

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO DE MÁSTER EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**TITULO: ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS MEDIANTE ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN EN
ESCOLARES DEL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Autor: Lic. Nery Isabel Calvet Valdés

Tutor: Dr. Rodolfo Acosta Padrón

Consultante: MSc. Nelson Carriles Carrera

JUNIO, 2004

**LAS GENERACIONES FUTURAS NOS JUZGARÁN POR LO QUE SEAMOS
CAPACES DE HACER POR NUESTRA GENTE, Y EN PARTICULAR POR
NUESTROS NIÑOS.**

Carlos R. Concepción Rangel

INDICE

I- Introducción.

II- Capítulo I. Fundamentos teóricos desde una concepción histórico-cultural.

- Antecedentes históricos de la enseñanza del inglés en Cuba y en el mundo.

- Periodización del desarrollo.

- . Motivos en los escolares.

- . Lo cognitivo y lo afectivo.

- La comunicación e interacción en el aprendizaje de la lengua extranjera.

- La actividad verbal desde un enfoque histórico - cultural.

- . La organización estructural de la actividad verbal.

- . El contenido psicológico de la actividad verbal.

- Sobre la naturaleza del aprendizaje.

- . La relación entre el todo y las partes.

- . La relación entre forma y contenido.

III- Capítulo II. Diseño Metodológico.

- . Problema y Objetivo.

- . Criterios de selección de universo y muestra.

- . Criterios metodológicos que sustentan la investigación.

- . Descripción de las técnicas y procedimientos utilizados.

IV- Capítulo III.

- . Procesamiento y análisis de los resultados.

- . Modelo teórico de la propuesta de alternativa metodológica.

- . Propuesta de alternativa metodológica.

- Etapa de **Input** comprensible con interacción.

- . Ejercicios tipo.

- Etapa de **Hipotetización**.

- Etapa de **Ejecución**.

- . Ejercicios tipo.

- . El arte y el juego para aprender inglés.

- . Canciones, rimas y poemas en la clase de inglés.

- . La evaluación en la clase de inglés.

V- Conclusiones.

VI- Recomendaciones.

VII- Referencias.

VIII- Bibliografía.

IX- Anexos.

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre y mi tía Celeste por estimularme para llegar a ser maestra.

A mi madre, mis hermanos, tías y sobrinos por confiar en mí.

A mis amigos por creer en mi trabajo.

Y por supuesto Pepe, a ti por ser mi inspiración.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer eternamente a mi tutor el Dr. Rodolfo Acosta y a mi consultante, el abnegado profesor Nelson Carriles por la valiosa ayuda profesional que me brindaron en todo momento. También agradezco el soporte espiritual y material de Pepe, mi esposo; la ayuda incondicional de Silvia Navarro, de Amelys Torres y de Everalda Vega; la ayuda material de mis hermanas Emérita y Rayda; el asesoramiento de Raque, Yaima y Annalis, así como de los maestros de las escuelas donde se aplicaron los instrumentos; el oportuno consejo de Santiago Rivera y Tomás Castillo; la preocupación constante de Chabela, mi vecina, y Leonor, mi prima; la paciencia de Manolo, mi suegro, por esperar pacientemente que pudiera atenderlo; el abandono parcial a mi madre por estar tan ocupada; a mis compañeros de trabajo y a la dirección del Departamento de Inglés por suministrarme el tiempo para la investigación; a Arnaldo Gómez, Oneyda García y Aida Concepción por la ayuda técnica recibida. Un agradecimiento en particular a mi amiga Lisa Domayer por el apoyo espiritual y material ofrecido en todo momento.

ANEXO 1

Periodo de tiempo	Método	Exponente	Basamento
Hasta finales del siglo XIX.	Gramática a traducción.	No se define el alemán Karl Plotz(1880-1891) ejerció gran influencia.	Entrenamiento por medio de la memorización de reglas y paradigmas. Se aplicaban técnicas de traducción, aprendizaje de reglas gramaticales, memorización de listas bilingües de palabras y no se hacía énfasis en las orales.
Finales del siglo XIX y comienzos del XX.	Directo.	Comenius, Góvinn, Jespersen, Sauzé.	Adquisición de reglas gramaticales a través de la imitación, la repetición, La expresión oral y la lectura. Se usaba solo la lengua extranjera y se hacía énfasis en una pronunciación.
1940-1950.	Audiolingual.	Fries, Sfinner, Bloomfield y Brooks.	La enseñanza de la lengua extranjera se hacía sin referencia a la lengua materna. Se aprendía por medio de estímulo-respuesta, se memorizaban diálogos. La corrección constituía una obligación.
1960	Cognitivo	Chomsky y Ausubel	Domino de la regla de la lengua extranjera para producir parlamentos. El maestro se mueve de la información conocida a la desconocida, se promueve el uso de la lengua de forma creativa. Se promueve la enseñanza de la gramática de forma deductiva y ella sigue una secuencia mecánica.
1974	Respuesta Física Total	James Asher	Se basa fundamentalmente en el hecho del desarrollo de la comprensión oral se plantea que el habla surgirá naturalmente una vez que el alumno haya internalizado el lenguaje. Los alumnos aprenden a conocer a través de movimientos, respuestas físicas u órdenes. Se propone un uso creativo del idioma.
Finales de los 70 y comienzo de los 80.	Natural.	Tracy Terrell	Tiene como característica principal la adquisición de la lengua sin ser forzada a aprenderla, destaca el factor afectivo en la instrucción.
1972-1973.	Método Silente	Gattegno.	Los maestros permiten que los alumnos aprendan más a tomar responsabilidades, el aprendizaje no se relega a la imitación y la ejercitación los alumnos aprenden por ensayo error, se usa la autocorrección, aparece la práctica temprana de la escritura.
1976	Aprendizaje de lenguas en grupos.	Curran.	El maestro tiene el rol de conocedor o consejero, debiéndose mantener pasivo para reducir la ansiedad de los alumnos. Los alumnos aprenden en comunidad con otros que intentan alcanzar objetivos similares. Se utiliza la traducción de la lengua materna a la extranjera.
1978-1979.	Sugestopedia	Giorgio Zano v.	Se utilizan técnicas de relajación y concentración que ayudan al alumno a liberar el subconsciente y retener grandes cantidades de idioma. Se destaca la atmósfera sugestiva reinante en las aulas, música de fondo y se utiliza la lengua materna para las explicaciones.
1980.	Modelo Darmouth.	Rassias	El maestro ayuda a los estudiantes a exponer sus inhibiciones de forma tal que ellos vivan la experiencia de lleno, se habla solo la lengua extranjera. Se usan técnicas de drama, la inmediata corrección del error, juegos de roles y microdiálogos para enseñar cultura.
1980-nuestros días.	No aparece método particular.		Se caracteriza por el conocimiento de los medios del idioma para ser usadas en la comunicación, se usa la lengua para desempeñar funciones en un rango de contexto y con un nivel de desempeño en gramática, vocabulario, pronunciación, fluidez y competencias pragmáticas y sociolingüísticas.

ANEXO 2

Técnica: **Entrevista grupal.**

Objetivo: Determinar el conocimiento real inicial sobre la lengua extranjera.

Consigna: Estamos realizando una investigación que ayudará a su maestro a determinar lo que ustedes saben sobre el idioma inglés.

Preguntas:

- ¿Conoces qué cosa es el inglés?
- ¿Dónde lo han escuchado?
- ¿Saben alguna palabra o frase?

ANEXO 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN A CLASES

DATOS PRIMARIOS

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR:

GRADO: GRUPO: MATRÍCULA:

ASISTENCIA: FECHA: NOMBRE MAESTRO:

No INDICADOR

1- Dominio de objetivos y contenidos.

a- En el desarrollo de la clase se hace visible que el alumno comprende cuáles son sus objetivos.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b- El vocabulario que emplea el maestro es comprendido por los alumnos.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

2- Motivación y orientación de los alumnos durante la clase.

a- Durante las actividades los alumnos se sienten motivados.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b- El maestro propicia en el alumno la necesidad de expresarse en la clase.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

3- Estado de las relaciones comunicativas entre los participantes.

Sí A veces Nunca

a- Entre alumnos varones

b- Entre alumnas hembras

c- Entre varones y hembras

d- Entre maestro y varones

e- Entre maestro y hembras

f- Entre maestro y grupo

4- Diseño y dirección de las acciones de los alumnos en el proceso de la clase.

a- En la clase el maestro organiza las actividades:

- Solo en forma colectiva.
- Solo en forma individual.
- En forma individual interrelacionada con la colectiva.

b- Potencia el maestro el desarrollo de la expresión y el lenguaje oral del alumno sirviendo de modelo en la comunicación que establece en la clase.

Sí A veces Nunca

c- En los diferentes momentos de la clase el maestro da la posibilidad a los alumnos de expresar lo que sienten a través de formas de expresión verbal y no verbal.

Sí A veces Nunca

ANEXO 4

Técnica: **Mis tres razones.**

Objetivo: Explorar las motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Indicador: Las motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Consigna: Yo quiero aprender inglés para...

Escribe 3 razones por las que desearías aprender inglés.

Es sumamente importante que seas sincero(a), pues tu colaboración será de valiosa ayuda en el campo investigativo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

ANEXO 5

Instrumento: **Cuestionario de Alternativas Múltiples sobre Expresión de Motivos.**

Objetivo: Conocer los motivos predominantes en la orientación de la motivación hacia el estudiante de la lengua inglesa en los escolares del 1^{er} ciclo de la Enseñanza Primaria.

Indicador: La orientación de la motivación hacia el estudio de la lengua inglesa.

Consigna: Marca con una X las 3 respuestas que consideres por las cuales te gustaría aprender inglés.

- Para comunicarme con niños de otros países.
- Para comprender los dibujos animados.
- Para no tener que leer las películas.
- Para hablar con los extranjeros que vienen a la escuela.
- Para leer libros y revistas
- Para ayudar a otros países.

ANEXO 6

Técnica: Dibujo.

Objetivo: Determinar los contenidos motivacionales de los escolares.

Indicador: Determinación de los contenidos motivacionales de los alumnos del primer ciclo de la enseñanza primaria.

Consigna: Expresa dibujando lo que te gustaría aprender en las clases de Inglés.

ANEXO 7

Técnica: **La composición.**

Objetivo: Conocer actitudes cognoscitivas hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Indicador: Actitudes cognoscitivas hacia la lengua inglesa.

Consigna Instructiva: Redacta un párrafo donde expliques lo que realmente quieres aprender en las clases de Inglés, a partir del siguiente título: "Para mí el inglés es..."

ANEXO 8

Instrumento: Encuesta a maestros

Compañero(a): _____

Como parte de la investigación que estamos realizando con la finalidad de conocer los motivos de los escolares del primer ciclo de la escuela primaria hacia el aprendizaje del inglés.

Solicitamos que usted, sobre la base de su experiencia en el trabajo docente, nos brinde sus criterios acerca de los principales problemas que a su juicio se están presentando en este proceso.

Datos Generales

Nombre y Apellidos: _____

Centro de Trabajo: _____

Ocupación: _____

Años de experiencia: _____

Nivel de Escolaridad: _____

ACTIVIDADES

- 1- ¿Cuál es su opinión acerca de la forma en que se aborda actualmente el trabajo con el inglés como lengua extranjera en alumnos del 1er ciclo de la educación primaria?
- 2- ¿Es posible que esta situación incida en las dificultades que posteriormente presentan estos alumnos en el dominio del inglés?
- 3- Realice una valoración sencilla acerca de lo que en estos momentos se realiza en este sentido en la escuela.
- 4- ¿Considera necesario la elaboración de una alternativa metodológica que aborde esta problemática?, ¿Por qué?
- 5- ¿Cuáles serían los elementos que a su juicio pudieran formar parte de esta alternativa metodológica?

ANEXO 9

Instrumento: **Consulta a especialistas**

Compañero(a): _____

Usted ha sido seleccionado por su preparación y experiencia para colaborar en la investigación que estamos realizando, con la finalidad de desarrollar los motivos en los escolares del primer ciclo de la educación primaria hacia el aprendizaje del inglés.

Resultará de excepcional valor conocer sus criterios con respecto a la alternativa metodológica que estamos proponiendo.

Datos Generales

Nombre y Apellidos: _____

Centro de Trabajo: _____

Ocupación: _____

Años de Experiencia: _____

Nivel de Escolaridad: _____

Grado Científico: _____

Categoría docente: _____

1- ¿Cuál es su criterio acerca de las consideraciones y objetivos que fundamenta la alternativa metodológica?

Muy adecuada _____ Adecuada _____ No Adecuada _____

2- Valore la alternativa metodológica atendiendo a los siguientes indicadores.

a- Aplicabilidad práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del primer ciclo de la escuela primaria.

Sí _____ Muy Poca _____ Ninguna _____

b- Nivel de orientación que ofrece al personal implicado en el cumplimiento de la misma.

Alto _____ Medio _____ Bajo _____

c- Grado de asequibilidad para la realización de las actividades propuestas.

Alto _____ Medio _____ Bajo _____

d- Grado en que las etapas y procedimientos favorecen al logro de los objetivos propuestos.

Alto _____ Medio _____ Bajo _____

3- ¿Considera que la alternativa resulta novedosa?

Sí _____ Muy poco _____ No _____ No sé _____

Agradecemos nos dé sus criterios en aquellos aspectos que usted considera necesario para enriquecer la alternativa metodológica.

ANEXO 12

Síntesis curricular de especialistas.

- 1- Dr. Rodolfo Acosta Padrón: Graduado del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" en 1972, y posteriormente de Licenciatura en Educación en la Especialidad de Lengua Inglesa en el propio Instituto (1977). Obtuvo el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas en 1991, y el de Máster en Enseñanza del Español y Literatura en 2001. Obtuvo la categoría de Profesor Titular en 2003. Ha cursado más de 4000 horas de postgrado e impartido docencia a filólogos y no filólogos en pre y postgrado, Diplomados, Maestrías y Doctorados tanto en Cuba como en el extranjero. Tiene una amplia experiencia en el campo de la investigación de las lenguas extranjeras en todos los subsistemas de enseñanza, en didáctica para la enseñanza del español y el francés, la educación multicultural y la educación comparada. Tiene varias publicaciones en revistas especializadas tanto nacionales como extranjeras. Tiene tres publicaciones de libros de Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- 2- Dr. Santiago Jorge Rivera Pérez: Graduado del ISP de Pinar del Río en 1989. Posee más de 20 años de experiencia en la docencia. Obtuvo la condición de Máster en Psicología Educativa en 1989. Obtuvo la categoría de Doctor en Ciencias Pedagógicas en 2002. Es Profesor Auxiliar desde 2000. Posee más de 3000 horas de postgrado cursados y más de 2000 en impartición de postgrados y Diplomados. Posee experiencia en el campo de la investigación a niños y adolescentes, se ha especializado en la comprensión de textos y la comunicación.
- 3- Dra. Martha Arroyo Carmona: Licenciada en Lengua Rusa, Especialización Lingüística, en 1983 en la URSS. Graduada de Lengua Inglesa en 1994 en el ISP

de Pinar del Río. 21 años de experiencia en la educación superior. Realizó Maestría de Ciencias de la Educación y Doctorado en Ciencias Pedagógicas en 2001. Es Profesora Auxiliar, ha impartido más de 500 horas de postgrado y ha incursionado en la investigación de diseño curricular, enseñanza de lengua rusa a niños de la educación primaria y estudios comparados entre español, ruso e inglés.

- 4- Dr. Yorki Mayor Hernández. Graduado en Lengua Inglesa en el ISP de Pinar del Río en 1998. Experiencia de trabajo con filólogos y no filólogos en el ISP de Pinar del Río y en la Universidad Hermanos Saíz respectivamente. Cursó Maestría de Ciencias de la Educación Superior en 2000 y Doctorado en Ciencias Pedagógicas en 2003. Actualmente se desempeña como Vicedecano de la Universidad de Montaña de la Universidad Hermanos Saíz. Posee experiencia en la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas a niños y jóvenes.
- 5- MSc. Fidelina Castillo Morales: Graduada de Lengua Rusa en 1983 en la URSS. Graduada de Lengua Inglesa en 1994 en el ISP de Pinar del Río. Realizó Maestría en Lengua Inglesa, Especialidad Didáctica en 2001. Ha cursado Diplomado de Pedagogía y en Gestión de Proyectos de Investigación. Tiene varias publicaciones en revistas internacionales y sitios web. Es Profesora Auxiliar y Jefe de Departamento de Lengua Inglesa en la Universidad Hermanos Saíz desde 2002. Ha incursionado en la investigación de la enseñanza de lenguas a niños, jóvenes y adultos.
- 6- MSc. Juan Silvio Cabrera Albert: Graduado en la URSS en Lengua y Literatura Rusa en 1984. Graduado de Lengua Inglesa en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río en 1991. Graduado de Máster en Psicología Educativa en 1998. Posee experiencia en el campo de la investigación en lenguas comparadas, la literatura y la

cultura. Posee amplio dominio en las técnicas comunicativas de enseñanza y ha impartido docencia en pregrado y postgrado tanto en Cuba como en el exterior.

- 7- MSc. Vilma María Pérez Viña: Graduada de Licenciatura en Educación en la especialidad de Lengua Inglesa en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río en 1983. Diplomada en Psicología Educativa en 1998. Posee 20 años de experiencia en la educación superior. Es graduada de Máster en Lengua Inglesa desde 2001. Es Profesora Auxiliar y posee una amplia experiencia en la impetración de docencia a filólogos y no filólogos. Posee amplio dominio en investigaciones en el campo de la lectura, la tipología comparada y la escritura en la lengua extranjera.
- 8- MSc. José Morejón Morejón: Es graduado del Instituto Gorki en Ciudad de la Habana en 1972. Es graduado del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" en 1978. Es graduado de Máster en Lengua Inglesa en 2001. Posee la condición de Profesor Auxiliar desde 1996. Posee experiencia pedagógica de más de 25 años en diferentes subsistemas de enseñanza. Ha investigado en el campo de la enseñanza de inglés a niños, jóvenes y adultos. Es autor de software educativos y de medios de enseñanza para las lenguas extranjeras.
- 9- MSc. Onelio Olivera Blanco: Graduado de Licenciatura en Educación en la Especialidad de Lengua Inglesa en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río en 1985. Obtuvo la Condición de Máster en Desarrollo Social Caribeño en 2001. Posee 18 años de experiencia en la educación superior. Ha impartido docencia a estudiantes filólogos y no filólogos en el ISP de Pinar del Río y en la Escuela "Salvador Allende". Se ha desarrollado en la investigación en las habilidades de las lenguas extranjeras, en literatura americana y caribeña, así como en el arte y la cultura en la enseñanza de la lengua inglesa.

10-Lic. José Alfonso Hernández: Graduado de Licenciatura en Educación en la Especialidad de Lengua Inglesa en el ISP Pinar del Río en 1982. Obtuvo la condición de Profesor Auxiliar en 1995. Posee más de 20 años de experiencia en diferentes subsistemas de enseñanza. Posee más de 3000 horas de postgrado y más de 2000 horas de postgrados impartidos en cursos de superación y Diplomados en Cuba y en el exterior. Posee amplios conocimientos en temas de investigación en el campo de la lingüística, la enseñanza del inglés a niños y jóvenes, la enseñanza comunicativa e interactiva y la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales. Posee una publicación en el exterior de un texto de Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

11-Lic. Raquel Guerra Ceballos: Graduada del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río en 1983. Posee 20 años de experiencia en la educación superior. Ha impartido docencia a filólogos y no filólogos. Posee amplio dominio dentro de las habilidades comunicativas de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa, la Metodología de la Enseñanza y el Inglés con Propósitos Educativos. Ha trabajado en investigaciones en lectura para estudiantes de preuniversitarios, la sensibilidad lingüística en niños, el enfoque interactivo para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y el inglés para niños con necesidades educativas especiales.

