parámetros contemplados por el ECML mencionados anteriormente en los cuales se indica que: La enseñanza de la lengua extranjera para niños en edad temprana debe ser planteada desde la experiencia práctica y concreta del uso del lenguaje. En consecuencia, abordaré el enfoque comunicativo para el desarrollo de la habilidad oral en inglés en los estudiantes con el fin de que logren adquirir y poner en uso de manera natural el idioma de acuerdo a su nivel.

5.3. Características del desarrollo del niño entre 5 y 6 años de edad

El MEN plantea en los Lineamientos Curriculares que las actividades actividades diseñadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en niños deben ser adecuadas para sus edades y grados, fomentando un sistema de apoyo o andamiaje a través del cual las actividades se distribuyen y ordenan secuencialmente para facilitar el aprendizaje. El diseño de las actividades requiere considerar el estado de desarrollo cognoscitivo y lingüístico en lengua materna actual de los niños, usar estrategias que les posibiliten sentir, observar, organizar, suponer, verificar, decidir, resolver, proponer y responsabilizarse de sus acciones para que descubran sus medios y estilos de aprendizaje propios con el fin de que puedan lograr su desarrollo potencial. En consecuencia se presentan a continuación las características del desarrollo congnoscitivo y lingüístico de niños entre 5 y 6 años de edad

5.3.1. Desarrollo Congnoscitivo

De acuerdo a lo establecido por Shaffer, D.R. (2000) Piaget propuso cuatro etapas del desarrollo cognitivo: El período sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Los niños de grado Transición se encuentran en el periodo preoperacional, etapa en la que pueden analizar las cosas mediante los símbolos. Los niños adquieren el lenguaje y al poder tomar las cosas mediante símbolos, aprenden a manipular lo que representa el

ambiente. Tienen la capacidad de manejar el mundo de manera simbolica, pero aún no pueden realizar operaciones mentales de reversibilidad. En esta etapa la imaginación florece y el lenguaje se convierte en un medio importante de autoexpresión e influencia de otros. Además, hay una sub-etapa del pensamiento intuitivo que va de 4 a 7 años, en la que los niños tienden a ser muy curiosos y hacer muchas preguntas, empezando a usar el razonamiento primitivo. Hay una emergencia en el interés de razonar y de querer saber por qué las cosas son como son. Los niños se dan cuenta que tienen una gran cantidad de conocimientos, pero no son conscientes de la forma en que la adquirieron. La concentración, la conservación, la irreversibilidad, la inclusión de clases y la inferencia transitiva son desarrolladas en el pensamiento preoperatorio.

5.3.2. Desarrollo del lenguaje

Piaget en Montealegre (1994) propone el desarrollo de los procesos lógicos y de razonamiento del niño aplicados al uso del lenguaje distinguiendo dos tipos del lenguaje: Lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado. Este último comprende las edades que van de los 2 a los 7 años de edad. Por consiguiente, los estudiantes de grado Transición se encuentran en el lenguaje socializado. En este tipo de lenguaje se da lugar a las siguientes categorías:

Ordenes, peticiones y amenazas como forma de actuar sobre otros, preguntas y respuestas que son emitidas para brindar la información requerida.

De otro lado, la Serie de Lineamientos Curriculares Preescolar plantea que en esta edad el lenguaje se vuelve un instrumento fundamental en la construcción de las representaciones, es decir que, la imagen está unida a su nominación, posibilitando que el habla del niño exprese las relaciones que forma en su mundo interior. La utilización cotidiana del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le hacen posible centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o que va elaborando de un evento, estableciendo el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. En consecuencia, las oportunidades que facilitan y fomentan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento. Entretanto las primeras comunicaciones del niño se basan en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de 5 años se van complejizando y uniendo a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que se encuentran en proceso de desarrollo.

En la construcción de la unidad didáctica y el diseño de las actividades que la nutrirán serán consideradas las etapas del desarrollo cognitivo y linguítico de los niños para que se potencialicen sus capacidades.

5.4. Enfoque Comunicativo

De acuerdo con los establecido por Richards & Rodgers (1987) el enfoque comunicativo se refiere a un enfoque que apunta a hacer de la competencia comunicativa el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras y a desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades que reconocen la interdependencia del lenguaje y la comunicación. Sin embargo, no hay un solo texto o modelo que sea universalmente aceptado como autoridad. En consecuencia, para algunos autores el enfoque comunicativo significa un poco más que la integración de la enseñanza gramatical y funcional de la lengua. Littlewood (1981:1) afirma: "uno de los rasgos característicos del enfoque comunicativo es que éste presta atención sistemática a los aspectos funcionales y estructurales del lenguaje". Para algunos otros significa el uso de procedimientos donde los aprendices trabajan en parejas o grupos empleando recursos del lenguaje disponibles para la resolución de tareas.

Howatt hace distinción entre la versión fuerte y débil de este enfoque:

> "La versión débil, la cual se ha vuelto más o menos una práctica standard en los últimos años, enfatiza la importancia de brindarle a los aprendices oportunidades de usar el inglés para propósitos comunicativos y característicamente, apunta a integrar este tipo de actividades más ampliamente en programas de enseñanza de lenguas. La versión fuerte, por el contrario, afirma que el lenguaje es adquirido a través de la comunicación, de manera que no es solo una cuestión de activar un conocimiento del lenguaje existente pero inactivo, sino de estimular el desarrollo del sistema del lenguaje mismo. Si la primera puede ser descrita como el aprendizaje del inglés para usarlo, la última conlleva al uso del inglés para aprenderlo. (1984:279)

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas plantea que la competencia comunicativa comprende varios componentes: El lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

En el documento Estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés del MEN, se adopta el concepto de competencia comunicativa propuesto por el MCE y expone sus componentes así:

Competencia lingüística. Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. Esta competencia implica, no sólo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones. (Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario conocido en otro contexto o aplicar las reglas gramaticales aprendidas en la construcción de nuevos mensajes).

Competencia pragmática. Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

Competencia sociolingüística. Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento.

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

Además considera que el uso de la lengua es relevante, si se desprende de un contexto que dé las condiciones que propicien la interacción en dicha lengua a través de *input* comprensible que no debe ser secuenciado gramaticalmente, debe ser natural, sin supeditar los actos de comunicación a la gramática. Para que la expresión sea significativa, es necesario crear

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

5.4.1. Enfoque.

5.4.1.1. La teoría del lenguaje.

La teoría de lenguaje considerada en el enfoque comunicativo parte de la teoría del lenguaje como comunicación según la cual el objetivo de la enseñanza de lenguas es desarrollar, lo que Hymes 1972 se refiere, como competencia comunicativa para contrastar la perspectiva comunicativa del lenguaje de Chomsky para quien el enfoque de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas que los hablantes poseen con el fin de permitirles producir oraciones gramaticalmente correctas en un idioma. Hymes sostiene que tal perspectiva del lenguaje era estéril y que era necesario verla como parte de una teoría más general incorporando comunicación y cultura. Otra teoría lingüística de comunicación privilegiada en el enfoque comunicativo es la afirmación de Halliday (1970) acerca del aspecto funcional del uso del lenguaje: "La lingüística… se preocupa… por la descripción de actos del habla o del texto, dado que solo a través del estudio del lenguaje en uso son resaltadas sus funciones y en consecuencia todos los componentes de significado". Halliday ha desarrollado una poderosa teoría de las funciones del lenguaje en diferentes libros y artículos, la cual complementa la perspectiva de competencia comunicativa de Hymes (1975). Él ha descrito siete funciones básicas que desempeña el lenguaje para los niños en aprendizaje de la lengua materna:

- La función instrumental: uso del lenguaje para obtener cosas
- La función reguladora: uso del lenguaje para controlar a otros
- La función interactiva: uso del lenguaje para crear interacción con otros

- La función personal: uso del lenguaje para expresar sentimientos y significados personales
- La función heurística: uso del lenguaje para aprender y descubrir
- La función imaginativa: uso del lenguaje para crear un mundo de la imaginación
- La función representacional: uso del lenguaje para comunicar información.

Una perspectiva aceptada más recientemente es la de Canale & Swain (1980) en la que se identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: la competencia gramática, sociolingüística, discursiva y estratégica. En el nivel de la teoría del lenguaje, el enfoque comunicativo es rico y ecléctico de alguna manera. Algunas de sus características son:

- El lenguaje es un sistema para expresar significados
- La función primaria del significado es para la interacción y la comunicación
- La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos
- Las unidades primordiales del lenguaje no son solamente sus rasgos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcionales y comunicativas como se ejemplifica en el discurso.

5.4.1.2. Teoría del aprendizaje.

A pesar de que muy poco se ha escrito acerca de la teoría del aprendizaje, se pueden inferir elementos de una teoría de las prácticas del enfoque comunicativo establecidas en (littlewood 1981; Johnson 1982). Ellos abordan las condiciones necesarias para promover el aprendizaje, en lugar de los procesos de adquisición de la segunda lengua. Uno de los elementos que se puede considerar es el principio de comunicación según el cual las actividades que involucran comunicación real promueven el aprendizaje. Otro elemento es el principio de tareas; las actividades en las cuales el lenguaje es usado para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje. Un tercer elemento es el principio de significatividad; el lenguaje que es significativo para el aprendiz fomenta el proceso de aprendizaje. En consecuencia, las actividades de aprendizaje son seleccionadas de acuerdo a la medida en que involucran al aprendiz en el uso del lenguaje significativo y auténtico (en lugar de la práctica mecánica de patrones del lenguaje).

5.4.2. Diseño

5.4.2.1. Objetivos.

Piepho (1981) propone los siguientes objetivos para el enfoque comunicativo:

- Un nivel contenido integrado (la lengua como medio de expresión)
- Un nivel instrumental y lingüístico (la lengua como un sistema semiótico y objeto de aprendizaje)
- Un nivel afectivo de relaciones interpersonales y conducta (la lengua como medio para expresar valores y juicios acerca de sí mismo y de otros)
- Un nivel de necesidades de aprendizaje individuales (aprendizaje correctivo basado en el análisis del error)
- Un nivel educativo general de objetivos extra lingüísticos (aprendizaje de la lengua dentro del currículo)

5.4.2.2. Silabo.

Éste debe incluir la descripción de los objetivos de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, las situaciones en las que el aprendiz puede, generalmente, necesitar el uso del idioma, los temas de los que puede necesitar hablar y las funciones del lenguaje que necesiten para: describir algo, requerir información, expresar acuerdo y desacuerdo, etc., las nociones usadas en la comunicación, al igual que, el vocabulario y la gramática necesarios (Van Ek & Alexander 1980)

5.4.2.3. Tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje.

La gama de tipos de ejercicios y actividades compatible con el enfoque comunicativo es ilimitado, provee tal cantidad de ejercicios capaces de lograr los objetivos comunicativos, involucrar a los aprendices en la comunicación y de requerir el uso de procesos comunicativos como compartir, negociación de significados e interacción. Las actividades de clase son generalmente diseñadas para completar tareas que son mediadas por el uso de la lengua o involucran la negociación de información y compartirla.

Littlewood (1981) hace diferencia entre actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social como las principales tipos de actividades en el enfoque comunicativo. Las actividades de comunicación funcional incluyen tareas en las que los aprendices comparan conjuntos de imágenes y notan sus diferencias y similitudes;

elaboración de secuencias de eventos en un conjunto de imágenes; descubrir rasgos faltantes en mapas e imágenes; dar instrucciones acerca de cómo dibujar mapas o formas, o como completar mapas o imágenes siguiendo las instrucciones; y resolución de conflictos a través de pistas compartidas. Las actividades de interacción social incluyen secciones de conversación y discusión, diálogos y juegos de roles, simulaciones, parodias, improvisaciones y debates.

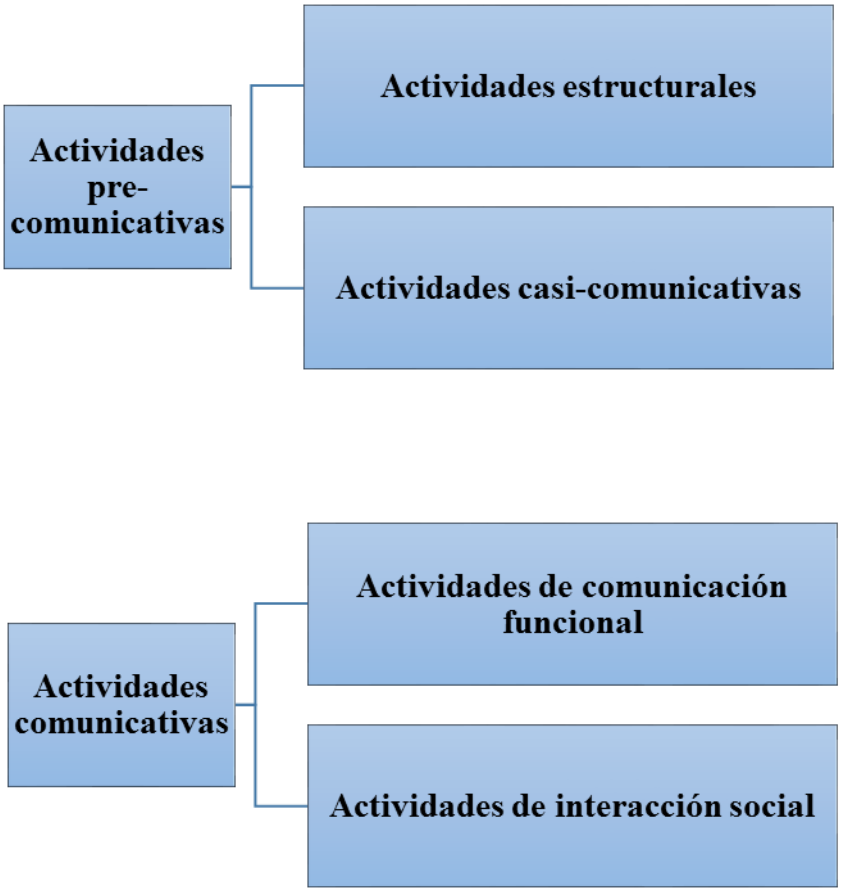


Figura 3: Secuencia de actividades (Littlewood 1981) [10]

[10] Traducción libre de la autora

5.4.2.4. El rol del aprendiz.

El énfasis del enfoque comunicativo sobre los procesos de comunicación en lugar de las formas del lenguaje conlleva a que coexista diferentes roles para el aprendiz. Breen & Candlin (1980) lo describen así:

> **"**El rol del aprendiz como negociador entre el ser, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje emerge de las interacciones con el rol de negociador conjunto en el grupo y en los procedimientos y actividades del salón de clase las cuales el grupo emprende. La contribución del aprendiz es que debería contribuir tanto como obtiene y en consecuencia aprender en una manera interdependiente"

También existe la aceptación de que el aprendiz trae consigo unas preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje. Éstas constituyen un conjunto para el aprendizaje, que al no ser tomadas en consideración podrían conducir a la confusión

Se espera que los aprendices interactúen primordialmente entre ellos en lugar de con el profesor, y la corrección de errores debe ser poco frecuente; que comprendan el éxito y el fracaso de la comunicación como un logro de la responsabilidad conjunta alcanzado y reconocido y no como culpa del emisor o del receptor.

*5.4.2.5. El rol del profesor***.**

Se han asumido varios roles para el profesor en el marco del enfoque comunicativo. Breen & Candlin (1980) describen el rol del profesor así:

> "EL profesor tiene dos roles principales: El primero es facilitar el proceso de comunicación entre los participantes en el salón de clase y entre los participantes y las diferentes actividades y textos. El segundo rol es actuar como un participante independiente en medio del grupo de enseñanza-aprendizaje. A partir de los dos roles principales del profesor se derivan algunos otros; primero, como organizador de recursos y como recurso el mismo, segundo como una guía dentro de los procedimientos y actividades del salón de clase… tercero, como un investigador y aprendiz con más para

> contribuir en términos de conocimiento apropiado y habilidades, experiencia real de la naturaleza del aprendizaje y capacidades organizacionales".

Algunos otros roles podrían ser el de analista, consejero y gestor de procesos.

5.4.2.6. El rol de los materiales instruccionales.

Una gran variedad de materiales han sido utilizados con el fin de apoyar el enfoque comunicativo para el aprendizaje de lenguas, entre los cuales se encuentran:

- Materiales basados en los libros de texto: Los cuales proponen la práctica del lenguaje gradual y secuencial; otros ofrecen señales visuales, grabadas, imágenes y fragmentos de oraciones para iniciar conversaciones; otros parten de un tema, el análisis de tareas, descripción de situaciones, presentación de estímulo, comprensión de preguntas y ejercicio de paráfrasis.
- Materiales basados en tareas: Una gran variedad de juegos, juegos de roles y materiales basados en tareas han sido utilizados para apoyar el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras tales como: guías de ejercicios, tarjetas con pistas, tarjetas de actividades y folletos de práctica. En cuanto a materiales para comunicación en parejas generalmente hay dos sets de materiales para cada pareja que contienen diferente tipo de información. En algunos casos la información es complementaria y los estudiantes deben encontrar sus respectivos rompecabezas, otros deben asumir diferentes roles como el entrevistador y el entrevistado.
- *Realia*: Algunos proponentes del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras proponen el uso del material auténtico, materiales extraídos de la vida diaria al salón de clase. Éstos pueden incluir *realia* basada en el lenguaje como señales, revistas, avisos, periódicos o recursos gráficos y visuales alrededor de los cuales se puedan construir actividades comunicativas como mapas, imágenes, símbolos, gráficos y cuadros. Diferentes tipos de objetos que puedan ser utilizados para apoyar ejercicios comunicativos como bloques para ensamblar siguiendo instrucciones.

5.4.2.7. Procedimiento.

Teniendo en cuenta que el enfoque comunicativo se puede utilizar para la enseñanza de lenguas extranjeras en cualquier nivel y que hay una gran variedad de actividades y

ejercicios discutidos para tal fin, describir un procedimiento típico y general es poco viable. Sin embargo, Littlewood (1981) propone una estructura para el procedimiento metodológico en el cual puntos de enseñanza son introducidos en forma de diálogo y los elementos gramaticales son aislados para práctica controlada y se proveen actividades más libres. Sugiere que el trabajo grupal sea para animar a los estudiantes a utilizar y practicar las formas y funciones.

Entonces, con el enfoque comunicativo, en el desarrollo de este trabajo, se pretende proporcionar los escenarios necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa fomentando el uso de las funciones de la lengua mencionadas anteriormente en el idioma inglés, a través de actividades de comunicación funcional y de interacción social. Dichas actividades considerarán las características evolutivas de los niños en grado Transición que oscila entre 5 y 6 años de edad, se buscará que éstas sean adecuadas y se ajusten a las etapas del desarrollo psicosocial y del desarrollo cognitivo por los que pasan los niños en este ciclo con el fin de permitirles su desarrollo potencial como lo afirman los Lineamientos Curricurales para Preescolar del MEN (Ver apartado 5.3). En consecuencia, se considerará, también, el método *TPR* o su equivalente en Español Respuesta Física Total para el diseño de las técnicas de enseñanza en la unidad didáctica que se propone, pues se adapta a la etapa del desarrollo de los estudiantes para los cuales se diseñará la unidad.

5.5. Respuesta Física Total

Método desarrollado por J. Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California en los años 60. El método de Respuesta Física Total (*TPR*) se basa en la hipótesis que plantea que el cerebro humano está biológicamente programado para aprender cualquier lenguaje de forma natural, relacionandolo con la teoría de la memoria en psicología que afirma que una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora. J. Asher estudia la coordinación del habla y la acción en la adquisición de la primera lengua y trata de adaptar las características de ese proceso al aprendizaje de la segunda lengua. En la adquisición de la primera lengua, el niño interioriza el código lingüístico mediante las órdenes que recibe y a las cuales responde mediante respuestas físicas antes de empezar a producir respuestas lingüísticas.

En el aprendizaje de la segunda lengua, Asher señala que, en muchas ocasiones, el significado de la segunda lengua puede ser transmitido mediante acciones y que los adultos, en su proceso de aprendizaje, pueden responder a mandatos mediante acciones, observar a otros en sus respuestas e interiorizar así el nuevo código lingüístico. El objetivo de la Respuesta Física Total es desarrollar la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales. Se pone especial énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se hace hincapié en el significado más que en la forma y se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego.

En este método el profesor es responsable de ofrecer la mejor exposición posible a la lengua para que los aprendientes puedan asimilar las reglas básicas y desarrollar la habilidad oral según su propio ritmo natural, corrigiendo poco los errores al principio. (Asher, J. 1969)

A pesar de que el *TPR* como método para la eseñanza de lenguas busca, primordialmente, desrrollar la habilidad de escucha uniéndola a las acciones físicas las cuales son diseñadas para reforzar la comprensión de instrucciones básicas, J. Asher propone la utilización de este método en combinación con otros, dado que las actividades cortas de *TPR*, usadas juiciosamente e integradas con otras actividades pueden ser altamente motivadores y lingüísticamente utiles. La elección cuidadosa del lenguaje útil y comunicativo en los niveles inciales puede lograr que las actividades *TPR* sean totalmente válidas, pues muchos niños responden bien a las actividades kinestésicas y realmente pueden servir como una ayuda para la motivación, el aprendizaje de la lengua y desarrollo de la comprensión oral. En consecuencia, se tendrá en cuenta para el desarrollo de los procedimientos de la unidad didáctica para la enseñanza del inglés propósito de este trabajo.

Si bien el desarrollo de la habilidad oral y comunicativa debe ser promovida desde la edad preescolar es, de igual manera, necesario hacer conciencia de la utilidad de las lenguas extranjeras para la motivación, el desarrollo y el incremento de otros aprendizajes, es importante que se reflexione y se adapten las prácticas de enseñanza que garanticen que la educación brindada cumple con las exigencias del mundo en el que vivimos: Uno de fácil acceso, pensamiento rápido, habla rápida, en el que la asunción de riesgos y toma de decisiones instantáneas se encuentran por doquier; un mundo crítico. Es por esta razón que debemos

reflexionar sobre el que y el cómo se enseña para ayudar equipando a los niños con el conocimiento, habilidades y comprensión que necesitan para vivir y funcionar en la sociedad actual y futura, es decir, es necesario que se le dé un valor agregado a lo que se enseña, hacerlo más relevante y sacarle el mayor provecho posible.

El *storytelling* dentro de la enseñanza de la lengua extranjera debe sobrepasar el aprendizaje de la lengua e ir a otros aspectos, uno de ellos es el desarrollo del pensamiento crítico el cual constituye una habilidad vital en el mundo contemporáneo. Hoy por hoy hay una amplia variedad de materiales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero el uso del *storytelling* para promover el pensamiento crítico en edad temprana es probablemente el menos explorado.

5.6. Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es definido por Schafersman (1991) como el pensamiento correcto en la búsqueda de conocimiento relevante y confiable acerca del mundo. Es pensamiento razonable, reflexivo, responsable y hábil centrado en decidir que creer o hacer. Es decir, que se trata de un proceso intelectual que en una manera determinada, deliberada y regulada busca alcanzar el juicio racional. El pensamiento crítico es, también, definido por Paul & Elder (1997) como una práctica individual autorregulada que afecta las prácticas de pensamiento de las personas y sus actitudes frente a la vida. Esto implica que el pensamiento crítico no solo tiene que ver con el desarrollo de la competencia cognitiva sino también con la afectiva. Ser empático es una de las dimensiones afectivas que permite ponerse en los zapatos de otro y comprender diversas maneras de pensamiento y de comportamiento y de desarrollar valores de respeto y tolerancia.
Traducción de la autora.

> “En la preparación de los niños para ser participantes completos en una sociedad alfabetizada, democrática y multicultural necesitamos enfocarnos en las formas de pensamiento que se involucran en muchos usos de la alfabetización en la escuela y en la comunidad. Esos usos requieren habilidades de reflexión, de pensamiento crítico, investigación y resolución de conflicto. El lado técnico del aprendizaje, lo que los Griegos llaman *techne*, puede ser promovido a través de la instrucción sistemática para darle a los niños dominios ricos del conocimiento y de las habilidades. Pero,

> además, necesitamos enseñanza que les permita a los estudiantes desarrollar pensamiento de orden superior, la sabiduría práctica que los Griegos llaman *phronesis,* que los ayudará a abordar problemas de aprendizaje y de la vida". Fisher (1999) [11]

5.6.1. Etapas del pensamiento crítico.

De acuerdo con lo planteado por Paul & Elder (1997) se puede atravesar por etapas diferentes en el desarrollo del pensamiento en el estudiante:

- El pensador irreflexivo: Es la etapa en la que no existe la conciencia de la importancia de pensar correctamente.
- El pensador desafiado: Se empieza a dar cuenta de que la manera en que piensa afecta todos los aspectos de su vida y comienza a hacer un esfuerzo esporádico por mejorar sus prácticas de pensamiento.
- El pensador practicante: Empieza a analizar con más frecuencia sus prácticas de pensamiento para solucionar problemas.
- El pensador avanzado: Aborda situaciones más complejas con constante control de pensamiento.
- El pensador consumado: Es consciente y aplica el pensamiento crítico a todas las situaciones de la vida.

Traducción libre de la autora.

5.6.2. Dominios del aprendizaje

Además de las etapas por las que se atraviesa en el desarrollo del pensamiento crítico, Bloom (1956) propone tres dominios de aprendizaje u objetivos del proceso de aprendizaje:

- Cognitivo: habilidades mentales (Conocimiento)
- Afectivo: Crecimiento en sentimientos o áreas emocionales (Actitud)
- Psicomotor: Habilidades físicas o manuales (Habilidades)

[11] Traducción libre de la autora

1.

5.6.2.1. El dominio afectivo.

El dominio afectivo es el único que consideraré para el desarrollo del presente trabajo, teniendo en cuenta que es uno de los menos explorados en la actualidad y que aporta en gran medida a la integralidad que supone la educación infantil. El dominio afectivo está relacionado con la manera en la que nos ocupamos de las cosas emocionalmente, como sentimientos, valores, apreciación, entusiasmo, motivaciones y actitudes. De acuerdo con Krathwohl & Bloom (1973) los objetivos afectivos pueden ser divididos jerárquicamente en cinco categorías desde el comportamiento más básico hasta el más complejo:

- Recibe: Se refiere a la sensibilidad del aprendiz frente a la existencia de estímulo - Consciencia, voluntad para recibir, o atención seleccionada.
  Vocabulario clave: Sentir, capturar, experimentar, percibir, atender.
- Responde: Se refiere a la atención activa del aprendiz frente al estímulo y su motivación para aprender – consentimiento, respuesta voluntaria o sentimientos de satisfacción.
  Vocabulario clave: permitir, cooperar, contribuir, disfrutar, satisfacer.
- Valora: Se refiere a las creencias del aprendiz y las actitudes de valor – aceptación, preferencia, o compromiso. El mérito o valor que una persona le atañe a un determinado objeto, fenómeno o comportamiento. Esto va desde la simple aceptación hasta el más complejo estado de compromiso. Valorar se basa en la internalización de un conjunto específico de valores, esos valores son expresados en el comportamiento abierto de los aprendices y son comúnmente identificables.
  Vocabulario clave: Creer, buscar, justificar, respetar, persuadir
- Organiza: Se refiere a la internalización de valores y creencias que hace el aprendiz incluyendo (1) La conceptualización de valores; y (2) la organización de un sistema de valores. En tanto los valores o creencias se internalizan el aprendiz las organiza de acuerdo a la prioridad.
  Vocabulario clave: Examinar, sistematizar, crear, integrar.
- Internaliza valores: Se refiere al nivel más alto del aprendiz y relaciona al comportamiento que refleja (1) un sistema de valores generalizado; y (2) una

caracterización o una filosofía de vida. En este nivel el aprendiz es capaz de practicar o actuar sobre sus valores o creencias.

Vocabulario clave: Internaliza, revisa, concluye, resuelve y juzga. [12]

Iniciar a los niños de preescolar en el desarrollo del pensamiento crítico toma vital importancia cuando se considera el mundo que enfrentamos los adultos con todos sus colores y matices. Sin embargo, llevar la clase a la práctica del pensamiento de orden superior puede ser una tarea con un alto grado de dificultad cuando se desconocen las posibles estructuras que podrían permitir a los niños y niñas pensar y pensarse de maneras diferentes, y cuestionar y cuestionarse con el fin de actuar de manera adecuada de acuerdo con sus situaciones y contextos espacio-temporales específicos, que sin la adecuada preparación y orientación terminaría en la simplificación del ejercicio.

Es por esta razón que para el desarrollo del presente trabajo tendré en cuenta las dos primeras etapas del desarrollo del pensamiento crítico, la transición de una a la otra, con el fin de llevar a los niños, de a ser pensadores desafiados enfatizando el dominio afectivo a través de la clase de inglés, utilizando como herramienta el storytelling y estructurando paso a paso las actividades que esta estrategia permite desarrollar con los estudiantes en edad preescolar. (Hay que constatar en que etapas se encuentran los niños)

5.6.3. Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico.

Existen diversas estrategias que colaboran con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico en niños de edad preescolar tales como: la elaboración de preguntas, las preguntas abiertas, las oportunidades de juego, la colaboración en la creación de hipótesis, y el estímulo para pensar en maneras diferentes y para ahondar en la información.

5.6.3.1. Las preguntas.

La mayor parte del tiempo en clase es dedicada a hacer preguntas algunas de ellas con la intención de revisar hechos ocurridos, recordación de eventos y vocabulario. En consecuencia, la principal característica de la mayoría de preguntas que se utilizan en clase es que son de respuesta cerrada, es decir, que se espera una respuesta específica. Los

[12] Adaptación y traducción libre de la autora

aprendices de la lengua extranjera deben recibir preguntas que los conduzcan a generar un progreso en el desarrollo del pensamiento crítico, aún los niños en edad preescolar. Sin embargo, con el fin de ejercitarlos en la práctica de comprender las preguntas y responder a ellas se hace necesario considerar el nivel o la etapa del aprendizaje de la lengua extranjera en la que se encuentran. Hill and Bjork (2008) plantean una relación entre la formación de preguntas de acuerdo a la taxonomía de Bloom y las etapas del aprendizaje de la lengua extranjera:

- Etapa pre-productiva: Comprensión mínima, no hay verbalización, usa gestos como señalar.
- Etapa de producción temprana: Comprensión limitada, respuestas de una o dos palabras, palabras claves y frases familiares, tiempos verbales del presente.
- Etapa de aparición del habla: Buena comprensión, puede producir oraciones simples, comete errores tanto en la gramática y en la pronunciación.
- Fluidez intermedia: Excelente comprensión, pocos errores gramaticales.
- Fluidez avanzada: Nivel de discurso similar al de una persona nativa.

Tener en cuenta estas etapas del aprendizaje de una lengua extranjera para formular las preguntas a los aprendices no se debe confundir con incapacidad para pensar de manera compleja. No resulta conveniente mantener a los niños en su etapa de aprendizaje haciendo solo preguntas que les permitan recordar, es necesario llevarlos a retos de pensamiento que les permita avanzar no solo en las etapas del aprendizaje del idioma, sino además utilizarlo como herramienta para llegar a otros conocimientos y a un pensamiento de orden superior.

5.6.3.2. Las preguntas abiertas.

Los niños elaboran preguntas de manera natural, sin embargo, en lugar de dar respuesta directa a dichas preguntas es necesario devolverlas reformulándolas en forma abierta, es decir, dándoles la posibilidad de expresar lo que piensan y/o creen. Sin embargo, la colaboración del profesor es esencial porque de acuerdo con el nivel de aprendizaje en el que se encuentren los niños serán capaces o no de dar respuestas. El docente, entonces, debe pensarse previamente el tipo de ayuda que les ofrecerá pues podrá escoger entre material didáctico y sus propios recursos de voz y caracterización.

5.6.3.3. Las oportunidades de juego.

Proporcionar el espacio para jugar puede crear oportunidades para preguntas y respuestas ilimitadas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico debido a que durante el juego los niños pueden poner a prueba su pensamiento, probar algo y observar las reacciones, probar algo más y observar reacciones diferentes. Este proceso informal resulta esencial para el fomento del pensamiento de orden superior.

5.6.3.4. La colaboración en la creación de hipótesis.

Es fundamental ayudar a los niños a pensar en los diferentes posibles resultados de las acciones que se llevan a cabo en diferentes situaciones y reconocer sus respuestas con el fin de estimular su pensamiento.

5.6.3.5. Estímulo para pensar en maneras diferentes y ahondar en la información.

Es necesario permitirles a los niños y ayudarlos a pensar en otras maneras de hacer algo y animarlos a encontrar otras opciones u otras soluciones para situaciones determinadas. De igual manera, es necesario motivarlos a buscar más información, la opinión de otras personas como sus padres, amigos, porque de este modo se hacen conscientes de que existen diferentes puntos de vista y diferentes modos de ver y abordar las situaciones.

Estas estrategias pueden ser adaptadas para cualquier edad por su naturaleza y son flexibles en cuanto al uso y despliegue de material para su ejecución, por lo tanto serán las que utilizaré para el diseño de la unidad didáctica con la que se pretende utilizar el *storytelling* para desarrollar no solo la competencia comunicativa en inglés, sino además, el pensamiento crítico en los estudiantes.

6. Exploración de la Institución Educativa

6.1. Contexto

El Maternal Bilingüe Tatas es una institución bilingüe para niños y niñas desde los seis (6) meses de edad hasta los seis años. La institución se ubica en la comuna 22 de la ciudad de Cali. Esta comuna forma parte de la zona sur de la ciudad, fue consolidada como comuna ante el Municipio de Santiago de Cali en el año 2004 y está localizada entre las cuencas medias y bajas de los ríos Pance, Lili y Meléndez y las vías de acceso del sur-occidente del país. En los últimos años se ha convertido en el lugar preferido para la concentración de centros educativos campestres, por lo que hoy es una de las comunas de la ciudad con mayor presencia de instituciones educativas de todos los niveles. Cuenta con la existencia de 18 humedales en áreas Públicas, cifra correspondiente aproximadamente al 40% del total de los humedales de la ciudad. La comuna 22 limita al Norte con la Carrera 100 y la comuna 17, al Nor-occidente con el Río Meléndez y la comuna 18, al Occidente con parcelaciones del área suburbana y el Corregimiento La Buitrera, al Oriente con la Calle 25 (Vía Panamericana) y área de expansión urbana, al Sur con la Carrera 127 (Avenida El banco), Corregimiento Pance y al Sur occidente con el Río Pance y Corregimiento Pance. La población corresponde a diferentes condiciones socioeconómicas de estratos bajos, medios y altos como el 2, 3, 5 y 6 predominando los dos últimos. La institución educativa se encuentra ubicada específicamente en la Calle 16 No. 121A 124 en el barrio Ciudad Jardín de esta comuna.

El hecho de que la institución se encuentre ubicada en una zona de concentración de centros educativos genera un ambiente natural en el que no existe perturbación por otros tipos de establecimientos, de igual manera, el entorno campestre propicia un ambiente fresco que permite realizar la mezcla adecuada de paisajes naturales y desarrollo tanto académico como personal.

6.2. Estructura Física y Dotación

La institución fue fundada el 05 de Mayo de 1996, y recibe su nombre en honor a su fundadora María Fernanda Romero, quien desde su infancia ha tenido como nombre de pila “Tatas”, con el fin de que las familias conocidas que estuvieran interesadas en el maternal tuvieran una referencia clara acerca de quien se trataba teniendo en cuenta que ella ha sido ampliamente reconocida en los estratos altos de la ciudad.

El jardín tiene como sede una casa campestre con un área de extensión de 4.800 metros cuadrados de forma rectangular de metros por metros lineales, que está demarcada por el oriente con el denominado Callejón Loyola y por el Occidente con el Callejón Claret y vecindarios de residencias al costado Norte y Sur. Todos los linderos de la institución están demarcados con cercas de alambre de púas combinado con árboles, arbustos o vegetación en excelente estado de conservación que ofrecen seguridad, muy buen aspecto interior y exterior. Los accesos al lote están constituidos por pavimento asfáltico.

Al interior, el acceso a la casa está conformado por un empedrado en perfecto estado que une la portada de entrada con el bloque principal. El lote interior está totalmente cubierto por césped, posee árboles y arbustos, medianos y pequeños que dan las mejores condiciones ambientales y de oxigenación, animado con la presencia de zanjas interiores con suficiente cantidad de agua proveniente del rio Pance; existe variedad de árboles como Mango, Caucho, Ceibas, Bambús, Palmas, Mates, Swinglias, entre otros, y flores decorativas, al igual que un lago cercado.

El terreno presenta una pendiente suave hacia el oriente y se encuentra distribuido en amplias zonas verdes, dos bloques divididos en oficinas y salones, cafetería y área húmeda que cuenta con una piscina y un lago cercados y con disposición de alarmas según las exigencias de Ley. El bloque principal es una edificación de 335.0 metros cuadrados en donde se encuentran ubicadas la recepción, la oficina de la dirección, la biblioteca, la sala de arte, la sala de sistemas, la cocina y baterías sanitarias, al igual que, el salón de estimulación sensorial, el gimnasio y los salones de los grados del maternal. En el segundo bloque se encuentra el salón de inglés, salón de materiales deportivos, los salones de los grados del preescolar y baterías sanitarias. En una sección más pequeña y separada de los dos bloques se encuentra el salón de materiales de matemáticas y la oficina de psicología.

El Maternal Bilingüe Tatas cuenta con materiales especializados para cada uno de los servicios que ofrece a la comunidad educativa. Dichos materiales se distribuyen en las siguientes áreas:

- Deporte: Conos, ula-ulas, balones, lasos, barras de equilibrio, circuitos para motricidad gruesa, tapetes plásticos, gusanos y tapetes acuáticos.

