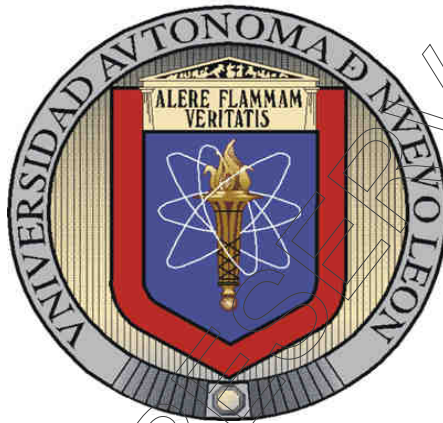


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**APRENDIZAJE BÁSICO DEL INGLÉS PARA ALUMNOS DE PRIMARIA
APOYADO POR MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMEDIA**

Por

SILVIA LAMAR ENDERLE PÉREZ

**Como requisito parcial para obtener el Grado de
DOCTORADO EN FILOSOFÍA
con Acentuación en Educación**

Mayo, 2008

APRENDIZAJE BÁSICO DEL INGLÉS PARA ALUMNOS DE PRIMARIA
APOYADO POR MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMEDIA

DRA. MARTHA ARMIDA FABELA CÁRDENAS _____

Directora de tesis

DRA. MAGDA GARCÍA QUINTANILLA _____

Secretaria

DRA. MARTHA CASARINI RATTO _____

Vocal

DRA. MARÍA GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES _____

Vocal

DR. JOSÉ NICOLÁS BARRAGÁN CODINA _____

Vocal

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Martha Armida Fabela Cárdenas Directora de mi tesis. Así como, a la Dra. Magda García Quintanilla, a la Dra. Martha Casarini Ratto, a la Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes y al Dr. José Nicolás Barragán Codina, por formar parte del Comité de Tesis y por sus valiosas sugerencias e interés en la revisión del presente trabajo.

A todos mis maestros de estudios doctorales por su notable y significativa labor de encauzar el desenvolvimiento del profesor-investigador.

A mi familia por su gran amor y apoyo moral que siempre me han brindado.

A todas las personas que contribuyeron de una forma u otra en la realización de este trabajo.

RESUMEN

Ante el problema de alfabetizar en un segundo idioma, en esta investigación se busca demostrar cómo usan el inglés como segundo idioma (L2) los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria que transitan de la enseñanza tácita u oralidad áulica únicamente en L2, al aprendizaje o conocimiento explícito del inglés básico, delegado al uso de tecnología multimedia apropiada a estos grados escolares. Para su logro, se propone cambiar el actual método de enseñanza de la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading) por uno nuevo basado en un modelo almenado o relacional, que consiste en separar los conocimientos inherentes al aula, de los que pueden proveerse mediante material didáctico multimedia. Como teoría central se sigue el constructivismo de la Escuela Histórico Cultural para explicar y argumentar detalladamente la interacción socioeducativa y la relación mediadora del lenguaje oral, escrito y tecnología multimedia desde el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygostki. Dentro de las teorías básicas o disciplinas afines, se identifican las diferencias entre el inglés comunicativo y el inglés académico, se evalúan las tendencias de cómo aprender un segundo idioma en modalidad presencial y modelos educativos que enseñan un segundo idioma a través de recursos electrónicos. A través del método de estudio de casos, se abarca un panorama del contexto de la institución educativa participante; con el método almenado o relacional se abarca la estrategia áulica, y, tomando como unidad de análisis a la palabra oral y escrita, se abarca el texto del alumno dentro de un contexto bilingüe apoyado por la tecnología multimedia. Participaron 580 alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria de este colegio privado de Monterrey, N. L. que enseña en inglés entre el 80% y 90% su plan de estudios. El nuevo método que aquí se propone, permite combinar la enseñanza tradicional del docente que utiliza un método de enseñanza de inmersión y por contenidos en el segundo idioma, con materiales de aprendizaje multimedia diseñados apropiadamente para facilitar y agilizar la alfabetización en estos primeros años escolares. Para la validez y la pertinencia de los materiales empleados en este estudio, se emprende un análisis epistemológico desde la teoría vygotskiana que postula que la instrucción sólo es válida si precede al desarrollo, de ahí que en la práctica, el docente experto debe transformar su conocimiento implícito en acciones didácticas explicitadas en recursos digitales multimedia para el alumno, quien decodificará y se apropiará de dicha información proporcionada digitalmente, para luego devolver la información codificada o implícita a través de demostrar o explicitar sus habilidades en la competencia comunicativa en el segundo idioma, en este caso, al redactar un cuento corto en inglés utilizando para ello, un software constructor de cuentos, (esta actividad implica demostrar habilidades de pensamiento implícito sobre el tema a comunicar y la retórica o estilo narrativo en forma explícita).; en donde la escritura requiere concentración o abstracción, motivación, coherencia lógica de ideas y control gramatical que da sentido al lenguaje. Se seleccionan eventos comunicativos orales y escritos, tomando a la palabra, como unidad de análisis, porque une la forma, el significado y su uso. Desde esta unidad de análisis se observa, categoriza y evalúa cómo los alumnos participantes construyen significados en forma colaborativa. Para dar respuesta a las preguntas de investigación los alumnos elaboran un segundo cuento, varios meses después de haber estado utilizando material didáctico multimedia (un tutor inteligente denominado Tutor Sincro M.R.) que les permitió mejorar sus habilidades de Lecto-Escritura en inglés.

Los resultados parecen demostrar que es posible aumentar hasta en 22.72% el rendimiento académico del alumno en su expresión escrita en el segundo idioma para primero de primaria, un 13.87% para 2º de primaria y un 8.91% para 3º de primaria al utilizar el método almenado o relacional que permitió alternar la clase presencial con el uso de software educativo interactivo multimedia como estrategia didáctica en la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading). Cabe mencionar que la máxima mejora sucedió en primero de primaria alcanzando hasta un 36.36%.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Lista de Tablas.....	xii
Lista de Figuras	xiv
Glosario	xv
Abreviaturas.....	xviii
 Capítulo	
1 INTRODUCCIÓN	1
1.1 Historia y Contexto del Problema en México	2
1.1.1 Secretaría de Educación Pública (SEP): Educación Básica ...	6
1.1.2 Enseñanza del Inglés en la Escuela Privada	7
1.2 Contexto del Problema Particular	8
1.2.1 Etapas del Dominio de Lecto-Escritura en Inglés (Reading). 14	
1.2.1.1 Conciencia Fonológica (Phonemic Awareness)	15
1.2.1.2 Fonética (Phonics)	15
1.2.1.3 Fluidez (Fluency).....	16
1.2.1.4 Vocabulario (Vocabulary)	16
1.2.1.5 Comprensión de Textos (Text Comprehension).....	17
1.2.1.6 Escritura (Writing)	18
1.2.2 Conceptualización del Problema.....	18

1.3 Preguntas de Investigación.....	22
1.4 Justificación de la Investigación.....	24
1.5 Panorama General del Contenido de los Capítulos.....	25
2 REVISIÓN DE LITERATURA.....	29
2.1 Teoría Central.....	31
2.1.1 Escuela Histórico Cultural de Vygotski.....	32
2.1.2 Instrucción y Desarrollo de Habilidades.....	35
2.2 Teorías Básicas.....	38
2.2.1 Adquisición del Lenguaje.....	39
2.2.2 Cómo Aprender un Segundo Idioma.....	42
2.2.3 Escalas Globales para la Competencia Comunicativa en un Segundo Idioma.....	47
2.2.4 Modelos Educativos Basados en las TIC.....	54
2.2.5 Tutores Inteligentes.....	62
2.2.6 Modelo Almenado o Relacional para el Diseño de un Curso Integrado.....	66
2.2.6.1 Integración de Tecnología Multimedia al Modelo Almenado o Relacional.....	74
2.2.6.2 Selección de un Software Educativo para Crear un Curso Integrado.....	78
3 METODOLOGÍA.....	90
3.1 Diseño de la Investigación.....	94
3.2 Investigación Cualitativa.....	95

3.3	Consideraciones para Seleccionar una Metodología.....	102
3.4	Metodología Seleccionada: Método del Estudio de Casos.....	108
3.4.1	El Estudio de Casos y Conceptos Afines.....	115
3.5	Estructura y Organización del Estudio de Casos aplicado a las Preguntas de Investigación.....	116
3.5.1	Etapas o Fases del Estudio de Casos.....	117
3.5.2	Inclusión de la Perspectiva Tecnológica, Política y Sociocultural al Estudio de Casos en esta Investigación	120
3.5.3	Combinación de Postulados para la Determinación de este Estudio de Casos en Particular.....	124
3.6	Metodología para el Desarrollo de un Software Tutorial.....	130
3.7	Técnicas y Procedimientos de Análisis de Datos.....	134
3.7.1	Observación Participativa.....	142
3.7.1.1	Observación Externa o No Participante.....	143
3.7.1.2	Observación Interna o Participante.....	143
3.7.1.3	Observación de la Investigación.....	145
3.7.2	Evaluación Cualitativa.....	145
3.7.2.1	¿Qué es la Evaluación Cualitativa y en Dónde se Puede Aplicar?.....	146
3.7.2.2	Criterios de Evaluación y Rúbricas: Estándares Criterios y Rúbricas de Evaluación.....	147
3.7.2.3	La Evaluación de Actitudes y Valores.....	150
3.7.2.4	¿Cómo Evaluar la Calidad de las Preguntas Elaboradas?.....	153

3.7.3	Concepto de Etnografía	155
3.7.3.1	La Etnografía en la Educación.....	155
3.7.3.2	La Etnografía de la Comunicación (Unidad de Análisis: La Palabra Oral y Escrita).....	159
4	ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	163
4.1	Análisis de Resultados.....	166
4.1.1	Fase Preactiva: Habilidades Latentes. Análisis y Evaluación Situacional de Estrategias en la Escritura del Alumno Participante en esta investigación.....	166
4.1.1.1	Opinión del Docente sobre Trabajo Colaborativo ..	169
4.1.1.2	Trabajo Colaborativo entre Niños	175
4.1.2	Fase Interactiva: Procesos o Estrategias en Acción (ZPD). Incorporación de Tecnología Multimedia	183
4.1.3	Presentación de Cuentos Cortos con Mayor y Menor Número de Errores	188
4.1.4	Criterios de Evaluación y Codificación	200
4.1.5	Perspectiva del Análisis de las Fases Preactiva Enero 2006 y Fase Posactiva Junio 2006	201
4.1.5.1	Gráficos Excel de Resultados de Redacción en inglés Fase Preactiva Enero 2006	203
4.1.5.2	Gráficos Excel de Resultados de Redacción en inglés Fase Posactiva Junio 2006.....	206
4.1.5.3	Comparación Gráficos Excel de Resultados de Redacción en Inglés Fases Pre y Posactiva.....	219

4.2 Interpretación de Resultados.....	231
4.2.1 Criterios de Interpretación.....	231
4.2.2 Gráficos Excel de Interpretación de Redacción en Inglés...	235
5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	260
5.1 Respuestas a las Preguntas de Investigación.....	263
5.1.1 Cantidad de Palabras Usadas del Idioma Inglés en la Redacción de Cuentos en los Alumnos de Primaria Menor	264
5.1.1.1 Discusión de Resultados desde la Teoría	265
5.1.2 El Dominio del Idioma en la Redacción de los Alumnos de Primaria Menor.....	266
5.1.2.1 Discusión de Resultados desde la Teoría	271
5.1.3 La Influencia del Ambiente de Autoaprendizaje y Trabajo Colaborativo en la Redacción de un Texto	271
5.1.3.1 Discusión de Resultados desde la Teoría	273
5.1.4 El Uso de Material Didáctico Multimedia para Mejorar la Redacción de los Alumnos.....	275
5.1.4.1 Discusión de Resultados desde la Teoría	276
5.1.5 El Desempeño de los Alumnos para la Redacción de Cuentos Antes y Después de Usar el Material Didáctico Multimedia	277
5.1.5.1 Discusión de Resultados desde la Teoría	279
5.1.6 Análisis y Evaluación del Material Didáctico Multimedia Disponible Comercialmente en México para Alumnos de 1º, 2º y 3º de Primaria.....	280
5.1.6.1 Discusión de Resultados desde la Teoría	281

5.1.7 Desarrollo de Material Didáctico Multimedia	282
5.1.7.1 Discusión de Resultados desde la Teoría	284
5.2 Conclusión de la Discusión Teórica: Implicaciones en Lecto-Escritura en Inglés (Reading).....	286
5.3 Ubicación de Resultados en el Marco Común Europeo de Referencia.....	289
5.4 Visión Estratégica de esta Investigación: Implicaciones para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lecto-Escritura en Inglés	290
5.4.1 Aplicaciones	291
5.4.2 Logros	291
5.4.3 Recomendaciones para Futuras Investigaciones.....	292
BIBLIOGRAFÍA.....	294
APÉNDICES.....	308
A. Programa <i>New Parade</i>	309
B. Guía de Preguntas 1 para Promover el Aprendizaje Colaborativo	312
C. Guía de Preguntas 2 para Promover el Aprendizaje Colaborativo	314
D. <i>Book Builder</i>	316
E. Software Tutor Sincro ^{M.R.} para Aprender Inglés Básico: Interfase.	318
F. Software Tutor Sincro ^{M.R.} para Aprender Inglés Básico: Contenidos	320
G. Dimensiones e Indicadores para Evaluar el Software Tutor Sincro ^{M.R.} para Aprender Inglés Básico.....	329
H. Síntesis de las Funciones del Programa Tutor Sincro ^{M.R.}	331

I.	Guía del Sistema del Control de Usuarios del Tutor Sincro ^{M.R.} Para Aprender Inglés Básico.....	333
J.	Encuesta Sobre Selección y Uso de Tecnología Educativa Dirigida al Docente de 1º, 2º y 3º de Primaria del Colegio Participante.....	335
K.	Aprendizaje Colaborativo.....	339
L.	Evaluación de Estrategias en la Escritura 2.....	343
M.	Traits of Good Writing: Rules (English Learners).....	347
N.	Traits of Good Writing: Conventions (English Learners).....	349
O.	Desarrollo del Alfabetismo.....	351
P.	Perfil de los Estudiantes de Inglés como Segundo Idioma 1.....	353
Q.	Perfil de los Estudiantes de Inglés como Segundo Idioma 2.....	355
R.	Lista para Evaluar el Progreso en la Escritura.....	358
S.	Writing Products.....	360

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
I. Common Reference Levels: Global Scale	
Fuente: Council of Europe. 2001.....	48
II. Written Assessment Criteria. Fuente: Council of Europe. 2003	50
III. Communicative Activities which Underlie the Global Scale.....	
Fuente: Insights from the Common European Framework by Keith Morrow. 2004	53
IV. Clasificación de Software según Modalidad y Estructura. Fuente: Muraro, 2005	80
V. Clasificación de Tipos y Productos Informáticos. Fuente: Bergoña Gros Salvat, 2000	81
VI. Características Comparativas de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Fuente: Pérez Serrano I, 2004	95
VII. Características Comparativas de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Fuente: Stake, 1994	96
VIII. Estructura y Organización de un Estudio de Casos. Fuente: Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa.	118
IX. Esquema: Competencia Lingüística en el Segundo Idioma. Fuente: Elaboración Propia basada en Martínez Bonafé, Pérez Serrano y Ernest House	126-129

X.	Técnicas e Instrumentos para Recogida y Análisis de Datos Aplicado al Esquema de Competencia Lingüística en el Segundo Idioma. Fuente: Elaboración propia	135-136
XI.	Técnicas e Instrumentos de Evaluación Cualitativa. Fuente: Wiggins, 1998	147
XII.	Encuesta Sobre Selección y Uso de Tecnología Educativa: Dirigida al Docente de la Institución Educativa Participante. Fuente: Elaboración propia.....	168
XIII.	Aprendizaje Colaborativo	171
XIV.	Criterios de Selección de Software para Lecto-Escritura en Inglés.....	184
XV.	Cantidad de Palabras Usadas en Inglés en la Redacción de Alumnos Mexicanos de 1º, 2º y 3º de Primaria. Elaboración propia	237
XVI.	Porcentaje de Mejora de Errores a Junio 2006. Fuente: Elaboración propia	242

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Adaptado de las Habilidades Básicas en <i>Language Arts y Reading Standards</i> sugeridos por <i>The National Reading Panel</i> en los Estados Unidos. Fuente: Elaboración propia	14
2. Conceptualización del Problema de Reading (Lecto-Escritura en un Segundo Idioma). Fuente: Elaboración propia.....	21
3. Modelos de Aprendizaje del Segundo Idioma. Fuente: Elaboración propia con información de: Jim Cummins: BICS y CALP; Stephen Krashen: Modelo Monitor y Comunicación Natural; James Asher: Total Physical Response; Anna Uhl Chamot y J. Michael O'Malley: CALLA.....	46
4. Relación entre Tecnología Educativa, Métodos de Instrucción y Medios de Comunicación de Información. Fuente: Escamilla 2000.....	58
5. Componentes de un Curso Integrado. Fuente: Dee Fink 2003	67
6. Esquema de Todas las Actividades de Aprendizaje para un Curso. Fuente: Dee Fink 2003	72
7. Esquema Metodológico para Incluir la Tecnología Multimedia como Experiencia Interactiva dentro de una Zona Próxima de Desarrollo. Fuente: Elaboración propia.....	98
8. Continuo de Tipos de Observación. Fuente: Wittrock, 1989.....	143
9. Flujo Recíproco de Conocimiento Implícito y Explícito. Fuente: Elaboración propia	285

GLOSARIO

1. **Academic Language Proficiency:** Incluye el conocimiento de palabras menos frecuentes del inglés, así como, la habilidad de interpretar y producir en forma creciente la complejidad de la expresión escrita.

2. **Concepto científico:** La fuerza de los conceptos científicos se manifiesta en una esfera que está por completo determinada por las propiedades superiores de los conceptos: el carácter consciente y la voluntariedad.

3. **Constructivista:** Control alto del que aprende en un ambiente de aprendizaje basado en un agente computacional.

4. **Conversational fluency:** Esta dimensión de eficiencia representa la habilidad para sostener una conversación cara a cara.

5. **Discrete Language skills:** Habilidades que reflejan un conocimiento específico de conciencia fonológica (*phonological awareness*), alfabetización (*literacy*) y conciencia gramatical y lingüística (*grammatical awareness*) en quien aprende inglés.

6. **Educación Básica:** Se le considera a la educación preescolar, primaria y secundaria.

7. **High Frequency Words:** También conocidas como “*sight words*”, son palabras de uso frecuente como preposiciones o conjunciones que no pueden ser fácilmente decodificadas por su patrón irregular de sonidos.

8. **Instructivista:** Control alto del agente/programa en un ambiente de aprendizaje basado en un agente computacional.

9. **Internalización:** Actividad reconstructiva a partir de una realidad externa. Carácter mediatizado de la conciencia en donde toda función aparece en escena al menos dos veces, en dos planos, primero en el plano social y luego en el psicológico, primero entre las personas como categoría intersíquica y luego en el niño como categoría intrapsíquica (Vygotski, 1982).

10. **Material didáctico multimedia:** Audio, video, CD, animaciones, etc.

11. **Native speakers:** Quienes dominan el inglés como L1.

12. **OECD:** (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Organización internacional que ayuda a los gobiernos a resolver los retos económicos, sociales y administrativos propios de una economía globalizada.

13. **Prima dato:** Constituido bien sea por símbolos, números, letras o imágenes, que representan hechos.

14. **Primaria mayor:** alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria.

15. **Primaria menor:** alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria.

16. **Reading:** Lecto-Escritura en inglés.

17. **Tecnología multimedia:** Los multimedios o multimedia son la combinación de varios medios de comunicación de información (texto, gráficas, sonido, video).

18. Tutores inteligentes: También se refiere a tutoriales digitales. Estos son programas computacionales que intentan cubrir las funciones de un tutor humano.

DERECHOS RESERVADOS

ABREVIATURAS

BICS: (*Basic Interpersonal Communication Skills*). Lenguaje conversacional o cotidiano.

CALLA: *Cognitive Academic Language Learning Approach*. Aprendizaje del lenguaje académico cognoscitivo.

CALP: (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Lenguaje cognoscitivo necesario para mostrar un buen nivel de aprovechamiento académico en la escuela.

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

FODA: Análisis de Fuerzas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

ITS: (*Intelligent Tutoring Systems*) Sistema Tutorial Inteligente.

L1: Lengua nativa o lengua materna.

L2: Lengua 2 ó segundo Idioma.

MENO: *Multimedia, Education and Narrative Organization*. Línea narrativa multimedia virtual en donde se esquematizan jerárquicamente las funciones a realizar tanto del alumno como del docente.

SENL: Secretaría de Educación de Nuevo León.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación.

TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

TOEFL: *Teaching of English as a Foreign Language.*

TPR: *Total Physical Response.* Lenguaje no verbal. Lenguaje corporal o mímica de acciones.

Vygotski: Diversos autores se refieren a él como Vygotsky o Vigotsky.

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo.

DERECHOS RESERVADOS

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Para iniciar, la idea central sobre la cual gira el desarrollo de este trabajo de investigación, es demostrar cómo usan el inglés -como segundo idioma (L2)- los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria de un colegio privado que transitan, de la enseñanza tácita u oralidad áulica únicamente en L2, al aprendizaje o conocimiento explícito del inglés básico, delegado al uso de tecnología multimedia apropiada a estos grados escolares. Estudios sobre el uso de la computadora en el aprendizaje de lenguas extranjeras han demostrado tener éxito; pues, la incorporación de tecnologías multimedia utilizadas para la exposición de contenidos explícitos permite al estudiante adquirir este contenido fuera del aula tácita o presencial (en la sección 2.2.6.2 pp. 81-86 se tratará de explicar conocimiento tácito o implícito y conocimiento explícito en el aula). En este estudio se entiende la alfabetización de alumnos bilingües, como su tránsito de la comprensión oral a la expresión oral y escrita manifestada en la lectura y la escritura que implica codificar y decodificar signos en un segundo idioma.

Para lograr lo anterior, a lo largo de esta tesis se trata de fundamentar el porqué se propone cambiar el actual método de enseñanza de la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading) por uno nuevo basado en un modelo

almenado¹ o relacional que separa conocimientos inherentes al aula, de los que pueden proveerse mediante material didáctico multimedia.

A continuación se presenta un esbozo del contenido de los cinco capítulos que integran la presente tesis.

1.1 Historia y Contexto del Problema en México

Para comenzar a explicar el desarrollo de este trabajo de investigación, se parte de lo general a lo particular, resaltando el hecho de cómo todos hemos sido testigos de los grandes cambios que ha experimentado México desde la década de los 80, cuando nuestras fronteras económicas y comerciales se abrieron al mundo, en particular a los Estados Unidos de Norte América. Esto marcó el comienzo de una nueva era en el desarrollo de México. Este cambio ha sido más notable en las esferas políticas, sociales y económicas, dado que la actividad industrial, manufacturera y de migración ha crecido exponencialmente a lo largo de estos casi 30 años. Debido a los tratados comerciales con muchas naciones, la influencia de la tecnología también ha crecido por ser una poderosa herramienta que apalanca las oportunidades de otros negocios.

¹ La propuesta de Dee Fink (2003) consiste en separar las actividades propias del aula de las que se pueden realizar fuera de ella dentro de una secuencia particular para optimizar el tiempo dedicado a la instrucción. El modelo almenado es similar al aprendizaje distribuido que permite a los instructores la flexibilidad para adaptar entornos de aprendizaje centrado en el estudiante y que integra una serie de tecnologías que posibiliten actividades e interacción, tanto en tiempo real como asincrónico. Bates (2001).

Este fenómeno se ha acentuado con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que ha contribuido a que nuestro país obtenga enormes beneficios, mayormente, en brindar más oportunidades de trabajo.

Sin embargo, se puede observar que la educación mexicana, en particular la escuela primaria pública, y en cierto grado la privada, no ha avanzado al mismo ritmo del desarrollo industrial y tecnológico para aprovechar estas nuevas oportunidades de trabajo que demandan, principalmente, personal mejor preparado en alguna especialidad, que posea una cultura tecnológica y la habilidad para comunicarse, incluso en un segundo idioma.

Considero que el brindar al alumno mexicano el aprendizaje de un segundo idioma, como el inglés en la escuela primaria pública -que actualmente en el Plan y programas de estudio 1993 de la SEP no se enseña-, tal vez constituya la primera oportunidad, y quizás la única, de contacto formal y sistemático con un idioma distinto al de su lengua materna, dada la alta deserción escolar que trunca la posibilidad de finalizar la educación básica obligatoria. Por lo tanto, la combinación de esta deserción y el que en la escuela primaria pública no se enseña el inglés, es la causa de que actualmente millones de niños y adolescentes mexicanos posean una gran pobreza de vocabulario, no sólo en su lengua materna, sino en un segundo idioma; condición suficiente para provocar una deficiente comprensión oral y escrita. Este segmento de la población mexicana, además de estar en desventaja en su competencia

comunicativa, lo está en el manejo de la computadora (INEGI, 2005) y en el asegurarse un mejor trabajo para vivir dignamente.

Por otra parte, aunque alumnos de instituciones privadas tienen acceso a una educación bilingüe, un porcentaje considerable de ellos ha mostrado áreas de oportunidad en su proceso de lectura y escritura en inglés a lo largo de su recorrido en las aulas y fuera de ellas. Esto debido a que el alumno bilingüe necesita obligatoriamente el dominio del idioma inglés para progresar en la construcción de conocimientos en el resto de las asignaturas. Puede decirse que sin ese dominio no podrá acreditar los conocimientos indispensables en cada grado escolar. Estas fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lecto-Escritura en inglés (Reading) en la escuela privada, pueden ser ocasionadas por la combinación de diversos factores relacionados con el tipo de instrucción, el contexto, el material didáctico utilizado y el tiempo de práctica, entre otros factores de no menor importancia.

Por lo expuesto anteriormente, se puede anticipar que la instrucción y desarrollo son inseparables. Sin embargo, la teoría del desarrollo histórico-cultural desarrollada por L. S. Vygotski, dice que la instrucción es la responsable del desarrollo de habilidades superiores de pensamiento en el que aprende, en donde la palabra es la herramienta mediadora fundamental entre instrucción y desarrollo. Por lo tanto, en esta investigación se pretende demostrar cómo usan (no sólo el conocimiento del inglés, sino su aplicación) el inglés como segundo idioma (Lengua 2 o L2) los alumnos mexicanos de 1º, 2º y

3º de primaria de un colegio privado, que transitan de la enseñanza tácita u oralidad áulica únicamente en L2, al aprendizaje o conocimiento explícito del inglés básico, delegado al uso de tecnología multimedia apropiada a estos grados escolares. Para su logro, propongo como estrategia el cambiar el actual método de enseñanza de la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading) por uno nuevo basado en un modelo almenado o relacional que separa los conocimientos inherentes al aula, de los que pueden proveerse mediante material didáctico multimedia.

Con los resultados de esta investigación se busca contribuir a la solución de una necesidad real de la sociedad actual del conocimiento y comunicación en México, ya que ésta demanda nuevos perfiles del alumno y profesor en la educación básica, principalmente en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en comunicación oral y escrita en por lo menos dos idiomas, en el manejo de tecnologías de información y comunicación (TIC) y, en la conciencia ciudadana universal; lo cual abre un desafío para nuestro sistema educativo mexicano actual.

La carencia o inadecuación de competencias, particularmente en las TIC y en las habilidades para la comunicación en otros idiomas, se considera como causa de desempleo y de grupos sociales desfavorecidos (Comisión de Comunidades Europeas, 2000), ocasionando con ello un rezago en la situación general de México, asunto que nos compete a todos colaborar para su pronta recuperación en beneficio de las futuras generaciones.

1.1.1 Secretaría de Educación Pública (SEP): Educación Básica.

Para ahondar en el tema, actualmente en la Primaria del Sistema Educativo Mexicano (SEM) no se enseña un segundo idioma como lengua extranjera. El Plan y los Programas de Estudios 1993 de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) establecen en el currículum vigente para primaria, las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. La asignatura de Inglés no aparece en el plan de estudios de primaria. Ésta aparece hasta secundaria. Es decir, oficialmente, el inglés como lengua extranjera, se enseña únicamente en los tres años de la secundaria.

Sin embargo, aunque oficialmente la SEP enseña el idioma inglés hasta secundaria, la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENL) tiene vigente para los alumnos de 6º año de escuela pública, el Programa de Inglés en Primaria con el curso "*Opening doors to a better future*" en combinación con el programa "*New Parade*" (Herrera y Zanatta, 2002) y en cuya guía del profesor, la Coordinación del Programa de Idiomas en Nuevo León, señala los antecedentes, misión, visión, características y organización de dicho programa (ver APÉNDICE A para su detalle).

El Programa de Inglés en Primaria de la SENL en el ciclo escolar 2003-2004 se impartió en 1,084 escuelas públicas, y ha atendido a 55,246 alumnos de 6º

año de primaria en 46 de los 51 Municipios del Estado de Nuevo León. Además, el Programa de Inglés en Primaria se imparte a partir de 1998 en 10 escuelas de ampliación de horario en los 6 grados de primaria.

No obstante lo anterior, aún queda mucho por mejorar para lograr optimizar el modelo de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma en la educación básica pública mexicana.

1.1.2 Enseñanza del Inglés en la Escuela Privada

Para complementar una visión general de la educación primaria del Sistema Educativo Mexicano que contemple la educación básica bilingüe privada, tema de la presente investigación, aquí conviene plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo responde la escuela privada mexicana en cuanto a la enseñanza de un segundo idioma en primaria?

Al respecto podemos situarnos en el caso particular de Monterrey, N. L. y su zona metropolitana, donde existen muchas escuelas y colegios privados de educación básica que enseñan el idioma inglés como lengua extranjera en la modalidad de destacar los aspectos de uso más frecuente en la comunicación.