12-Lic. Danelis Díaz Barroso: Graduada de Lengua y Literatura Rusa en el ISP de Pinar del Río en 1987. Graduada de Lengua Inglesa en el propio instituto en 1991. Posee experiencia de trabajo en la enseñanza primaria, secundaria y superior. Se desempeñó por dos años como metodóloga municipal para la enseñanza del inglés en la educación primaria. Ha trabajado en investigaciones en el campo de la

enseñanza del inglés a niños, la atención a la diversidad y la interlengua. Actualmente cursa una maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad "Hermanos Saín".

13-Lic. Yaima Reyes Piñeiro: Graduada de Maestro Primario en la Especialidad de Inglés en 1990. Graduada de Licenciatura en Educación en la Especialidad de Lengua Inglesa en 1997. Posee 10 años de experiencia en la enseñanza del inglés a niños en la educación primaria. Posee un año de experiencia como metodóloga municipal para la enseñanza del inglés, así como tres años en la educación superior. Ha trabajado en investigaciones encaminadas al desarrollo de habilidades y juegos para la enseñanza del inglés a niños, el trabajo cooperativo en la clase de idiomas y la relación curricular en la enseñanza primaria.

ANEXO 13

El arte y el juego al aprender inglés.

I- Mr Magico's Trick.

Materiales: Una banda de papel, tijeras y goma de pegar.

Indicaciones: El maestro dará las siguientes instrucciones a la par que los estudiantes ejecutan cada una de las acciones:

- 1- Take a paper band.
- 2- Twist the paper.
- 3- Join the ends with glue.
- 4- Make a hole in the middle.
- 5- Cut along the middle.
- 6- The circle is very big.

II- Obra teatral "Bella Ritty" (Pretty Ritty).

Narrador: Bella Ritty está en la puerta.

Viene Doggo, es un perro muy cortés.

Doggo: Bella Ritty, ¿quieres ayuda?

Bella Ritty: Bien, bien, deja ver.

¿Puedes cantarme una canción?

Doggo: Si, escucha: Woof, woof!

Pretty Ritty: Oh! vete del sillón.

Narrador: Pobre Doggo, ya se va.

Donko viene, es un burro muy cortés.

Donko: Bella Ritty, ¿quieres ayuda?

Bella Ritty: Bien, bien, deja ver.

¿Puedes cantarme una canción?

Donko: Si, escucha: Hee - haw! Hee - haw!

Bella Ritty: Oh! vete del sillón.

Narrador: Pobre Donko, ya se va.

Catto viene, está en la puerta, no es cortés.

Catto: Bella Ritty, ¿quieres ayuda?

Bella Ritty: Bien, bien, deja ver.

¿Puedes cantarme una canción?

Catto: Si, escucha: Miaow! Miaow! Miaow! Miaow!

Bella Ritty: Oh! me gusta tu voz.

Quédate.

Narrador: Pero Catto está hambriento. Mmmmmm!

Es un gato.

Ritty está allí.

Es una rata.

Catto: Mmmmmm!

Narrador: Catto salta, Ritty corre, Donko viene, viene Doggo.

Catto corre y se va.

Bella Ritty: Oh! mis amigos. Cantemos juntos.

Todos: Miaow!, Hee - haw!, Woof woof!

ANEXO 14

Canciones, rimas y poemas:

Canción de los números: Chant

1,2,3,4 Point at the door

5,6,7,8,9,10 Stand up and sit down again

(Se repite)

Rima los números.

One, two, buckle my shoe,

Three, four, shut the door,

Five, six, pick up sticks,

Seven, eight, lay them straight,

Nine, ten, a big fat hen,

Eleven, twelve, ring the bell.

Canción de los colores: Chant

Blue, yellow, yellow and red

Black and white. Touch your head

Red, yellow, yellow and blue

Black and white. One, two

Canción "Hagámoslo": Chant

Hands up, hands down,

Touch your head, turn around.

Hands up, hands down,

Touch your toes, thumbs down.

Hands up, hands down,

Touch your feet and now sit down.

Canción "Vamos a hacerlo": Chant

Touch your hair

And wiggle your nose

Touch your ear

And tap your toes

Open your mouth

And wink one eye

Now close your mouth and wave "Good bye".

INTRODUCCIÓN

A escala mundial la globalización ha permeado todos los sectores sociales y se ha generalizado la imposición cada vez mayor de culturas foráneas y de modelos de educación que distan mucho de las metas a alcanzar en cada país.

La enseñanza de las lenguas extranjeras no ha quedado al margen de esta problemática mundial, y enfrenta, no solo problemas sociales, sino propios del desarrollo de las ciencias pedagógicas. El principal problema metodológico lo ha constituido por décadas el marcado énfasis en el componente lingüístico y no en la comunicación y el análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos que reciben educación, pues muchas veces el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha llevado a cabo de manera formal y por medio de la transmisión del conocimiento de la gramática, el léxico y la ortografía a un alumno eminentemente pasivo, no protagonista del aprendizaje.

A pesar de los numerosos aportes de las ciencias pedagógicas y el propio desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras el enfoque que ha primado en la lengua inglesa ha sido estructural de base conductista que ha focalizado el aprendizaje mecánico de la estructura sin tener en consideración aspectos medulares como los factores psicológicos de la comunicación, el uso de la lengua para cumplir funciones e interactuar en el contexto de situaciones comunicativas, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, la formación de procesos psíquicos en relación con el contexto social, la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, la personalidad del aprendiz, y el tipo de alumnos para el que se diseñan los cursos y los motivos que los mueven a aprender, entre otros.

La enseñanza en Cuba incluye diferentes asignaturas que contribuyen a la formación multilateral de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, formando el Inglés parte de los currículos, al igual que en países desarrollados como Canadá (francófona), España,

Suiza, Francia, entre otros países desarrollados. Cuba ha dedicado grandes esfuerzos a la implementación de programas para alcanzar un dominio efectivo de esta lengua en niños, adolescentes y jóvenes.

Es por ello que esta lengua extranjera está contemplada dentro de las asignaturas curriculares que contribuyen a la formación multilateral y armónica de las nuevas generaciones, concibiéndose como un fuerte instrumento para incrementar el desarrollo integral de la personalidad y enriquecer la cultura general integral de los niños y jóvenes en formación.

La enseñanza del Inglés en Cuba responde a las siguientes razones: contribución que realiza a la formación integral de los educandos, la necesidad de comunicación internacional, la necesidad de desarrollo científico-técnico, la necesidad de ampliación de una cultura general e integral, la necesidad de transferencia de lo aprendido a través de la lengua a situaciones concretas de comunicación en la lengua materna, y la creación de una sensibilidad lingüística.

Pese a los esfuerzos realizados por las autoridades educacionales cubanas de hacer de la enseñanza del Inglés un logro, donde los niños, adolescentes y jóvenes alcancen un desarrollo prominente en su competitividad o, desempeño lingüístico y motivación, se ha constatado que hay insatisfacciones a escala familiar y social pues todavía no se ha logrado un nivel efectivo en el desarrollo de la lengua extranjera que permita al aprendiz, una vez concluido sus estudios universitarios, desempeñarse en la misma, interactuar con homólogos de otras latitudes, obtener y reproducir información de fuentes extranjeras, así como traspolar conocimientos adquiridos en la misma a situaciones comunicativas de su realidad cotidiana.

De acuerdo a varios autores (Freeman, Krashen, Lipton, Dulay, Cambert, Klineberg), el período sensitivo óptimo para el aprendizaje de lenguas no se ha tomado en consideración en estos momentos en Cuba si tenemos en cuenta que a la edad de 5 a 10 años el cerebro ha alcanzado un desarrollo tal que procesa la estructura, sintaxis y vocabulario de la lengua materna. La habilidad de comunicarse está creada y el cerebro tiene intacta la nueva estructura de adquisición del lenguaje (Freeman - 1998). Esta autora sugiere que todos los niños de la escuela primaria deben ser expuestos al menos a una segunda lengua durante esta ventana de oportunidades.

Los aprendices que comienzan a estudiar la lengua extranjera antes de la pubertad suelen obtener mayor nivel de efectividad que aquellos que comienzan después (Dulay, Burt, Krashen 1982).

Los niños más pequeños tienen mayores índices de éxitos para el estudio de las lenguas extranjeras porque son capaces de imitar sonidos y patrones de entonación y se sienten atraídos por diferentes códigos y sonidos (Lipton, 1991). Algunos autores han sugerido que la edad de 10 años es un período crítico para desarrollar actitudes hacia personas de otra cultura (Lambert y Klineberg, 1967).

Las últimas dos décadas del pasado siglo renovaron el interés en la enseñanza de las lenguas extranjeras a niños de menor edad.

Los estudios sugieren que:

- Los aprendices aprenden más rápidamente si el enfrentamiento a la lengua extranjera es rico y significativo.
- Una fase inicial silente ayuda a los aprendices a internalizar el idioma, minimizar los errores y mejorar la pronunciación.
- Los aprendices que se encuentran relajados y confidentes aprenden más rápido.

Con el ingreso a la escuela (5 a 6 años), el niño bajo la dirección del maestro, va asimilando sistemáticamente el contenido de las formas desarrolladoras de la consciencia social (la ciencia, el arte, la moral, el derecho) y las capacidades para actuar en correspondencia con las exigencias de dichas formas, por lo que un idioma extranjero contribuiría a asimilar estos contenidos, y no esperar a la edad de 11 ó 12 años donde priman otros intereses en el niño y la lengua extranjera no constituiría un elemento de motivación tan importante como en la primera etapa.

La exposición temprana a una lengua extranjera ayuda a los estudiantes a aprender a escuchar y comunicarse, a expandir su cultura y si se logra incluir en el currículum ayudaría a los alumnos a obtener mayor éxito en las habilidades básicas.

De esto se deduce que la introducción de una lengua extranjera al inicio de la edad escolar potenciaría un mejor desempeño lingüístico en el futuro, pues las personas que aprenden una lengua extranjera, salvo los niños, suelen establecer barreras psicológicas entre la lengua materna y la extranjera, las que pueden tomar diversas formas como el rechazo, la falta de atención en clases, la apatía y la inhibición a participar.

Así sería ventajoso aprovechar las aptitudes auditorias y fonatorias de los niños y la flexibilidad de los labios y la lengua, además los niños tienen facilidad para escuchar y reproducir sonidos, tienen gran capacidad imitativa, son capaces de fantasear y usar su imaginación, y sobre todo su memoria es involuntaria y en pleno desarrollo. Además, su gran poder de imaginación les permite concentrarse en situaciones imaginarias en las que se presenta el material lingüístico de la lengua extranjera (Antich, 1986).

La falta de inhibición y la presencia de motivación hacia la actividad de estudio y hacia el aprendizaje de lo novedoso hacen que los niños participen con entusiasmo en dramatizaciones, simulaciones, juegos de roles, canciones y otras actividades que son

usadas como medio de aprendizaje de la lengua extranjera. En las edades de 6 a 10 años el niño ha agudizado su percepción auditiva y ha desarrollado hábitos de articulación en la lengua materna (Eco - 1980). El niño en las edades entre 6 a 10 años aprende por juegos, puede comenzar a desarrollar tareas de trabajo individual, y puede realizar ciertos análisis lingüísticos.

Socialmente, Cuba tiene las condiciones educativas necesarias para instrumentar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños entre 6 y 10 años, al menos en la mayoría de las escuelas primarias del país. Sería oportuno además, aprovechar las ventajas que ofrece la TV educativa a fin de extenderlo a los más remotos lugares.

En la provincia Pinar del Río no hay previa experiencia de enseñanza de inglés a niños entre 6 y 10 años, algunas experiencias se han realizado como intentos iniciales de buscar respuesta a estos problemas.

El mercado educativo a escala mundial está abarrotado de materiales didácticos comerciales para la enseñanza del inglés a niños, pero en su mayoría no poseen una base científica, en tanto que no son resultado de investigaciones, y por otra parte la mayoría de ellos son para el uso del inglés como segunda lengua o para niños en contextos bien diferentes a la realidad de la escuela cubana y su contexto socio-cultural.

Por todo lo anterior se nos presenta el **problema** de:

- ¿Cómo despertar intereses motivacionales hacia el aprendizaje de la lengua inglesa en escolares del primer ciclo de la Educación Primaria?

Es por ello que el **objetivo** es:

Diseñar una alternativa metodológica interactiva para la enseñanza del Inglés mediante actividades de motivación en escolares del primer ciclo de la educación primaria.

Objetivos específicos:

1. Determinar los antecedentes de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera a niños en Cuba y en el Mundo.
2. Diagnosticar lo que se quiere aprender y enseñar en Inglés a niños de la educación primaria en nuestro contexto social.
3. Determinar los criterios esenciales para la elaboración de la alternativa metodológica.
4. Elaborar la propuesta de alternativa metodológica para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en escolares del primer ciclo de la Educación Primaria.

Idea a defender:

- Una alternativa metodológica para la enseñanza del inglés a escolares de la Educación Primaria parte del análisis de sus características psicopedagógicas y tiene como núcleo la interacción, de manera que ofrezca amplias oportunidades para que los estudiantes interactúen con la lengua en actividades propias de la edad en el contexto educativo cubano.

En la realización de esta tesis se ha seguido un enfoque cualitativo de investigación de tipo interpretativo, la utilización de los siguientes métodos de investigación teóricos:

- Sistémico estructural.
- Lógico-histórico.
- Modelación.
- Inductivo-deductivo, para el análisis y síntesis como procesos del pensamiento.

Dentro de los métodos empíricos se emplean:

- Encuestas a maestros y alumnos.
- Entrevista grupal a alumnos.
- Observación científica.

- Análisis documental del proceso y producto de la actividad pedagógica.
- Consulta a especialistas de lenguas.

La investigación se apoya en técnicas psicológicas del dibujo, composición y deseos.

La investigación se apoyó en la estadística descriptiva expresada en tablas y porcentajes y la tabulación se realizó a través del análisis porcentual.

Dadas las características del tema, se ha concebido un esquema de investigación metodológico pues la propuesta de alternativa metodológica sirve de instrumento a investigaciones futuras. En este sentido, se utiliza la investigación exploratoria pues será una primera aproximación científica al estudio de un fenómeno persiguiendo la búsqueda de variables relevantes para la elaboración de la alternativa metodológica.

La novedad científica de la Tesis radica en la elaboración de una propuesta de alternativa metodológica que potencie los motivos de los niños mediante la facilitación en el enfoque de la interacción en la comunicación en contextos educativos cubanos concretos, lo que la hace sustancialmente diferente a los métodos y enfoques tradicionales, estructurales y conductistas utilizados históricamente en la enseñanza de lenguas a niños. Con ella se inculca en los escolares el amor, los intereses y motivos para el aprendizaje del inglés como objetivo y premisa indispensable para el desarrollo de una competencia comunicativa en su futuro y para la formación de valores. La tesis ofrece además un compendio de actividades que sirve de guía para la implementación de futuros programas de inglés. La tesis sugiere la introducción del inglés a partir del segundo grado de la educación primaria, lo que no obstaculiza los nuevos programas de la revolución que avizorara Fidel en el Congreso de los CDR en septiembre de 2003.

La Tesis cuenta con la siguiente estructura:

En el capítulo I se aborda los antecedentes históricos de la enseñanza del Inglés en Cuba y en el mundo, aborda la periodización del desarrollo de los niños entre seis y diez años de edad desde una posición histórico-cultural vigotskiana, haciendo énfasis en los motivos hacia el estudio, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, la comunicación y la interacción en el aprendizaje de la lengua extranjera. Se hace referencia a la actividad verbal desde el enfoque histórico-cultural de Vigotsky así como la naturaleza del aprendizaje.

El capítulo II describe el diseño metodológico. En el mismo aparecen el problema y objetivo de la investigación, la muestra, los criterios metodológicos que sustentan la investigación y por último una breve descripción de las técnicas y procedimientos utilizados en la misma.

En el capítulo III se muestran los resultados en el procesamiento de los instrumentos y técnicas utilizadas, se presenta la alternativa metodológica que se propone donde se destaca la metodología a utilizar, los objetivos de enseñanza así como los motivos que mueven a los escolares al estudio de la lengua inglesa y un grupo de actividades que ilustran las etapas que se proponen en la alternativa.

La tesis cuenta además con conclusiones, recomendaciones, bibliografía, referencias y anexos.

CAPÍTULO I

Fundamentos teóricos desde una concepción histórico-cultural.

El presente capítulo tiene como objetivo determinar los fundamentos teóricos que sirven de base para la elaboración de la propuesta de alternativa metodológica que desarrolle motivos hacia el aprendizaje de la lengua inglesa en escolares del primer ciclo de la Enseñanza Primaria.

El capítulo incluye un análisis de los antecedentes históricos de la enseñanza del Inglés en Cuba y en el mundo, a fin de tomar lo positivo de cada período, era o etapa para conformar la alternativa. Los fundamentos para la elaboración de una propuesta de alternativa metodológica que desarrolle motivos hacia la lengua inglesa parte de los postulados de la escuela histórico-cultural, incluyen aspectos que son de marcado interés para la misma como son: la periodización del desarrollo de los niños de 6 a 10 años, los motivos en escolares del primer ciclo, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y la comunicación y la interacción en la lengua extranjera en el contexto histórico-cultural de Vigotsky.

I- ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN CUBA Y EL MUNDO.

Desde la antigüedad la enseñanza del latín, el griego y el hebreo formaron parte de la cultura que adquirirían las clases privilegiadas a través de la enseñanza de idiomas extranjeros, pero la enseñanza de lenguas modernas como disciplina organizada no formó parte del sistema educacional en Europa hasta finales del siglo XIX en una era de influencia de la enseñanza del latín y el griego.

La enseñanza de lenguas en el mundo ha transitado por diferentes etapas, las cuales han estado representadas por exponentes y métodos que han contribuido a la enseñanza del más universal de los idiomas, el inglés.

Las eras han estado marcadas como:

- Era de la Influencia de la Enseñanza del Latín y el Griego (hasta finales del siglo XIX), utilizando el Método de Gramática Traducción.
- Era Reacción al Método Gramática Traducción (finales del siglo XIX y comienzos del XX) apareciendo el Método Directo.
- Era como resultado de la Lingüística Estructural y la Psicología Conductista (1940-1950) con la creación del Método Audiolingual.
- Era de reacción al Método Audiolingual (1960), desarrollándose el Método Cognitivo en la enseñanza de idiomas.
- Era del Enfoque Comunicativo (finales de los 70 y comienzos de los 80), aparecen el Método Natural (finales de los 70 y comienzo de los 80) donde aparece el término competencia comunicativa (Hymes, 1972). En esta misma era aparece el Método de Respuesta Física Total.
- Era que enfatiza en el desarrollo afectivo del individuo o Era Humanista (1972 - 1979). Surgen métodos como Vía Silente, Aprendizaje de Lenguas en Grupos y Sugestopedia.
- Era del Efecto del Drama en la enseñanza de lenguas (1980), aparece el Método Modelo Dartmouth en la enseñanza intensiva de idiomas.
- Era de la Eficiencia (1980) donde no aparece un método particular de enseñanza.

En el Anexo I aparecen los exponentes de cada uno de los métodos mencionados en cada era, además de una explicación del basamento de cada método en particular.