- Matemáticas: Bloques lógicos, figuras geométricas planas y solidas en madera, rompecabezas, ábacos, bolos y dados gigantes, domino, ajedrez, etc.
- Lengua castellana: Colección abierta de textos para niños distribuidos en literatura infantil, libros juguete, textos informativos, de referencia, de consulta, textos con intención deliberada, al igual que revistas y textos guías para los docentes.
- Inglés: Colección de literatura infantil, libros juguete, libros álbum, libros gigantes y libros informativos en inglés, loterías, rompecabezas, bingo, audio libros, *flashcards*, posters, etc.
- En cuanto a textos de referencia existen variados programas de Inglés completos tales como: *Playway*, *I can*, *Animal crackers,* etc. De igual manera se encuentran diccionarios bilingües, revistas, colecciones de DVD en Inglés como *Baby Einstein*, entre otros.
- Informática: Sala de sistemas con ocho computadores funcionando, parlantes, video beam, dos cámaras fotográficas y una de video. Adicionalmente, hay cinco computadores distribuidos en la oficina de la dirección y de psicología, la recepción, y el salón de Inglés; grabadoras para todos los salones, tres televisores y tres DVDs.
- Música: Dos guitarras acústicas, piano, tambores pequeños, medianos y grandes, baquetas, xilófonos para niños, flautas y tapete pentagramado.
- Estimulación sensorial: Cojines de texturas, barras de texturas, cuentos sonoros, mangueras de luces y espejos gigantes.
- Juego de roles: Disfraces, herramienta, piscina de pelotas, teatrino, títeres, diversidad de juguetes, etc.

De otro lado, la institución posee mesas y sillas plásticas y en fórmica para los salones y para las cafeterías, estantes plásticos para la organización de los materiales didácticos y los de los salones de clase; muebles y escritorios en madera para la sala de sistemas, recepción y oficinas. Muebles infantiles y cojines para la biblioteca, cuatro closets en madera para el material, tres carpas para eventos y un vehículo.

El jardín posee una amplia cantidad de material y herramientas de alta calidad tanto en términos de fabricación como en términos de utilidad para el desarrollo académico que permiten a las docentes y a los estudiantes desarrollar cada una de las actividades de manera didáctica, variada, divertida y significativa facilitando el agenciamiento del conocimiento y dinamizándolo.

6.3. Personal Docente

El Maternal Bilingüe Tatas es un centro de educación para la primera infancia que ofrece servicios de sala cuna para niñas y niños desde los tres meses de edad, en educación no formal la modalidad de maternal para niñas y niños de 12 a 36 meses de edad y en preescolar para niñas y niños de 4 a 5 años cumplidos.

La institución educativa cuenta con un equipo docente que posee la formación y experiencia profesional acorde a las necesidades de educación y atención de las niñas y niños de la primera infancia que asiste a la institución. En primera instancia y en el liderazgo del jardín se encuentra la junta directiva conformada por los tres dueños del jardín: Señor Rubén Darío Materón, Álvaro José Materón y la señora María Fernanda Romero Saavedra quien es, a su vez, directora de la institución, licenciada en educación preescolar de la Universidad San Buenaventura de Cali. En segundo lugar, la coordinadora Eliana Marín Hoyos especialista en primera infancia de la Universidad San Buenaventura. En tercera instancia, la psicóloga María del Carmen y el equipo de 5 docentes graduadas en la licenciatura en educación preescolar de la universidad San Buenaventura acompañadas por cuatro auxiliares estudiantes del mismo programa académico y tres docentes de Inglés, de la Universidad del Valle, de la universidad Santiago de Cali y una hablante nativa, un profesor, licenciado en música de la Universidad del Valle y una docente de deporte, licenciada en deporte de la Universidad del Valle y especialista en pedagogía infantil de la Universidad Santiago de Cali.

Todo el personal docente del jardín se encuentra bajo asesoría permanente de la Doctora Lina Otero, psicóloga de la Universidad del Valle quien a su vez hace parte del grupo de investigación de psicología de la Universidad.

La comunidad del Maternal Bilingüe Tatas está conformada por familias profesionales de estrato 5 y 6. El jardín tiene 100 estudiantes matriculados y existentes en la institución en una única jornada que va de las 8:00 de la mañana a las 12:15 del mediodía. El jardín ofrece además un programa *After school* que va hasta las cuatro de la tarde, pero es de asistencia voluntaria para los etudiantes.

La sección administrativa está encabezada por el señor Rubén Darío Materón, acompañado por la contadora Yenni Álvarez Barón, una auxiliar contable Julieth Salazar y una secretaria Leidy Johana Salazar.

Asimismo, la institución cuenta con personal de apoyo distribuido en servicios varios, servicios de alimentación, de vigilancia y de transporte. En total, el jardín infantil tiene un equipo de trabajo conformado por 33 personas para cumplir a cabalidad con los servicios que ofrece a la comunidad educativa permitiéndole así a la institución desarrollar de manera eficazmente su labor en el contexto educativo.

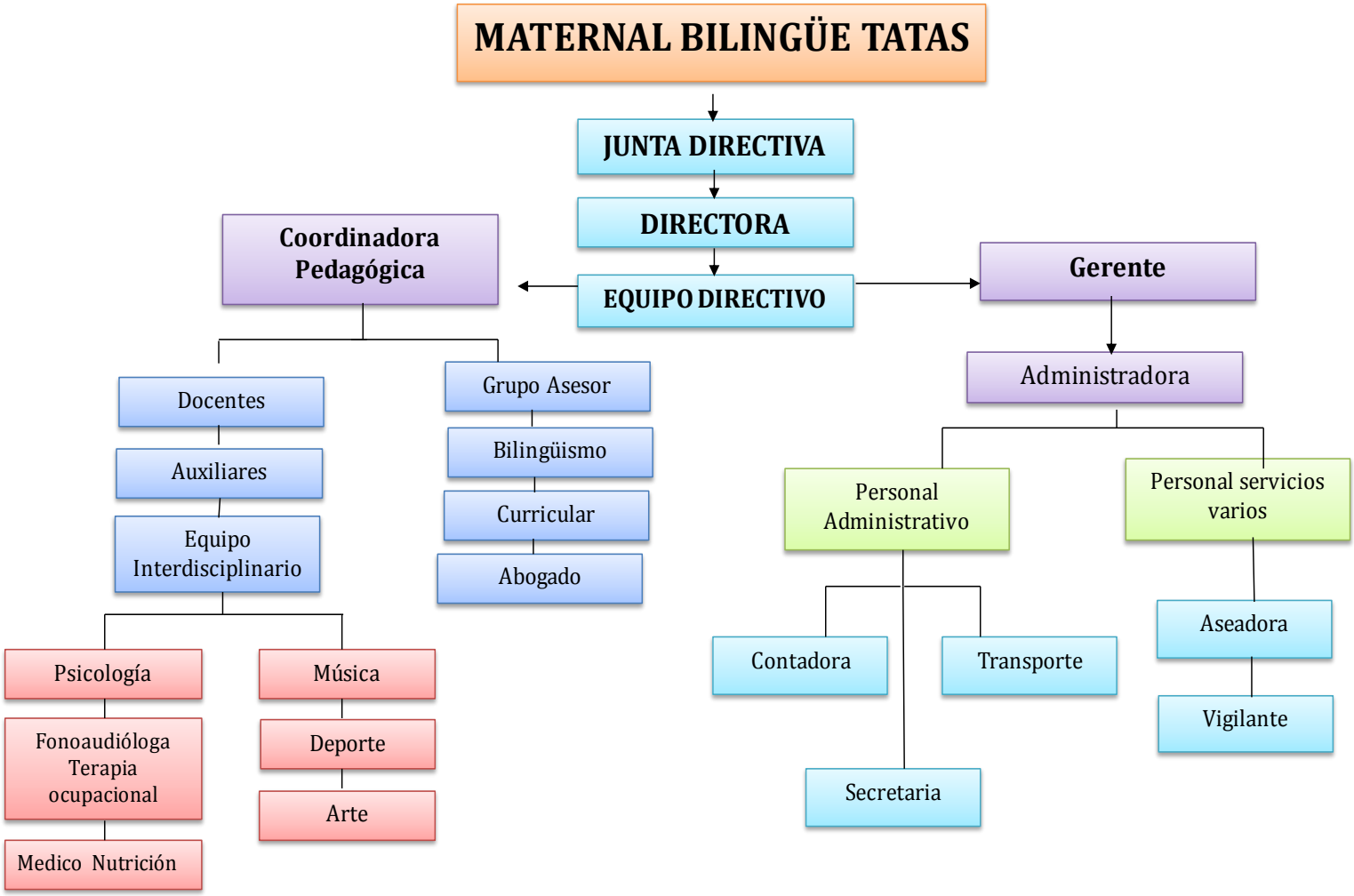


Figura 4. Estructura Organizativa del Maternal Bilingüe Tatas. Romero (2009).

6. 4. Misión y Visión

6.4.1. Misión.

La institución tiene como propósito fundamental aportar a la sociedad niños y niñas eficientes para la vida, que sean hombres y mujeres proactivos capaces de crear y promover cambios para el mejoramiento de su contexto, proporcionándoles experiencias reorganizadoras enriquecedoras donde puedan intervenir sus sentidos para observar, explorar, experimentar y crear.

6.4.2. Visión.

La institución tiene como dirección de desarrollo el ser una organización educativa líder en la formación académica bilingüe comprometida con la formación integral y la consolidación de niños y niñas como agentes activos a partir de experiencias reorganizadoras que les permita interactuar y vincularse a diversos contextos.

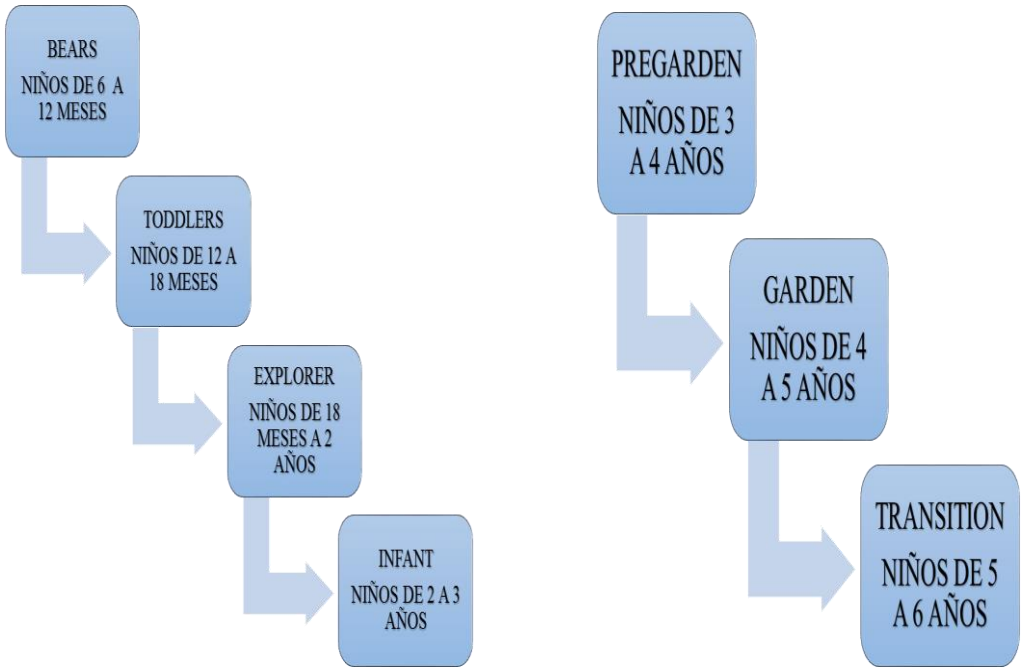
6.4.3. Principios Rigentes.

Es una institución de carácter privado que ofrece su servicio de educación a la primera infancia, la cual visualiza la educación como "el medio privilegiado por el cual la sociedad contribuye al desarrollo intelectual, físico, ético, afectivo, moral y estético de los individuos, prepara para el trabajo productivo y para el disfrute de los bienes materiales, espirituales y culturales; sirve para mejorar la calidad de vida de los colombianos; y forma para la defensa de los recursos naturales y la preservación del medio ambiente. Es por ello que en la institución se trasciende en la identidad cultural puesto que se cree en el reconocimiento de la diversidad cultural étnica, regional, de género, religiosa; de tal manera que la condición de cualquier infante pueda enaltecer a todos los miembros de la comunidad. Lo anterior obliga como institución a diseñar políticas y a emprender acciones que reconozcan y potencialicen las prácticas de identidad cultural y se respete el principio de autonomía de cada ser humano".

> "La institución se ha planteado que la renovación curricular sólo es posible provocando cambios en el quehacer cotidiano de los y las docentes cuando ejecutan el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado, revisado, ajustado y desarrollado, no puede ni debe ser uniforme, sino más bien propuesto e ideado en función de lineamientos generales que promueven las experiencias sociales, la reflexión, la

reelaboración o construcción creativa de marcos conceptuados que le permiten al alumno asimilar la realidad física y cultural con la cual le toque actuar. Es así como se evidencia que dentro de la institución, docentes y directivos son personas abiertas al cambio, que con el transcurso de los años han permanecido atentos a la innovación tanto externa como interna" Dicha condición se hace posible a través de la capacitación constante existente en el Maternal bilingüe Tatas. Romero (2009).

La institución educativa está organizada en siete grados así:



MATERNAL **PREESCOLAR**

Figura 5: Organización por grados de la Institución.

La institución basa su quehacer pedagógico en los cuatro pilares de la educación mencionados en el CONPES 109 (2007) de primera infancia como ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados a símil de soporte, de sostén, para la construcción del armazón pedagógico de la educación inicial. Éstos se han definido como "las actividades propias de la infancia, las actividades con las que el niño y la niña se relacionan con el mundo y con los adultos y las actividades con las que los adultos se relacionan con ellos y ellas durante la primera infancia" (Bogotá, 2010). Los cuatro pilares de la educación inicial sobre los cuales el jardín infantil basa

su propuesta pedagógica son: El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio. De igual manera, la institución basa su labor en su filosofía en la que se propone la propiciación de espacios que permitan generar intervenciones significativas donde las competencias y saberes previos de los niños y niñas se potencializan y movilizan a partir de experiencias reorganizadoras brindando una adecuada formación integral y reconociendo la relevancia cultural y social intrínseca de la lengua materna con el Inglés como segunda lengua.

A nivel académico la institución está organizada en cuatro periodos académicos que van de Septiembre a Noviembre, el primero; el segundo, de Noviembre a Enero; de Febrero a Abril, el tercero y de Abril a junio, el cuarto. Los horarios de clase inician a las 8:30 hasta las 10:15 de la mañana, luego se hace el receso para el refrigerio y el juego libre hasta las 11:00 de la mañana y se termina la jornada con una sección más que va de 11:00 a 11:45 de la mañana.

6.5. Acercamiento al currículo

El currículo para la institución educativa "está basado en el concepto de validez que supone que a lo largo de la vida los seres humanos desarrollen capacidades en secuencia predecibles. Por esto el aprendizaje ocurre siempre en el contexto de las características únicas del alumno. Dado que el cambio evolutivo es un hecho básico de la existencia humana, pero que cada persona es evolutivamente única y que existen ocasiones óptimas para tipos determinados de aprendizaje, la educación válida en términos de desarrollo puede definirse por medio de tres criterios: una experiencia, un procedimiento o un método educativo evolutivamente válido así:

- Ejercita y desafía la capacidad del alumno que surge de una determinada etapa de desarrollo.
- Estimula y ayuda al infante a desarrollar un patrón definitivo de intereses, talentos y metas a largo plazo.
- Presenta la experiencia de aprendizaje cuando el alumno se encuentra evolutivamente en mejores condiciones de dominar, generalizar y retener lo que aprende y de relacionarlo con las experiencias previas y las expectativas futuras.

El currículo como orientación cognitiva para el Maternal Bilingüe representa entonces un intento por construir un marco de referencia educativo valido en términos de desarrollo para los

niños que están funcionando en lo que Piaget llama "*periodo evolutivo sensoriomotor*". Para lo cual se ha utilizado la teoría y la investigación del desarrollo para identificar la naturaleza de los cambios evolutivos que ocurren durante los niños preescolares aceptando como punto de partida valido, la suposición de Piaget de que el cambio evolutivo se basa tanto en procesos biológicos de maduración como en las experiencias de un sujeto activo que adquiere conocimientos actuando sobre el mundo y usando la retroalimentación de sus acciones para construir hipótesis cada vez más útiles que sirvan de apoyo al sistema cognitivo del niño. Desde este punto se retoman a autores como Vygotsky que dice: *"el proceso educativo no apunta fundamentalmente a saber cosas, sino a generar actividades de pensamiento".*

El fundamento pedagógico que sustenta la propuesta educativa del Maternal, así como su currículo se basa en los principios de la pedagogía activa, la cual permite desplazar el centro de interés hacia la naturaleza del niño y la niña, y tiende a desarrollar en ellos y ellas el espíritu científico, acorde con las exigencias de la sociedad, sin prescindir de los aspectos fundamentales de la cultura teniendo en cuenta que la participación en el desarrollo implica una toma de conciencia crítica sobre la necesidad del cambio y un fortalecimiento de la voluntad que permita una acción eficaz y responsable. El fundamento de visión del currículo del Maternal es formar niñas y niños nueva que sean capaces de inventar, descubrir y construir, teniendo como esencia la razón, el respeto y la responsabilidad". Romero (2009).

El jardín adopta lo planteado por la Resolución 2343 de 1996 en la que se plantea el concepto de dimensiones diferenciándolo del concepto de áreas de enseñanza utilizado en la educación básica. En ella, cuyo eje son los indicadores de logros curriculares, se afirma que para los grados de educación preescolar se plantean desde las dimensiones y para los demás grados del sistema educativo, desde las áreas obligatorias. En ésta se presentan: la dimensión corporal, comunicativa, cognitiva, estética y la dimensión ética, actitudes y valores. Asimismo, en el lineamiento del 1998, nuevamente se plantean las dimensiones del desarrollo, en éste se aclara que el concepto de dimensión en un avance respecto al concepto de áreas del desarrollo. Se mencionan las primeras pero además está la dimensión socio-afectiva y sobre la dimensión ética se amplía a una dimensión espiritual y ética.

Teniendo en cuenta esta resolución y según la misión, visión y filosofía de la institución educativa se tienen como dimensiones del desarrollo las siguientes:

- Dimensión corporal
- Dimensión comunicativa
- Dimensión cognitiva
- Dimensión estética
- Dimensión espiritual y ética
- Dimensión socio-afectiva

6.5.1. Plan de Área de Inglés.

Con el objetivo de tener una mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera Inglés, la institución que se ha propuesto ser una organización educativa líder en la formación académica bilingüe brindando una adecuada formación integral y reconociendo la relevancia cultural y social intrínseca de la lengua materna con el Inglés como segunda lengua, se hará énfasis en el análisis del plan de área de inglés de la institución. De la introducción del Plan de Área de Lengua Extranjera subyace y logro percibir que la enseñanza del inglés para los grados de la institución es concebida como fundamental en la formación inicial de las niñas y los niños pertenecientes a ella teniendo en cuenta que el acercamiento temprano con el idioma extranjero facilita el movimiento del aprendizaje a la adquisición de una segunda lengua y que éste sirve a su vez como herramienta de conexión global con diversas culturas y con diversos modos de visualización del mundo contribuyendo a su formación futura dado que los egresados, una vez terminada su educación preescolar, se dirigen a reconocidas instituciones bilingües con el fin de iniciar su educación básica.

De un lado, éste incluye la competencia comunicativa dentro del marco teórico, aunque en el despliegue de contenidos se desvanece su relevancia. De otro lado, el desarrollo del pensamiento crítico no es contemplado en el programa y, por consiguiente, no se hace referencia alguna a formas, herramientas o estrategias que fomenten su evolución, desligándose en cierta manera de las pretenciones del currículo de formar niños y niñas con una conciencia crítica.

El programa de lengua extranjera (Inglés) de la institución organiza los contenidos por temas tocando aspectos estructurales de la lengua, además, se tienen en cuenta teorías de los

métodos natural, respuesta física y de inmersión con el fin de anticipar las necesidades de los miembros de una sociedad que al llegar a su edad adulta encuentran como necesidad prioritaria para el desarrollo de sus vidas profesionales el dominio del idioma extranjero que en estos tiempos es de vital importancia en el crecimiento personal, profesional y laboral. Además, el programa se alimenta de una amplia variedad de historias, canciones, juegos y literatura tanto tradicional como auténtica teniendo en cuenta que el objetivo principal es el de permitir a las niñas y los niños la cercanía con el idioma extranjero en su más temprana edad y utilizarlo como medio de conexión con otras culturas.

El programa de Inglés de la institución fue diseñado inicialmente para cinco grados así: *Toddlers, Infant, Pregarden, Garden y Kindergarten*, pero desde su creación han pasado varios años y el esquema de distribución por grados ha variado debido a la demanda del servicio educativo para la primera infancia en la institución. De esta manera el jardín ofrece siete grados y el programa tiene diseño solo para cinco. Sin embargo, teniendo en cuenta la similitud en las edades de los grados *Bears - Toddlers y Explorer – Infant* se optó por utilizar el mismo programa para estos grados cambiando solo la profundidad de las temáticas a trabajar.

El programa evidencia los roles tanto del docente como de los estudiantes para cada nivel en los procesos de enseñanza aprendizaje. En los dos primeros niveles correspondientes al maternal, el docente desarrolla un rol activo con el fin de proveer a los niños y a las niñas de las actividades y lenguaje necesarios para interactuar en los tres últimos niveles de su estadía en el jardín. En los tres últimos niveles, correspondientes al preescolar, son las niñas y los niños quienes desarrollan un rol activo dando paso al uso del lenguaje adquirido en la primera etapa de su educación inicial en el jardín en cuanto a lo que a la lengua extranjera Inglés concierne.

El programa concreta objetivos específicos para cada periodo por niveles. Además, concreta objetivos generales de cada grado por año escolar así:

- *Bears and toddlers:* Desarrollar habilidades no lingüísticas en los estudiantes al igual que sus competencias estratégicas.
- *Explorer and Infant:* Iniciar el desarrollo de la comprensión oral del lenguaje permitiéndoles demostrar su comprensión a través de respuestas no verbales.

- *Pregarden:* Superar la etapa pre-lingüística para darle paso a la producción de frases sintácticamente correctas para comunicarse.
- *Garden:* Estimular la producción de oraciones que les permitan expresar sus necesidades y deseos.
- *Kindergarten:* Fortalecer el lenguaje de manera que los niños y las niñas al finalizar su estadía en la institución educativa puedan no solo expresar sus necesidades y deseos sino además, sus ideas de manera fluida.

El diseño de la unidad didáctica que se busca como resultado de éste proceso de investigación estará dirigido a los estudiantes de grado Transción, quienes están contemplados dentro del nivel *Kindergarten* en la distribución por niveles del programa. Los niños pertenecientes a este grado oscilan entre los cinco y seis años de edad y del grupo se puede resaltar su gran motivación para participar en la construcción de ambientes de aprendizaje tanto dentro del aula de clase como fuera de ella, su interés por cooperar en la construcción del conocimiento y sus niveles de concentración que posibilitan realizar una adecuada ejecución de las actividades que se planean para el transcurso de las clases. También, es de resaltar el amplio vocabulario en inglés con el que están familiarizados y su apropiada disposición para participar en la clase de inglés y para el aprendizaje del idioma.

7. Diseño Metodológico

Este estudio busca conocer la realidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado Transición de la institución educativa en la que se desarrolla, intentando comprender los aspectos que requieren ser fortalecidos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma con el fin de diseñar un producto final que aporte soluciones posibles. Tanto la utilización de técnicas de recolección de datos construidos por la autora como: la entrevista, experiencia personal, observaciones de clase e indagación de textos institucionales que describen la rutina, las situaciones y los significados en este contexto como la revisión de los datos recolectados posibilitaron el reconocimiento de dicha realidad y la reflexión rigurosa acerca de la misma, permitiendo visualizar la carencia de una adecuada utilización de la estrategia de enseñanza del inglés *storytelling* y la necesidad de, no solo contemplar, sino además, fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en la clase de inglés del grado Transición. Es de esta manera como, después de la indagación se propone el diseño de una unidad didáctica que podría aportar al mejoramiento de dicha realidad.

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

7.1. Fase Pre-activa

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

- La selección del tema de investigación: Esta definición se orienta principalmente a establecer lo que constituye el foco central de todo el estudio constituido para este trabajo en el diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés utilizando el *storytelling* para el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en niños del grado Transición del Maternal Bilingüe Tatas.
- Formulación y enunciación del problema de investigación y de los objetivos: La formulación y enunciación del problema de investigación se orienta a establecer una situación en la cual existen dificultades para resolver o temas no explorados por los que se tiene motivación. Los objetivos representan la manifestación de un propósito, una

finalidad, una meta orientada al logro de conocimiento. Por lo tanto, en el marco de este trabajo se tomará como pregunta problema: ¿Cómo el diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés basada en la estrategia de narración *storytelling* podría orientar la práctica docente y fomenta el desarrollo de competencias en la lengua extranjera de los niños de grado Transición del Maternal Bilingüe Tatas? y los objetivos se enmarcarán en el propósito de diseñar una unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizando el *storytelling* como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa y el desarrollo del pensamiento crítico dirigida a los niños de grado Transición del Maternal Bilingüe Tatas, para lo cual se hace necesario establecer tanto en qué medida la enseñanza del inglés como lengua extranjera corresponde con el desarrollo del pensamiento crítico en dicho contexto, y darle una estructura a la estrategia de narración *storytelling* para ser desarrollada en las clases con el propósito de que sirva como herramienta para responder a la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en este contexto específico.

- Definición del contexto: Se orienta a la especificación del espacio y el tiempo en el que se desarrollará el estudio que para este trabajo será llevado a cabo en la institución de educación infantil Maternal Bilingüe Tatas con niños entre 5 y 6 años pertenecientes al grado Transición.
- Exploración de bibliografía correspondiente a las temáticas tenidas en cuenta para el estudio: Se orienta a la revisión de la literatura comprendida en libros, revistas y artículos publicados que expresan las teorías de especialistas en el área de estudio. Para este trabajo se tuvo en cuenta la literatura alrededor de la unidad didáctica y los elementos que la componen; el storytelling, las implicaciones de su uso y el método para estructurar e implementar esta estrategia dentro de la clase de inglés con niños en preescolar. Además se tuvo en cuenta literatura acerca del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el pensamiento crítico con el fin de comprender la importancia de cada uno de estos aspectos y de generar un conocimiento valido para la realización del diseño de la unidad didáctica.
- Búsqueda de antecedentes: Se orienta a la revisión de otros estudios realizados de la misma o relacionados con la disciplina con el fin de conocer hasta donde se ha investigado el tema en particular y los cuestionamientos que aún no han sido resueltos.

En el marco de este estudio y con el propósito de conocer las investigaciones que se han realizado recientemente en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños de preescolar y los aportes que se han generado en este aspecto se revisaron los siguientes tres trabajos de grado de la escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle: Diagnóstico del Uso del Inglés Oral en el Nivel de Transición de un Colegio Bilingüe de la Ciudad de Cali. Marino, E. C. (2000); Diseño de un Programa para el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma Inglés Para el Nivel de Preescolar de un Colegio Bilingüe. Márquez, R. (1997) y Cómo Mejorar la Producción Oral en Inglés en Niños de Cinco Años que Pertenezcan a un Colegio Bilingüe Palacios, J. (2000)

- Diseño de los instrumentos de recolección de datos: Orientado a la construcción de herramientas con el fin de recoger información o datos acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos de indagación. De allí se obtiene la información que será transformada en dato; pero el dato no es algo preexistente, no es algo en estado puro. El dato soporta una formación sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación. Por lo tanto, suele venir expresado en forma de cadenas verbales y no mediante valores numéricos, de ahí que la mayor parte de los datos que son recogidos en el curso de las investigaciones cualitativas posean como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos. Se trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados.

Una vez revisada la bibliografía relacionada con el tema de estudio en el marco de este trabajo, como autora del mismo, tomé conciencia acerca de la importancia de conocer y establecer tanto el nivel de lengua de los estudiantes participantes en el estudio, el uso del *storytelling* dentro de la clase y la relación de la clase de inglés tanto con el desarrollo de la competencia comunicativa como con el desarrollo del pensamiento crítico como punto de partida para establecer la relevancia de la construcción de la unidad didáctica. En consecuencia, se diseñan entrevistas y fichas de observación de clase con el fin de conocer la realidad de los aspectos mencionados con respecto de la clase de inglés en la institución en que se llevó a cabo el estudio.

- Fundamentación metodológica: Orientada a determinar la aproximación general al diseño del estudio en términos del posicionamiento del autor y de las fases en las que será desarrollado. En consecuencia, se realizó una revisión acerca de la literatura alrededor de la investigación cualitativa, su definición, sus respectivas etapas y técnicas con el fin de estructurar y ordenar el desarrollo de este estudio.

7.2. Fase Interactiva

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

- El acercamiento a la institución: Después de haber laborado durante tres años en la institución como profesora de inglés y de acercarme y conocer el plan de área pude percibir que existía una necesidad importante de fortalecer el programa de inglés, teniendo en cuenta que éste tiene un diseño puramente lexical y que menciona de una manera superficial algunas estrategias de enseñanza de la lengua extranjera como la utilización de canciones y poemas, y estrategias de narración como el *storytelling* con el fin de fomentar el aprendizaje de vocabulario por temas, pero sin profundizar en ellas. Dichas estrategias carecen de estructuras y planes para su adecuado desarrollo, por lo tanto la ejecución de las mismas resulta en el no aprovechamiento de sus beneficios en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. De otro lado, a pesar de contemplar la competencia comunicativa dentro del marco teórico del programa, ésta no se refleja en la distribución temática organizada y programada para la enseñanza del inglés, y por consiguiente, tampoco se refleja en la ejecución de las clases. De igual manera, ni en el programa ni en la clase de inglés se percibe un vínculo con la formación integral de los estudiantes, ni con la intención del currículo de la institución que apunta a la formaciñon de niños y niñas capaces de ser partícipes en su proceso de desarrollo lo que implica el desarrollo de conciencia crítica. Por lo tanto, considero que existe una necesidad específica de proponer la implemetación metodológica del *storytelling* como estrategia para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en la clase de la lengua extranjera y del pensamiento crítico que articule la clase de inglés y su respectivo programa con la intencionalidad del currículo de la institución en cuanto a la formación de niños y niñas integros.

- Entrevistas a docentes de inglés de la institución: Se realizó una entrevista a las dos docentes de inglés del Maternal Bilingüe Tatas con el fin de establecer su conocimiento y percepción del programa de inglés de la institución, sus objetivos personales dentro del desarrollo de su práctica al igual que las estrategias que utilizan y su percepción del nivel de inglés de los niños de grado Transición, del desarrollo de la estrategia de narración *storytelling* dentro de la enseñanza del inglés y la relación de ésta con el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en la clases de la lengua extranjera en la institución.
- Observación de clase de inglés: Se realizan cuatro observaciones de la clase de inglés en el grado Transición del Maternal Bilingüe Tatas con el fin de establecer aspectos como: el desarrollo de la clase en términos de organización y manejo de la misma y de los materiales, los roles tanto de los estudiantes como de la docente y las interacciones que tienen lugar dentro de la clase de inglés. De igual manera, a través de la observación de la clase se pretende establecer el nivel de inglés de los estudiantes participantes en el estudio, el desarrollo de la estrategia del storytelling y en qué medida la clase de inglés contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la institución.
- Elaboración de la unidad didáctica: Con el fin de diseñar la unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños del grado Transición se revisó literatura relacionada con la enseñanza del inglés a niños en edad temprana, así como los parámetros que se deben considerar teniendo en cuenta la carencia de estándares que regulen esta práctica, esto con el fin de conocer cómo se debe llevar a cabo la enseñanza del inglés a niños en esta etapa específica. De allí se tomó el punto de partida para iniciar el diseño de la unidad didáctica para este contexto. De otro lado, se revisaron los criterios que se deben considerar para hacer una adecuada selección de los textos que se incluirán para el *storytelling* en la unidad didáctica.
- Elección de los textos para el desarrollo de las lecciones: La selección de los textos utilizados en el diseño de esta unidad didáctica se realizó considerando los parámetros establecido por Gail & Brewster (2014) quienes afirman que es necesario ser cuidadoso para elegir textos que sean accesibles, útiles y relevantes para el aprendizaje de los niños de la lengua extranjera. Dichos criterios están formulados en preguntas así:

- ¿El texto contiene una historia que gusta y que puede generar entusiasmo?
- ¿El texto contiene una historia que los niños disfrutarán?
- ¿Es una historia interesante, motivante y capaz de mantener la concentración de los niños?
- ¿El texto tiene una extensión apropiada o puede ser dividido en partes o en capítulos?
- ¿El texto tiene una historia clara y simple?
- ¿Hace uso de lenguaje expresivo que es lingüísticamente y cognitivamente accesible?
- ¿Tiene estructuras gramaticales repetitivas que permitan a los niños adquirir frases útiles?
- ¿Contiene onomatopeyas que apoyen la comprensión y que los niños puedan imitar?
- ¿Contiene elementos de suspenso, sorpresa y humor?
- ¿Contiene rasgos de repetición o contenido acumulativo que permita las predicciones y confirmaciones?
- ¿Brinda oportunidades para la participación (Pensar, interactuar, predecir, anticipar y repetir)
- ¿Permite ejercitar la imaginación?
- ¿Aborda temas universales?
- ¿ayuda a extender y a apoyar el conocimiento que los niños tienen del mundo?
- ¿Expresa valores y creencias que son aceptables para los niños?
- ¿Brinda oportunidades para desarrollar actividades de extensión
- ¿Motiva a los niños a realizar preguntas y a brindar respuestas a propósito de los temas que aborda?
- ¿Son las ilustraciones claras y accesibles para ser vistas por toda la clase
- ¿Son las ilustraciones fuertes y proveen un buen soporte visual? ¿Se sincronizan con el texto para ayudar a clarificar significados? [13]

Para la selección de los textos que se utilizarán en el diseño de la unidad didáctica propósito de este trabajo, se tuvieron en cuenta la mayoría de los criterios mencionados, dándole mayor énfasis a aquellos aspectos que favorecen el desarrollo de la estrategia de

[13] Traducción libre de la autora

narración storytelling, de la competencia comunicativa y el desarrollo del pensamiento crítico, así:

Competencia comunicativa

- Uso del lenguaje expresivo lingüísticamente y cognitivamente accesible,
- Estructuras gramaticales repetitivas que permitan a los niños adquirir frases útiles
- Rasgos de repetición o contenido acumulativo que permita las predicciones y confirmaciones
- Oportunidades para la participación en cuanto a pensar, interactuar, predecir, anticipar y repetir.
- Motivación para realizar preguntas y brindar respuestas a propósito de los temas que aborda

Pensamiento crítico

- Abordaje de temas universales,
- Apoyo del conocimiento que los niños tienen del mundo,
- Expresión de valores y creencias aceptables
- Oportunidades para desarrollar actividades de extensión

Storytelling

- Extensión apropiada
- Ilustraciones claras y accesibles, visibles por toda la clase
- Ilustraciones fuertes que proveen un buen soporte visual
- Sincronización con el texto para ayudar a clarificar significados
- Oportunidad de ejercitar de la imaginación

De acuerdo a lo anterior se seleccionaron algunos textos del escritor Dr. Seuss. Se consideran las obras de Theodor Seuss Geisel dado que, a través de sus historias, logra cautivar la atención del lector con las rimas que utiliza en los fraseos, proporcionando a los niños posibilidades de adquisición de nuevo vocabulario y fácil recordación de los eventos que en ellas tienen lugar, a la vez que trata temas esenciales y universales cercanos a la realidad de los lectores que los involucra y les posibilita la interacción,

conversación y discusión alrededor de ellos, sin establecer paradigmas inflexibles, sino invitándolos permanentemente a cuestionar y brindar sus propias consideraciones y perspectivas. Además, porque sus cuentos están cargados de imágenes surrealistas que despiertan la imaginación e invitan a la creatividad y a generar pensamiento de orden superior al permitir la comparación, el análisis y la interpretación no solo de la narrativa presentada en los textos, sino además, del texto icónico que se despliega en figuras redondeadas evitando trazos lineales. Dr. Seuss obtuvo En el año recibió una mención especial del premio Pulitzer en el año 1984, por su contribución a la literatura infantil.

Los textos seleccionados son los siguientes:

- The Foot Book
- The Shape of Me and Other Stuff
- I Can Read With My Eyes Shut
- Green Eggs and Ham
- The Cat in the Hat

7.3. Fase Post-activa

En esta etapa se tendrán en consideración aspectos como:

- Resultados y análisis de los datos recolectados: Analizar datos supone examinar el conjunto de elementos informativos recogidos con el fin de alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada, discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa visión conceptual para, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hasta llegar a síntesis adecuadas. El análisis de los datos resulta ser la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones y profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio.
- Presentación de la unidad didáctica: Después de haber revisado la literatura correspondiente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños, a la estrategia de narración *storytelling*, a la competencia comunicativa y al desarrollo del pensamiento

crítico y de haber creado un esquema en el que se relacionan los objetivos, el tiempo, los contenidos lingüísticos, las secuencias de actividades, los textos y las preguntas relacionadas con los textos, se construye la unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para el grado Transición de la institución. La unidad abarcará cuatro periodos académicos y en ella se expone una reseña de los textos propuestos para organizar y fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera en términos del desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico, la secuencia de actividades lección por lección (Ver anexo C) y el paso a paso para orientar al profesor que se proponga implementarla (Ver 9.2)

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

8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente estudio se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos, entre ellos la revisión documental de la institución en la que se llevó a cabo este estudio, considerando el PAIPI con el fin de conocer la intención del currículo, las creencias acerca del aprendizaje que aborda y los fundamentos pedagógicos que orientan la práctica educativa en la institución. De igual manera, se revisó el programa de inglés con el fin de establecer su diseño, al igual que, el enfoque o método de enseñanza de la lengua extranjera que se sigue en la institución, los objetivos de cada nivel y las estrategias planteadas para el desarrollo de las clases (Ver 6.5). Se realizó una entrevista a los actuales docentes de inglés con dos propósitos: En primer lugar, para establecer las prácticas actuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera específicamente en el grado Transición de la institución en términos de objetivos y estrategias diseñadas para su enseñanza y en segundo lugar, para establecer la importancia de diseñar una unidad didáctica que incluya el *storytelling* como estrategia para fomentar el desarrollo tanto de la competencia comunicativa como del pensamiento crítico en este grado de la educación inicial en la institución (Ver anexo A). Además se realizaron cuatro observaciones de la clase de inglés en el grado Transición basada en una ficha de observación, diseñada por la autora, con el objetivo de conocer su desarrollo en términos de: Inicio y cierre de sesión, organización y manejo de la clase, los materiales utilizados en ella, los roles del docente y de los estudiantes y las interacciones que allí se dan. (Ver anexo B).