Por otra parte, también existen, aunque en menor cantidad, escuelas y colegios privados de educación básica que enseñan en inglés el 80% ó 90% de su plan de estudios. Es decir, estas instituciones educativas no sólo enseñan la

asignatura de Inglés, sino enseñan en inglés la mayoría de las asignaturas de educación básica a sus alumnos mexicanos. Ahora bien, ¿qué implicaciones teóricas y prácticas existen cuando se alfabetiza al niño mexicano en un segundo idioma?

En la sección 1.1.1 se describe que la escuela primaria pública mexicana no enseña el idioma inglés actualmente, y en el otro extremo, tenemos escuelas privadas que enseñan en inglés casi todas sus asignaturas, incluida la Lecto-Escritura. Ante esta disparidad -no sólo de conocimientos en el niño mexicano- ambos tipos de instituciones educativas en México, provocan cuestionamientos generales respecto a ¿cuál será el mejor método para la enseñanza y el aprendizaje del inglés conversacional y académico?, ¿qué rol juega la tecnología multimedia en el aprendizaje de un segundo idioma y contenidos académicos en L2?

1.2 Contexto del Problema Particular

La instrucción básica pública queda fuera del alcance de la presente investigación debido a las limitantes que me impiden realizar un estudio de caso en escuelas primarias públicas, y que por poseer éstas características propias, requieren de un análisis particular distinto al que se desarrolla a lo largo de la presente tesis, por lo que no podría generalizar las conclusiones obtenidas al respecto.

Por lo tanto, para responder las interrogantes planteadas en párrafos anteriores se ha delimitado como contexto particular de esta investigación a una institución educativa privada, laica y bilingüe fundada en 1983, cuya matrícula actual es de más de 3,000 alumnos cursando desde Preescolar hasta Preparatoria. Las edades de los alumnos están entre los 18 meses y los 17 años. La SEP establece que la edad del alumno que ingresa a 1er. año de primaria debe ser de 6 años. Sin embargo, en este colegio bilingüe -al igual que en muchos otros de este tipo- la edad del alumno que ingresa a 1er. año es de 7 años. Argumentando que la razón de que permanezca un año más en preescolar se debe precisamente al proceso de enseñar y aprender en un segundo idioma, el inglés. En este colegio se imparten todas las asignaturas en inglés y se cumple con el plan de estudios de la SEP (ver sección 1.1.1, p. 6 el currículum vigente para primaria).

Para brindar mayor precisión, el problema de esta investigación se centra en la Lecto-Escritura o bien, la alfabetización enseñada totalmente en inglés a alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria menor (4º, 5º y 6º son considerados grados de primaria mayor). Por alfabetización se entiende hoy (SEP, 2006) reconocer las distintas funciones sociales del lenguaje, utilizar acervos impresos y medios electrónicos para obtener y seleccionar información con propósitos específicos, interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción, así

como, analizar, comparar y valorar la información generada por los diferentes medios de comunicación masiva y tener una opinión personal sobre los mensajes que difunden.

La institución educativa participante en esta investigación alfabetiza en el segundo idioma utilizando un método de inmersión y enseñanza por contenidos, los cuales requieren rodear el ambiente escolar del niño con lectura y escritura en el segundo idioma. De esta forma, el profesor enseña sólo en L2 para forzar al alumno a que aprenda el segundo idioma, en este caso, el inglés. A este método se le llama de inmersión. De acuerdo con Brian Cambourne (1988) existen siete condiciones relacionadas para el aprendizaje de la Lecto-Escritura en inglés:

1. Inmersión: los niños son rodeados con impresos para leer, como carteles, cartas, centros de aprendizaje, etiquetas y biblioteca que invitan al alumno a seleccionar libros. La lectura y la escritura está en todas partes.
2. Demostración: los alumnos tienen la oportunidad de observar cómo ocurre el aprendizaje. El docente modela cómo escribir, etc.
3. Involucramiento/Responsabilidad: los alumnos deben participar activamente en el proceso de aprendizaje y compartir la responsabilidad de aprender por su cuenta.

4. Expectación: se espera que los alumnos aprendan en un ambiente donde el docente les comunica expectativas altas de aprendizaje creyendo que los alumnos pueden y aprenderán.
5. Uso/Aplicación: los alumnos usan su conocimiento a través de actividades significativas para su vida diaria, ejemplo, participar en auténticas actividades literarias como leer y escribir, conversar con el docente y/o compañeros, publicar trabajos, etc. (en el segundo idioma).
6. Aproximación: los niños toman riesgos, se sienten libres para experimentar y ser celebrados por sus esfuerzos. La instrucción y el aprendizaje son estructurados de tal forma que todos los alumnos aprendan y tengan éxito.
7. Respuesta: los niños reciben retroalimentación positiva y específica a través de pequeñas conferencias, auto evaluación, aprendizaje colaborativo y retroinformación de compañeros y profesor. Esta retroinformación la mayoría de las veces es inmediata, específica y constructiva.

Cabe mencionar que el método de inmersión implica redoblados esfuerzos por parte del binomio profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje académico, ya que el alumno inicia sus estudios desde el grado de

Preescolar sin saber el idioma inglés². A lo largo de su educación básica, el alumno requiere el dominio o competencia comunicativa en el uso de la lengua inglesa para cursar con éxito todo el plan curricular. Del Hymes (1972) define a la competencia comunicativa como la habilidad de usar el lenguaje apropiadamente en una variedad de contextos. Walqui-van Lier (1993) señala en relación a la competencia comunicativa, que ésta involucra no sólo el empleo acertado de formas del lenguaje, sino, un conocimiento de las reglas sociales a utilizarse apropiadamente en determinadas situaciones. En concordancia con Hymes y Walqui-van Lier , Canale (1980, 1983) identifica cuatro elementos en la competencia comunicativa:

- Competencia gramatical: se enfoca en las habilidades necesarias para hablar y escribir correctamente o conocer el código del lenguaje. Da como ejemplo, el vocabulario, la gramática, la pronunciación, la ortografía, etc.
- Competencia sociolingüística: involucra el uso apropiado del lenguaje en una variedad de contextos sociales. Deben considerarse factores como normas sociales, estatus de los participantes y otras convenciones de significado y forma.
- Competencia discursiva: es la habilidad para mantener una conversación que requiera combinar y conectar frases y oraciones. Esta competencia requiere que tanto el emisor como el receptor alternen roles apropiadamente en la conversación o discurso escrito.

² La excepción corresponde a 1 alumno extranjero cuya lengua nativa es el inglés por cada 100 mexicanos. Esto también aplica para alumnos orientales que son alfabetizados en inglés.

- Competencia estratégica: implica la manipulación del lenguaje tanto verbal como no verbal para lograr el objetivo de comunicarse. Esta competencia es utilizada por dos razones:
 - Para clarificar significados (ejemplo, parafrasear una idea, búsqueda de una palabra, gesticular para transmitir un significado).
 - Intensificar la comunicación (ejemplo, enfatizar una palabra en específico, usar lenguaje corporal o cambiar el tono de la voz).

El problema de alfabetizar (transitar de la comprensión oral a la expresión oral y escrita) en un segundo idioma se agudiza durante los primeros años escolares de primaria (de 1° a 3° grado), y en muchas ocasiones no se supera a lo largo de toda la educación básica.

Puedo revelar que año tras año, evaluaciones estandarizadas³ internacionales de logro académico aplicadas a los alumnos de primaria y secundaria de este colegio, muestran resultados muy bajos en aproximadamente la mitad de los alumnos de primaria menor (lo mismo sucede para alumnos de primaria mayor) en el área de Lecto-Escritura en inglés (Reading); en el capítulo 4 se muestran las deficiencias que presentan los

³ Stanford Achievement Test 10th Edition. No puedo presentar evidencia de pruebas estandarizadas nacionales de la SEP que evalúen logros en el segundo idioma primaria, porque para la SEP la enseñanza del inglés no está contemplada en su actual Plan y Programas de Estudios 1993.

alumnos participantes de 1º, 2º y 3º de primaria en la materia de Lecto-Escritura en inglés (Reading) a través de pruebas diagnósticas.

Se considera que la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading) está conformada por las siguientes etapas: Conciencia Fonológica, Fonética, Fluidez, Vocabulario, Comprensión de Textos y Escritura. (Ver Figura 1).

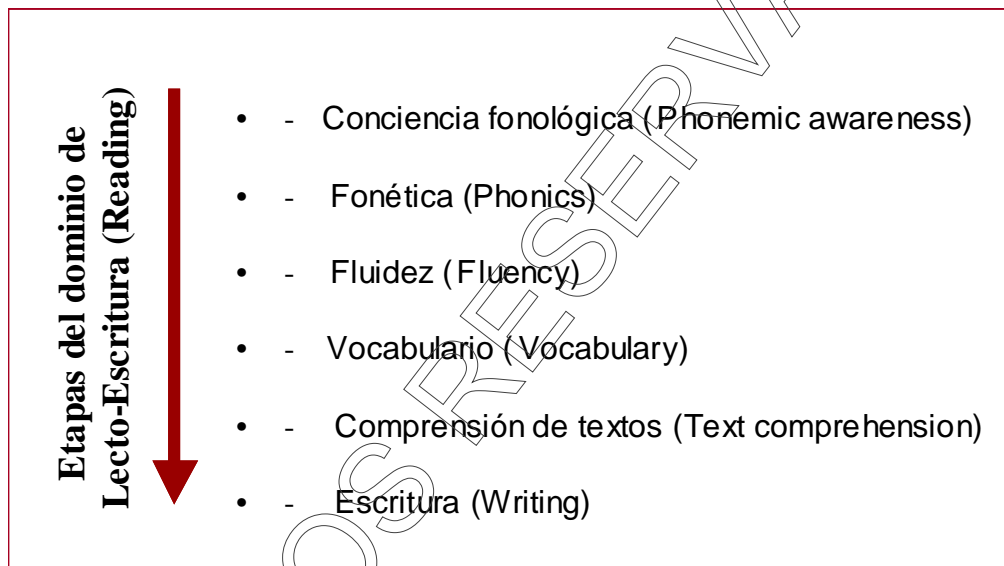


Figura 1. Adaptado de las Habilidades Básicas en Language Arts y Reading Standards sugeridos por The National Reading Panel en los Estados Unidos. Fuente: Elaboración propia.

1.2.1 Etapas del Dominio de Lecto-Escritura en Inglés (Reading)

En los siguientes subtítulos de esta sección, se presenta la definición de las etapas de la Lecto-Escritura en inglés (Reading) según The National Reading Panel (2000), algunos teóricos y pruebas estandarizadas para evaluar habilidades lingüísticas y lecto-escritura: Dynamic Indicators of Basic Early

Literacy Skills (DIBELS), Gates-MacGinitie Reading Tests (GMRT) 2000, Pearson Education 2007, Prueba de Conciencia Fonológica (TPAS, 2004), Test of Phonological Awareness Skills (TOPAS 2003), Test of Phonological Awareness Spanish (TPS 2004), Test of Written Language (TOWL-3 1996).

1.2.1.1 Conciencia Fonológica (Phonemic Awareness)

La conciencia fonológica o lenguaje oral es la habilidad para identificar los sonidos por separado o fonemas que conforman la palabra hablada; permite además, modificar y ordenar los sonidos para crear nuevas palabras (Adams, 1990; Clay, 2005; NICHD, 2000a y 2000b). El dominio de la conciencia fonológica o conocimiento fonológico lo manifiestan los niños al escuchar sonidos separados, reconocer la posición de un sonido dentro de una palabra, manipular sonidos y comprender el rol de los sonidos o fonemas en el lenguaje. Una forma de enseñar la conciencia fonológica es a través de actividades que aíslen, combinen, dividan en segmentos, supriman, añadan y sustituyan los sonidos o fonemas.

1.2.1.2 Fonética (Phonics)

La fonética estudia el cómo las letras representan sonidos en el lenguaje escrito, a diferencia de la conciencia fonológica que es estrictamente oral (NICHD, 2000a y 2000b; Purcell-Gates, 2006, 2007). Una forma de enseñar la fonética es a través de actividades que incluyan; a) conciencia de la letra impresa que implica comprender la relación entre el lenguaje oral y escrito, que el lenguaje escrito lleva un significado y que la letra impresa se lee de izquierda

a derecha; b) conocimiento del alfabeto implica comprender que las letras tienen cierta forma, nombre y sonido; c) principios alfabéticos implica comprender que existe una relación sistemática entre sonidos o fonemas y letras o grafemas; d) decodificar es el proceso de analizar patrones de letra-sonido en las palabras para rescatar un significado; y, e) conocimiento de palabras de uso frecuente que aparecen en el lenguaje escrito y que no pueden ser decodificadas fácilmente.

1.2.1.3 Fluidez (Fluency)

La fluidez es la habilidad para decodificar letras, palabras, oraciones y pasajes en forma rápida, sin esfuerzo y con precisión (LeVasseur, Macaruso, Shankweiler, (2008); NICHD, 2000a y 2000b; Purcell-Gates y Waltermann, 2000). Un lector que posea una buena fluidez es capaz de agrupar palabras en unidades gramaticales significativas y leer con una buena expresión apropiada. La fluidez es un componente esencial para la comprensión lectora (Cunningham y Stanovich, 1990, 1993; Gough, 1972; Posner y Snyder, 1975; Rasinski, T., Blachowicz, C. y Lems, K., 2006).

1.2.1.4 Vocabulario (Vocabulary)

La adquisición y desarrollo del vocabulario contribuye de manera importante para comprender el texto en general y contexto en particular a través de pistas, estructura de la palabra y uso del diccionario (NICHD, 2000a y 2000b; Purcell-Gates, y Walters, 2000). Las pistas en el contexto incluyen sinónimos, antónimos, definiciones, explicaciones, descripciones y ejemplos que aparecen

dentro del texto rodeando a la palabra que se desconoce. El estudio de la estructura de la palabra implica analizar los elementos de la palabra para darle significado como un todo (Dole, Sloan y Trathen, 1995; Tomeson y Aarnoutse, 1998). Dichos elementos significativos están comprendidos por la raíz de la palabra, los prefijos, los sufijos y las palabras compuestas. La separación de sílabas y la inflexión en la terminación de la palabra, cuya declinación causa que cambie el tiempo, el caso, el singular o plural de las palabras, no afecta el significado. Comprender qué es un diccionario o glosario, porqué y cuándo utilizarlo, ayuda a incrementar el vocabulario del niño. Pues, le aportará en forma ordenada el significado, silabeo, pronunciación, categoría gramatical, etimología y definición de las palabras.

1.2.1.5 Comprensión de Textos (Text Comprehension)

El objetivo de la lectura es su comprensión. La comprensión de textos es un proceso activo de construcción de significado, en donde el lector aplica su conocimiento previo del mundo de su vida y habilidades y estrategias⁴ para interpretar la intención del autor de lo que está leyendo (Bond, Tinker, Wasson, 1989; Christen, W. L. y Murphy, T. J., 1991; Duke, Purcell-Gates, Hall y Tower 2006; Lerner, 1993). Para Bartel y Hammill (1995) son dos los componentes de la lectura: (a) reconocimiento de palabras o decodificación y (b) comprensión o codificación. Señalan los autores tres tipos de preguntas que deben utilizarse

⁴ Chamot, Cummins, Kessler, y Wong (2004) sugieren desarrollar las siguientes estrategias para la comprensión lectora: causa y efecto, comparar y contrastar, idea central/detalles de apoyo, predecir lo que sigue, hechos y opiniones, clasificar, secuenciar, llegar a conclusiones, pasos de un proceso, generalizar, personajes, entre otras.

para llegar a comprender lo que se lee: a) preguntas literales, b) preguntas inferenciales, y, c) preguntas que implican análisis crítico; pues, describen el rol de la comprensión lectora como un proceso activo de probar hipótesis o construir esquemas, en donde, tan pronto el lector adquiere información adicional de lo leído, éste está en condiciones de confirmar, refinar o desconfirmar su hipótesis o expectativas acerca del texto.

1.2.1.6 Escritura (Writing)

La lengua escrita tiene múltiples funciones y usos sociales. Tiene como propósito comunicar algo a alguien a través de la palabra escrita (Duke, 2000, 2006; Purcell-Gates y Duke, 2004, 2007). Existen diversos tipos de textos: funcional, informativo, literario, icónico y expositivo. A través de proyectos de escritura en el aula se busca desarrollar las siguientes habilidades: a) elaboración de ideas, b) enfocarse en la idea central o tópico, c) escribir por interés personal, d) conectar las ideas en un orden apropiado, e) seleccionar las palabras precisas, f) construir oraciones de varios tamaños y tipos, y g) controlar convenciones gramaticales.

1.2.2 Conceptualización del Problema

Las etapas del dominio de la Lecto-Escritura en inglés van desde el lenguaje oral al lenguaje escrito, este mismo proceso se sigue en la lectura y la escritura en español. Bajtín (1997) establece que el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen

a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Aclara que, cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denomina géneros discursivos.

El discurso educativo en la escuela bilingüe, particularmente en la Lecto-Escritura en inglés, es fundamental para comprender no sólo esta materia, sino el resto de las asignaturas. Es decir, el tránsito por la escuela bilingüe implica dominar el segundo idioma para comprender la naturaleza y grado de dificultad progresivo de las otras materias; y, el problema es, que cada una de las etapas (ver Figura 1 p. 14) del dominio de la Lecto-Escritura en inglés (Reading) es un problema a superar, y en donde queda revelado que, la clase regular no es suficiente para el éxito académico en cerca de la mitad de los alumnos de cada grupo (en el capítulo 4, en la Fase Preactiva: Habilidades Latentes, se muestran resultados de exámenes estandarizados aplicados a los alumnos participantes, como evidencia del problema expuesto).

Al analizar detenidamente esta problemática, se descubre que ésta es muy compleja por la diversidad de elementos que propician el problema de la alfabetización en un segundo idioma. Para ello se han identificado como posibles causas negativas -inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula bilingüe-, que podrían impactar directamente en las calificaciones del alumno, a las siguientes variables:

1. La incompetencia de la instrucción.

2. El contexto de aprendizaje.
3. El material didáctico extranjero no adaptado a las necesidades específicas del alumno mexicano de primaria menor.
4. La falta de tiempo del personal docente para brindar más oportunidades de practicar el segundo idioma.
5. La falta de trabajo colaborativo y autoaprendizaje.
6. O quizás, una combinación de las anteriores.

Además, debo señalar que noté la existencia de variables negativas de otra índole, que ciertamente perjudican la posible mejoría del proceso enseñanza-aprendizaje:

1. Al pedirle a los padres de familia que brinden este tutorio extra, alegan que no cuentan con tiempo y conocimientos para apoyar a sus hijos en tareas académicas; además, la gran mayoría no quiere pagar clases particulares.
2. Si se requiere tutoría extra, queda fuera del alcance del Departamento Psicopedagógico del colegio, por tratarse de un problema de enseñanza o de aprendizaje, y no de deficiencias psicológicas apremiantes imputables al alumno.

A continuación, se presenta la técnica que Mintzberg (2005) y David (1997) definen como FODA (Fuerzas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas) para evaluar esquemáticamente lo anteriormente expuesto. (Ver Figura 2).

FUERZAS <ul style="list-style-type: none">• Interés de directivos y padres de familia por solucionar el problema.• Recursos humanos y tecnológicos disponibles: clase de computación.	DEBILIDADES <ul style="list-style-type: none">• Las bajas calificaciones de primaria menor en Lecto-Escritura en inglés (Reading).• Las variables negativas en el aula.• La retención de alumnos.
OPORTUNIDADES <ul style="list-style-type: none">• Incorporar al método de enseñanza de Lecto-Escritura en inglés (Reading) el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).• Interdisciplinariedad.	AMENAZAS <ul style="list-style-type: none">• Las variables negativas de otra índole:<ul style="list-style-type: none">• Socio-culturales.• Familiares.• Cognitivas.• Emocionales.• Económicas.

Figura 2. Conceptualización del Problema de Lecto-Escritura en Inglés (Reading) en el aula Bilingüe. Fuente: Elaboración propia.

Esta conceptualización podría entenderse de la siguiente manera: la incompetencia de la instrucción en el segundo idioma (L2), el material didáctico extranjero no adaptado a las necesidades específicas para el proceso de enseñar y aprender la Lecto-Escritura en inglés como segunda lengua y, la falta de tiempo por parte del que enseña, podría ser causa, en el que aprende, la pobreza de vocabulario en el segundo idioma, la falta de trabajo colaborativo – puesto que no se permite en el aula hablar en la lengua nativa (L1)- y la carencia de oportunidades de aprender por cuenta propia dicho idioma.

Por otra parte, la aportación de Vygostki (1982) respecto a que el lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral, tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento (pues requiere un alto nivel de abstracción, ya que, es habla en pensamiento e imagen solamente, a la que le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral), queda claro que existen deficiencias en las habilidades básicas en Lecto-Escritura en inglés (Reading) del alumno bilingüe, que deben ser determinadas con precisión a través de la expresión escrita, por ser esta la última etapa de este proceso.

Al emplear la técnica de FODA se puede conceptualizar el problema, lo cual me permite desarrollar los objetivos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los planes de acción con su correspondiente evaluación, que puedan solucionar las debilidades inherentes al aula.

1.3 Preguntas de Investigación

Por lo anterior, retomando la idea mostrada en la figura 1 (p. 14), de que si la última etapa del dominio de la lectura (Reading), es la redacción (Writing) (ver en p. 4 , definición de alfabetización) dado que implica habilidades superiores de pensamiento, el objetivo de esta investigación es dar respuesta a las siguientes preguntas centradas principalmente en dos aspectos: redacción (preguntas 1, 2, y 3) y uso de tecnología didáctica multimedia (preguntas 4, 5, 6 y 7):

1. ¿Cómo usan el idioma inglés los alumnos de primaria menor en la redacción de un cuento?
2. ¿Cuál idioma domina, inglés o español, cuando redactan en inglés los alumnos?
3. ¿Qué tanto influye un ambiente de autoaprendizaje y trabajo colaborativo en la redacción de un texto?

Por otra parte, si la tendencia contemporánea conduce a la creación de ambientes de aprendizaje apoyados por computadora, también se cuestiona:

4. ¿El emplear material didáctico multimedia ayuda a mejorar la redacción de los alumnos?
5. ¿Cuál es el desempeño de los alumnos en la redacción de cuentos antes y después de usar el material didáctico multimedia?
6. ¿Existe material didáctico multimedia a la venta en México que responda a las necesidades específicas de los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria en su aprendizaje del inglés?
7. ¿Cuál sería la conveniencia de desarrollar material didáctico multimedia respecto a la opción de adquirir una licencia de alguno ya existente?

Todos estos cuestionamientos serán resueltos a lo largo del desarrollo de esta investigación, apoyándose en el uso de una metodología adecuada que permita obtener los resultados capaces de emitir conclusiones al respecto.

1.4 Justificación de la Investigación

La trascendencia de esta investigación se basa en una visión estratégica de desarrollar planes de acción efectivos, eficaces y adecuados, donde se incluyan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas culturales, creadas por y al servicio de nuestra comunidad educativa en México, para impactar positivamente a la sociedad, a la familia, a los procesos y a los resultados en el enseñar y aprender.

En particular, la inclusión de estas herramientas culturales, que para propósitos de este estudio serían las relacionadas para fomentar la creatividad, la resolución de problemas áulicos, el brindar más oportunidades de comunicación oral y escrita en ambos idiomas –inglés y español–, es para favorecer el aprendizaje individual y la interacción social del alumno. Sin embargo, sin cambios en los métodos de enseñanza, el uso de la tecnología no sería más que una sobrecarga para profesores y alumnos (Bates, 2001).

Por lo anterior, la estrategia principal que aquí se propone, es cambiar el método de enseñanza para la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading) en los grados de 1º, 2º y 3º de primaria menor, basado en un modelo almenado o relacional, en donde los conocimientos tácitos, inherentes al profesor, se separan de los explícitos, que pueden proveerse mediante material didáctico multimedia. Es decir, como el docente imparte su clase de Lecto-Escritura en

inglés (Reading) exclusivamente en inglés o segundo idioma, utilizando el método de la enseñanza de inmersión y el método de la enseñanza por contenidos, los alumnos se quedan con muchas lagunas o conceptos incomprendidos. Estos alumnos están en el proceso de aprender a leer y escribir. Es decir, están transitando de la comprensión oral a la expresión del lenguaje oral al escrito. Y, si la oralidad áulica es en un idioma distinto al materno, esta transición es crucial, pues el niño necesita de un vocabulario en inglés que aún no domina, para poder lidiar con la escritura.

Es por ello que la importancia de esta investigación radica en primer instancia, en su contribución a solucionar las debilidades del alumnado de este plantel educativo privado en cuanto a redacción, y además, porque desarrolla los ambientes de aprendizaje adecuados y el material de aprendizaje apropiado a través de un método de enseñanza de la Lecto-Escritura en un segundo idioma y en el desarrollo de habilidades de pensamiento en el alumno.

1.5 Panorama General del Contenido de los Capítulos

Habiendo expuesto en los subcapítulos anteriores el contexto y justificación del problema, así como las preguntas de investigación, a continuación se presenta una breve descripción de los capítulos siguientes que integran la presente tesis, a fin de proporcionar al lector un panorama general del contenido que se desarrollará en la misma.

En el capítulo 2 se revisa la literatura relevante sobre las teorías para identificar las diferencias entre el inglés comunicativo y el inglés académico, así como, lo referente a evaluar las tendencias de cómo aprender un segundo idioma en la modalidad presencial y los modelos educativos que enseñan un segundo idioma a través de recursos electrónicos. Como teoría central se sigue el constructivismo de la Escuela Histórico Cultural de Vygotski para explicar y argumentar detalladamente la relación mediadora del lenguaje oral, el escrito y la tecnología multimedia desde el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); destacando la utilidad de esta teoría puesto que favorece la cognición y comunicación a través de la interacción social y la apropiación de herramientas culturales; aspectos fundamentales para el sustento de la propuesta de esta tesis. A continuación se cita a Hernández (1998, p. 220) al respecto:

Para Vygotski el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico ($S \longleftrightarrow O$), en el que existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto. Siguiendo a Cole (1992), puede afirmarse que la relación epistémica sujeto-objeto, esencialmente bipolar en otros paradigmas, se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales; y abierto a los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado.

Más adelante, en el capítulo 3 se explica la metodología seguida para el desarrollo de la investigación, justificando el porqué de su elección. Es a través del método de estudio de casos como se lleva a cabo la propuesta de esta tesis. En la investigación participaron 580 alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria de un colegio privado de la localidad que enseña en inglés entre el 80% y 90% de las asignaturas de su plan de estudios.

El nuevo método o forma de enseñar que aquí se propone para la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading) permite combinar, la enseñanza tradicional del docente que utiliza un método de inmersión total en el segundo idioma -en donde no se permite utilizar la primera lengua o lengua nativa o L1- y una enseñanza por contenidos en la segunda lengua o L2, con materiales de aprendizaje multimedia diseñados apropiadamente para facilitar y agilizar la alfabetización en estos primeros años escolares.

Pero, ¿cuál es el método de inmersión total? En la sección 1.2 pp. 10-11 se señala lo que Cambourne (1988) establece sobre este método. Al respecto, Hearn y Garcés (2003), nos ofrecen una breve historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en donde el método de la enseñanza de inmersión era una forma de ayudar a la gente que vivía o trabajaba en comunidades bilingües, donde la idea era hacer uso de L1 y de L2 para estudiar asignaturas desde el mismo momento, pero sin ninguna preparación formal de TEFL (Teaching English as a Foreign Language). En cuanto a la enseñanza por contenidos, los autores Hearn y Garcés (2003), reseñan este método como una idea muy parecida al de enseñanza por inmersión, sólo que en este método (enseñanza por contenidos) la L2 se aprende a través del aprendizaje de otra asignatura en ese idioma.

En el capítulo 4, se muestra la recopilación y el análisis de los datos, y para la validez y la pertinencia de los materiales empleados en este estudio, se emprende un análisis desde la teoría para discutir las relaciones existentes

entre la concentración o abstracción, la motivación y el control del aprendizaje del alumno, mediado por la interacción tutorial de un CD multimedia para aprender inglés básico. Además, se seleccionan eventos comunicativos, orales y escritos, como unidad de análisis a investigar. Desde esta unidad de análisis se observa, categoriza y evalúa, cómo los alumnos participantes construyen significados en forma colaborativa en su lengua materna mediante la creación de un texto literario redactado en L2, utilizando para ello un software constructor de cuentos; esta actividad implica habilidades de pensamiento sobre el tema a comunicar y la retórica o estilo narrativo. Además, se presentan los resultados obtenidos.

Para finalizar, en el capítulo 5, se interpretan las soluciones al problema investigado, analizando porqué y en qué sentido las teorías básicas y la teoría central utilizadas al comienzo se han transformado, como consecuencia del trabajo de esta investigación. Se intenta explicar la contribución de este trabajo con el propósito de evaluar su importancia para el desarrollo de la disciplina: innovación educativa. Además, se destaca lo significativo, señalando las limitaciones presentadas, y sugiriendo futuros trabajos posibles de realizar en esta área. Una última consideración, la redacción de esta tesis obedece los lineamientos del Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2001. 5th Ed. en inglés; 2002. 2^a Ed. en español) y Manual de estilo para la presentación de Tesis de Postgrado (UANL, 1995, 2004).

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LITERATURA

Para facilitar la comprensión al lector, el presente capítulo clasifica la información relevante -obtenida de una basta investigación teórica- bajo dos tipos de teorías: la teoría central y las teorías básicas. Se clasificó cada teoría de acuerdo a su contribución directa a la problemática a resolver en esta tesis.

Con la intención de proporcionar suficientes fundamentos para la comprensión del porqué de la interpretación y aplicación de las teorías a través de las preguntas de investigación, es que se incluyen todos los diferentes enfoques que brindan valor, tanto para la metodología aplicada para el desarrollo de la investigación, como para la obtención de los resultados arrojados por el análisis e interpretación de los datos, e inclusive, para la realización de las conclusiones.