El enfoque comunicativo, quien ha primado en estas últimas décadas, se caracteriza por enfatizar en ideas y generalizaciones más que en hechos aislados, enfatiza más en el significado que en la forma, en el nivel discursivo que en la oración. El enfoque comunicativo hace especial énfasis en la competencia comunicativa, realizada en el lenguaje natural, mientras que los estructuralistas han buscado la perfección lingüística mediante la enseñanza del sistema con sus reglas de pronunciación, estructuras morfosintácticas y vocabulario (VII) **Baso Martínez Plácido** et al. (1996) **Supersam**, Longman Group, UK Limited.

El enfoque comunicativo pretende llevar a los alumnos a situaciones de comunicación, con un lenguaje analizado desde el punto de vista de su elocución. La comunicación posibilita la práctica de situaciones comunicativas simuladas y promueve el trabajo en pareja y pequeños grupos.

En Cuba la enseñanza del inglés a niños ha transitado por diferentes períodos; a partir del año 1909 se sitúan unos cuantos maestros de esta especialidad dando clases alternas a los alumnos de cuarto a sexto grados en dos o tres escuelas. El 10 de septiembre de 1929, por Decreto Presidencial 1705, se crean cuatro Centros Especiales de Inglés en La Habana y dos meses después cinco centros más. Las clases eran alternas de cinco de la tarde a ocho de la noche en tres turnos de una hora cada uno con cuarenta alumnos por grupo. Al principio las personas con dominio fueron aceptadas, pero en forma honoraria hasta que quedaran incluidas en los presupuestos, con posterioridad estos centros se crearon en toda la república y rápidamente fueron convertidos en planteles Formadores de Maestros, pues una vez que sus alumnos adquirían el significado de tercer año o curso que se le expedía al finalizar los estudios, ya estaban

capacitados para impartir la enseñanza de este idioma (1971, Organización Escolar, Tomo II, página 87-88).

Con el triunfo revolucionario se dedica un espacio a la enseñanza del inglés a partir de la Secundaria Básica, ignorándose la enseñanza primaria. Es a partir de los años '80 que se comienza con un programa de experimentación en el 6^{to} grado de la enseñanza primaria utilizándose un método estructural de base conductista en todo el país.

Según Enríquez O' Farrill, Isora (2002) en su artículo "A Challenging Project: Teaching English in Cuba from K - 12", algunas provincias como Pinar del Río y Ciego de Ávila, han experimentado e implementado algunos proyectos en la Educación Primaria.

En la provincia de Pinar del Río un grupo de investigadores se dio a la tarea de elaborar los programas, orientaciones metodológicas y guías de actividades para educadores y alumnos. La propuesta se logró generalizar en toda la provincia y en la actualidad se ha logrado transformar el método estructural al comunicativo en el segundo ciclo de la enseñanza primaria.

La enseñanza del Inglés en Cuba abarca todos los subsistemas de enseñanza. En la Educación Primaria, hasta abril de 2004 se comenzaba con un círculo de interés de una hora clase a la semana en 5^{to} grado y un programa con tres horas clases para 6to grado. De esta forma los niños cubanos comenzaban a recibir la lengua extranjera a la edad de 11 años. A partir de marzo de 2004 se comenzó un curso de inglés para niños de la Educación Primaria el cual es transmitido por video casetes, y que tiene sus raíces en un programa experimental transmitido por la TV cubana en el período vacacional 2003 con una hora de duración, se transmitía en 30 minutos dos veces por semana y en el mismo se daban cita niños de edades comprendidas entre cinco y doce años, sin distinción etárea en los contenidos.

El programa que se imparte está dirigido a niños de segundo a cuarto grado y cuenta con una hora de duración semanal. A partir de igual fecha la frecuencia clase de 6^{to} grado se redujo a dos horas semanales. El Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la clausura del Quinto Congreso de los CDR señaló: "También el idioma extranjero desde la edad más temprana posible hay que iniciarlo, ya vamos a comenzar, más o menos entre tercero y cuarto grados; y hoy es imprescindible conocer la lengua extranjera, y no una, la primera, como es lógico, es el inglés."

Fidel avizora la necesidad indispensable de comenzar la lengua extranjera en el primer ciclo de la Enseñanza Primaria, planteando la necesidad que sea el inglés en tanto que: "... 87 países tienen la lengua inglesa como idioma oficial, mil millones cuatrocientas mil personas viven en países donde el inglés se habla oficialmente, uno de cinco en la población mundial habla inglés con cierta competitividad, más de 700 millones de personas usan el inglés en el mundo y alrededor de la mitad de ellas no son hablantes nativos, constituyendo el número más alto de no nativos hablantes de una lengua en el mundo, más del 70% de los científicos a escala mundial leen en inglés, el 85% de todo el correo mundial se escribe en inglés y este constituye el idioma principal de la tecnología y la publicidad". (pág. 3, Revista FORUM, enero 2001, Editorial English Teaching Forum, Washington)

II- FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DE ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE MOTIVOS EN ESCOLARES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

El fundamento teórico parte de una concepción histórico-cultural en la alternativa metodológica para el desarrollo de motivos hacia la enseñanza del inglés como lengua

extranjera en escolares del primer ciclo de la educación primaria es una teoría psicológica que ha sido interpretada por la ciencia pedagógica. Para establecer la relación psico-pedagógica enunciaremos los postulados de la escuela de L. S. Vigotsky (1989) y sus seguidores (Tomado de Vigotsky L. S. Obras Completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, 1989):

- Determinación dialéctico materialista del psiquismo.
- El carácter reflejo de la psiquis.
- La naturaleza histórico social del psiquismo humano.
- La unidad entre actividad y psiquismo.
- El carácter activo, interactivo, sistémico y mediático de la psiquis humana.
- La unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la actividad de la personalidad.
- La unidad de lo interno y lo externo.
- La unidad entre el pensamiento y el lenguaje en el desarrollo psíquico.
- La interacción entre lo biológico, lo psicológico y lo social en el desarrollo psíquico.
- La enseñanza como guía del desarrollo psíquico.
- El método genético en la concepción del desarrollo.
- El enfoque optimista sobre la educación.
- La zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo actual.

PERIODIZACIÓN DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 6 A 10 AÑOS

En el presente acápite se abordan diferentes enfoques del desarrollo de los niños. La periodización del desarrollo constituye una cuestión fundamental en la práctica pedagógica y psicológica. Su estudio tiene una gran significación teórica pues se

establecen los períodos de desarrollo psíquicos y con ello la estructuración de un sistema de educación e instrucción adecuado.

Una de las principales tareas de la psicología evolutiva, lo constituye la periodización del ser humano, pues cada edad representa un peldaño cualitativamente determinado en el desarrollo humano. Ya en los años 30' P. P. Blonsky y L. S. Vigotsky dedicaron gran atención al problema de la periodización del desarrollo viendo la necesidad de describir las características más significativas de cada edad al ver que el hombre de la época se desarrollaba durante más tiempo y más rápidamente que el hombre de épocas históricas anteriores.

L. S. Vigotsky se dedicó en los últimos años de su vida a la preparación de un libro de psicología infantil y dentro del mismo aparece un capítulo titulado "El Problema de la Edad" en el cual aborda la periodización del desarrollo psíquico de los niños acumulado no sólo en la psicología soviética sino en la de otros países con el fin de tomar las características esenciales de cada edad, de esta forma Vigotsky define la edad "como una época determinada, ciclo o nivel de desarrollo, como un período definido y relativamente aislado, cuya significación es determinada por el lugar que ocupa en el ciclo general de desarrollo y en el cual las leyes generales de desarrollo encuentran en cada momento, una expresión cualitativamente peculiar" (López Hurtado, J., Durán, B.

Superación para Profesores de Psicología. Mined; año 1978).

De esta forma la esencia psicológica de la infancia presupone un examen de naturaleza social, del vínculo interno con los requerimientos psicosociales, económicos que tienen lugar en la sociedad. Así sí se produce un cambio radical en la sociedad (tránsito de una formación económica a otra, por ejemplo), también surgen

transformaciones esenciales en la infancia, de ahí que los especialistas en periodización también tomen estos cambios para hacer periodizaciones más exactas.

Hubo intentos de periodización por A. Gesell, Sigmund Freud, Ch. Bühler, H. Wallon, J. Piaget, P. Blonski, L. Vigotsky, L. Bozhóvich, y otros. Hay puntos coincidentes en ellos donde: el niño de 7 años comienza a vivenciarse como individuo social, el ingreso a la escuela señala un nuevo período evolutivo, en esta etapa comienzan a formarse operaciones concretas, y la etapa está marcada por el descubrimiento de lo más productivo para el niño en cuanto a su conocimiento del mundo.

Nos abscibiremos a la periodización adoptada por la escuela cubana, la cual proviene de la escuela soviética por similitudes en el desarrollo psicosocial de los escolares y del esquema de periodización de la infancia elaborado por Vigotsky, Leontiev y D. Elkonin, se mostrará el período de 6 a 10 años sólomente por constituir nuestro objeto.

Situación Social del Desarrollo en Diferentes Etapas. Condiciones Externas. Sistema de Actividad.

La actividad de estudio (Formal) en la edad escolar es una actividad socialmente importante y obligatoria. Su objetivo explícito es la asimilación de conceptos científicos. En relación a actividades informales la edad escolar se caracteriza por la poca selectividad, sólo se realizan las relacionadas con las actividades extradocentes de la escuela. "La actividad de estudio de los niños, es decir, aquella actividad en el proceso de la cual se produce la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye la tarea fundamental de la enseñanza es la actividad más importante de este período. Durante todo el tiempo que el niño se dedica a ella, ocurre una formación intensiva de sus fuerzas intelectuales y cognoscitivas. La importancia fundamental de la actividad de estudio se determina también porque a través de ella se mediatiza todo el

sistema de comunicación del niño con los mayores que le rodean incluso hasta la relación personal en la familia" (López Hurtado, J., Durán, B. **Acerca del problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Edad Infantil.** D. B. Elkonin en **Superación para Profesores de Psicología**).

El sistema de comunicación con los adultos se manifiesta colocando al maestro como una figura sagrada. Su autoridad es respetada sin ser sometida a crítica. Esto se da fundamentalmente en los primeros grados de la edad escolar. "La actividad de estudio, propia de toda la edad escolar, está ligada con la asimilación, por los niños, de las formas de la consciencia social. Sin embargo, la actividad de estudio es rectora sólo en la edad escolar; por eso durante esta edad en los niños surgen y se forman sólo las bases de la consciencia y del pensamiento teórico" (p. 82). **Problemas del Desarrollo Psíquico de los Niños.** Material Bibliografiado.

La comunicación con los padres se basa en la moral de obediencia, en modelos de conducta para ser aceptados y la manifestación de una dependencia afectiva. El sistema de comunicación con los coetáneos se manifiesta en las diferentes formas, si se comunican con el grupo o con los amigos, su estructura e interrelaciones las determina en importante medida la opinión del maestro. Con las amistades o amigos se establecen relaciones casuales, poco profundas e inestables. La relación de pareja en general no se establece, aunque pueden "enamorarse". Con relación a las nuevas formaciones psicológicas, el pensamiento en la edad escolar es conceptual-empírico. (S. L. Rubinstein). Operatorio concreto. (J. Piaget). Los juicios y normas morales de los escolares son pocos elaborados. Surgen cualidades morales como motivos de conducta. (L. I. Bozhovich). Nivel Premoral. (L. Kohlberg).

La auto valoración en esta edad se evidencia por un autoconocimiento limitado. La valoración de sí mismo depende de los criterios adultos. Los ideales en la edad escolar se basan en modelos concretos, en personas cercanas o con fuerte relación afectiva hacia ellos.

Los intereses cognoscitivos en la edad escolar están vinculados al conocimiento de diferentes áreas de la realidad y los intereses profesionales se basan en la selección de profesiones socialmente reconocidas o que desempeñan sus familiares. La actividad de estudio se forma en niños de 6 a 10 años. Sobre su base surge, en los escolares de menor edad, la conciencia y el pensamiento teóricos, se desarrollan las capacidades correspondientes (reflexión, análisis, planificación mental) y también las necesidades y motivos de estudio. (p. 74). **Problemas del Desarrollo Psíquico de los Niños.** Material Bibliografiado.

De acuerdo con L. I. Bozhovich los motivos de estudio pueden ser subdivididos en dos grandes grupos:

- 1- Los enlazados con el contenido de la propia actividad docente y el proceso de su cumplimiento. Estos están relacionados con: intereses cognoscitivos de los niños, la necesidad de la actividad intelectual y la posesión de nuevas habilidades, hábitos y conocimientos.
- 2- Los enlazados con interrelaciones más amplias del niño con el medio ambiente: las necesidades del niño por la comunicación con otras personas, con el aprecio y el beneplácito de éstas y las relacionadas con el deseo del escolar de ocupar determinado lugar en el sistema de relaciones sociales accesibles a él. De ahí surge la subdivisión de motivos extrínsecos y motivos intrínsecos.

La motivación hacia el estudio, según Mitjares, A. (1987), puede apoyarse en motivar extrínsecas e intrínsecas la actividad de estudio, o bien por la combinación de ambas. Cuando los motivos orientadores de la actividad de estudio son extrínsecos, o sea no vinculados a la naturaleza de dicha actividad (familiar, personal u otra), pueden desarrollarse estilos inadecuados en la realización de la actividad de estudio.

Los motivos extrínsecos están fuera de la actividad docente y puede ser positiva o negativa de acuerdo a la efectividad de la misma. Estos motivos son de poca duración y el interés que surge tiene un carácter situacional. De modo que los motivos internos tratándose de la actividad de aprendizaje, son los motivos cognoscitivos, cuya fuente es la actividad cognoscitiva consciente.

De ahí que sea muy importante en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras crear las condiciones para que el estudiante sea movido por los motivos "conscientizados" y reales (Guinzbourg Anna, 1998), **La motivación y el reforzamiento en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Ciencias Pedagógicas. N. 17. Dirección de Divulgación y Publicaciones del Ministerio de Educación.

A diferencia de la motivación extrínseca, la motivación intrínseca se caracteriza porque los motivos están en la propia actividad. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras ella radica en la actividad cognoscitiva y comunicativa.

Los motivos intrínsecos hacia la actividad de estudio sí exhiben resultados superiores, no sólo por las notas, las cuales son significativamente superiores, sino que de manera estable se ha demostrado por diferentes autores su rendimiento, los niños exhiben otros indicadores como la originalidad, la creatividad e iniciativa.

La motivación cognoscitiva es más duradera, depende menos de situaciones casuales y desarrollo de intereses cognoscitivos de más permanencia, pero para lograr una actividad de aprendizaje deben actuar simultáneamente los motivos externos e internos.

Unidad de lo Cognitivo y lo Afectivo.

El proceso de aprendizaje es tanto una experiencia intelectual como emocional que engloba la personalidad como un todo. Se construyen en él los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, es una fuente de enriquecimiento afectivo, donde se forman sentimientos, valores, convicciones, ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones hacia la vida.

Se debe lograr una educación de calidad dirigida al desarrollo de lo cognitivo y lo afectivo a la par. Un aprendizaje para aprender a vivir juntos, para aprender, para hacer, y para ser.

La unidad de lo cognitivo y lo afectivo se resume como la necesidad de estimular no sólo el pensamiento y los procesos de memoria, atención, razonamiento, sentido ético y estético, y habilidades lingüísticas y comunicativas, sino también activar la necesidad del saber, propia de la especie humana, logrando una modificación sensible de los roles de maestros y los alumnos y propiciando un clima emocional favorable al aprendizaje.

III- La Comunicación y la interacción en el aprendizaje de la Lengua Extranjera.

La comunicación es la razón de ser del lenguaje, y desde el punto de vista metodológico, el objetivo rector de la enseñanza de lenguas, tanto de lenguas extranjeras como de la lengua materna. La enseñanza de lenguas en una sociedad es parte de los objetivos generales de la educación de las nuevas generaciones, en tanto

que contribuye a la formación integral de la personalidad del hombre nuevo, participante activo en la sociedad que se construye y que plantea exigencias cada vez mayores para la solución de los problemas teórico-prácticos que surgen de la transformación revolucionaria (Acosta - 2001).

El objetivo real de la clase de lenguas ha sido por siglos la comunicación, pero interpretaciones erróneas de teorías lingüísticas y psicológicas no han facilitado el cumplimiento supremo del objetivo.

La comunicación humana a diferencia de la animal es consciente, se basa en la abstracción y en la generalización, y se refiere a un conjunto muy amplio y diverso de situaciones, que constituyen la cultura humana (Gómez Raya - 1989).

La interacción constituye el concepto clave para fundamentar la propuesta metodológica de esta tesis, siendo uno de los conceptos básicos en el pensamiento lingüístico y psicológico de Vigotsky en su enfoque histórico-cultural, en las teorías contemporáneas acerca de la enseñanza de lenguas a escala mundial y en la experiencia pedagógica cubana post-revolucionaria.

Para el hombre el intercambio de ideas es una necesidad vital. La comunicación humana no es más que el proceso de intercambio con sus iguales. Este proceso garantiza la vida y funcionamiento de los grupos, los cuales son fundamentales para el desarrollo de la personalidad. Marx y Engels le prestaron atención a la comunicación y escribieron que al hombre le es propio el interés de comunicación y que en él vive la necesidad de comunicarse con los demás. Ellos pusieron en dependencia de la comunicación toda la vida espiritual del hombre.

Desde la dialéctica materialista se concibe la interacción como actividad humana y práctica social revolucionaria; ofrece un papel excepcional a la interacción hombre-

mundo como base del conocimiento, de la práctica socio - histórica. Marx y Engels (1970) determinaron por primera vez en la historia de la filosofía la práctica como núcleo de la actividad humana que media la interrelación dialéctica de los procesos materiales y espirituales. Leontiev, A. N. (1965) en su teoría general de la actividad consideró la interacción hombre-mundo como la base del conocimiento, es decir, la práctica socio-histórica, y consideró la actividad como una especie de eslabón intermedio entre el sujeto y el medio, la cual tiene una estructura compuesta por: actividad, motivo, objetivo, acciones, operaciones y condiciones, con relaciones mutuas y jerárquicas, mientras que Vigotsky la interpretó en la comunicación como actividad verbal, como actividad práctico comunicativa que permite la relación hombre-mundo.

Y es en esta interacción social que se origina el psiquismo, según la filosofía marxista. El marxismo-leninismo reconoce la interacción de los individuos en la sociedad como la base de toda actividad social, y concibe la comunicación como una manifestación del sistema de relaciones materiales y espirituales de los hombres en su actividad vital de influencia mutua.

La interacción se encuentra en la base de toda la concepción Vigotskiana del desarrollo y la educación, de la perspectiva histórica en la comprensión del pensamiento y el lenguaje, en el reconocimiento de la determinación histórica de la conciencia y la inteligencia del hombre, en la determinación de las acciones externas que conforman el pensamiento, y en particular en la internalización del diálogo externo mediante el uso de la lengua como herramienta lógica y analítica en el pensamiento.

IV- La Actividad Verbal en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky.

Estudios de las lenguas revelan que el científico ruso Lev. Vigotsky (1896-1934) desarrolló sus tesis acerca del lenguaje y formuló los postulados de la comunicación como actividad verbal determinando su estructura, su contenido psicológico y sus mecanismos psicofisiológicos.

- La organización estructural de la actividad verbal.

De esta forma en la organización estructural de la actividad verbal Vigotsky retoma la estructura de toda actividad y expresa la interrelación entre las necesidades comunicativas, los motivos, las acciones, las operaciones y las condiciones de la comunicación. Al sintetizar la organización estructural de la actividad verbal en sus tesis fundamentales, Vigotsky (en Acosta y Alfonso, 2001) destaca que el lenguaje debe ser considerado como una acción verbal incluida en la actividad humana, productiva, cognitiva o de cualquier tipo; que la actividad tomada globalmente (de la cual la acción verbal es una parte), está orientada por una jerarquización de motivos, que esta actividad tiene un fin establecido con antelación, el cual está determinado en el caso del lenguaje por un contexto no verbal.