8.1. Entrevista a los docentes de inglés de la institución

Para la realización de este trabajo se tuvieron en cuenta las perspectivas de los docentes encargados de la enseñanza de inglés tanto en el maternal como en el preescolar a través de las cuales se reflejan los siguientes aspectos relacionados con la práctica de enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado Transición de la institución educativa:

Al iniciar sus labores en la institución los profesores recibieron el programa de inglés diseñado cinco años atrás a partir de un compendio de vocabulario que había sido construido por los profesores que laboraron allí previamente y que se encontraba distribuido por temas y meses. De un lado, ellos expresan que leyeron el programa y que tienen en cuenta las secuencias temáticas para el desarrollo de las clases en términos del vocabulario y las estructuras básicas

que se presentan en cada período académico. De otro lado, coinciden en su opinión acerca del programa de área al mencionar que lo encuentran coherente y organizado en cuanto a los objetivos y a la distribución de contenidos, sin embargo, consideran que requiere ser fortalecido en algunos aspectos específicos como en las estrategias de enseñanza de la lengua extranjera que se espera sean desarrolladas por los profesores encargados en el transcurso de las clases de inglés con el fin de lograr los objetivos planteados, en la articulación entre dichas estrategias y los contenidos programados y en el fomento de la competencia comunicativa que a pesar de estar expresada en el marco teórico, necesita tener mayor relevancia en el desarrollo de las clases.

De igual manera, en la entrevista se refleja que se consideran como objetivos de la práctica educativa, en primer lugar, que se promueva el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de la movilización del vocabulario organizado temáticamente y de estructuras básicas, que les permitan a los estudiantes comunicarse dentro de la clase en aspectos relacionados con necesidades específicas. En segundo lugar, que se proporcione un ambiente propicio para que los estudiantes adquieran ambos aspectos de la lengua de una manera amena a través del uso de elementos visuales, juegos, canciones, historias y videos con los que puedan disfrutar su estadía en la institución y el inicio del aprendizaje del inglés. Entre las estrategias utilizadas por los profesores de inglés en la institución para el desarrollo de su práctica educativa se encuentran:

- El uso de elementos visuales que permiten a los profesores presentar el vocabulario propuesto para las clases y a los niños y niñas observarlo y tener una mayor recordación. Los elementos visuales más utilizados son: *Flashcards*, *posters* y secuencias de imágenes medianas. Dichos elementos los encuentran disponibles permanentemente en la institución.
- El uso frecuente de juegos y dinámicas de grupo que permiten poner en práctica de una manera amena el vocabulario presentado en las clases, entre ellos se encuentran las loterías, bingos, rompecabezas, secuencias de imágenes, juegos de concentración, juegos de mesa. Los materiales requeridos para este tipo de actividades también están disponibles en el salón de inglés.
- La utilización de canciones y poemas a través de los cuales se refuerza el vocabulario visto en las clases y la pronunciación del mismo. La institución cuenta con una gran colección de música y libros de poesía en inglés para niños que se encuentran disponibles en la biblioteca. Los profesores del área se encargan de seleccionarlos, pero también

pueden usar lo que ellos mismos encuentren en internet en relación con el vocabulario enseñado en clase. La institución provee los equipos para su reproducción como grabadora, CDs, memorias y parlantes

- La presentación de videos en los cuales se puede encontrar el vocabulario trabajado en clase y que permite la exposición tanto a los elementos visuales como auditivos. Se utilizan los televisores, DVD, computadores y memorias que se encuentran distribuidos en los salones de la institución educativa.
- La narración de historias es una de las estrategias menos utilizada en el desarrollo de las clases. A pesar de que el colegio cuenta con una colección numerosa de cuentos en inglés para niños, solo los utilizan esporádicamente dado que al realizar la narración encuentran que los niños se distraen con facilidad y no hay comprensión de los textos debido a la carencia de estrategias para desarrollar la narración de manera adecuada. En las pocas ocasiones que se utiliza solo se hace una narración mostrando las imágenes del texto enfatizando en el vocabulario que estas apoyan y se continúa con las otras actividades programadas para las clases.

Por lo tanto, este trabajo de investigación toma relevancia y la unidad didáctica basada en el storytelling como resultado de dicha investigación resulta significativa.

Los profesores señalan que los criterios tenidos en cuenta para la selección de los materiales que utilizan en clase incluyen el contenido audio-visual de calidad, dado que proporciona una alta recordación en los niños porque los expone a la ilustración del vocabulario que están aprendiendo y a la pronunciación nativa de la lengua. Los textos que leen en las clases deben ser en formato grande con imágenes amplias, deben ser lecturas cortas para tener la atención de los niños. Los juegos de mesa que llevan a cabo durante las clases deben estar de acuerdo a la edad de los estudiantes para garantizar que sean realizables y que no causen frustración frente a la actividad lúdica, ni frente al uso de la lengua que están aprendiendo.

De otro lado, los profesores indican que la única guía que siguen para la planeación de sus clases es el programa de inglés y que no se han desarrollado unidades didácticas a partir de él. Ellos distribuyen los contenidos que están organizados en el programa para cada periodo académico y preparan actividades que permitan su presentación y refuerzo. Después de la elaboración del programa de inglés no se han realizado modificaciones o documentos adicionales que lo amplíen.

El programa de área propone la utilización de la estrategia de narración *storytelling* con el fin de fortalecer el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes. Los profesores indican conocer la estrategia y las ventajas que ofrece su utilización en la enseñanza de la lengua extranjera, sin embargo, mencionan que no conocen métodos para desarrollarla y que, por lo tanto, el tiempo de la clase dedicado al *storytelling* es corto. La profesora, para desarrollar la estrategia de narración en el grado Transición, escoge los textos de acuerdo a las ilustraciones, ubica los niños en círculo y les lee las historias mostrándoles las imágenes y pidiéndoles que mencionen o señalen el vocabulario que está presente en el texto a través de ilustraciones con el fin de practicarlo, en ocasiones la utilizan para iniciar o cerrar la clase. No se realiza ninguna otra actividad a partir de la historia ni se retoma en clases posteriores. Los profesores les han dado un mayor énfasis a las otras estrategias como son la utilización de canciones, rimas y poemas, al igual que al uso de videos y juegos. En consecuencia, consideran importante que se profundice en la estrategia de narración *storytelling* con el fin de orientarlos en su adecuada implementación durante las clases y obtener de ella los beneficios que ofrece en el aprendizaje del inglés. Ellos coinciden en que es necesario que sea especifico el modelo a utilizar, su finalidad, su articulación con la clase de inglés para que no sea una actividad aislada de la clase, al igual que, las características o los criterios para seleccionar los textos, secuencias de actividades que se puedan derivar de la narración y los aspectos en los que contribuiría en cuanto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los profesores del área, además, consideran que la enseñanza del inglés en la institución contribuye en la formación integral de los estudiantes brindándoles la oportunidad de conocer no solo otro idioma y otras culturas sino, además, de abrir sus mentes a nuevas experiencias, a retar y a potenciar sus capacidades y habilidades poniéndolas en desarrollo en el transcurso de las actividades de clase. Estas posibilidades se brindan a través de las estrategias de enseñanza del inglés que se ponen en práctica en cada sesión. Al preguntarles por la relación entre la enseñanza del inglés en la institución con el desarrollo del pensamiento crítico, señalan que hasta el momento no habían considerado las posibilidades ni de fomentar el pensamiento crítico en niños de preescolar, ni de hacerlo a través de la enseñanza del inglés. Indican que esta es la primera vez que tienen referencia de la posible relación entre estos dos procesos, pero que la encuentran interesante.

Finalmente, afirman que consideran importante diseñar unidades didácticas para la clase de inglés con el fin de que orienten su labor, dado que tener solo el programa de área como base para realizar la planeación de las clases resulta en un marco general que podría ser complementado. Además, porque les permitiría conocer e implementar de manera pertinente la estrategia de narración *storytelling* propuesta por la institución y contribuiría a la construcción del programa de inglés, al igual que, apoyaría al mejoramiento de la labor educativa teniendo en cuenta el hecho de que la institución se preocupa por la impartición de la clase, que se hacen esfuerzos para otorgar a los niños espacios adecuados para su óptimo desarrollo y porque, por otra parte, la rectora brinda tanto los espacios como los materiales para la ejecución de las actividades separando un rubro para invertir constantemente en materiales nuevos e innovadores de mejor calidad de acuerdo a las necesidades de los niños. De igual manera, permitiría brindarles a los estudiantes posibilidades de una formación integra que comprenda el aprender la lengua extranjera, utilizarla en las actividades de clase y desafiar sus formas de pensar y de actuar tanto dentro de la institución como en diversos contextos.

Los puntos de vista expresados por los profesores de inglés de la institución son importantes para el desarrollo de esta investigación y dan el aval para continuar trabajando en darle solución a una necesidad específica que se ha identificado a través de la observación de clase realizada, ya que al diseñar una unidad didáctica para la enseñanza del inglés se crea un hilo conector en el proceso educativo entre el programa de área existente, las estrategias que éste plantea como el *storytelling*, y las competencias que se esperan se desarrollen como son la compacidad de comunicarse en inglés y de pensar de manera crítica.

8.2. Observación de clase

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

En primera instancia, se observa que las profesoras utilizan canciones y rimas en inglés que los estudiantes conocen o que están aprendiendo para iniciar y finalizar las sesiones. De acuerdo con Allis & Gail (2000) estas son actividades que buscan mantener generar un ambiente

agradable y propicio entre los estudiantes y el profesor. En el que se hace una antesala para canalizar las actitudes frente a las actividades que se desarrollan posteriormente y para el aprendizaje de los contenidos planeados para las sesiones. Sin embargo, sería importante considerar la utilización de otro tipo de actividades como juegos y charlas cortas que pueden incluir el estado del tiempo, lo que han hecho en casa o en las otras clases durante la jornada pues estas les permitirían a los niños disfrutar de la variedad y mantener una expectativa frente a la clase de inglés, les permita hacer uso de la lengua que están aprendiendo para comunicarse y como afirman Allis & Gail (2000) aportan valiosa información acerca de lo que resulta importante y memorable para los niños.

De igual manera, se pudo establecer que, en las sesiones los estudiantes son organizados por la profesora en círculo en medio del salón de clase o en la zona verde, en algunas ocasiones utilizan sillas y en algunas otras se sientan en tapetes grandes. Las actividades de la clase se desarrollan en esa misma organización. Dicha disposición de las sillas y de los espacios facilita la visibilización de todos los estudiantes por parte de la profesora, lo cual le permite prevenir comportamientos inadecuados y en caso de presentarse, ella puede tomar control de las situaciones y continuar con el curso de las actividades. Esta organización le permite, también, referirse a cada uno de los estudiantes por separado aun teniendo el grupo completo involucrándolos a todos y permitiéndoles participar e interactuar con la profesora y con sus compañeros. Sin embargo, sería importante tener en cuenta otros tipos de organización de la clase al cambiar de actividad para permitirles a los niños ser conscientes de que habrá un cambio en la rutina de la clase enfocándose en lo que está por venir, y desarrollar lo que Allis & Gail (2000) denominan estrategias socio-afectivas, las cuales se desarrollan a través de las oportunidades de realizar actividades de aprendizaje del lenguaje de manera colaborativa y cooperativa en el trabajo en grupos y en parejas.

Las actividades que la profesora desarrolla en el transcurso del tiempo de la clase están basadas en la presentación del vocabulario planeado para la sesión, a través de diversos materiales didácticos que se especificarán en el siguiente apartado, y el refuerzo del mismo permitiéndoles a los estudiantes repetirlo para su aprendizaje. Luego, la profesora introduce actividades relacionados con el vocabulario presentado, dichas actividades incluyen:

Juegos de preguntas: En los que la profesora mostrando una imagen realiza preguntas como What's this? para que los niños contesten con el vocabulario preciso; is this a…? a lo que los

niños deberán responder con un *yes* o un *no,* cuando la respuesta es *no* los niños deben dar el nombre de la imagen.

Levantar las imágenes: La profesora reparte entre los niños las flashcards del vocabulario presentado, cada vez que ella menciona una palabra los niños deben levantar la imagen correspondiente.

What is missing?: La profesora organiza las imágenes en el tapete o en el tablero y les permite a los niños fijarse en ellas, observarlas y mencionarlas, luego de un momento les pide que inclinen sus cabezas o cierren los ojos para remover una de ellas, los estudiantes deben volver a mirar las imágenes y decir cuál es la que falta.

Actividades de Respuesta Física Total: La profesora muestra a los estudiantes imágenes del vocabulario que están aprendiendo y ellos deben representarlo o escenificarlo. De igual manera, parte del grupo puede representar el vocabulario y los otros estudiantes mencionar a que palabra se refiere. Así mimo, con las imágenes distribuidas en las paredes del salón, la profesora les pide que vayan a cada una de ellas dándoles instrucciones como: *Go to the supermarket*, etc.

Juegos de memoria: Teniendo pares de tarjetas del vocabulario presentado repartidas en el tapete o en el tablero, los estudiantes deben levantar un par cada vez que les corresponda el turno mencionando la imagen que destapan. Si las imágenes coinciden y las mencionan correctamente entonces ganan las tarjetas, si no coinciden las imágenes se ponen de nuevo boca abajo y gana el que más parejas logre obtener.

Loterías y bingos: Los niños reciben tarjetas con el vocabulario trabajado y deben cubrir las imágenes a medida que las escuchan mencionar bien sea por parte de la profesora o de un audio previamente preparado.

Armar rompecabezas: La profesora distribuye entre los estudiantes las piezas de un rompecabezas gigante relacionado con el vocabulario que están trabajando y ellos deben ir armándolo entre todos mencionando las palabras que van ubicando paso a paso.

Canciones: La profesora enseña a los niños una canción que contenga el vocabulario del tema y les reparte las diferentes *flashcards.* Cada vez que un niño o niña escucha su palabra en la canción, levanta su *flashcard* para que todos la vean.

Videos: La profesora presenta un video que esté relacionado con el tema y el vocabulario que están aprendiendo, cada vez que el video muestra y menciona una de las palabras de dicho vocabulario, la profesora detiene el video para que los niños la repitan, en ocasiones les permite

anticipar el video, cuando se muestra la imagen, ella detiene el video para que los niños puedan mencionar la palabra y corroborar si es correcto escuchando lo que dice.

Lectura de cuentos: La profesora lee cuentos cortos en inglés a los niños utilizando libros grandes para permitirles observar las imágenes que tiene relación con el tema de estudio que ella señala y enfatiza mientras lee. Una vez leída la historia, hace preguntas sencillas acerca del vocabulario: *What is this? What color is the…?*

Las actividades planeadas y ejecutadas por la profesora le ofrecen la posibilidad no solo de reforzar el tema y el vocabulario que pretende enseñar, sino que además, les permite a los estudiantes visualizar lo que están aprendiendo para su comprensión sin necesidad de recurrir a la traducción en su lengua materna, divertirse un poco con los juegos y la competencia sana y ser evaluados en cuanto a la recordación del vocabulario que ella les presenta. Sin embargo, sería importante considerar ampliar el conjunto de actividades que se desarrollan en clase, pues como lo afirman Allis & Gail (2000) "una parte importante de ser profesor de idiomas es tener al alcance de la mano un amplio repertorio de actividades para enseñar diferentes aspectos del lenguaje. Esto va de la mano con comprender para que sirve cada actividad y el rasgo del lenguaje que enfatiza." Además, sería importante incluir actividades o variaciones de las actividades que motiven a los estudiantes a desarrollar interacciones entre ellos movilizando frases y estructuras que faciliten su comunicación y de esta manera darle lugar a la competencia comunicativa dentro del aula de clase.

Con el fin de llevar a cabo las actividades anteriormente mencionadas, la profesora utiliza diversos materiales didácticos entre los que se encuentran *flashcards*, posters, rompecabezas, cuentos en inglés, que le permiten presentar y reforzar los contenidos de la clase, al igual que, videos, bingos y loterías con audios para desarrollar los juegos. La utilización de estos materiales expone a los niños a una actividad diferente de la de escuchar a la profesora hablando en inglés presentándoles el vocabulario de la clase, en su lugar, les proporciona oportunidades de jugar y divertirse, pero además los expone a interacciones con pronunciación y entonación correcta del idioma. En consecuencia, este tipo de materiales estimula su interés por aprender inglés, permitiéndoles a los estudiantes asociar el inglés con diversión lo cual representa una manera efectiva de mejorar la motivación frente a la clase y a la lengua enseñada, al mismo tiempo que, colabora en el desarrollo de una adecuada pronunciación del idioma. Sin embargo, sería importante hacer énfasis en otros aspectos del aprendizaje de la lengua además del

vocabulario que se expone en el material audio-visual, aprovechando otras estructuras que este tipo de materiales ofrecen para enriquecer y fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes, "Los niños necesitan recibir tantas oportunidades de hablar en inglés como sea posible para que sientan el progreso que están haciendo." Allis & Gail (2000)

De acuerdo con la observación de clase, el rol de la profesora se puede describir como organizador o planeador, controlador y participante a la vez porque ella se encuentra totalmente a cargo de la clase, de lo que los estudiantes hacen en las actividades dado que es ella quien da las instrucciones para cada una de ellas, de las intervenciones que realizan y como las realizan teniendo en cuenta que ella es quien da la palabra a los estudiantes para responder preguntas específicas que solo aceptan respuestas precisas acerca de lo que se está trabajando como contenido de la sesión. La profesora es el centro de atención la mayor parte del tiempo pues es quien más interviene en términos de discurso y todo los aspectos relacionados con el desarrollo de la clase tales como actividades, intervenciones, entre otros son organizados por ella y pasan por las decisiones que ella toma, participa de las actividades y de los juegos dirigiéndolos y tomando control de ellos. A pesar de que controlar algunos aspectos de la clase pueda ser necesario en ocasiones, sería también relevante que la profesora adopte un rol facilitador y motivador que haga posible que todos los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar y aprender de acuerdo con sus necesidades, estilos y habilidades, proponiendo actividades que fomenten un ambiente de aprendizaje, pero no aquel en el que la profesora enseña y los niños aprenden, sino aquel en el que los niños descubren y la profesora facilita la exploración y la reflexión a través de las interacciones y cuestionamientos que podría sostener con ellos en medio de las actividades de la clase, como lo exponen Breen & Candlin (1980) en el marco del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras:

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

En consecuencia, el rol de los estudiantes se puede describir como pasivo pues es la profesora quien lleva las actividades a la clase y las pone en desarrollo, lo cual es natural, sin embargo, en

el marco de las actividades de clase, cuando el rol de los estudiantes debería volverse activo, continua siendo la profesora quien determina quien participa, cuando lo hace, que dice y acerca de que, en este sentido los estudiantes tienen pocas oportunidades de intervenir y de participar de manera libre.

Las interacciones que se dan en la clase son a menudo profesora-estudiante y estudiante-profesora, pues ella da las instrucciones de cada momento de la clase y los estudiantes le responden de acuerdo a lo que ella les plantea. La interacción estudiante-estudiante es mínima y en las pocas ocasiones que ocurren se da en español y es por lo general para aprobar o desaprobar una conducta o una respuesta. Sería importante concebir un rol de estudiante activo pues como afirma Breen & Candlin (1980):

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

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

9. Presentación de la unidad didáctica

El desarrollo del currículo debe contemplar, además de los ritmos de aprendizajes propios de cada nivel, cuestiones sociales conflictivas, problemáticas actuales y cotidianas, que demandan a cada sujeto una toma de posición frente a determinadas situaciones complejas. Este es uno de los desafíos más importante de la educación en un mundo contemporáneo, donde los contenidos parecen discurrir por otro camino distanciado de la realidad, perdiendo impacto sobre los alumnos, en tanto no suscitan su interés, su motivación y ofrecen escasas posibilidades de transferencia.

Se opta por el diseño de una unidad didáctica basada en el *storytelling*, debido a la carencia de orientaciones para la implementación y aprovechamiento de esta estrategia de enseñanza del inglés en preescolar, razón por la cual no se le daba el espacio adecuado dentro del desarrollo de la clase. Lo anterior, con la finalidad de desarrollar, de un lado, la competencia comunicativa que proporcione a los estudiantes posibilidades y motivación para movilizar los aprendizajes, de acuerdo a su nivel, para iniciar interacciones en el idioma al que se están acercando y, de otro lado, el pensamiento crítico que aporte al reconocimiento de la realidad.

Para la elaboración de esta unidad didáctica se tuvieron en cuenta el modelo de unidad planteado por Diez R. (2009), la competencia comunicativa representada en contenidos lingüísticos y comunicativos, y los criterios del pensamiento crítico manifestado en cuestionamientos y secuencias de diversas actividades de clase que provocan e invitan a la reflexión permanente.

En la construcción de la unidad se tuvo en cuenta el contexto de la Institución en la que se desarrolló la investigación; donde los docentes trabajan de una manera creativa, en espacios abiertos donde el niño interactúe con el medio que lo rodea y produzca nuevos interrogantes a través de la provocación que se le incita en el día a día. Al iniciar el año lectivo los docentes, comprometidos con la formación de los estudiantes, hacen una caracterización; ésta se constituye como un momento inicial, que se realiza a través de la observación estructurada, un acercamiento para conocer el desempeño de los niños, dentro de la cual no se incluía el aprendizaje del idioma inglés. Por lo tanto, la unidad incluirá una herramienta de observación de desempeños respecto de las habilidades de *listening*, *speaking* y de competencia comunicativa enmarcadas en el

storytelling para ser incluida en la caracterización inicial, pero también para evaluación de la unidad didáctica.

De igual manera, en la institución, al momento de interactuar con los niños en las clases deben ser innovadoras y creativas, deben ser planeadas de manera dinámica para no caer en rutina y para provocar y permitir nuevos conocimientos que sean construidos por ellos, los generadores, por excelencia, de ideas y de conocimientos a través de la imaginación. Ellos deben ser los protagonistas de la clase y los motores de la evolución de la misma. Por lo tanto, se plantea a través de la unidad didáctica vincular la clase de inglés a este propósito y que los objetivos propios del aprendizaje del idioma se articulen al proyecto institucional como se expresa a continuación.

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

La unidad didáctica: *Getting to know Dr. Seuss* se articula al currículo a través de varios aspectos:

En primera instancia, a través de los criterios de educación valida considerados para la institución dado que supone brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje a través de la estrategia de *storytelling* y de las actividades que acompañan su desarrollo metodológico las cuales serán llevadas a cabo por si mismos con la guía del docente encargado en el transcurso de las clases con el fin de que construyan sus propios aprendizajes a través de vivencias, no solo en términos de la lengua extranjera sino además, en términos de interpretar y vivenciar el mundo de posibilidades que las historias ofrecen, las cuales los estudiantes podrán generalizar, retener y relacionar con sus experiencias previas y con sus expectativas futuras.

En segundo lugar, a través de un procedimiento o un método válido como es el *Plan-Do-Review Model* para la estructuración de la estrategia del *storytelling* en la clase de lengua extranjera el cual contribuirá en el ejercicio y desafío de la capacidad de organización y secuenciación de los estudiantes que surge en sus primeros años de vida cuando existe una orientación adecuada. Esto porque la ejecución de dicho modelo les permitirá a los estudiantes seguir series ordenadas de actividades establecidas en los pasos de *Plan, Do* and *Review* para cada clase que serán previamente planeadas y socializadas en cada sección con ellos de manera que sean conscientes del proceso y que puedan anticipar y recordar lo aspectos y actividades

desarrollados en las clases con la finalidad de que se conviertan en aprendizajes que sean significativos para su formación integral.

De otro lado, la unidad didáctica se articula al currículo de la institución el cual acoge los principios de la pedagogía activa incluyendo el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas y la teoría del desarrollo del pensamiento crítico dado que en éstos se desplaza el centro de interés hacia la naturaleza de los niños y apunta a desarrollar en ellos una formación integra y una conciencia crítica sobre la necesidad de un cambio en las formas de ver y comprender el mundo para darle paso al fortalecimiento de la voluntad que permita un quehacer eficaz y responsable a lo largo de sus vidas.

Por último, las actividades propuestas son también articuladoras de la unidad didáctica con el currículo dado que, éstas se inscriben en el marco de referencia educativo valido en términos de desarrollo del periodo evolutivo sensoriomotor de los niños planteado por Piaget y adoptado para la práctica de enseñanza aprendizaje de la institución. Estas consideran la edad y etapa de desarrollo de los niños y apuntan, como lo afirma Vygotsky, a fomentar en los niños no solo saberes, sino a generar actividades de pensamiento a través de la enseñanza de la lengua extranjera ingles apoyadas en el s*torytelling*

La unidad didáctica diseñada en el marco de esta investigación pretende contribuir al fundamento de la visión del Maternal Bilingüe Tatas aportando en la formación de niñas y niños nuevos que sean capaces de descubrir y construir mundos diversos a través de las historias que les permitan comprenderse asimismo y su entorno teniendo como esencia la razón, el respeto y la responsabilidad

En coherencia con lo anterior, la unidad didáctica propuesta considera los elementos planteados por Diez R. (Ver tabla 1). Además, se divide en 5 bloques de sesiones marcados por los libros seleccionados para desarrollar el *storytelling*. En cada bloque de sesiones se presentan el libro a utilizar y la planeación clase a clase; siete por bloque, a partir de la historia. En consecuencia, en esa división por libros, la unidad didáctica se organiza a través de los siguientes componentes:

- Presentación del texto: Se refiere a la descripción del texto seleccionado a partir del cual se desarrollaran las diversas actividades de aprendizaje en las sesiones. Allí se menciona

el título del libro, el autor, un breve resumen de la historia y los temas o situaciones, generadoras de pensamiento de un orden superior, que aborda.

- Objetivos: Define las metas propuestas que se esperan alcanzar en el bloque de sesiones a partir de la lectura del cuento seleccionado y las actividades de extensión. Dichos objetivos están relacionados con el ejercicio de narración, la competencia comunicativa, y la generación de oportunidades para desafiar el pensamiento.
- Cuadro de contenidos: Organiza los contenidos comunicativos que se desarrollan en las sesiones, los contenidos lingüísticos que posibilitan la competencia comunicativa y los cuestionamientos específicos que invitan a la reflexión a partir del cuento seleccionado.
- Recursos: Establece los materiales, herramientas y equipos para el desarrollo de las sesiones y las actividades de extensión presentadas.
- Organización de espacio y tiempo: Relata la cantidad de sesiones que componen el bloque, el tiempo de duración de cada sesión, y los lugares de la institución en los que desarrollarán las sesiones del bloque.
- Planeación diaria: Se presenta en un formato, elaborado por la autora, en el que se concretan los objetivos propios de la clase, el texto que se abordará, la secuencia de actividades de extensión y las preguntas a realizar direccionadas a la lectura del cuento seleccionado, al aprendizaje de los contenidos lingüísticos y a los cuestionamientos pertinentes para la movilización de la comunicación, la interacción en inglés y el pensamiento crítico.

9.2. Consideraciones para la ejecución de la unidad didáctica

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

Relacionadas con la institución:

- Llevar a cabo talleres de concientización con los docentes encargados del área con el fin de establecer la importancia y la necesidad de la ejecución de la unidad didáctica en términos del valioso aporte que se genera a través del *storytelling* tanto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como en el desarrollo del pensamiento crítico a partir de las historias cuidadosamente seleccionadas.

- Realización de talleres prácticos en los que los docentes encargados del área sean preparados en el uso de la estrategia de narración *storytelling* en cuanto a su ejecución se refiere en términos de familiarización con los textos en cuanto a sus contenidos, las ilustraciones y los detalles de los textos; de desarrollo de confianza para leerlos en voz alta considerando el manejo de los tonos y volumen de la voz, la expresión corporal y las pausas; de la organización de la clase teniendo en cuenta la disposición de elementos provocativos como posters, *flashcards*, objetos que inviten no solo a la lectura de las historias, sino además, a la utilización de la lengua extranjera y a generar un tipo de pensamiento desafiado en el que los estudiantes se den cuenta que la manera en la que piensan afecta aspectos de su vida para comenzar a hacer esfuerzos esporádicos por mejorar sus prácticas de manera gradual, al igual que la disposición de los espacios de la institución y la organización de los estudiantes para el desarrollo de cada una de las actividades que la unidad propone.

Relacionadas con el docente:

- Conocimiento previo por parte de los docentes encargados del área de la unidad didáctica y apertura o disposición para apropiarse de ella, de los objetivos de los contenidos, de los textos, de las historias, de los cuestionamientos con el fin de que haya compromiso con el desarrollo de las actividades y con el cumplimiento de los objetivos teniendo en cuenta que para lograr que los estudiantes avancen en el aprendizaje de la lengua extranjera, los docentes deben ser utilizadores permanentes de ella y para lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, los docentes deben ejercitarse en este sentido de igual manera.
- Comprensión por parte de los docentes encargados del área del modelo metodológico para la estructuración y desarrollo de la estrategia de *storytelling* para la adecuada implementación de la unidad didáctica y el logro de los objetivos planteados.
- Preparación para el desarrollo de las sesiones. Sería necesario conocer previamente las sesiones planeadas en la unidad didáctica con el fin de organizar los espacios, los recursos y las condiciones allí sugeridas para el desarrollo de cada clase. Es decir que, tanto materiales didácticos como equipos que se proponen en la secuencia de actividades deben estar listos, organizados y disponibles antes de dar inicio a cada sesión.

- Ejercitación en la lectura de historias, familiarizarse con el libro y las ilustraciones, practicar previamente sosteniéndolo y pasando las páginas con la intención de practicar la lectura apropiada, la pronunciación, la entonación y el ritmo para leer la historia, al igual que, la posición de los estudiantes y la propia (en la medida de lo posible hacerlos sentar en el piso haciendo un semicírculo de manera que todos puedan visibilizar las ilustraciones y escuchar lo que se dice.
- Preparar los comentarios acerca del lenguaje textual e icónico del libro.
- Practicar las pausas propuestas en la lectura del cuento conociendo donde invitar a los estudiantes a unirse a la lectura repitiendo, prediciendo y/o respondiendo a preguntas acerca de lo que escuchan y observan en el libro.
- Ubicar las ilustraciones que de acuerdo a la secuencia de actividades se van a enfatizar y los momentos de la historia en los que se realizarán las preguntas, las cuales son evidenciadas en la columna de preguntas dentro de la planeación diaria y en la secuencia de actividades designadas con comillas. Sería recomendable preparar variaciones de las preguntas en cuanto a su estructura se refiere, en caso de que no haya comprensión por parte de los estudiantes, en primera instancia, acerca de lo que cuestiona.
- Practicar técnicas que hagan posible la comprensión de la historia, y aviven lo que se narra, más allá de la lectura textual e icónica, tales como gestos, mímicas y expresiones faciales para hacer de la experiencia una situación divertida y exitosa para los estudiantes.
- Utilizar técnicas para leer las historia. Algunas sugerencias al respecto son:
    - Leer despacio y claramente variando la velocidad en la narración, dándoles a los niños el tiempo para observar las ilustraciones, pensar, hacer preguntas y comentarios.
    - Señalar en las ilustraciones lo que se lee o se comenta de la historia para enfocar la atención de los estudiantes.
    - Invitar a los niños a formar parte de la narración dándoles oportunidades para repetir el vocabulario y las frases presentadas o para predecir el vocabulario ya conocido. Es necesario repetir lo que ellos dicen para confirmar que su predicción es correcta o corregir en caso de ser necesario.
    - Variar el volumen y el tono de la voz; Utilizando susurro para generar suspenso y volumen alto para generar sorpresa, de esta manera se les brinda a los niños la

señal de que algo está por ocurrir en la historia. De ser posible darle a cada personaje una voz propia para comunicar el sentido de la historia, realizar efectos de sonidos donde sea posible y mantener la enfocada la atención de los estudiantes.

- Mantener contacto visual con los estudiantes mientras se narra la historia, observando a todos los niños y sus reacciones.
- Tener confianza para repetir lo leído pues se incrementan las oportunidades de exposición a la lengua y les permite a los estudiantes confirmar su comprensión.

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

9.3. Descripción de una clase piloto

A continuación se describe una clase tomada como actividad piloto que se desarrolla con los estudiantes de grado Transición en la que se toman los contenidos de la planeación diaria número 1 de la unidad didáctica con la que se pretende articular la estrategia de narración *storytelling* en la clase de inglés para generar acciones y situaciones de comunicación y de reflexión a partir de un libro seleccionado.

Antes de dar inicio a la clase, organizo el salón despejándolo de sillas y escritorios con el objetivo de tenerlo listo para la clase y de generar un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades planeadas para esta sesión. Se ubica el proyector, el computador, los parlantes y el material que voy a utilizar para el desarrollo de la sesión. De igual manera ubico un tapete grande en la zona verde para el saludo inicial.

Fase inicial: Inicio la clase recibiendo a los estudiantes en el salón porque es la primera clase de la jornada. Ellos me saludan efusivamente dado que ya me conocían. Les doy recomendaciones en inglés para que organicen sus pertenencias en los lugares correspondientes:

- Take out your agenda, please
- Put your lunchbox on the shelf, please
- Organize your backpack by the wall, please

Los estudiantes que llegan primero repiten las instrucciones en Inglés a los niños que llegan minutos después.

Todos se encuentran muy inquietos por verme en el salón, saludándolos y recibiéndolos, entonces, no tardan en preguntar: "Teacher que haces aquí?" les repito la pregunta en Inglés: *Teacher what are you doing here?* Con el fin de que ellos puedan usarla y preguntarme nuevamente, pero en Inglés. Algunos estudiantes toman la iniciativa y preguntan en Inglés. Entonces, les respondo: *I came to have a special class with the students from Transition*. Los niños expresan agrado diciendo "super"

Una vez tengo su atención les pido que nos desplacemos a la zona verde en una fila para comenzar la clase: *Make a line please*. Los niños se organizan y salen del salón. Los dirijo hacia el tapete: *Sit on the red capet please*. Los estudiantes siguen las instrucciones.

Cuando todos se ubican en el tapete realizamos el saludo general utilizando la canción *"Good morning boys and girls, how are you? Very good!"* y luego se saluda a cada niño mencionando sus nombres: *"Good morning* Juan pablo, *how are you?"* motivándolos a responder: *"Good morning teacher, I'm fine thank you!"* Dos niñas toman la iniciativa y comienzan a saludar a sus compañeros usando la misma canción, con una sonrisa apruebo su iniciativa, en consecuencia, ellas continúan haciéndolo y otros niños siguen su ejemplo. Se inicia con el saludo pues es un aspecto muy importante para el reconocimiento de unos y otros como agentes pertenecientes al grupo y partícipe activo de lo que allí sucede. Luego, les indico que la clase estará dividida en tres partes y les explico el sentido de cada una: en el *Plan* planearemos lo que vamos a hacer, como lo vamos a hacer, con que materiales y en que lugar de la institución; en el *Do* realizaremos las actividades de las que hablamos en el *plan*, leeremos la historia, hablaremos y jugaremos y en el *Review* recordaremos todo lo que hagamos en la clase y nos despediremos. Se procede de acuerdo con lo establecido en la planeación diaria de acuerdo con el modelo utilizado en la unidad didáctica: *Plan-Do-Review:*

Plan: Les pido a los estudiantes que nos desplacemos al salón en una fila para comenzar la clase: *Make a line please.* Los niños se organizan y se dirigen al salón. Una vez todos han llegado al salón les pido que se sienten: *Sit down please*. Los estudiantes preguntan: *The chairs*? Entonces, les indico: *On the floor please, to do the activities.* Al ver que no se sientan, les pido hacer un círculo y tomarse de las manos mostrándoles con mis gestos: *Make a circle please and hold your hands.* Los niños siguen las instrucciones. Seguidamente les pido que se separen un

poco corriéndose hacia atrás: *Move back a Little bit please.* Se ubica a los estudiantes en un círculo amplio para que tengan posibilidad de movimiento en caso de ser necesario, sin generar contactos que puedan ser incomodos entre los compañeros. Una vez los niños están organizados adecuadamente les cuento acerca de la historia que vamos a leer y de las actividades que vamos a realizar en esta clase y que será muy divertida. Uso gestos para generar una mejor comprensión de lo que les digo y pidiéndoles que repitan las palabras claves para cada una de las actividades: *"Today we're going to start reading the Foot Book,* les muestro el libro físico y les pido que repitan *book*; *we're going to see different pictures on the projector,* les enseño en proyector señalándolo y pidiendo a los niños que repitan *proyector; and we're going to play a speed game running and touching the images following the instructions",* represento los movimientos a la vez que los menciono. Los estudiantes se muestran muy contentos cuando escuchan que van a utilizar imágenes en el proyector y que van a realizar un juego en el que van a correr porque encuentran ambas actividades divertidas, repiten *proyector, game and running* y aplauden.