La teoría central que conduce la presente investigación corresponde a Vygotski, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo. A grandes rasgos, la psicología del desarrollo estudia los cambios conductuales y psicológicos de las personas, durante el periodo que se extiende desde su concepción hasta su muerte. Vygotski señala que la inteligencia se desarrolla

gracias a la internalización de herramientas culturales, entre las cuales, considera al lenguaje como la herramienta fundamental, proveedora de actividades mentales cada vez más complejas en la formación de conceptos, normas, valores, creencias, que se constituyen para la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad. Esto lo define Vygotski como la “Ley de la Doble Formación” o “Ley Genética General del Desarrollo Cultural” al demostrar en sus investigaciones que las funciones psíquicas son sociales por su origen y que sólo después, a partir de la interacción, toman un carácter individual (Vygotski, 1982). La teoría histórico-social de Vygotski dice sobre las formas de las funciones de la psiquis humana (estructuras, mecanismos, relaciones genéticas) que estas no son constantes e invariables. Ellas cambian en los distintos períodos de la historia de la sociedad. En el hombre, las funciones psíquicas naturales sufren un proceso de transformación como resultado de la apropiación de formas de conducta creadas en el curso del desarrollo histórico. Este proceso de transformación se produce como resultado del proceso de mediatización.

Puesto que las teorías de este autor son las que describen con mayor claridad la problemática central de esta investigación, misma que corresponde a identificar a la instrucción como la encargada de promover el desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento en el alumno, es que se sigue su enfoque histórico-cultural en este trabajo. Por otra parte, se seleccionan como teorías básicas, únicamente a aquéllas que permiten rodear de información

pertinente y necesaria al lector para comprender el contexto de la problemática central, y que parten, desde los principios elementales del lenguaje, y abarcan, hasta las tendencias contemporáneas referentes a la asimilación de una lengua extranjera utilizando tecnología educativa.

2.1 Teoría Central

Nuestra comprensión sobre la importancia de aprender un segundo idioma como lengua extranjera y de cómo la utilizaremos en la sociedad, o en el proceso de enseñarla y aprenderla, no es una concepción estática. El aprendizaje de un segundo idioma ha sido determinado por diversos puntos de vista a través del tiempo. Es por ello, que se trata de explicar en la siguiente sección, diferentes teorías básicas sobre varios modelos de cómo se aprende un segundo idioma, para que el lector obtenga una visión más completa de los distintos enfoques sobre los cuales se puede abordar el tema.

Sin embargo, los postulados de Vygotski, sobre los cuales se ha fundamentado principalmente el desarrollo de esta investigación, ofrecen una perfecta coincidencia para responder a la problemática planteada a lo largo de esta tesis, motivo por el cual, aquí se considera su teoría como central, puesto que ésta fundamenta que la instrucción es la encargada de promover el desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento en el alumno. Más adelante se deberá comprobar que esta teoría sí funciona en la práctica del aula bilingüe si es mediatizada, en forma alterna y relacional, por herramientas

culturales naturales como lenguaje humano oral y escrito (en ambos idiomas) y artificiales como la computadora multimedia.

2.1.1 Escuela Histórico Cultural de Vygotski

Se comenzará por señalar que Vygotski es el principal representante de la Escuela Histórico Cultural, y en sus investigaciones demuestra que las funciones psíquicas son sociales por su origen y que sólo después, a partir de la interacción, toman un carácter individual (Vygotski, 1982).

La Teoría del Desarrollo Histórico-Social de Vygotski señala que las formas de las funciones de la psiquis humana (estructuras, mecanismos, relaciones genéticas) no son constantes e invariables. Ellas cambian en los distintos períodos de la historia de la sociedad. En el hombre, las funciones psíquicas naturales sufren un proceso de transformación como resultado de la apropiación de formas de conducta creadas en el curso del desarrollo histórico. Este proceso de transformación se produce como resultado del proceso de mediatización.

Es decir, la Teoría del Desarrollo Histórico-Cultural de Vygotski postula el principio social sobre el principio biológico, de manera que las fuentes de desarrollo no se encuentran en el individuo, sino en el sistema de sus relaciones y comunicación sociales. La noción de mediadores o herramientas

culturales (el lenguaje, los esquemas, las redes, el signo...) en Vygotski es bastante compleja, y comprende tanto a los mediadores externos como a los internos.

Bajo esta teoría Vygotski formuló la Ley Genética Fundamental del Desarrollo Psíquico que se fundamenta en el presupuesto acerca del origen social y el carácter mediatizado de la conciencia en donde: toda función aparece en escena al menos dos veces, en dos planos, primero en el plano social y luego en el psicológico; primero entre las personas como categoría interpsíquica, y luego en el niño, como categoría intrapsíquica, traducándose a la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como la distancia que media entre los dos planos antes señalados, o sea, entre el plano inter psicológico y el plano intra psicológico.

Esto puede ser expresado en términos de la distancia que media entre lo que el niño es capaz de hacer con ayuda de los demás (o aprendizaje asistido o apoyado por) en el plano de la comunicación, y lo que puede hacer solo⁵, por sí mismo, como producto del desarrollo alcanzado (Vygotski, 1982; Vygotski, Leontiev y Luría, 1973). Vygotski afirma que para que el niño aprenda, éste tiene que interactuar con la ayuda de un guía que le facilite la unión de su

⁵ Por tanto el proceso de internalización o interiorización exige una *reelaboración* por parte del sujeto aprendiz.

conocimiento previo -que es el apoyo al nuevo conocimiento- en la construcción del nuevo conocimiento.

El autor establece que la influencia de los conceptos científicos sobre el desarrollo mental del niño es análoga al efecto del aprendizaje de un idioma extranjero: un proceso consciente y deliberado desde su comienzo. En su estudio demuestra que en la lengua nativa los aspectos primitivos del habla se adquieren antes que los más complejos. Estos últimos presuponen cierto conocimiento de las formas fonéticas, gramaticales y sintácticas. En el aprendizaje de un idioma extranjero, Vygotski (1982) señala que las formas superiores se desarrollan antes que las espontáneas y fluidas. Por lo que, las teorías intelectualistas del lenguaje, como la de Stern, que ubican la aprehensión total de la relación entre signo y significado en el comienzo del desarrollo lingüístico, pueden considerarse verdaderas en el caso de una segunda lengua. Pues para el niño, los puntos fuertes de un idioma extranjero son débiles en el propio y viceversa; ya que, en su propia lengua, el niño conjuga y declina correctamente, pero sin darse cuenta de ello. No puede decir qué género, inflexiones o tiempo de verbo está utilizando. En cambio, en un idioma extranjero distingue entre el género masculino y femenino, y es consciente de las formas gramaticales desde un principio.

Vygotski (1982) propone que la fonética del niño en su propio idioma la articula perfectamente, aunque, no tiene conciencia de los sonidos que pronuncia, y cuando aprende a deletrear, tiene gran dificultad en dividir una

palabra en sus sonidos constituyentes. Aclara Vygotski que es la pronunciación, la fonética espontánea, la que resulta difícil dominar en la lengua extranjera. Ya que, el habla natural, espontánea, con un manejo seguro de las estructuras gramaticales en el idioma extranjero, se hace posible solamente como la coronación de un estudio arduo y prolongado.

Vygotski (1982) cuestiona, ¿por qué la escritura se convierte en algo tan difícil para el alumno produciéndose en ocasiones un retraso de 6 u 8 años entre su edad lingüística hablada y la escrita? Critica a quienes como respuesta aducen se debe a una nueva función que debe seguir las etapas evolutivas del lenguaje oral. Sin embargo, Vygotski demuestra en sus investigaciones que el desarrollo de la escritura no repite la historia evolutiva del habla; pues la causa de esta discrepancia se encuentra en la habilidad del niño para la actividad espontánea y no consciente, y su falta de destreza para la actividad abstracta y deliberada que requiere conciencia y control intencionado, como la escritura. Demuestra además, la naturaleza social y cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores durante la etapa escolar o periodo sensitivo, por su dependencia de la cooperación con los adultos y de su instrucción de las materias básicas como la Lecto-Escritura y la Matemática (Vygotski (1982).

2.1.2 Instrucción y Desarrollo de Habilidades

Como se mencionó en la sección anterior, desde la perspectiva vigotskiana el aprendizaje de una lengua extranjera es deliberado e intencionado; es decir,

mediatizado por una instrucción realizada por el maestro, que trabajando con el alumno, le ha explicado, le ha suministrado información y le ha corregido. El niño aprende en la escuela el idioma extranjero en un plano completamente distinto que la lengua materna; pues el niño asimila la lengua materna de forma no consciente y no intencionada, mientras que en el idioma extranjero el aprendizaje parte de lo consciente y de la intencionalidad (Vygotski, 1982).

Cuando el niño aprende el idioma extranjero, dice Vygotski (1982), no tiene que desarrollar de nuevo la semántica del lenguaje, formar de nuevo el significado de las palabras, asimilar nuevos conceptos acerca de los objetos; en cambio, debe aprender nuevas palabras, que correspondan punto por punto al sistema de conceptos ya adquiridos. Así, la palabra extranjera aprendida por el niño no se refiere al objeto de forma directa e inmediata, sino mediatizada a través de las palabras de la lengua materna.

Por lo tanto, cabe preguntarse en relación a los alumnos participantes de 1°, 2° y 3° de primaria en este estudio, ¿cómo usan el idioma inglés estos alumnos mexicanos de primaria menor en la redacción de un cuento? ¿Cuál idioma domina, inglés o español, cuando se les pide a dichos alumnos que redacten en inglés o L2?

Además, ¿por qué los alumnos mexicanos participantes en este estudio dan muestra de deficiencia o fallan en el segundo idioma o L2 para distinguir entre

el género masculino y femenino, y/o en la conjugación y tiempo de los verbos, y/o en la fonética del inglés? ¿Será que la instrucción es la falla de origen?

Ahora bien, desde la perspectiva vigotskiana cabe cuestionar lo siguiente, ¿cómo lograr que lo social -representado en el aula por el maestro que está dando la clase en inglés o L2- se internalice en el alumno mexicano para activarle sus estructuras previas de conocimiento o en formación de conceptos que están almacenadas en español?

Para tratar de responder se puede apoyar en lo que señala Vygotski, que el aprendizaje de un idioma extranjero es un proceso consciente y deliberado desde su inicio, por lo que la instrucción es un factor determinante. En ese sentido, el éxito en el aprendizaje del segundo idioma, es contingente de un cierto grado de madurez en la lengua nativa en lo referente a contarse ya con conceptos formados o en proceso de formación. Pues, "el hombre asimila el lenguaje oral y gracias a éste puede asimilar la experiencia del género humano, construida a través de miles de años de historia (...) cuando el niño aprende en la escuela a leer, a escribir, a hacer cuentas, cuando aprende los fundamentos de la ciencia, asimila una experiencia humana-social de la que no podría asimilar ni la millonésima parte si su desarrollo estuviera determinado sólo por la experiencia que puede alcanzarse mediante una interacción directa"

(Vygotski, Leontiev, Luria, et al, 1973, p. 70). De esta forma, el niño puede transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio. Según Bernard (1951), aprender un idioma consiste fundamentalmente

en adquirir otro conjunto de símbolos para los significados antiguos y familiares. También señala que, lo contrario también resulta cierto: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la nativa. Esto último, dada la conciencia y control deliberados en el aprendizaje.

Por lo anterior, se puede deducir que, si el alumno no está comprendiendo del todo lo que es expuesto por el docente que utiliza un método de inmersión y enseñanza por contenidos (ver sección 1.2 pp. 10-11, 27 y sección 2.2.1 p. 41) en el segundo idioma, entonces, no es difícil predecir los huecos en la construcción de aprendizajes con significado que construye el alumno. Es decir, si el alumno está siendo alfabetizado (transición de la comprensión oral a la expresión oral y escrita manifestada en la lectura y la escritura que implica codificar y decodificar signos) en el segundo idioma, tendrá doble posibilidad de fallar, ya sea, en la estructura de la palabra, o en su significado, o en ambas funciones: la comunicación y la cognición inherentes a funciones psíquicas superiores del pensamiento humano, se manifiestan como ser consciente de, y tener control sobre.

2.2 Teorías Básicas

En la sección 2.1 se abordó la teoría central de esta investigación. Ahora, se detallan las teorías básicas: 1) Adquisición del Lenguaje, 2) Cómo Aprender un Segundo Idioma, 3) Modelos Educativos Basados en las TIC, 4) Tecnología

Educativa Tutorial o Tutores Inteligentes, 5) Modelo Almenado o Relacional para el Diseño de un Curso Integrado.

2.2.1 Adquisición del Lenguaje

Se debe enfatizar que la adquisición del lenguaje sólo pertenece a la condición humana y cumple muchas funciones, entre las más importantes: provee un medio de comunicación y socialización con otros seres humanos, permite que la cultura sea transmitida de generación en generación, y es un vehículo del pensamiento.

Pero, ¿cómo se adquiere? Se ha demostrado (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS); Pearson Education (2007); Purcell-Gates y Walters (2002); Vygotski (1982)), que el lenguaje aparece en diferentes formas: el lenguaje oral constituido por la escucha y el habla, y el que se expresa por la lectura y la escritura. La adquisición de estas habilidades sigue una secuencia en su desarrollo: 1. Escuchar. 2. Hablar. 3. Leer. 4. Escribir⁶. Como la persona desarrolla primero el lenguaje oral, o la habilidad de escuchar y hablar, se le denomina sistema primario del lenguaje. Leer y escribir se les considera como sistema secundario del lenguaje.

⁶ En la SEP, Plan y Programas de Estudio: Primaria, 1993, los contenidos y las actividades tienen una organización didáctica en torno a cuatro ejes temáticos a lo largo de la asignatura de Español: Lengua hablada, Lengua escrita, Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua de 1º, 2º y 3º de primaria.

En cambio, en la lectura se enfrenta el símbolo de un símbolo. Mientras que la palabra hablada es un símbolo de una idea, o una experiencia concreta, la palabra escrita es un símbolo de la palabra hablada. Por lo tanto, una de las implicaciones de la enseñanza de un idioma es que se necesita dar primero una gran cantidad de experiencias e información, para que el que aprende, desarrolle en forma efectiva las habilidades de leer y escribir.

Gran parte del proceso de enseñar y aprender tiene lugar a través del uso lingüístico oral y escrito. Los niños que son bilingües usan ambas lenguas, la lengua nativa (L1) y la segunda lengua (L2). La investigación al respecto señala que el niño que usa ambos idiomas, desarrolla habilidades superiores de cognición (Cummins, 1989; Hakuta y Gardia, 1989).

Sin embargo, las investigaciones también prueban que para llegar a usar con eficiencia el segundo idioma, se requiere tiempo. Al respecto, Collier y Thomas (1995, 2002) encontraron que en las escuelas estadounidenses en donde toda la instrucción es impartida en inglés, los alumnos, cuyo primer idioma no es el inglés, y además no cuentan con escolaridad previa en su idioma materno, les toma entre 7 y 10 años o más alcanzar la norma edad-aprovechamiento equiparable a sus compañeros cuya lengua materna es el inglés. Además, encontraron que es crucial para lograr el éxito académico en el segundo idioma, el desarrollar previa y ampliamente las habilidades cognitivas y académicas en el idioma materno del alumno.

Por lo anterior, de la investigación de Collier y Thomas (1995, 2002) podemos observar, por una parte, la importancia de desarrollar previa y ampliamente las habilidades cognitivas y académicas en el idioma materno del alumno. De estos autores se puede rescatar que es necesario utilizar la lengua materna del alumno mexicano para tener éxito en el segundo idioma. Sin embargo, los autores no dicen cómo o cuándo hacerlo en el aula bilingüe, y, se debe considerar que los alumnos participantes en este estudio, son alfabetizados en la inmersión y enseñanza por contenidos en un segundo idioma (este sistema no permite utilizar la L1 del alumno), por lo que podría ser factor primigenio del porqué de las deficiencias en la Lecto-Escritura en inglés (Reading) que presentan estos niños del colegio privado participante en esta investigación.

Se entiende por inmersión al lenguaje que rodea el medio ambiente escolar del alumno incluyendo el acceso a dicho idioma afuera del aula, y la necesidad de usarlo (Cambourne, 1988; Hearn y Garcés, 2003; Pinter, 2006). La analogía entre el lenguaje por inmersión y el aprendizaje del inglés como segundo idioma (English as a second language o ESL), estriba en que el inglés es integrado dentro del currículum regular en un ambiente donde los niños tienen muchas oportunidades de usar dicho idioma dentro y fuera del salón de clases (Pinter, 2006). En cambio, en la institución mexicana participante en esta investigación, se utiliza tanto el método de la enseñanza de inmersión, como el método de la enseñanza por contenidos, que implican usar el segundo idioma

en la mayoría de los aprendizajes en el salón de clase. Fuera de esta aula no se necesita el uso del segundo idioma, ya que la lengua oficial es el español o castellano. Por otra parte, cuando el inglés es aprendido como materia en un ambiente donde los niños no tienen muchas oportunidades de usar dicho idioma fuera de clases, se le reconoce como lengua extranjera (English as a Foreign Language o EFL).

2.2.2 Cómo Aprender un Segundo Idioma

Para tratar de explicar cómo aprender un segundo idioma, se cita a Krashen (1985; Abbott y Amato, 1996; Krashen, S. y Terrel, T., 1988) quien maneja su concepto de $i + 1$ que es muy similar al de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski. La diferencia es que Vygotski hace énfasis en la importancia de la interacción social y Krashen en la naturaleza de la instrucción o "input".

Es decir, la teoría de Krashen (1985; Abbott y Amato, 1996; Krashen, S. y Terrel, T., 1988) distingue entre adquisición y aprendizaje del segundo idioma. La adquisición del lenguaje se refiere a la asimilación natural del mismo, incluye reglas gramaticales, y es usado para comunicarse. Por su parte, el lenguaje aprendido es diferente del adquirido. El lenguaje aprendido se refiere al estudio formal del mismo a través de un proceso consciente, siendo condición necesaria para que este proceso se dé, el tipo de instrucción que recibe el alumno.

Cabe señalar que esta instrucción o “input” -como lo designa Krashen-, debe ser comprensible, ligeramente por encima del nivel de competencia que presenta el alumno, interesante o relevante, no gramaticalmente secuenciado, en cantidad suficiente, y además, que la experiencia se dé en un contexto que no provoque ansiedad (Hearn y Garcés, 2003; Lightbown y Spada, 1995; Richards y Rogers, 1995).

Además, Krashen (1985; Abbott y Amato, 1996; Krashen, S. y Terrel, T., 1988; Lightbown y Spada, 1995; Richards y Rogers, 1995) desarrolló un Modelo Monitor para el proceso consciente de aprender el segundo idioma. Este modelo se rige bajo un proceso de auto-corrección. Para que esto se cumpla, varias condiciones tienen que reunirse: a) el usuario del segundo idioma tiene que tomarse su tiempo para inspeccionar lo que va a decir, b) al hablar, tiene que estar consciente de auto corregirse, y c) tiene que saber las reglas del lenguaje.

Por otra parte, se puede tomar la teoría de Cummins (1979, 1981, 1996; Echevarría y Graves, 1998), quien sostiene que cuanto mayor sea el dominio del idioma materno, más pronto se dominará un segundo idioma. El autor marca una diferencia entre lenguaje conversacional y lenguaje académico. Designa el término *BICS (Basic Interpersonal Communication Skills)* al lenguaje conversacional o cotidiano, mientras que al lenguaje cognoscitivo -necesario para mostrar un buen nivel de aprovechamiento académico en la escuela- lo denomina *CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)*.

Cummins sostiene que el lenguaje académico es más demandante que el conversacional. Éste se aprende en un corto tiempo, mientras que el académico implica la comprensión de textos, análisis y síntesis del material a estudiar y dominio del segundo idioma en todas sus áreas tales como: a) fonología (sonidos), b) morfología (unidades básicas de significado), c) sintaxis (gramática) y d) semántica (significado).

Por lo tanto, Cummins (Assessment Handbook, 2007) sugiere que si el alumno habla poco o nada de inglés, los conceptos deben ser presentados en el lenguaje que el alumno comprenda mejor, es decir, su idioma materno. La recomendación de este autor consiste en que para comprender cómo desarrollar la alfabetización y la lectura en alumnos que están aprendiendo inglés como segunda lengua, se deben distinguir entre tres aspectos diferentes para la efectividad del aprendizaje:

- 1) Fluidez en la conversación (*Conversational fluency*), esta dimensión de eficiencia representa la habilidad para sostener una conversación cara a cara. La mayoría de los hablantes nativos de una lengua "*native speakers*" (quienes dominan el inglés como L1) tiene desarrollada la habilidad conversacional a la edad de 5 años. Esta fluidez implica el uso de palabras de alta frecuencia "*high frequency words*" (también conocidas como "*sight words*" o vocabulario que no requiere un proceso explícito para reconocer la palabra) como preposiciones (ej. a, at, by, for, with..), conjunciones que no pueden ser fácilmente decodificadas por su patrón irregular de sonidos (ej. and, but, too, either..) y, construcciones gramaticales simples (ej. could,

might, should..). Quienes aprenden inglés como L2 alcanzan esta fluidez dentro de uno o dos años de estar expuestos al idioma en un país cuyo L1 es el inglés, o en la escuela o en ambientes inmersos en dicho idioma.

2) Habilidades específicas de la Lengua "*Discrete Language skills*", estas habilidades reflejan un conocimiento específico de conciencia fonológica "*phonological awareness*", alfabetización "*literacy*" y conciencia gramatical y lingüística "*grammatical awareness*" en quien aprende inglés. Se adquieren de dos formas: a través de la instrucción directa y a través de una inmersión en un ambiente que rodee la enseñanza de la alfabetización y el idioma inglés. Este conocimiento implica conocer las letras del alfabeto, su sonido individual y combinado con otras letras, y, la habilidad de decodificar palabras escritas. En el Programa SEP 1993 utilizan la expresión "reflexión sobre la lengua" para referirse a estas habilidades específicas de la lengua.

3) Eficiencia en el Lenguaje Académico "*Academic Language Proficiency*", esta dimensión de eficiencia incluye el conocimiento de palabras menos frecuentes del inglés, así como, la habilidad de interpretar y producir en forma creciente la complejidad de la expresión escrita. Por ejemplo, las palabras menos frecuentes del inglés provienen de raíces greco latinas, con sintaxis complejas (como por ejemplo, las oraciones en voz pasiva), y, expresiones abstractas (ej. inferir y predecir con una lógica razonable, qué es lo que sigue, basado en el conocimiento previo que se posea).

Finalmente, Cummins dice que la adquisición del lenguaje académico es todo un reto. Que las escuelas tardan, por lo menos, 12 años tratando de enseñar a los alumnos las complejidades del idioma asociadas con el éxito académico, por lo que le parece sorprendente que la mayoría de las investigaciones continuamente muestren que quienes aprenden inglés requieran, en promedio, 5 años de exposición en el inglés académico para lograr el dominio de la segunda lengua o L2 al nivel de un hablante nativo.

La Figura 3 contiene algunos métodos que se sugieren para el aprendizaje del segundo idioma.



Figura 3. Modelos de Aprendizaje del Segundo Idioma.

Fuente: Elaboración propia con información de:
Jim Cummins: BICS y CALP; Stephen Krashen: Modelo Monitor y Comunicación Natural;
James Asher: Total Physical Response; Anna Uhl Chamot y J. Michael O'Malley: CALLA.

2.2.3 Escalas Globales para la Competencia Comunicativa en un Segundo

Idioma

En la Figura 1 (p. 14) aparecen las etapas para el dominio de la Lecto-Escritura en inglés según The National Reading Panel y su breve explicación está en la sección 1.2.1. Ahora, es conveniente mencionar las escalas globales de otro organismo mundial, el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas (The Common European Framework of Reference for Languages-Learning, Teaching, Assessment {CEF}), quien clasifica la competencia comunicativa en un segundo idioma, el inglés, en seis diferentes niveles de desempeño:

- Básico (Basic): A1, A2
- Independiente (Independent): B1, B2
- Experto (Proficient): C1, C2

En la TABLA I se pueden observar los seis niveles de desempeño o lo que se espera que la persona pueda hacer ("can do") con el idioma inglés. La característica principal de la CEF es ser implícita en facilitar un marco de referencia en términos de describir distintas cualificaciones, identificar diferentes objetivos en el aprendizaje de un idioma y sentar las bases de los diferentes estándares de logros en el aprendizaje del inglés (Morrow, 2004).

De acuerdo a este autor que los marcos referenciales de la CEF son listas descriptivas, no prescriptivas; es por ello que la CEF no recomienda ninguna aproximación a alguna forma de enseñar o aprender el inglés.

TABLA I

COMMON REFERENCE LEVELS: GLOBAL SCALE

Fuente: Council of Europe. 2001

Proficient user	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarize information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent user	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic user	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Para los propósitos de esta investigación, es útil recurrir al marco referencial de la CEF que describe lo que el usuario del segundo idioma puede hacer con él en la competencia en escritura. Como la escritura es la etapa final de la alfabetización o transición de la comprensión oral a la expresión oral y escrita manifestada en la lectura y la escritura, el objeto de esta investigación es tener una mejor comprensión de cómo usan o aplican el conocimiento del inglés como segundo idioma los alumnos mexicanos de 1^o, 2^o y 3^o de primaria de un colegio privado que transitan, de la enseñanza tácita u oralidad áulica únicamente en L2, al aprendizaje o conocimiento explícito del inglés básico, delegado al uso de tecnología multimedia apropiada a estos grados escolares.

La TABLA II muestra los criterios en la evaluación de la expresión escrita según la CEF.

TABLA II
WRITTEN ASSESSMENT CRITERIA

Fuente: Council of Europe. 2003.

	Overall	Range	Coherence	Accuracy	Description	Argument
C2	Can write clear, <i>highly</i> accurate and smoothly flowing complex texts in an appropriate and effective <i>personal style conveying finer shades of meaning</i> . Can use a logical structure which helps the reader to find significant points.	Shows great flexibility in <i>formulating ideas</i> in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely to give emphasis and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Can create coherent and cohesive texts making full and appropriate use of a variety of organizational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.	Maintains consistent and <i>highly accurate</i> grammatical control of <i>even the most complex language forms</i> . <i>Errors are rare and concern rarely used forms</i> .	Can write clear, smoothly flowing and fully engrossing stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted.	Can produce clear, smoothly flowing, complex reports, articles and essays which present a case or give critical appreciation of proposals or literary works. Can provide an appropriate and effective logical structure which helps the reader to find significant points.
C1	Can write clear, well-structured and <i>mostly accurate</i> texts of complex subjects. Can underline the relevant salient issues, <i>expand and support</i> points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and <i>round off</i> with an appropriate conclusion.	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say. <i>The flexibility in style and tone is somewhat limited</i> .	Can produce clear, smoothly flowing, well-structured text, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; <i>occasional errors in grammar, collocations and idioms</i> .	Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind.	Can write clear, well-structured expositions of complex subjects, underlining the relevant salient issues. Can expand and support point of view with subsidiary points, reasons and relevant examples.
B2	Can write clear, detailed <i>official and semiofficial</i> texts on a variety of subjects related to his field of interest, synthesizing and evaluating information and arguments from a number of sources. <i>Can make a distinction between formal and informal language with occasional less appropriate expression</i> .	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, using some complex sentence forms to do so. <i>Language lacks, however, expressiveness and idiomaticity and use of more complex forms is still stereotypic</i> .	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her sentences into clear, coherent text, though there may be some "jumpiness" in a longer text.	Shows a relatively high degree of grammatical control. <i>Does not make errors which cause misunderstandings</i> .	Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. Can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to his/her field of interest. Can write a review of a film, book or play.	Can write an essay or report that develops an argument systematically with appropriate highlighting of significant points and relevant supporting detail. Can evaluate different ideas or solutions to a problem. Can write an essay or report which develops an argument, giving reasons in support of or against a particular point of view and explaining the advantages and disadvantages of various options. Can synthesize information and arguments from a number of sources.

TABLA II (Continúa)

	Overall	Range	Coherence	Accuracy	Description	Argument
B1	Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence. <i>The texts are understandable but occasional unclear expressions and/or inconsistencies may cause a break-up in reading.</i>	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Can link a series of shorter discrete elements into a connected, linear text.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more <i>common</i> situations. <i>Occasionally makes errors that the reader usually can interpret correctly on the basis of the context.</i>	Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. Can write a description of an event, a recent trip –real or imagined. Can narrate a story. Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his field of interest.	Can write short, simple essays on topics of interest. Can summarize, report and give his/her opinion about accumulated factual information on a familiar routine and non-routine matters, within his field with some confidence. Can write very brief reports to a standard conventionalized format, which pass on routine factual information and state reasons for actions.
A2	Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like "and", "but" and "because". <i>Longer texts may contain expressions and show coherence problems which makes the text hard to understand.</i>	Uses basic sentence patterns with memorized phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".	Uses simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes. <i>Errors may sometimes cause misunderstandings.</i>	Can write short simple imaginary biographies and simple poems about people. Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences.	
A1	Can write simple isolated phrases and sentences. <i>Longer texts contain expressions and show coherence problems which makes the text very hard or impossible to understand.</i>	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like "and" and "then".	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentences/patterns in a memorized repertoire.	Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do.	

Una de las críticas al CEF es su falta de explicitud en cuanto a ofrecer métodos de enseñanza y de aprendizaje del inglés como L2. Sin embargo, Morrow (2004) ofrece una escala global dentro de los Niveles Comunes de Referencia del Marco Común Europeo (Common Reference Levels of CEF) en donde se sugieren actividades (el autor señala que la lista de actividades no es exhaustiva) que promueven el desempeño comunicativo en el segundo idioma desde las perspectivas de un lenguaje receptivo o comprensivo (Reception), un lenguaje interactivo (Interaction) y un lenguaje oral y escrito (Production) (ver TABLA III).