Vigotsky señala además que conviene asociar la acción verbal a la solución del problema cognoscitivo, tratando el lenguaje como el proceso de solución de un problema el cual implica un proceso que posee las fases de orientación, de planificación y de ejecución. La ejecución de la actividad verbal puede expresarse de manera externa (expresión oral y escrita) o de manera interna (comprensión auditiva y escrita) y se realiza en dos niveles de comunicación: el de reconocimiento (comprensión auditiva y escrita) y el de reproducción (expresión oral y escrita). La lectura oral y la traducción pertenecen a un llamado nivel intermedio.

- El contenido psicológico de la actividad verbal.

Vigotsky también determinó el contenido psicológico de la actividad verbal, donde distingue los siguientes componentes:

- El objeto: Es el pensamiento como forma de reflejar las relaciones entre los fenómenos y objetos de la realidad objetiva, y determina la actividad en su conjunto.
- El medio: Es la lengua en particular formada por los componentes fonéticos, gramaticales y léxicos. La lengua constituye el medio para expresar el pensamiento.
- El procedimiento: Es el habla para formar y formular el pensamiento. Según Vigotsky (1979), el habla es una unidad de lo individual y lo social. Y el habla exterior (externa) es el proceso de convertir un pensamiento en palabras. El habla es la materialización y objetivización de un pensamiento en su relación con el proceso de la actividad verbal. La unidad de la lengua y el habla forman un mecanismo interno para la realización de los procesos de comprensión auditiva y escrita, y expresión oral y escrita. Al respecto Mitrofanova (Leontiev A. N., 1982), apunta que el habla debe estar relacionada con una temática, y tener un carácter personal.
- El producto: Es aquello que objetiviza, materializa la acción. En el caso de las formas receptoras serían las deducciones o conclusiones a las que arriba el receptor, en las formas productivas se trata de los enunciados orales o escritos.
- El resultado: Es la reacción del sujeto o del interlocutor ante los estímulos verbales.

El proceso mediante el cual la acción que se ejecuta en el plano externo pasa al interno Leontiev A. A. (1976), lo llamó interiorización. La interiorización constituye la tesis fundamental de Galperin para sus trabajos acerca de la formación escalonada de las acciones mentales a través de las cuales ha demostrado cómo puede formarse una acción mental a partir de la modelación de la actividad concreta del sujeto.

La actividad verbal o comunicación fue definida por Zimnaya (en Passov: 1996) como un sistema lingüístico, activo, orientador y mediador utilizado en el proceso de transmisión y recepción de información condicionado por una situación comunicativa.

La comunicación la define Petrovski (1981) como una forma de relación activa entre el hombre y el medio, como el proceso en el cual el hombre utiliza el lenguaje con el fin de transmitir y asimilar la experiencia histórico-social. El medio incluye los sujetos, pues la comunicación es una actividad muy peculiar que contiene un fuerte componente afectivo.

La interacción se encuentra en la base de toda la concepción Vigotskiana del desarrollo y la educación, de la perspectiva histórica en la comprensión del pensamiento y el lenguaje, en el reconocimiento de la determinación histórica de la conciencia y la inteligencia del hombre, en la determinación de las acciones externas que conforman el pensamiento, y en particular en la internalización del diálogo externo mediante el uso de la lengua como herramienta lógica y analítica en el pensamiento.

La visión Vigotskiana de la interacción como actividad humana y social está presente en sus ideas esenciales acerca del desarrollo histórico social del hombre: su desarrollo integral, su relación con el medio, su plasticidad y adaptación, el carácter activo e integral de los procesos psíquicos, la apropiación de la cultura humana, el papel de la comunicación, la relación entre la conciencia y la actividad, el carácter interpsicológico e intrapsicológico de los procesos psíquicos y la relación entre proceso educativo y desarrollo intelectual.

V. Ya Liaudis a partir de los trabajos de Vigotsky y Leontiev A. A sobre el papel de las relaciones interpersonales y de la actividad social en la determinación de la personalidad humana, propone un modelo de actividad conjunta que concibe la enseñanza como

interacción entre el alumno y el profesor (diálogo) y como solución colectiva de tareas interesantes.

Para Vigotsky el aprendizaje es una actividad social mediante la cual el individuo asimila los modos sociales de actividad mediante la interacción. Este concepto de aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones socio-históricas determinadas.

V- Sobre la naturaleza del aprendizaje.

Las teorías contemporáneas reconocen el carácter multidimensional, social e individual del aprendizaje. Las formas (tipos) y resultados del aprendizaje son variados, tanto como los contenidos a aprender. La plasticidad e inmadurez de la especie humana con respecto a las restantes especies del reino animal definen la particular importancia de estos procesos en la transformación de los individuos en seres maduros, capaces de interactuar eficiente y creadoramente con su entorno y su cultura. Se aprende a partir de mecanismos y procesos muy disímiles que en determinados momentos se complementan e integran, como el aprendizaje asociativo y el restructurativo o constructivo, o el aprendizaje implícito y el explícito. El aprendizaje de reacciones y formas sencillas de conducta, de los hábitos y habilidades menos complejos exigen procesos y condiciones diferentes para su apropiación que el de las estructuras conceptuales complejas, el de las reglas, procedimientos y estrategias de nivel superior, o de las formas de conducta y de interacción social que generan sentimientos, normas, actitudes y valores espirituales.

La multiformidad de los aprendizajes se expresa entonces en tres dimensiones particulares: el contenido (el qué), los procesos a través de los cuales las personas se apropian de estos contenidos (el cómo), y las condiciones que es necesario estructurar y organizar para que los educandos puedan activar esos procesos al apropiarse de aquellos contenidos (el cuándo, dónde, en qué situaciones, con quién, etc., que conforman el contexto y la situación de aprendizaje). La combinación de estos tres componentes define una variedad inmensa de contextos, situaciones, tipos y prácticas de aprendizaje, y consecuente-mente, de habilidades, capacidades y actitudes necesarias para desplegarlos.

Lo social expresa su naturaleza, se trata de un proceso de apropiación de la experiencia histórico-social, de la cultura, pero también de los fines y condiciones en que tiene lugar el mismo. El aprendizaje está determinado por la existencia de una cultura, que condiciona tanto los contenidos de los cuales los educandos deben apropiarse, como los propios métodos, instrumentos y recursos para la apropiación de dicho contenido, así como los "espacios" y las situaciones específicas en que se lleva a cabo el mismo.

Como señala Alvarez de Zayas (1999) la escuela es parte de la sociedad y se subordina a ella, como la subordinación de la parte al todo, y su labor consiste en la formación cultural de esa sociedad. Según este autor, la triada dialéctica de problema - objetivo-objeto (proceso) caracterizan las relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: La escuela en la vida. Y añade el autor que la necesidad social, como problema, determina el carácter del proceso docente y en primer lugar su intención, su aspiración: el objetivo, del cual se deriva el resto de los componentes del proceso.

Si bien por su naturaleza el proceso de aprendizaje es social, por sus mecanismos es sumamente personal. Constituye un reflejo de la individualidad de cada persona. El perfil singular de las potencialidades y deficiencias del estudiante, sus capacidades, su ritmo, sus preferencias, sus estrategias y estilos de aprendizaje, unidos a su historia personal, sus conocimientos previos y su experiencia anterior (que va conformando un conjunto de concepciones, actitudes, valoraciones y sentimientos con respecto a sí mismo), condicionan el carácter único e individual de los procesos que pone en juego cada persona para aprender.

En su obra clásica **Pensamiento y Lenguaje** (1934) Vigotsky precisa la función primaria del habla: la comunicación, la interacción social, y critica la separación de los componentes de la lengua para su análisis disociándose así la función intelectual del habla. Señala que el significado de la palabra es la unidad de ambas funciones: la comunicativa y la intelectual, es decir, el intercambio social y el pensamiento generalizado. Para Vigotsky cada palabra es una generalización y la generalización es un acto verbal del pensamiento. El significado es parte inseparable de la palabra y pertenece al mundo tanto del lenguaje como del pensamiento. Señala además que el habla humana nació de la necesidad de la interacción durante el trabajo, y que la comunicación real requiere tanto significado como signo lingüístico.

Vigotsky criticó el estudio separado de los elementos de la lengua en tanto que no provee una base adecuada para el estudio de las relaciones concretas multiformes entre pensamiento y lenguaje. Efectivamente la lingüística tradicional, tal y como señala Vigotsky, con su concepción del sonido como elemento independiente del habla, usaba este de forma aislada como unidad de análisis concentrándose en lo fisiológico y acústico más que en lo psicológico del habla. Radicalmente a esto, Vigotsky propuso el

análisis de unidades, un producto que retiene las propiedades básicas del todo y que no puede ser dividido sin perder las mismas.

El análisis de unidades propuesto por Vigotsky demuestra la existencia de un sistema dinámico de significado en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen, y muestra que toda idea contiene una actitud afectiva hacia la realidad a que se refiere. Permite, según Vigotsky, seguir las huellas desde las necesidades e impulsos personales a las direcciones específicas del pensamiento, y del proceso inverso, del pensamiento a la conducta y la actividad del individuo. El lingüista y psicólogo norteamericano Stephen Krashen retoma la relación entre lo cognitivo y lo afectivo y la explicita en su hipótesis del filtro afectivo relacionada con la enseñanza de lenguas.

- La Relación entre el todo y las partes.

La idea de Vigotsky de la relación entre el todo y las partes la había expresado Carlos Marx cuando en el fondo de su pensamiento dio prioridad a la totalidad, y expresó que hay una estructura dominante, responsable de la articulación de las partes y del orden dentro del todo. La categoría de totalidad consigna la determinación del todo sobre las partes y constituye la esencia del método que Marx utilizó para hacer el fundamento de una ciencia enteramente nueva.

En este sentido Harste y Burke (1977), Ken y Yetta Goodman (1981), y Watson (1989) mencionados por Rigg P. (en Byrd, D. S. 2000:85), fundadores del término "lenguaje total" aseguran que la lengua es un todo y cualquier intento por fragmentarla en partes, ya sea en patrones gramaticales, lista de vocabulario, o familias fónicas, la destruye, y señalan que si la lengua no se mantiene como un todo, ya no es entonces la lengua.

También la filosofía griega holista pregonaba la unidad material y dialéctica de los fenómenos y no admitía la reducción del conocimiento de un todo al conocimiento de

las partes que lo componen, en tanto que la organización del todo produce cualidades nuevas en relación con las partes consideradas por separado. Al respecto Mauss (1996) señala la necesidad de un paradigma de complejidad que preconice reunir sin dejar de distinguir, es decir, orden- desorden- orden, en sus propias palabras, "hay que recomponer el todo". Esta idea la demuestra Vigotsky con el análisis químico de los componentes del agua en *Pensamiento y Lenguaje* (op. cit: 3) y ha contribuido a la enseñanza holista, globalizadora o totalizadora que se ha experimentado en los últimos años en Estados Unidos y otros pocos países.

La reducción del conocimiento la señala Morin E. (1999) como uno de los problemas de la educación actual, junto a la especialización cerrada y la falsa racionalidad. También se refiere a la pertinencia del conocimiento en sus dimensiones de contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo, relacionadas todas estas con la relación entre el todo y las partes.

Paulo Freire (1985) también se cuestionó el método que fragmenta la lengua para su aprendizaje (el cual se opone al lenguaje total), cuando expresaba en un auditorio de maestros, "¿Quién de los presentes ha visto algún niño que comience a hablar diciendo P. M. F. R.? " y añadía que cuando el niño dice "mamá", lo que quiere decir es "mamá, tengo hambre, estoy mojado", y se preguntaba por qué entonces queremos que los niños comiencen a aprender con letras aisladas. De igual forma, podría añadirse que utilizando el lenguaje total, los niños se comunican con corrección y propiedad antes de ir a la escuela, sin haber estudiado la gramática.

La enseñanza de la lengua total se basa en un principio del psicolingüista Ken Goodman quien señaló en 1976 (en Shrum y Glisam, 1994:93) que la lengua es lengua solo cuando es total en tanto que el todo es mayor que la suma de sus partes y es el

todo el que da significado a las partes. En términos de la enseñanza de la gramática, las palabras, las frases y las oraciones, ellas no son islas en sí, sino que, por el contrario, solo adquieren significado cuando se ubican en un contexto y son usadas en un todo (Shrum y Glisam, op.cit. :93).

Según Goodman, en la obra antes citada, una vez que los alumnos tengan la experiencia con el lenguaje total, estarán mejores preparados para analizar sus partes. Este autor destaca el papel de la comprensión y la interacción en la formación teórica de la lengua, y señala que otros especialistas prestan más atención a la instrucción basada en los contenidos que a la comunicación en sí, tendencia con mucha fuerza actualmente en países como Inglaterra, Estados Unidos y Canadá.

- La relación entre forma y contenido.

El dilema de la relación entre forma y contenido, fluidez y corrección continúa en el campo de la enseñanza de las lenguas. Weaver, C. (1990), en su libro **Understanding Whole Language**, señala que el enfoque global enfatiza la comprensión y construcción de mensajes, es decir, el contenido, y no trae consigo una reducción del conocimiento de la forma lingüística en los alumnos, en comparación con los métodos que enfatizan las formas de la lengua. Apunta además que el enfoque del lenguaje total aumenta las necesidades y las motivaciones de aprendizaje de la lengua en los alumnos.

Por otra parte Weaver (op. cit.) plantea que los niños aprenden a usar el lenguaje para dar sentido a sus experiencias y comunicar sus conocimientos mediante sus interacciones con los demás. Se comunican escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. En la vida cotidiana el individuo utiliza estos componentes interrelacionados, entrelazados, de manera que se apoyan unos a otros, y se complementan. La teoría del lenguaje total considera también el aprendizaje como una

experiencia total y no como algo fragmentario. Las letras, los sonidos y las palabras no constituyen un auténtico lenguaje hasta que se reúnen para conformar y formular los pensamientos, las ideas y los significados.

A manera de cierre del presente capítulo se concluye que:

- La enseñanza de las lenguas extranjeras en Cuba y en el mundo ha evolucionado dialéctica y vertiginosamente a lo largo de las últimas cinco décadas, apareciendo nuevos enfoques y tendencias que no niegan del todo los anteriores.
- Los estudios en niños de 6 a 10 años sugieren la maduración de los órganos de fonación y estructura cerebral que posibilitan la socialización, intercambio e interacción con sus cohetáneos a la par que aprenden la lengua extranjera.
- La interacción humana contribuye al desarrollo integral del hombre, su relación con el medio, su plasticidad y adaptación, el carácter activo e integral de los procesos psíquicos, la apropiación de la cultura y la relación entre proceso educativo y desarrollo intelectual.

CAPITULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo tiene como objetivo determinar los principios del método dialéctico-materialista que sustentan la investigación, describir la estructuración y organización metodológica empleada en la investigación, así como brindar una breve descripción de las técnicas y procedimientos empleados.

I- Problema y Objetivo

En la introducción a la tesis se hace referencia a las insatisfacciones sociales y familiares obtenidas por medio de retroalimentación de maestros, alumnos, padres y graduados de diferentes niveles de enseñanza en referencia al desempeño lingüístico en la lengua extranjera de jóvenes y adolescentes en el contexto cubano actual, se abordan además criterios de varios autores donde se enfatiza en la necesaria eficiencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles elementales (enseñanza primaria) para lograr una verdadera eficiencia en el aprendizaje de la lengua en etapas posteriores.

Esta propuesta enfatiza en el período sensitivo que tiene el niño para imitar, reproducir y crear debido a las características psico-pedagógicas que posee. Se trata, además, de utilizar todas esas potencialidades y motivaciones hacia lo nuevo, lo desconocido, motivante e interesante, explorar sus motivos hacia la lengua extranjera y elaborar una metodología que satisfaga las necesidades educativas, que respondan a los intereses propios de la edad y que no tome modelos o programas foráneos que tanto distan de la realidad cubana.

Por esta razón, se ha planteado el siguiente **problema**:

- ¿Cómo despertar intereses motivacionales hacia el aprendizaje de la lengua inglesa en escolares del primer ciclo de la Educación Primaria?

Para ello, se ha formulado el siguiente **objetivo**:

- Diseñar una alternativa metodológica interactiva para la enseñanza del inglés mediante actividades de motivación en escolares del primer ciclo de la Educación Primaria.

Objetivos específicos:

1- Determinar los antecedentes de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera a niños en Cuba y en el Mundo.

2- Diagnosticar lo que se quiere aprender y enseñar en Inglés a niños de la educación primaria en nuestro contexto social.

3- Determinar los criterios esenciales para la elaboración de la alternativa metodológica.

4- Elaborar la propuesta de alternativa metodológica para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en escolares del primer ciclo de la Educación Primaria.

Idea a defender:

- Una alternativa metodológica para la enseñanza del inglés a escolares de la Educación Primaria parte del análisis de sus características psicopedagógicas y tiene como núcleo la interacción, de manera que ofrezca amplias oportunidades para que los estudiantes interactúen con la lengua en actividades propias de la edad en el contexto educativo cubano.

Conceptualización de variables:

1- Alternativa metodológica: Opción de la práctica pedagógica y psicológica que enfatiza en la educación, brinda elementos de la comunicación, instruye cómo autorregular el aprendizaje, se nutre de elementos culturales nacionales y foráneos, y contribuye a desarrollar el pensamiento creador en los escolares, con énfasis en la interacción (Acosta, 1996).

- 1-1- Educación: Elemento que enfatiza la adquisición de valores.
- 1-2- Comunicación: Proceso de emisión y recepción de mensajes constituidos por signos que han sido cifrados según un determinado código a través de un canal en situaciones comunicativas concretas.
- 1-3- Autorregulación del aprendizaje: Proceso de monitoreo individual del aprendizaje.
- 1-4- Elementos culturales: Aspectos auténticos de la expresión de la cultura de un país o comunidad.
- 1-5- Pensamiento creador: Habilidad para manifestar lo aprendido de forma auténtica e irrepetible.
- 2- Actividades de motivación: Estimulación hacia la comprensión, apreciación y deseos para estudiar la lengua extranjera en busca de la sensibilidad al aprender, y disfrutar la misma. Son los estimulantes de la actividad.
 - 2-1- Comprensión: Habilidad de entender el significado de la comunicación sin necesidad de ser capaz de aplicar, analizar o evaluar la información.
 - 2-2- Motivación para estudiar la lengua: Deseos para aprender, comprensión del significado social del contenido que recibe, la razón que mueve al estudiante al estudio de la lengua. Interrelación de motivos intrínsecos y extrínsecos.

II- Criterios de selección de universo y muestra.

Se parte del **universo** de alumnos de 2^{do}, 3^{ro} y 4^{to} grado de la Enseñanza Primaria para, a la luz de los postulados de la escuela histórico-cultural de Vigotsky, desarrollar procesos psicológicos propios de la edad escolar hasta hoy no reconocidos por la didáctica del inglés de la escuela primaria en el primer ciclo. Al poder desarrollar motivos en los escolares del primer ciclo, su capacidad de inclinación y comprensión en busca del disfrute por aprender una lengua extranjera.

Son estos grados un período clave para sentar las bases en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de enfrentar un segundo ciclo exitoso en el desempeño lingüístico (véase Capítulo I).

Se selecciona como **población** el primer ciclo de la zona urbana del municipio de Pinar del Río en la provincia del mismo nombre por ser más favorable su seguimiento para investigadores y colaboradores. La escuela Conrado Benítez ha colaborado en las diferentes ramas investigativas y ha servido de laboratorio para la aplicación de alternativas metodológicas en la enseñanza del inglés en 5^{to} y 6^{to} grados en diferentes momentos de investigaciones anteriores.