Do: Después de haberles contando a los estudiantes el plan para la clase, tomo en mis manos el libro The Foot Book de Dr. Seuss y sentada frente a ellos se los muestro con las manos levantadas altas, luego las bajo un poco y señalo el personaje que se encuentra señalando su pie en la cubierta del cuento y les pregunto: *"What is this"* Los estudiantes no responden inmediatamente porque no recuerdan como se dice en inglés, entonces vuelvo a hacer la pregunta y una de las estudiantes, a quien llamaré en adelante S1, me responde: "El pié" frente a lo cual respondo: *"excellent my friend, in English we say foot"* y ella repite: *"Foot"* entonces le pido a todos los niños repetir *"Foot"* y todos lo hacen.

Luego, señalo el título del libro y lo leo The Foot Book y les pido a los estudiantes repetirlo. Seguidamente los motivo a pensar acerca de que creen que tratará el libro: *"Think"* señalando mi mente con el dedo, *"What is this book about?"* los niños tocan su mentes con el dedo, pero no responden. En consecuencia, hago algunas otras preguntas invitándolos a pensar y a mencionar ideas acerca de que podría tratar el libro: *"May this book be about trees? May this book be about cars? May this book be about houses"* a lo que ellos responden grupalmente *"NO"* entonces señalando el pie del personaje les pregunto nuevamente: *"What may this book be about?* Y S1 me contesta "*Foot*" entonces les pido a los niños que señales sus pies a la vez que señalo los mios: *"Point at your foot, show me your foot"* Los niños se alegran y empiezan a tocar sus pies y los de sus compañeros. Satisfecha con la respuesta les indico a los niños que es muy probable

que el libro se trate de los pies porque es lo primero que aparece en la cubierta del libro, es lo que más se resalta, pero que eso lo descubriríamos más adelante porque aún no lo íbamos a leer: *"The book may be about a foot, but we are going to find out if we are right or wrong later because now I'm going to show some pictures on the proyector"* Los niños dieron un grito de alegría porque el equipo no es un recurso habitual de clase para ellos.

Present/introduce the opposites: Les muestro a los estudiantes la presentación de power point *Opposites* y les digo que presten mucha atención porque con las imágenes que veríamos haríamos un juego: *Watch these images carefully because we are going to play a game with these pictures.*

Presento una a una las imágenes, 14 en total, y las menciono para que los niños las repitan: *"Small – big, up – down, left – right, etc"* los niños inmediatamente empiezan a repetirlas después de mí imitando los movimientos y gestos que yo les mostraba, algunos rien a la vez que las mencionan. Cada vez que muestro y menciono cada una de las imágenes de la presentación, hago referencia a los objetos del salón que puedan describirse usando las mismas palabras con el fin de que puedan relacionar lo que están viendo y ecuchando con los objetos que los rodean en su contexto y puedan hacer asociaciones para una mejor comprensión del significado. Al terminar de mostrar todas las imágenes les pido a los estudiantes repetirlas en orden y luego en desorden, para ésto paso las imágenes una a una lentamente de manera que los niños vayan mencionando lo que ven en ellas, luego más rápido para que observen la imagen y piensen más rápido lo que van a decir, cuando ningún estudiante mencionan la palabra para la imagen, detengo la presentación, la menciono yo misma, les pido que la repitan y continuo con la siguiente.

Touch…: Organizo a los estudiantes en dos grupos un grupo frente al otro sentado en el piso en dos líneas y les explico que para jugar *touch* deben escoger y enviar por tunrnos a un niño a tocar rápidamente la imágen que yo menciono. Ellos se ponen felices porque pueden correr y les encanta. Los estudiantes rápidamente escogen el primer participante y al tenerlo listo, les muestro en el proyector una de las imágenes de la presentación y digo en voz alta: *"Touch the big foot"* Ambos niños salen corriendo y uno toca el grande y otro el pequeño, le doy un punto en el tablero al grupo del niño que tocó el pie grande y explico a los demás ubicando mis manos en posición abierta y señalando mi pie *"Big foot"* Los dos estudiantes regresan a sus equipos. Continuamos con la segunda ronda en la que ambos equipos deben escoger participantes

diferentes. Una vez listos muestro una imagen diferente en el proyector y digo "*up foot*", los dos participantes corren al tablero para tocar la imagen que consideran es la apropiada. En esta ocasión, otra vez, uno de los estudiantes va a la imagen correcta y el otro a la imagen contraria. En la tercera ronda, los dos equipos vuelven a escoger otro participante, muestro la imagen en el proyector y digo "*left foot*" ambos niños salen corriendo tan rápido como pueden y tocan la misma imagen, esta vez ambos equipos aciertan y ganan puntos equitativamente. La actividad continua con todas las imágenes de la presentación y todos los niños participan saliendo a competir y mencionando lo que observan en las imágenes.

Review: Al terminar el juego, les pido a los estudiantes que regresen al semicírculo que habíamos hecho al inicio de la sesión. Les muestro nuevamente las imágenes de la presentación en el proyector para que las mencionen una a una. Les ayudo a recordar aquellas que no recuerdan.

Retomo el libro físico: *The Foot Book* y lo leo con los niños: *"Right foot, left foot"* pero los invito a que se involucren en la lectura utilizando las palabras que acabamos de ver en las imágenes de la presentación proyectadas en el tablero. Los estudiantes mencionan las imágenes que más recuerdan cuando les doy tiempo para que las piensen.

Para terminar les pregunto acerca de lo que hicimos en la clase: *"What did we do today?" "First…"* y los estudiantes responden así:

S2: *"The sing: Good morning boys and girl"*

S3: *"Umm the pictures big, small, ummm"*

S1: *"The book, the foot"*

S4: *"The play touch the picture"*

En la unidad didáctica la lectura del cuento está planeada para la clase número 2, pero teniendo en cuenta que esta fue una clase piloto decidí hacer una lectura del cuento al finalizar la clase utilizando la historia en formato digital proyectada en el tablero para que todos puedieran ver las ilustraciones del texto.

Al terminar de leer el cuento les hago algunas preguntas a los estudiantes en relación con el cuento con el fin de generar un escenario de reflexión en el que los niños puedan hacer paralelos entre lo que cuenta el libro a través del lenguaje textual e icónico que presenta con aspectos y situaciones cercanas a sus realidades. De igual manera, les indico que para responder a las

preguntas deben tomar turnos levantado la mano para que nos escuchemos todos. Las preguntas utilizadas son las planeadas en la unidad didáctica diseñada:

- *What is the most important or repetitive word in the book?*
- *What are the differences between each pair of feet?*
- *What do the feet represent in the book?*
- *How many feet are there in the class?*
- *Are all the feet similar?*

Frente a estas preguntas los estudiantes aportaron diferentes respuestas las cuales organizo en orden de intervención y presento a continuación. Con el fin de especificar y diferenciar las intervenciones de la profesora y de los estudiantes, utilizaré las marcas T (*Teacher*), S (*Student*) Ss (*Students*)

Question: *What is the most important or repetitive word in the book?*
Los estudiantes no dan respuesta y se miran entre si. Al observar sus miradas comprendo que no comprendieron la pregunta, quizá porque pregunté rápido o por algunas palabras de la pregunta que desconocen. Por lo tanto, repito la pregunta de una manera más pausada, reemplazando algunas palabras y gestualizando lo que les estoy preguntado
T: *What is the word the book repeats more?* Por la expresión de los rostros de algunos de los niños percibo que comprendieron mejor la pregunta elaborada de esta manera. Algunos estudiantes levantan la mano para contestar, entonces, los llamo por sus nombres para que den las respuestas.
S: *The animals*
Al ver que hay confusión con la palabra *word* en la pregunta, les explico
T: *Not the picture, the word that you listen more times*
Señalo mis oídos para que hagan la asociación. Ellos expresan que no habían entendido y rien. Seguidamente, dos niñas levantan la mano. Una de ellas dice:
S: *Foot* y señala su pie.
Apruebo su respuesta, pero les digo que voy a releer las dos primeras páginas nuevamente para que escuchen la palabra que se repite más.
T: *"Left foot, left foot. Right foot, right foot. Feet in the morning, feet at night"*

La otra estudiante que había levantado la mano dice:

S: *Foot* y *feet*

T: *Excellent honey, you got it. The words that are repeated more times are foot and feet.*

Enfatizo en la diferencia entre las dos palabras mostrándoles mis pies y señalándolos al mencionar cada una de las palabras. Al decir *foot* levanto y señalo un solo pie y al decir *feet* levanto y señalo ambos pies. Los niños repiten y hacen el mismo ejercicio de manera espontánea.

Question: *What are the differences between each pair of feet?*

Los estudiantes me observan, pero no responden. Entonces, reelaboro la pregunta y les doy un ejemplo con el primer par de pies para que haya comprensión acerca de lo que les pregunto.

T: *Are these feet similar?*

Para aclarar la pregunta les muestro dos lápices que tienen el mismo tamaño y color y dos que tienen diferentes tamaños y colores.

T: *What is this?*

Ss: *A pencil*

T: *What are these?*

Ss: *Two pencils*

T: *What color is this pencil?*

Ss: *Yellow*

T: *What color is this other pencil?*

Ss: *Yellow*

T: *So the two pencils have similar color*

T: *Is this pencil big?*

Ss: *Yes*

T: *Is this pencil big as well?*

Ss: *Yes*

T: *So the two pencils have the same size and the same color, they are similar.*

Luego, tomo los otros dos lápices

T: *What color is this pencil?*

Ss: *Yellow*

T: *What color is this other pencil?*

Ss: *Pink*

T: *So these pencils are not similar, they are different. This one is…*

Ss: *Yellow*

T: *And this one is…*

Ss: *Pink*

T: *Is this pencil big?*

Ss: *Yes*

T: *Is this other pencil big?*

Ss: *No, it's small*

T: *Are these two pencils similar?*

Ss: *No, different*

T: *How are these two pencils different?*

S: *One is big, the two is small*

T: *One is big, the other is small*

S: *One is pink, the other is yellow*

T: *So let's look at the feet in the book and tell me if they are similar or different*

T: *This foot is different to the other foot. This foot is big and this foot is small*

Señalando la imagen proyectada en el tablero les pregunto

T: *Are these two feet similar?*

Ss: *No, no similiar no, different*

T: *How are these feet different?*

S: *One is wet, wáter*

S: *other is dry, no wáter*

En un intento por introducir *because* repito lo que ellos dicen en estructura completa

T: *these feet are different because one is wet and the other is dry*

Los estudiantes repiten la frase espontáneamente y continuamos con las demás imágenes, de manera que los niños se hacen concientes de que todos los pies del cuento son diferentes y expresan dichas diferencias (*Back – front, slow – quick, up – down*).

Question: *What do the feet represent in the book?*

Ss: I don't know

T: Who has feet? I have two feet

S: Teacher I have two feet

Ss: Teacher I have to feet

T: The feet in the book represent people; you, you, me, your moms, your dads, your grandma, etc.

Question: *How many feet are there in your house?*

Los niños se miran los pies

Ss: *Muchos teacher*

T: *There are lots of feet*

Ss: *There are lots of feet*

Dos estudiantes toman la iniciativa y empiezan a contarlos en voz alta: *One, two, three, four, etc.*

Los demás estudiantes las siguen.

Ss: *Teacher twenty-two foot*

T: *Excellent twenty-two feet*

T: *And those feet represent the children in this classroom:* Maria Jose, Laura, John, etc.

Question: *Are all these feet similar?*

Ss: *No, teacher, similar no, different*

T: *How are these feet different?*

S: *The foot of Maria Jose is small, the foot of John is big big big (laughs)*

T: *So Maria José and John are similar?*

Ss: *No teacher, different*

T: *How are Maria Jose and John different?*

S: *Maria José is small*

S: *John is big*

T: *Yes, your right. Maria José is short and John is tall.*

T: *Another difference between Maria José and John*

S: *John is ummm…* Señala el cabello

T: *Ah John has short hair*

S: *Maria José has … hair …* Señala su espalda

T: *Um Maria José has long hair*

T: *So Maria José and John are different because Maria José is short and has long hair, but John is tall and has short hair.*

Sueña el timbre y la clase termina. En esta clase piloto se incluyen algunas preguntas que movilizan respuestas por parte de los estudiantes, a la vez que permiten comparaciones y asociaciones entre el lenguaje textual, icónico y la realidad del aula de clase, generando la reflexión alrededor de temas universales, que en este caso es el abordaje y la aceptación de la diferencia. Al finalizar la clase, una de las estudiantes se acerca y dice:

S: *Teacher the children in Transition is different*
T: Yes sweety, all the students in Transition are different.

Las intervenciones de los estudiantes, promovidas por los interrogantes planteados, permiten conocer que una implementación adecuada de la unidad didáctica diseñada tendría un impacto en el aprendizaje de la lengua, en la habilidad de los estudiantes para comunicarse en inglés y en su capacidad para pensar de manera desafiada realizando reflexiones que posibiliten la comparación y asociación de las historias con la realidad.

De la experiencia obtenida al pilotear una clase de la unidad didáctica diseñada surge la necesidad de reconsiderar el planteamiento de los cuestionamientos planeados para fomentar tanto la competencia comunicativa como el pensamiento crítico a partir del *storytelling*, teniendo en cuenta que, debido al nivel de inglés de los estudiantes en este grado, las preguntas nos son comprendidas en la manera como están redactadas, especialmente, a causa del vocabulario deconocido.

En consecuencia, y como lo muestra la decripción de la clase piloto, es necesario realizar las preguntas como están estructuradas y aclararlas en caso de no ser comprendidas, situación que es visibiliza al no recibir respuestas por parte de los niños frente a los cuestionamientos planteados. La clarificación de las preguntas debería hacerse utilizando diferentes estrategias y recursos tanto lingüísticos como de expresión corporal que contemplen otras formas de decir; manteniendo el sentido y la intencionalidad de la pregunta, incorporando palabras sinónimos y representación mimica y gestual de lo que se pregunta, al igual que, recursos de ejemplificación a través del cual los niños puedan pensar la pregunta desde un contexto más cercano a ellos con el fin de facilitar su comprensión. Este recurso se demuestra en la descripción de la clase llevada a cabo, cuando se pregunta por la diferencia entre cada par de pies del cuento (Pg 89). Al percibir que los

estudiantes no comprenden la pregunta, se busca como recurso la ejemplificación de la pregunta tomando dos pares de lápices (un par iguales y un par diferentes) e incorporando otras preguntas que faciliten escalonen la comprensión de la primera.

La aclaración de las preguntas no implica evadir o evitar el uso de las preguntas como están planteadas para facilitar el desarrollo de este aspecto de la clase, por el contrario, deben usarse y clarificarse en caso de ser necesario dado que, de esta manera los niños son expuestos a un uso diferente del inglés al que están acostumbrado; los desafía a pensar acerca de qué se les pregunta y al hacer las clarificaciones pertinentes, los estudiantes podrán asociar la pregunta inicial con la aclaración de la misma e incluirla en su conocimiento de la lengua, de manera que con el transcurrir de la implementación de la unidad los estudiantes evolucionen en su comprensión de las preguntas.

En relación con el desarrollo de la clase piloto, las docentes de inglés de la institución plantean que perciben una gran diferencia entre leer una historia como parte de la clase de inglés, bien sea para reforzar el vocabulario objeto de estudio o para complementar las actividades planeadas y desarrollar la clase de inglés sobre la base del *storytelling* con un propósito específico como es el brindarle a los niños la posibilidad de hablar acerca de la historia y desafiarse a reflexionar sobre el tema o los temas que aborda. La docente de inglés del grado Transición afirma: “Es la primera vez que veo a los estudiantes tan concentrados en la lectura de una historia, el hecho de que conocieran desde el inicio de la clase que escucharían la lectura de un cuento y que desarrollarían unas actividades a partir del mismo provocó un nivel de compromiso en los niños que no había visto antes en la actividad de narración”

De igual manera, mencionan que a pesar de que el nivel de comprensión y producción oral en inglés de los niños no es alto y que, por lo tanto, pudiera parecer compleja la realización de las actividades y de las preguntas, los niños se sintieron retados a prestar especial atención a los que se les decía, se les proponía y se les preguntaba para responder poniendo en uso el vocabulario que conocen. Además, señalan que fue de impacto ver como los estudiantes permitieron que se les condujera a la comprensión de las preguntas a través de la representación textual y de los ejemplos utilizados, al igual que, esucharlos dar respuesta a las preguntas después de haberlas comprendido sin haber recurrido al uso de la lengua materna por parte de la profesora y verlos hacer la relación entre los temas del cuento con su contexto.

10. Conclusiones

Por medio de este trabajo se encontró que no existen orientaciones curriculares oficiales establecidas para la enseñanza del inglés en el preescolar. Por lo tanto, la institución en donde se realizó este estudio ha creado un programa propio basado en el aspecto lexical de la lengua, lo que ha dejado de lado otros aspectos como la competencia comunicativa en el aprendizaje del idioma y su articulación con la intención del currículo; en el que se plantea la formación de niños y niñas integros con conciencia crítica y capacidad de reflexionar para generar cambios y fortalecimiento de la voluntad que les permita un accionar responsable. También se encontró que, a pesar de que el programa mencionado determina el uso de la estrategia de enseñanza de la lengua *storytelling,* ésta no se lleva a la práctica de manera adecuada debido a la carencia del conocimiento pertinente y las orientaciones específicas para desarrollarla.

De otro lado, este trabajo permitió evidenciar, a través de las observaciones de clase realizadas, que la exposición de los estudiantes a la clase de inglés basada solo en el aspecto lexical, limita el desarrollo de habilidades de comprensión y producción oral. En consecuencia, los estudiantes de grado Transición de la institución han pasado ya por la etapa pre-productiva en la que al no haber verbalización se usan gestos como señalar para hacer efectiva la comunicación. Actualmente, ellos se encuentran en etapa de producción temprana, dado que su comprensión oral es limitada y dan respuestas de una o dos palabras a preguntas que les son familiares como: *What is this?, Is this a..?, What color is the...?,* entre otras, sin embargo, no manejan oraciones completas, ni tiempos verbales porque han estado expuestos sólo a la enseñanza de vocabulario, organizado temáticamente, pero de manera aislada.

De igual manera, las observaciones de clase llevadas a cabo evidenciaron que la clase de inglés dista de la posibilidad de utilizar el idioma con el fin de generar espacios para desafiar el pensamiento de los estudiantes y llevarlos a desarrollar pensamiento crítico, utilizando el idioma como vehículo de reflexión y concientización de diversas formas de pensamiento, comportamiento y desarrollo de valores de respeto y tolerancia, dado que, en la clase de inglés no se generan espacios ni actividades que motiven la comparación, el análisis, la interpretación y la resolución de conflictos que les aporte al momento de abordar problemas y aprendizaje de vida. La clase no considera la necesaria reflexión sobre las realidades que los rodean.

En este estudio se reveló, entonces, la necesidad de crear una unidad didáctica para la enseñanza del inglés que complementara y fortaleciera el programa ya existente en la institución, enfatizando los aspectos del aprendizaje del idioma que el tanto el programa como el currículo de la institución mencionan, pero no especifican, ni orientan. Como resultado de la indagación rigurosa en la institución, de los referentes teóricos y la reflexión acerca de la problemática planteada se presenta la unidad didáctica para la enseñanza del inglés utilizando el *storytelling* para el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en niños de Transición (Ver anexo F).

El diseño y la ejecución de una de las sesiones de la unidad permitó concluir que al poseer una unidad didáctica para la enseñanza del inglés basada en el *storytelling,* el docente tiene la posibilidad de implementar un método guiado para estructurar esta estrategia de enseñanza del idioma; articulándola con otros aspectos del aprendizaje de la lengua como son la competencia comunicativa y el gran aporte que éste puede brindar a la formación integral del niño a través de la utilización del idioma en aprendizaje para generar otros conocimientos y reflexiones. Esta planeación orienta, organiza y facilita realizar la labor docente.

Además, permitió evidenciar que el diseño de la unidad didáctica facilita, también, la supervisión del trabajo para hacer seguimiento a lo planeado, confrontando y creando propuestas de mejora a partir de las experiencias de la ejecución y de la reflexión responsable acerca de lo que en ella sucede, sirviendo de apoyo al docente y a los estudiantes que puedan presentar inconvenientes futuros, permitiendo ejecutar y verificar.

Por lo tanto, se concluye que el diseño de la unidad didáctica para la enseñanza del inglés basada en el *storytelling* estructurado en el *Plan-Do-Review model* proporciona una dinámica de motivación y actitudes positivas frente al aprendizaje del inglés, pues los textos invitan a los estudiantes a movilizar su imaginación, su curiosidad e incluso su humor, a la vez que las secuencias de actividades de extensión los desafían a ganar confianza, a tener consciencia de los aprendizajes permanentes, por medio de la cual se genera la satisfacción de la comprensión que alcanzan tanto de las historias como de sus propios procesos dentro de la clase y los motiva a desear continuar aprendiendo.

De igual manera, se concluye que la construcción de la unidad didáctica que contempla no solo el campo lexical, sino también el estructural y funcional de la lengua enmarcado en el *storytelling* estructurado, es generadora potencial de adquisición de habilidades tanto de comprensión como de producción oral en inglés, porque expone a los estudiantes a un gran variedad del lenguaje oral en uso, lo que facilita y moviliza el diálogo docente – estudiante – texto, estudiante – texto – docente, al igual que las interacciones docente – estudiantes, estudiantes – docente y estudiantes – estudiantes, construyendo y desarrollando así la capacidad potencial de comunicación en este nivel.

Por último, se concluye que la unidad didáctica basada en el *storytelling* es generadora potencial de escenarios que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en este nivel porque crea ambientes y espacios de reflexión alrededor de las historias que se narran y de los mundos posibles que éstas recrean, proporcionando a los niños las oportunidades de asociarlos con sus experiencias personales, de ser conscientes y cuestionarse acerca de valores y la aceptación de los mismos, de trabajar juntos, tomar turnos, compartir, exponer emociones, comprenderse a sí mismos y a quienes los rodean. Situaciones que permiten la movilización de los aprendizajes del idioma para ponerlos al servicio del ejercicio de desafiar el pensamiento en la comunicación y la interacción estructurada y permanente alrededor de las historias adecuadamente seleccionadas. Por lo tanto, la ejecución de la unidad didáctica con todos sus componentes pemitiría llevar a los estudiantes, a través del desarrollo de las estrategias que lo posibilitan y que han sido tenidas en consideración en el diseño de la unidad, de ser pensadores irreflexivos a ser pensadores desafiados; que sean conscientes acerca de que lo que piensan afecta todos los aspectos de su vida y comiencen a hacer un esfuerzo esporádico por mejorar sus prácticas de pensamiento. Consecuentemente, sería posible continuar en la indagación y diseño de materiales que posibiliten avanzar en las siguientes etapas de desarrollo del pensamiento crítico de acuerdo con el desarrollo evolutivo de los niños.

11. Referencias Bibliográficas

Asher, James J. 1969(a). The total physical response approach in second language learning. The Modern Language Journal, Volume LIII, No. 1, January, 4 -18.

Bloom B S (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain* New York: McKay

Breen, M., & C. N. Candlin. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics 1(2): 89-1 12.

Cadavid, I., McNulty, M., & Quinchía, D. (2004). Elementary English language instructions: Colombian teachers' classroom practices. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 5 (1), 37-55.

Canale, M., & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing"

Castro, M. (2002). The magic world of storytelling: Some points for reflection. PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development.

Chang, J. F. Y. (2007). The role of children's literature in the teaching of English to young learners in Taiwan (Doctoral dissertation, University of Waikato).

Collie, J. & SLATER, S. (1987): Literature in the language classroom. Cambridge University Press, Cambridge.

Consejo de Europa (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press.

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

Ellis, G. & Brewster, J. (2.014) Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers. Pearson.

Ellis, G. & Brewster, J (2002) Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary Teachers. Penguin & Longman, London.

Ellis, G. & Brewster, J. (1991) The Storytelling Handbook for Primary Teachers. Penguin, London.

Fisher, R. (1999). Stories for Thinking: Developing Critical Literacy through the Use of Narrative. Analytic Teaching Vol. 18, Nº 1. Retreived from: www.viterbo.edu/analytic/.

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

Hallyday, M. A. K. (1970). Language structure and language function in J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics,* pp. 140-65. Hardmondsworth: Penguin.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Prideand J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics, pp.*269-93. Harmondsworth: Penguin.

Johnson, 1982. *Communicative syllabus Design and Methodology.* Oxford Pergamon.

Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1973). Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay Co., Inc.

Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press

Maley, A. (1989): Down from the Pedestral: Literature as Resource. In: Carter, R. & Walker, R. & Brumfit, C. (Eds.): Literature and the Learner: Methodological Approaches. Modern English Publications and the British Council, pp. 10-23.

Marino, E. C. (2000) Diagnóstico del Uso del Inglés Oral en el Nivel de Transición de un Colegio Bilingüe de la Ciudad de Cali.

Márquez, R. D. (1997) Diseño de un Programa para el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma Inglés Para el Nivel de Preescolar de un Colegio Bilingüe.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) en una serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial desarrollada en el marco del Convenio de Asociación 529 de 2013 "Alianza Público Privada de Impulso y Sostenibilidad de la Política Pública de Primera Infancia"

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2014). Documento N. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial. Bogotá, Colombia

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2014). Documento N. 23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La literatura en la educación inicial. Bogotá, Colombia

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El Reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Revolución Educativa. Colombia aprende. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. 1999.

Ministerio de Educación Nacional (1998c) Lineamientos pedagógicos para la educación formal. Preescolar. Serie Lineamientos curriculares: Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343 de junio 5 de 1996. Indicadores de Logro.

Montealegre, R. (1994) El lenguaje egocéntrico en psicología contemporánea polémicas e investigaciones. Revista Latinoamericana de psicología, vol 26, num 1. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.

Nikolov, M. & Curtain, H. (Eds.) (2000): An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond. European Centre for Modern Languages, Strasbourg. No. 11/96. European Centre for Modern Languages, Graz.

Palacios, J. A. (2000) Cómo Mejorar la Producción Oral en Inglés en Niños de Cinco Años que Pertenezcan a un Colegio Bilingüe.

Paul, R. & Elder, L. (1997). Thinker's Guide to Analytic Thinking: How to Take Thinking Apart and What to Look for When You Do. The Foundation for Critical Thinking, 1 Edition.

Plan de área. Maternal Bilingüe Tatas

Piepho, H. E. (1981). Establishing objectives in the teaching of English. In C Candlin (ed.), The Communicative Teaching of English: Principles and exercise typlogy. Londo: Longman.

Porras, G. (2010) Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun way for Children to Learn the Language. PROFILE Vol. 12, No. 1, 2010. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. Pg. 95-106.

Read, C. & Ellis, G. (1996). Child development and early foreign language learning: implications for curriculum design, methodology and materials. Workshop

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

Romero, M. F. (2009) Evaluación del Aprendizaje en Educación Infantil del Maternal Bilingüe Tatas.

Rossiter, M. (2002). Narrative and stories in adult teaching and learning. (Report No. EDO-CE-02241). Washington, DC: Education Resources Information Center.

Schafersman, S. D. (1991). An Introduction to Critical Thinking.

Shaffer, D.R. (2000). Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia. (5.ª edición) México: Internacional Thompson. Capítulo 7: Desarrollo cognoscitivo: La teoría de Piaget y el punto de vista sociocultural de Vygotsky.

Van Ek, J. A. 1975. The Threshold Leve1 in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.

12. Anexos

ANEXO A: ENTREVISTA A DOCENTES DE INGLÉS

Entrevista orientada a la recolección de datos para el desarrollo y justificación del trabajo de grado: **DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA UTILIZANDO EL STORYTELLING PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DEL PENSAMIENTO CRITICO EN NIÑOS DE PREESCOLAR. UNIVERSIDAD DEL VALLE**

ENTREVISTA A DOCENTES DE INGLÉS

OBJETIVO: Establecer las prácticas actuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado Transición del Maternal Bilingüe Tatas en términos de objetivos y estrategias diseñadas para su enseñanza, al igual que la importancia de diseñar una unidad didáctica que incluya el storytelling como estrategia para fomentar el desarrollo tanto de la competencia comunicativa como del pensamiento crítico en este grado de la educación inicial en la institución.

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

_____

_____

_____

Cómo docente de inglés de la institución, ¿Cuáles considera usted son los objetivos principales del desarrollo de su práctica educativa en la institución?

_____

_____

_____

¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para lograr los objetivos que tanto usted como la institución se han planteado lograr con la enseñanza del inglés a los estudiantes y por qué?

_____

_____

_____

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

_____

_____

_____

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

_____

_____

_____

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

_____

_____

_____

El programa de inglés menciona algunas estrategias que la institución propone desarrollar con el fin de fortalecer el aprendizaje del inglés de los estudiantes, una de ellas es el uso del *storytelling.* ¿Conoce usted dicha estrategia y la implementa en el desarrollo de las clases de inglés del grado Transición?

_____

_____

_____

¿En qué forma estructura usted la estrategia de *storytelling* en la clase de inglés de grado Transición y con qué finalidad?

_____

_____

_____

¿Considera usted relevante que el *storytelling* como estrategia para la enseñanza de inglés debe estar explícita en cuanto a cómo se debe desarrollar para que los docentes de inglés de la institución la pongan en práctica? ¿Por qué?

_____

_____

_____

¿En cuáles aspectos considera usted que la enseñanza del inglés en la institución contribuye en la formación de los estudiantes respecto tanto del idioma como de la educación integral necesaria para los niños de preescolar? ¿Por qué?

_____

_____

_____

¿Encuentra usted alguna relación entre la enseñanza del inglés y el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza del inglés a los estudiantes de grado Transición en la institución?

_____

_____

_____

¿Cree usted que es importante diseñar unidades didácticas que permitan ampliar y especificar el desarrollo del programa de inglés en cuanto a la estrategia del *storytelling* para la enseñanza del inglés en el Maternal Bilingüe Tatas? ¿Por qué?

_____

_____

_____

ANEXO B: FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE DE INGLÉS DEL GRADO TRANSICIÓN DEL MATERNAL BILINGÜE TATAS

FICHA DE OBSERVACION DE CLASE DE INGLÉS

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

ANEXO C: FORMATO DE PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions

ANEXO D: FORMATO DE PLANEACIÓN DIARIA

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS				
English Department	Lesson:	Time:	Level: Transition	
Aims:				
	SEQUENCE OF ACTIVITIES		CONTENTS	QUESTIONS
Materials				

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

	Observation Sheet								
	Name of child:	**Class:**	**Story:**						
			1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Listening	Shows global understanding when a story is read aloud								
	Listens for specific information								
	Predicts what comes next								
	Infers meaning								
	Uses audio and visual clues as aids to meaning								
	Recognises words in context								
	Follows instructions								
	Understands classroom language								
Speaking	Participates in storytelling sessions by repeating key vocabulary and phrases								
	Pronounces intelligibly								
	Participates in oral activities and tries to use new language								
	Uses communication strategies								
	Uses classroom language								
Awareness of learning process	Shows understanding of purpose of activities								
	Participates actively and asks questions								
	Transfers strategies to new tasks								
	Reviews and reflects on own learning and progress								
	Shows motivation and eagerness to learn								
Social skills	Respects the teacher, other pupils and classroom rules								
	Shares materials								
	Helps other pupils								
	Co-operates in pair and group activities								

ANEXO F: DIDACTIC UNIT FOR TEACHING ENGLISH AS A FOREING LANGUAGE THROUGH STORYTELLING

Didactic unit: Getting to know Dr. Seuss.

Description

This didactic unit is thought to approach students to children's litterature emphasizing Dr. Seuss books, while learning the language in which his books were origginally written, English. It is also meant to develop the communicative competence in the language learning process and to promote critical thinking through the stories selected.

It is intended for preschool students who are in Transition, who have been already exposed to the English language somehow for at least a semester, because that exposition enables them to understand at some point the language they are going to listen to, the instructions they are going to receive in the development of this didactic unit. The didactic unit covers five blocks of sessions (total of 35 hours), each one corresponds to a storybook. Each block of sessions includes seven lessons, one session weekly that will last about 1 hour.

Objectives

1. To arise interest around learning the language itself considering English as a tool for getting in contact with different people, culture and litterature. (Language adquisition)
2. To develop motivation and enjoy being read to different stories in English. (storytelling)
3. To develop the communicative competence of students (oral comprehension and production) focusing on functions of the language. (Communicative competence)
4. To become aware of and question how stories can be connected to personal life experiences and to reflect on the situations and the possible worlds they originate. (Critical thinking skills)

Contents:

Communicative contents:

- Describing people (physical characteristics, character's features, roles and their relevance for their contexts)
- Asking questions, expressing feelings and giving instructions to interact with others.
- Expressing abilities from themselves as well as from others.
- Asking for, giving and presenting information when conducting surveys through questions.
- Making inferences and expressing situations from the story, both when being asked directly and when having the desire to express.

Linguistic contents:

Vocabulary in the books	Colors	Food
Expressions in the books	Emotions	Fruits
Action words	Body and face parts	Verb to be
Opposites	Numbers from 0 to 20	Subject pronouns
Concepts	Animals	Demostratives
Personal pronouns	Family members	Prepositions
Clothes	Possessive adjectives	Rhyming words
Objects in the house	Imperatives	Actions in past

Functions and structures:

- Asking Questions with *how many*
- Expressing belonging: These feet belong to…
- Describing using correct Word order: Big feet / This foot is big
- Expressing similarities: *The mother is tall and the father is tall as well.*
- Expressing differences: *My mom is short, but my dad is tall,*
- Expressing people's roles and their relevance: *She is the mother, she is important for the family because she + action*
- Asking for information: Wh-question
- Asking for and expressing supossitions: What do you think…? I suppose it …
- Expressing preference and asking about it: What is your favorite…? My favorite … is …

- Expressing abilities with can: I can + action word
- Asking and answering questions about abilities with can: Can you / he / she /they + action
- Asking for and expressing likes and dislikes: *I like … I don't like …*
  yes/no questions: *Do you like…? Yes, I do – No, I don't*
- Making offers: *Would you like…? Yes, I would – No, I wouldn't*
- Expressing possiblility: *You may …*
- Making predictions using *Will*

These contents are presented at the beginning of each block of sessions, after the description of the book and the corresponding objectives.

Further reflection contents:

Each block of sessions will address a story book in which critical thinking will be promoted through different strategies: Closed questions to elicit facts, events and vocabulary; open questions asked by the teacher and by students when they feel confident to do it; Opportunities to play in which they can try their thoughts, prove, observe reactions and make changes; colaboration with hypothesis creation helping them to think about different situations, scenarios and results; and stimuli to think in different ways and to go Deep in the information they get.

This strategies will be carried out in different moments in the sessions and whenever the teacher sees the possiblity to foster this skill, however, there is a especial moment of the class which is called *Review,* it is the special part of the class when closed and open questions are asked. This momento is marked in every session plan with the specific questions to ask. More over, at the beginning if each block of sessions when a new story is introduced, a Review of the story is addressed as well as the topics the book deals with that promote the critical thinking development. Those topics are:

- Reflect on how important and interesting are all the people we meet in life.
- Reflect about how are shapes do not define who we are o who others are.
- Reflect on the messages from the books worked out.
- Reflect on how a story can be related to one's personal experience.

Sequence of learning activities

Brief conversations	Reading the books selected	Chinese whisper
Touch … game	Learning songs	Silhouettes description
Working on worksheets	Revising vocabulary	Designing clothes
Grouping objects	Matching pictures	Silhouettes recognition
Tracing figures on flour	Making zig-zag books	Drawing one's shape
Describing posters	Making hats	Making glasses
Blinfolded game	Olympic game	Word and sentences web
Simulating situations	Discovering hidden pictures	Hot potato
Musical flashcards	Survey	Retelling stories
Listing activities	What is missing game	I spy game
Simon says game	Word grab game	Catch game
Making puppets	Tricky acts	
Getting information from listening excercises		

The sequence of learning activities are organized according to the *Plan-Do-Review model.* They always involve listening, speaking and reflection skills. They are explained in terms of procedure in each lesson plan.

Resources

CLASSIFICATION	DESCRIPTION
BOOKS	The Foot Book The Shape of Me And Other Stuff I Can Read With My Eyes Shut Green Eggs and Ham The Cat in the Hat
VIDEOS	Video: Dr. Seuss life: https://www.youtube.com/watch?v=5bXbscNc37I Song: In search of Dr. Seuss: https://www.youtube.com/watch?v=rNRJZobwrzQ The Opposites video https://www.youtube.com/watch?v=TW4OQxUVjiE The Foot Book

	https://www.youtube.com/watch?v=L1TvPIzyu_c. The Shape of Me And Other Stuff https://www.youtube.com/watch?v=kAaTyuluszc I Can Read With My Eyes Shut https://www.youtube.com/watch?v=qIjUuS4KuLo Green Eggs and Ham https://www.youtube.com/watch?v=zTAfhVXRYcc The Cat in the Hat https://www.youtube.com/watch?v=sLNOVx8m8iQ Same same but different https://www.youtube.com/watch?v=9ZXS4FjeA_A Shadow theater: The three Little piggies https://www.youtube.com/watch?v=iCmFWJjc4RA African Sand Art https://www.youtube.com/watch?v=VJlCbNvaWE0
POWER POINT PRESENTATIONS	The Foot Book The Shape of Me And Other Stuff I Can Read With My Eyes Shut Weird shapes What is missing? In pictures Green Eggs and Ham The Cat in the Hat Shapes Hidden food
FLASHCARDS	Numbers from 0 to 10 Rhyming words in pictures Lotto Eggs and ham patterns Opposites Food
WORKSHEETS	Matching feet Body parts Hats, faces and hair patterns Illustrations from the book I can read with my eyes shut Fruits Clothes
LISTENING EXCERCISES	Shapes Numbers Do you like…?
POSTERS	Numeric poster When I read poster Medium-size feet silhouettes in cardboard The Cat in the Hat Tray poster

	Folding baseboard with human silhouettes
EQUIPMENT	Video beam Speakers Computer Camera
OTHER MATERIALS	Flashlight, white paper, construction paper, decorated box, objects patterns, plastic bags, flour, bowl, wipers, cardboard, tape, pencils, colors, ball, crayons. colored pipe-cleaners, brushes, glue, clothes pegs, magazines, paintings, glue, stapler, strings, scarfs, crayons sticks, ziplock bags

Time and space organization

This didactic unit will cover seven lessons of 1 hour per book, which constitutes a block of sessions (Total of 7 hours). It will include five blocks of seven sessions (Total of 35 hours). each block of session will be carried out in order to develop extensión activities on the selected book s written by. These sessions will take place in the classroom, as well as, in some other places and rooms of the institution, such as the playground, the art classroom and the library.