DERECHOS RESERVADOS

TABLA III

COMMUNICATIVE ACTIVITIES WHICH UNDERLIE THE GLOBAL SCALE

Fuente: Insights from the Common European Framework by Keith Morrow. 2004

Reception			Interaction		Production	
Spoken	Audio visual	Written	Spoken	Written	Spoken	Written
Overall listening comprehension	Watching TV and film	Overall reading comprehension	Overall spoken interaction	Overall written interaction	Overall spoken production	Overall written production
Understanding interaction between native speakers		Reading correspondence	Comprehension in interaction	Correspondence	Sustained monologue describing experience	Creative writing
Listening as a member of a live audience		Reading for orientation	Understanding a native speaker interlocutor	Notes, messages, and forms	Sustained monologue putting a case	Reports and essays
Listening to announcements and instructions		Reading for information and argument	Conversation		Public announcements	
Listening to radio and audio recordings		Reading instructions	Informal discussion		Addressing audiences	
			Formal discussion			
			Goal-oriented co-operation			
			Obtaining goods and services			
			Information exchange			

Para los propósitos de esta investigación, son muy útiles las secuencias seguidas del lenguaje a través de las actividades sugeridas por el autor (*reception, interaction, production*); pues, inicia con actividades de recepción, luego viene la interactividad con el lenguaje para concluir con la producción del

mismo. Este patrón secuencial es el que guía en forma general la secuencia metodológica de este trabajo que será explicada en el capítulo 3.

2.2.4 Modelos Educativos Basados en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Las computadoras han sido usadas para la enseñanza de idiomas desde los años 60. En la década de los 60 en el campus Urbana de la Universidad de Illinois el profesor Don Bitzer se interesó en usar la computadora para enseñar. Bitzer, un ingeniero eléctrico, en colaboración con otros ingenieros, diseñaron a PLATO (Programmed Logic Automated Teaching Operations), es un hardware para escribir software educativo (Woolley, 1994).

Al aprendizaje asistido por el uso de la computadora, se le reconoce en inglés como “*Computer Mediated Communication* o *CMC*” o “*Computer Assisted Language Learning* o *CALL*”. Estos casi 50 años de apoyarse en la computadora para aprender un segundo idioma, han sido divididos en tres grandes etapas (Dong-Shin, 2006, McHugh, 2003): “*Behaviorist CALL*”, “*Communicative CALL*” e “*Integrative CALL*”. A cada etapa le ha correspondido un cierto grado de nivel tecnológico logrado y ciertas teorías pedagógicas. Se reconoce como Behaviorist CALL al aprendizaje por repetición e imitación; pues su modelo de aprendizaje se basa en el conductismo. Sus prácticas son a través de una hoja electrónica que presenta un mismo patrón de ejercicios que promueven la competencia lingüística. Como una reacción a los Behaviorist

CALL, emerge en los años 70 y 80, un nuevo modelo educativo para la enseñanza de idiomas y se les identifica como Communicative CALL. La diferencia con el modelo anterior está en que, en lugar de reproducir mecánicamente una hoja electrónica de práctica, ahora se trata de utilizar formas en donde la gramática esté implícita a través de su uso. De esta forma, el software de este modelo educativo incluye programas para reconstruir texto y simulaciones. En la década de los 90 surge otro modelo educativo para la enseñanza de lenguas extranjeras identificado como Integrated CALL. A diferencia de los dos modelos anteriores, aquí el énfasis está en usar el idioma extranjero en forma significativa y auténtica enfocándose al desarrollo de la competencia comunicativa. El modelo Integrative CALL pretende lograr dos metas: integrar las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir en el segundo idioma, así como, integrar plenamente la tecnología a dicha enseñanza. Otras características de este modelo lo constituyen la comunicación que puede haber entre alumnos que aprenden un segundo idioma e incluso con nativos de dicho idioma; de esta forma, la información se combina en su procesamiento, permitiendo una comunicación auténtica y autonomía del que aprende. Esta investigación se identifica con las características del modelo integrativo.

Se dice que algunas de las razones para usar las computadoras como apoyo en el aprendizaje de un segundo idioma, se deben a que éstas ofrecen un aprendizaje experiencial, es motivante, ya que proporcionan una gran

interacción, y una comprensión global, entre otras (Muraro, 2005; Son, 2004; Zaphiris y Zacharia, 2006).

Pero, ¿qué son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)? Algunos autores como Harasim (1995) y Marquès (2000) han sintetizado las características más distintivas de las TIC como: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia sobre procesos más que sobre los productos, interconexión y diversidad. En particular, McFarlane (2001) señala las siguientes características:

1. Conjunto de habilidades o competencias.
2. Conjunto de herramientas o vías para hacer lo mismo de siempre, pero de un modo mejor y más económico.
3. Como agente de cambio con un impacto revolucionario.

Las TIC permiten guardar, organizar, procesar y difundir una gran cantidad de información estadística y geográfica (INEGI, 2005). La OECD (2001), efectuó en el 2001 una investigación internacional en la que participaron más de 23 países, y los resultados muestran que las TIC desempeñan al menos dos roles esenciales en relación al proceso de aprendizaje:

1. Enriquecen los contenidos y recursos del currículum.
2. Favorecen el desarrollo autónomo del que aprende.

Es relevante destacar lo que señala el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el documento nombrado “Demandas Específicas del Sector Convocatoria SEP/SEByN – CONACYT, 2004”, donde urge la necesidad del uso y aplicación de nuevas tecnologías en educación en la práctica docente, pues consideran que:

Es necesario colocar el uso y aplicación de las tecnologías en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de operación de las escuelas y en el contexto de las necesidades de comunicación y acceso a la información de los diferentes agentes involucrados en los mismos. Se requiere que la tecnología, y sus aplicaciones, estén dentro de propuestas de formación integral, potenciando capacidades y contextos y abriendo caminos para el diálogo adecuado de la educación pública con el creciente y complejo mundo de la información y la sociedad del conocimiento.

La escuela, como institución para la educación formal, brinda un espacio muy oportuno para desarrollar una cultura científica y tecnológica sustentada en las capacidades de los alumnos para pensar, actuar y comunicarse con equidad, calidad y pertinencia. Sin embargo, la creación de una cultura no se hace por decreto o de la noche a la mañana, ello implica, como lo dice la SEP/SEByN – CONACYT, 2004:

Supone por ello (colocar el uso y aplicación de las tecnologías en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje) un trabajo de investigación e innovación vinculado estrechamente con el trabajo técnico-pedagógico, orientado hacia los esfuerzos conjuntos de mejoramiento de los logros educativos de los alumnos y hacia la consolidación de la formación y capacidades de maestros, directivos y sociedad.

De ahí que, la demanda de estos organismos gubernamentales, son las de esperar acciones que ofrezcan como producto esperado, diagnósticos y propuestas de desarrollo de software educativo, modelos de aplicación institucional y análisis sobre necesidades de formación y capacitación y estudios de impacto en la formación, logros educativos y evaluación educativa.

Ahora bien, ¿qué es tecnología educativa? Para responder esta pregunta Escamilla (2000) clasifica este concepto como: los medios de comunicación y métodos de instrucción que pueden ser usados para educar.

La Figura 4 muestra la relación que efectúa Escamilla entre tecnología educativa, métodos de instrucción y medios de comunicación de información.

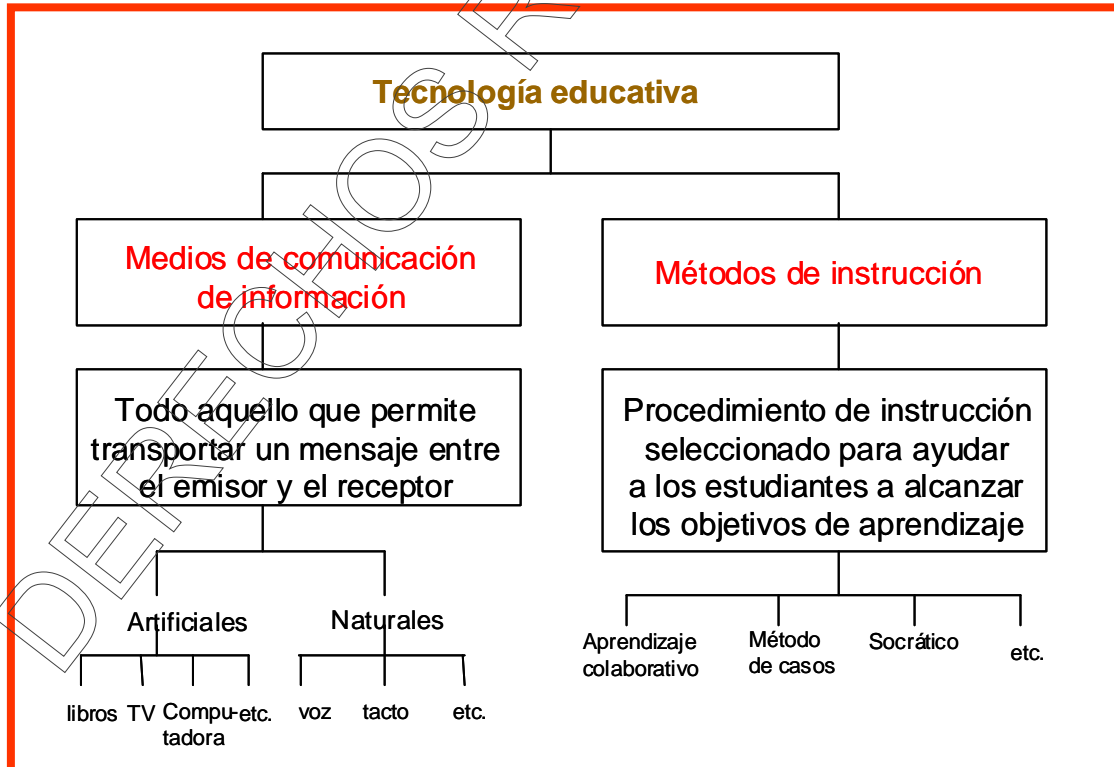


Figura 4. Relación entre tecnología educativa, métodos de instrucción y medios de comunicación de información.

Fuente: Escamilla, 2000.

En la figura 4 se identifican dos elementos centrales de la tecnología educativa: los medios de comunicación de información y los métodos de instrucción. Como métodos de instrucción Escamilla (2000) clasifica a la cátedra, el método socrático, el método de casos, etc., como tecnologías intangibles, pues no son objetos, aparatos o artefactos. A los medios de comunicación de información los clasifica como artificiales y naturales dependiendo de su naturaleza tangible como el libro, la TV, la radio, la computadora, etc. o intangible como la voz y los ademanes, etc. A partir de sus elementos, Escamilla (2000), define a la tecnología educativa como los medios de comunicación artificiales (tecnologías tangibles), medios de comunicación naturales y métodos de instrucción (tecnologías intangibles) que pueden ser usados para educar.

En base a lo anterior se puede decir que la educación implica interacción. Pero, ¿de qué tipo? En ciencias sociales, la interacción implica un procedimiento de instrucción y una forma de comunicarlo. Algunos autores definen a la comunicación como la respuesta discriminada de un organismo a un estímulo (Stevens, 1950) y Claude E. Shannon (1949) clásico de la teoría de la información, se refiere a la palabra comunicación en un sentido más amplio que incluye todos los procedimientos por los cuales una mente puede afectar a otra (tanto en la inteligencia humana como en la artificial o animal). Los famosos teoremas de Shannon sobre codificación señalan que necesitamos un código,

como medio que mejora la eficacia operativa en un canal de comunicaciones, para evitar hasta cierto punto, el ruido que distorsiona el mensaje. Es decir, existe información presente cuando una señal de cualquier tipo se traslada de un lugar a otro a través de un código.

Cabe aclarar que Shannon utiliza el término información⁷ para referirse al conocimiento que uno no tiene acerca de lo que sigue en una secuencia de símbolos, por lo que no debe confundirse con el término popular información que significa noticia, conocimiento, inteligencia, informe, etc. Pues, en el caso de la conversación áulica (o cualquier otra conversación), el idioma oral tiene su fuente de información en el cerebro; el codificador es quien habla transformando el producto de entrada intangible llamado información en una nueva forma, el decodificador hace la operación inversa, devolviendo el producto codificado a su estado de pureza original aceptable para él como receptor (Singh, 1982).

Por lo tanto, si la teoría de la información no se encarga del significado del mensaje, ni del conocimiento acerca de un tema, Mortensen y Sereno (1970) cuestionan por qué, entonces, la teoría de la información es tan importante para la comunicación. Ellos llegan a la conclusión de que se debe a que la transmisión de información que provoca que el otro reaccione, requiere un

⁷ De acuerdo a Shannon hay información en forma de señales a nivel cuántico, atómico, molecular, biológico, humano y galáctico que se caracterizan como luz, sonido, movimiento mecánico o atómico, impulso eléctrico, palabras, música campos magnéticos, procesos químicos, ...

código –conjunto de símbolos y reglas para combinarlos- y, la teoría de la información se encarga de códigos y capacidades de canales de transmisión.

Consecuentemente, la información requiere interpretación de datos. Es decir, la información nos remite a una significación invisible, a una meta data, a un reconstruir el contenido potencial de información y energía que se encuentra en muchos ámbitos o campos.

Por su cuenta Poole (1999) señala que la escala del conocimiento inicia con la materia prima dato, constituida bien sea por símbolos, números, letras o imágenes, que representan hechos. Los datos per se no tienen significado, ya que estos suponen comprensión, lo que implica algún tipo de actividad cognitiva. Una vez que los sentidos reconocen los datos, la mente comienza a participar en el proceso de decodificación del signo o estímulo y, una vez procesada esa información, y si la experiencia vivida es significativa, se incorpora al almacén de conocimientos. La última fase en el espectro del conocimiento es la sabiduría, que aporta una serie de valores relacionados con el juicio que permite el cúmulo de conocimientos a través de la experiencia.

Gracias a la ayuda del álgebra de Poole, se pudo establecer y estructurar el lenguaje digital de las computadoras y dentro de este medio se hizo posible después ingresar programas de lenguaje de más alto nivel, hasta llegar a las

máquinas inteligentes que brindan un nivel de comunicación amigable al usuario, como los tutores inteligentes o tutoriales digitales.

2.2.5 Tutores Inteligentes

Siendo de tanta relevancia para el desarrollo de esta investigación las aportaciones de la tecnología educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, se desea remarcar el concepto de la tecnología educativa tutorial o tutores inteligentes. Estos son programas computacionales que intentan cubrir las funciones de un tutor humano (Laurillard, 1993). Esta innovación tecnológica inteligente permite la creación de ambientes potenciales para el aprendizaje social, ya que el alumno tiene la oportunidad de co-construir conocimiento en forma diferente y a más profundidad cuando tiene la oportunidad de interactuar con la información en una zona de desarrollo próximo que delimita la fase en la que el estudiante puede aprovechar la asistencia o la ayuda requerida (Kozulin, 2000; Rogoff, 1998; Vygotski, 1982).

Para desarrollar más esta idea, se puede mencionar que desde el punto de vista del marco conversacional de Laurillard (1993), un tutor inteligente cubriría los 4 niveles de interacción profesor-alumno:

1. Discursivo. Permite la interacción entre el estudiante y el profesor
2. Adaptativo. Donde, asumiendo una intención didáctica, el profesor adapta la interacción del estudiante con el mundo para permitirle al

estudiante vivir esta experiencia desde la perspectiva del profesor.

3. Interactivo. Permite al estudiante interactuar con el mundo de manera que amplíe o mejore su experiencia previa de conocimientos.
4. Reflexivo. Donde el estudiante reflexiona sobre su experiencia y su relación con la descripción del profesor y de esta manera adapta su propia concepción y descripción del mundo.

Esta autora brinda también una línea narrativa multimedia virtual, en donde esquematiza jerárquicamente las funciones a realizar tanto del alumno como del docente (Laurillard, 2005).

Desde esta perspectiva, se puede proponer, que a través del tutorial interactivo, los alumnos adquirirán los conocimientos básicos del inglés, indispensables para comprender lo que escuchan o leen en los medios a su alcance, y adquirirán la confianza y seguridad necesarias para usar formas sencillas de expresiones lingüísticas.

Por lo tanto, se puede observar que el uso y diseño de tecnología educativa tiene el propósito de brindar apoyo al proceso didáctico y pedagógico, así mismo, representa una forma de comunicación interactiva para que el alumno construya conocimientos y desarrolle habilidades cognitivas y de comunicación.

Bloom (1998) sugiere que el ambiente instruccional es el mecanismo primigenio de comunicación entre el usuario y el sistema tutorial inteligente. Como comunicador, el ambiente instruccional debe proveer diferentes canales de comunicación (audio, letras, palabras, objetos animados,...). Primero, debe comunicar las características de la tarea pertinente para operar dentro de ese ambiente. Segundo, debe tener un medio de comunicar la tarea a ejecutar y su asistencia correspondiente con una mínima distracción del usuario. Finalmente, el ambiente instruccional debe proveer la evaluación de conocimientos y habilidades del usuario (Bloom, Shahidi, Wolff, 1995).

En cuanto al autoaprendizaje o control de lo que se aprende por este medio, Baylor (2001) señala que el control del manejo es un componente importante en los ambientes de aprendizaje basados en un agente computacional. Primero, se debe determinar el propósito instruccional en un ambiente continuo constructivista (control alto del que aprende) a instructivista (control alto del agente/programa). Segundo, considerar tipo, cantidad, explicitud y adaptabilidad para la retroalimentación que el agente proporciona. Tercero, agente vs. control del alumno se define tras la relación deseada entre el que aprende y el agente (por ejemplo, el agente como compañero de aprendizaje, el agente como mentor, el agente como asistente personal, el agente como recurso, o inclusive, múltiples agentes pedagógicos). Finalmente, el agente debe mostrar suficiente control para que el alumno desarrolle hacia él confianza, en términos de credibilidad, competencia y veracidad.

Por su parte, Lian (2004) explica que los ambientes de aprendizaje asistidos por computadora se caracterizan por ser modulares para maximizar su flexibilidad y por ser de uso individual, pero que pueden conectarse para proveer funcionalidad adicional. Además el autor describe las siguientes características:

1. Todos hacen un marcado énfasis en incrementar la comprensión, elevar la conciencia y el pensamiento crítico al proveer al aprendiente la oportunidad de probar varias hipótesis para confrontar, contrastar y debatir su entendimiento contra lo observado durante el aprendizaje del idioma, ya que la persona recibe retroalimentación, la mayoría de las veces, inmediata.
2. Promueven además la autonomía, pues permiten al que aprende, tomar control al seleccionar palabras o frases en sus actividades de aprendizaje.
3. Incorporan también, la habilidad de permitir al que aprende, no sólo aprender el segundo idioma, sino producirlo en una forma u otra para ayudarlo a desarrollar autoconocimiento y la habilidad de aprender a aprender.

Por último, con el fin de observar cómo han sido desarrollados temas y proyectos similares, que utilizan las TIC y la computadora, para mejorar la calidad de la educación, cabe señalar que para diseñar, desarrollar, implementar y evaluar cualquier Sistema Tutorial Inteligente (*Intelligent Tutoring Systems (ITS)* en inglés) se requiere haber efectuado y documentado un análisis y evaluación situacional para tomar la decisión requerida para esa condición. Después, se procede a la fase de diseño, desarrollo, implementación y evaluación del producto (Lee y Owens, 2000). Se ampliará esta información durante el desarrollo de la metodología, donde se aplican estas teorías básicas.

2.2.6 Modelo Almenado o Relacional para el Diseño de un Curso Integrado

La propuesta de esta tesis es la de cambiar el método actual de la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) que se imparte en 1º, 2º y 3º de primaria del colegio participante en esta investigación. El método que se propone está basado en un modelo almenado o relacional para diseñar un curso integrado, propuesto por Dee Fink (2003) quien afirma que deben hacerse cambios críticos en la institución educativa y en los docentes, para incrementar la calidad de las experiencias de aprendizaje del alumno.

Fink reconoce que su modelo es similar a otros en cuanto al diseño instruccional; sin embargo, Fink considera que lo distinto de su modelo, es que éste es relacional y no lineal, de ahí que sea un modelo integrado.

Por modelo lineal se entiende al diseño del proceso que incluye un número de elementos comunes como son: a) identificar las metas y objetivos educativos, b) actividades de aprendizaje, c) recursos y, d) evaluación. Además, están ordenados por etapas y separados entre sí (el autor cita como ejemplo de modelo lineal, seguir la secuencia del libro de texto). En cambio, aunque el modelo relacional contiene los mismos elementos del modelo lineal, el modelo relacional integra en el diseño del curso los siguientes componentes clave, ver Figura 5.

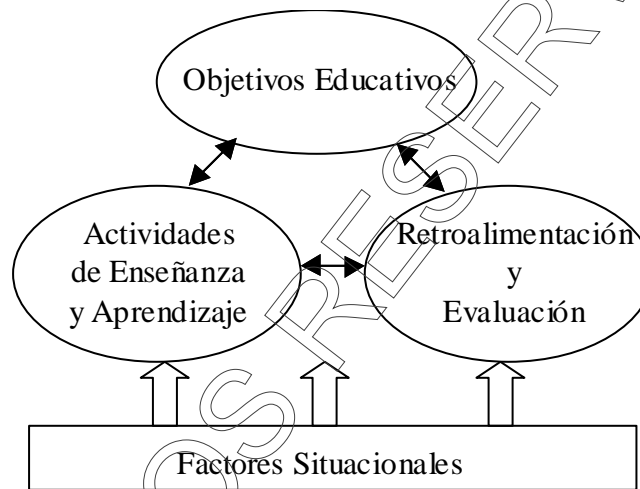


Figura 5. Componentes de un Curso Integrado.
Fuente: Dee Fink, 2003.

La premisa de este modelo relacional para un curso integrado, señala Fink, estriba en que cualquier docente que rompa alguna de las tres conexiones, inevitablemente romperá una segunda conexión. Según el autor, si se tiene contemplado desarrollar en los alumnos unos objetivos educativos y el desarrollo de pensamiento crítico, y asumiendo que, el docente es un catedrático efectivo, tiene un buen libro de texto y sus alumnos son buenos para tomar notas y leer el tema, existiría una posibilidad moderada en el éxito de los

contenidos de aprendizaje. Pero, los alumnos no están teniendo la práctica y retroalimentación requerida para apoyar su aprendizaje sobre cómo pensar críticamente acerca del tema. Aquí la ruptura está entre los objetivos educativos y las actividades de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la evaluación, el docente podrá evaluar a través de formular preguntas sobre el contenido de la materia, pero el dilema que enfrentará será el de incluir preguntas que requieran respuestas en donde los alumnos piensen críticamente sobre aspectos o problemas de la materia. Si el docente decide incluir preguntas que requieran pensamiento crítico por parte de los alumnos, seguramente se reflejará con certeza si los objetivos educativos se cumplieron; pero, si el docente no diseñó y proporcionó a sus alumnos actividades de práctica para desarrollar el pensamiento crítico, éstos saldrán muy mal. Por otra parte, si el docente opta por no incluir en su examen preguntas que requieran pensamiento crítico porque lo considera injusto, ya que no proporcionó la suficiente práctica sobre ese aspecto, entonces, los resultados del examen aplicado a los alumnos reflejarán las actividades de enseñanza y aprendizaje, más no reflejará el logro de los objetivos educativos.

Se considera este enfoque como constructivista y centrado en el aprendizaje del alumno, pues el modelo almenado o relacional para diseñar un curso integrado como lo propone Fink, parte del principio social sobre el principio biológico; es decir, que las fuentes de desarrollo no se encuentran en el individuo, sino en el sistema de sus relaciones y comunicación social, mediados

por herramientas culturales (el lenguaje {natural y artificial}, los esquemas, las redes, el signo...). Es decir, la génesis de las funciones psicológicas superiores, las cuales están sujetas a un proceso de internalización reconstructivo, no son una copia de lo externo (en este caso el contexto educativo e intenciones del docente), sino que hay una reconstrucción de conceptos. Vygotski explicó que el concepto de internalización debía entenderse como una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa.

Fink señala que los docentes tienen que hacer tres importantes decisiones para diseñar su curso de tres etapas de doce pasos:

1. Establecer los objetivos de aprendizaje.
2. Seleccionar actividades apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje.
3. Desarrollar procedimientos efectivos para la retroalimentación y la evaluación.

Etapas Iniciales:

1. Factores Situacionales (Situational Factors)
2. Metas de Aprendizaje (Learning Goals)
3. Retroalimentación y Evaluación (Feedback & Assessment)
4. Actividades de Enseñanza y Aprendizaje (Teaching & Learning Activities)
5. Integración de Componentes (Integrate the Component Parts)

Etapa Intermedia:

6. Estructura del Curso (Course Structure)
7. Estrategia de Enseñanza (Teaching Strategy)
8. Esquema de Todas las Actividades de Aprendizaje (Overall Set of Learning Activities)

Etapa Final:

9. Sistema de calificaciones (Grading System)
10. Problemas Posibles (Possible Problems)
11. Programa de Estudios (Write Syllabus)
12. Evaluación del Curso y su Enseñanza (Evaluation of Course and Teaching)

Este modelo almenado o relacional de diseño de cursos, elegido para modificar la forma actual de impartir la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) de 1º, 2º y 3º de primaria, está fundamentado, según explica Fink en el postulado de Walvoord y Anderson (1998) en donde se señala que todos los profesores se enfrentan a dos desempeños cotidianos: a) que sus estudiantes aprendan el contenido de su curso y, b) que aprendan a utilizar este contenido de alguna manera significativa. Lo importante aquí, señalan los autores, es que los profesores pasan la mayor parte del tiempo de clase enfrascados en la primera tarea, cubriendo el contenido del programa y dejando muy poco tiempo para enseñarles la segunda: el uso significativo del conocimiento. De esta

forma, señala Fink (2003) la mayoría de los profesores centra su actuación en los contenidos de su materia y no en el aprendizaje significativo del alumno. Ahora que, dice el autor, para que este aprendizaje significativo se dé en el alumno, debe haber una sinergia que sólo lo da la simultaneidad de la interactividad entre:

a) Conocimiento fundamental (sobre información importante): para recordar, comprender e identificar información clave como hechos, terminología, fórmulas, conceptos, ideas, perspectivas.

b) Aplicación (pensamiento crítico, práctico y creativo; manejo de proyectos complejos y desempeño de habilidades): al usar, criticar, manejar, solucionar, evaluar, juzgar, hacer, imaginar, analizar, calcular crear, coordinar o tomar decisiones acerca de.

c) Integración (aprendizaje interdisciplinario: conectar diferentes disciplinas y perspectivas; comunidades de aprendizaje: conectar diferentes personas, y, aprendizaje para la vida y trabajo: conectar diferentes ámbitos de la vida).

d) Dimensión humana: liderazgo, ética y desarrollo del carácter, responsabilidad de actuación propia, educación multicultural, trabajar como miembro de un equipo, ciudadanía, servicio a los otros, ética medioambiental.

e) Voluntad: entusiasmarse por, estar listo para, estar más interesado en, valorar.

f) Aprender a aprender: leer y estudiar efectivamente, preparar una agenda de aprendizajes, identificar fuentes de información, ser capaz de construir conocimientos acerca de, estructurar o hacerse preguntas útiles.

Sin embargo, Fink hace una fuerte recomendación para que la sinergia entre los componentes del aprendizaje significativo se concrete; es a través de crear una estrategia que combine las técnicas y actividades de aprendizaje en una secuencia tal, que se alternen las actividades de aprendizaje dentro del aula y las actividades de aprendizaje fuera del aula. Pues, es la estrategia la que crea la energía necesaria para el aprendizaje significativo y no la técnica. Por lo que, según Fink, aún falta mucho a los profesores para ser efectivos y eficientes con cualquier técnica que ellos usen. Por lo anterior, el autor integra en la etapa intermedia para el diseño de un curso integrado: la estructura del curso y la estrategia instruccional dentro de un esquema que comprende a todas las actividades de aprendizaje. Ver la Figura 6.

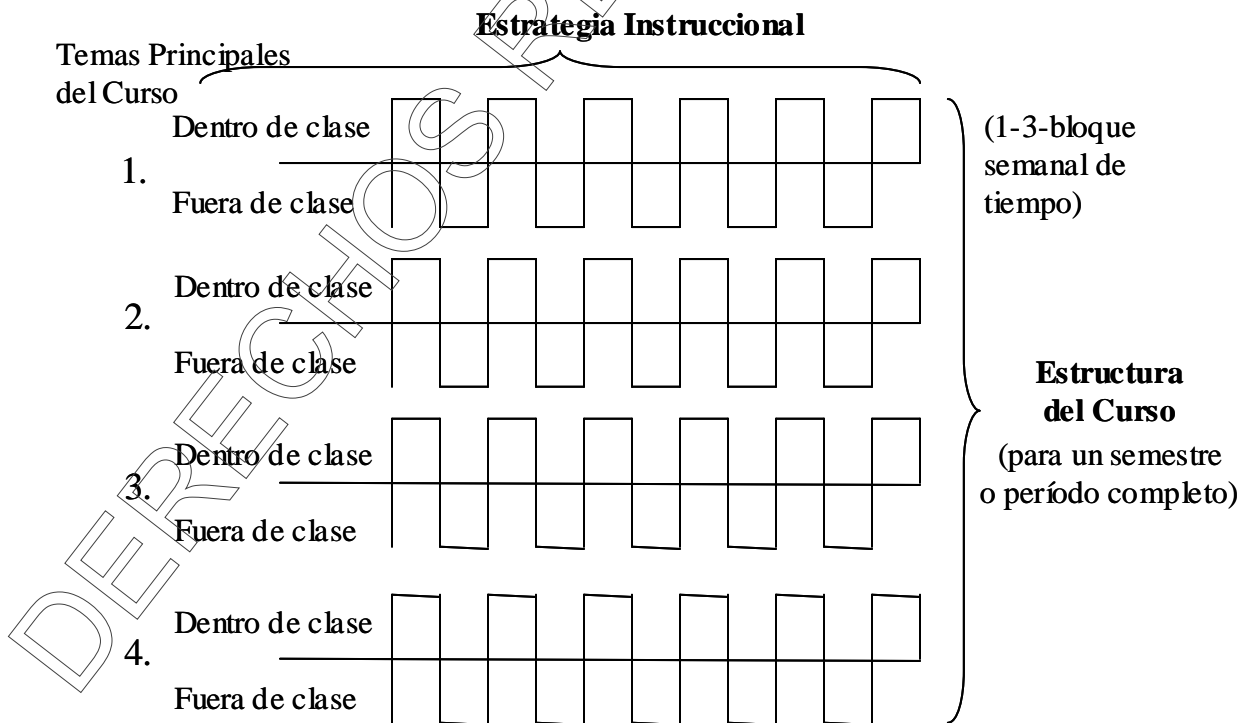


Figura 6. Esquema de Todas las Actividades de Aprendizaje para un Curso.
Fuente: Dee Fink, 2003.