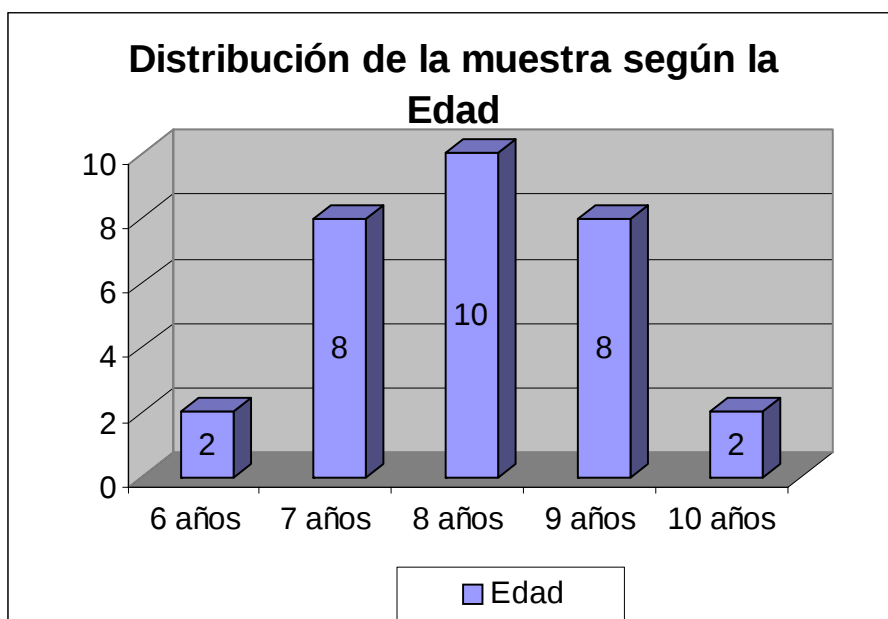
El criterio de selección de la muestra es a partir de un muestreo mixto, seleccionándose inicialmente los niños a través de la técnica del sorteo (probabilístico de tipo aleatorio simple), luego de forma intencional atendiendo a la calidad de los maestros y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Como muestra se seleccionan un total de 30 niños de la Enseñanza Primaria, pertenecientes al Seminternado "Conrado Benítez", ubicado en la ciudad de Pinar del Río. La muestra se divide en 3 grupos, 10 alumnos de 2^{do} grado, 6 varones y 4 hembras, 8 de 7 años y 2 de 6 años, 10 de 3^{er} grado, 4 varones y 6 hembras, todos de 8

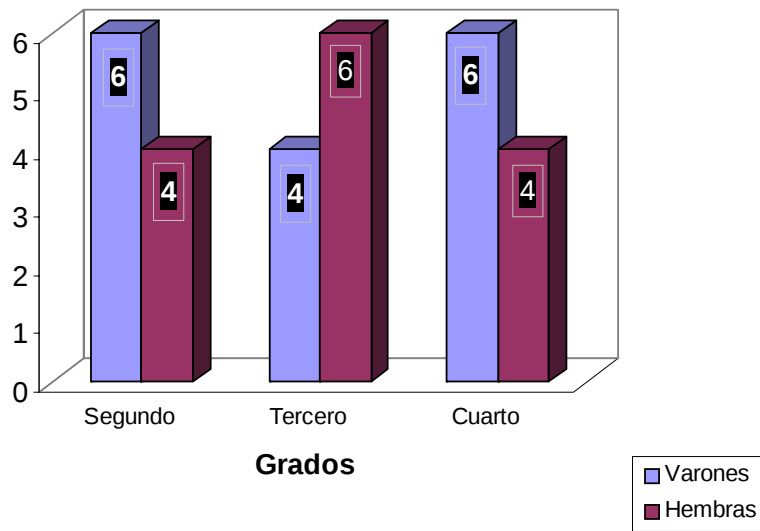
años, y 10 de 4^{to} grado, 6 varones y 4 hembras, 8 de 9 años y 2 de 10 años, de una población general de 90 niños, quienes no han recibido influencia docente del idioma.

A continuación se grafica la muestra atendiendo a grado, sexo y edad.

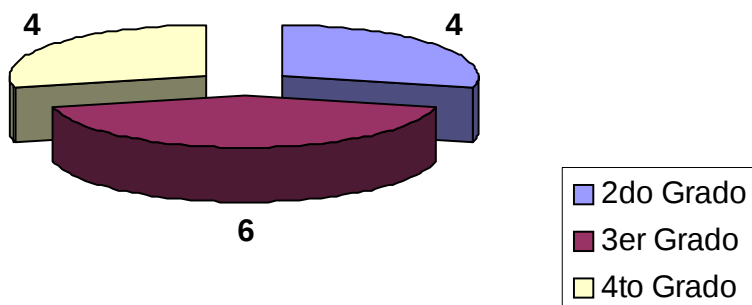
		2do Grado	3er Grado	4to Grado	Totales
		10	10	10	30
Sexo	Varones	6	4	6	16
	Hembras	4	6	4	14
Edad	6 años	2			2
	7 años	8			8
	8 años		10		10
	9 años			8	8
	10 años			2	2



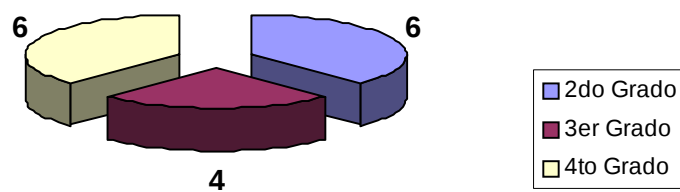
Distribución de la muestra según grado y sexo



Distribución de la muestra por grados en alumnos según sexo (hembras)



Distribución de la muestra por grados en alumnos según sexo (varones)



III- Estructuración y organización metodológica.

Para el conocimiento de los motivos hacia el aprendizaje del inglés, desde el punto de vista metodológico, es imprescindible la selección, elaboración o reelaboración de métodos empíricos que se sustenten sobre leyes y principios fundamentales del objeto, que permitan la interpretación teórica de los datos obtenidos y propicien profundizar en las relaciones esenciales de dicho objeto. La unidad objeto-método es primordial en la interpretación de los instrumentos.

Estructuración y organización metodológica de la propuesta de alternativa metodológica para el desarrollo de motivos en niños.

1- Esclarecer los objetivos y bases teórico - metodológicas de partida.

El esclarecimiento de los objetivos que se persiguen con la investigación del objeto de estudio y las bases teóricas y metodológicas en que se sustenta el proceso motivacional es una necesidad inicial para proyectar qué parte del objeto se evaluará y será modificada para su desarrollo, cumpliéndose así el principio de la objetividad.

2- Identificar los aspectos significativos que serán evaluados y desarrollados.

A partir de los objetivos establecidos se precisan los aspectos a evaluar, cómo hacerlo, cuándo y quién debe hacerlo. Debe establecerse en este momento la estrategia de preparación del personal actuante no entrenado en el procedimiento metodológico que se propone.

3- Seleccionar las técnicas.

Para la selección de los instrumentos se tuvo en cuenta el objetivo, las categorías a explorar (aspectos significativos) y el principio de la consistencia interna, lo que significa

que al seleccionarlo responda directamente y se subordine al objetivo del objeto a evaluar, así como al de la investigación.

4- Adecuar las técnicas y elaborar los instrumentos.

Las técnicas seleccionadas son las más convenientes por su identificación con el propósito adoptado, de adecuarse a las características psico-pedagógicas de los escolares y con ello se garantiza la personalización del método, de la técnica correspondiente; el investigador garantiza la objetividad de la técnica en la medida que esta nos revela la subjetividad de la persona (niños) y ello es posible con un buen modelado de los instrumentos correspondientes. Para la adecuación o elaboración de un instrumento se debe tener presente en todo momento el objetivo y las categorías (aspectos) a explorar, para así garantizar su objetividad sin violar los parámetros originales en el caso de las técnicas fundamentales.

5- Aplicar los instrumentos de investigación.

Se garantizan resultados objetivos y confiables pues los instrumentos elaborados se aplicaron teniendo en cuenta condiciones como: horario de aplicación, tiempo de duración, condiciones del local, nivel de escolaridad, edad biológica y psicológica, comportamiento de los monitores que aplican los instrumentos, clima de confianza en la aplicación y observación sistemática.

6- Procesar la información obtenida.

El procesamiento de la información obtenida con la aplicación de las técnicas y sus instrumentos correspondientes responde directamente a su objetivo y a cada aspecto significativo a estudiar dentro del objeto que se investiga. El procesamiento combina el análisis estadístico por tablas y porcentos, que permite generalizar los resultados que se obtienen, sin pretender una expresión matemática directa de los datos, y el análisis

cualitativo, individual sin perder de vista al sujeto en particular. Dicho procesamiento consta de dos momentos fundamentales (categorización e interpretación).

6.1- Categorizar:

La categorización se refiere al acto de otorgamiento de categorías, al contenido expresado por los alumnos en las técnicas de la autoobservación, como un acto clasificatorio de dicho contenido, en el cual el mismo se representa en distintas categorías de contenido y funciones, según la codificación realizada para tales condiciones de investigación.

6.2- Tabular:

Significa llevar a tablas la información categorizada con el fin de lograr una organización más coherente de la misma, para su posterior interpretación. La información de cada técnica se trabajó en una tabla independiente, así como la información que resulta de la investigación posterior.

7- Interpretar los resultados:

En este paso se procedió a la interpretación - valorativa de los datos que se obtienen a partir del principio metodológico de la unidad entre el método y la teoría que lo sustenta, y con una óptica cualitativa. La información obtenida se interpreta en plenaria, donde el equipo de investigación, integrado por seis docentes del ISP y dos del territorio de Pinar del Río, participa en la valoración de los resultados; esta manera permite una mejor interpretación y garantiza su objetividad.

8- Integrar los resultados:

La integración a partir de la interpretación de los resultados implica el establecimiento de las relaciones existentes entre los aspectos explorados por los instrumentos. En esta

integración se realizaron criterios, juicios, valoraciones del estado de las relaciones establecidas entre las técnicas aplicadas.

9- Realizar la valoración evaluativa de los resultados.

La valoración evaluativa de los resultados partió de enjuiciar con marcado carácter crítico la información obtenida, producto de la interpretación e integración efectuada. Esta información se evaluó cualitativamente, atendiendo a determinados parámetros como: si, muy poca, ninguna, alto, medio, bajo, muy poco, no, no se, logrado, parcialmente logrado, no logrado, etc.

10-Precisar el nivel de desarrollo motivacional:

El resultado valorativo de la integración permitió el establecimiento con determinado margen de precisión del nivel de desarrollo motivacional presente en la muestra en relación con la actividad de estudio de la lengua extranjera.

11-Interactuar con el objeto de estudio:

La evaluación supone además la elaboración de estrategias pertinentes e individualizadas que permitan la transformación y superación paulatina del estado inicial del objeto que se evalúa. A partir de este sistema de acciones estratégicas se garantiza el establecimiento de vías que propicien el crecimiento y desarrollo del objeto estudiado, en un marco interactivo entre el maestro, el alumno y demás elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo a partir del método de enseñanza. En este caso específico y cumpliendo el principio del vínculo teoría - práctica, se propone una alternativa metodológica.

12-Confeccionar el informe de evaluación.

Todo proceso evaluador debe finalizar con la emisión de un informe que resuma la valoración de los datos más relevantes obtenidos durante el proceso y que refleje

igualmente los resultados alcanzados. El informe en cuestión debe confeccionarse de modo que permita valorar cada uno de los objetivos o aspectos más significativos que se evalúan, ofreciéndose una información sistemática y por escrito al respecto.

IV- Descripción de técnicas e instrumentos.

Con el objetivo de determinar el nivel de conocimiento que poseen los alumnos del 1er ciclo sobre la lengua extranjera se realizó una **entrevista grupal** (Anexo 2) a los 30 niños seleccionados en la muestra.

La entrevista aplicada es del tipo no estandarizada, tiene un carácter abierto pues se le brinda la oportunidad a los escolares de mostrar su propia iniciativa, se realiza de esta forma usando que los niños narren sus experiencias haciendo énfasis en los aspectos que mayor significación tienen para ellos.

El entrevistador busca precisamente las manifestaciones espontáneas de los niños, sin presiones, buscando afectividad, motivaciones y opiniones sobre la lengua extranjera. La información se obtiene a partir de las respuestas ofrecidas por los niños, se registran no sólo las respuestas, sino también las expresiones emocionales que constituyen valiosos elementos de información psicológica. La aplicación del instrumento busca estimular a los niños a conversar con un mínimo de intervenciones por parte del investigador. Para su aplicación se hace indispensable crear un clima favorable entre el investigador y los sujetos. Para el procesamiento de esta técnica es necesario tener claro el paradigma cualitativo, interpretativo y cultural de los escolares.

Dentro de las técnicas aplicadas, la **observación a clases** (Anexo 3) persigue el objetivo de determinar el dominio de los objetivos y contenidos, la motivación y orientación de los alumnos durante la clase, el estado de las relaciones comunicativas

entre los participantes, así como el diseño de actividades y dirección de las acciones de los alumnos en el proceso de la clase.

Se aplica además la técnica psicológica **"Mis tres razones"**(Anexo 4), como variante de la técnica de los deseos. La misma persigue la exploración de las motivaciones hacia el aprendizaje de la Lengua Inglesa. Este instrumento posibilita que los escolares sean libres de expresión de sus respuestas por ser una técnica abierta, pues ofrece la posibilidad de tomar la respuesta que emite el alumno tal cual la expresa y la construye.

La técnica facilita determinar los contenidos motivacionales y su funcionamiento específico en los escolares con respecto al área de la lengua inglesa; permite valorar por qué quieren estudiar y hacia cuáles objetos (contenidos) se orienta la dirección motivacional y cuáles indicadores están en el contenido expresado.

Esta técnica se combina con el **cuestionario de alternativas múltiples sobre expresión de motivos**, aplicado a la muestra seleccionada (Anexo 5), cuyo objetivo se centra en conocer los motivos predominantes en la orientación de la motivación hacia el estudio de la Lengua Inglesa en estos escolares.

Se aplica adicionalmente la **técnica de dibujo** (Anexo 6), con el objetivo de determinar los contenidos motivacionales de la muestra seleccionada. Para la aplicación de esta técnica psicológica se hace necesario crear un clima empático entre el investigador y los niños, el investigador les pregunta si saben dibujar, qué les gusta dibujar, con qué prefieren dibujar, en qué lugar prefieren dibujar. El investigador lleva a los niños a situaciones paralelas, por ejemplo ¿qué te gustaría hacer el fin de semana?, los niños responden: "Ir a la playa"; entonces el investigador les pregunta ¿qué dibujarías?, "un mar, un barco" - responde el niño. De esta forma el investigador presenta la consigna

¿qué les gustaría aprender en la clase de inglés?, esto se realiza a fin de buscar los contenidos motivacionales en los escolares.

El local para la aplicación de esta técnica debe ser ventilado y provisto de materiales como lápices de colores, crayolas, tempera, pinceles, plumones y papel. Una vez realizados los dibujos cada escolar le explica al investigador lo que representa su dibujo. El investigador interviene sólo si es necesario para obtener mayor información, haciendo posible que los niños pongan en función de la actividad toda su imaginación.

Como técnica psicológica complementaria **la composición** (Anexo 7) se aplica a todos los escolares de la muestra. Se aplicará en la variante de párrafo. La composición juega un papel fundamental en los estudios motivacionales, esto ha sido corroborado en los trabajos sobre ideales morales, autovaloración e intenciones profesionales de González Rey y sus seguidores. Este método sirve como vía para triangular la información aportada en la técnica de expresión de motivos y en la de dibujo. Por su carácter totalmente abierto aporta múltiples indicadores a la investigación. Con la composición se persigue encontrar actitudes cognoscitivas hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Con la consigna "Para mí el inglés es ...", plasmada al inicio de una hoja de papel, el alumno vierte sus criterios, pensamientos o valoraciones hacia el inglés.

Se aplica además una **encuesta** (Anexo 8) a 15 maestros del territorio (municipio Pinar del Río) que posean más de 5 años de experiencia en el sector con el objetivo de recoger criterios acerca de los principales problemas que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la educación primaria en la actualidad, además recoger los elementos que a juicio de los docentes pudieran formar parte de la alternativa metodológica.

La encuesta aplicada es abierta y el docente tiene la oportunidad de expresar criterios de los problemas que existen en la enseñanza.

Otro de los instrumentos aplicados es la **consulta a especialistas de lenguas** (Anexo 9), con el objetivo de conocer los criterios acerca del nivel de validez de la alternativa propuesta. En este caso se consideran especialistas profesionales vinculados al sector de la educación que hayan transitado por la enseñanza, hayan realizado investigaciones en este campo de acción o que posean grado científico. En el Anexo 12 se recoge una síntesis curricular de cada uno de ellos.

CAPÍTULO III

El presente capítulo pretende ofrecer el análisis de los resultados de los instrumentos y técnicas aplicadas, el aparato categorial que sustenta la propuesta de la alternativa metodológica y cómo esta se manifiesta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a escolares del primer ciclo de la enseñanza primaria.

I- Procesamiento y análisis de los resultados.

Al realizar la **entrevista grupal** se observó que 24 de los 30 sujetos encuestados (80%) identificaron el inglés como un **idioma**, algo que se **habla**, otra **forma de hablar**. Una actitud positiva se logró entre los sujetos investigados al tomar con alegría la idea de hablar sobre una lengua extranjera. Los rostros de los niños se iluminaron al ser interrogados sobre la misma. Se aprecia un conocimiento general en palabras o frases en idioma extranjero, expresiones como: **yes, wat** (por what), **teacher, no, school**, y **good** son del dominio del 90% de los estudiantes pues 27 de ellos corearon estas frases. Ante la pregunta de por qué querían aprender el inglés, los motivos predominantes en la entrevista grupal lo constituyeron los de tipo extrínseco, manifestaciones como: **para hablar con mis primos, para viajar, para ayudar a otros países, por si me mudo para otro país**, ponen de manifiesto los motivos socialmente valiosos y sociales personales. Hay una relación que tiende al incremento de forma positiva, en cuanto a la selección de los motivos socialmente valiosos en la medida que es mayor el nivel escolar (4^{to} grado), mientras que los sociales-personales predominan en 2^{do} y 3^{er} grados.

La **observación a clases** se dirigió a 12 actividades docentes de lengua española, distribuidas en 4 en 2^{do} grado, 4 en 3^{er} grado y 4 en 4^{to} grado, las observaciones fueron

dirigidas a determinar el dominio de objetivos y contenidos por parte de los alumnos, la motivación de estos durante la clase, el estado de las relaciones comunicativas de los participantes así como el diseño de actividades y dirección de las acciones de los alumnos en el proceso de la clase.

En el indicador 1, el parámetro: conocimiento de los objetivos por parte de los alumnos, hay una tendencia al dominio parcial por parte de los mismos, de doce clases visitadas, en tres de ellas se logra para un 25%, en siete (58,3%) se logra parcialmente y en dos de ellas (16,6%) no se logra. Dentro de este mismo indicador, el vocabulario empleado por el maestro es comprensible y se logra en una 100%.

El indicador número 2: motivación y orientación de los alumnos durante la clase, evidencia que en el parámetro de motivación durante las actividades hay una tendencia al logro pues en ocho de las doce clases visitadas, para un 66,6% los estudiantes se mantuvieron motivados, mientras que en dos de ellas para un 16,6% se logró parcialmente la motivación, mientras que en las dos restantes para un 16,66 no se logró motivar a los niños durante las actividades de la clase. El parámetro B: necesidades de expresión, evidencia que los maestros propician en los estudiantes una necesidad de expresarse pues en once de las doce clases visitadas, para un 91,6% se logra el objetivo, mientras que en una clase se logra parcialmente representando el 8,3%.