Evaluation

In order to evaluate the didactic unit and the students' performance, an observation worksheet is proposed. It can be used for both the characterization at the begining of the school year and for the evaluation of each lesson.

This observation worksheet was taken form The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers and adapted by the autor of this research in order to makes it fit the preschool level.

The worksheet encloses the criteria to observe and evaluate listening and speaking skills, due to the fact that in preschool students do not read and write yet. Moreover, it includes the criteria for observing and evaluating how students are aware of their learning process and the social skills they develop after the reflection on the different topics addressed by the stories.

	Observation Sheet								
	Name of child:	**Class:**	**Story:**						
			1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Listening	Shows global understanding when a story is read aloud								
	Listens for specific information								
	Predicts what comes next								
	Infers meaning								
	Uses audio and visual clues as aids to meaning								
	Recognises words in context								
	Follows instructions								
	Understands classroom language								
Speaking	Participates in storytelling sessions by repeating key vocabulary and phrases								
	Pronounces intelligibly								
	Participates in oral activities and tries to use new language								
	Uses communication strategies								
	Uses classroom language								
Awareness of learning process	Shows understanding of purpose of activities								
	Participates actively and asks questions								
	Transfers strategies to new tasks								
	Reviews and reflects on own learning and progress								
	Shows motivation and eagerness to learn								
Social skills	Respects the teacher, other pupils and classroom rules								
	Shares materials								
	Helps other pupils								
	Co-operates in pair and group activities								

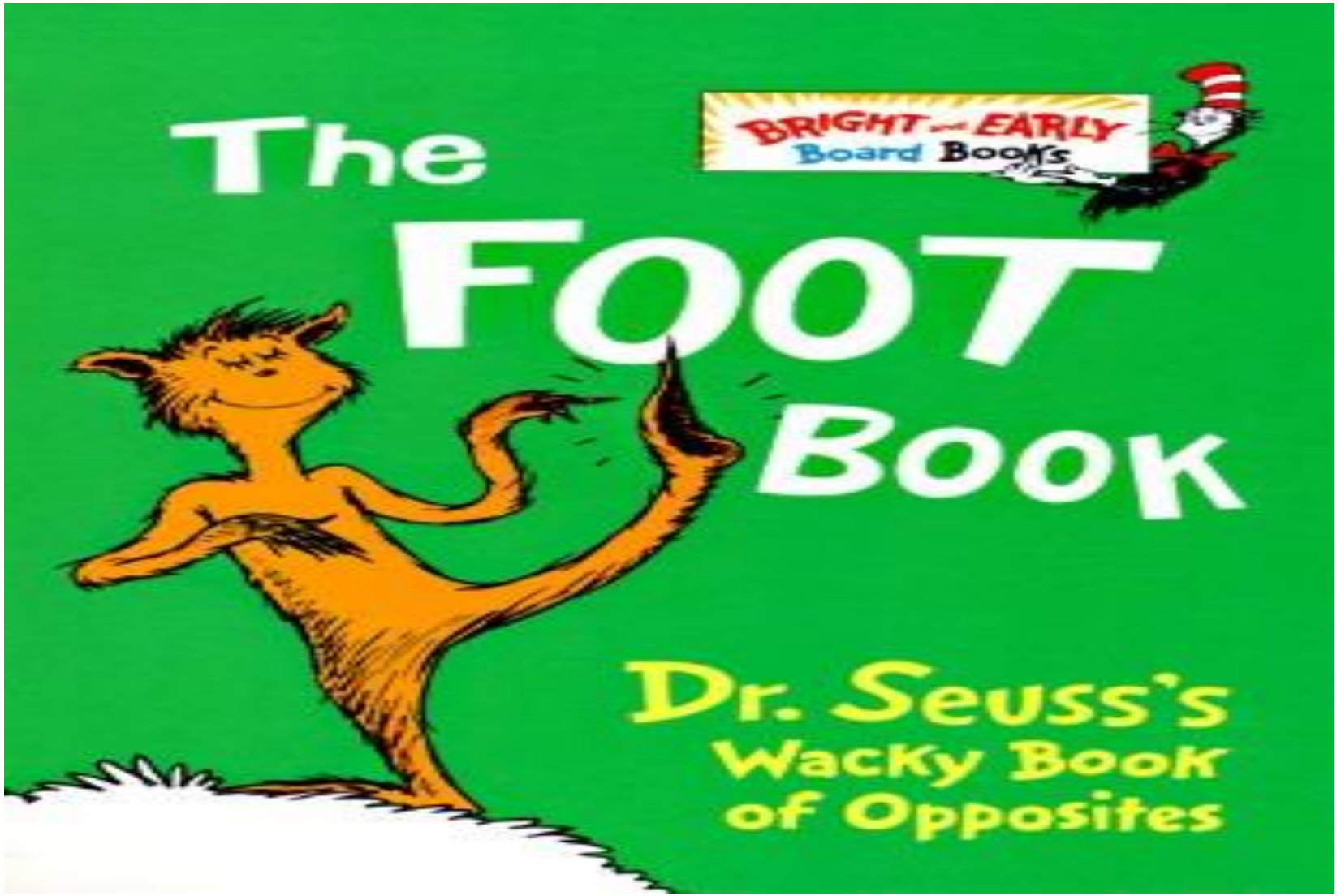
<table>
<tr><td colspan="4">Didactic Unit: Getting to know Dr. Seuss</td></tr>
<tr><td>English Department</td><td>Lesson: 1</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="4">Aims: To introduce the didactic unit and its purpose, as well as, the way it is going to be carried out.
Make students aware about the structured storytelling activity</td></tr>
<tr><td>Texto</td><td>Secuencia de Actividades</td><td>Contenidos</td><td>Preguntas</td></tr>
<tr><td>In this first sesión no text will be used because an introductio n of the didactic unit and the different books that are going to be used through it will be taking place.</td><td>Plan: To decorate the classroom with the help of students using images, posters and items according to Dr. Seuss tales.

Warm up: Have a brief conversation with the students about what they observe in the classroom and about the books, if they like them and why. Informar students about the books Dr. Seuss wrote that are going to be used in the storytelling and how they are going to contribute in language learning.

Do: Introduce the books author with a brief profile about his life and work through vivid flashcards and a video highlighting what his books represent not just for language learning, but also for understanding daily life events and issues.

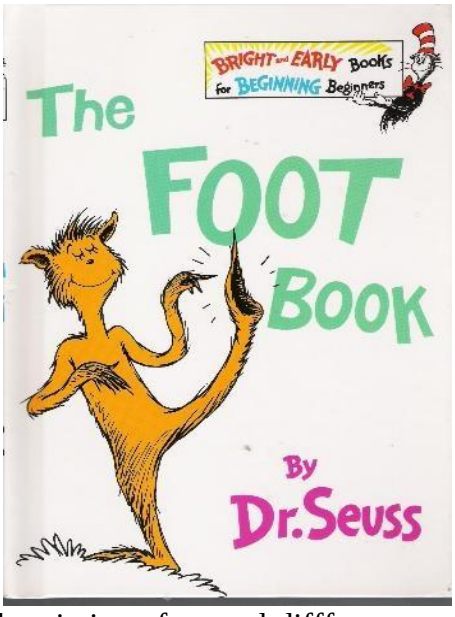
Tell students about the Cat in the hat park in Orlando and talk about it, whether they have ever heard of it or been there, why they think a park was built in honor to Dr. Seuss, allowing them to share their impressions and experiences on the topic. Show them the video of the park in order to generate interest about the didatic unit, the books and the experience they will have in the following months.

Review: Round up the session and start learning the song: In search of Dr. Seuss including the video and motions.</td><td>In this first sesión no specific contents will be taught because an introduction of the didactic unit and the different books that are going to be used through it will be taking place.</td><td>In this first sesión no specific questions will be asked because an introduction of the didactic unit and the different books that are going to be used through it will be taking place.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Materials: Video about Dr. Seuss life: https://www.youtube.com/watch?v=5bXbscNc37I
Song: In search of Dr. Seuss: https://www.youtube.com/watch?v=rNRJZobwrzQ</td></tr>
</table>


BRIGHT and EARLY
Board Books
The
FOOT
Book
Dr. Seuss's
Wacky Book
of Opposites

Text: The Foot Book

Author: Dr. Seuss



The Foot Book is a short book, written by Seuss and published in 1968. This was the first book he wrote after, Helen, his first wife's death and before he married Audrey, his second wife. At that moment the author dealed with two situations; the economic gap that his first wife had left and the fact that he was waiting for Audrey, his second wife, to divorce her husband so she could marry Seuss.

The Foot Book is also the first book that Dr. Seuss wrote for a pre-reading audience. The book makes a simple description of several diffferent types of feet through opposite words, that is why at first sight, it can be considered that its purpose is to teach children simple vocabulary and opposite adjectives through a simple and rhythmic book. The text is ideal to introduce opposite words and word order taking into account that the text is built around the simple description of the feet shown by the ilustrations: Wet foot, dry foot, etc. However, the book deals with a topic that even if it can be simple, it is extremely important; suggesting that the feet represent the different types of people we meet in life and how they are all interesting and worth learning about.

Goals:

- Listening for general understanding of the book: The Foot Book
- Become familiar with useful phrases in English in order to use in the clases when needed: *What does it mean?*
- Answer questions related to the book: The Foot Book
- Ask and answer questions using different structures
- Make descriptions telling similarities and differences among people
- Reflect on how important and interesting are all the people we meet in life.

Resources:

- Book: The Foot Book
- Videos: The Foot Book digital story, The Opposites song, Same same but different.
- Power point presentations: Opposites
- Projector
- Computer
- Speakers
- Flashcards
- Worksheets: Matching feet, body parts and clothes
- Médium-size images with numbers from 0 to 10
- Numeric poster
- Numbers audio
- Decorated box
- Medium-size feet silhouettes made in cardboard cartulina
- Folding baseboard with human silhouettes

Time and space organization:

Seven sessions of 1 hour each will be carried out in order to develop extensión activities on Dr. Seuss book: The Foot Book. These sessions will take place in the classroom as well as in some other rooms of the institution, such as the playground and the library.

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To describe people considering their physical characteristics, some character's features, their roles and their relevance for their contexts.	**Skills** • Listening for general understanding and specific information. • Listening carefully to the questions that is being asked. • Speaking: Engaging and participating in the storytelling. • Answer specific questions following model structures. • Ask questions according to model strucutures. • Retell the story by Reading the illustrations. **Vocabulary** • **Opposite words in the book:** Left – right Wet – dry High – low Small – big Front – back Slow – quick Up – down • **Opposite words to describe people:** Tall – short Fat – thin Strong – weak Funny – serious Happy – sad Angry – calm • **Numbers** from 0 to 20 • **Body parts:** Eyes, mouth, nose, ears, hair, legs, hands, feet. • **Clothes:** Pants, shirt, dress, skirt, blouse, shorts, shoes, sandals, ha	• What is the most important or repetitive word in the book? • How many pairs of feet does the book show? • What are the differences between each pair of feet? • Are all the feet in the book important for the story? • What does the foot represent in the book? • Are all the feet you know similar? • What are the similarities among the feet you know?

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To describe people considering their physical characteristics, some character's features, their roles and their relevance to their contexts.	• **Family members:** Mother, father, brother, sister, grandmother, grandfather, uncle, aunt. • **Actions:** Work, cook, clean, help, drive, study. **Functions and structures** • Questions with *how many:* *How many tall people do you know?* • Belong to… • Describing using correct Word order: Adjective + Noun: *Left foot* My is + Adjective: *My mother is tall* • Express similarities: *The mother is tall and the father is tall as well.* • Express differences: • *These feet are…, but these are…* *My mom is short, but my dad is tall, etc.* • Express people roles and their relevance: *She is the mother, she is important for the family because she + action or adjective.*	• What are the similarities among the feet you know? • Why are those feet important for you?

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 2</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To contextualise the story and to relate it to children’s experience.
To introduce opposite adjetives.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Foot Book</td><td colspan="2">Plan: Greet the students, ask them about what was said in the previous class, about the work that is going to be carried out in the class and how it is going to be worked out letting them know that in this specific session they are going to begin a really nice adventure.

Do: Introduce the story: Show the students the book cover. Pointing at the foot that is presented ask: “What’s this?” Motivate them to answer “Foot” and to repeat the book title: “The Foot Book”. Encourage students to think about what the book could be about and to give their answers freely. After listening very carefully to their answers let them know that soon enough they will find out, but that before they are going to learn some opposite words that will help them to understand the book.

Present/introduce the opposites: Introduce the opposite words that are used in the book by showing images in the video beam, mention them and motivate students to repeat them chorally paying special attention to the pronunciation. Once all the images are shown, point at them individually and ask students to repeat them in order and then at random, build up speed as they get confidence.

Touch… Play with the students dividing them in subgroups. They need to touch, taking turns and as fast as posible, the image on the board that corresponds to the opposite word that is mentioned.

Review: Mention one by one the opposite words shown on the board and ask students to repeat them if they correspond to the image that is being shown, if the image does not correspond they must remain in silence.

Start learning the song: Opposites for children.
Ask students about what they saw, listened to and did in the session. In order to finish, inform them about what they are going to do in the next class.</td><td>Opposite words in the book

Left – right
Wet – dry
High – low
Front – back
Slow – quick
Up – down
Small – big</td><td>What’s this?

What do you think the book is about?

What did we do today?

What are we going to do next class?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: The Foot Book, projector, opposites video: https://www.youtube.com/watch?v=TW4OQxUVjiE</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 3</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To revise the opposites vocabulary studied in the previous class
To read the book: The Foot Book motivating students to predict and participate the reading.
To answer questions about specific information of the book.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Foot Book</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date asking for the day, number, month and year. Ask for the title of the book they are going to read, the activities they did last class and the vocabulary seen. Listen to the song: The opposites for children. Tell them what will be done in this session.

Do: Read the book: Organize a semi-circle with the chairs giving students instructions to help out: Lift the chairs, bring them to the center, let’s make a semi-circle, avoid making noise with the chairs, etc. Ask them to sit and explain that they are organized like that to read the book The Foot Book, that this is the first book from Dr. Seuss they are going to read and that after reading it, some different “Invite them to predict what the book may be about. Point at the title, read it aloud. Read the story: “Left foot, left foot” point at the left foot in book’s illustration, pause, invite to repeat and to point at their own left foot. Continue reading “Right foot, right” repeat the exercise. Keep reading, pausing and inviting to predict using the opposite words studied.

Read the book again in the digital format: so all students can watch illustrations and phrases. Ask What is the most important word in the book? Let them answer freely helping them when needed.

Worksheet: Distribute the worksheet Matching feet. Ask students to color each pair of feet using the same color. They must say who the feet belong to using the structure: These feet belong to a dog

Review: Ask students to tell what they did in this session, helping them with the vocabulary they need to express themsekves (Make a vocabulary and phrases list to help students to express). Inform what will be done next class and ask them to put the chairs back in place. Play the opposites songs to finish the class.</td><td>Vocabulary:
Opposites
Left – right
Wet – dry
High – low
Front – back
Slow – quick
Up – down
Small – big

Word order
Left foot, Right foot, etc.

Structure
These feet belong to…</td><td>What do you see?

What is the most important word in the book?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: The Foot Book, projector, worksheet Matching Feet, opposites video</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 4</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To read and revise the book: The Foot Book. To introduce or revise the numbers from 0 to 20
To be able to express the differences among the feet shown in the story</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Foot Book</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date, ask for day, number, month and year. Ask them for what they did on the weekend, help with vocabulary/phrases needed. Remember the activities they did in the previous class and tell them what will be done in this one.

Do: Present the book: show the digital book, read it. Students can help because they already know the vocabulary shown in the illustrations. Ask the questions from the last class and the ones planned for this one, let them give the answer they consider adequate.

Revise numbers: In second question, revise numbers from 0 to 20 with the numeric poster. Play the numbers audio and have students to repeat them. Give students turns to touch the numbers as they listen to the numbers audio, first in order and then ramdonly. Ask questions using the structure How many…? Motivate them to ask their own questions to their friends using “How many”.

Matching feet: Have them work in pairs, distribute different color cards, they look for the child that has the same color card and get together. Stick numbers from 0 to 9 in disorder on the board, show students the decorated box with different pairs of feet. Each pair finds the matching feet, make a group with them according to the assigned number. Each pair mentions the amount of feet, to whom they belong, Ex: We have six feet, these feet belong to a cat. Have the pairs put numbers together in order to form numbers form 10 to 20. Show the digital format of the book once again and ask the second question guiding students to count the feet in order to answer the question collectively. Ask the last question and allow students to answer using the structure: These feet are…, but these are…

Review: Watch the opposites video to finish the session. Tell students what will be done next class.</td><td>Opposite words in the book

Left – right
Wet – dry
High – low
Front – back
Slow – quick
Up – down
Small – big
Structures

Express difference
These feet are, but these are…</td><td>What is the most important word in the book?

How many pairs of feet does the book show?

What are de differences between each pair of feet?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: The Foot Book, numeric poster, numbers audio, decorated box, feet patterns, numbers 0 to 10, opposites video.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</th></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 5</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To recognize similarities and differences among images.
To make descriptions of the people in the images.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Foot Book</td><td colspan="2">Plan: Greet students, talk about the weather, build the date. Recap the story that is being read, the activities done and what has being learnt in terms of vocabulary, structures and functions

Do: The Foot Book video: Ask them to repeat the phrases following the images, then show the video without audio and ask them to follow the story and mention the phrases, helping them when needed.

Revise body parts and clothes: Show them the body parts and clothes patterns from the decorated box, tak out one by one, mention them and have students repeat and point at them. Have them mention body parts and clothes as they are shown, first slow, then speed up. Have then mention them again using two-word sentences: Big eyes, pink blouse, emphisize the word order.

They belong to…Distribute color cards to form pairs. Stick to the board folding silhouettes with different feet. Ask: “Who may these feet belong to?” motivate them to answer using the structure: These feet belong to… Each pair unfolds one of the silhouettes, take different body parts and clothes patterns from the box in order to color them and stick them to the silhouette. They give the silhouette a name. Insist on asking What do the feet represent in the book? Put the silhouettes in front, ask: “Are all these feet similar?” Point at the feet and the people, tell and show similarites, ask them to mention other similarities, help them to answer using the structure: “Mary is … and Tom is … as well.” Each pair mentions one similarity. Let them know that even if they have some similarities, it does not mean they are the same because there are also differences.

Review: Stick the silhouettes to the walls, tell them they will be used for activities in next session.</td><td>Vocabulary

Body parts
Clothes

Structures

Belong to …
Express similarities
Mary is tall and Tom is tall as well.
Express difference
These feet are…, but these are…</td><td>What do the feet represent in the book?

Are all the feet important in the story?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Folding silhouettes, body parts/clothes patterns, The Foot Book video</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 6</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To describe people in pictures.
To stablish and express differences between people in the pictures.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Foot Book</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date. Sing the Opposites song that they have been learning and tell them about the activities that will be taking place for this session in order to contextualize them.

Do: Family members: Introduce them showing the digital picture of a family, point at each member: “This is the father.” Encourage them to repeat, show different family pictures, let them make their own statements about the family members. Ask them to get in pairs as they were last class, to look for the silhouette they decorated. Ask: “Are the silhouettes similar? Could they represent any person you know friends or family members?”, let them express what they think about it. Tell them they will describe the silhouettes and the people in the family pictures and to do it, they are going to learn more opposites. Introduce the opposites using gestures, body language, digital images, mention them, motivate students to repeat them chorally paying attention to pronunciation.

Opposites worksheet: The pairs match the opposite pictures, color them following instructions: Color the tall man’s pants green. Encourage them to give instructions to the class. Every pair describes one of the pictures aloud following the model: She is tall.

Point at the images, ask: “Is the mother similar to the father?” Guide them to use short answers, and to describe the family members mentioning two characteristics: The father is tall and serious. “What are the differences between the mother and the father?” Guide them to answer using the structure: The father is funny, but the mother is serious, Also relate the questions to the Foot Book.

Review: Ask them to retell what was done in the session. Let them know what will be done next class.</td><td>Opposite words

Tall, short
Fat, thin
Strong, weak
Funny,serious
Happy, sad
Angry, calm

Functions/ structures

Express difference
My mom is short, but my dad is tall, etc.</td><td>Are all the feet you know similar?

What are the differences among the feet you know?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Digital family pictures, opposites power point presentation, worksheet Opposites, decorated silhouettes.</td></tr>
</table>

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 7**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**
Aims: To recognize and express different actions and their importance for daily life. To get to understand the sense of the book and its message through the description of the pictures.			

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Foot Book	**Plan:** Greet students, build the date. Have a brief chat about what they did during the weekend. Ask them to recap the activities done last class and inform about what is going to be done in the session. **Do:** *Ask students:* "What do the feet represent in The Foot Book?" Let them answer freely. *Digital pictures:* Show one of the family pictures from last class, ask them to mention their family roles. Ask: "what does this family member do?" Show them some actions in digital images suported with the actions audio, help them with the vocabulary they need. Once they have gone through the list of actions motivate them to use the structure: The father works, the mother drives the car. Ask: "Why is the mother/father important in the family?", encourage them to answer using the structure: "She is the mother, she is important for the family because she + action". They can answer chorally or induvidually *Silhouettes descriptions:* Have them get in pairs as they were last class. Explain the activity and give an example of a silhouette description, giving them the structures they are going to use. Distribute the silhouettes they decorated, ask for the words that describe their silhouette, help them to put them together in order to build the description to present it to the class. **Review:** Ask again: "What do the feet represent in the Book?", students should realize that the feet in the book represent all kind of people. To finish the session let students know that the family members they have been describing represent their families and the silhouettes represent their friends and the people they do not even know. Take them to reflect about the importance of both groups of people the ones that are well known by us and close to us and the ones that are unknown.	**Vocabulary** Actions **Functions/ Structures** Expressing actions The father Works Express family roles and give reasons She is the mother, she is important for the family because she + action.	What do the feet represent in The Foot Book? What does each family member do? How does each family member help the family? Why are those feet important for you?

Materials: Digital family pictures, Digital actions pictures, actions audio, decorated silhouettes.

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 8</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To get to understand the sense of the book and its message through the description of the people around them.
To recognize the connection between the stories: The Foot Book and Same same, but different.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Foot Book</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date. Have them watch and mention the digital actions pictures, motivate them to give complete sentences chorally. Inform about what will be done in the session.

Do: Video: is everybody different? Watch it, ask students for similarities and differences among the people in the video, invite to use the opposites and the structures taught in the previous clases. Explain the situation Dr. Seuss was going through when he wrote The Foot Book and the importance everyone had in his life as the inspiration he had to publish it.

Same same but different: Show the story. Students follow the storyline and explain it in their own words. Have them think about the story’s sense and to relate it to the Foot Book. By this time students should understand that the book’s message is to know that everyone is important and is worthy to get to know and learn about them without considering the differences. Ask them to think of every person in the classroom, in the school and to reflect on why they are important for them, let them think. Then mention one person in the school, have students describing that person taking into account the vocabulary and structures learnt and expressing their importance for the school and for them, let students answer freely.

Hold one of the silhouettes decorated last class, ask them to imagine he is a new friend that is going to study with them. Ask: “How should you treat the new student? Why? Should you let him be your friend and learn about him? Listen to the answers carefully and help, if necessary.

Review: Let them know this is the last session on The Foot Book, ask for their opinions about the story, the activities done and the message they receive from it, if they liked and why.</td><td>Funtions / structures

Express difference
My mom is short, but my dad is tall, etc.

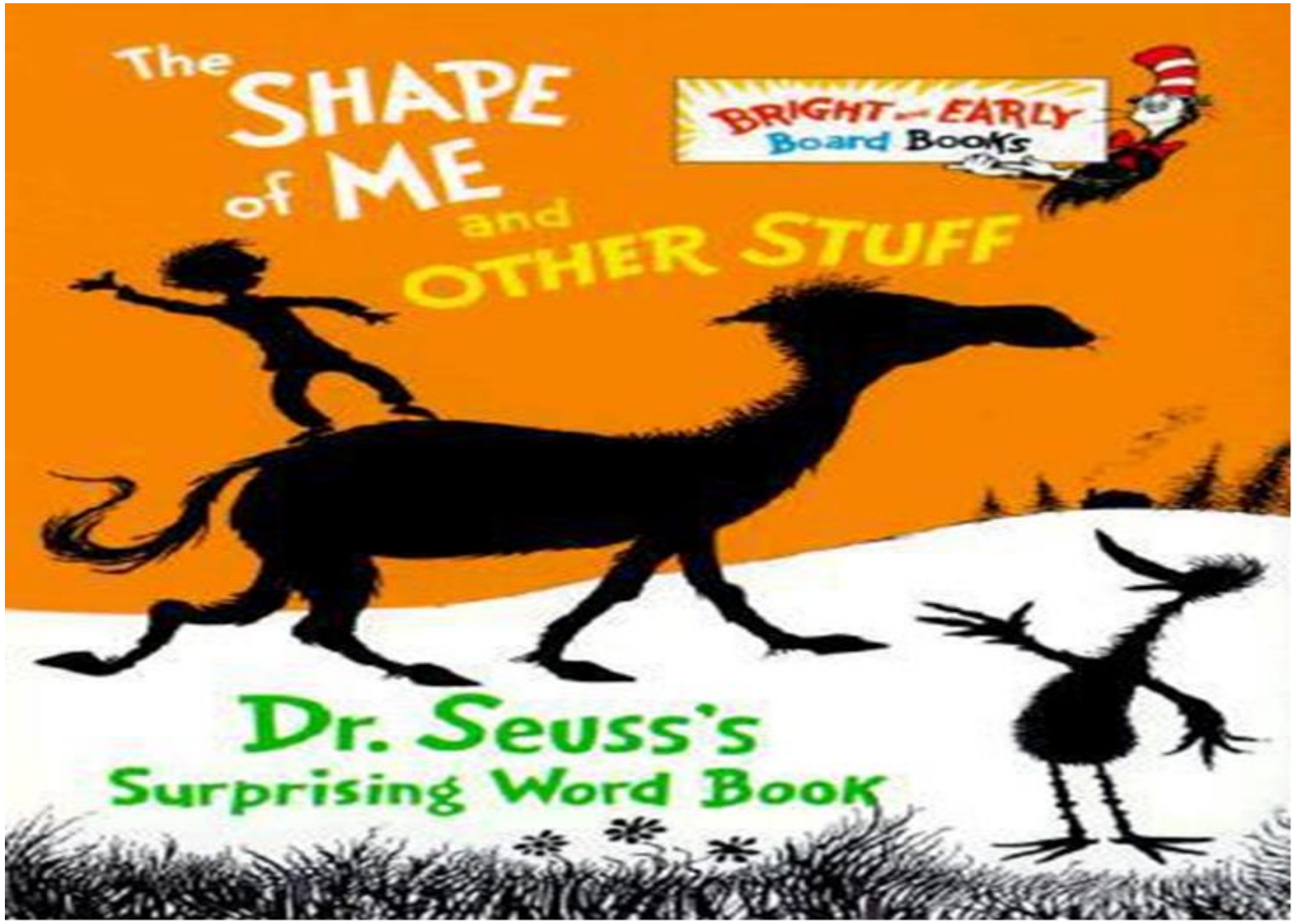
Express roles and their importance

She is my friend, she is important because she + action.</td><td>What do the feet represent in The Foot Book?

What does each family member do?

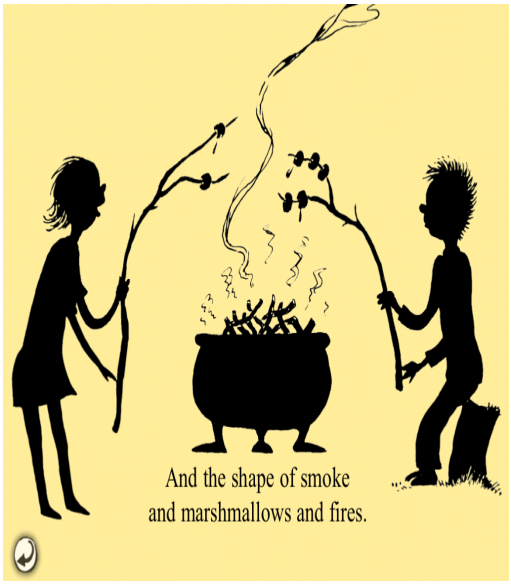
How each family member helps the family?

Why are those feet important for you?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Digital family pictures, Digital actions pictures, actions audio, decorated silhouettes, video: Same same but different.</td></tr>
</table>


The SHAPE of ME and OTHER STUFF
BRIGHT and EARLY Board Books
Dr. Seuss's Surprising Word Book

Text: The Shape of Me and Other Stuff

Author: Dr. Seuss



It is a book written by Dr. Seuss, published in 1973. The storyline shows a boy and a girl exploring the shapes of objects, through their silhouettes, they discover how to shapes are never completely similar. The books is illustrated with the objects silhouettes, however, it does not lack color. In this aspect, Seuss was influenced by some black and white illustrations he saw in a planes magazine. He said they were they were the strongest illustrations he had ever seen."

The book addresses the concept of shapes beyond the traditional concept commonly taught. This notion extents to different known, simple and complex shapes and to some others that do not even exist, but come from the imagination and creativity of the story's characters. The book ends with an affirmation of joy because of all the shapes they might have been, they are in the shape they are in.

Although it can be considered that the book addresses vocabulary of different objects shapes and silhouettes through the writer's characteristic rythmic cadence to familirise children with them an to get them in contact with their representation, the book addresses two esencial topics that contribute to the children's integral formation and that are worthy to think about, analyse them and talk about them. The first has to do with the capacity and freedom to imagínate and to be creative. The second one has to do with the constructions and the aceptation of self identity through the recognition of others.

Goals:

- To start developping confidence to communicate with others in English.
- To expand the language beyond the book by making a zigzag book of shapes.
- To listen for general understanding of the book: The Shape of me And Other Stuff, while recognizing specific pronunciation features.
- To be able to read the book: The Shape of me And Other Stuff, by following and sequencing the illustrations.
- To reflect about how are shapes do not define who we are o who others are.

Resources

- Book: The Shape of me and Other Stuff
- Videos: shadow theater: The three Little piggies, The Shape of Me and Other Stuff video format.
- Power point presentations: Shapes, The Shape of Me and Other Stuff in digital format, weird shapes
- Projector
- Computer
- Speaker
- Audios: Shapes audio.
- Flashcards: Matching shapes and objects cards, number cards, three set of shapes cards, emotions flashcards.
- Other materials:

  Flashlight, white paper, construction paper, decorated box, plastic or cardboard, objects patterns, plastic bags, flour, bowl, wipers, cardboard, tape, pencils, colors, ball, crayons

Time and space organization

Seven lessons of 1 hour each will be carried out in order to develop extensión activities on Dr. Seuss book: The Shape of Me and Other Stuff. These sessions will take place in the classroom as well as in some other rooms of the institution, such as the playground and the library.

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To start interacting with others by asking questions, expressing feelings and giving instructions.	**Skills** • Listening for general understanding and specific information while recognising key pronunciation features. • Speaking: repetition of the key lexical items and phrases providing pronunciation practice and leading to story sequencing (pupils anticipate and predict what comes next according to the illustrations of the book). • Ask and answer yes/no questions • Ask and give information using wh-questions (What) while interacting with classmates. • Give instructions to draw different shapes. • **Vocabulary:** Strings, elephants, lips, wáter Peanuts, pineapples, noses, grapes, Gum, smoke, marshmallow, fires Mountains, rooster, horse, tire, camel, Bees, keys, spider web, clothes Hose. • **Action words:** See, drip, speak, chew, suppose. • **Personal pronouns:** I, you, he, she, they.	What is this? Is this a cat, a house, a horse, etc? Does it have the details of a cat, of a horse, eyes, mouth, etc? What is a shape? What does this shape represent? Are these shapes similar? Are these shapes different? What shape was mentioned in the audio of the book? What is your favorite illustration from the book? What shapes do you see? What do you think this shape may represent? What is the difference between a shape and the object it represents? What is your favorite shape in the video?

Communicative Contents	**Linguistic contents**	**Questions**
To start interacting with others by asking questions, expressing feelings and giving instructions.	• **Emotions:** Happy, sad, angry, excited, surprised, scared • **Concepts:** Same and different **Functions and structures** • Wh-question: What does this shape represent? What color is this shape? It is a … It is the shape of a … • Ask for and express supossitions: What do you think this shape represent? I suppose it is the shappe of a… • Express preference: What is your favorite shape from the video? My favorite shape from the video is…	How are these activities related to the book? How do the characters in the book feel while discovering the shapes around them? How do they feel when watching the shapes they are in? How do you feel with your own shape? Do you think the shape you are in make you someone different?

<table>
<tr><th colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</th></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 9</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To introduce the book and allow reflection about the topic the book addresses.
To recognize and express the difference between an object or animal and its shape.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Shape of Me And Other Stuff</td><td colspan="2">Plan: Greet students. Build the date. Have a brief chat about the Foot Book and the activities carried out. Let them express whether they like it, why, what is the message they got from the story, etc.

Do: Shadows pictures: Previously stick the cardboard shapes of animals and objects on the board and cover it with a dark paper, so they cannot see. Most likely they will be curious and will ask questions. If they do not, ask: “What might be behind the paper?” Let them answer freely. Uncover the board and let them name the objects or animals they recognize. Ask yes no questions to help them make difference between an object and its shape, ex: if they say: It’s a cat, the question would be: Is it a real cat? Does it have the details of a cat, eyes, mouth, etc? Let them know that the images on the board are the shapes of the animals and objects, it is to say, how they look from outside.

Shapes Power point presentation: Show students the pictures of animals and objects, as well as, their shapes, motivating them to mention them using the structure: “It is a…” and “It is the shape of a ...”
Introduce the book: Hold the book, tell students this is the new book, read the title. Ask: “What may it be about?” Point at the shapes on the cover of the book, encourage students to name them. Let them know that the book will be read next class.

Matching game: Have a set of pictures cards and their shapes in disorder covered so students cannont see them. Give numbers to each picture, students say two numbers in order to get the picture of an object or animal and its shape, they count the cards and uncover them. If they do not get the picture and its corresponding shape, they put the cards back in place. If they get the matching pictures, they keep the cards and name them making difference between the pictures and its shape.

Review: Ask: “What the book is about? What is a shape? Tell what is going to be done next class.</td><td>Vocabulary
Strings, elephants, lips, wáter peanuts, pineapples, noses, grapes, gum, smoke, marshmallow, fires, mountains, rooster, horse, tire, camel, bees, keys, spider web, clothes, hose.

Functions / structures
It is a…
It is the shape of a ...</td><td>What is this?

Is this a cat?

Does it have the details of a cat, eyes, mouth, etc?

What is a shape?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Cardboard shapes of objects and animals, projector, power point presentation of pictures and shapes, matching cards, book The Shape of Me and Other Stuff:</td></tr>
</table>

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 10**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To read the book: The Shape of Me and Other Stuff prediciting from the illustration what the text says.
To be able to ask and answer yes/no questions about the illustrations in the book The Shape of Me and Other Stuff.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Shape of Me And Other Stuff	**Plan:** Greet students. Build the date with them. Inform about they activities for this session. **Do:** *Read the book:* Have students sit in a circle, leaving some space between them. Hold the book, read its title pointing at it. Show the digital book in the video beam, explain the title showing the illustrations on the cover. Introduce the characters pointing at them on the cover, ask about their possible names and relationship: Friends, brother and sister, cousins, use yes/no questions. Start reading the book, in page 1 emphisize "Me, you and I" point at you and at a student and have them repeat. Give them time to observe and read the images to predict what the text says. Make pauses on each page to emphisize the lists of shapes the characters name. Have students recognize and repeat them aloud. Close the book, ask students to remember and mention the shapes list in order. Emphisize the fact that the shapes in the book are all different because they are the external figures of different objects, but also the fact that the shapes from the objects of the same type are different; as there are different types of flowers, of trees, of everything around. *What is it?* Put a flashlight in the box, cover its top with white paper. Have the top of the box facing students. Get different obejcts into the box, so they cannot see their details, but their shapes. Let them name the shapes they see through the white paper using the structure: "It is the shape of a…" Take the object out of the box and confirm wheather it is the object they mentioned or not. **Review:** Ask them to recap the title of the book, what it deals with, what the names of the characters are and as many shapes mentioned in the book as they remember.	**Vocabulary** Personal/object pronouns: Me You I **Functions / structures** It is a… It is the shape of a ... **Concepts** Same, different	What does this shape represent? Are these shapes similar? Are these shapes different?

Materials: The Shape of Me and Other Stuff book, digital book, projector, decorated box, flashlight, white paper, different objetcs.