Partiendo de lo anterior, Fink (2003) propone un modelo almenado o relacional para diseñar un curso integrado que consiste en separar las actividades propias del aula, de aquéllas que se pueden realizar fuera de ella. El autor dice que de esta forma, se pretende optimizar el tiempo dedicado a la instrucción, dejando como actividades fuera del aula aquellas tareas que los estudiantes pueden hacer por sí solos, sin apoyo del profesor.

Mediante este modelo, las actividades fuera del aula son parte integral y sistemática del diseño, no se trata de actividades aisladas, sino de proveer más oportunidades de aprendizaje por cuenta propia, que es la tendencia contemporánea. Weimer (2002) identifica cinco áreas clave que se requieren para cambiar de un aprendizaje centrado en contenidos, a un aprendizaje centrado en el alumno:

1. Balance de poder o control (balance of power). Examinar las decisiones tomadas en la rutina diaria del aula basadas en un radicalismo o feminismo pedagógicos, para saber cómo afectan a los alumnos fuera del aula.
2. La función del contenido (the function of content).
3. El rol del instructor (the role of the instructor). Distinguir entre cubrir simplemente un contenido específico y usar ese contenido como un fundamento para que el alumno continúe aprendiendo a lo largo de

sus estudios. El rol del profesor debería cambiar de ser él el centro, a convertirse en un facilitador, crítico y alguien que apoya.

4. La responsabilidad creciente del alumno (the learners' increased responsibility). La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno contribuye a aumentar el desarrollo intelectual, la confianza y el poder del que aprende. Los principios que rigen el que la responsabilidad del alumno se incremente, van desde un ambiente de aprendizaje conductista, a un ambiente que proporcione autonomía, responsabilidad, consecuencias y consistencia por parte del alumno.
5. El propósito y el proceso de la evaluación del aprendizaje (the purpose and processes of evaluation of learning). Redefinir la evaluación en términos de promover el aprendizaje a través del desarrollo de potencialidades intrínsecas y habilidades del alumno, su auto evaluación y la de sus compañeros de estudios.

2.2.6.1 Integración de Tecnología Multimedia al Modelo Almenado o Relacional.

Entonces, ¿cómo es que se pueden asignar actividades fuera del aula que aseguren el correcto aprendizaje del alumno por sí solo? Aquí la propuesta es mediante el uso de la tecnología educativa. El docente podría decir que él enseña en forma correcta su clase, y en gran parte, tiene razón, el punto es que él está allí para que el alumno aprenda y demuestre o dé evidencia concreta de lo que aprendió. Es por ello que en esta investigación, se trata de dar respuesta

a las preguntas de investigación que buscan comprender, a través de describir y explicar, la evidencia concreta –redacción de un cuento corto- de cómo usan el inglés como L2 alumnos de 1º, 2º y 3º de Primaria.

En la sección 2.2.4 se menciona que las computadoras se reconocen, desde los años 60, como excelentes herramientas para la enseñanza y aprendizaje de idiomas. En la actualidad, la computadora multimedia brinda la posibilidad de incorporar color, audio, video, animaciones y multimedia en general, permitiendo optimizar la interacción con los contenidos, mejorar la comprensión, promover la motivación y el trabajo colaborativo.

Considerando lo anterior, la computadora se convierte en una de las herramientas más importantes para la adquisición de conocimiento declarativo o explícito (en la siguiente sección 2.2.6.2 se explicará el conocimiento implícito o tácito y el conocimiento explícito o declarativo). Con el modelo almenado o relacional para diseñar un curso integrado, que consiste en separar (aunque parezca paradójico) las actividades propias del aula, de las que se pueden realizarse fuera de ella -que es lo que se propone para la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading), se estaría en la posibilidad de alternar en forma continua, la clase tradicional cara a cara entre docente y alumnos, con un recurso didáctico multimedia que estimula al alumno a actuar y a ser responsable de su aprendizaje, a ser original y creativo, y, a generar autocontrol.

Líneas arriba (p. 58) se mostró la relación que efectúa Escamilla entre tecnología educativa, métodos de instrucción y medios de comunicación de información⁸. Dicha relación concuerda con lo que Fink (2003) dice, respecto a que la estrategia de enseñanza se entiende como la combinación particular de actividades de aprendizaje en una secuencia particular.

Para ello, retomando las ideas de Bates (2001) y Poole (2003), la tecnología educativa –como todos los componentes de un sistema integrado– requiere lograr calidad de la enseñanza y el aprendizaje basados en la tecnología; así como, del uso apropiado de herramientas y equipos para lograr sus propósitos.

Para que lo anterior se cumpla en lo que aquí se propone (integrar tecnología multimedia a la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) de primaria menor), se requiere de un plan estratégico para organizar el método de dicho curso.

Aquí es adecuado mencionar lo que Bates (2001) considera que es necesario en un plan tecnológico estratégico “modélico” para usar la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje; lo resume en que ésta debería:

1. Anidar este plan a uno más amplio de enseñanza y aprendizaje de un departamento o una institución.

⁸ Bates y Poole (2003) definen a la tecnología educativa como cualquier comunicación con el alumno, fuera del contacto cara a cara con el docente.

2. Contemplar tanto la infraestructura tecnológica como la enseñanza con la tecnología.
3. Ser concreto, con una declaración de visión detallada, unos objetivos fijados para la acción del próximo periodo de tres a cinco años, unas fases de acción o estrategias de puesta en práctica, y unas entregas o resultados medibles, todo ello claramente especificado.

Además, debe incluir los siguientes elementos:

1. Las herramientas y equipos usados en la actualidad para apoyar la enseñanza, como computadoras, softwares, proyectores, CD-ROM multimedia.
2. Las destrezas necesarias para desarrollar o utilizar las herramientas y equipos en forma eficiente, como puede ser escribir, programar, producir.
3. La comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo, las herramientas y equipos educativos, se seleccionan y utilizan apropiadamente para apoyar este proceso.
4. El soporte humano necesario para hacer el uso más efectivo de las herramientas y equipos, incluyendo personal técnico, diseñadores educativos, programadores de web, entre otros, así como los profesores expertos en contenidos.

5. La organización requerida para permitir que las herramientas y equipos puedan desarrollarse y utilizarse apropiadamente (Bates y Poole, 2003; Cabrero, 2001; Lee y Owens, 2000; Litwin, 1995; Palloff y Pratt, 1999).

Por todo lo anterior, retomando lo que en esta tesis se propone: un cambio al método actual de la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) que se imparte en 1º, 2º y 3º de primaria del colegio participante en esta investigación, consiste en un modelo almenado o relacional para diseñar un curso integrado propuesto por Fink (2003), considerando que el alcance de estos cambios sería a nivel metodológico, pues se pretende la integración de tecnología multimedia, a la interacción tradicional presencial del profesor con sus alumnos en dicha clase. Este método contempla un contexto de aprendizaje que deberá permitir que los alumnos de primaria de los grados mencionados, trabajen solos, ya sea en interacción con el material de aprendizaje (al que se puede acceder local o remotamente) o en trabajos en colaboración (y en una relación igual) con compañeros (Bates, 2001). Para lograr lo que aquí se propone, es que se hará uso del software educativo como estrategia didáctica.

2.2.6.2 Selección de un Software Educativo para Crear un Curso Integrado

El desarrollo de la industria del software es muy versátil. Ofrece softwares cerrados, semicerrados y abiertos (Muraro, 2005; Nonaka y Takeuchi, 1995).

Los softwares cerrados y semicerrados pueden contener información disciplinaria en forma explícita o implícita, mientras que los softwares abiertos sólo pueden contener modos de producción específicos (Muraro, 2005).

La autora da como ejemplo de software abierto a un constructor de historietas que encierra la lógica comunicativa del género, pero deja libre al alumno sobre el tema, el tipo de historieta y el lector al cual va dirigido.

El criterio para seleccionar un software (ver TABLA IV) depende de la intención educativa y la interacción que ofrezcan para el desarrollo cognitivo. Esta clasificación sirve especialmente para determinar a priori las posibles funciones tanto del docente como del alumno (Muraro, 2005).

DERECHOS RESERVADOS

TABLA IV
CLASIFICACIÓN DE SOFTWARE SEGÚN
MODALIDAD Y ESTRUCTURA
Fuente: Muraro, 2005

		Por su estructura		
		Cerrados	Semicerrados	Abiertos
Por su modalidad de tratar la información disciplinar	Explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoriales • Ejercitación y práctica • Libros electrónicos • Enciclopedias temáticas • Revistas electrónicas • Páginas Web 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitación y práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Constructor de historietas
	Implícita	<ul style="list-style-type: none"> • Bases de datos • Páginas Web • Modelos de simulación • Mapas interactivos • Enciclopedias generales • Juegos lógicos • Juegos de estrategia 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorios experimentales • Modelos de simulación • Constructores de historietas • Constructores geométricos • Constructores de líneas de tiempo, árboles genealógicos, redes o mapas conceptuales, etc. • Lenguajes de autor 	<ul style="list-style-type: none"> • Planilla de cálculo • Procesadores matemáticos • Administradores de bases de datos • Lenguajes de programación

Por su parte, Bergoña Gros Salvat (2000) clasifica los tipos y los productos informáticos de acuerdo a lo que se presenta en la Tabla V:

TABLA V

CLASIFICACIÓN DE TIPOS Y PRODUCTOS INFORMÁTICOS

Fuente: Bergoña Gros Salvat, 2000

TIPOS	PRODUCTOS
Programas instructivos	<ul style="list-style-type: none">• Software educativo para diferentes áreas y niveles
Programas “vacíos”	<ul style="list-style-type: none">• Procesadores de textos• Bases de datos• Hoja de cálculo• Diseño gráfico• Programas para creación de páginas Web, multimedia,...
Programas para el desarrollo de habilidades y estrategias	<ul style="list-style-type: none">• Juegos• Simulaciones
Programas de comunicación	<ul style="list-style-type: none">• Correo electrónico, chat, news.
Programas de consulta y acceso a información	<ul style="list-style-type: none">• Enciclopedias multimedia• Páginas Web

Para la problemática particular de esta investigación, ¿qué tipo de conocimiento se debe delegar a la tecnología en la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading)? En cuanto a la transformación de la información en conocimiento explícito e implícito utilizando la tecnología educativa como medio o canal de comunicación tenemos que, existe similitud entre Muraro y Nonaka y Takeuchi. Mientras que Muraro clasifica la estructura del software por su modalidad de tratar la información disciplinar en explícita e implícita, Nonaka y Takeuchi (1995) clasifican el conocimiento en explícito y tácito.

¿Qué aportan estas consideraciones? Los autores⁹ hablan de que la persona se hace experta al desarrollar la habilidad de deducir un conocimiento implícito, abstracto y transformarlo a conocimiento explícito a otros. Este modelo mental explícito está organizado a su vez en varias capas de abstracción para explicar a otros el por qué de algo. Por otra parte, los autores hablan de la persona que se hace experta por inducción. Este modelo mental de conocimiento es concreto y tácito.

Los autores llaman compartir conocimiento “*knowledge Sharing*”¹⁰ cuando ambos expertos –modelo mental explícito y modelo mental tácito- aprenden uno del otro. Pues, el experto explícito se da cuenta de las dificultades del que opera en forma concreta o aplica lo aprendido y éste (el experto tácito), aprenderá mucho de las correcciones de estrategia que el otro efectúe.

De lo anterior, aquí se pretende hacer una analogía con el enfoque que guía esta tesis y que es la Teoría del Desarrollo Histórico-Cultural que señala que la Zona de Desarrollo Próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción, que el nivel actual de su desarrollo. Es decir, la instrucción únicamente es válida cuando precede al

⁹ Nonaka y Takeuchi dicen que los ingenieros se hacen expertos por deducción: desarrollan un proceso de producción de arriba hacia abajo. De esta forma, el modelo mental de un ingeniero es relativamente abstracto y explícito (fácil de documentar). Por lo que, el expertis del ingeniero es un conocimiento explícito. Por otra parte, los operadores desarrollan su expertis por inducción: la intervención manual en el proceso. Así, el modelo mental del operador es relativamente concreto y tácito. Por lo que la expertise del operador es de conocimiento tácito.

¹⁰ R. Vermeire fue pionero del “*knowledge sharing*” mucho antes de que Nonaka y Takeuchi (1995) reinventaran este concepto.

desarrollo. De esta forma, el docente experto deduce un conocimiento implícito o abstracto o tácito en acciones didácticas que posibiliten transformar ese conocimiento en una información explícita al alumno, para que éste desarrolle y se le despierten toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la Zona de Desarrollo Próximo. Sin embargo, Vygotski advierte que no hay que caer en el error de preguntarse: ¿ha madurado el niño para aprender a leer, para aprender aritmética, etc? Por lo que se debe determinar siempre el umbral inferior de la instrucción y establecer el umbral superior de la instrucción. Sólo dentro de los límites existentes entre estos dos umbrales puede resultar fructífera la instrucción (Vygotski, 1982). Al respecto, Vygotski dice que se podría razonar así: si el lenguaje exige voluntariedad, abstracción y otras funciones todavía inmaduras en el escolar, habrá que aplazar la instrucción hasta que estas funciones comiencen a madurar. Sin embargo, el teórico señala, que la enseñanza de la escritura es una de las asignaturas más importantes de la instrucción escolar en el comienzo de la escuela, ya que favorece el desarrollo de todas las funciones que aún no han madurado en el niño.

Sin embargo, el aula bilingüe regular no brinda las suficientes oportunidades para la transición entre la comprensión y expresión oral y la comprensión y expresión de la escritura en el segundo idioma a cada alumno; sí, cada alumno, porque existe disparidad de tiempo en el desarrollo individual de habilidades. Por lo que este trabajo propone recurrir al uso de tecnología multimedia para

brindar al alumno todas las oportunidades de practicar a su ritmo, fuera de la clase regular, la información explicitada por su profesor, y así pueda apropiársela (ver Figura 6, p. 72). Pues, generalmente, la mayor parte del tiempo de la clase regular está controlada por el profesor, donde es frecuente que en la información explicitada por el docente, prevalezcan largas prácticas didácticas como la exposición oral del profesor, el dictado, la copia y la evaluación centrada en la memorización de conceptos y definiciones.

Por lo que, la propuesta central en esta investigación, es que el docente experto despliegue su conocimiento deductivo o implícito –en este caso, en el segundo idioma- en un conocimiento inductivo o explícito fácil de documentar en material didáctico multimedia al alumno, quien tendrá ahora la responsabilidad de operar dicho conocimiento en forma inversa; es decir, partir de un conocimiento explícito (proporcionado por el docente) al logro de un conocimiento implícito o evolución intelectual.

Ahora bien, Lam (2000) hace referencia a las diferencias fundamentales en el conocimiento disciplinar explícito y tácito o implícito, ubicándolas en tres aspectos: a) la posibilidad de su codificación y los mecanismos para su transferencia, b) los métodos para adquirir y acumular este conocimiento; y c) potencial de agregación y modos de apropiación.

En cuanto al primer aspecto (la posibilidad de su codificación y los mecanismos para su transferencia), se explicó que el conocimiento explícito requiere deducir de forma fácil una codificación y su transferencia; en cambio, el conocimiento tácito o implícito es inductivo, intuitivo, implica acción y retroalimentación de las propias estructuras de pensamiento para su codificación y comunicación o transferencia (pp. 59-60 se habla sobre codificación de la información). En cuanto al segundo aspecto (los métodos para adquirir y acumular este conocimiento), el conocimiento explícito o inductivo o concreto o declarativo, se genera con el despliegue de abstracciones lógicas; mientras que el conocimiento implícito o tácito se adquiere a través de vivir la experiencia con actividades significativas; por lo que se constituiría en evolución intelectual. El tercer aspecto (potencial de agregación y modos de apropiación), el conocimiento explícito puede estar agregado en una ubicación específica, almacenado en formas objetivas, como los recursos didácticos informáticos, reconocidos también como objetos de aprendizaje¹¹, que vemos en la descripción de Muraro (2005). En cambio, el conocimiento implícito o deductivo o abstracto o tácito, es un conocimiento contextual y personal, por lo que requiere el involucramiento y cooperación personal.

¹¹ Los objetos de aprendizaje son conocimientos digitalizados que facilitan la construcción de aprendizajes significativos del estudiante, de manera que éstos puedan ser transferidos a situaciones de la vida cotidiana para resolver problemas (Informe 2007, Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, 2008).

En esta investigación se ubica al aula bilingüe como claustro esencial del conocimiento tácito o implícito, cara a cara, en donde el docente alfabetiza en inglés o L2 a alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria, teniendo como objetivo que los alumnos comprendan y usen el segundo idioma en su jornada académica.

Sin embargo, al analizar la conceptualización del problema se puede observar que la mayoría de las variables negativas que inciden en las deficiencias en lecto-escritura (en el capítulo 4 veremos un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes participantes en esta investigación en comprensión lectora, vocabulario y reflexión sobre el lenguaje o contenidos lingüísticos) de los alumnos recaían principalmente en las prácticas sociales del lenguaje traducidas en el aula bilingüe a falta de tiempo para enseñar en ambos idiomas, el libro de texto extranjero, el contexto basado en un método de inmersión y enseñanza de contenidos en inglés o L2 (en las secciones 1.2 pp. 10-11; 1.5 p. 27 y 2.2.1 p. 41) y el discurso del docente. Aquí es clara la existencia de una fractura entre enseñar y aprender, que lamentablemente cobra una factura a corto (calificaciones y castigos), mediano (lagunas de conocimiento por un pobre aprendizaje) y largo plazo (impacto a la sociedad) si no se subsana a tiempo.

Por lo anterior es que se propone la incorporación de tecnologías multimedia para la exposición de contenidos explícitos que (en el capítulo 4 a través del análisis e interpretación de evidencia empírica se buscará proporcionar con esta

investigación, aportar una mayor comprensión sobre el fenómeno de alfabetizar en un segundo idioma) permiten al estudiante adquirir este contenido fuera del aula tácita o implícita, en un contexto relajado, en donde cada alumno puede repetir prácticas interactivas a través de animaciones multimedia sin cansancio y con retroalimentación inmediata.

Dado que esta tesis tiene un enfoque constructivista -cuyo origen es la teoría vigotskiana- al integrar la tecnología educativa multimedia, como herramienta cultural que mediatiza ambos idiomas, a la clase tradicional de Lecto-Escritura en inglés (Reading), se encuentra en el modelo almenado o relacional de Fink, el principio social antes del principio biológico. Es decir, que las fuentes de desarrollo no se encuentran en el individuo, sino en el sistema de sus relaciones y comunicación sociales mediados por herramientas culturales, las cuales están sujetas a un proceso de internalización reconstructivo.

Este sistema de relaciones y comunicación que Vygotski formula como la Ley Genética Fundamental del Desarrollo Psíquico, se basa en el origen social y el carácter mediatizado de la conciencia en donde: toda función aparece en escena al menos dos veces, en dos planos, primero en el plano social y luego en el psicológico, primero entre las personas como categoría intersíquica y luego en el niño como categoría intrapsíquica, traducándose a la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como la distancia que media entre los dos planos antes señalados, o sea, entre el plano interpsicológico y el plano

intrapicológico; esto puede ser expresado en términos de la distancia que media entre lo que el niño es capaz de hacer con ayuda de los demás (o aprendizaje asistido) en el plano de la comunicación y lo que puede hacer sólo, por sí mismo, como producto del desarrollo alcanzado o internalizado (Vygotsky, 1982). Galperin -uno de los continuadores de la obra de Vygotski- (en Morenza, 1998), señala la diferencia entre Piaget y Vygotski diciendo que es muy simple, Piaget dice lo que el niño hace, Vygotski dice lo que el niño puede hacer.

Retomando el enfoque de esta tesis que es vygotkiano, es importante analizar la diferencia que Galperin señala entre los constructivistas Piaget y Vygotski; porque, desde el enfoque vygotkiano, el plano interpsicológico estaría aquí representado por el docente, quien maneja el conocimiento desde su esquema mental que por una parte, es deductivo, relativamente abstracto en su clase tradicional, o cara a cara con el alumno, y, por otra parte, es explícito (fácil de documentar)- para diseñar o seleccionar, en este caso, material didáctico multimedia que permite enriquecer la interacción con los contenidos, y activar la motivación, dar más oportunidades de practicar y usar la información, así como, desarrollar habilidades de pensamiento a sus alumnos, quienes representan el plano psicológico que internaliza, a través de reconstruir, los conocimientos aportados por el docente. Mientras que Piaget, nos dice lo que el niño es capaz de hacer por sí solo.

De esta forma, el método almenado o relacional para diseñar un curso integrado, en este caso a la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) de 1º, 2º y 3º de primaria, permitiría separar las actividades tácitas propias del aula, de las actividades explícitas que se pueden realizar fuera de ella, alternándolas en forma continua: la clase tradicional -cara a cara entre docente y alumnos- y un recurso didáctico multimedia que estimula al alumno a actuar y ser responsable de su aprendizaje, ser original y creativo y a generar autocontrol.

A continuación, se muestra la metodología que se considera más apropiada para dar posibles respuestas a las interrogantes que son motivo de esta investigación.

DERECHOS RESERVADOS

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En los capítulos anteriores se intentó brindar al lector la información suficiente para comprender el contexto y los fundamentos teóricos que buscan resolver la problemática planteada en la función comunicativa del lenguaje, en este caso, lo que implica pasar de una oralidad aulica en un segundo idioma, a la fase final que es la escritura. Para comprender este fenómeno humano, durante la evolución del proceso de aprender la Lecto-Escritura en inglés como segunda lengua a niños mexicanos, se detectaron (en la institución educativa participante en esta investigación) principalmente las siguientes realidades:

1. Incompetencia de la instrucción en el segundo idioma (L2). Esta incompetencia atañe al método de enseñanza empleado actualmente: el método de la enseñanza de inmersión y el método de la enseñanza por contenidos.
2. El material didáctico extranjero –en este caso, el libro de texto- no adaptado a las necesidades específicas para el proceso de enseñar y aprender la Lecto-Escritura en inglés como segunda lengua a niños mexicanos. No obstante, no se puede ir en contra del sistema o filosofía de la institución que enseña mayormente en inglés su plan de estudios;

sin embargo, sí se puede recurrir a estrategias didácticas basadas en las TIC para practicar y usar ambos idiomas.

3. Falta de tiempo en el aula regular. El tiempo es relativo. En la institución bilingüe, se requiere más tiempo por la naturaleza misma de la enseñanza en dos o tres idiomas; en el aula, el tiempo es controlado por el docente; y, el que aprende, requiere su propio tiempo para aprender.
4. Trabajo colaborativo. Puesto que no se permite en el aula hablar en la lengua nativa (L1) por el actual método de inmersión en el segundo idioma o L2, las prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza y aprendizaje en sus diferentes ámbitos como lo son, el de estudio, literatura y participación ciudadana, se reducen considerablemente.
5. Carencia de oportunidades de aprender por cuenta propia el segundo idioma o L2.

Por lo anterior, esta investigación pretende demostrar cómo usan el inglés - como segundo idioma (L2)- los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria de un colegio privado bilingüe que transitan, de la enseñanza tácita u oralidad áulica únicamente en L2, al aprendizaje o conocimiento explícito del inglés básico, delegado al uso de tecnología multimedia apropiada a estos grados escolares. En este capítulo se explica la metodología seleccionada para el desarrollo, paso a paso, de la investigación realizada.

Para ello, se hace referencia a lo que es diseñar una investigación, así como al por qué se considera que el marco de lo que aquí se propone encaja con las características de la investigación mixta, ya que, ayuda a comprender la evolución del proceso de aprender la Lecto-Escritura en inglés como segunda lengua y permite la construcción de un nuevo conocimiento de la realidad áulica bilingüe. Así mismo, se intentará explicar el método del estudio de casos, pues su diseño permite especificar la estructura, procedimientos y sistemas de control para llevar a cabo la obtención de evidencia empírica cualitativa bajo una perspectiva tecnológica, política y sociocultural, donde la unidad de análisis será la apropiación de la palabra en diversas prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, en la vida escolar de los alumnos participantes; y así intentar dar respuesta al objetivo de esta investigación, que es el de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en la sección 1.3. De ninguna manera se pretende centrar el análisis desde una perspectiva normativa o mecánica de la lengua, ni el conocimiento académico de la historia literaria o adquisición memorística de información; sino, analizar desde teóricos como Duranti y Goodwin (1997), Hymes (1972), Schegloff (1996, 1997, 1999) y Vygotski (1982), la función comunicativa del lenguaje a través de la palabra utilizada en ambos idiomas y el conocimiento explícito de algunos elementos lingüísticos que den fe de un aprendizaje esencial de la expresión oral y escrita del alumno.

Será a través de la producción literaria del alumno, es decir, su palabra escrita, la que expresará su competencia lingüística en el segundo idioma. Por

competencia lingüística se entiende conocimiento implícito manifestado en una habilidad explícita al redactar y una actitud de respeto en la comunicación y trabajo colaborativo con el otro. Pues, se considera a la expresión escrita como la última manifestación de su proceso de alfabetización; además, se observará su interacción trabajando colaborativamente con sus pares en la tarea de elaborar un cuento corto. De esta forma, la función comunicativa del lenguaje surgirá de la combinación del contexto (la institución participante con sus particularidades y el aula con su método, como estudio de casos) y el texto (los cuentos escritos por los alumnos) como manifestación de la evolución del intelecto del alumno en el manejo del segundo idioma.

Para su logro, se intentará apoyarse en un modelo almenado o relacional para diseñar un curso integrado propuesto por Fink (2003), pues considero que el alcance de esta investigación sería a nivel metodológico, ya que pretendo la integración de tecnología multimedia, a la interacción tradicional presencial del profesor con sus alumnos en la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) de 1º, 2º y 3º de primaria. Este método contempla un contexto de aprendizaje que deberá permitir que los alumnos de primaria de los grados mencionados, trabajen solos, es decir, en actividades fuera del aula regular, por ser ésta insuficiente para brindar más oportunidades de aprender por cuenta propia.

Para concretar la estrategia del método propuesto para solucionar el problema motivo de esta investigación, se hará uso del software educativo como estrategia didáctica.

3.1 Diseño de la Investigación

Shagoury y Millar (2000) establecen que el diseño de una investigación, es el “cómo” del estudio. Los autores mencionan cinco problemas que deben resolverse al diseñar la investigación:

1. Encontrar un foco problemático o pregunta.

Que consiste en escribir en borrador, las preguntas secundarias que surgen de la principal. Conocer teorías centrales que definirán quién es usted como docente-investigador y darán coherencia a las decisiones que toma en cada momento en el aula. Estas teorías establecerán los fundamentos de toda pregunta de investigación en su diseño.

2. Decidir qué datos son pertinentes.
3. Concentrarse en el entorno y en los seres humanos que intervienen.

Se refiere a pensar en los contextos y en las personas: ¿qué hechos ocurren? ¿qué personas participan? ¿qué interacciones? ¿qué evidencia física hay?

4. Revisar las preguntas iniciales para ayudarse a observar el contexto y a la gente involucrada y determinar qué datos (a partir de un mundo de posibilidades) son pertinentes.

Es en cuanto a tener presente lo que se desea estudiar y el por qué servirá para revisar todos los datos pertinentes con el objeto de determinar cuáles realmente se han de recoger.

5. Recolectar y analizar los datos.

3.2 Investigación Cualitativa y Cuantitativa

Ahora bien, ¿qué investigación es la adecuada realizar? Para responder, se sugiere una comparación entre las características de la investigación cuantitativa y la cualitativa, tal como se muestra a continuación (ver TABLA VI):

TABLA VI
CARACTERÍSTICAS COMPARATIVAS DE LA INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA Y CUANTITATIVA
Fuente: Pérez Serrano I, 2004

PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Foco de la investigación	Cualidad (naturaleza, esencia del problema).	Cantidad (cuánto, cuántos).
Raíces filosóficas	La fenomenología, la interacción simbólica.	El positivismo, el empirismo lógico.
Conceptos asociados	Trabajo de campo, etnografía, investigación-acción.	Experimental, empírica, estadística.
Características del diseño	Flexible, envolvente, emergente.	Predeterminado, estructurado.
Marco o escenario.	Natural, familiar.	Desconocido, artificial.
Muestra	Pequeña, no aleatoria, teórica.	Grande, aleatoria, representativa.
Recogida de datos	El investigador como instrumento primario, observaciones, entrevistas.	Instrumentos (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios, ordenadores).
Modalidad de análisis	Inductivo (por el investigador).	Deductivo (por métodos estadísticos).
Hallazgos	Comprehensivos, holísticos, expansivos.	Precisos, limitados, reduccionistas.