En el indicador 3: estado de las relaciones comunicativas, no se logra la comunicación entre varones, entre hembras, entre varones y hembras, entre el maestro y los varones, ni entre el maestro y las alumnas hembras; las relaciones comunicativas sólo se logran entre el maestro y el grupo en general.

En el indicador 4: diseño y dirección de las acciones de los alumnos en el proceso de la clase, el parámetro A sobre la organización que el maestro da a las actividades, la

tendencia se inclina hacia la forma individual (diez de las doce clases visitadas así lo muestran para un 83,3%). Con relación a los indicadores B y C, hay tendencia a potenciar el desarrollo del lenguaje en los escolares pues en nueve de las doce clases para un 75% se logra el objetivo, mientras que en siete de ellas el maestro da la posibilidad de expresión no-verbal para un 58,3%.

A continuación aparece la información recopilada a partir de la guía de los indicadores recogida en el Anexo 3.

Observación a Clases

INDICADORES	LOGRADO	PARCIALMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
	Cant. %	Cant. %	Cant. %
1-			
a-	3 25%	7 58,3%	2 16,6%
b-	12 100%	-----	-----
2-			
a-	8 66,6%	2 16,6%	2 16,6%
b-	11 91,6%	1 8,3%	-----
3-			
a-	-----	-----	12 100%
b-	-----	-----	12 100%
c-	-----	-----	12 100%
d-	-----	-----	12 100%
e-	-----	-----	12 100%
f-	12 100%	-----	-----
4-			
a-1-	3 25%	-----	9 75%
a-2-	10 83,3%	-----	2 16,6%
a-3-	-----	-----	12 100%
b-	9 75%	3 25%	-----
c-	7 58,3%	5 41,6%	-----

En el análisis de la técnica **Mis tres razones**, realizada bajo la consigna "**Yo quiero aprender inglés para ...**", al explorar las motivaciones hacia el aprendizaje del inglés, se evidencia que las razones que mueven a los alumnos al estudio de esta lengua son en primer lugar, de un total de 30 estudiantes, 22 lo prefieren para hablar con personas de otros países, el segundo lugar lo ocupa el motivo de para poder leer y escribir palabras en inglés pues 13 de 30 estudiantes se pronunciaron así, el 3^{er} lugar es ocupado por 12 de 30 estudiantes donde expresan que lo quieren aprender para hablar 2 idiomas, el cual es compartido por igual número de estudiantes al manifestar que es un idioma muy lindo, el 4^{to} lugar lo ocupa para saber más y entender ese idioma con un total de 11 estudiantes, por último el 5^{to} lugar se manifiesta cuando 8 de ellos plantean que lo quieren para entender las películas.

La siguiente tabla recoge lo expresado anteriormente, expresado en items, votos alcanzados y porcentaje que representa en la muestra seleccionada.

Tabla: **Mis tres razones**.

Indicador: Las motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua inglesa en escolares de 6 a 10 años de edad.

ITEM	No DE VOTOS	PORCIENTO
1- Para hablar con personas de otros países.	22	73%
2- Para leer y escribir palabras en inglés.	13	43,3%
3-a- Para hablar dos idiomas.	12	40%
3-b- Porque es un idioma muy lindo.	12	40%
4- Para saber más y entender ese idioma.	11	36,6%
5- Para entender películas.	8	22,6%

En el **cuestionario de alternativas múltiples sobre expresión de motivos** se evidencia que de los 30 alumnos encuestados, 19 de ellos para un 63,3% responden que les gustaría aprender el idioma inglés para comunicarse con niños de otros países y para ayudar a otros países, a su vez 18 de ellos para un 60% responden que prefieren el inglés para hablar con los extranjeros que visitan la escuela, 14 de ellos seleccionan el ítem: para no tener que leer las películas, constituyendo un 46,6%, mientras que 11 de los encuestados lo prefieren para leer libros y revistas significando un 36,6%, por último el 30%, es decir 9 de los 30 estudiantes alegan que les gustaría aprender inglés para entender los dibujos animados.

En la **técnica de dibujo**, aplicada bajo la consigna **Dibuja lo que te gustaría aprender en la clase de inglés**, el indicador seleccionado fue la determinación de los contenidos motivacionales de los alumnos del 1^{er} ciclo de la enseñanza primaria. En esta técnica un total de 15 alumnos para un 50% logran una expresión gráfica en estructura y contenido con motivos referentes al estudio del inglés reflejando elementos y composiciones en las que dibujan libros, una sala de aula, la escuela, la televisión, figuras humanas comunicándose por teléfono y dialogando frontalmente, pioneros estudiando, paisajes, familiar comprando en tiendas, entre otras, refleja cómo se mueven los motivos hacia el aprendizaje de la lengua inglesa (véase muestra de dibujos en el Anexo 10).

En la **técnica de la composición**, la cual se aplicó en su variante de párrafo bajo la consigna **Para mí el inglés es ...** en su mayoría los alumnos expresan principalmente actitudes cognoscitivas dirigidas a la comunicación con otras personas, en la necesidad de poder hablar, leer y escribir el idioma inglés, así como poder lograr comprender los

programas que en la televisión se presentan en este idioma citando películas, animados, seriales, etc. (véase Anexo 11 donde aparece una muestra de los párrafos redactados por los estudiantes).

En la **encuesta a maestros** aplicada a 15 docentes activos de la enseñanza de idioma inglés de la educación primaria que laboran en 11 escuelas del municipio Pinar del Río, todos con nivel universitario y con un promedio general de 13 años de experiencia, se refleja que: en 4 centros se está trabajando el idioma inglés en el primer ciclo de la enseñanza primaria, que en la actualidad no se cuenta con una alternativa metodológica diseñada a tales fines, sino que se aplica un enfoque conductista de enseñanza con un programa concebido en 1987, 9 de los maestros encuestados (60%) consideran que no se ha generalizado esta enseñanza en todas las escuelas y que atenta contra el desarrollo lingüístico de los escolares pues no se imparte el idioma en todas las escuelas y se observan diferencias significativas cuando los maestros reciben en sus aulas un traslado de un niño que debe comenzar el segundo ciclo y no recibió inglés en la primera etapa de la enseñanza primaria. Seis de los encuestados (40%) plantean que han tratado de modificar el programa conductista con que cuentan, pero que carecen de una estrategia para enfrentar el reto. Los 15 encuestados (100%) consideran necesario la elaboración de una alternativa metodológica que de solución a la homogeneidad de lo que se imparte, pues 11 de los encuestados (73,3%) consideran que ayudaría al niño en su desempeño lingüístico futuro, 9 de ellos (60%) plantean que le mostraría al maestro qué y cómo hacer para enseñar más, 12 de ellos (80%) opinan que se lograría homogeneizar la enseñanza a la par que recibirían los niños el mismo método y programa, 7 de ellos (46,6%) plantean que se lograría insertar el inglés en los currículos de la enseñanza primaria dedicándole un espacio real a la clase y no como círculo de

interés. Ante la pregunta de qué elementos considerarían que pudiesen formar parte de esta alternativa metodológica, el 40% (6 maestros) consideran necesarios incluir elementos formativos de valores como el amor a la naturaleza y el respeto mutuo, el 53% (8 maestros) son partidarios de introducir elementos culturales en la alternativa metodológica, el 46,6% (7 maestros) consideran la necesidad de introducir elementos cognoscitivos con énfasis en la comunicación.

Atendiendo a la preparación y experiencia, resultados investigativos, conocimiento del tema y trabajo e investigación en la enseñanza primaria, se consultaron 23 especialistas; de ellos 13 cumplieron los parámetros expresados anteriormente.

Se realizó una **consulta a especialistas** en la enseñanza del inglés con el objetivo de conocer sus criterios respecto a la propuesta de alternativa que se ofrece en el epígrafe II del presente capítulo (Ver instrumento en Anexo número 9).

De esta forma se consultaron a tres profesores de la Universidad Hermanos Saíz, un profesor de la Facultad de Montaña de la propia Universidad, tres profesores que atienden la universalización y seis profesores del Instituto Superior Pedagógico, los mismos están subdivididos en las siguientes categorías científicas, cuatro Doctores en Ciencias Pedagógicas que también ostentan la condición de Master en Lengua Inglesa, en Psicología Educativa, en Educación Superior y Lengua Española indistintamente, tres Master en Lengua Inglesa, un Master en Psicología Educativa y un Master en Historia y Cultura Caribeña. Sus categorías docentes se subdividen en la siguiente forma: dos Profesores Titulares, siete Profesores Auxiliares, tres Profesores Asistentes y un Profesor Instructor. Con relación a la experiencia profesional, todos han tenido incursión en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Español, Inglés y Ruso) y en la enseñanza de lenguas a niños, cuatro de ellos son licenciados en Lengua y

Literatura Rusa además de Lengua Inglesa, tres de ellos dominan más de una lengua extranjera (Inglés y Francés), dos profesores poseen experiencia en las direcciones municipales y provinciales de educación, específicamente atendiendo la enseñanza primaria.

En el Anexo 12 aparece una síntesis curricular de cada uno de ellos.

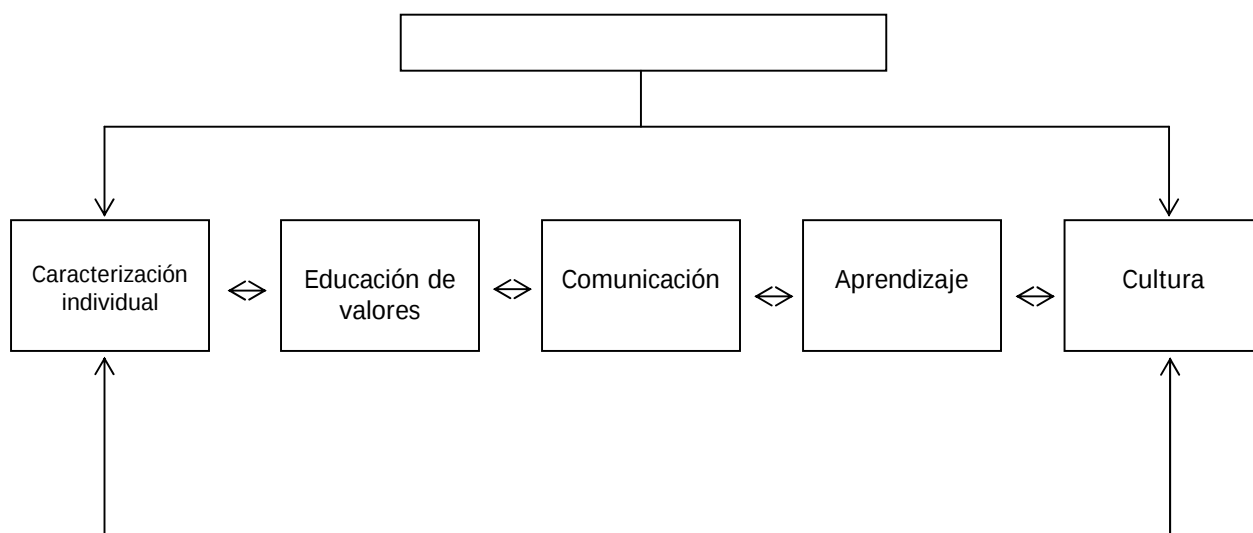
La consulta a especialistas de lenguas arroja que 11 de los 13 encuestados, para un 84,6% son del criterio que las consideraciones y los objetivos de la alternativa metodológica son muy adecuadas, mientras que el 15,3% (dos encuestados) consideran que son adecuadas.

El 100% de los especialistas son de la opinión que la propuesta de alternativa metodológica tiene aplicabilidad práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje del primer ciclo de la enseñanza primaria. El 92,3% (12 encuestados) considera que la propuesta de alternativa metodológica ofrece un alto nivel de orientación al personal implicado en el cumplimiento de la misma mientras que un 7,6% (un encuestado) considera que la misma ofrece una orientación media. El grado de asequibilidad para la realización de las actividades propuestas es considerado como alto en doce de los encuestados, representando un 92,3% y considerado como medio por un 7,6% (un encuestado). Por su parte el grado en que las etapas y procedimientos favorecen al logro de los objetivos propuestos y el grado de novedad de la alternativa metodológica es aprobado por el 100% de los encuestados.

II- Modelo teórico de la propuesta de alternativa metodológica.

Para el diseño de esta propuesta de alternativa metodológica se parte del esquema que aparece más adelante, el cual constituye el aparato categorial de la alternativa que

se propone. Las categorías que en él aparecen provienen de los fundamentos teóricos del capítulo I, y de las encuestas aplicadas a 15 maestros del territorio (Ver epígrafe I del presente capítulo).



La caracterización individual del escolar permite identificar por parte del maestro las necesidades y potencialidades del alumno que abarca elementos de la composición curricular como estado de los conocimientos, hábitos y capacidades, las características más importantes referidas al estado de los procesos cognitivos y afectivos haciendo énfasis en los motivos de estudio y aprendizaje tanto extrínsecos como intrínsecos, ritmo de aprendizaje, estilos de aprendizaje, actitud ante el éxito y el fracaso, alternativas que emplea para comunicarse con los demás, nivel de desarrollo del lenguaje, nivel de socialización, elementos del contexto del escolar, relaciones interpersonales con los compañeros y maestros, así como elementos del contexto familiar y comunitario. A partir de esta caracterización inicial se crean las condiciones necesarias para el trabajo

con los valores a reforzar, los elementos necesarios para la comunicación verbal, no-verbal y la cultura, así como las condiciones de aprendizaje mediante un proceso de interacción.

La educación en valores se sustenta en movilizar integralmente la personalidad del escolar, en lo intelectual, afectivo emocional y conductual, recibiendo influencias conductuales de modelos, con los cuales pueda aspirar a ellos, incorporarlos a su conducta, reflexionar, y evaluar sus logros o reajustar los mismos.

Con el aprendizaje de la lengua extranjera se pretende que el escolar pueda reforzar sus valores, aquellas influencias positivas que se derivan de la clase de idiomas, como son el respeto a sí mismo y a los demás, la tolerancia al error, la cortesía, la camaradería, el amor por su país y su cultura entre otros.

La comunicación verbal y no-verbal constituye otro de los elementos del aparato categorial de la alternativa propuesta la cual se interrelaciona estrechamente con la educación de la personalidad en valores ya que nuestra percepción de las personas depende en gran medida, de la manera en que directa o indirectamente, consciente o inconscientemente nos llegan los mensajes que transmiten a través de su apariencia personal, posturas, expresiones del rostro, miradas, ademanes o gestos, lo cual contribuye a reafirmar o descalificar lo que nos están comunicando con la palabra.

La necesidad de enseñar al escolar a comunicarse, no sólo con la palabra sino con el lenguaje del cuerpo, es también comunicación, y suele decirse que es más efectiva que la verbal ya que constituye un rasgo de identificación cultural por lo que la enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa pretende enseñar a conocer el significado de las señales que dan el movimiento y responden a la cultura de expresión inglesa, como son los gestos corporales.

La metodología enfatiza en la introducción de un período pasivo en la cual la comunicación es eminentemente corporal para dar paso a un período de acomodamiento de la información donde se crea una necesidad de expresión, un motivo comunicativo que da paso a la comunicación verbal acompañada de recursos como gestos y movimientos que pertenecen a la comunicación no-verbal.

Un factor muy importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras lo constituyen los motivos que mueven al mismo. En el aprendizaje en este caso están subyacentes los motivos de comunicación de nuestros escolares, sus ansias, sus deseos.

La metodología se sustenta sobre la base de que en el proceso de enseñanza aprendizaje se coloca al estudiante en el centro del mismo, se toman en cuenta sus necesidades y motivos, sus inclinaciones y particularidades, sus fortalezas y debilidades para dar cumplimiento al objetivo supremo de la clase de idiomas que es la comunicación, donde esta y el aprendizaje ocurren ambos en el marco de la cultura y la sociedad que impone necesidades a los alumnos y nuevos motivos de comunicación. El rol del maestro está centrado en su labor directiva, orientadora y participativa junto a los escolares. De igual forma es meritorio recordar que se aprende formal e informalmente, con conocimiento explícito y conocimiento implícito. El estudiante aprende mediante procesos de entrada de información (input), internalización y acomodamiento (intake) y salida de información (output) pues esto no existe si no se logra la unidad entre la información y lo afectivo.

La cultura como un elemento del aparato categorial de la metodología, tiene como objetivo hacer de la clase de inglés un espacio cultural para el niño donde este sea capaz de cantar, recitar, dramatizar, imitar, actuar, admirar lo bello, sentir la música, etc., se podría aprovechar así la voluntad de la revolución de democratizar la cultura

gracias a la obra educacional de ella que pretende formar un receptor masivo para la producción artística y literaria, haciendo énfasis en la preparación del hombre para la vida ya que con la preparación que el niño recibe en inglés puede traspolar lo aprendido al contexto socio-cultural en que interactúa. El gran reto de la educación hoy es contribuir con la educación al desarrollo de la cultura.

Sería un enorme error no aprovechar todas las facilidades que ofrece la Revolución Cubana con su educación al alcance de todos los ciudadanos para hacer del inglés una verdadera arma en bien del desarrollo cultural de las nuevas generaciones.

III- Propuesta de alternativa metodológica.

La propuesta de alternativa metodológica tiene sus antecedentes en la metodología interactiva elaborada por Acosta y otros (1997) para la enseñanza del inglés en el nivel elemental (6^{to} grado), que pretende enseñar el idioma en las cuatro direcciones de la competencia comunicativa (competencia lingüística, sociolingüística, del discurso y estratégica) y la unidad entre ellas como contenido de aprendizaje. En la alternativa que se propone se incluye un sistema de actividades que motiven el aprendizaje y faciliten la interacción de los alumnos en la comunicación. La esencia de la metodología consiste en ofrecer un modelo cognitivo pero en su relación con los procesos afectivos del niño. El modelo cognitivo afectivo se expresa así:

MODELO COGNITIVO – AFECTIVO

Input comprensible  **Hipotetización**  **Ejecución**

El componente afectivo está expresado en las necesidades que demande la sociedad, los deseos, sentimientos y motivaciones de los alumnos.

Ello posibilitaría:

- La perfilación de las habilidades motoras a la par que se verifica la comprensión en tanto que se utilizarían aspectos del enfoque de Respuesta Física Total.
- El aumento a rangos mayores de la atención y el razonamiento sobre temas escolares y del mundo en que viven estableciendo relaciones entre el cómo y el por qué.
- El sentido del **yo** los haría más reflexivos comenzando a vivenciarse como individuo social a partir del proceso de comunicación.
- La adquisición de la lengua de lo global a lo particular. De ahí que lo universal o global está presente en una multitud de objetivos individuales o particulares.
- Con la premisa de adquirir un aprendizaje para aprender a vivir juntos, para aprender, para hacer y para ser se lograría la unidad de lo cognitivo y lo afectivo a la par.
- Los intereses y motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua se elevarían pues se toman como base los motivos de aprendizaje de los niños, colocando la lengua en contextos apropiados y consiguiendo con ello mantener el interés así como la atención. Con las actividades comunicativas, canciones y juegos los niños se sentirán más involucrados en el aprendizaje de la nueva lengua y asimilarán la metodología activa que les llevará, sin notarlo, a un aprendizaje más completo, ameno y duradero.