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 11**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To identify and name different objects shapes from a shadow video.
To ask for and give information about the shapes in the book interacting with classmates.
To listen carefully in order to get specific information from the audio format of the book.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Shape of Me And Other Stuff	**Plan:** Greet students. Build the date. Have them mention the activities done from the book The Shape of Me and Other Stuff. Inform about the activities they are going to have in this session. **Do:** *Video shadow theater: The three Little piggies*: Play it twice. Have students talk about what the shapes represent using the structure taught last classes and tell the storyline if possible. Reread the book, ask them to help reading the illustrations in the book, naming the list of shapes it shows. *Asking questions:* They take numbers from a bag to get turns. They mention the number, and their names according to the order of the numbers, so they know the order in which they are going to participate. Call a student to the front, he takes a number from another bag to ask a student a question about the shapes of the book and their colors: What does this shape represent? what color is it? The student with the selected number answers the question: It represents a boy and it is yellow. *Explain:* the book has some shapes the characters do not mention, they need to find what shapes they are. Show the digital book, play the audio format as well. Stop at each page. Students identify the shapes mentioned and the corresponding illustration. Ask for a volunteer to loop it. If the student gets confused, ask another student to help giving an instruction: Circle the flowers, etc. Once all the shapes listed in the audio are looped, ask if all the shapes were mentioned, if they were, move to next page. If not, ask what shape could it be. They may know the answer, so let them answer freely. **Review:** Ask about their favorite illustration from the book. Inform what will be done next class.	**Functions / structures** It is a… It is the shape of a ... Wh-question: What does this shape represent? What color is this shape?	What shape was mentioned in the audio of the book? What is your favorite illustration from the book?

Materials: Video shadow theater: The three Little piggies, computer, projector, digital book, video of the book, bags, set of number cards.

<table>
<tr><th colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</th></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 12</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To recognize the action words in the book and start using them to express themselves.
To reflect about the beauty different shapes have, even if they are different one from another.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Shape of Me And Other Stuff</td><td colspan="2">Plan: Greet students. Build the date. Recap what was done last class. Tell what will be done today.

Do: Digital book: Read it with the students, encourage them to list the shapes. Stop in the pages that have action words to represent them through gestures, ask them to repeat. Encourage them to use the structure: “I see the shape of a…” by asking: “What shapes do you see?” Motivate them to ask one another about the shapes they see in the classroom and to give complete answers.

Chinese whispers: Divide the group in two, ask them to create names for the teams. Have them make two lines. Put a table in front with two sets of cards with the shapes and actions words from the book. Show the last child a card, he whispers the word to the next child and so on until the word gets to the first. The first child spreads the cards to select the one he heard and give a complete sentence: “This is the shape of a…” The team that gets the card and says the sentence first gets a point.

Go to the digital book to identify weird shapes. Ask them to think of what machines or animals they could be. Show the ppp of weird shapes, ask them to think about what they may represent, motivate them to answer using the structure: “I suposse it is the shape of a…, I think…” Tell them shapes can be found in many places: Clouds, walls, show them some. Ask: “What is the difference between a shape and the object?” Have student reflect on the funny variations the shapesin the book have, like the shapes of the flowers; even if their petals look like windmills, it is a flower. Tell them it is a special feature in Dr. Seuss’ illustrations to encourage kids to use their imagination, but he also says that everything we see may be different from outside, but it remains the same object.

Review: Ask them to recap what was done in this session. Inform what will be done next class.</td><td>Vocabulary

Action words
See
Drip
Speak
Chew
Suppose

Functions / structures

It is a…
It is the shape of a ...
I suppose it is the shappe of a…</td><td>What shapes do you see?

What do think this shape may represent?

What is the difference between a shape and the object it represents?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Digital format of the book, three sets of shapes cards, power point presentation of weird shapes.</td></tr>
</table>

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 13**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**
Aims: To follow instructions from a listening excercise. To recognize beauty in the shapes that surround them.			

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Shape of Me And Other Stuff	**Plan:** Greet students. Build the date. Have them make shapes with their hands through a white paper illuminated with a flashlight, help them with instructions and models, so they can make their own shadow. Ask them about the activities they did last session. Inform what they will do in this class. **Do:** *Sand art wild animals in Africa:* Play it twice to let students see the shapes. Ask them to name the shapes they recognize using the structures taught last class. Ask: "What is your favorite shape from the video?" Help them to observe the beauty in all the shapes even if they have a favorite one. Take students to the play ground. Divide the students in groups of four, ask them to sit around the tables previously organized and give them some flour. They spread the flour on the table with their hands, listen to the shapes mentioned in the shapes audio and then they draw with their fingers the shapes they heard. When the shapes audio finishes, have some students to dictate shapes using the structure: "Draw the shape of a…" and the other students of the group draw the shape on top of the flour. When the activity is finished ask students to collect the flour and put it into a bowl. Take students to reflect on the shapes of the objects and things around by asking them to suppose they can change them and what would happen, ex: "Let's suppose we change the shape of the sun from a big sphere to a small one, it would not heat the planet, then it is great that the sun has the shape it has because it heats the whole planet. **Review:** Have students retell the activities they did in this session, which one they like the most and how they are related to the book that is being read. Let students participate and answer individually and freely. Inform students about the activites that are going tobe developped in the next session.	**Functions / structures** My favorite shape form the video is. Give instructions Draw the shape of a …	What is your favorite shape in the video? How are these activities related to the book?

Materials: Video: Sand art wild animals in Africa, projector, flour, bowl, wipers, paper zigzag, shapes audio.

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 14</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To start the My Book of shapes Project (zigzag book) in order to extend the language beyond the story.
To recognize different emotions and to express their own or different people’s feelings using personal pronouns adequately.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Shape of Me And Other Stuff</td><td colspan="2">Plan: Greet students. Build the date. Have students remember the shadow theather video they watched last class and let them share about it. Inform about the activities they are going to do in this sessions.

Do: Make zigzag books: Fold two cardboards in half lengthwise, fold them twice at right angles to the fold to make a concertina shape with three square ‘pages’. Join both zigzags together with tape. Put a table in the front with different patterns. Give students cards with numbers from 1 to 4 in order to organize them in groups. Numbers 1s sit at the same table, numbers 2s and so on. Distribute the zigzag books, pencils and colors. Students copy the title: My Book of Shapes, select the patterns they want to use, trace the shapes and color them. If more than one child want the same pattern, invite them to take turns. When they finished ask them to sit in a circle. Each child choose a friend to read the book of shapes they designed by throwing him a ball, showing him his own book of shapes ask: “Can you please read my book of shapes?” The other child observes the book and give complete sentences: The shape of cats, the shapes of clouds. The former says if he is correct or not.

Emotions: Show the flashcards of emotions emphisize the pronouns. Ask them to repeat the phrases: He is happy, she is sad, they are angry, etc. Gesture emotions and have them to express how you feel using the structure: You are + emotion. Ask them to gesture emotions and you tell them how they feel. Call students to the front, show them one of the emotions flashcards, they gesture it, motivate the rest of the group to give a sentence using the structure taught.

Review: Ask about the feelings they can infere from the characters while they discover the shapes of the objects that surround them and the shapes they are in. Let them know that they are surprised and excited about the shape they see, and grateful for their own shapes.</td><td>Vocabulary

Personal pronouns:
I
You,
He
She
They
Emotions:
Happy
Sad
Angry
Excited
Surprised
scared

Functions / structures

Express feelings</td><td>How do the characters in the book feel while discovering the shapes around them?

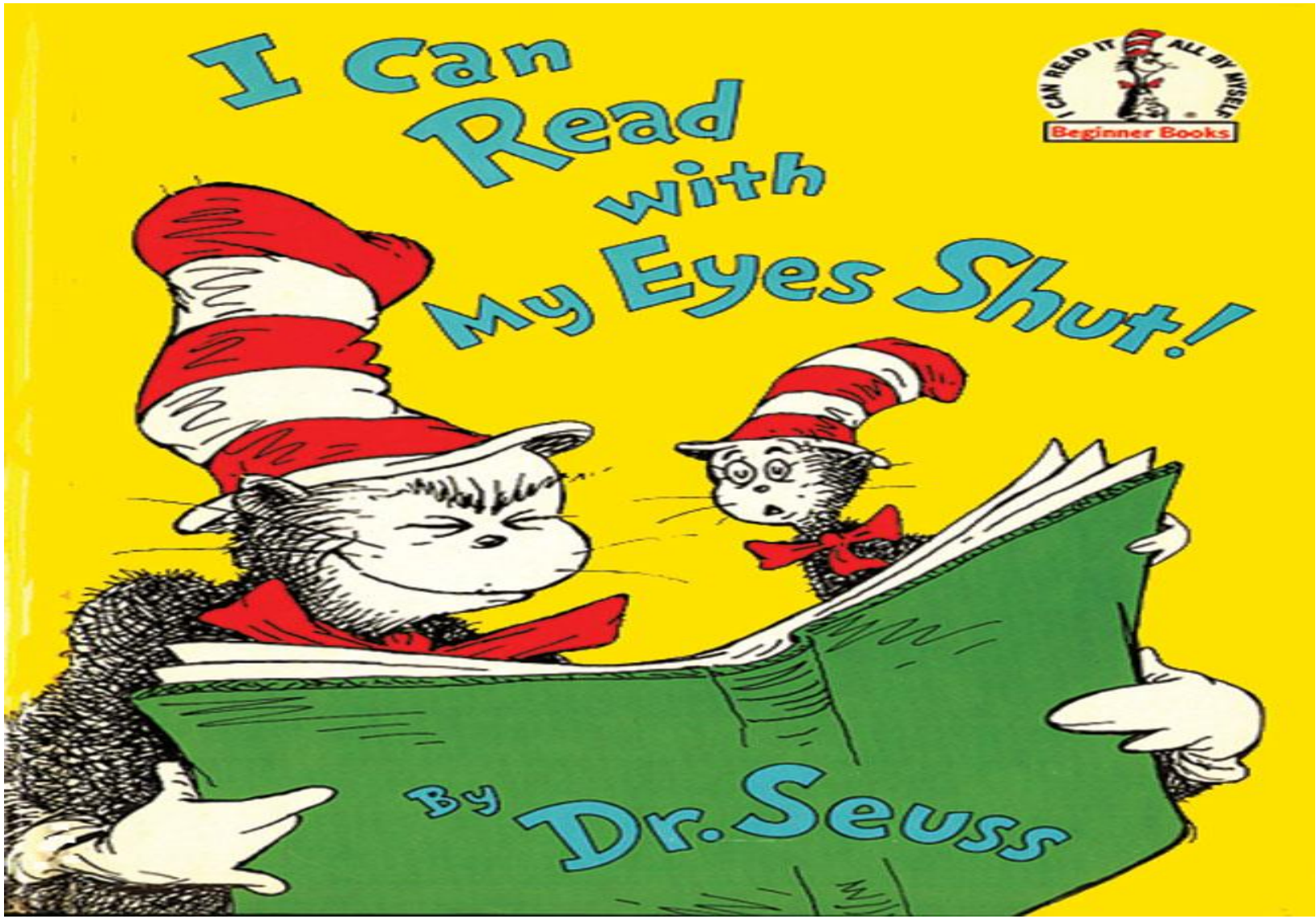
How do they feel when watching the shapes they are in?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Book, computer, projector, speakers, two cardboards per students, tape, pencils, colors, ball, emotion flashcard.</td></tr>
</table>

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 15**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To get to understand the sense of the book and its message by drawing their own shapes on construction paper.
To recognize the difference between the stories: The Shape of Me and Other Stuff and The Foot Book.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Shape of Me And Other Stuff	**Plan:** Greet students and build the date, ask about the weather and about what they did over the weekend. Inform about what they are going to be doing in this lesson. **Do:** *Explain*: The book they are reading, shows some shapes, but there are many more around that are not included, and it is necessary to relate the story to the daily life, that is why they did their own book shape. Ask them how could they apply the characters George and his girl-friend's excitment because of the shapes they are in. If students get confused with the question and do not know how to answer, let them know that they are going to find out after the next activity. *The shape of me:* Students sit in two. Put two pieces of construction paper in the center. Call a student, ask him to choose a friend in order to draw his shape on the paper. The chosen has to lay on it staying still, the other student draws his shape following the body lines. Then they change roles until all studentes do it. Ask them to write their names on the silhouettes. Hold each silhouette and elicit the sentences saying "This is the shape of…" They should give the name of the student. Take them to reflect about the excitment the characters in the book express because of the shapes they are in. Remind them that a shape is the external figure of something or someone. Let them know that, like George and his girl-friend in the book, they should be happy because of their shapes and that their shapes does not make them be someone or something different because their shapes are just the external representation of them, but do not define any details about who they truly are. **Review:** Tell them the different messages they got from The Foot Book and The Shapes of Me and Other Stuff. The first shows everybody is different, important and worthy to know about, the second shows the amazing shapes we are all in and that our shapes do not change who we are.	**Functions / structures** Express their own feelings I am + emotion	What is a shape? How do you feel with your own shape? Do you think the shape you are in make you someone different?

Materials: Book: The Shape of Me And Other Stuff, construction paper, crayons.

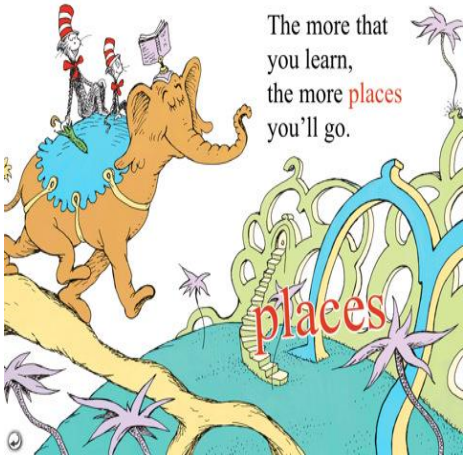

I Can Read with My Eyes Shut!
I CAN READ IT ALL BY MYSELF
Beginner Books
By Dr. Seuss

Text: I Can Read With My Eyes Shut

Author: Dr. Seuss

It was published in 1978 by Random house. This book is one of the many Beginner Books he wrote, avoiding the larger books due to the eye sight issues he was suffering. Considering the consequences of not having the possibility to see properly, he wrote this book about reading, celebrating the many, many things that can be learnt and the many places that can be known through this delighful activity encouraging children to take pride of their reading abilities. But also, about the many things that can be missed out if eyes are shut. He dedicated this book to his ophtamologist.

I Can Read With My Eye's Shut is narrated by the Cat in the Hat, who list the abilities he has developped in his reading skills to the point that he can read with his eyes shut, but whenever he does it his eyesbrows get red and his hat frizzles out, then he points out that it is much better to read with the eyes open, and lists the many things he can read about, as well as the many places reading can take him to.



This book represent the greatest advice that a child can receive: Take pride of your abilities to read and read as much as it is possible becuase the more you read, the more you learn and the more places you will go to. However, it also facilitates the introduction of a more sensitive topic which has to do with the idea of focussing and undertanding what is read, getting the messages books offer and being critical when facing them, becuase when reading with eyes shut can lead to get wrong ideas, but reading with open eyes leads to comprehension and to decisión making about what the books state. These aspects make the book a relevant story to read and to talk about with the children, specially because they are going through their reading learning process in their mother tongue. In consequence, its messages results in high motivational and guide in developping their reading skill and enjoying using it.

Goals:

- To follow the sequence of the story cut in three sections and to be able to recap and to predict it observing the illustrations.
- To develop listening skills to receive and follow instructions for art activities (make the glasses and hat from the Cat in the Hat and to build a "When I read" poster.
- To develop social interaction through yes/no and wh-questions.
- To start developping the ability to infere messages from the books worked out in the lessons through questions about the story.

Resources:

- Book: I Can Read With My Eyes Shut, Dr. Seuss books collection
- Projector
- Computer
- Speakers
- Power point presentation: Digital format of the book I Can Read With My Eyes Shut
- Poster: The Cat in the Hat, When I read
- Flashcards: Opposites, vocabulary presented in the book
- Lotto: Vocabulary presented in the book
- Photocopies of the illustrations from the book
- Other materials:
  Colored pipe-cleaners, cardboards, brushes, glue
  Ring-shaped carboard, clothes pegs, magazines
  Red painting, glue, stapler, circle, strings
  Plastic bags, scarfs, construction paper.

Time and space organization

Seven lessons of 1 hour each will be carried out in order to develop extensión activities on Dr. Seuss book: I Can Read With My Eyes Shut. These sessions will take place in the classroom as well as in some other rooms of the institution, such as the playground and the library.

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To be able to recognize and express abilities from themselves and from others as well.	**Skills** • Listening for general understanding and specific information; listening and sequencing events. • Speaking: Asking and answering questions. Ask and express one's and others' abilities using the structures: *Can you + verb? Yes, I can* *I can … / I can't …* • **Vocabulary in the book:** Circle, reader, trees, Knees, anchor, ankle, bones, wishbones, trombones, Pillow, pail, cents, dollars, doughnuts, ice, Collars, music. • **Animals:** Ants, bees, crocodiles, owl fish, snake, mice, • **Action words:** Read, make, do, keep Learn, smell, sale, miss, Go, know, earn, play Tell, share, wink. • **Revise colors:** Blue, red, green, white, Brown, purple.	What might be relationship between the two cats? What are they holding in their hands? What are they doing?" What might the book be about? What is the Cat in the Hat wearing on his eyes? Why do you think he is wearing glasses? Do you like his hat? Why? How does the Cat in the Hat feel? Why does he feel sad? How is he reading his book at the beginning? How do they feel when reading the book with eyes shut? Why? How is he reading his book now?

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To be able to recognize and express abilities from themselves and from others as well.	• **Opposites:** Open- shut, Left- right, Tight – wide, Good – bad, cold - hot • **Emotions:** Sad, glad, mad. • **Parts of the face:** Eyes, eyebrows and nose. • **Adjectives:** Upside down, awful, speed, speedy, young, wonderful. • **Possessive adjectives:** My. • **Expressions:** I don't do an awful lot: I don't do much. • **Structures and functions:** Express abilities with *can:* I can + action word Ask and answer questions with *can:* *Can you / he / she /they + action word?* *Yes, I / he / she / they can No, I / he / she / they can't* *What can we learn about when we read?* *When we read we can learn about…*	How do they feel when reading the book with eyes open? Why? Do you all know the castle and the Candy house? How do you know those places if you have not gone there? Was it easy or difficult to follow the instructions? Why was it difficult to follow the instructions with the eyes shut? What happens to people with eye sight issues? Is it possible for people who can see to miss the benefits from reading? Why?. According to the Cat in the Hat, what can we learn when we read? What can we learn about when we read?

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 16**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To create interest around the book that is going to be read through the poster with the Cat in the Hat.
To have students to describe the cover of the book and to predict what the book might be about by asking them questions.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
I Can Read With My Eyes Shut	**Plan:** Paste the Cat in the Hat poster on the board to create interest about the new book. Greet students. Build the date. Let them ask questions about the poster. If they do not, ask them: "Who is the character in the poster? Does it look like a person or an animal? What is he wearing on his head?" If they answer, congratulate them, if they do not get the anwers, tell them he is the Cat in the Hat, one of the most known characters from Dr. Seuss books. Tell that they will start reading a new book from Dr. Seuss. Show the book and inform about the activities that will be done in this lesson. **Do:** Hold the book, ask: "What color is the cover? What do you see on the cover? What might be relationship between the two cats? What are they holding in their hands? What are they doing?" Tell them to look at the cats' eyes and ask: "How are the eyes of the cat in the hat and how are the eyes of the young cat in the hat?" Considering the characters position or body language, how do you think the chararacters feel and why?" Let them answer freely. Read the title pointing at it. Ask: "What might the book be about?" Open the book and show page 1. Do not read yet, ask: "What is the Cat in the Hat wearing on his eyes? Why do you think he is wearing glasses?" Tell students that to read this book they are going to make glasses for them so they can play the role of the Cat in the Hat. Have some of them hold the colored pipe-cleaners in front of the class. The rest of the class will receive two pipe-cleaners after asking for them, they need to mention the colors they want: "I want a red and a yellow pipe-cleaners. Have them bend the borders of the pipe cleaners to make a circle with a stick like number 9, give them a piece of a pipe cleaner to attach the two circles together. **Review:** Have students to write their names on a Little piece of paper to paste them on the hooks you previously organized for them. Ask them to hang the glasses on the hooks.	**Functions / structures** Yes/no and Wh-question Who is the character in the poster? Does he look like a person or an animal? What is he wearing on his head? "What color is the cover? What do you see in the cover?	What might be the relationship between the two cats? What are they holding in their hands? What are they doing? What might the book be about? What is the Cat wearing on his eyes? Why do you think he is wearing glasses?

Materials: Book: I Can Read With My Eyes Shut, The Cat in the Hat posert, colored pipe-cleaners.

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 17**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To make the hat from the Hat in the Cat to wear it when reading the book.
To indtroduce the adjectives that appear in the book through showing their corresponding opposites and gesturing them.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
I Can Read With My Eyes Shut	**Plan:** Greet students, build the date, talk about the weather. Show them all the books from Dr. Seuss available in the school to let them see the amount of books in which the Cat in the Hat appears. **Do:** *Make the hat from the Cat in the Hat:* Take students to the art room. Ask them to describe the hat, ask: "Do you like his hat? Why?"Give each child a brush, a white cardboard with stripes traced in pencil, and small bowls with red painting to share between two students. Ask them to write their names on the cardboard. Give them instructions to paint in red the stripes on the cardboard showing them how to do it: "Paint in red one stripe and skip the next one" Have the repeat the given instructions pointing at the stripes before painting to make sure they understood the activity. When they finish ask them to take the carboard carefully to the grass to let it dry. *Introduce the adjectives*: Show the ones that appear in the book using their opposites in flashcards, tell them that the opposites they are about to see appear in the story and that to know them in advance help because they can participate and collaborate when reading the book. Mime the adjectives when possible and have students to mime them as well. *Make the hat:* Ask them to go for the cardboards. Ask them to put the two ends of the cardboard together and hold it like a cylinder so you can staple them. Distribute scissors with round borders to make cuts in the two first stripes of each end of the cylinder, ask them to fold the borders they cut and put glue on. Give each child a circle-shaped cardboard to paste it on top of the cylinder, them give them a ring-shaped cardboard to make the base of the hat. **Review:** Once the hat is done, ask students to take them to the class and hang them on the hooks. Tell them that they are going to wear both the hat and the glasses when reading the book.	**Vocabulary** Adjectives: Upside-down Left-right Shut-open Tight-wide Bad-good Hot-cold	Do you like the Cat in the Hat's hat? Why do you or don't you like it?

Materials: Books from Dr. Seuss available in the school, the Cat in the Hat poster, opposites flashcards, cardboards, brushes, painting

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 18</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To star Reading the book: I Can Read With My Eyes Shut.
To motivate students to join the reading activity by predicting the last words of the phrases after observing the illustrations.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>I Can Read With My Eyes Shut</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date, talk about the weather. Play simon says: they touch things according to the opposite words shown in the last activity, but only when they hear “Simon says”.

Do: Ask them to get their glasses and hats from the hooks and to sit in a circle. Ask for the title of the new book, the name of the character and the possible relationship between cats. Ask them to describe the hats of the cats and the book in terms of colors and sizes. Explain they are going to play an important role in when reading because they are going to watch the illustrations and mention them. Show the page 1 in the digital format and start reading: I can read in… Let them say the color they see “Red”, I can read in… “blue”, continue with the rest of the book. Let them predict the last word of the sentences by watching the illustrations, if they do not know, help giving them the word. Emphisize the words they are not familiar with and ask them to repeat. Pages 4-5: ask them to cover their own eyes according to what they say: “Left eye, right eye” Pages 6-7: gesture “Eyes shut tight” ask them to gesture as well. Pages 8-9; have them repeat the words the Cat in the Hat can read. Pages 10-11 ask them to point at the part of their “Eyebrows”, emphisize the description, ask: “How does the Cat in the Hat feel?” Explain the expression: I don’t do an awful lot – I don’t do much. Tell them they will continue reading next class. Ask them to put glasses and hats in the hooks and to sit.

Vocabulary: Show the copies of the illustrations mentioned in the book until page 9, have them repeat while you hang them with the clothes pegs on the strings previously set on one of the corners of the classroom. Point at picture and name them wrongly in order to elicit the correct ones.

Review: Ask them to retell the extension activities they have been developping from the book I can Read With My Eyes Shut. Inform about what is going to be done in the next session.</td><td>Vocabulary

Action word:
Read
Colors:
red, blue and pickle
(Green)
words in the book:
Bed, circle
Adjectives:
Upside-down
Left-right
Shut-open
Tight-wide
Bad-good
Hot-cold
Parts of the face:
Eyebrows</td><td>How does the Cat in the Hat feel?

Why does the Cat in the Hat feel sad?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Book I Can Read With My Eyes Shut, photocopies of the vocabulary presented in the book, strings, clothes pegs, hats and glasses made by students.</td></tr>
</table>

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 19**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To read the book from page 12 to page 29 prediciting the last word of the sentences expressed by the Cat in the Hat.
To reflect about what we can learn about when reading books.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
I Can Read With My Eyes Shut	**Plan:** Greet students, build the date and talk about the weather. Sit in a circle to play lotto with the vocabulary from the book. Distribute the cards with the pictures, put the same pictures on a bag. Each child takes a card and call the word out, everyone looks for the pictures in their own cards and cover them with pieces of cardboard. The first one to cover all the pictures in the card wins. **Do:** *Digital book:* Remind students they are playing an important role reading because they can read the illustrations to predict the last word of the phrases in the book. Read from the beginning to page 9, do not emphasize. Pages 8-9 ask: "How is the Cat in the Hat reading his book?" motivate them to answer saying: "*He is reading with his eyes…"* and shut the eyes, so they can finish the sentence *"Shut"* Have them repeat the complete answer. Pages 11-12 ask them to shut and open their eyes while you read the text, ask about what happens to the eyes when shutting them tight. Ask: "What are they doing while reading the book? How do they feel? Why do they feel happy?" Display the flashcards with the vocabulary from the book and tell students to be concentrated because when reading pages from 13 to 29 they are going to be called to pick the picture that represents the things the Cat in the Hat says we can read and learn about. Let students know that when he mentions the things we can read and learn about, he makes reference to a possible unknown world, ex: When he says *"You can read about trees"* He makes reference to the natural world and all what happens in it. Therefore, have them to reflect on each thing the Cat in the Hat says we can learn about through reading and mention what he is making reference to. **Review:** Ask: "How is the Cat in the Hat reading the the book this time?" motivate them to answer saying: "*He was reading with his eyes…"* and open the eyes, so they can finish the sentence *"open"*	**Vocabulary** Learn, smell, do, sell Speed, trees, anchor, hose, ankle, bone, trombone, ice pillow, cent Ants, bees, crocodiles, owl, fish, snake, mice, Speedy, Open-shut, Eyebrows, noses, Sad, glad, mad.	How is the Cat reading his book at the beginning? How do they feel when reading the book with eyes shut? Why? How is the Cat reading his book now? How do they feel when reading the book with eyes open? Why?

Materials: Digital book, flashcards, projector.

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 20</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To read the book from page 30 to the end and understand the sense of the book.
To express ability e structure I can…</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>I Can Read With My Eyes Shut</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date, talk about the weather. Ask them to get their glasses and hats.

Do: Finish reading the book: Show the digital book, ask: “What is the last page read last class?” If they do not, show page by page to help them to remember the illustrations they already saw so they can say what was the last page read. Page 30 hold the flashcards with the pictures that represent the things the Cat in the Hat say we can learn about from reading, show one by one, ask them to list the things he refers to. Emphisize the idea that all those things can be learnt when reading with the eyes open and not shut, because with the eyes we miss them all. Bring up the expression learnt, we don’t do an awful lot. Have them shut their eyes and tell what they can see, then to open their eyes and tell what they can see, encourage them to use the structure: “I can see...” every child mentions one thing. Pages 31-32 emphisize the idea that reading can take the reader to different places because it sparks imagination, show the power point presentation with places from popular books; the forest from Little red riding hood, the candy house from Hansel and Grettel, the castle from the beauty and the beast, etc. Ask them: “Have you been in castles or in Candy houses?” But do you all know castle and Candy house? “How do you know those places if you have not gone there?” If they try to answer listen carefully. If they do not, let them know that they have not gone to those places but it is because of the books they have read that they know them, because they can take our imagination to the places they describe and show, even if they do not exist. From pages 33 to 36 the Cat in the Hat referes to the thing we can learn to make a living, ex: How to make doughnuts or kangaroo collars making reference to different occupations like cook and designer. Therefore, let them know he does not just focus on the importance of reading, but also on the importance of studying.

Review: Keep reading the book until the last pages in which some states are mentioned, and a great piece of advice is given. Ask them to put glasses and hats back in place and inform about next class.</td><td>Vocabulary

Action word: Earn, make, play music

Vocabulary in the book: Doughnuts, collars Animals: Kangaroo, Adjectives: Wide

Functions/ structures
Expres abilities
I can see …</td><td>What is the last page read last class?

Have you been in castles or in Candy houses?

Do you all know the castle and the Candy house?

How do you know those places if you have not gone there?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Digital format of the book I Can Read With My Eyes Shut, hats, glasses, flashcards and power point presentation of places.</td></tr>
</table>

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 21**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**
Aims: To express other people abilities using the structure: He can.. and he can't… To understand the sense of the book: I Can Read With My Eyes Shut through a competition game.			

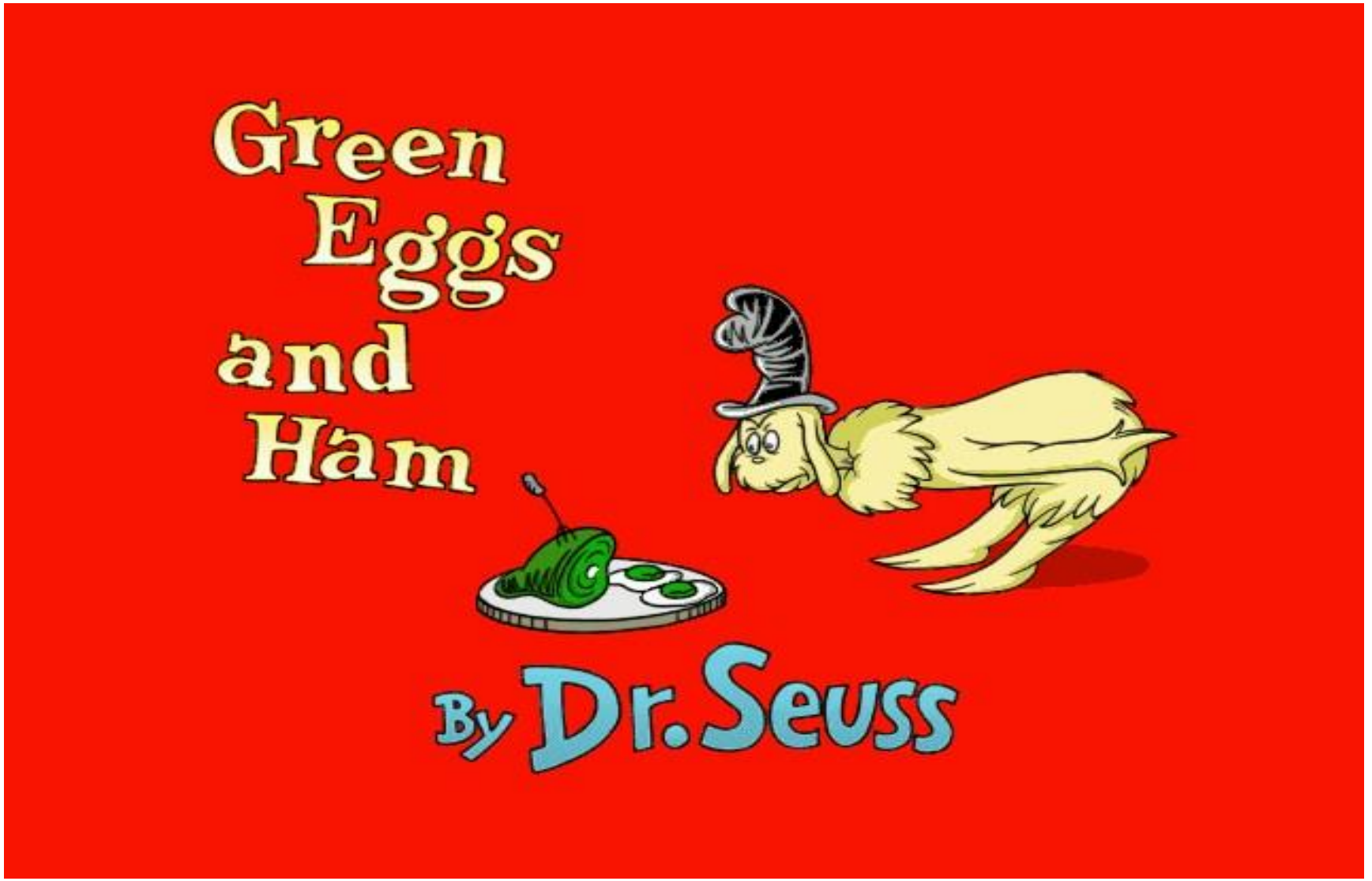
	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
I Can Read With My Eyes Shut	**Plan:** Greet students, build the date, talk about the weather. *Video: I Can Read With My Eyes Shut:* Have students tell the story helping with the prases and letting them make the list the Cat in the Hat mentions. **Do:** *The Olympics:* Divide the group in three or four teams, each team sends a competitor for each round, a different team member must be chosen for each competition. Give an instruction to the competitors, first they have to do it with their eyes shut or covered with a scarf and then with their eyes open, ex: Draw a ball, pass the marbles from one jar to another one, look at a picture and describe it, write you name, etc. When the competitors finish their task, have one student from each team to ask yes/no questions to the teams: "Can Mary Mary draw with he reyes shut?" Motivate tehm to answer chorally: *"Yes, she can"* or *"Not, she can't"* Then the teams have to express wheather they have the ability or not to do it using the structure: she can … or she can't … When the game is over, have students to reflect about how easy or difficult was to follow the instructions asking: "Was it easy or difficult to…? Why was it difficult to…? Most likely they will make connection between the difficulty to develop the task and the fact that they had their eyes covered. Ask them to describe how different was to develop the instruction with eyes shut and open in terms of difficulty, possibility to do it, speed, how they felt, etc. Help them to conect the Olympic game with the sense of the book, first making reference and difference between people with eye sight issues and people who can see well; then making reference to people with the ability to see and read close their eyes deciding not to read because they prefer different activities and displace the wonderful reading activity. **Review:** Have students retell the activities done in the session and the sense of the book they read.	**Vocabulary** Concepts: Possible-imposible Ajectives: Easy-difficult Fast-slow **Functions / structures** Express other people abilities He can… He can't… Describe how a task is done with eyes shut and open: It is difficult to …	Was it easy or difficult to follow the instructions? Why was it hard to follow instructions with the eyes shut? What happens to people with eye sight issues? Is it possible for people who can see to miss the benefits from reading? Why.

Materials: Book I Can Read With My Eyes Shut, 4 scarfs, the objects needed to develop the tasks in the Olympics games.

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 22**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**
Aims: To ask and answer questions about abilities using the strucutre "Can you …" To make a "When I read poster" using the students ideas about what can be learnt from reading.			

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
I Can Read With My Eyes Shut	**Plan:** Greet students, build the date, talk about the weather. Draw a *sentence web* on the board, decorate it with photocopies of the illustrations from the book. Write: "When I read…" in the circle that is in the center of the web. Display the photocopies of the illustrations from the book on the floor and ask students: "According to the Cat in the Hat, what can we learn when we read?" Motivate them to answer by modeling the structure: "When I read I can learn about…" Have them choose the picture that matches the sentence they gave, paste the picture on the circles of the web. **Do:** *Develop visual literacy:* Ask: "What illustrations in the book are odd?" If they do not answer, show some to let them know what they were asked to mention, like: The knees on the tres and the crocodiles pants. "What is the object present in all the book?" If the do not notice it, give them clues like: It is green, in page 2 it is by the bed, in page 7 it is holding the piece of paper that the Cat in the Hat is reading, "The umbrella" "What is your favorite illustration from the book" "Why?" *Asking questions:* Give an action picture (draw) to a child, he asks another student: "Mary, can you draw? Mary replies: *"Yes, I can"* or *"No, I cant"* Continue until all students have participated. *"When I read" poster:* in the style of a word web decorating it with pictures from magazines. Write: When I read" in the circle that is in the center and paste the picture of a book. Have a child asking a friend: "What can we learn when we read?" the other student replies: "When I read I can learn about…" Write in the circles some of the sentences they mention and paste the picture that matches with the sentences. Paste the poster on a wall where it can be seen by all people in the school. **Review:** Hold the book, let them know they finished this book. Next class they will have a new one.	**Functions / structures** Interact with classmates: ask, answer yes/no questions: Mary, can you draw? *"Yes, I can"* or *"No, I cant"* Express abilities developped trhough reading; When I read I can learn about …	According to the Cat in the Hat, what can we learn when we read? What can we learn when we read?

Materials: Book I Can Read With My Eyes Shut, photocopies of the illustrations from the book, construction paper, magazines, glue.


Green
Eggs
and
Ham
By Dr. Seuss

Green Eggs and Ham

By Dr. Seuss

Green Eggs and Ham is a book written and illustrated by Seuss and published in 1960 by Random House. This book came about when Seuss' publisher, Bennett Cerf, bet Seuss fifty dollars that he could not write a book using only fifty words. Seuss obviously won the bet and created his top selling children's book at the same time. The pattern of most words used is fairly interesting. The word "not" is used 82 times, "I" is used 81 times, and "Anywhere" which is the only word that has more than one syllable is used only 8 times.



The story shows Sam-I-am offering another character green eggs and ham, what seems not be a very delicious plate. Without trying them or giving any explanation, the character in the hat announces that he does not like green eggs and ham. The story continues with Sam-I-am asking if the hat character would like green eggs and ham in different situations. Each time something new is introduced it builds on top of what has already been asked. Finally, the character in the hat gives in just so that Sam-I-am will leave him alone. There is one spread of pages with no words. All the characters anxiously lean in watching the character in the hat with a green egg on his fork waiting for him to finally try them.