Por otra parte, Muñoz Serván (en Pérez Serrano, 2004) señala que son muchas las aportaciones que se están haciendo para delimitar las características diferenciales entre investigación cualitativa y cuantitativa, y citan a Stake (1998) quien centra las diferencias en (ver TABLA VII):

TABLA VII
CARACTERÍSTICAS COMPARATIVAS DE LA INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA Y CUANTITATIVA
Fuente: Stake, 1994

PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Objeto de la investigación	Explicación	Comprensión
Función del investigador	Impersonal	Personal
Resultados de la investigación	Conocimiento construido	Conocimiento descubierto

Las autoras señalan que la investigación cualitativa apunta hacia modelos más comprensivos que permitan la construcción de un nuevo conocimiento de la realidad, enfatizando que no es tan importante la distinción entre datos cuantitativos y cualitativos, sino la diferencia entre la búsqueda de causas frente a la búsqueda de acontecimientos.

Por lo anterior, dada la complejidad de las variables negativas inherentes al aula, mismas que se detectaron y fueron esquematizadas en la conceptualización del problema (p. 21), se encuentra que una investigación mixta (en el siguiente párrafo se ampliará qué es una investigación mixta) es el enfoque apropiado. Se le considera así debido a que, el objeto de estudio de

esta investigación es comprender, a través de describir y explicar, cómo construyen, interpretan y usan el inglés como segundo idioma alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria en su tránsito de lo oral a lo escrito en la institución bilingüe participante. Así mismo, se considera que esta investigación es de tipo mixto porque la participación de quien investiga será de carácter inductivo y deductivo y la presentación de resultados será desde un enfoque cuantitativo y cualitativo.

Zorrilla (1993) establece, en cuanto a tipos de investigación, que la básica o pura busca acrecentar los conocimientos teóricos, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas, mientras que, la investigación aplicada se nutre de los avances de la investigación básica, pero su enfoque está en la aplicación, en la utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos que se generen en la búsqueda de conocer para hacer, para actuar, para construir y para modificar. Es decir, Zorrilla clasifica estas dos investigaciones tomando como criterio el grado de abstracción del trabajo y el uso que se pretende dar al conocimiento. Se refiere también a otros tipos de investigación en donde toma como criterio el lugar y los recursos donde se obtiene la información que se requiere para la investigación. A continuación se cita a Zorrilla (1993: 43):

La investigación documental es aquella que se realiza a través de la consulta de documentos (libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, registros, códigos, constituciones, etc). La de campo o investigación directa es la que se efectúa en el lugar y tiempo en que ocurren los fenómenos objeto de estudio. La investigación mixta es aquella que participa de la naturaleza de la investigación documental y de la investigación de campo.

La Figura 7 (p. 98) muestra el esquema conceptual metodológico para esta investigación en donde se enlaza la postura teórica vigotskiana con el proceso de interacción socioeducativo entre el profesor y su alumno, mediando entre ellos, prácticas interactivas multimedia que extienden el conocimiento actual del niño hacia nuevos niveles de desarrollo de su lenguaje oral y escrito en ambos idiomas. Para llevar a cabo lo que se propone en el esquema conceptual metodológico de la Figura 7, la TABLA IX (pp. 126-129) muestra el esquema operativo para desarrollar y evaluar la competencia lingüística en el segundo idioma que se proponen para el tratamiento de la implementación del nuevo método para la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) en los grados escolares.

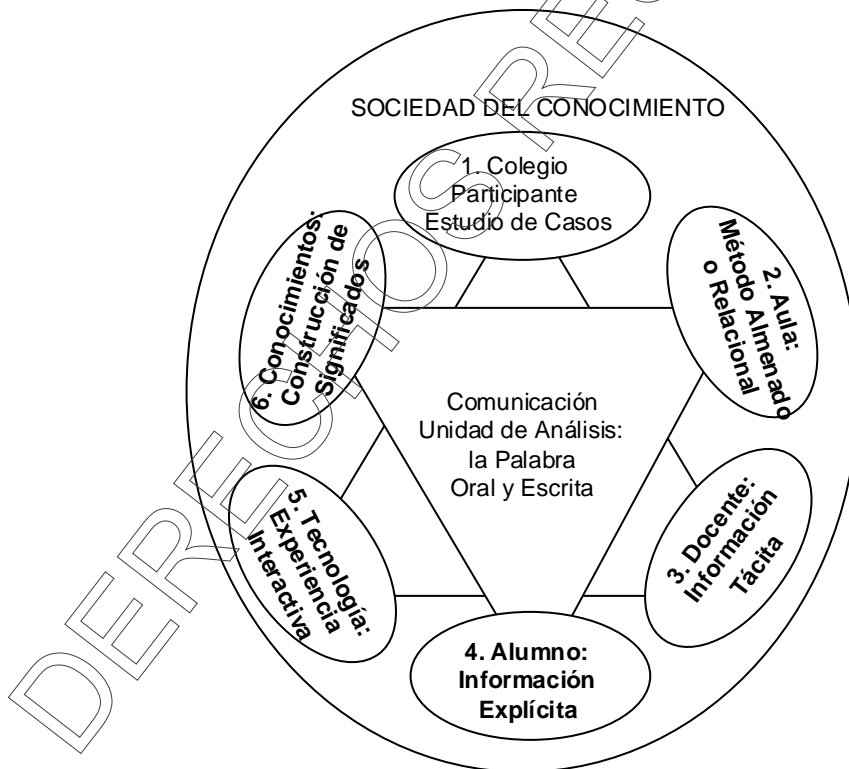


Figura 7. Esquema Conceptual Metodológico para Incluir la Tecnología Multimedia como Experiencia Interactiva dentro de una Zona Próxima de Desarrollo. Fuente: Elaboración propia.

A manera de ubicar la metodología de enfoque mixto que se expone para dar solución a esta investigación -pues se le considera la más apropiada-, es que, a través del estudio de casos, se abarca un panorama del contexto de la institución educativa participante; con el método almenado o relacional se abarca la estrategia áulica, y, tomando como unidad de análisis a la palabra oral y escrita porque une la forma, el significado y su uso, se abarca el texto del alumno dentro de un contexto bilingüe apoyado por la tecnología multimedia.

Es decir, como posible resultado de esta investigación se descubrirá, a través de presentar los resultados en forma cuantitativa con respecto al análisis de contenido de la expresión escrita del alumno, si el conocimiento explicitado delegado a la tecnología multimedia (en este caso el software educativo interactivo) ayuda, primero al alumno a construir un conocimiento implícito que evolucione su intelecto en el manejo del segundo idioma y luego al docente, quien al conocer el desempeño de sus alumnos, modifique, no el método que aquí se propone, sino, rediseñe el software educativo, de acuerdo a las nuevas necesidades que presenten sus alumnos. En cuanto a la presentación de resultados de las perspectivas política, tecnológica y sociocultural del esquema operativo o de trabajo, será desde un enfoque cualitativo.

Por otra parte, siguiendo a Taylor y Bogdam (en Pérez Serrano I, 2004) señalan que la metodología cualitativa se distingue por ser:

- Inductiva. Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Pueden comenzar sus estudios con interrogantes sólo vagamente formuladas.
- Holística. Los escenarios, las personas o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados en un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
- Natural. Se ha dicho que los investigadores cualitativos son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.
- Contextual. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- Descubridora. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, para ver las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez.
- Reivindicadora. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas; busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Humanista. Cuando las palabras y los actos de la gente se reducen a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

- Científica. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Concreta. Los métodos cualitativos nos colocan en el mundo empírico. Aseguran un estrecho *ajuste* entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
- Desprejuiciada. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignas de estudio.
- Un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques. El investigador es un artífice, crea su propio método. Sigue lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos le sirven, pero no es esclavo de un procedimiento.

Por otra parte, Pérez Serrano (I, 2004) recomienda las siguientes acciones para hacer investigación cualitativa:

1. Acercarse al campo en estudio con problemas, reflexiones y supuestos.
2. Al diseñar el proyecto, pueden aprovecharse los atributos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos, y utilizar conjuntamente los métodos de ambos, según lo demanden las necesidades de la investigación. Esto supone más ventajas que inconvenientes.
3. Realizar una observación participante directa, de la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis.

4. Definir y elaborar los instrumentos, según lo requieran el objetivo del estudio y las demandas de la realidad.
5. Extraer datos de la realidad para contrastarlos con la teoría o con el deber ser.
6. Por medio de una triangulación de datos, contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas. Generar una exploración en espiral.

3.3 Consideraciones para Seleccionar una Metodología

Después de haber posicionado esta investigación con enfoque mixto dado el objeto de la investigación, la función del investigador y la explicación de los posibles resultados de la investigación, ahora, se procederá a elegir específicamente un método de investigación. Para ello, primero se intentará aproximarme a precisar algunas consideraciones para seleccionar una metodología que pueda explicar cómo lidiar con el cambio educativo o innovación al interior del aula, con la aprobación de recursos, espacios y tiempos de las autoridades educativas, y, con la complejidad de variables negativas inherentes al aula, mismas que se detectaron y esquematizaron en la conceptualización del problema.

Las autoras Muñoz Serván (en Pérez Serrano, 2004) señalan que cuando lo que nos interesa es la particularización y no la generalización de resultados,

nos situamos en el estudio de casos, dado que nos ofrece una perspectiva contextualizada; aunque aclaran que, no debemos confundir el estudio de casos con una muestra, ni tampoco la suma de casos puede considerarse una muestra. Al respecto, siguen la posición de uno de los primeros etnógrafos educativos, Louis Smith, quien define el caso como un sistema acotado, resaltando los límites que precisa el objeto de estudio, siempre enmarcado en el contexto global (sistema) en que se produce. Por lo que, concluyen las autoras, la metodología del estudio de casos es especialmente útil, tanto como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada, como cuando constituye una estrategia didáctica para comprender e interpretar hechos y situaciones sociales que nos ayuden a avanzar en nuestra propia tarea profesional. Muñoz Serván (2004) ofrecen las definiciones del estudio de casos:

- Examen de un ejemplo en acción (Walker, 1983).
- Método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y requieren múltiples fuentes de información (Ying, 1984).

El estudio de particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1994).

La introducción de nuevas metodologías, supone, generalmente discusiones en el interior de las instituciones educativas y una explicación clara y convincente hacia fuera para justificar los cambios que los nuevos métodos provoquen (Libedinsky, 2001). La autora propone documentar las experiencias educativas innovadoras con la intención de hacer públicas aquellas actividades escolares que se realizan puertas adentro de las escuelas y puertas adentro de las aulas. De esta forma, al hacer públicos las virtudes y los defectos de estas propuestas, las ideas y las producciones se exponen a la crítica constructiva de colegas, legos y expertos. Además, al hacerlas públicas, las experiencias educativas documentadas se transforman en material enseñado, y por lo tanto puede ser replicado, reinterpretado o inclusive, malinterpretado. Además, Libedinsky señala que, la posibilidad de ser replicado dependerá, mayormente, de la claridad y rigurosidad con la que se implemente el proceso de documentación.

De acuerdo a Libedinsky (2001) se recomienda documentar las experiencias educativas innovadoras de la siguiente forma:

- Documentar las experiencias educativas mientras se llevan a cabo.
- Planificar la experiencia y planificar el modo de documentarla.
- Documentar con todos los medios posibles que permitan obtener y registrar información útil. Seguramente el instrumento ideal no existe y será una construcción propia.

- Ofrecer algunos datos en bruto, para que la audiencia pueda considerar sus propias interpretaciones.
- Incluir explicaciones de lo conocido, para favorecer la comprensión de la experiencia en su plenitud.
- Mostrar empatía con todos los elementos que intervienen en la experiencia.
- Considerar con sumo cuidado lo que sabe y lo que desconoce la audiencia, para producir la sensación de que se está contando una historia.
- Cuando las innovaciones son presentadas por sus auténticos líderes, el público lo siente.

Al respecto, Gibbons (1997) establece que la documentación de experiencias educativas innovadoras permitiría transformar el conocimiento didáctico tácito en conocimiento didáctico explícito. A este respecto, en el capítulo 2 sección 2.2.6.2 (pp. 81-85) se revisó conocimiento tácito y explícito. Continuando con el autor, señala que, el conocimiento tácito es el que no está disponible como un texto, sino que puede considerarse que reside en las cabezas de quienes trabajan sobre un proceso particular de transformación, o que está encarnado en un contexto organizativo concreto.

Cabe enfatizar lo importante que es considerar que gran parte de la didáctica educativa durante los primeros años escolares, está orientada a que el

alumno interprete y comprenda, todas las transacciones lingüísticas orales, escritas y sus convenciones. Es decir, dada la necesidad de intercomunicación en el aula, el rol del lenguaje en la construcción de significados implica un contexto formado por una comunidad que habla (conversa, discute, canta), escucha (explicaciones, instrucciones, comentarios), lee (libros de texto, cuentos, enciclopedias) y escribe (mensajes, resúmenes, tareas, cuentos). Ahora bien, Miret y Tusón (1996) dicen que apropiarse del conocimiento en cualquiera de las áreas que integren el currículo educativo implica, en gran parte, apropiarse del discurso en que se expresa cada una de las áreas del saber.

El discurso del docente debe ser entendido por el alumno. Pero, como se señaló anteriormente, si el alumno aún no domina el discurso en el segundo idioma (L2) que emplea el docente en la exposición de su clase; entonces, existe una fractura en el discurso áulico. Esta fractura lamentablemente va dejando huecos en el aprendizaje del escolar, haciéndose necesario repararlos cuanto antes. Es por ello, que se propone recurrir a la tecnología multimedia como herramienta mediática para que el alumno, principal agente mediador, retome, a través de actividades de aprendizaje y actividades interactivas con material multimedia, el aprendizaje básico de inglés.

En el capítulo anterior, en la sección 2.2.6, se explicó el método almenado o relacional de Fink (2003) el cual se propone aquí como modelo de estrategia

para cambiar el actual método de enseñanza de la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading). El método almenado permite separar conocimientos inherentes al aula, a los cuales se les considera conocimiento tácito o implícito, de los conocimientos explícitos que pueden proveerse mediante material didáctico multimedia. En sí, este método alterna la secuencia de la fase presencial (conocimiento tácito o implícito) que se constituye en primigenio desde la teoría vygotskiana y la fase computacional (contenidos explícitos) diseñada para apoyar el aprendizaje del segundo idioma y contenidos académicos adecuados a la Lecto-Escritura (Reading). Pues, esta teoría señala que la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. De esta forma, el docente experto deduce un conocimiento implícito o abstracto o tácito en acciones didácticas que posibiliten transformar ese conocimiento en una información explícita (delegada al software educativo interactivo) al alumno, para que éste desarrolle y se le despierten toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la Zona de Desarrollo Próximo (ver capítulo 2, sección 2.2.6.2).

A este respecto, Hernández (1998) explica investigaciones sobre el pensamiento y actuación del docente. Estos trabajos demuestran que el proceder del profesor está determinado por teorías implícitas (creencias, intuiciones, sentido común...) sobre cuestiones didácticas. Es decir, que los docentes generalmente no están conscientes de los procesos cognitivos que emplean, ni de los factores en que basan sus decisiones cuando realizan dicho

proceso. Es por ello que, dicho proceder está sesgado por sus ideas, expectativas y una valoración y diagnóstico progresivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje dominados por la prisa y la inmediatez, que hacen que lo planeado no se cumpla tal cual y la situación didáctica no incida positivamente en el alumno.

Se debe considerar también que el cambio de método a una asignatura implica reordenar pasos en el logro de objetivos. Como consecuencia, implica cambio de acciones contempladas en la planeación de la instrucción. Ahora que, con el método almenado o relacional que se propone en esta investigación, el estilo de enseñar del docente no se vería “afectado”; si acaso, es su actitud hacia el cambio educativo o innovación tecnológica lo que quedaría de manifiesto, pues como ya se señaló, sería la tecnología la encargada de proveer al alumno con actividades de aprendizaje y prácticas interactivas lo que puede realizar por su cuenta.

3.4 Metodología Seleccionada: Método del Estudio de Casos

Habiendo considerado las características comparativas de la investigación cualitativa, cuantitativa y mixta de los teóricos Pérez Serrano (2004), Stake (1994), las autoras Muñoz Serván (2004) y Zorrilla (1993), se considera esta investigación con enfoque mixto.

Como método de la investigación se ha seleccionado el estudio de casos, porque su metodología es útil, tanto en la descripción y análisis del contexto educativo bilingüe en donde dos idiomas convergen académica y socialmente, como en la estrategia didáctica del aula, para comprender e interpretar el proceso por el que pasan durante su alfabetización en ambos idiomas los alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria de la institución educativa participante. Además, esta situación particular encaja en las definiciones del estudio de casos que Stake (1994); Walker (1983); Ying (1984) proponen (ver p.103).

No obstante, cabe explicar porqué se descarta el método experimental. Éste método requiere de la experimentación con grandes grupos; la experimentación educativa permite obtener conclusiones sobre causas y efectos. Utilizando un grupo de control, se puede demostrar el efecto positivo o negativo de una o más variables sobre el grupo en tratamiento. Sin embargo, en esta investigación, aunque el número de participantes es alto, –580 alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria- no existe un grupo de control. Guiados por la equidad, todos los alumnos participantes recibirán las mismas oportunidades durante la presente investigación; aunado a que, en ciencias sociales, son muchas las variables inherentes al aula que impactan positiva o negativamente al alumno, al menos en lo que respecta a esta investigación (ver la conceptualización del problema en la sección 1.2.2).

Por lo tanto, es que para esta investigación se ha seleccionado al método del estudio de casos ya que, cuando se trata de identificar los procesos que influyen en el éxito o fracaso de un sistema u organización, se puede utilizar el estudio de casos. En este enfoque se recogen evidencias empíricas cualitativas en forma sistemática, se estudia la relación entre las variables intervinientes y se planifica metódicamente la indagación.

El caso puede ser, ya sea la introducción de un programa de estudios nuevo, la forma en que la escuela adopta una innovación, una fase del desarrollo de la institución, entre otros temas. El investigador del caso observa, pregunta y estudia la realidad.

El grado en que las conclusiones de un estudio de casos se puedan generalizar depende del grado de similitud del caso con otros de la misma clase (Denscombe, en Bell, 2002).

Retomando lo que Pérez Serrano (2004) escribe sobre el estudio de casos, ella hace referencia al paradigma $n=1$, que trata de tomar a un individuo o una unidad social como universo de investigación y observación, en un momento concreto. Se emplean diversas técnicas, incluida la observación sistemática y continua de la conducta individual; si se prolonga en varios periodos de tiempo puede convertirse en un estudio longitudinal. Se considera esta investigación

como un estudio longitudinal, puesto que son tres grandes etapas que la conforman, tal como se explicará en su correspondiente apartado.

Pérez Serrano cita la opinión de Kurt Lewin, respecto a la posibilidad de conjugar en el estudio de caso único, el enfoque nomotético (establecimiento de leyes generales) con el enfoque ideográfico (centrado en el individuo concreto):

“...La ley y el caso singular están en una estrecha relación; por eso la presentación de casos concretos adquiere una significación nueva para la ciencia. Hasta ahora los hechos singulares se consideraban aleatorios y su valor era el de la anécdota y solamente se otorgaba significación a los casos promedio...”

Este es un caso único, singular, que actúa de manera distinta a la norma, antes la ciencia ignoraba estos casos únicos y los consideraba irrelevantes (tal vez curiosos como anécdota, pero insignificantes para tomarlos en cuenta). La etnografía indaga también estos casos singulares porque los considera tan relevantes como los de la norma. Estos casos singulares revelan cosas no sólo de sí mismos, sino que también ayudan a entender la norma, por eso se dice que están en estrecha relación.

Sin embargo, señala la autora, hoy se puede considerar que el caso, como todo hecho humano, está regido por leyes, lo cual nos da oportunidad de aportar conocimiento sin la mediación de casos promedio. La singularidad del caso es significativa; su validez y carácter probativo depende de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico. Para Stake (1994), citado por Pérez Serrano (2004), los

resultados son generalizables y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo.

Según Pérez Serrano, el estudio de casos debe partir de una situación concreta que sea auténtica y quede representada en su totalidad. Permite analizar los problemas de diferente índole, tal y como los viven los profesores, los alumnos y la comunidad. Mientras que la validez del diseño experimental reside en su propia metodología, el estudio de casos descansa sobre la responsabilidad del investigador.

A partir de la Conferencia de Evaluadores de Cambridge, según Pérez Serrano, se define el estudio de casos como un término “paraguas” (*umbrella term*), es decir, “un conjunto de métodos y técnicas de investigación centradas en el estudio en profundidad de un ejemplo o caso”.

Pérez Serrano sigue a Martínez Bonafé (1988) para describir las siguientes dimensiones del diseño en el estudio de casos.

- Se centra en niveles “micro” del sistema, sin dejar al margen el análisis de perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto.

- Parte de una concepción humanista de la educación y también desde enfoques sociocríticos. Enfoca aspectos prácticos y acciones estratégicas y de comunicación entre los participantes.

- Busca la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes, así como la relación entre el investigador, los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga.

Por lo tanto, se puede decir que, la investigación por estudio de casos, de acuerdo con Pérez Serrano, se distingue por ser:

- Particularista. Se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular. Esta especificidad la hace especialmente apta para estudiar los problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.
- Descriptiva. El reporte es una “descripción densa” (completa, literal) del incidente o entidad en estudio. Incluyen tantas variables como sea posible y detallan su interacción, incluso a lo largo de un período de tiempo. La descripción es cualitativa, no se trata de divulgar datos numéricos, por lo cual usa técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar situaciones.
- Heurística. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector, o confirmar lo que se sabe.
- Inductiva. Las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al comienzo del estudio, pero estarían sujetas a reformulación a medida que avanza el estudio.

Al respecto, el profesor Lombard, -como indica Towl (1969) (en Pérez Serrano, 2004)- señala seis preguntas relacionadas con la acción que debe seguirse en un caso. A continuación se muestran las preguntas que sugiere:

1. Descriptiva: ¿Qué hizo el señor X?
2. Hipotética: ¿Qué debió hacer?
3. Conjetural: ¿Qué hará?
4. Personal: Usted, ¿qué habría hecho?
5. Normativa: ¿Qué debería haberse hecho?
6. Procesiva: ¿Qué hacer con la situación actual?

Ahora bien, cabe señalar que podemos hacer estudios de casos de tres tipos, de acuerdo con la naturaleza del informe final.

1. Descriptivos: presentan un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa. Son útiles para aportar información básica en ciertas áreas educativas. Se suelen desarrollar en torno de programas y prácticas innovadoras.
2. Interpretativos: utilizan descripciones ricas y “densas” para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos.
3. Evaluativos: utilizan descripción, explicación y juicio. Sopesan la información para emitir los juicios. La emisión de juicios es el acto final y esencial del estudio. Son particularmente útiles para la evaluación

educativa, porque permiten explicar causas de las intervenciones en la vida real, demasiado complejas para ser examinadas por estrategias experimentales. Lo son también para descubrir el contexto real en el que se ha realizado la intervención. Ayudan además a explorar situaciones en las que la intervención realizada no ha alcanzado resultados definidos.

Por todo lo anterior, en esta investigación la metodología es un estudio de casos evaluativo (porque implica descripción, explicación y juicio) y longitudinal (por la temporalidad de las fases o etapas que la constituyen). Más adelante se describe del procedimiento a seguir durante el desarrollo de este estudio de casos y la observación participativa y evaluación, como técnicas de esta investigación.

3.4.1 El Estudio de Casos y Conceptos Afines

Para evitar posibles confusiones, se debe aclarar que la investigación del estudio de casos no es lo mismo que el trabajo con casos, el método de casos, la historia de casos o el informe de casos, tal como lo define Merrian (1990) en Pérez Serrano, 2004):

- El trabajo con casos denota los procedimientos correctivos, remediales, de desarrollo o ajuste que siguen al diagnóstico de las causas de desajuste (Good y Scates, 1954).

- El método de casos es una técnica didáctica. Los elementos principales del estudio de casos se presentan a los estudiantes con propósitos ilustrativos o experiencias de resolución de problemas. El estudio de casos como método de enseñanza no necesita dar una versión completa y exacta de los hechos actuales; más bien su propósito es establecer un marco de discusión y debate.
- La historia de casos es la búsqueda del pasado de una persona, grupo o institución.
- El estudio de casos puede definirse como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.

3.5 Estructura y Organización del Estudio de Casos Aplicado a las Preguntas de Investigación

Como se mencionó anteriormente, para esta investigación de enfoque mixto, tecnológico y sociocultural y cuya teoría central es la Ley Genética General del Desarrollo Cultural de Vygotski, se ha seleccionado el estudio de casos evaluativo y longitudinal como metodología de esta investigación. En este apartado se explican los detalles de su aplicación.

3.5.1 Etapas o Fases del Estudio de Casos

Para iniciar, se debe indicar que si bien no existe un tipo estándar para el estudio de casos, al cual seguir al pie de la letra, varios autores (Jones, 1964; Traxler, 1965; Worell, 1978) están de acuerdo en admitir la existencia de fases procedimentales comunes (Pérez Serrano, 2004). De tal manera que se comenzará por mencionar las principales etapas para realizar un estudio de casos según Pérez Serrano (2004):

1. Etapa inicial: el investigador busca simplemente familiarizarse con la naturaleza y el ámbito del área objeto de estudio, se orienta hacia el logro de un conocimiento básico del fenómeno, así como a las cuestiones fundamentales y a los problemas implicados en el mismo.
2. La segunda etapa supone continua atención de datos a través de diferentes medios.
3. La tercera, hace referencia al análisis de los datos que comienza a recoger e ir haciendo los primeros análisis provisionales de los mismos. El análisis hace alusión a la comprobación de las interferencias producidas por los procesos sociales y educativos que pueden estar implicados, con el fin de coordinar la información. Esto requiere una continua interacción entre la conceptualización y la observación en todas las etapas, más que su superación temporal a lo largo de las mismas.

Por otra parte, similar a las etapas constituyentes de un estudio de casos de Pérez Serrano, están las de Martínez Bonafé (en Pérez Serrano, 2004). A

continuación se muestra su esquema, el cual se ha seguido para el desarrollo del estudio de casos que compete a esta investigación (ver TABLA VIII).

TABLA VIII

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE UN ESTUDIO DE CASOS

Fuente: Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa.

<p>FASE PREACTIVA</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>DONDE SE TIENE EN CUENTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nuestras preconcepciones. ➤ Fundamentos teóricos. ➤ La información previa. ➤ Los objetivos pretendidos. ➤ Criterios de selección de casos. ➤ Influencias de interacciones del contexto. ➤ Materiales, recursos y técnicas. ➤ Qué temporalización prevemos.
<p>FASE INTERACTIVA</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>PROCEDIMIENTOS Y DESARROLLO DEL ESTUDIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diario de la investigación. ➤ Fichero de entrevistas (grabaciones y transcripciones). ➤ Fichero de evidencias documentales. ➤ Entrevistas abiertas: toma de contacto y negocios (exposición mutua de motivos y compromisos). <p>-Transcripción y discusión con el sujeto.</p> <p>-Entrevistas a profesores, colegas y dirección, alumnos y padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observación participante y no participante. ➤ Análisis de evidencias documentales: diario.
<p>FASE POSACTIVA</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>EL INFORME ETNOGRÁFICO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración del informe inicial. 2. Discusión del informe. 3. Elaboración del informe final. 4. Reflexión crítica sobre los resultados

La explicación de Martínez Bonafé sobre las fases 1.^a, 2.^a y 3.^a se muestra a continuación:

1. Fase preactiva: En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar. En esta fase, también se considera muy importante la temporalización prevista y su relación con el seguimiento que ha de hacerse de la investigación proyectada.
2. Fase interactiva: Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: tomas de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. De cualquier modo, en esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.
3. Fase posactiva: Se refiere a la elaboración del informe etnográfico y final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado. Esta valoración crítica personal del investigador puede incluirse en el informe final o añadirse como separada del mismo, ya que, en este sentido,

difieren los estudios consultados en la elaboración de estos extremos del informe mencionado.

3.5.2 Inclusión de la Perspectiva Tecnológica, Política y Sociocultural al Estudio de Casos en esta Investigación

El argumento principal de esta tesis es que el uso y diseño de tecnología educativa multimedia como herramienta mediática cultural, apoya el proceso didáctico y pedagógico. Dado que este proceso requiere una forma de comunicación interactiva que incida en el alumno para que éste construya conocimientos y desarrolle habilidades cognitivas y de comunicación, se reitera que, el recurso didáctico multimedia puede favorecer que se logre con éxito dicho proceso.

Desde esta perspectiva, se propone innovar la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) apoyándola con tecnología multimedia para dinamizar el aprendizaje del alumno en el uso del segundo idioma e intentar dar respuesta a las preguntas de investigación que motivan y son el objetivo de la realización de esta tesis.

Por lo tanto, para esta investigación de enfoque mixto, tecnológico y sociocultural, y cuya teoría central es la Ley Genética General del Desarrollo Cultural de Vygotski, se hace eco de lo que Colom (2002: 36-37) establece:

...las ciencias sociales no pueden explicar acontecimientos singulares e incluso es conveniente que los investigadores sociales elaboren teorías generales que no expliquen acontecimientos específicos sino clases de acontecimientos, a fin de que sean los científicos aplicativos los que relacionen estas teorías generales con los casos concretos o singulares, con lo que se ayuda a la comprensión situacional más o menos particular y, sobre todo, a la toma de decisiones más adecuadas para modificar la realidad. De ahí se desprende el sentido tecnológico de algunas de las ciencias sociales, entre ellas la pedagogía, que sería un claro ejemplo de relación entre teoría social de ámbito general y resolución de situaciones concretas mediante aplicaciones tecnológicas. Este punto creemos que es esencial para explicar el estatuto epistemológico de la pedagogía. La pedagogía como ciencia humano-social se encuentra con las dificultades experimentales y propias de la narración científica hasta aquí explicitadas; sin embargo, por sus características de aplicabilidad, se propicia como una tecnología cuyos fundamentos teóricos serían sin duda los propios de las diversas ciencias de la educación, o sea, los de las ciencias humano-sociales en su aplicación por el estudio de los acontecimientos y fenómenos educativos.