- Con la interacción que se logra en el aula trabajando en pequeños grupos y parejas se obtiene una práctica simultánea de la conversación lográndose una mayor desinhibición del alumno ya que, formando parte de un grupo pequeño, siente que el resto de sus componentes no tiene necesariamente que escucharle.

Partiendo del fenómeno estudiado concluimos afirmando que los objetivos generales de la enseñanza interactiva contemporánea del inglés en el primer ciclo escolar pueden resumirse en la siguiente forma:

- a- Educativos: Contribuir a la formación del niño.
- b- Afectivos: Lograr que a los niños les guste el inglés.
- c- Estratégicos: Aprender a aprender.
- d- Comunicativos: Desarrollar la competencia comunicativa.
- e- Declarativos: Adquirir conocimientos sobre el sistema de la lengua.
- f- Culturales: Lograr que sean portadores de la cultura nacional y enriquecerse con la cultura foránea.

El objetivo rector de la enseñanza del inglés en primaria es desarrollar la competencia comunicativa; sin embargo, en última instancia la competencia comunicativa se convierte en instrumento o medio para el logro del fin de la educación cubana: el desarrollo integral y armónico de las nuevas generaciones.

Los objetivos de la asignatura se declaran como:

- Adquirir las bases del sistema fonológico de la lengua.
- Iniciar el desarrollo de habilidades orales en la lengua extranjera.
- Comprender algunos elementos de la cultura de los pueblos de habla inglesa a través de juegos, canciones, rimas, etc.
- Desarrollar la sensibilidad lingüística.

- Potenciar la motivación hacia el estudio de la lengua.
- Aprender a hacer y ser.

Según las técnicas aplicadas, los estudiantes responden a su motivación hacia la lengua a determinados contenidos como son:

- los colores,
- los animales,
- los números,
- los juguetes.

La alternativa metodológica que se propone se caracteriza por ser interactiva, promueve los motivos para el aprendizaje e implica un paradigma **input comprensible - hipotetización - ejecución**. Se trata pues de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde prime la motivación bajo el principio de la contextualización de situaciones cercanas a los niños basadas en los motivos expresados hacia la enseñanza del inglés.

A continuación se describirá el paradigma o cada una de las etapas que componen la propuesta de alternativa metodológica.

Etapas de input comprensible con interacción.

La interacción provee al alumno con oportunidades para encontrarse con información de entrada o practicar la lengua extranjera y crea en él un estado de "receptividad" definido como "an active openness", es decir, una disposición para encontrarse con la lengua y la cultura.

Las teorías interaccionistas cognitivas, según las cuales la adquisición se concibe como un producto de la compleja interacción entre el medio lingüístico y los mecanismos internos del aprendiz, sin considerar primario ninguno de los dos elementos. Los

modelos interaccionistas cognitivos han sido derivados de la psicología cognitiva y tienen de común que le confieren una función determinante a la información de entrada en el aprendizaje de la lengua, pero solo dentro de los marcos impuestos por los mecanismos internos del aprendiz.

La información de entrada comprensible es el factor principal causal del aprendizaje de lenguas ya que los alumnos progresan a lo largo de un orden natural mediante la comprensión de la información de entrada que contiene estructuras un poquito más allá de su actual nivel de competencia.

¿Qué sucede con un niño cuando aprende la lengua extranjera?

¿Comprende todo lo que el maestro dice o sólo los núcleos básicos? La respuesta es sencilla, el alumno es un observador directo de cada una de las acciones que realiza el maestro, es por ello que imita, de ahí la importancia de suministrarle al estudiante un input comprensible, permeado de gestos y lenguaje corporal, motivándolo a aprender lo nuevo. Los gestos y el lenguaje corporal deben ser utilizados por el maestro procurando los ademanes necesarios y tratando de exagerar la expresión del rostro, pues el alumno al principio se guía en gran parte por él para poder comprender.

Diríamos más, no sólo los gestos faciales son importantes, el uso de todo el cuerpo para que el alumno asimile directamente la palabra (objeto, acción, cualidad).

Para ello el maestro puede valerse de:

- Asociación de la palabra directamente con lo que se quiere comunicar
 - . Si se muestra un lápiz, se dice: **pencil**.
 - . Si se pretende enseñar el verbo caminar: **walk**.
 - . Si se pretende enseñar el color rojo: **se muestran varios objetos rojos y se mencionan: a red pencil, a red blouse**.

- Asociación de palabras desconocidas con el mundo real del niño: por ejemplo **city**.

Pinar del Río is a city. Havana is a city.

- Aprovechando el momento psicológico:

. **Thank you**, al recibir algo.

. **Please**, al pedir algo.

. **Good bye**, al despedirse.

Una de las reglas de oro de la facilitación del input comprensible lo constituye el empleo de un lenguaje claro y preciso. Ante una tarea de cognición nueva, desconocida, el lenguaje que debe emplear el maestro es un lenguaje fácil, permeado de todos los recursos corporales y visuales posibles de forma tal que le facilite al niño su comprensión.

El input comprensible radica además en el empleo paulatino de volúmenes de información, ir de volúmenes pequeños a volúmenes mayores de información auxiliados de medios audiovisuales.

A continuación aparecen algunas sugerencias de actividades propias para la instrumentación de un input comprensible:

1- Identifica los colores.

Procedimiento: El maestro presenta una melodía con algunos de los colores para que los alumnos identifiquen los colores que se mencionan.

Ejemplo: blue, blue, blue, white, yellow

Red, blue, white, white, red.

Variante: Se presentarán los colores con una rima de números y colores.

One, two, red and blue,

Three, four, five; yellow, pink, and white,

Seven, eight; black and gray,

Nine, ten; begin again.

1, 2, the sky is blue,

3, 4, 5, the milk is white,

5, 6, the rose is pink,

7, 8, this is a cake,

9, 10, begin again.

2- Mi melodía.

Procedimiento: El maestro dará círculos para que los escolares coloreen. Luego les sugiere que utilicen una melodía nueva o imiten la anterior utilizando los colores de los círculos.

Ejemplo: red, black, black, red, yellow.

Variante: El maestro dirá un saludo, un nombre de persona en inglés o un número para que los escolares digan el color que rima con estas expresiones.

Ejemplo : Teacher: Hello!, Jack.

Sts: Black

Teacher: Hi!, Jim.

Sts: Green.

Teacher: Seven, eight.

Sts: Gray and beige.

3- Identifica el animal.

Procedimiento: El maestro prepara previamente un medio de enseñanza donde los escolares unirán puntos identificados con números hasta formar la figura de un animal,

trabajando individualmente, en parejas o en pequeños grupos. Estos al final dirán en inglés el nombre del animal que han logrado formar.

Variante: El maestro preparará grupos de tarjetas con diferentes partes del cuerpo de un animal. Los escolares formarán dicho animal, dirán su nombre en inglés y dirán su color.

4- ¿Cuántos son?

Procedimiento: Para presentar los números del 1-5 el maestro le dará a 5 escolares ubicados frente al aula diferentes objetos y preguntará: ¿Cuántos objetos tieneX....? En todo momento el profesor aprovechará para decirlo en inglés, haciendo énfasis en la pronunciación y repitiéndolo varias veces. También se pudieran utilizar conjuntos pues los escolares ya están acostumbrados a trabajar con ellos desde preescolar.

Variante: Se presentan en el franelógrafo diferentes cantidades de conjuntos ó figuras. Los escolares deben decir el número de elementos que forma cada conjunto.

5- El arcoiris sin color.

Procedimiento: El maestro se auxiliará de una lámina de un arcoiris sin color a la par que va haciendo la siguiente historia a los escolares.

Había una vez un arcoiris que estaba triste, llovía y llovía y él quería salir. Cuando finalizó de llover el sol lo iluminó y comenzaron a brotar colores: verde, violeta, rosado... Desde entonces es feliz por tener muchos colores. Los niños contaban 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 colores en él. Todos reían, todos bailaban y el arcoiris feliz estaba.

6- Los amigos de mamá gallina.

Procedimiento: El maestro se auxiliará de varias láminas que mostrarán la secuencia de la historia. Puede utilizar títeres creados por los propios niños.

En un hermoso día de verano se encontraba mamá gallina con sus pollitos a la sombra de un árbol, cuando de pronto llegó un gato queriendo molestar a los pollitos, pero un perro y un pájaro amigos de mamá gallina que se encontraban cerca lo vieron y le llamaron la atención. El gato apenado se disculpó y todos juntos continuaron debajo del árbol disfrutando de aquel bello día de verano.

Etapas de hipotetización.

El aprendizaje de idiomas se ha caracterizado por la permeabilización de la lengua materna lo que no hace posible que el escolar descubra el significado por sí sólo, sino que el maestro en aras de economizar tiempo en la clase haga constantemente uso de la lengua materna o traducciones de cada una de las frases, instrucciones y ejemplos que utiliza. Ejemplos como la siguiente canción muestran cómo la lengua inglesa emplea el método de traducción.

Pollito - chicken

Gallina - hen

Lápiz - pencil

y Pluma - pen

La metodología que se propone aboga por la utilización siempre del inglés en el aula, si las explicaciones son en español, si cada vez que el alumno no entiende, el maestro traduce, si el ambiente general del aula es hispano-hablante, entonces la tarea del maestro y del alumno será más fácil, el primero no le preocupará si el estudiante entendió el idioma extranjero porque al final lo comprenderá en la lengua materna, y el segundo no se esforzará en comprender pues al final se lo traducirán; por otra parte los resultados serán proporcionalmente insignificantes en tanto no hay comunicación en la

lengua extranjera. Se recomienda omitir la técnica de traducción pues esto produce en el estudiante una falsa idea de la naturaleza del lenguaje. Además el aprender inglés sobre el español produce transferencias negativas a la nueva lengua.

Con el uso reiterado de frases, mímica y gestos los alumnos van haciendo hipótesis de posibles significados, siguen una secuencia lógica de acciones que los lleva a hipotetizar sobre lo que se quiere. Es común que en una fase inicial quieran hablar español o insistan en que no comprenden, o que cometan errores al ejecutar las instrucciones que reciben, pero la idea es mantener el idioma extranjero en todo momento de la clase.

Durante la introducción del nuevo contenido el maestro se nutrirá de armas como la mímica y los gestos al presentar las situaciones. En este caso los alumnos hipotetizarán mentalmente sobre lo que se quiere decir. La repetición reiterada de palabras claves hacen posible que el alumno haga conjeturas. En la medida en que se utilicen medios de enseñanza como títeres y láminas, esto ayudará al proceso de hipotetización de lo que el maestro trata de enfatizar mientras presenta el contenido o da instrucciones a los alumnos.

En esta etapa es factual utilizar elementos del método sugestopédico que faciliten la motivación por aprender y comprender lo nuevo que se enseña. Así se sugiere utilizar música de fondo de ser posible en el aula, enfatizando en una música de relajación y clima favorable para el aprendizaje.

Etapas de ejecución.

Esta etapa está marcada por la "producción" de un lenguaje naciente. Después de haber ocurrido un período de input comprensible, y una hipotetización que trae consigo

la internalización del lenguaje, el escolar está en condiciones de expresar lo aprendido a través del lenguaje corporal o verbal.

Esta etapa será mucho más limitada en los inicios y por supuesto se producirán errores, sin embargo debe ofrecérseles la oportunidad de decir algo de manera tal que puedan darse cuenta del valor y uso de lo que aprenden, de valorar que el inglés es un instrumento para ser usado y no una información para almacenarla pues si tomamos en consideración que lo que se enseña es el resultado de los motivos de aprendizaje de los niños desde el punto de vista extrínseco e intrínseco, la comprensión y el ímpetu en la ejecución serán exitosas.

Los contenidos seleccionados a partir de los motivos posibilita que los niños recuerden y ejecuten mejor lo que se les enseña, además permite que se comporten e interactúen mejor en clases si el motivo cognitivo es de su agrado, pues les da la sensación de seguridad en lo que aprenden.

En la etapa inicial de aprendizaje es indispensable el empleo de ejercicios que demanden respuesta física total por parte de los escolares. Se trata pues de desarrollar la comprensión por medio de ejercicios físicos y que la expresión oral surja como resultado paulatino del proceso de hipotetización y análisis adquirido a través del input comprensible.

A través de gestos y movimientos ocurre un proceso de desinhibición y confiabilidad y poco a poco se hace la necesidad de enunciar palabras, frases a la par que se va interactuando con los cohetáneos.

Por años, en Cuba, se ha identificado el enfoque de respuesta física total con la realización del connotado ejercicio "**Simon Says**", en el que el alumno sólo ejecuta la acción si Simon es quien lo ordena.

La autora ofrece una serie de ejercicios donde se evidencia la necesidad de incorporar actividades de respuesta física total no sólo a través de Simon Says, sino por medio de actividades que responden a las motivaciones de los niños y que demandan de ellos la interacción con los demás.

En esta etapa se recomienda la extensión de la clase de idiomas a las áreas de juego de la escuela (patio) de forma tal que exista un lugar para el esparcimiento y el disfrute de lo que se hace sin que obstaculice el resto del proceso docente-educativo del centro.

Los ejercicios que a continuación se describen demandan interacción a la par que aprenden utilizando juegos, arte, diálogos, canciones y rimas. Por la importancia de estas en la comunicación es necesario que el maestro se auxilie de ello a fin de lograr esta tercera etapa.

1- Colorea y di el color que falta.

Procedimiento: El maestro presenta varios objetos con espacios incompletos. Los alumnos comentarán en inglés el nombre del color que falta y lo colorean al final.

2- Escucha y salta.

Procedimiento: Todos de pie. Los escolares reciben tarjetas de colores. El maestro dice el nombre de un color y estos con la tarjeta de ese color saltan levantando la tarjeta.

Variante: El semáforo. Hacer que los niños imaginen que van a dar un recorrido en la guagua del Parque Pionero por las principales calles de nuestra ciudad. Crear un código para peatones, ciclistas, y choferes. Pudiera hacerse en un círculo y los alumnos imitarán ir manejando o caminando de acuerdo al rol que decidan asumir mientras el maestro dice los colores para que ellos ejecuten la acción. Es un juego de eliminación, por lo que el escolar que se equivoque saldrá fuera del círculo. Gana el que no se equivoque. Los niños eliminados durante la actividad podrían servir de jueces u

observadores evitando que decaiga su motivación, y su autoestima, elevando sus deseos cooperativos en la actividad.

Ejemplo: Red-parar, green-seguir, yellow-doblar.

3- Observa y cuenta.

Procedimiento: El maestro lleva una lámina y los alumnos cuentan la cantidad de personajes, objetos, animales y colores incluidos en la lámina.

Variante: El maestro utilizará una lámina con números del 1 - 10 de diferentes colores para que los alumnos sean capaces de observarla durante 1 minuto y digan el color de cada uno de ellos.

Ejemplo: Teacher: What color is number ... ?

4- Memoriza (memory drill).

Procedimiento: Se forman pequeños grupos. Un primer niño dice el nombre de un animal y el que le sigue repite ese y adiciona uno nuevo. Se repite el procedimiento hasta que todos los miembros del equipo intervengan. El ganador es el equipo que los haya recordado todos.

Variante: El maestro preparará una lámina con animales salvajes y domésticos. Pedirá a los alumnos que la observen detenidamente durante 1 ó 2 minutos. Luego se les preguntará cuántos eran, cuáles eran, y de qué color. Después mencionará algunos animales para que los estudiantes digan si son salvajes o domésticos y en qué se diferencian.

5- 5-Indica el color de acuerdo a la lámina.

Procedimiento: El maestro muestra una lámina para que los alumnos describan el animal u objeto.

Ejemplo:

The cat is-----

The Horse is-----

The uniform is-----

6- El tren de la amistad.

Procedimiento: El maestro simulará o motivará a los alumnos a crear una situación en la que todos participan. Los alumnos seleccionan a un niño que será quien repartirá los tickets para el tren de la amistad. El tren tendrá diferentes vagones. Uno de personas, otro de números, otro de colores y otro de animales. Los tickets serán nombres, números, colores, o animales.

A la entrada del tren estará otro escolar que preguntará:

What are you?

What is your name?

What is your color?

I am a person, I am a color, I am an animal, I am a number.

I am Mary, My name is Mary.

What color, animal, number are you?

I am number two

I am a cat

I am yellow.

Los alumnos se ubicarán en el vagón correspondiente.

Nota: Se pueden auxiliar de la escritura para identificar los vagones. Esto ayudará a dar parte de las respuestas.

7- Escoge la cantidad de pelotas según te indica la tarjeta.

Procedimiento: El maestro organiza uno o varios equipos y selecciona una tarjeta con un número determinado. Un escolar de cada equipo escoge al frente la cantidad de pelotas correspondientes. El maestro dará puntos al primero que lo haga correctamente.

Variante: el escolar seleccionará una tarjeta, leerá el número en voz alta y luego seleccionará la cantidad de pelotas según el número indicado en la tarjeta.

8- Escucha y di el número.

Procedimiento: El maestro utiliza palmadas para que los alumnos digan el número de palmadas.

Ejemplo: maestro, tap, tap, tap alumno: it is number 3.

9- Combina y suma.

Procedimiento: El maestro utilizará el franelógrafo y la mascota Cocodrilín para invitar a los escolares a calcular. Se colocan los números del 0-9, signos de adición e igual que para que los alumnos formen igualdades de adición.

Variante: Los escolares trabajando en equipos o parejas combinarán los números del 1 al 9 hasta lograr un resultado de 10 puntos.

10-Escucha y corre.

Procedimiento: Los escolares son organizados en dos equipos. Cada uno tiene en su pecho y espalda, un número del 1 al 9.

Un escolar es el encargado de decir un número en voz alta y los escolares con el número indicado correrán al frente a ubicarse en un círculo pintado en el piso. Otros dos o tres alumnos llevarán la puntuación de cada equipo.

11-Di el número que falta.

Procedimiento: Cada escolar seleccionará de una caja una tirilla de papel con una serie de números del 1 al 9. A esta serie de números le faltará uno o más números. El alumno debe identificar el o los números que faltan.

12-Mi teléfono.

Procedimiento: El maestro los motiva a crear una situación en la que todos tienen un número telefónico. Les reparte un pequeño papel para que escriban su número real o imaginario. Luego éstos dirán su número utilizando la fórmula telefónica.

Ejemplo: My phone number is...

My number is...

_____ is my number.

_____ is my phone number.

13-Sin palabras.

Procedimiento: Después de escuchar una historia, una canción o un diálogo los alumnos usarán la pantomima como forma de expresión verificando lo comprendido.

El arte y el juego para aprender inglés

Los escolares del primer ciclo de enseñanza tienen entre sus prioridades la actividad de estudio, donde en la etapa de desarrollo anterior primaba el juego como actividad fundamental.

El juego es una actividad que como cualquier otra del ser humano, requiere el uso del pensamiento y cada insidente del juego constituye un problema mental que se debe resolver por medios lingüísticos. Por otra parte, no se trata de apartar un día o un período de tiempo para jugar, o de perder el tiempo jugando, sino de organizar el juego

como una actividad más que propicie la adquisición de significado y la práctica de las formas verbales propias de la lengua extranjera.

La actividad favorita y fundamental del niño en general y del niño de seis años en especial, es el juego, que hace posible el desarrollo máximo de su inteligencia, la realización de ser "yo", la construcción y el despliegue de su personalidad. El escolar, en la etapa inicial, aunque todavía tiene juegos funcionales ya empieza a atisbar juegos sociales, sobre todo en juegos que demandan ficción e imaginación. Por tratarse fundamentalmente de una actuación, ya sea imaginaria o imitación de la realidad, la dramatización se integra perfectamente en la vida del escolar, pues ¿qué es el juego sino una actuación? En este sentido la actuación dramática es un instrumento privilegiado que mejora el conocimiento de sí mismo (su esquema corporal, su motricidad), de sus sentidos (observando, escuchando, tocando, oliendo, gustando), de sus sentimientos, mejora el conocimiento del medio, el conocimiento de los demás (socialización), el enriquecimiento de los medios de expresión, de comunicación, y desarrolla las facultades intelectuales.