Green Eggs and Ham adresses a very important topic for children which can be expressed through a question: How do you know you do not like it if you do not try it? The times he included "I" in this book is very important due to the fact that children are very focused on themselves so using "I" so many times allows the children to see themselves as the main character. Also, children, especially picky eaters, often exclaim that they "will not" do something that their parents are asking them to do. This fact allows children to relate the story to themselves, therefore want to read the book.

Goals:

- To be able to follow the storyline of Green Eggs and Ham divided in five parts.
- To start developping visual literacy by exposing children to the book's illustrations descriptions considering setting, characters, objects, actions and situtations involved.
- To be able to gather information from listening excercises and to present them through picture formats.
- To conduct basic surveys through yes/no and wh-questions and to present it orally.
- To be able to relate the story of the Green Eggs and Ham to one's personal food experience and to express it following the book style and structure.

Resources:

- Book: Green Eggs and Ham
- Power point presentations: Hidden food pictures
- Computer
- Projector
- Speakers
- Audio: Do you like…?
- Flashcards: Food
- Worksheets: Fruits, fruits for listening excercise
- Cardboard patterns: tray poster, eggs and ham patterns, rhyming words in pictures
- Other materials: Green crayons, tape, ball.

Time and space organization

Seven lessons of 1 hour each will be carried out in order to develop extensión activities on Dr. Seuss book: I Can Read With My Eyes Shut. These sessions will take place in the classroom as well as in some other rooms of the institution, such as the playground, the art classroom and the library.

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To ask for, give and present information when conducting surveys through questions.	**Skills** • Listening for general understanding; developing an awareness of rhyming words; listening to descriptions and instructions. • Speaking: talking about yourself; repeating sentences; describing characters in the story; asking and answering questions; expressing personal likes and dislikes. • **Vocabulary in the book:** Chair, newspaper, tray, fork, dark. • **Food:** Eggs, ham, bread, butter, cake, Candy, cheese chocolate, fish Hamburguer, seafood, hotdog, Ice cream, pizza, sandwich. • **Fruits:** Apple, kiwi, orange, lemon, banana Mango, strawberry, peach, pear Watermelon, avocado, cherries Grapes, pineapple, tomato • **Verbs:** Eat, see, say, try, like • **Grammar:** **Verb to be:** I am **Demostrative:** That	What color is the cover? What is on the tray? Who might be the character and what is he looking at? Do you think he likes green eggs and ham? Who is the young character? Who are you? Who might be the character in the hat? How does he feel? What is Sam asking to the character in the hat? What is the reaction of the character in the hat? Why is he so upset? Is it correct to react getting upset towards a gentle question? How can the character in the hat answer to Sam without being rude?

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To ask for, give and present information when conducting surveys through questions.	**Subject pronouns:** It, them **Prepositions:** In, on **Rhyming words:** Here – there- anywhere House – mouse Box – fox Car – are See – tree Train – rain • **Expression:** Let me be • **Funtions and structures:** Express likes and dislikes: *I like …* *I don't like …* Ask yes/no questions: *Do you like…? Yes, I do – No, I don't* Make offers: *Would you like…? Yes, I would – No, I wouldn't* Express possiblility: *You may …*	What is Sam offering to the character in the hat? What is the reaction of the character in the hat towards Sam's offer? How can the rude answer make Sam feel? How can the character in the hat decline Sam's offer being polite? How the green in the cat knows he does not like the green eggs and ham that Sam I am is being offering in so many different ways? Why does Sam I am offer the green eggs and ham to the character in the hat in so many differnet ways?

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 23**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To have a brief chat about the last book read in class.
To recognize and mention the two more important elements of the book by playing the game pin the eggs to they tray.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
Green Eggs and Ham	**Plan:** Greet students, build the date, talk about the weather. Brief chat about what they did in the weekend and the last book they read. Ask if they liked it, why and the activity they liked the most. Tell students they are going start reading a new book, but next class, because they are going to play. *Getting ready:* Paste the tray poster on the board, give students eggs and ham patterns to color in green. While they color, mention the words and have them repeat. Once all the patterns are colored, distribute pieces of tape, attach them to the patterns and put them on a table upside-down. **Do:** *Pin the eggs to the tray game:* Explain the game to students. Tell them that each child is going to walk blindfolded to paste one of the eggs on the tray poster. Ask students to make two teams and stand in the back of the classroom making lines facing the board. Blindfold one student in each team and turn them around, give each an egg pattern giving them the instruction: "Paste the green egg/ham on the tray". Have each student participating. The first player to attach the egg pattern to the tray on the board wins a point for the team. Try to reward their effort giving them stickers, jelly beans or a good note in the agenda. Have students to sit on the floor and let them know that the green eggs and ham are very important elements in the story they are going to start reading next class and that there are many more things to learn about and many more activities to develop while reading it.Tell them that with this story they are going to have lots of fun. Distribute some clay. Give instructions to make green eggs and ham. Let them dry, keep them. **Review:** Hold the book, and inform students about waht they are going to do next class.	**Vocabulary** Green eggs Ham Tray fork **Functions / structures** Follow instructions: Blindfold, turn, walk, Paste the .. on the…	In this session no direct questions will take place because there will not be reading activity yet.

Materials: Book Green Eggs and Ham, tray poster, eggs and ham patterns, green crayons, tape.

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 24**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To start reading the book: Green Eggs and Ham.
To describe the first six pages of the story considering setting, characters, objects, actions and situtations involved.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
Green Eggs and Ham	**Plan:** Greet students, build the date, talk about the weather. Ask them to remember and mention the activity they did last class and the more important elements they are going to find in the new book. **Do:** Have them sit in a circle, give each one the green egg and the ham they colored last class, ask them to hold it and to put them up when they hear their names called out while reading the book. *Read the book:* Hold it, read the title pointing at it. Point at the cover, ask: "What color is the cover?" Point at the tray, ask: "What is this? What is on the tray?" If they do not know the names in English, give them the answers and have them repeat. Point at the character and ask: "Who might be this character? What is he looking at? According to the expression of his face, do you think he likes the green eggs and ham?" Let them answer freely. Read pages 1-4: *"I am Sam" "Sam I am"* Ask: "Who is the character? Have them repeat the phrase. Repeat it using your own name: *"I am John, John I am"* Ask each child: Who are you? Motivate them to use the structure used by Sam: *I am Tom, Tom I am".* Pages 5-6 make a description of the setting, the characters, the actions and the situtation that is taking place from page 1 to 6, let students help completing what is being mentioned. Ex: "*Sam I am is in the…"* they can finish the sentence *"…house"* "*Sam I am is standing on a…" "…dog" "Sam I am has a red…" "…hat", etc*. When discribing the character in the hat, let them know he does not have a name, so they can give a name or a way to call him. Ask: "How does he feel? Explain why he is upset. Create situations in which a child is concentrated doing something and another is running shouting his name, in order to help them understand the character's situation. **Review:** Have two students to collect the green eggs and ham and put them in the decorated box. Inform students they are going to continue reading the book next class.	**Vocabulary** Eggs, ham, tray, fork, chair, newspaper, Animals: Dog Colors: Red, yellow, blue, white, green.	What color is the cover? What is on the tray? Who might be this character and what is he looking at? Do you think he likes the green eggs and ham? Who is the character? Who are you? Who might be the character in hte hat? How does he feel?

Materials: Book Green Eggs and Ham, the green eggs and ham patterns they colored last class.

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 25**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To continue reading the book: Green Eggs and Ham reflecting on the characters' reactions.
To express likes and dislikes using the structure: Do you like?

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
Green Eggs and Ham	**Plan:** Greet students, build the date, talk about the weather. Have them recap the title of the book they are reading, the characters' names, the topic the book deals with and the page in which the story was cut to be continued in this lesson. Inform about what they are going to do in this class. **Do:** *Read the book:* Page 7-10 show the illustrations, ask: "What is Sam offering to the character in the hat? What is his reaction? Why is he so upset?" Introduce the structure: Do you like…? Yes, I do / No, I don't by repeating Sam's question and the other character's answer. *Hidden pictures:* Show the ppp of hidden food pictures, have students guessing the twelve food pictures while uncovering the image, if they do not know the words in English, allow them to use their mother language to participate, but once the image is shown have them repeat the word in English. Ask them questions: "*Do you like bread? Do you like hamburguers?, etc.* Encourage them to answer chorally: "Yes, I do / No, I don't" *Hot potatoe game:* Hand a ball to a student, turn around facing away from them, tell them to pass the ball around the circle they are in while they hear the "hot potatoe" be repeated for some seconds and shout "stop" Ask a question to the student who is holding the ball at that time using the structure: Do you like…? point at the food pictures in the ppp to complete the question. Help and encourage the student to answer: "yes, I do" or "No, I don't". Continue playing until all students have participated. **Review:** Have students to reflect about the way the character in the hat reacts towards Sam's question and how his reaction could have affected Sam. Let them know that they are going to continue reading the book next class.	**Vocabulary** Food: Eggs, ham, bread, butter, cake, Candy, cheese chocolate, hamburguer, fish, seafood, hotdog, ice cream, pizza, sandwich. **Functions / stuctures** Ask yes/no questions Do you like…? Yes, I do No, I don't	What is Sam asking to the character in the hat? What is the reaction of the character in the hat? Why is he so upset? Is it correct to react getting upset towards a gente question? How can the character in the hat answer to Sam without being rude?

Materials: Book Green Eggs and Ham, power point presentation of hidden food pictures, computer, projector, ball.

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 26</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To continue reading the story emphasizing making offers, acepting and declining them
To develop listening skill through a listening excercise to practice the structure: Do you like…? with fruits.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>Green Eggs and Ham</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date, talk about the weather. Have them to remember the structure introduced last class by showing them the fruits flashcard and have them practice through the listening excercise: What is this? Distribute the fruits worksheet, play the audio and have students coloring the fruit that is mentioned there. Then ask them to listen carefully to the question to select the fruit the person in the audio is talking about. Once the answer is given, they mark with a tick if the answer is “Yes, I do”, but if it is “No, I don’t” they mark with an X in the corresponding space.

Do: Read the book: Page 11-14 show the illustrations, emphasize the offer Sam makes to the character in the hat using the structure: Would you like…? No, I would not, Yes, I would, as well as, the rhyming words presented: Here, there, anywhere. Clarify the difference between the structures: Do you like…? and would you like…? pointing out that Do you like? is for asking about likes and dislikes, but Would you like…? is for offering something to someone. Present some examples, have students saying if it is a questions to ask about likes or a question to offer something.

Musical flashcards: Put the set of food flashcards in a circle on the floor. Have students dancing around them when they hear the music. When the music stops, they sit in front of the closest flashcard and hold it. Select a couple of students to choose another student to offer something asking a question with the structure: Would you like…? and the food in the picture, the other student answers. Play some rounds until all students have the opportunity to ask and answer a question.

Review: Have students to reflect about how polite and nice is Sam when offering the character in the hat some food for him to eat and the answer he gets from the character in the hat. Inform students about what they are going to do in the next lesson.</td><td>Vocabulary
Fruits:
Apple, kiwi, orange, pear, lemon, mango, strawberry, peach, watermelon, avocado, banana, cherries, grapes, pineapple, tomato
Functions / stuctures
Make offers:
Would you like…?
Yes, I would
No, I would not.</td><td>What is Sam offering to the character in the hat?

What is the reaction of the character in the hat towards Sam’s offer?

How can the rude answer make Sam feel?

How can the character in the hat decline Sam’s offer being polite?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Book Green Eggs and Ham, fruits worksheet, fruits listening, do you like listening, food flashcards.</td></tr>
</table>

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 27**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**
Aims: To continue reading the story emphisizing rhyming words awareness. To reflect about the characters' attitudes in the story.			

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
Green Eggs and Ham	**Plan:** Greet students, build the date and talk about the weather. **Do:** Read the book: From page 15 to 42 focusing on the rhyming words presented, the prepositions "in" and "on" and the repetitive and cumulative answer the character in the hat gives to Sam's offers. Help students to predict what the question is going to be pointing at the illustrations, ex: "Would you eat them in a …" the students complete the question "…Box?" Help them also to follow the comulative answer the character gives to Sam's offer. *Explain* that rhyming words are those words that sound very similar like: House and mouse, give them some more examples and invite them to engage in the next activity. *Matching activity:* Attach to the board cardboard patterns of the rhyming words included in the story and put numbers on them. Say the first word, ex: "House" and start mentioning the other words pointing at them, in order to have students make you stop when they listen to the word that rhymes with "house". Put the two rhyming words together and encourage students to say: "House sounds similar to mouse. House and mouse rhymes." Continue with the other words until they find all the rhyming pairs that are presented in the book. Explain the expression "Let me be" and create some situtations with the students in order to use the expression and help them to understand its meaning. **Review:** Have students to reflect about the reasons the character in the hat does not like the green eggs and ham and on Sam's ideas to offer the green eggs and ham to the character in the hat in different ways, so they can be attractive for him to try them. Inform students about what they are going to do in the next lesson.	**Vocabulary** Rhyming words: Here, there, and anywhere. House and mouse. Box and fox. Car and are. See and tree. Train and rain. Goat and boat. Expression: Let me be Prepositions: In - on	How the character in the cat knows he does not like the green eggs and ham that Sam I am is being offering in so many different ways? Why does Sam I am offer the green eggs and ham to the character in the hat in so many differnet ways?

Materials: Book Green Eggs and Ham, rhyming words cardboard patterns, tape.

<table>
<tr><th colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</th></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 28</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To continue reading the book to the end of the story relating the story to the students' own experiences with food.
To be able to conduct a survey and to share the gathered information.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>Green Eggs and Ham</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date and talk about the weather.

Do: Read the book: From page 43 to the end, focus on the action words and on the final situation. Ask: "What is the problem of the story? why does the character in the hat decides to try the green eggs and ham? What is the result of this decisión? Why didn't he like the green eggs and ham before and he likes them now?"

Connecting the dots: Have students mention green foods they know, make a list and let them express chorally if theylike them or not.

Conduct a survey: Distribute the worksheet with a food pictures chart. Explain that they are going to investigate who, in the classroom, likes and who doesn't like the food that is in the chart through asking questions to a friend: "What fruits do you like" the other student has to answer according to the food on the survey chart: "I like …, …, ..., and …" "What food do you like? "I like …, and …" They mark the answers in the chart with a tick or and X. After they investigate, they sit in the circle and share what they found from the survey. Help students modeling the sentences they are going to use to express what they investigated, ex: Mary likes bananas and pears, but she doesn't like grapes. If some students do not like some specific food ask: "How do you know you don't like that food if you don't try?" Give them some examples about food you didn't like in the past because you never tried them, but now you do because you decided to try and you found it delicious like the character in the hat.

Review: Have students to recap what they did in this session. Inform students about what they are going to do in the next lesson.</td><td>Vocabulary
Action words:
Say, try, see, like, eat.

Functions / structures

Conduct a survey:
What food do you like?
What fruits do you like?
I like….
I don't like…

She likes…
She doesn't like…</td><td>What is the problem of the story?

Why does the character in the hat try the food?

What is the result of his decisión?

Why didn't he like them before and he likes them now?

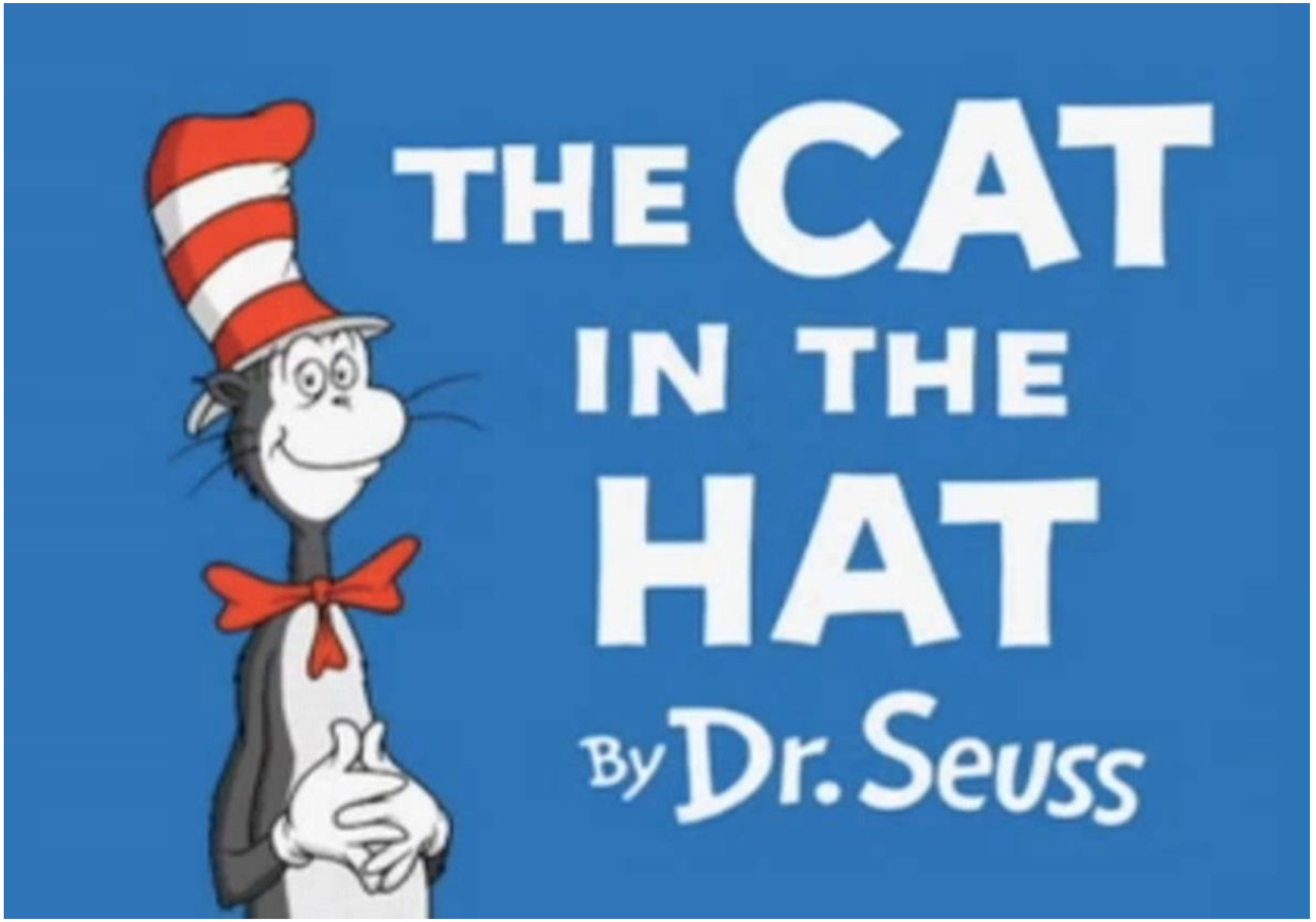
How do you know you don't like that food if you don't try?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Book Green Eggs and Ham, survey chart worksheet, animated video of the story, projector, computer, speakers.</td></tr>
</table>

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 29**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To follow the animated format of the story participating in the storytelling.
To make a collaborative personal oral versión of the story inlcuding food experiences and the structure of the story read.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
Green Eggs and Ham	**Plan:** Greet students, build the date, talk about the weather. Have them to *watch the animated video* of the story following Sam's repetitive questions and the character in the hat's cumulative answer. Let students know they already finish reading the story the Green Eggs and Ham. **Do:** *Connecting the dots:* Have them think about their own food experiences asking: "What kind of food didn't you like? Who offers you that food? How do you answer, in a polite or in a rude way? How does the person who offers you that food might feel?" How do you know you do not like that food? Do you think you should consider to try it before saying you do not like it?" *Introduce the structure:* May to express probability emphasizing the pages in which Sam I am use it, explain that there it stands for the possibility to change their minds about the food. *My food experience:* Encourage students to make their versión of the Green Eggs and Ham. Distribute squares of cardboard and printed food and fruits. Ask students which one they do not like and they have not tried it yet. Give them the pictures to color and paste it on the cardboard. Encourage them to follow Dr. Seuss story structure to tell their own. You may give your own experience with food as an example to let them know how to do it. Ex: "I am Tom, Tom I am! My mom offers me fish and I say: No, I do not like fish" Motivate the rest of the group to say: "If you try it, you may like it!" And the student who is presenting his experience with food answers: "If you let me be, I try the fish. Ummm I like fish. Thank you mom, thank you" **Review:** Present the digital book and work on visual literacy, ask them what their favorite picture is, why. Ask students whether they like the story and the extension activities and which one is their favorite. Rewar their behaviour with jelly beans or notes for their parents.	**Functions / structures** Express probability: May You may like it!	What food don't you like? Who offers you that food? How do you answer? How does the other person might feel? How do you know you do not like that food? Do you think you should consider to try it before saying you do not like it?

Materials: Book Green Eggs and Ham, survey chart worksheet, animated video of the story, projector, computer, speakers.

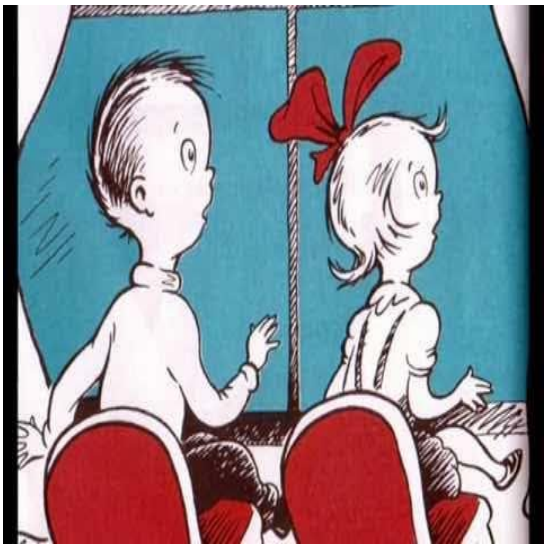

THE CAT
IN THE
HAT
By Dr. Seuss

The Hat In The Cat

By Dr. Seuss.

This is a book written by Dr. Seuss published in 1957 by Random House. The Cat in the Hat came about when several articles about illiteracy in American children were on the rise, In the mid 50s. That is when the writer of one of those articles, William Spaulding, challenged Seuss to write/illustrate a book that six and seven-year olds could read on their own. Spaulding gave him a list of 225 words that he could use for the story. He stated that the first two words that rhymed on the list would be his title. Those words, of course, were "cat" and "hat".

It tells the story of a young boy and his sister, Sally, sitting inside staring out the window on a rainy day. After he exclaims he wish they have something to do, the Cat in the Hat walks in and tell them they can have lots of "good fun that is funny!" The children's fish gets very upset and wants the cat to leave because their mother is not at home and he should not be there. However, he insist that his tricks are not bad and that he knows lots of fun games. Without giving them the opportunity to take him out, he performs his tricks with different obejcts from the house, even the fish bowl, leaving a big mess when he falls down and all the objects rain down. The fish gets even more upset and tells him to go out, but the Cat in the Hat has another game. There is when he brings into the house thing one and thing two who play hard until the boy realizes he does not like their games and start thinking about what his mother would say if she saw that. The fish see the mother's feet, the boy capture thing one and two and the Cat takes them out. They kids are left with a massive mess, but all of a sudden the Cat comes back and help them to clean up and when their mother get into the house and see everything clean and calm, asks them to tell her what they did. They do not know what to answer and decide to ask readers what they would do.



The book addresses themes that are relevant for kids integral formation like Trust, responsibility, wrongness, social expectations and lying through a really vivid story.

Goals:

- To improve general listening attitude including listening for enjoyment, to improve the concentration span, and to develop the memory in order to prepare students for listening to longer texts.
- To answer open questions about the different topics adressed in the story the Cat in the Hat.
- To be able to make predicitions and to recap clue phrases in order to retell the main event of story the Cat in the Hat.
- To infere situations, and attitudes from the illustrations of the story and to be able to relate them to specific situations of one's personal experiences expressing personal opinions and possible solutions.

Resources:

- Book: The Cat in the Hat
- Digital format of the book: The Cat in the Hat
- Power point presentation: what is missing? Pictures
- Computer
- Projector
- Speakers
- Camera
- Other materials: Cardboard, paintbrush, paints pencils, colors hats, faces and hair patterns sticks, glue, ziplock bags

Time and space organization

Seven lessong of 1 hour each will be carried out in order to develop extensión activities on Dr. Seuss book: The Cat in the Hat. These sessions will take place in the classroom as well as in some other rooms of the institution, such as the playground, the art classroom and the library.

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To be able to infere and express situations from the story, both when being asked directly and when having the desire to express.	**Skills** • Listening to instructions in order to complete tasks. • Speaking: Answering questions; reading aloud the illustrations and responding to the story as the teacher reads. Answering open questions making inferences about the characters according to the illustrations. • Retell the story the Cat in the Hat using puppets and the illustrations from the book as a guide. • **Vocabulary in the book:** Fish bowl, pet, tricks, cup Toy ship, dish, milk, rake, Toy Man, fan, pot, kite, Net, gown, mess • **Vocabulary related to weather:** Cold, wet, sun, shine, rain. • **Vocabulary related to the house:** Window, door, hall, mat Night table, chair, vase, clock Lamp, portrait, mirror, perfume Bicycle, raquet, courtains, brush Telephone, broom, dustpan • **Body parts:** Head, hands, tail	What is the relationship between the children? Who is the Cat in the Hat for the kids? Have you been left alone at home? Do you let strangers get into your house? What do your parents say about strangers when they leave you alone? What is the role the fish adopts? What do you think is going to happen with the cat after the balancing act? What do you think about the cat's attitude? Is it aceptable? How do you behave in a friends house? Why? What may the Cat in the Hat do next? What rule do the kids have at home?

Communicative Contents	Linguistic contents	Questions
To be able to infere and express situations from the story, both when being asked directly and when having the desire to express.	• **Personal pronoun:** We • **Action words:** Play, sit, wish, jump, know — Have, show, put, fall, hold, stand Look, hop, pick up, want — Shake, come, fly, bump, find Get rid of, bet, sweep, clean. • **Action words in past:** Sat, said, had, did, could, went, — Made, looked, saw, fell, came, ran, Got up, sank, shook, bent. • **Imperatives in the book:** Make that cat go away — Take a look Tell that cat … — Put them out Have no fear — Do something Put me down — Think of something Look at … — Pack up • **Prepositions:** In - out • **Functions and structures:** Make predicition using *will.*	What rules do you have in your houses? Is it important to obey the rules stablished at home? Why? What do you think about things one and two shaking hads with the kids? What do you do when greeting someone? Do things one and two show respect Do things one and two continue showing respect for the kids? How do we know the mother is coming home? Now that they know their mother is coming home, what will they do? Should the kids tell her mother what happened when she was not at home? What would you do if your mother ask you?

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 30**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**
Aims: To introduce the book The Cat in the Hat and to start reading the story until page 9. To relate the story events to the students life while reading page by page.			

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Cat in the Hat	**Plan:** Greet students, build the date, talk about the weather. Let students know they are going to start reading a new book, show them the book and point at the Cat in the Hat, ask if they remember him, because he was also in the book: I Can Read With My Eyes Shut. **Do:** *Read the book:* Show students the digital book The Cat in the Hat and read from page 1 to 9, point at the illustrations, emphasize the new words. Stop at each page after reading it to describe the setting, the characters, the actions and the situations taking place. Give students the opportunity to join the description according to the vocabulary that has been taught in the previous sessions. Ask: "How is the wheather like? What is the relationship between the two children? Why are they bored? Why are they alone? Where is their mother? What pet do they have? Who is the Cat in the Hat for the kids?" In this question students probably need to use their mother language to answer, so allow them to answer in Spanish: Un extraño, and have them repeat it in english: "A stranger" *Rainy days:* Have them mention activities that can be done in rainy days as: play board games, read at home, play with toys, etc. Then have them mention their favorite activity to do in rainy days. *What is missing game:* Show the power point presentation of the house from the Cat in the Hat and have students mention the objects in the picture. Each time you change the picture, there will be an object removed, have students guessing what object from the original picture is missing. *Explain* that even if the kids do not know the Hat in the Cat, they let him get into the house. Ask: "Have you been left alone at home? Do you let strangers get into your house? What do your parents say about strangers when they leave you alone?" **Review:** Have students retell what happened in the first 9 pages on the book by looking at the illustrations. Help them with the vocabulary or phrases they do not remember. Inform students about what is going to be done next class.	**Vocabulary** Related to weather: Cold, wet, sun, shine, rain. Related to the house: Window, door, hall, mat, courtain, bicycle, raquet, fish bowl. Action words: Play, sit, wish, jump, saw, look, know	What is the relationship between the children? Who is the Cat in the Hat for the kids? Have you been left alone at home? Do you let strangers get into your house? What do your parents say about strangers when they leave you alone?

Materials: Book The Cat in the Hat, digital format of the book, power point presentation what is missing? Computer, projector.

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 31**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To continue reading the book The Cat in the Hat from page 10 to 19.
To reflect on the Cat's attitude and to relate it to the students' attitude.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Cat in the Hat	**Plan:** Greet students, build the date and talk about the weather. Have them to recap what they already read from the story, help them if needed show the digital book, give the phrases they need. **Do:** *Read the book:* Continue reading from page 10 to 19 emphisizing the unknown vocabulary for students, as well as, the imperatives by putting emphasis on them when they are mentioned in the story. Ask: According to their faces, how are the kids feeling? How is the fish feeling? Why is he so upset? What is the role he adopts at home? According to the illustrations, how do the kids feel when they see the cat putting the fish up? What are the objects the Cat in the Hat holds while standing on the ball? What do you think is going to happen in the next page? *I spy game:* To have students looking at the pictures of the house and the picture of the Cat in the hat standing on the ball and holding different objects form the house. Then say: "I spy with my Little eye something we use to… sit" students answer chorally mentioning the object "It is a chair" choose one of them to touch the object on the picture and continue with the game until all the objects are mentioned. *Simon says:* Give instructions to students using the imperatives included in the story. Say: "Simon says put your hand up, put it down, tell your friend you want top lay/you don't want top lay, etc. If students do not listen "Simon says" they should not follow the instruction. **Review:** Have students to reflect about the attitude of the Cat in the Hat. He gets into the house without permission, start taking objects form the house and playing with them without considering he can break them or make a mess. Ask students: What do you think about that attitude? Is that aceptable behaviour? How do you behave when you are in a friends house? Why? Inform students about what is going to be done next class.	**Vocabulary in the book** Toy ship, dish, milk, rake, toy man, fan, trick Action words: Show, fall, hold, stand, hop Imperatives: Make the cat go away Tell the cat… Have no fear Put me down Look at me.	What is the role the fish adopts? What do you think is going to happen with the cat after standing on a ball holding all those objects? What do you think about the cat's attitude? Is it aceptable? How do you behave in a friends house? Why?

Materials: Book The Cat in the Hat, digital format of the book, power point presentation with pictures, computer, projector

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 32**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**

Aims: To continue reading the book The Cat in the Hat from page 20 to 27 and follow the sequence of events
To introduce the past tense of the action words involved in the book.
To think of and mention different rules at home and why it is important to obey them.

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Cat in the Hat	**Plan:** Greet students, build the date, talk about weather. Have them to color *the Cat in the balancing act worksheet* following instructions: "Color the ball in red" Each child gives an instruction. *Word grab game:* Divide the group in two teams. Make them stand at the back of the room. Each group sends a competitor, but each round a different one must be sent. Put the pictues from the book in flashcards around the classroom. Describe the objects: "We use it to read" the two competitors race to get the flashcard that corresponds to the description. The first one to get it, wins a point for the team., help them if needed showing them the digital book and giving them the phrases they need. **Do:** *Read the book:* Page 20 to 27, emphisize the new vocabulary showing and pointing at the illustrations. Have them describe the illustrations (setting, characters, objects, actions situations). Ask: "What may the Cat in the Hat do next?" Focus on the fact that according the fish, the kids were supposse to have a rule at home: Not to allow any stranger when they are left alone. Ask: "What other rules do you have at home?" Draw clue pictures on the board for each rule so they can identify it. Have a brief chat about the importance of following or obeying the rules at home. *Catch game:* Have them sit in a circle. Mention an action word from the book in present and in past (see-saw) Throw the ball to a child, say it again in present and the student who gets the ball repeat it in past. Give an example of a sentence in present and in past "I see chairs" "I saw chairs yesterday" Keep throwing the ball and helping them to learn the action in past, to get the concept of present and past and to mention sentences. Motivate them helping them to do it. **Review:** Help them to build sentences to sequence the main events of the story: It is raining. Sally and her brother have nothing to do. The Cat comes into the house, The cat wants to do tricks, etc.	**Vocabulary in the book** Pot, trick. Action words in past: Fell, came, saw, did, sank, shook, bent.	What may the Cat in the Hat do next? What is the rule that the kids have at home? What rules do you have in your houses? Is it important to obey the rules stablished at home? Why?

Materials: Book The Cat in the Hat, digital format of the book, computer, projector, ball.

DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS			
English Department	**Lesson: 33**	**Time: 1 hour**	**Level: Transition**
Aims: To continue reading the book The Cat in the Hat from page 28 to 37 emphasizing polite attitudes in the story. To listen to instructions and follow them in order to make puppets of the characters in the story.			

	SEQUENCE OF ACTIVITIES	CONTENTS	QUESTIONS
The Cat in the Hat	**Plan:** Greet students, build the date, talk about weather. Divide the board in two, one side is present, the other one is past. Paste the flashcards of actions on the present side. Point at each action flashcard, students repeat it in present and in past. If they say both correct, take them off the board. However, if they get it wrong, leave there, so someone else can do it. Help is needed. **Do:** *Read the book:* From page 28 to 37 emphisize the unknown vocabulary for students showing and pointing at the illustrations. Ask for volunteers to help describing the illustrations (setting, characters, objects, actions, situations) a different child for each page. Ask: "What do you think the Cat has in the box? What do you think about things one and two shaking hands with the kids? Do you shake hands, give a kiss or a hug when greeting someone? Are they showing respect to the kids? Why is it important to shake hands, give a kiss or a hug when greeting someone else?" If students do not come with an answer, have a brief chat about it to let them know how important those attitudes are. Ask them to predict the story: What are things one and two going to do next? *Make puppets:* Take students to the art room, give them the puppets worksheet which has the hat and the hair of the characters from the story, give them paintbrush, sticks, red, black, and blue painting to share in pairs. Give them instructions to make the Cat: "Paint in red the stripes in the hat, paint one and skip the next, paint the stick black" To make things one and two: "Paint their hair in blue and the stick red" put everything out of the room to dry. Let them know that next class they are going to make the puppets using the elementes they painted in this session. **Review:** Keep building sentences to sequence the main events taking place in the story: The cat falls down and make a mess, the fish gets very upset, the Cat in the Hat brings a box with thing one and two.	**Vocabulary in the book** Actions words: Want, shake. Action words in past: Ran, got up, shook, had Imperative: Put them out	What is in the box? What do you think about things one and two shaking hands with the kids? What do you do when greeting someone? Are things one and two showing respect for the kids?

Materials: Digital book, computer, projector, cardboard, paintbrush, paintings, hats and hair patterns and sticks for each child.

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 34</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To continue reading the book The Cat in the Hat from page 38 to 49 emphasizing the attitudes of things one and two.
To listen to instructions and follow them in order to make puppets of the characters in the story.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Cat in the Hat</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date and talk about weather. Distribute the photocopies with the faces of the Cat in the Hat and things one and two in order to have students coloring them for the puppets.

Do: Read the book: From page 38 to 49 emphisize the unknown vocabulary for students showing and pointing at the illustrations. Ask direct questions to students to describe the illustrations (setting, characters, objects, actions situations) Motivate them to ask questions to their friends about the illustrations. Mention what students predicted in the previous class about what things ones and two would do, get them to check if their predictions were right or not. Ask: Do things one and two continue showing respect? According to the illustrations, “how do we know the mother is getting home?” Have them predict: “Now that they know their mother is coming home, what will they do?”
Introduce the structure to make predicition: They will + action word. Have each student to mention one predicition about what the kids will do now that they know their mom is coming home.

Make puppets: Have them sit in groups of 3. Distribute the worksheet with the hats and hair they painted last class and the faces they colored at the begining of this session and give them scissors to cut them. Distribute some glue to share. Give them instructions to put the parts all together and make their own puppets of the characters in the story. Pass the sticks they painted to be attached to the heads of the characters. Tell students that they are going to keep the puppets in a ziplock bag and hang it in the hooks to use them in the next classses to retell the story of the Cat in the Hat. Give each child a médium size ziploc bag to put their puppets into the bags and hang them in he hooks.

Review: Keep building sentences to sequence the main events taking place in the story: The things one and two run in the house making a mess, the boy does not like how they play, the fish says “Your mother is coming home”</td><td>Vocabulary in the book
Kite, gown, night table, comb, lamp mirror. perfume
Actions words:
Fly, run.
Action words in past:
Ran, got up, shook, had.
Imperatives:
Put them out
Functions / structure
Make predicitions with will.</td><td>Do things one and two continue showing respect for the kids?

How do we know the mother is coming home?

Now that they know their mother is coming home, what will they do?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Digital book, computer, projector, hats, faces and hair patterns and sticks painted last class, glue, ziplock bags.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</td></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 35</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To continue reading the book The Cat in the Hat from page 50 to the end of the book.
To reflect about what the kids should do and about what should can one do when being in a similar situation.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Cat in the Hat</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date, talk about weather.

Do: Read the book: From page 50 to the end of the book emphisize the unknown vocabulary for students showing and pointing at the illustrations. Distribute number cards in pairs: two numbers 1, two numbers 2, and so on. You say a number and ask a question about the illustrations, the students with that number choose between ask and answer. The one that chooses to ask has to repeat the question you asked, and the other student answers according to the illustrations of the book. Let students decide wheather they made the correct predicition about what the kids would do when they knew their mother was getting home. Ask: “How did the Cat feel when they had to leave the house? How did the kids feel while watching all the mess they had to pick up? Why does the Cat come back? How did the kids feel when they see the cat came back to help them to pick up and clean?”