Para complementar esta idea, Colom (2002: 37) distingue entre lo que es ciencia y lo que es tecnología para así clarificar, desde su entender, el estatuto epistemológico de la pedagogía:

- La tecnología busca la eficiencia, la ciencia busca la verdad.
- El científico contrasta teorías, el tecnólogo las utiliza.
- La ciencia persigue leyes, la tecnología aspira a establecer normas.
- La ciencia contrasta hipótesis, la tecnología contrasta la eficiencia de las reglas o normas.
- El objeto de la ciencia es el estudio de la cosa en sí, el de la tecnología es la cosa para nosotros.
- La ciencia busca el conocer por el conocer, la tecnología el conocer para hacer.

- Para la ciencia cualquier objeto es digno de estudio, para la tecnología no, pues depende de los objetivos que quiera conseguir.
- La ciencia nos informa de lo que puede ocurrir. La tecnología nos dice qué debe hacerse para conseguir o evitar lo que pueda ocurrir.
- La tecnología es conceptualmente más pobre que la ciencia pues el tecnólogo simplifica el conocimiento científico de acuerdo con sus necesidades.
- La tecnología trata variables externas (inicio-final). La ciencia se preocupa por las variables intermedias.
- Para la tecnología, la ciencia es un instrumento.
- Para fundamentar sus conocimientos la ciencia utiliza fórmulas legaliformes o nomológicas. En cambio, la tecnología utiliza fórmulas nomopragmáticas referidas a la experiencia.
- La ciencia dadas las condiciones predice el final, la tecnología dados los objetivos predice los medios más adecuados.
- El éxito de la ciencia estriba en su objetividad, el de la tecnología radica en la subjetividad (por la posibilidad de controlar y dirigir los cursos de acción).

Además, esta investigación no sólo está enfocada desde la perspectiva tecnológica, sino que está igualmente conformada por la perspectiva sociocultural, al apoyarse con lo que Colom distingue como ciencia y tecnología y de donde se podría hacer una analogía entre ciencias humanas (docente-alumno) y el software didáctico como herramienta sociocultural que conlleva ciencia y tecnología. Es por ello que en esta investigación se conjuga lo que Colom distingue entre ciencia y tecnología y lo que Ernest House (en Libedinsky, 2001) establece sobre la innovación desde tres perspectivas: tecnológica, política y cultural, asociando cada perspectiva con una imagen subyacente diferente¹².

De esta manera, la perspectiva tecnológica, donde lo importante es la técnica y sus efectos, se centra en las características y componentes de la innovación, en la forma de producirla e introducirla. La perspectiva política observa la innovación en su contexto, en donde lo importante son las relaciones de poder y de autoridad. La perspectiva cultural considera de mayor importancia los significados y los valores: se fija en el contexto mismo, en el modo en que se interpreta la innovación y en las formas en que las relaciones se alteran.

Además, señala House que la perspectiva tecnológica se vale para sus investigaciones de instrumentos psicométricos, pruebas de rendimiento y escalas de actitudes. La perspectiva política hace uso principalmente de

¹² Señala que la noción de perspectiva fue tomada de Thomas Kuhn (1996) y concebida como una forma de conocimiento inferior a un paradigma científico.

cuestionarios y entrevistas, y la perspectiva cultural se basa fundamentalmente en la observación y en el estudio de casos. Ahora bien, Colom (2002) sugiere que, los acontecimientos sociales sólo pueden ser explicados mediante modelos de lógica de la situación, siempre que este acontecimiento situacional sea empíricamente contrastable. Pues, la ciencia social requiere de una metodología compleja, de situación, y no analítica de elementos.

3.5.3 Combinación de Postulados para la Determinación de este Estudio de Casos

La Figura 7 (p. 98) muestra el esquema conceptual metodológico para incluir la tecnología multimedia como experiencia interactiva dentro de una Zona Próxima de Desarrollo en esta investigación. Es decir, en ese esquema conceptual se enlaza la postura teórica vigotskiana con el proceso de interacción socioeducativo entre el profesor y su alumno, mediando entre ellos, prácticas interactivas multimedia que extienden el conocimiento actual del niño hacia nuevos niveles de desarrollo de su lenguaje oral y escrito en ambos idiomas.

Para llevar a cabo lo que se propone en el esquema conceptual metodológico de la Figura 7 (p. 98), se sugiere seguir la estructura y organización de un estudio de casos que propone Martínez Bonafé, así como las etapas principales a seguir en la realización de un estudio de casos que

señala Pérez Serrano, combinándolas con las perspectivas tecnológica, política y cultural de Ernest House.

A continuación, se muestra el esquema operativo o de trabajo en la aplicación del estudio de casos al problema a resolver en esta tesis (ver TABLA IX, pp. 126-129) donde se reitera que la unidad de análisis será la palabra oral y escrita del alumno, ya que en ésta expresará su competencia lingüística en el segundo idioma.

Para los propósitos de esta investigación se llama competencia lingüística a las habilidades latentes, los procesos o estrategias en acción y a los conocimientos del segundo idioma utilizados en las prácticas sociales del lenguaje.

DERECHOS RESERVADOS

TABLA IX

ESQUEMA OPERATIVO: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EL SEGUNDO IDIOMA
Fuente: Elaboración propia basada en Martínez Bonafé, Pérez Serrano y Ernest House

<p>FASE PRACTIVA: <u>HABILIDADES LATENTES</u> Análisis y Evaluación Situacional de Estrategias en la Escritura del Alumno Participante en esta Investigación</p>	<p style="text-align: center;">NATURALEZA Y ÁMBITO DE ESTUDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Preconcepciones: La tecnología multimedia integrada en la alfabetización en un segundo idioma. ➤ Fundamentos teóricos: Tecnológico, político y sociocultural. ➤ Información previa: Deficiencias en Lecto-Escritura en inglés (Reading) y conocimientos del docente sobre TIC. ➤ Objetivos pretendidos: Dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo usan el idioma inglés los alumnos de primaria menor en la redacción de un cuento? 2. ¿Cuál idioma domina, inglés o español, cuando redactan en inglés los alumnos? 3. ¿Qué tanto influye un ambiente de autoaprendizaje y trabajo colaborativo en la redacción de un texto? <p>Para ello se implementaron las siguientes acciones:</p> <p>Perspectiva Política:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contactar y gestionar para el cambio educativo la autorización del Consejo Directivo de la Institución. ▪ Entrevista: a profesores de 1º, 2º y 3º de Primaria sobre el uso y selección de tecnología educativa. Instrumento: encuesta (Ver APÉNDICE J). ▪ Entrevista: a profesores de 1º, 2º y 3º de Primaria sobre trabajo colaborativo. Instrumento: cuestionario (Ver APÉNDICE K). <p>Perspectiva Tecnológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitorear a través de un software comercial cómo redactan un cuento corto en inglés los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria. (“<i>Book Builder</i>™” o creador de cuentos¹³ este software proporciona varios temas en dibujos. (Ver APÉNDICE D). <p>Perspectiva Sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiarizar al alumno con el uso de la computadora con el material didáctico multimedia. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Criterios de selección de casos: Invitar a los 580 alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria a trabajar colaborativamente en pares.
--	---

¹³ Book Builder CD. Scott Foresman Reading, 2004.

<p style="text-align: center;">FASE PREATIVA:</p> <p style="text-align: center;"><u>HABILIDADES LATENTES</u></p> <p style="text-align: center;">Análisis y Evaluación Situacional de Estrategias en la Escritura del Alumno Participante en esta Investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Influencias de interacciones del contexto: Método almenado que permite combinar en forma relacional la clase presencial (en el aula regular) con tecnología multimedia (en la sala de cómputo, 2 frecuencias semanales de 40 minutos cada una). ➤ Materiales y recursos tecnológicos: CD comercial ("<i>Book Builder™</i>"), así como, computadoras, impresoras, papel y tinta. ➤ Técnicas: Observación Participativa, Evaluación Cualitativa y Proceso de Ingeniería de Software: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción literaria del alumno: redacción de un cuento corto. ▪ Se obtienen aproximadamente 190 cuentos. ▪ Los resultados muestran que hay mucho por hacer en vocabulario (significado o conceptos), gramática y redacción; por lo tanto se empieza la elaboración de criterios a cumplirse en una rúbrica considerando muestras específicas de trabajos de los alumnos para un estándar excelente y la inclusión de indicadores para juzgar un desempeño exitoso a través de la asignación de puntaje. ➤ Temporalización: Todo el mes de enero 2006 (producción literaria del alumno).
---	---

<p style="text-align: center;">FASE INTERACTIVA:</p> <p style="text-align: center;"><u>PROCESOS O ESTRATEGIAS EN ACCIÓN (ZPD)</u></p> <p style="text-align: center;">Incorporación de Tecnología Multimedia</p>	<p style="text-align: center;">PROCEDIMIENTOS Y DESARROLLO DEL ESTUDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivos pretendidos: Dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: <ol style="list-style-type: none"> 4. ¿El emplear material didáctico multimedia ayuda a mejorar la redacción de los alumnos? 5. ¿Cuál es el desempeño de los alumnos para la redacción de cuentos antes y después de usar el material didáctico multimedia? 6. ¿Existe material didáctico multimedia a la venta que responda a las necesidades específicas de los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria en su aprendizaje del inglés? 7. ¿Cuál sería la conveniencia de desarrollar material didáctico multimedia respecto a la opción de adquirir una licencia de alguno ya existente?
--	--

<p style="text-align: center;">FASE INTERACTIVA:</p> <p style="text-align: center;"><u>PROCESOS O ESTRATEGIAS EN ACCIÓN (ZPD)</u></p> <p style="text-align: center;">Incorporación de Tecnología Multimedia</p>	<p>Para ello se implementaron las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Se investigaron algunos softwares disponibles en México que fueran apropiados para este estudio.▪ Se procedió al diseño, desarrollo y patente del CD Tutor Sincro^{M.R.} (Ver APÉNDICES E, F, G y H para conocer la interfase, los contenidos, la evaluación y la síntesis de las funciones del software). <p>➤ Perspectiva política:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Entrevistas abiertas: contacto y gestión (exposición mutua de motivos y compromisos) con profesores y dirección). <p>➤ Perspectiva tecnológica:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Evaluación del software educativo.▪ Implementación del material didáctico multimedia: los alumnos practican con el CD Tutor Sincro^{M.R.}.▪ Seguimiento de interactividad con el programa multimedia (Lo proporciona el software tutorial. (Ver APÉNDICE 1). <p>➤ Perspectiva sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Seguimiento parcialmente sistematizado en todo el curso: inventarios y rúbricas (Ver APÉNDICES: L, M, N, O, P, Q, R y S).▪ Observación Participante: análisis de registros no sistematizados de grabaciones en audio y video para trabajo colaborativo entre pares; transcripciones de eventos comunicativos.▪ Diario de la investigación: registros anecdóticos.▪ Observación Participativa y Evaluación Cualitativa: producción literaria del alumno: redacción de otro cuento corto.▪ Se obtienen aproximadamente 230 cuentos.▪ Entrevista: a alumnos de 1º, 2º y 3º de Primaria sobre trabajo colaborativo. Instrumento: cuestionario (Ver APÉNDICE C). <p>➤ Temporalización: Desde el mes de febrero a mayo 2006 (los alumnos practican con el CD Tutor Sincro^{M.R.} durante la clase de computación, y en el mes de junio elaboran un segundo cuento corto).</p>
--	---

<p style="text-align: center;">FASE POSACTIVA: <u>CONOCIMIENTOS Y USO</u> <u>DEL SEGUNDO IDIOMA</u></p> <p style="text-align: center;">Análisis, Interpretación y Reflexión sobre Resultados</p>	<p style="text-align: center;">EL INFORME ETNOGRÁFICO</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Generación de resultados (enero-junio 2006).<ul style="list-style-type: none">▪ Resultados de la primera producción literaria del alumno (cuento corto en enero).▪ Resultados de la segunda producción literaria del alumno (cuento corto en junio).➤ Análisis de evidencias documentales.<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar e interpretar los resultados antes y después del uso del Tutor Sincro^{M.R.}➤ Reflexión crítica sobre los resultados.<ul style="list-style-type: none">▪ De la evaluación.▪ Del trabajo colaborativo de los alumnos.▪ De las rúbricas.➤ Elaboración del informe final.<ul style="list-style-type: none">▪ Plan Tecnológico Estratégico.
--	---

En este esquema operativo o de trabajo se representan los pasos que siguen para desarrollar esta investigación. Se trató de explicar, a lo largo de los capítulos uno, dos y tres la fase preactiva y la fase interactiva. Lo que respecta a la fase posactiva se desarrollará en el capítulo cuatro y cinco. En el capítulo cuatro se presentarán los resultados y el análisis de la recogida de datos a través de las diversas técnicas e instrumentos; posteriormente, en el capítulo 5,

se mostrará la explicación del porqué de los resultados y las conclusiones de la presente investigación.

3.6 Metodología para el Desarrollo de un Software Tutorial

Antes de proceder con la fase posactiva, cabe decir que como parte de la perspectiva tecnológica de la fase interactiva, se investigaron algunos softwares disponibles en México que fueran apropiados para este estudio, con la intención de dar respuesta a las preguntas de investigación relacionadas con la efectividad del uso del material didáctico multimedia:

4. ¿El emplear material didáctico multimedia ayuda a mejorar la redacción de los alumnos?
5. ¿Cuál es el desempeño de los alumnos para la redacción de cuentos antes y después de usar el material didáctico multimedia?
6. ¿Existe material didáctico multimedia a la venta que responda a las necesidades específicas de los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria en su aprendizaje del inglés?
7. ¿Cuál sería la conveniencia de desarrollar material didáctico multimedia respecto a la opción de adquirir una licencia de alguno ya existente?

Entre los distintos proveedores de tecnología educativa que se contactaron se encuentran: Eduspark, Instant Readers, Oxford, de prestigias casas editoriales, así como algunos paquetes de material didáctico multimedia comerciales que se ofrecen al público en general (Aprende Inglés con Pipo,

Inglés sin Barreras) para aprender el inglés, ya sea vía televisión, internet o mensajería (en el capítulo 4 se presentará el análisis de estos softwares disponibles comercialmente).

El software educativo que se considera adecuado para esta población participante debe cumplir ciertas características para explicitar la información: diseño semicerrado y abierto (ver TABLAS IV, p. 80 y V, p. 81); porque estas características beneficiarían, a) al docente para que pueda hacer modificaciones y actualizaciones al contenido académico del software de forma creativa y explícita al alumno, y relacional o almenada, al método de su clase, b) al alumno, porque se beneficiaría con un material de apoyo que le permitiría agilizar en forma fácil y eficiente, el cursar con éxito la Lecto-Escritura en inglés (Reading), y, c) a la institución educativa, por contar con material didáctico multimedia individualizado y exclusivo. Además, de preferencia no debe incluir ejercicios de información cerrada, porque los ejercicios de información cerrada serían los CD-ROM (Compact Disc-Read Only Memory). Este disco compacto, es un CD pregrabado del que se puede leer información, pero no borrarla o modificarla o reescribirla.

Como se ha mencionando anteriormente, el uso de las TIC, la computadora y tutoriales educativos (Lee y Owens, 2000) ayudan a mejorar la calidad de la educación si se considera que, para diseñar, desarrollar, implementar y evaluar cualquier Sistema Tutorial Inteligente (Intelligent Tutoring Systems (ITS) en

inglés) se requiere haber efectuado y documentado un análisis y evaluación situacional para tomar la decisión requerida para esa condición; esto correspondería a la Fase Preactiva en este estudio de casos. Para posteriormente, establecen Lee y Owens (2000), proceder a la fase de diseño, desarrollo, implementación y evaluación del producto; esto correspondería a la Fase Interactiva en este estudio de casos en particular.

Jacobson (1998) define al proceso de ingeniería de software como un conjunto de etapas parcialmente ordenadas con la intención de lograr un objetivo, la obtención de un software de calidad. Dicho proceso de desarrollo de software lo constituye el que las necesidades del usuario son traducidas en requerimientos de software, estos requerimientos son transformados en diseño y el diseño es implementado en código, y a su vez, el código es probado, documentado y certificado para su uso operativo. A este proceso de desarrollo de software también se le denomina el ciclo de vida del software, que comprende cuatro grandes fases: concepción, elaboración, construcción y transición.

Por otra parte, Lewis (1994) define al software como la suma total de los programas de computadora, los procedimientos, las reglas, la documentación asociada y los datos que pertenecen a un sistema de cómputo, diseñado para cumplir los requerimientos de un usuario.

Las anteriores posiciones teóricas definen las normativas para la creación y desarrollo de un software; ahora bien, desde la perspectiva para organizar los contenidos desde una pedagogía virtual, se consideró en el diseño y desarrollo del CD, lo que Laurillard (2005) propone en MENO (*Multimedia, Education and Narrative Organization*).

1. Desarrollar una comprensión de la función y forma de la narración en los programas educativos interactivos multimedia desde las perspectivas teórica y empírica.
2. Investigar el rol de la narración en la comprensión de programas educativos interactivos multimedia al manipular el diseño del programa seleccionado.
3. Elaborar nuestra comprensión sobre “alfabetización por medios interactivos” (*“interactive media literacy”*).
4. Informar sobre el diseño de programas interactivos multimedios a través de la producción y evaluación de materiales interactivos basados en los resultados de la investigación.
5. Preparar un documento guía para diseñadores y productores de programas interactivos multimedios basado en esta evaluación.
6. Fomentar el desarrollo de métodos para capturar y analizar eventos o incidentes en pantalla y fuera de pantalla dirigidos a usuarios de programas interactivos multimedia.

En los siguientes apéndices se muestra información relevante sobre el software desarrollado con el Programa Macromedia Flash y Director de Adobe Systems Incorporated:

- Apéndice E: Software Tutor Sincro^{M.R.} Para Aprender Inglés Básico: Interfase.
- Apéndice F: Software Tutor Sincro^{M.R.} Para Aprender Inglés Básico: Contenidos.
- Apéndice G: Software Tutor Sincro^{M.R.} Para Aprender Inglés Básico: Dimensiones e Indicadores para Evaluar el Software.
- Apéndice H: Software Tutor Sincro^{M.R.} Para Aprender Inglés Básico: Síntesis de las funciones del Programa Tutor Sincro^{M.R.} Para Aprender Inglés Básico.

- Apéndice I: Software Tutor Sincro^{M.R.} Para Aprender Inglés Básico:
Guía del Sistema de Control de Usuarios.

3.7 Técnicas y Procedimientos de Análisis de Datos

En la presente sección se describirá en qué consisten las técnicas utilizadas: Observación Participativa, Evaluación (y sus correspondientes rúbricas) y Etnografía de la Comunicación; considerando que ya quedó explicada la metodología sobre la técnica para desarrollar un software tutorial en la sección anterior. Ahora toca el turno de dar a conocer al lector las técnicas e instrumentos de recogida de datos obtenidos en las Fases Preactiva: Habilidades Latentes y Fase Interactiva: Procesos o Estrategias en Acción dentro de la Zona Próxima de Desarrollo (ZPD) (incorporación de tecnología multimedia). En el capítulo 4 se desarrollará la Fase Posactiva, correspondiente al análisis e interpretación de resultados. El lector recordará que en la sección 3.5.2, pp. 120-123 lo que Colom distingue como ciencia y tecnología para así clarificar el estatuto epistemológico de la pedagogía. En esta investigación, la pedagogía queda aplicada como ciencia humano-social y su desempeño como una tecnología para el desarrollo de la competencia lingüística en el segundo idioma.

Según J. Ferrater (2000), si el método se define como un camino para llegar a un fin, la técnica está comprendida por una serie de reglas mediante las que se consigue algo. Por lo que, la técnica es indispensable para el método y

forma parte de él. Como técnicas suelen utilizarse: protocolos de observación, análisis de contenido de diarios, notas de campo y registros, tablas de frecuencias, perfiles, porcentajes, representaciones gráficas, matrices descriptivas, etc.

A continuación se muestra la TABLA X sobre la cual más adelante se proporciona la explicación de la 1.^a, 2.^a y 3.^a fase en cuanto a técnicas e instrumentos para recogida y análisis de datos empíricos cualitativos que están en conexión con la orientación teórica de esta investigación:

TABLA X
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS
APLICADO AL ESQUEMA DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EL
SEGUNDO IDIOMA

Fuente: Elaboración propia

FASE PREACTIVA: HABILIDADES LATENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS ETNOGRÁFICOS (para evaluar y analizar las estrategias en la escritura del alumno participante en esta investigación)
	Etnografía de la Comunicación: Observación Participativa	<ul style="list-style-type: none">➤ Producción literaria del alumno: Cuento corto.➤ Unidad de análisis: La palabra oral y escrita.
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none">➤ Producción literaria del alumno: Cuento corto.➤ Unidad de análisis: la palabra en la redacción.

FASE INTERACTIVA: PROCESOS O ESTRATEGIAS EN ACCIÓN (ZPD)	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS (para incorporar tecnología multimedia y registrar resultados)
	Entrevista: a profesores	Encuestas: Ver APÉNDICES B y J. Cuestionario: Ver APÉNDICE K.
	Proceso de Ingeniería de Software	Software tutorial para aprender inglés básico: Metodología para diseño y desarrollo de material didáctico multimedia (ver APÉNDICES H, I).
	Evaluación	Criterios de Evaluación para Software Educativo (ver APÉNDICE G). Producción literaria del alumno: Cuento corto. Unidad de análisis: La palabra en la redacción. Rúbricas: ver APÉNDICES L, M, N, O, P, Q, R y S.
	Etnografía de la Comunicación: Observación Participativa	CD Tutor Sincro ^{M.R.} (Ver APÉNDICES E y F) Unidad de análisis: La palabra en trabajo colaborativo.
	Registros no sistematizados	Grabaciones en Audio y Video: Para trabajo colaborativo entre pares. Transcripciones: de eventos comunicativos. Diario de la investigación: Registros anecdóticos.
FASE POSACTIVA: CONOCIMIENTOS Y USO DEL SEGUNDO IDIOMA	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS (informe etnográfico)
	Informe Etnográfico	Elaboración del informe final. Respuestas a preguntas de investigación. Reflexión crítica sobre los resultados. Plan Tecnológico Estratégico.

A continuación se muestra la descripción de cada una de las fases aplicada al desarrollo del estudio de casos de esta investigación.

1. FASE PREATIVA: HABILIDADES LATENTES. Evaluación y Análisis Situacional de Estrategias en la Escritura del Alumno Participante en esta Investigación:

➤ Obtener información previa: Deficiencias en Lecto-Escritura en inglés (Reading) a través de exámenes estandarizados (Placement Tests / Scott Foresman Reading) y conocimientos y uso del docente sobre las TIC y trabajo colaborativo (encuestas).

➤ Acciones

Perspectiva Política:

- Contactar y gestionar para el cambio educativo la autorización del Consejo Directivo de la Institución.
- Entrevista: a profesores de 1º, 2º y 3º de Primaria sobre el uso y selección de tecnología educativa. Instrumento: encuesta (Ver APÉNDICE J).
- Entrevista: a profesores de 1º, 2º y 3º de Primaria sobre trabajo colaborativo. Instrumento: cuestionario (Ver APÉNDICE K).

Perspectiva Tecnológica:

- Familiarizar al alumno con el uso de la computadora con el material didáctico multimedia. Monitoreo a través de un software comercial “*Book Builder™*” o “Creador de Cuentos” (que proporciona varios temas en dibujos) cómo redactan un cuento corto en inglés alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria. (Ver APÉNDICE D).

Perspectiva Sociocultural:

- Se invita a los 580 alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria a trabajar colaborativamente en pares.
- Se obtienen aproximadamente 190 cuentos.
- Los resultados muestran que hay mucho por hacer en vocabulario (significado o conceptos), gramática y redacción.

Propósitos de la primera fase:

- Obtener información previa sobre: a) el estado del conocimiento del método empleado en la clase de lectura y escritura (Reading), b) la competencia comunicativa en el segundo idioma que tienen los alumnos participantes y c) conocimientos y uso que el docente hace de las TIC.
- Familiarizar al alumnado de 1º, 2º y 3º de primaria con el software creador de cuentos (ver APÉNDICE D).
- Evaluar cómo usan el inglés los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria a través de la redacción que contempla: a) el tratamiento del tema central

(elaboración de ideas, enfocarse en seguir la idea central), b) la argumentación (estructura o conexión de ideas siguiendo un orden lógico en la narración, desarrollo y conclusión o moraleja y, c) el utilizar mecanismos de cohesión (selección de palabras precisas, conectores, control de los aspectos mecánicos de la escritura) (ver APÉNDICE L).

- Analizar para categorizar la producción literaria del alumno en el uso del segundo idioma de acuerdo a las características y reglas de una buena escritura de quienes están aprendiendo inglés como segunda lengua (APÉNDICES M y N).
- Observar patrones de comportamiento al trabajar colaborativamente entre pares.

2. FASE INTERACTIVA: PROCESOS O ESTRATEGIAS EN ACCIÓN.

Dentro de una Zona Próxima de Desarrollo (ZPD)

- Diseño y desarrollo de un tutor inteligente llamado Tutor Sincro^{M. R.14} para aprender inglés básico con la siguiente estructura en el CD: a) actividades de aprendizaje, b) actividades interactivas, c) actividades no interactivas o alejadas de la computadora, d) retroalimentación, e) evaluación y f) récord de interactividad del alumno. El CD incluye:
 - Presentación de términos lingüísticos (vocabulario, gramática, estructuras).

¹⁴ Ver APÉNDICES E, F, G, H, I) respectivamente para interfase, contenido, dimensiones e indicadores, síntesis de funciones y guía del sistema.

- Los alumnos reconocen cómo son usados y pronunciados los términos léxicos.
- Los alumnos consolidan el vocabulario al escuchar diálogos para su comprensión.
- Los alumnos practican la comprensión lectora.
- Los alumnos repiten prácticas con el vocabulario.
- La gramática se presenta en contexto a través de diálogos y los alumnos tienen la oportunidad de practicar con actividades interactivas.
- Para el desarrollo de habilidades de redacción, las actividades generalmente presentan un texto con espacios en blanco a llenar con vocabulario, gramática y frases presentadas con anterioridad.
- Los alumnos usan un cuaderno de prácticas (*Practice Workbook*) para leer, dibujar, completar, unir y consultar un glosario de definiciones.
- Los alumnos practican varios meses con el CD Tutor Sincro^{M. R}

Propósitos de la segunda fase:

Como dice Bates (2001), no todo el profesorado tiene por qué diseñar y desarrollar su propio material didáctico multimedia. Pero, sin querer hacerle al Llanero Solitario¹⁵ (pues se confía que esta función será la tendencia en muy poco tiempo aunada a un trabajo interdisciplinario), durante esta segunda etapa, se diseñó y desarrolló un disco compacto que contiene un programa tutorial digital para aprender inglés básico como lengua

¹⁵ Bates (2001) se expresa así de aquellos docentes innovadores que cabalgan solos en cuanto al uso de tecnología educativa.

extranjera¹⁶. El objetivo particular de este CD multimedia es contribuir a que los alumnos mexicanos tengan más oportunidades de practicar a su ritmo y en forma divertida el segundo idioma, el inglés.

3. FASE POSACTIVA: CONOCIMIENTOS Y USO DEL SEGUNDO

IDIOMA. Evaluación, Análisis, Interpretación y Reflexión sobre Resultados.

- Los alumnos elaboran otro cuento a través de un software comercial “*Book Builder™*” o “Creador de Cuentos” (que proporciona varios temas en dibujos) para ver cómo redactan un cuento corto en inglés alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria.
- Se invito a los 580 alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria a trabajar colaborativamente en pares.
- Se obtienen aproximadamente 230 cuentos.
- Se analiza e interpretan los resultados y el trabajo colaborativo o actitudinal entre los alumnos.

Habiéndose descrito el procedimiento para la recolección de los datos relevantes, ahora se procederá a brindar información que explique las técnicas utilizadas.

¹⁶ En Apéndices puede consultarse la interfase y contenidos temáticos.

3.7.1 Observación Participativa

A través de la observación se detectaron patrones de comportamiento cuando pares de niños trabajan colaborativamente en la construcción de significados. Según Wittrock (1989), la respuesta a la pregunta ¿qué es la observación? depende del propósito que mueve a la persona que la formula. Según Pérez Serrano (1998), la observación es una poderosa técnica de investigación social cuando se:

- Orienta a un objetivo de investigación formulado previamente.
- Planifica sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controla y relaciona con proposiciones generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.
- Somete a comprobaciones de fiabilidad y validez.

La observación en sentido amplio (Sierra Bravo en Pérez Serrano, 2004, 1998) engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias sociales no sólo para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, sino también para registrarlos con el fin de que nos faciliten el conocimiento de la realidad. Proporciona al investigador el material que será objeto después de tratamiento definitivo, mediante la clasificación, tabulación, análisis y explicación. La observación sistemática es la que se requiere en situaciones más formales, como las del aula (ver Figura 8).



Figura 8. Continuo de Tipos de Observación. Fuente: Wittrock, 1989.

Según el grado de participación del observador, la observación se clasifica en externa e interna.

3.7.1.1 Observación Externa o No Participante

El observador no participante es ajeno al grupo que se estudia. Se puede observar en forma directa, sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad; pero también en forma indirecta, por medio de datos estadísticos y fuentes documentales.

3.7.1.2 Observación Interna o Participante

Para este estudio de casos particular, se efectuó una observación participante, puesto que el observador participante se integra al grupo y organización que estudia. Establece un estrecho contacto con ellos, de manera

que su presencia no interfiera el curso natural de los acontecimientos. La observación participante es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad que quiere observar. Es decir, penetra en la experiencia de los otros, introduciéndose dentro de un grupo o institución (Woods, 1987).