La utilización de juegos que demanden conocimientos contribuye a crear un ambiente psicológico favorable al aprendizaje, favorece el relajamiento y la atención se concentra en la solución de la tarea. Sin embargo, los juegos no tienen necesariamente que ser competitivos, se prefieren colaborativos en que todos aporten a la solución de la tarea sin enfatizar el perdedor o el ganador.

Es importante recordar que durante esta etapa de aprendizaje el juego es fundamental y una buena oportunidad para que los estudiantes cooperen entre sí al resolver una actividad sin que esta constituya una competencia donde se estimule al ganador y casti-

que al que no alcance el objetivo, muy por el contrario todos ganan y es bueno por parte del profesor halagar a los estudiantes pero nunca culpar al perdedor.

Los niños son muy sensibles y el aumento de sus expectativas, deseos e interés hacia la asignatura desaparecen si alguien los inhibe, por eso el maestro es un elemento esencial en la esfera motivacional. El juego bien orientado en los escolares, especialmente el juego de roles forma una tendencia hacia la actividad socialmente valorada, aspiración que se convierte en el momento principal de preparación para la vida, aquí radica la importancia fundamental del juego para el desarrollo psíquico en los niños. En el Anexo 13 aparecen algunos ejemplos de cómo utilizar el arte y el juego en la enseñanza del inglés.

Canciones, rimas y poemas.

Generalmente las canciones se aprenden enseguida. Es muy común encontrar personas absolutamente ignorantes en inglés, que sin embargo cantan con pronunciación inteligible los últimos hits del momento. La rima y el ritmo ya se sabe de muy antiguo que se son excelentes auxiliares; por eso hubo una época en que hasta las verdades religiosas, las reglas gramaticales, las fechas históricas, etc. se aprendían por medio de versos más o menos correctos. Sobre todo el ritmo, más que la rima misma se graba en la memoria de una manera casi indeleble. Por eso conviene, siempre que haya ocasión enseñar a los alumnos poesías cortas y sencillas, rimas e interesarlos por construir sus propias canciones pues ellas producen un efecto educativo muy significativo en los niños contribuyendo a la motivación y el aprendizaje.

Las canciones, rimas y poemas llevan consigo la comprensión, el análisis y la construcción del mensaje. Lo importante de la utilización de estas no es el arte por el

arte sino el arte en función del aprendizaje. Por lo tanto se trata de comprender la canción, la rima o el poema, analizarlo y reconstruirlo convirtiéndose en el punto de partida o el motivo para una serie de actividades que posibiliten la interacción en la comunicación.

El Anexo 14 recoge algunos ejemplos de canciones, rimas y poemas para la enseñanza del inglés en este ciclo.

La Evaluación en la Clase de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

En cada una de las etapas de la alternativa metodológica se ha venido insistiendo en la necesidad de hacer de la clase de idiomas un momento para el esparcimiento, la diversión y el aprendizaje, donde los juegos, el arte, las canciones, rimas y poemas hacen del idioma un medio para interactuar los unos con los otros, se ha enfatizado además en el estímulo constante al esfuerzo que realicen los escolares por participar en las actividades que se organicen, en el hecho de resaltar actitudes positivas y avances en el plano de la comunicación en la lengua extranjera, y nunca desestimular a quienes no alcancen un óptimo desempeño, de ahí que se sugiere que el maestro use frases como **Abracadabra, abracadú, you are as good as you too, o You are good today too** a la hora de evaluar a los alumnos.

Elevar la autoestima en los niños en el comienzo del aprendizaje de la lengua extranjera contribuirá a hacerlos sentir seguros, en un ambiente sano, de ayuda y cooperación donde el estigmatismo, la burla y la inseguridad no tienen espacio.

La evaluación en la clase de idiomas extranjeros tiene una misión estimulante, donde se medirán silenciosamente cada avance que tenga el escolar, el hecho de no hablar en las primeras etapas no es sinónimo de que no se aprende, es una señal de que el

estudiante necesita mayor tiempo para ejecutar acciones, para exteriorizar lo aprendido. Si hay sonrisas, nivel de aceptación en las actividades y deseos de aprender también hay aprendizaje.

A manera de cierre, se puede concluir que la necesidad de comunicación está presente en los niños del primer ciclo escolar, así como la búsqueda de una alternativa metodológica para suplir sus necesidades comunicativas en la lengua extranjera según lo expresaron alumnos y maestros.

De los métodos abordados en el capítulo I, se tomaron características esenciales de algunos de ellos para la elaboración de la alternativa metodológica que aparece en el presente capítulo. De esta forma se utiliza del Método Directo el uso exclusivo de la lengua extranjera en la clase de idiomas; del Método Cognitivo se utiliza el movimiento de la información conocida a la desconocida y el uso de la lengua de forma creativa; del Método de Respuesta Física Total se toma la comprensión antes de la expresión oral pues esta surgirá una vez que el alumno haya internalizado el lenguaje; del Método Natural se toma el factor afectivo en la instrucción; del Aprendizaje de Lenguas en Grupos se parte de la premisa que los alumnos aprenden en comunidad con otros que intentan alcanzar objetivos similares; del Método de Sugestopedia se usan las técnicas de drama, la música de fondo de ser posible y las técnicas de relajación; mientras que del Modelo Dartmouth se toma la idea de que el maestro ayuda a los estudiantes a reponer sus inhibiciones y hacer del idioma extranjero una vivencia cercana al alumno.

CONCLUSIONES

- La enseñanza de Inglés a niños en el mundo comienza generalmente a los 6 años, mientras que en Cuba se comenzaba la enseñanza de este idioma a la edad de 10 u 11 años, es sólo a partir de abril de 2004 que se comenzó a partir de los 8 años.
- La comunicación oral y escrita aparece en la prioridad de niños y maestros para la enseñanza y el aprendizaje del Inglés. Esta necesidad básica de comunicación está dada fundamentalmente por motivos extrínsecos como: hablar con personas de otros países, leer y escribir el Inglés a amigos y comprender lo que se habla y se escribe en los medios masivos de comunicación.
- Los criterios esenciales para la elaboración de la alternativa metodológica lo constituyen la personalidad del aprendiz, la educación en valores, la comunicación, el aprendizaje de la lengua extranjera y la cultura nacional y foránea.
- El modelo cognitivo-afectivo de la alternativa metodológica se expresa en: input comprensible con carácter interactivo - hipotetización - ejecución, favoreciendo el desarrollo de intereses motivacionales en los niños en tanto que contiene tareas docentes que facilitan los procesos de interacción, reflexión y socialización semejantes a aquellos que realizan los niños en su vida cotidiana como resultado de sus relaciones sociales con el medio y las demás personas.
- La alternativa metodológica propuesta en esta investigación si bien no constituye una revolución en la enseñanza de las lenguas, sí es una modificación sustancial y oportuna en las condiciones cubanas actuales.

RECOMENDACIONES

- Aplicar la propuesta de alternativa metodológica presentada en este trabajo en el primer ciclo de la Educación Primaria del municipio Pinar del Río como parte de la continuidad del proceso de validación.
- Dar continuidad a la presente investigación mediante el estudio del impacto de los indicadores: crecimiento personalológico, potencialidades cognitivas y motivación hacia el estudio del inglés en los sujetos implicados con la aplicación de la alternativa metodológica propuesta.
- Someter a criterio de especialista la alternativa metodológica propuesta para la posible aplicación en la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Acosta, R. y Alfonso, J. (2001). **Didáctica Interactiva de Lenguas**. Universidad Estatal de Panamá. Ciudad de Panamá.
- Castro, Fidel. (2003). **Discurso de Clausura del V Congreso de los CDR**. Tabloide Especial # 14. Ciudad de la Habana.
- Colectivo de Autores (1971). **Organización Escolar**. Tomo II. Editorial MINED.
- Dulay, H., M. Burt, S. Krashen. (1982). **Language Two**. Nueva York. Oxford University Press.
- Eco, U. (2000). **En Busca de la Lengua Perdida**. Enseñanza Comunicativa del Español. Ediciones Juventud Rebelde. Ciudad de la Habana.
- Enríquez O' Farril, Isora. (2002). **A challenging project: teaching English in Cuba from K-12**. Diciembre 2002: 31-37.
- **Forum**. (2001). Editorial English Teaching Forum. Washington.
- Freeman, Y., D. Freeman. (1998). **Whole Language for Second Language Learners**. Portsmouth. N. H.
- Freire, P. (1987) **Pedagogia Do Oprimido**. Río de Janeiro, Paze Terra.
- Guinzbourg, A. (1998). **La Motivación y el Reforzamiento en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. Ciencias Pedagógicas #17. Dirección de Divulgación y Publicaciones del MINED.
- Lambert, W. E., O. Klineberg. (1967). **Children's Views of Foreign People**. Nueva York: Appleton - Century - Crofts.
- Leontiev, A. N. (1979) **La actividad en la Psicología**. Editorial de Libros para la Educación. Ciudad de La Habana.

- Lipton, G. C. (1992). **Practical Handbook to Elementary Foreign Language Programs.**
- López Hurtado, B. (1978). **Superación para Profesores de Psicología.** Editorial Pueblo y Educación. Habana. Cuba.
- López Hurtado, B. (1978) **Acerca del Problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Edad Infantil.** D. B. Elkonin en Superación para Profesores de Psicología.
- Mauss, M. (1996). **Hay que Comprender el Todo.** Correo de la UNESCO.
- Martínez Baso, P. (1996). **Supersam.** Longman Group. Reino Unido.
- Material Bibliográfico. **Problemas del Desarrollo Psíquico de los Niños.**
- Noble Sullivan, P., G. Qui Zhong. (1994). **Preparation for the T. O. E. F. L.** Macmillan. Estados Unidos.
- Petrovsky, A. V. (1981) **Psicología General.** Editorial de libros para la educación. Ciudad de La Habana.
- Shrum y Glisan. (1994). **Contextualized Language Instruction.** Libro del Maestro. Boston, Massachusetts. E.U.
- Vygotsky, L. (1971). **Thought and Language.** The M. I. T. Press.
- Vygotsky, L. (1989). **Obras Completas**
- Weaver C. (1990) **Understanding Whole Language. From principle to practice.** Heinemann Portsmouth. NH. Canada.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, R., Rivera, S., Pérez, J. E., y Mancini, A. (1998) **Communicative Language Teaching**. Sumptibus Publications Newcastle, New South Wales, Australia y Brazil.
- Acosta, R. y Alfonso, J. (2001) **Didáctica Interactiva de Lenguas**. Universidad Estatal de Panamá. Ciudad de Panamá.
- Acosta, R. y Valdés, L. (2001) **Un Enfoque Metodológico Interactivo**. Uniersidad Estatal de Haití. Ciudad de Puerto Príncipe. Haiti.
- Agüera, I. (1993). **Teatrillos con niñas y niños de la educación infantil y primaria**. Nacea, Madrid.
- Álvarez, J., Návalo, B, Castillo, P. Aguiar, M. (2000). **Expresión verbal y gestual**. Instituto Cooperativo Interamericano. Panamá.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999) **La escuela en la vida**. Didactiview New York, Holt, Renebar & Winston.
- Allwright, R. (1994) **"The importance of interaction in classroom language learning"**. Applied Linguistics.
- Ausubel, D. P. (1968) **Educational Psychology**. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Batelaan, P. (1996) **Editorial European Journal of Intercultural Studies**. IAIE Volume 7 Number 3.
- Blair, A. & Cadwallader, J. (1993). **Boomeracing I**. Santanilla, S.A.
- Boshovich, L. I. y L. Vblazonadiezchina. (1995). **Estudio de las motivaciones de la conducta de niños y adolescentes**. Editorial Pueblo y Educación.
- Brito Fernández, Héctor. (1990). **La efectividad de la motivación. Una alternativa en su estudio**. Enero-junio.

- Brubacher, M., Payne, R., Rickett, K. (1990) **Perspective on Small Group Learning. Theory & Practice.** Rubicon Publishing Inc. Canadá.
- Cambridge University Press. (2001). **Catalogue on ELT.** Cambridge University Press.
- Castellano, D. y otros. (sin fecha) **Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador.** Edición: MsC Mercedes Mora Cornet (en soporte magnético).
- Cerda, H. (1991) **Los elementos de la investigación.** Editorial El Buho LTDA. Sta Fe de Bogotá. Colombia.
- Chibás Ortiz, F. (2001). **Creatividad y Cultura. Incógnitas y respuestas.** Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Chibás Ortiz, F. (2002). **Creatividad x cultura = eureka.** Editorial Pueblo y Educación. Primera reimpresión. La Habana.
- Chibás Ortiz, F. (1995). **Cultura comunicación y creatividad a las puertas del 2000.** Centro de Superación para la Cultura. La Habana.
- Clark and Clark. (1988) **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning.** Oxford University Press.
- Cole, Simon. (2001). **The use of L1 in communicative English classrooms.** Instituto de Lenguas Extranjeras. Kurume University.
- Colectivo de autores. (1997) **Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza aprendizaje participativo.** Santiago de Cuba.
- Confesore, G. J. & Confessore Sh. J. (1992) **Guideposts to Self-Directed Learning.** Organization Design and Development, INC. USA.
- Disney Enterprises. (2002). **Disney Princess, Movie Theater.** Story Book and Movie Projector. INC. New York.

- Enríquez O' Farril, Isora. (2002). **A challenging project: teaching English in Cuba from K-12**. Diciembre 2002: 31-37.
- Faltis, C. (1990). **Spanish for Native Speakers: Freirian and Vygotskian Perspectives"**. Foreign Language Annals.
- Freire, P. (1987) **Pedagogia Do Oprimido**. Río de Janeiro, Paze Terra.
- Gagne, E.D. (1991) **La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar Aprendizaje Visor**. España.
- Gómez, G., Mariño, G., Astorga, A. (1993). **La espiral comunicativa: Una historia sin fin**. Edición de la Unión Católica Latinoamericana de Prensa, Méjico.
- González Serra, D.J. (1985). **Teoría de la motivación y la práctica profesional**. Editorial Pueblo y Educación.
- Gramsci, A. (1998). **La alternativa pedagógica**. Editorial Fontamara, S.A., Barcelona, España.
- Hall, J. K. & Walsh, M. (2002). **Teacher-students interaction and language learning**. En M. McGroarty, Annual Review of Applied Lingüistics, 22(pp) 186-2003). Cambridge University Press.
- Halliwell, Susan. (1997). **La enseñanza del Inglés en la educación primaria**. Longman. The Language Template. Ministerio de Educación. Columbia Británica.
- Herron, C. (1982). **Who Should Study Foreign Language? The Mith of Elitism**. Foreign Language Annals 15.
- Hymes, D. (1970) **On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics**. Gumpers, J. J. and Hymes, D. (eds) New York: Holt. Rinehart and Winston. En Ciencias de la Educación. Pinar del Río. Cuba.

- Infante Durana, I. (1986). **El lenguaje del rostro y los gestos**. Ediciones Iberoamericanas. Quórum S.A., Madrid.
- Krashen, S. (1985). **The Input Hypothesis**. Nueva York.
- Kaplún, G. (2001). **Comunicación, educación y cambio**. Editorial Caminos, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Kohl, Mary Ann. (1999). **Arte infantil**. Narcea, S.A. Ediciones Madrid.
- Krashen, S. (1996) **Second Language Acquisition en Landmarks of American Language and Linguistics**. Byrd, D.; Bailey, N.; and Gitterman, M. (editors). United States Department of State. Washington D. C.
- Lafarga, J. y Gómez del C. (1986) **Desarrollo del Potencial Humano**. Vol. II. México, Trillas.
- Leontiev, A. N. (1979) **La actividad en la Psicología**. Editorial de libros para la educación. Ciudad de La Habana.
- Long, M. H. (1981). **Input, Interaction and Second Language Acquisition**". Annals of the New York Academy of Sciences.
- Lozanov, B. (1979) **Suggestology and Outlines of Suggestology**. New York.
- Lefrancois, Guy. R. (1988) **Psychology for Teaching**. Sixth Edition. Wadsworth Publishing Company. California.
- Malia, M., Rattin, L. (1998). **Curso infantil "Do you speak English?"**. Océano 1,2,3,4. Edizioni Moderne, Padava, Italia.
- Marchioni, Marco. (1999). **Comunicación, participación y desarrollo**. Editorial Popular, España.
- Mauss, M. (1996) **"Hay que recomponer el todo"**. Correo de la UNESCO.

- Mijarez Núñez, L. (1998). **La enseñanza centrada en el alumno: una experiencia con niños de 4to grado.** (Tesis de Maestría). Universidad de la Habana, Cuba.
- Morenza, L. (1997) **Psicología Cognitiva contemporánea y representaciones mentales. Algunas aplicaciones al aprendizaje.** Pedagogía' 97. IPLAC. Curso 13.
- Monereo, C, et. al. (1994) **Estrategias de enseñanza y aprendizaje.** Editorial GRAO. Barcelona.
- Moore, J., Munevar, T., Widdwson, H. G. (1987). **Reading and Thinking in English.** Oxford University Press. The British Council.
- Morin, E. (1999) **Los siete saberes de la educación del futuro.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moyles, J. (1999). **El juego en la educación infantil y primaria.** Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, España.
- Ojalvo, V. (sin fecha) **La Ciencia de la Comunicación.** Material mimeografiado.
- Oxford, R. (1990) **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** University of Alabama. USA.
- Pérez, E. y Martínez F. (sin fecha) **Diálogo con Paulo Freire en: Los Desafíos de la Educación Popular. América Libre.** AMP La Rioja. Cuaderno 1
- Petrovsky, A. V. (1981) **Psicología General.** Editorial de libros para la educación. Ciudad de La Habana.
- Quiroga, A. (1995) **Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Riviere.** Ediciones Cinco.
- Renoult, N. y B. Vialaret, C. (1998). **Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro.** Ediciones Narcea, S.A. Madrid.

- Revista. (2000) **The Brain Store. Discover New and Practical Learning Resources Based on Today's Revolutionary Brain Research Applications.**
- Revista Educación No 3 (1999) **Dirección de los procesos educativos.**
- Richards, J. (1995) **Reflecting Teaching in Second Language Classroom.** Cambridge University Press.
- Roméu, A. (1998) **Metodología comunicativa de la enseñanza del Español.** Curso ofrecido en el ISP de Pinar del Río. Cuba.
- Rosales, C. (1991) **Didáctica de la enseñanza de la comunicación verbal.** Madrid.
- Rogoff, B. (1993) **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.** Editorial Paidós. Barcelona.
- Talizina, N. (1988) **Psicología de la enseñanza.** Editorial Progreso. URSS.
- Turner, L. (1999) **La Pedagogía del amor.** Notas de conferencias ofrecidas en el ISP de Pinar del Río. Cuba.
- UNESCO (1996) **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.** México.
- Valera, A. O. (1998) **El Debate Teórico en torno a la Pedagogía.** (Material publicado en soporte magnético). Colombia.
- Vez, J. M. (1998) **Didáctica del ELE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa.** Grupo Editorial Universitario.
- Vygotsky, L. (2002). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** V Edición. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1971) **Thought and Language.** The M. I. T. Press.

- Weaver C. (1990) **Understanding Whole Language. From principle to practice.** Heinemann Portsmouth. NH. Canada.
- Whithaker, P. (1998) **Cómo gestionar el Cambio en Contextos Educativos.** Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- Young, D. J. (1990). **"An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking"**. Foreign Language Annals.