Ask: “Should the kids tell her mother what happened when she was not at home? What would you do if your mother ask you? Let them think about it and express freely. Let students know they finished the book. Ask: “What is your favorite illustration and part of the story”

The balancing act of the Cat: In page 15. Ask the students if they can do a balancing act like the cat or another trick: Make animals sounds, curl the tongue, whistle, wiggle the nose, funny faces, touch the nose without bending the knees, etc. Have students to try doing some tricks and have fun.

Review: Keep building sentences to sequence the main events in the story: The boy catches things one and two. They leaves the house in a mess. The cat comes back to pick up and clean. The mother comes back home and ask about what the kids did when whe was not at home. Tell them that next class they are going to retell the story events and they are going to be recorded.</td><td>Vocabulary in the book

Net.

Action words:

Bet, pick up, clean,

Imperatives:

Pack up, take them away,</td><td>Should the kids tell her mother what happened when she was not at home?

What would you do if your mother ask you?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Digital book, computer, projector, hats.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="5">DIDACTIC UNIT: GETTING TO KNOW DR. SEUSS</th></tr>
<tr><td colspan="2">English Department</td><td>Lesson: 36</td><td>Time: 1 hour</td><td>Level: Transition</td></tr>
<tr><td colspan="5">Aims: To retell the story of the Cat in the Hat using the puppets of the characters form the story.
To Close the didactic unit rewarding kids for their participation and commiment in the activities developped.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">SEQUENCE OF ACTIVITIES</td><td>CONTENTS</td><td>QUESTIONS</td></tr>
<tr><td>The Cat in the Hat</td><td colspan="2">Plan: Greet students, build the date and talk about weather. Have students to go and take their ziplock bags with the puppets of the characters from the story.

Animated video: Present the video of the Hat in the Cat and encourage students to follow the story.

Do: Retelling the story: Ask students to retell the story chorally using the phrases they built in each session to sequence the events. Let them see the digital format of the book, so they can be guided by the illustrations. Once they have already done it chorally. Have them sit in a circle. Choose a student to start mentioning the first event of the story, the child next to him mentions the second event, and so on until the story is completed.

Recording: Distribute the numbers flashcards to divide students in groups of four, so all the students with numbers one get together, the numbers two as well, and so on. Have the small groups retelling the main story events using their puppets, make a video of them retelling the story.

Review: Inform students that the videos they made retelling the story the Cat in the Hat is going to be sent home so they can see what they learnt through this didactic unit.
Reward students for their presence, participation and commitment in the lessons, in the storytelling activity and in the extension activities developped.
Sent the video of the students retelling the story of the Cat in the Hat to their houses with the diploma for their participation and commitment in the storytelling based on Dr. Seuss stories.</td><td>In this session students will be using the vocabulary and structures learnt through this didactic unit in order to retell the story The Cat in the Hat.</td><td>In this session no specific questions will be asked because students will be retelling the story the Cat in the Hat and they are going to be recorded.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Materials: Animated video The Cat int the Hat, computer, projector, puppets made by the students and camera</td></tr>
</table>

ANEXO G: FICHAS

MATCHING FEET

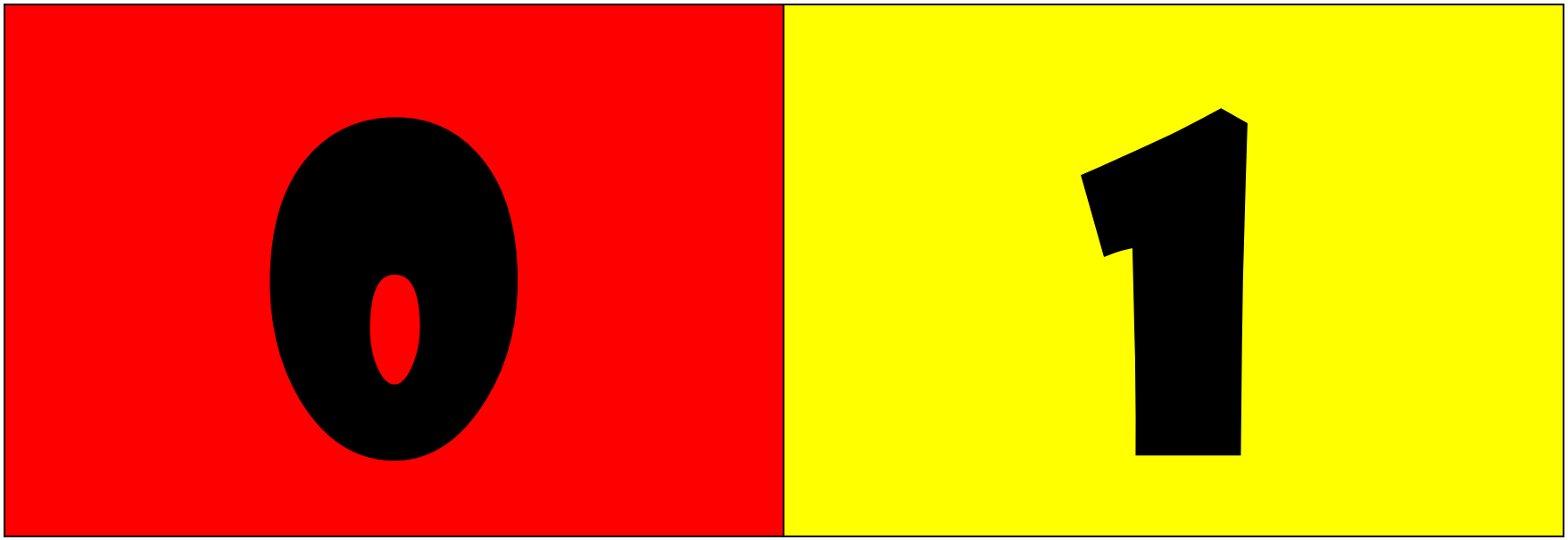


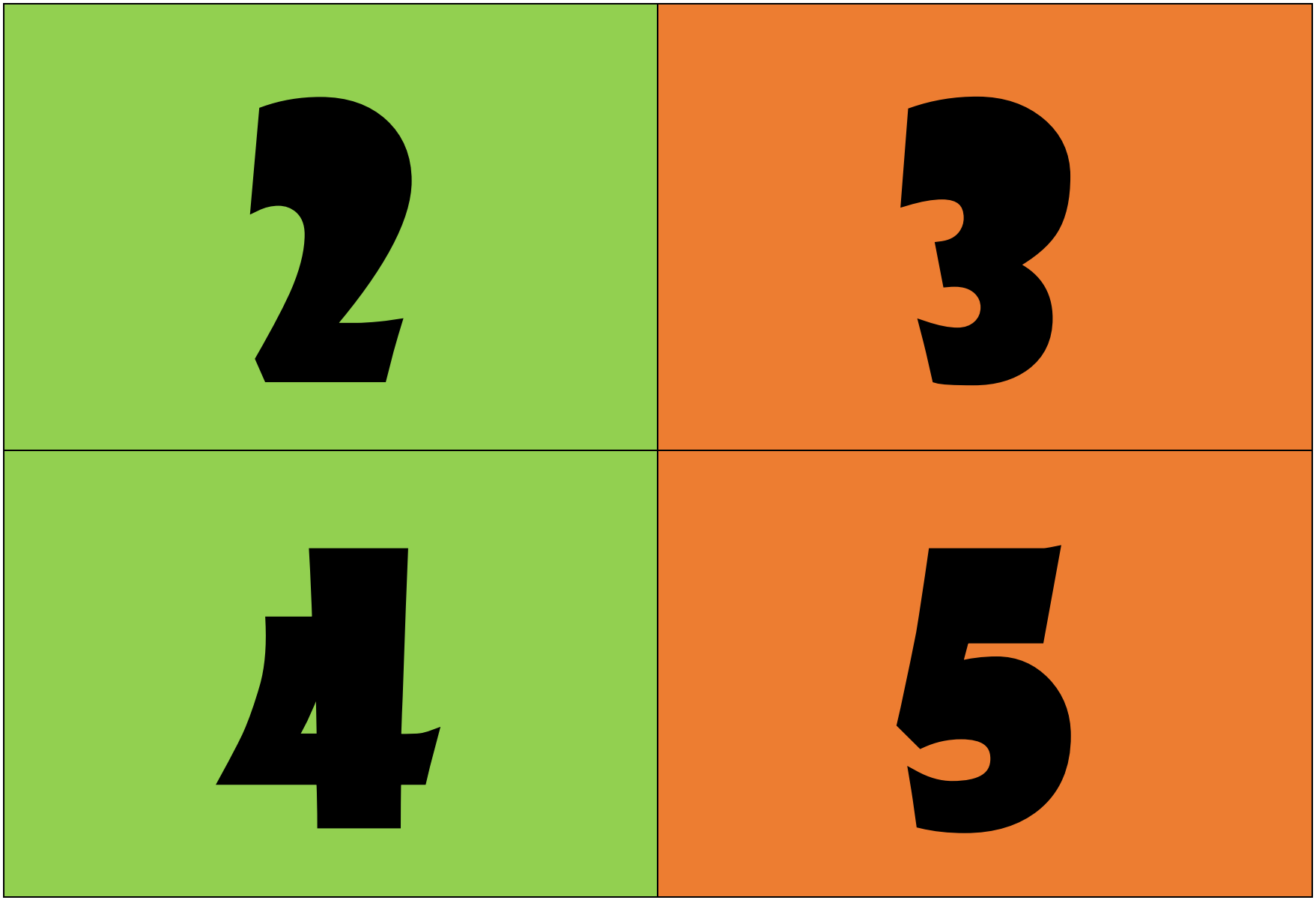

0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15

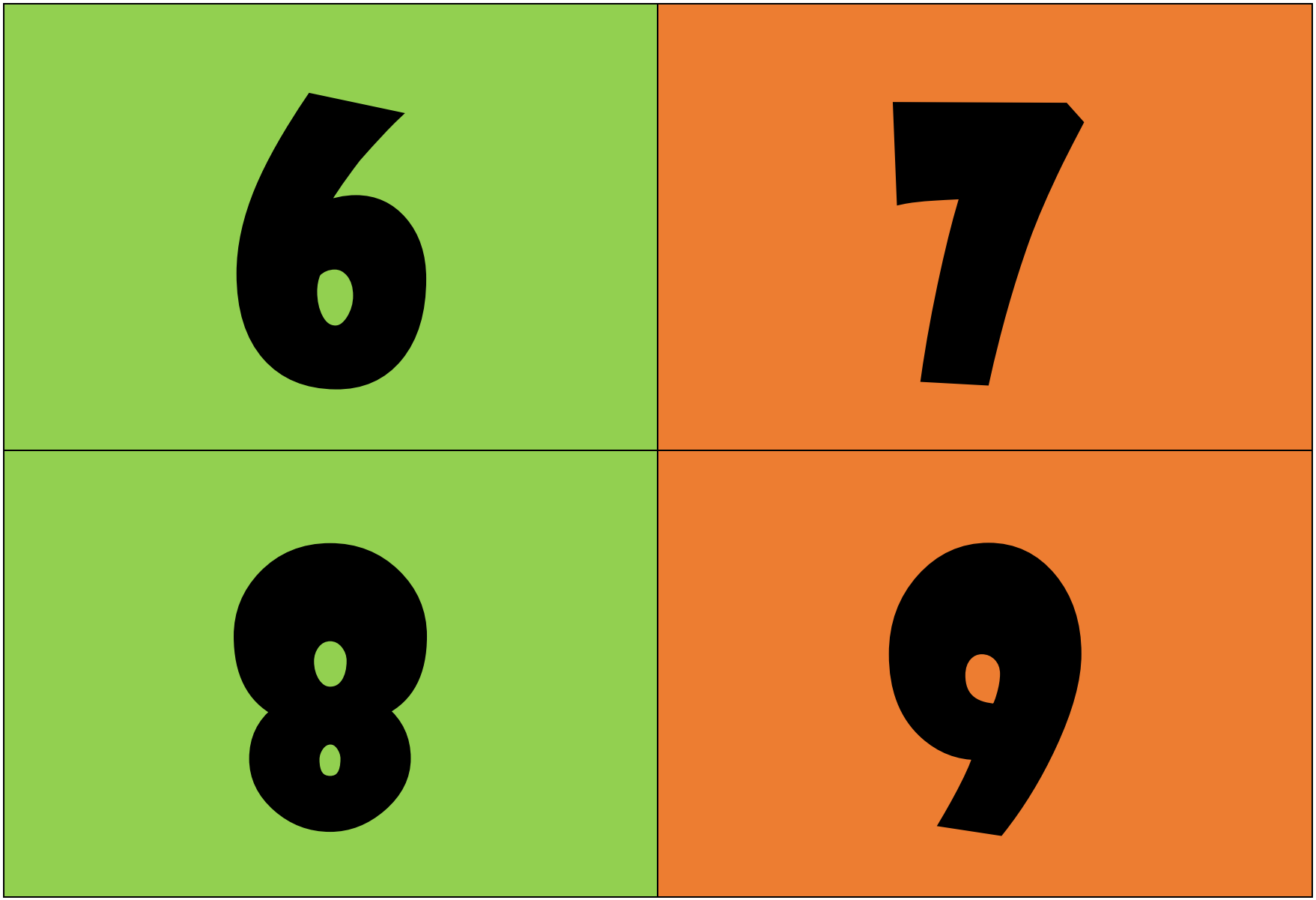
			
			

FEET CARDS

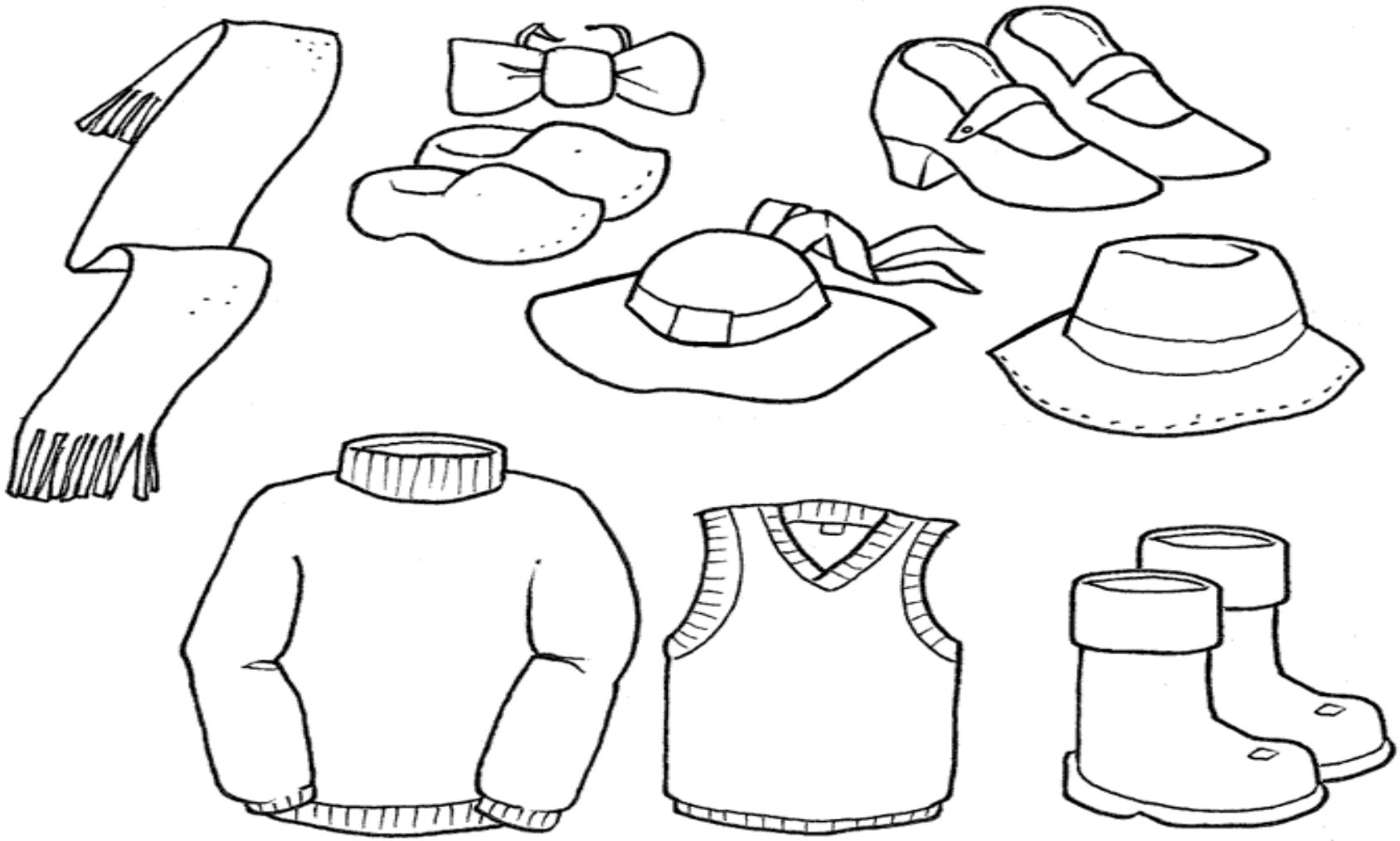
NUMBERS CARDS

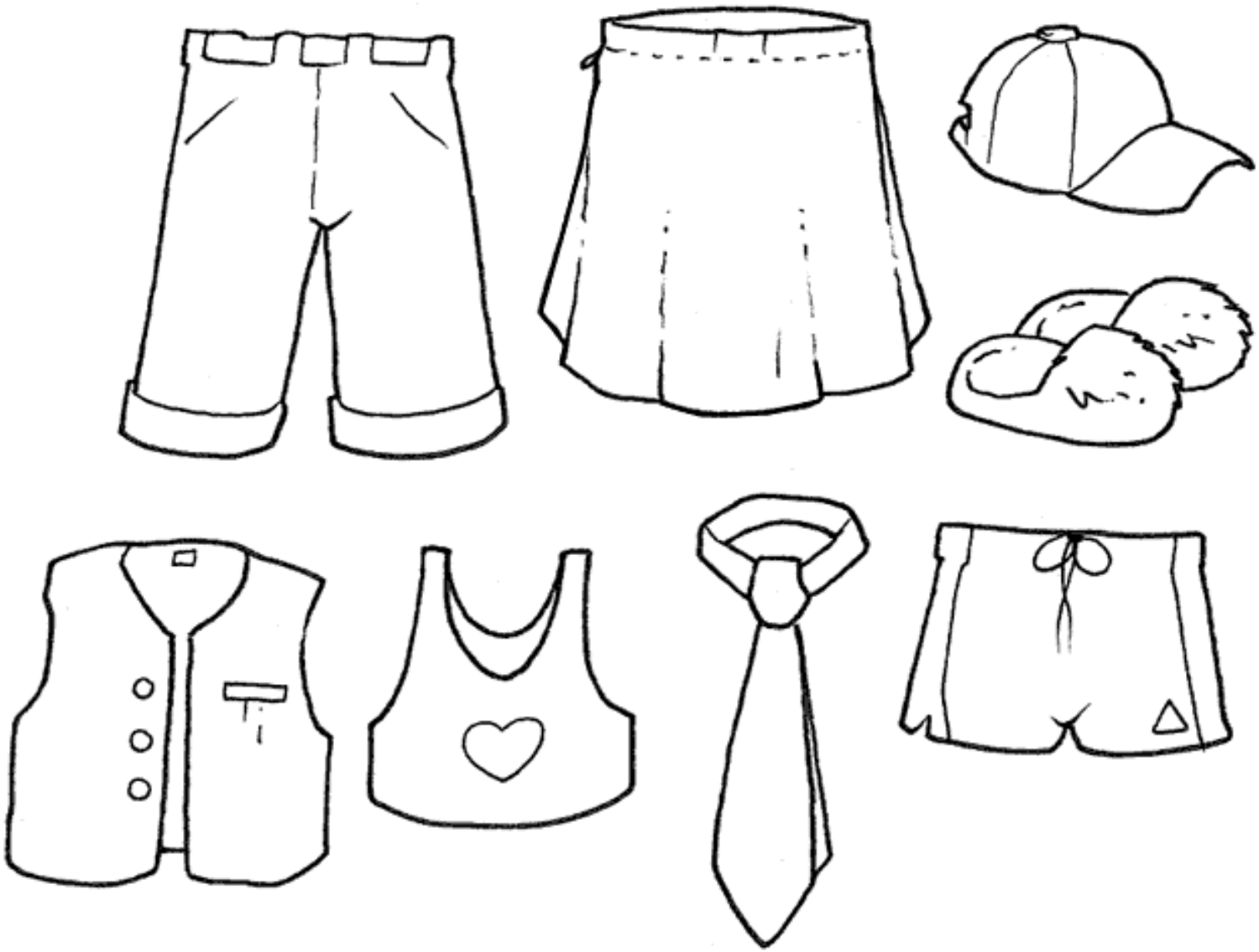



2
3
4
5

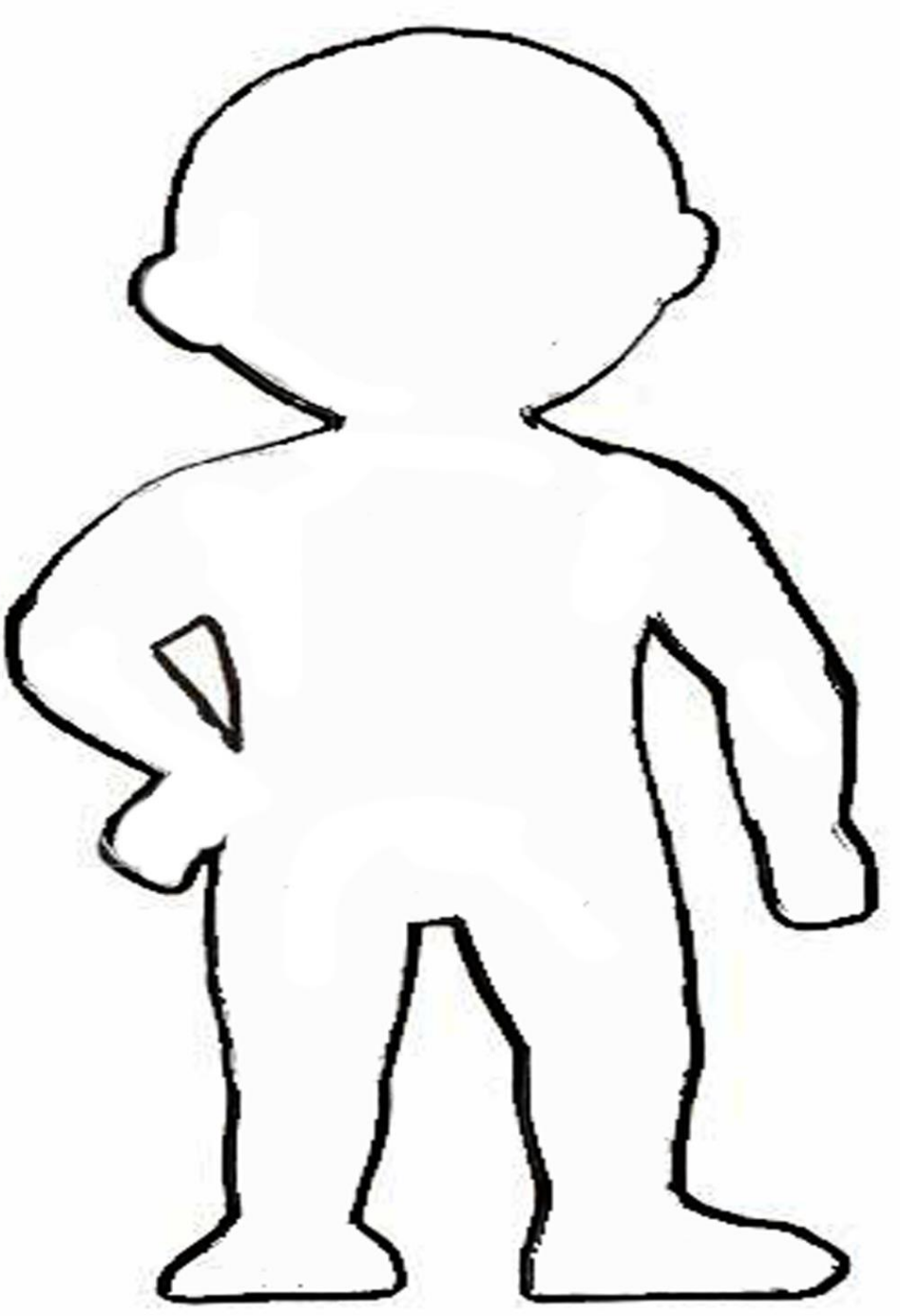

6
7
8
9

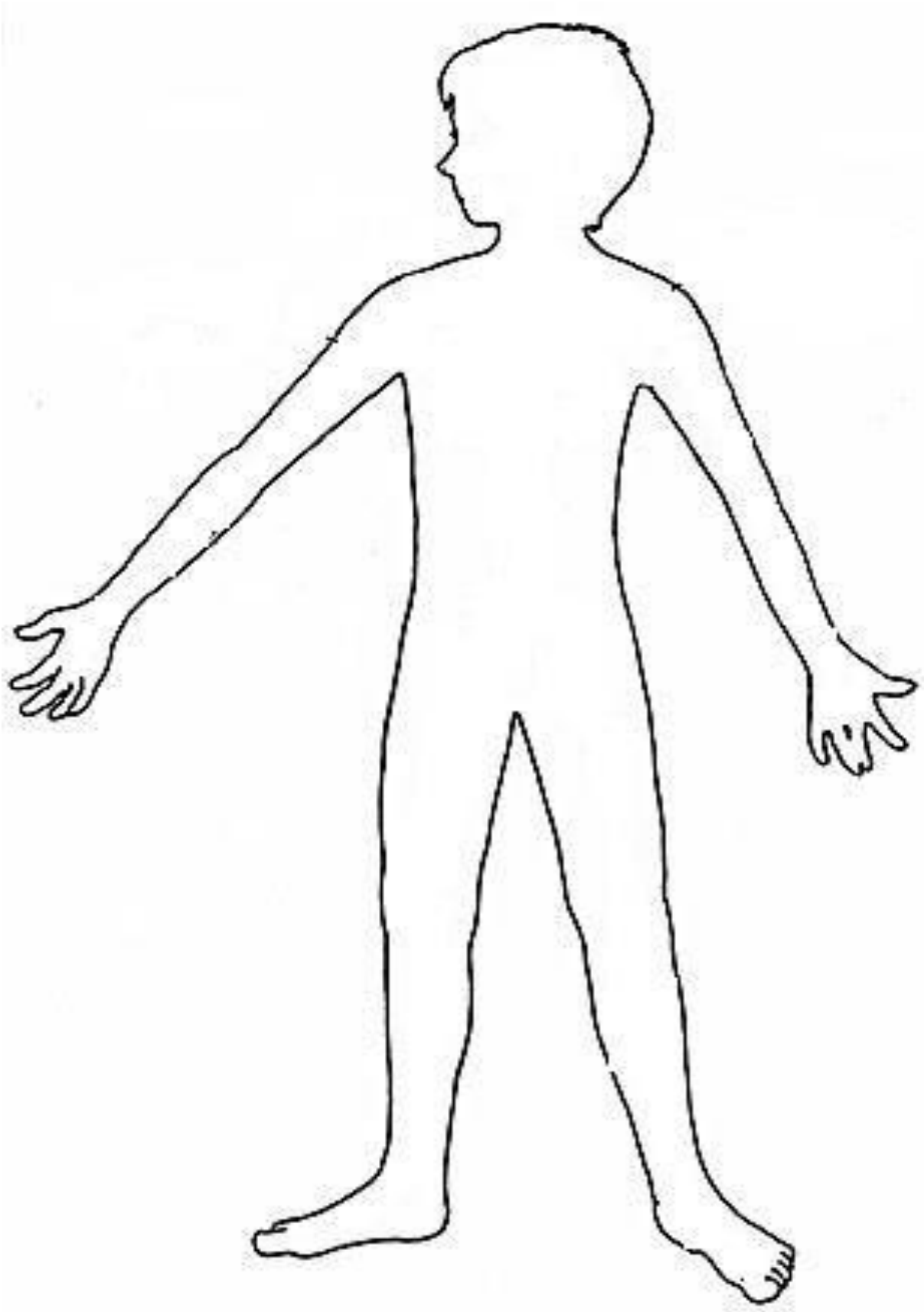
CLOTHES





SILHOUETTES





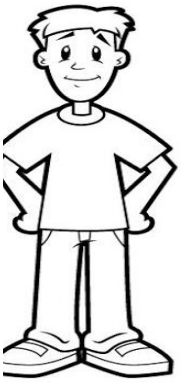
OPPOSITES WORKSHEET







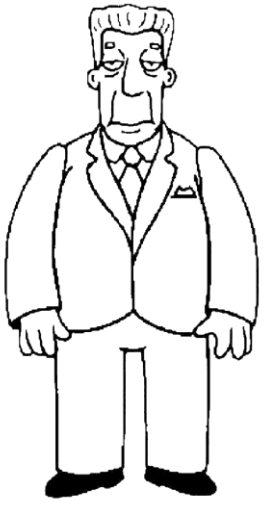




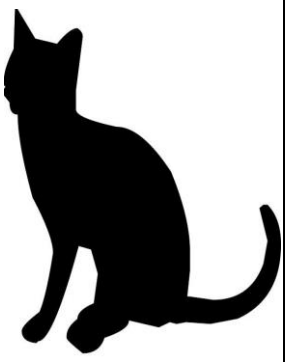
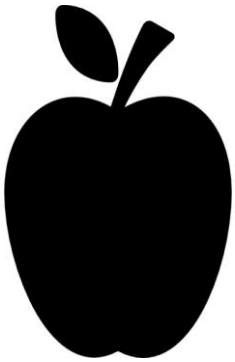
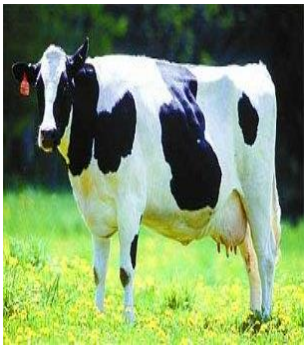
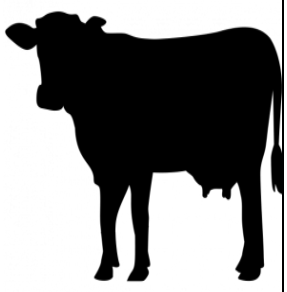




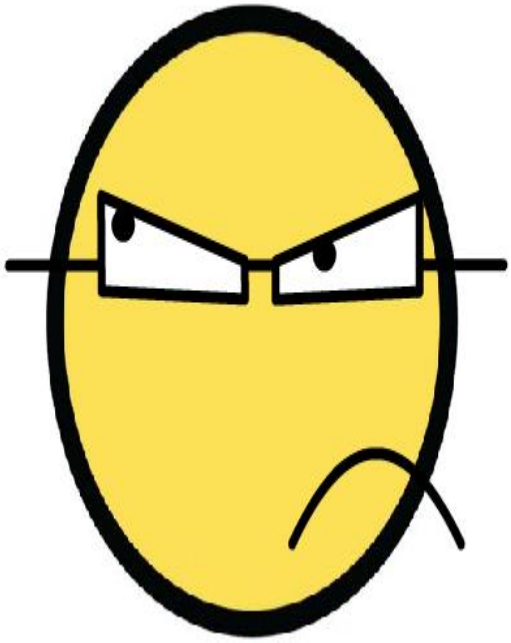




SHAPES CARDS

FLASHCARDS: EMOTIONS

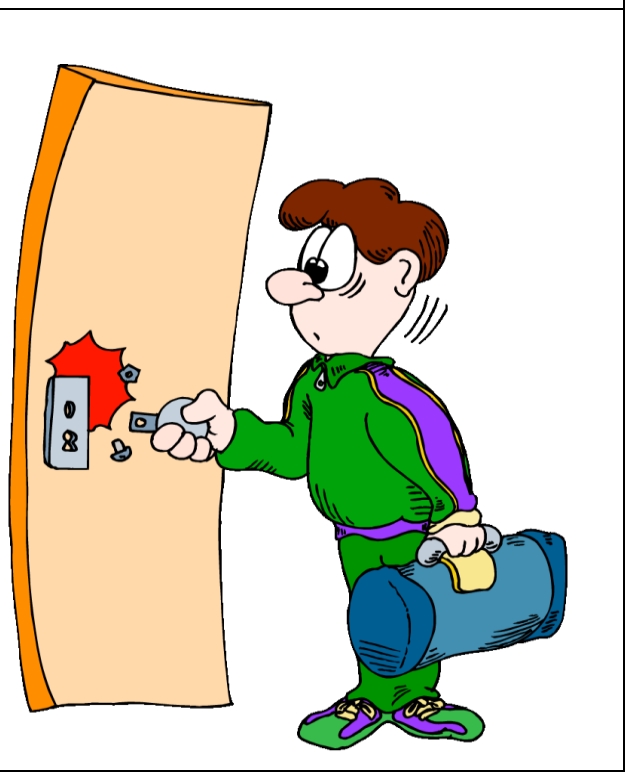
	
	

OPPOSITES FLASHCARDS





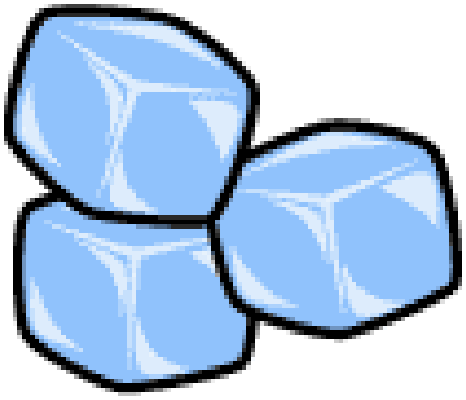


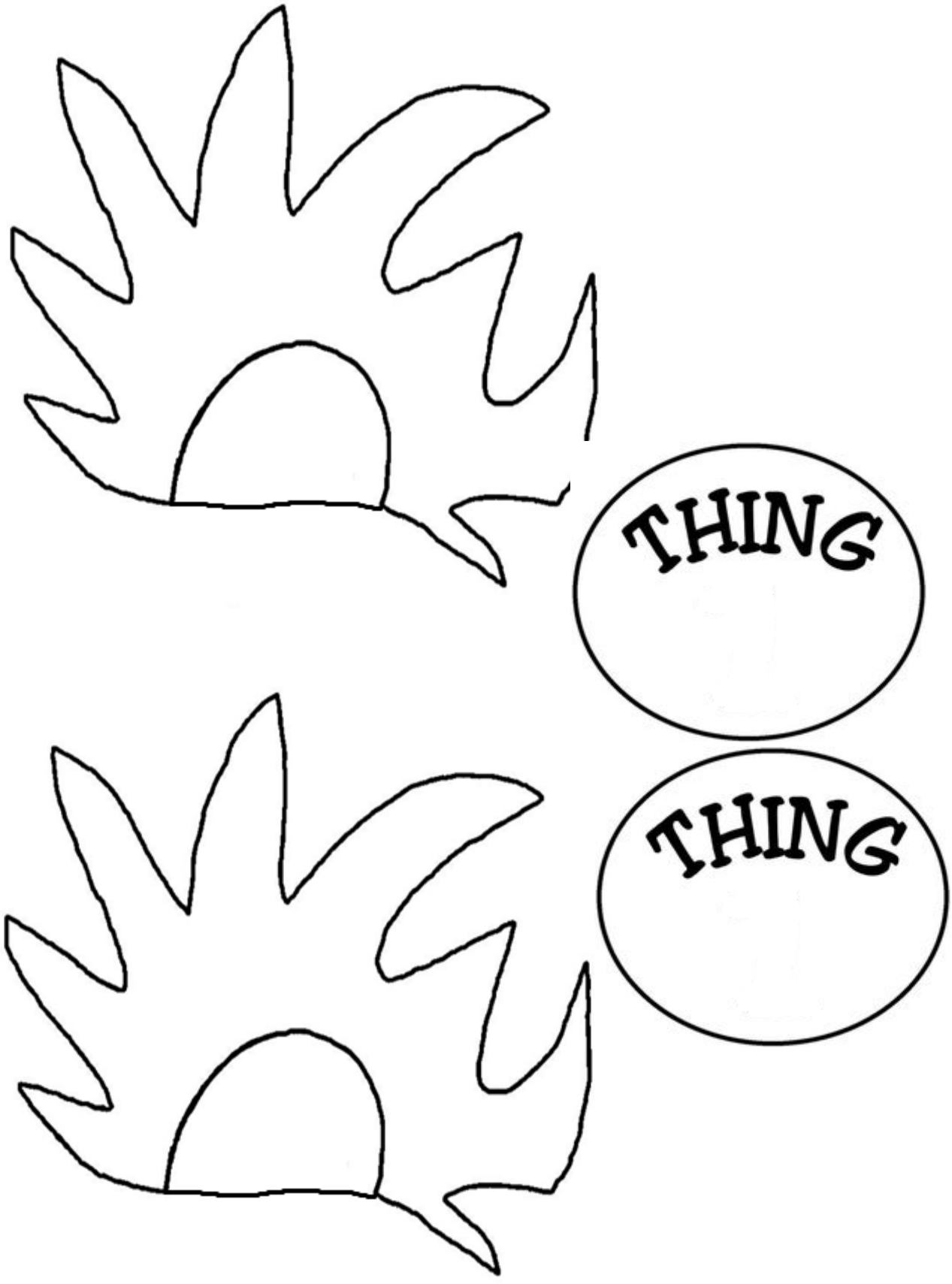











THING
THING