La observación que se efectúa para investigar y tomar decisiones está estrechamente vinculada con la pregunta de por qué se observa (Wittrock, 1989). De ahí que el propósito de la observación guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener al practicarla

De acuerdo con Wittrock (1989), los observadores deben seleccionar:

1. El objeto de estudio.
2. El lugar en el cual se efectuará la observación.
3. Un fragmento de la realidad a observar dentro del lugar.
4. Un instrumento o una combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad en estudio.
5. Los procedimientos para observar.
6. Los sujetos que se han de observar o el contexto de observación.
7. Los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido.

8. Comunicar los datos y la información extraída del registro de la observación (informe escrito, representación gráfica, protocolo grabado).

3.7.1.3 Observación de la Investigación

A continuación se muestra lo observado.

1. La definición de objetivos de la observación: interacción cara a cara entre pares de alumnos cuando trabajan colaborativamente e individualmente.
2. El área de observación: sala de cómputo, cada grupo asistió dos veces por semana con duración de 40 minutos cada sesión.
3. El propio comportamiento fue de manera tal que los alumnos observados no sospecharon mis intenciones.
4. Elección de unidades (categorías o dimensiones): observación de la palabra oral y escrita de los alumnos.
5. Selección de los tipos de registros (en APÉNDICES) para la recogida de datos.
6. Registro inmediato de lo que se observó.
7. A medida que se desarrolla la observación, se reconocen patrones consistentes de comportamiento y las posibilidades de generalización.

3.7.2 Evaluación Cualitativa

Desde el punto de vista metodológico, la estructura y fases de un proceso evaluador es muy similar a la que se establece en toda investigación social:

identificación del problema, planificación del proceso, recogida y análisis de la información, valoración de resultados y elaboración/difusión del informe (De Miguel, en Pérez Serrano, 2004). Ahora que, desde el punto de vista operativo la concreción de los métodos y procedimientos que conlleva establecer un proceso evaluador exige previamente, tener en cuenta una serie de aspectos que condicionan esta elección (De Miguel, en Pérez Serrano, 2004):

- a) Si el objeto de la evaluación se centra sobre todo el programa o se limita a una secuencia del mismo.
- b) La finalidad primordial que promueve el proceso (sumativa/formativa).
- c) El momento en el que se produce: -ex ante / ex post- de la puesta en marcha del programa.
- d) La accesibilidad y disponibilidad de informaciones relevantes sobre los antecedentes y desarrollo del programa.
- e) La relación que mantiene el evaluador con el programa (evaluación interna o externa).

3.7.2.1) Qué es la Evaluación Cualitativa y en Dónde se Puede Aplicar?

Evaluación cualitativa consiste en un seguimiento continuo de los progresos de los alumnos (Affierbach, 1993; Guskey, 2002; Marzano, 2000; Mullis, *et al*, 2002; Wiggins, 1998). Es una parte del proceso instructivo que toma datos a través de la observación, el diálogo, el análisis de tareas. Se identifica con la

evaluación formativa que adopta una visión cognitiva del proceso de aprendizaje. Las técnicas cualitativas son de evaluación continua. Sus fines son formativos o de orientación. Se usan en enfoques interpretativos y críticos de la evaluación. Se adecuan perfectamente a la evaluación de actitudes y valores (Wiggins, 1998).

TABLA XI
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA
Fuente: Wiggins, 1998.

Técnicas e Instrumentos de Evaluación Cualitativa	
1. Registros anecdóticos	2. Sociodramas
3. Notas de campo	4. Inventarios y listados de interacciones
5. Descripción del comportamiento	6. Grabaciones en audio y vídeo
7. Análisis de documentos	8. Fotografías
9. Diarios	10. Observación de presentaciones
11. Portafolios	12. Mapas conceptuales
13. Entrevistas	14. Algoritmos relacionales
15. Sociogramas	16. Recuadros de frases

3.7.2.2 Criterios de Evaluación y Rúbricas: Estándares, Criterios y Rúbricas de Evaluación

Un estándar verdadero describe un nivel específico y deseable o nivel de desempeño ejemplar (Wiggins, 1998). Es un objetivo que vale la pena independientemente de que la mayor parte de la gente lo puede cumplir en el momento. Los estándares educativos o puntos de referencia por lo regular están normalizados, es decir, definen un nivel que muchos estudiantes deben cumplir si son perseverantes y se les enseña bien.

Los estándares se concretan en criterios. Esencialmente, hay tres diferentes tipos de estándares educativos según Wiggins:

- Estándares de contenido: ¿Qué deben saber y ser capaces de hacer los estudiantes?
- Estándares de desempeño: ¿Qué tan bien deben hacer su trabajo los estudiantes?
- Estándares de tareas (diseño de trabajo): ¿Qué trabajo es meritorio y riguroso? ¿Qué tareas deben ser capaces los alumnos de llevar acabo?

Una de las herramientas básicas de evaluación es la rúbrica (criterios de evaluación) de puntaje. Indica a los alumnos qué elementos de su desempeño importan más y cómo su trabajo se evaluará en términos de calidad relativa.

Una rúbrica provee niveles de desempeño para facilitar una asignación de puntaje más confiable e imparcial. Una rúbrica consta de criterios y éstos a su vez pueden constar de indicadores para proveer signos delatadores o ejemplos concretos de cada nivel (Scott Foresman, 2004, 2007; Wiggins, 1998).

Los criterios son para cumplirse. Los indicadores son para precisar la asignación de puntaje. En base a la producción literaria del alumno –la redacción de un cuento corto- se utilizó una rúbrica del área de escritura (ver

APÉNDICES: M y N) para determinar los criterios que se consideraron convenientes cumplir en la redacción de alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria en su redacción en inglés como son: conjugación de verbos en inglés (CVI), mayúsculas en inicio de palabra y nombre (MIP, MN), spelling (S), ortografía en español (OE), adjetivos posesivos (AP), preposiciones (PRE), pronombres personales (PP), plurales (PLU), puntuación (PUN).

En el diseño de las rúbricas se consideran los siguientes tipos de rúbricas:

1. Las rúbricas pueden ser holísticas o analíticas
 - a. Una rúbrica holística tiene solamente una descripción (criterio) general para evaluar el desempeño como un todo.
 - b. Una rúbrica analítica tiene varios criterios correspondientes a cada dimensión, aspecto o parte del desempeño que está siendo calificado.
2. Las rúbricas también pueden ser genéricas o específicas por género, materia o tarea.
 - a. Una rúbrica genérica juzga con criterios muy amplios el trabajo del alumno como "persuasivo" o "preciso".
 - b. Los criterios de una rúbrica específica por género se refieren a habilidades o conocimiento relacionados con el contenido (tema) que se evalúa.
 - c. Una rúbrica específica por tarea utiliza criterios únicos o altamente específicos relacionados con una tarea particular.

3. Una rúbrica puede estar enfocada en un evento o puede ser longitudinal.
 - a. En una rúbrica enfocada en un evento, el desempeño por evaluar se describe en términos del contenido y contexto de esa tarea.
 - b. En una rúbrica longitudinal (o de desarrollo), se evalúa la evolución o nivel de desempeño del alumno a través del tiempo.

Para la validez de las rúbricas debe considerarse no sólo qué tan apropiada y válida es la tarea que se evalúa sino también qué tan apropiados y válidos son los criterios e indicadores de desempeño para evaluar esa tarea.

Una rúbrica analítica detalla cada característica importante en sus criterios. Una rúbrica holística otorga el puntaje basada en una impresión general. Pero la validez en realidad la tienen las rúbricas analíticas cuando combinan diferentes características de acuerdo con la factibilidad. La evaluación con rúbricas holísticas puede parecer algo sencillo de implementar, pero en realidad, compromete su validez, confiabilidad y calidad de la retroalimentación al estudiante en el nombre de la eficiencia (Scott Foresman, 2004, 2007; Wiggins, 1998).

3.7.2.3 La Evaluación de Actitudes y Valores

La evaluación de los contenidos actitudinales (Ahumanda, 1998 y Vázquez y Manassero, 2007), al referirse a valores, normas y actitudes en términos de contenidos, sugieren los autores que tenemos que estar de acuerdo en que por

tratarse en su mayoría de constructos hipotéticos, no queda otra cosa que evaluarlos por las propiedades que se les asigna. Sin olvidar que una actitud involucra tres tipos diferentes de componentes: el cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas).

Los instrumentos de evaluación que se han estado utilizando en forma generalizada son tipo encuesta (entrevistas colectivas, cuestionarios masivos, etc.) que suponen reacciones iguales de todos los sujetos frente a un determinado estímulo. Otros como las escalas de Lickert, de Thurstone o el diferencial semántico de Oswood se siguen utilizando para la observación de comportamientos actitudinales. Recientemente, se ha implementado una nueva línea de procedimientos evaluativos en que se expresan en forma oral o escrita las intenciones y el sujeto reconoce determinados comportamientos no sólo en el ámbito escolar, sino también en el contexto familiar y comunitario. Con todo, Ahumada (1998) cita a Yus (1994) para enfatizar que los instrumentos usuales del campo de la evaluación de actitudes son simples medios para obtener una información sobre la cual hemos de reflexionar, interpretándola en función de los posibles factores que entran en juego en el hecho educativo.

Por su parte, Vázquez y Manassero (2007) proponen evaluar, entre otros elementos: 1) En la escuela: actitudes, disponibilidad, integración, la actitud reflexiva para estar en constante cambio acorde a las necesidades y los

tiempos que vivimos; en la comunidad: el grado de compromiso, el bien común, la pertenencia. 2) En el docente: la convivencia, las actitudes individuales y grupales, cómo educamos para los valores. 3) En el alumno: el grado de integración grupal, el respeto a las reglas y códigos de convivencia dentro y fuera de la escuela, el cumplimiento de las normas, valores, conductas, o hechos ocurridos, sociabilidad, hábitos y costumbres, actitudes, las ganas y la constancia de algunos alumnos, el compañerismo, la cooperación, el respeto a todo lo patriótico (símbolos, actos), disponibilidad, responsabilidad, participación, interés en lo propio y en lo social. Entre los tipos de actitudes que pueden evaluarse encontramos:

1. Apertura al conocimiento científico.
2. Estimación del valor científico del conocimiento por aprender.
3. Respeto a la diversidad de puntos de vista.
4. Cultura de trabajo.
5. Responsabilidad en el cumplimiento de tareas.
6. Cuidado de la naturaleza.
7. Colaboración en la realización de las tareas asignadas a su grupo.

Para Johnson y Johnson (1995, 2000), una actitud es una reacción positiva o negativa a una persona, tema o idea. Es la predisposición aprendida de una favorable o desfavorable inclinación hacia personas, temas o ideas. Indican que la escuela debe asegurarse de que los estudiantes desarrollen actitudes positivas hacia la pluralidad de creencias, ideologías, hacia la democracia en la

sociedad, la libertad de elección, equidad de oportunidades, confianza en sí mismo y apertura a la investigación.

En esta investigación se tomó en cuenta lo que sugieren los autores mencionados, para evaluar las actitudes y valores mostradas por los alumnos cuando trabajaron colaborativamente en pares en la redacción de un cuento. Los niños seleccionaron a su pareja para crear dicho cuento.

3.7.2.4 ¿Cómo Evaluar la Calidad de las Preguntas Elaboradas?

Al elaborar la encuesta y el cuestionario dirigidos al docente de los grados de 1º, 2º y 3º de primaria del colegio participante sobre qué tecnología multimedia utilizan, tomé en cuenta los siguientes criterios (Pérez Serrano, 2004) que recomienda preguntarse a la hora de redactarlos.

- ¿La pregunta está redactada de manera sencilla, no tiene abreviaturas o palabras difíciles?
- ¿Todas las palabras en la pregunta son familiares para los estudiantes?
- ¿La pregunta está redactada sin coloquialismos?
- ¿Ninguna palabra tiene carga emocional, es ambigua o demasiado general?
- ¿La pregunta presenta presuposiciones o implicaciones que sesgan la respuesta?
- ¿La pregunta se refiere a una sola cosa?
- ¿Aparecen adjetivos o adverbios en la pregunta?
- ¿La redacción de la pregunta implica la respuesta que queremos obtener?

- ___ ¿Hay palabras con doble significado que puedan causar malas interpretaciones?
- ___ ¿Las opciones de respuesta son mutuamente excluyentes y suficientes para cubrir las posibles respuestas?
- ___ ¿La pregunta contiene palabras de significado relativo, tales como: significativo, siempre, usualmente, la mayoría, nunca, algunas veces?

Dentro de los tipos de respuestas, uno de los métodos más comunes para elaborar respuestas cerradas con una escala, es el método Likert de suma de índices. Para elaborar una escala Likert, se prepara una escala de respuesta de 3 a 5 alternativas, por cada pregunta. La más común es la de 5.

Ejemplo de una escala de 5 alternativas:

Forma A

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

Forma B

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Totalmente de acuerdo

La explicación anterior obedece a que se siguieron estas indicaciones para las técnicas, la selección (del Programa de Reading Street 2007 vigente para los grados escolares de los participantes de esta investigación) y diseño de los instrumentos utilizados en esta investigación. A continuación se describe el

concepto de etnografía, porque se considera necesario como analogía al estudio de campo de esta investigación.

3.7.3 Concepto de Etnografía

Por su etimología, la etnografía es la ciencia que tiene por objeto el estudio y descripción de las razas o pueblos. El análisis etnográfico puede tener diferentes vertientes, según se atienda a aspectos lingüísticos, culturales, sociales, políticos o educativos. De acuerdo con Pérez Serrano (1998, 2004), el análisis puede versar sobre una región, una comunidad o cualquier grupo humano que constituya una entidad, cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocas.

Para Goetz y Lecompte (1988) la etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Las etnografías recrean las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas.

3.7.3.1 La Etnografía en Educación

Cabe mencionar que existe una polémica en relación a lo que se entiende por etnografía: ¿enfoque? o ¿paradigma? o ¿método de investigación social? o ¿corte investigativo? o ¿técnica?

Pérez Serrano (1998, 2004) cita la definición de etnografía del aula, acuñada por Polanco Moreno, como una técnica de investigación que puede utilizarse con distintos marcos teóricos y permite describir la conducta habitual de instituciones y grupos concretos.

Se puede decir que la etnografía educativa es un proceso heurístico, un modo de hacer investigación sobre el comportamiento humano. Se caracteriza, según Pérez Serrano, por desarrollarse en un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; por emplear la observación participante como estrategia fundamental para la recogida de datos, complementada con otras técnicas secundarias; por crear una base de datos compuesta por las notas de campo, la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

En esta investigación, los 580 alumnos participaron en su correspondiente grupo escolar. Es decir, 1º y 2º de primaria estaban conformados por 7 grupos reconocidos como Grupo A, B, C, D, E, F y G. 3º de primaria estaba constituido por 8 grupos: A, B, C, D, E, F, G y H.

Por su parte, Goetz y Lecompte (1988) distinguen en la etnografía educativa cinco clases de estudios.

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.

2. Micro etnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clase y escuelas.
3. Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades.
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares considerados como si fueran comunidades.
5. Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas que pueden referirse a grupos o a individuos.

Wilcox (1993) sintetiza en dos líneas las aplicaciones de la etnografía a temáticas psicopedagógicas: 1) exploración de la escuela como instrumento de transmisión cultural en el aula, y 2) exploración del conflicto cultural en el aula. En cuanto a la primera línea, se considera a la escuela en general y al aula en particular, como un espacio educativo de transmisión cultural, por lo que actúa como agente de cultura que transmite en forma conjunta y compleja actitudes, valores, comportamientos y expectativas. Por lo que el docente es un agente cultural activo que pone de manifiesto valores, estrategias motivacionales, metas, imágenes de sí mismo, relaciones con la autoridad y con colegas. También, dentro de la primera línea se incluyen las investigaciones realizadas en torno al currículum oculto, es decir, aquello que se enseña implícitamente y que no se manifiesta explícitamente, y que incluye valores, normas sociales y expectativas.

En cuanto a la segunda línea, el aula se estudia como escenario que provoca problemas de aprendizaje que pueden explicarse desde el punto de vista de las desadaptaciones. Desde esta perspectiva se abordan como temáticas de investigación: el lenguaje, los procesos cognitivos, los conflictos entre valores culturales, normas de interacción, estilos de aprendizaje. La autora cita a Sancho (1992) y Bartolomé y Panchón (1995) quienes dan claros ejemplos de la aplicación de la etnografía sobre procesos de cambio e innovación en las aulas y centros escolares.

Es importante señalar que los estudios de etnografía educativa se diseñan para colaborar a la mejora de las prácticas educativas y propiciar la innovación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La etnografía pone de manifiesto, explica Pérez Serrano (1998, 2004), la gran complejidad que encierran los fenómenos educativos y su integración en un medio sociocultural más amplio. Aporta a los responsables de la política educativa, así como a los usuarios de la educación, un conocimiento más real y profundo de la realidad educativa y, por lo tanto, ofrece una orientación más precisa para la toma de decisiones.

La etnografía educativa, continúa Pérez Serrano, descubre lo que acontece en la vida de cada día; recoge datos significativos de forma predominantemente

descriptiva de lo que sucede, los interpreta y puede así comprender e intervenir más adecuadamente en lo que se denomina “nicho ecológico”, es decir, en las aulas. Se trata de estudiar lo que allí ocurre, las distintas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes. En este tipo de investigación juega un papel relevante el marco teórico del estudio, dado que las técnicas metodológicas deben estar en conexión con la orientación teórica del estudio.

En esta investigación, en el esquema conceptual metodológico para incluir la tecnología multimedia como experiencia interactiva dentro de una zona próxima de desarrollo (ver Figura 7, p. 98), se conjuga la etnografía educativa del colegio participante como un estudio de caso particular, en donde todos sus elementos están interesados en colaborar en la innovación de prácticas educativas que propicien el éxito académico del alumno.

3.7.3.2 La Etnografía de la Comunicación (Unidad de Análisis: La Palabra Oral y Escrita)

Dentro de las etnografías está la etnografía de la comunicación que se desarrolla desde la sociolingüística, la antropología y la sociología. Erickson y Shultz (1977) establecen que esta modalidad de etnografía se interesa por los procesos de interacción cara a cara y en la comprensión de cómo esos micro procesos se relacionan con cuestiones macro de cultura y organización social. Su propósito es identificar los principios fundamentales de la organización social

e identificar los patrones culturales de las organizaciones de acuerdo a cómo la gente interacciona. Es decir, a través del lenguaje en una comunicación se interpretan e infieren los patrones de la cultura asumida y se manifiestan las estructuras mentales y concepciones sociales de las personas. En el campo educativo se centran en escenas particulares, en situaciones claves institucionales como clase, interacción padre-niño, encuentros, reuniones, etc. Aquí es importante identificar el rol del lenguaje en la construcción de significado dentro de reglas y contextos de interacción.

Hymes (1972) propone que para comprender la estructura de un evento comunicativo es necesario identificar sus componentes; los cuales constituyen las reglas del habla de una comunidad. A continuación los 16 componentes del modelo del discurso que señala Hymes:

1. Forma del Mensaje: cómo son dichas las cosas (algunas veces, control del contenido) (Message form: how things are said) (sometimes control content).
2. Contenido del mensaje: cita entrecomillada versus presentar un informe (Message content: quoting message vs. Reporting content only).
3. Ambiente o Lugar de la Escena: tiempo y lugar del acto de habla; equivalente a circunstancias físicas (Setting : time and place of speech act; equal to physical circumstances).
4. Escena (Scene): ambiente psicológico (psychological setting).
5. Emisor (Speaker or sender).

6. Discurso (Addressor).
7. Receptor (Hearer, or receiver, or audience).
8. Addressee (destinatario).
9. Costumbre; resultados convencionalmente reconocidos y esperados (Purposes-outcomes).
10. Propósitos-Metas (Purposes-goals): el propósito de un evento desde el punto de vista de la comunidad, por supuesto que no debe ser igual a los de aquéllos que están involucrados en ello (the purpose of an event from a community standpoint, of course, need not be identical to the purposes of those engaged in it).
11. Código (Key): provee el tono, manera o espíritu de la acción realizada (provides for the tone, manner, or spirit in which an act is done).
12. Canales (Channels): escoger un canal de comunicación debe entenderse como seleccionar un medio de transmisión de un mensaje oral, escrito, telegráfico, telégrafo óptico o cualquier otro medio de transmisión (by choice of channel is understood choice of oral, written, telegraphic, semaphore, or other medium of transmission of speech).
13. Formas del discurso (Forms of speech).
14. Normas de interacción (Norms of interaction).
15. Normas de interpretación (Norms of interpretation).
16. Géneros (Genres).

El autor agrupa los 16 componentes bajo el código SPEAKING: *setting, participants, ends, act sequences, keys, instrumentalities, norms, genres.*

En el siguiente capítulo se presenta una secuencia de un evento comunicativo entre los alumnos participantes en esta investigación, en donde se utiliza el código SPEAKING de Hymes para describirlo.

DERECHOS RESERVADOS

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el capítulo anterior se explicó el esquema de trabajo en la TABLA IX (ver pp. 126-129) Esquema Operativo para la Competencia Lingüística en el Segundo Idioma, y en la TABLA X (ver pp. 135-136) se muestran las Técnicas e Instrumentos para la Recogida y Análisis de Datos. Siguiendo las fases del esquema operativo, en el presente capítulo se presentarán los resultados con su correspondiente análisis e interpretación -desde los criterios de evaluación considerados para la fase Preactiva y Posactiva-, procedente de los datos o evidencia empírica obtenida de la investigación realizada.

El objeto de estudio consistió en tratar de obtener una mejor comprensión sobre cómo usan el inglés como segundo idioma, los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria del colegio privado bilingüe donde se realizó este estudio de casos. Estos niños transitan su alfabetización desde una enseñanza tácita u oralidad áulica que implica comprender la lectura y la escritura únicamente en L2. Para intentar comprender la evolución de este proceso (ver Figura 1 p. 14) como fenómeno educativo que enfrenta la escuela bilingüe, se planteó como objetivo dar respuesta a las preguntas de investigación centradas principalmente en dos aspectos: la redacción y el uso de tecnología didáctica

multimedia. Fue necesario aplicar el método almenado o relacional a la clase regular de Lecto-Escritura en inglés (Reading), ya que, dicho método permite alternar la clase presencial con actividades fuera del aula (ver Figura 6, p. 72), en este caso, prácticas con software interactivo como estrategia didáctica para el aprendizaje básico del inglés. La información producida por el alumno, procedió de su desempeño tanto en los conocimientos y uso del segundo idioma, como, su trabajo colaborativo.

Para poder analizar e interpretar la información obtenida, se necesitaba un medio o instrumento o herramienta cultural como evidencia empírica cualitativa; por lo que se le solicitó al alumno la creación de un cuento corto. Se eligió la escritura porque, desde la perspectiva vigotskiana, el aprendizaje de una lengua extranjera es consciente y deliberado; y la escritura requiere una actividad abstracta y deliberada o conciencia y control intencionado de quien la produce. Esta teoría del desarrollo histórico-cultural postula el principio social sobre el principio biológico, de manera que las fuentes de desarrollo no se encuentran en el individuo, sino en el sistema de sus relaciones y comunicación social; es decir, que las funciones psíquicas son sociales por su origen y que sólo después, a partir de la interacción, toman un carácter individual. Es decir, la teoría vigotskiana responsabiliza a la instrucción como la encargada de promover el desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento en el niño. Por lo que, en la fase Preactiva se encuestó a los docentes de los grados

escolares de 1º, 2º y 3º de primaria de la institución educativa participante, sobre su conocimiento y uso de las TIC, así como, trabajar colaborativamente.

La producción literaria del niño fue realizada en colaboración con otro alumno y mediatizada por el uso de herramientas multimedia, la computadora y el software interactivo. De esta evidencia, aunada al análisis e interpretación del evento comunicativo cara a cara entre alumnos, se trató de obtener la respuesta al problema de alfabetizar en un segundo idioma, objeto de estudio de esta investigación: comprender cómo usan el inglés los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria bilingüe.

En cuanto a la validación empírica interna, se aplicaron criterios de evaluación concernientes a las habilidades esenciales que predicen cómo será el desempeño del alumno en su comprensión y expresión oral y escrita y así poder encontrar un porqué o qué significan dichos resultados. Para los propósitos de esta investigación, dentro del área académica a evaluar, es la escritura, incluidas áreas específicas como gramática, vocabulario y su función (Vygotski, 1982; ver APÉNDICES M, N, O, P, Q, R y S), y dentro del área social, el trabajo colaborativo (Ahumada, 1998; Johnson y Johnson, 1995, 2000; Vázquez y Manassero, 2007).

También se intentará analizar e interpretar resultados desde una validación externa. Dicha validación externa corresponde en la Fase Preactiva a un

examen estandarizado llamado Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS), cuyo instrumento utilizado es una prueba de ubicación (Placement Test de Scott Foresman Reading), que ayuda a determinar necesidades instruccionales al principio del ciclo escolar. La otra validación externa corresponde a la Fase Posactiva, y está limitada a ubicar la producción oral y escrita de los alumnos participantes dentro de los niveles de uso del inglés, estipulados en la Escala Global de Referencia del Marco Común Europeo para la Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas (ver Tablas I, II y III).

Por lo tanto, se comenzará por presentar y analizar los resultados de la evidencia recolectada en la fase Preactiva e Interactiva (ver TABLA IX, pp. 126-129).

4.1 Análisis de Resultados

4.1.1 Fase Preactiva: Habilidades Latentes. Análisis y Evaluación

Situacional de Estrategias en la Escritura del Alumno Participante en esta Investigación

En la sección 2.2.3 (p. 57) la escuela se consideró como claustro de la educación formal, es un espacio oportuno para sensibilizar y desarrollar una cultura científica y tecnológica sustentada en las capacidades de los alumnos para pensar, actuar y comunicarse con equidad, calidad y pertinencia. Sin

embargo, la creación de una cultura no se hace por decreto o de un día para otro, requiere un esfuerzo conjunto. En el aula, el docente experto, concreta lo que es ser educado formalmente; podría requerir para su logro, desglosar unos saberes implícitos, en acciones didácticas explícitas, para lograr que sus alumnos comprendan dicha información, y después, ellos la procesen, la conviertan y se la apropien en conocimientos implícitos (ver sección 2.2.6.2, pp. 81-85). Aparte de hacer gala de un conocimiento implícito o tácito y un conocimiento explícito o concreto, el docente requiere herramientas culturales para transmitirlo.

Para los propósitos de esta investigación, el docente requiere primero, efectuar un análisis del contexto en general y una reflexión sobre la naturaleza de la Lecto-Escritura en inglés (Reading) en particular y segundo, realizar un análisis de las características pedagógicas y estratégicas de la tecnología educativa adecuada a su contexto. Sin embargo, se tiene que conocer el estado del conocimiento de los conocimientos implícitos y explícitos que posee el docente sobre tecnología educativa.

Para obtener esta información, se elaboró y aplicó una encuesta (ver APÉNDICE J) a los aproximadamente 60 docentes de primaria de la institución educativa participante. Cabe destacar que, de los docentes encuestados (cerca del 50% del total de profesores), sólo el 4% de ellos usan “algunas veces” el aula interactiva o inteligente en donde se encuentra también el pizarrón

electrónico interactivo. Con los resultados de dicha encuesta (ver TABLA XII) parece ser que existen deficiencias en el uso de la tecnología educativa multimedia. A continuación los resultados de dicha encuesta (ver TABLA XII).

TABLA XII

**ENCUESTA SOBRE SELECCIÓN Y USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA:
DIRIGIDA AL DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICIPANTE**

Fuente: Elaboración Propia. 2006.

ENCUESTA SOBRE SELECCIÓN Y USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA
DIRIGIDA AL DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICIPANTE
Encuestas Recabadas: 25
Enero, 2006

Tecnología educativa	Niveles de dificultad			Porcentaje			Frecuencia con que utiliza la tecnología						
	3	2	1				3	2	1				
	Fácil	Reto	Difícil	Fácil	Reto	Difícil	Cotidiana	Algunas Veces	Nunca	Cotidiana	Algunas Veces	Nunca	
Impresos	25			100%			25			100%			
Visuales fijos	pintarrón	25			100%		22	1	2	88%	4%	8%	
	cartulinas y rotafolios	25			100%		15	10		60%	40%		
	diapositivas y fotos	15	3	7	60%	12%	28%	4	13	8	16%	52%	32%
	filminas o acetatos	21	4		84%	16%		6	15	4	24%	60%	16%
Audiovisuales	teleconferencias	6	6	13	24%	24%	52%	1	1	23	4%	4%	92%
	radio y TV	20	2	3	80%	8%	12%	5	13	7	20%	52%	28%
	audio y videocassete	23		2	92%		8%	12	7	6	48%	28%	24%
	CD	25			100%			12	9	4	48%	36%	16%
	DVD	24		1	96%		4%	2	8	15	8%	32%	60%
Computadora multimedia	enciclopedias	20	1	4	80%	4%	16%	2	14	9	8%	56%	36%
	bases de datos	14	5	6	56%	20%	24%	3	8	14	12%	32%	56%
	CD-ROM	13	3	9	52%	12%	36%	2	6	17	8%	24%	68%
	tecnologías interactivas	9	7	9	36%	28%	36%	1	4	20	4%	16%	80%
	tutores inteligentes	6	7	12	24%	28%	48%	0	4	21	0%	16%	84%
Computadora en la red	Internet sincrónico	15	5	5	60%	20%	20%	4	4	17	16%	16%	68%
	Internet asincrónico	14	7	4	56%	28%	16%	5	10	10	20%	40%	40%
Tecnologías multimedia en internet	World Wide Web	11	2	12	44%	8%	48%	6	2	17	24%	8%	68%
	Hipertexto (ligas)	7	6	12	28%	24%	48%	3	3	19	12%	12%	76%
Pizarrón interactivo	2	8	15	8%	32%	60%		1	24	0%	4%	96%	
Diseño y desarrollo material multimedia	Si	3	12%										
	No	22	88%										

En orden de fácil a difícil con un uso que va del cotidiano al nunca, en la TABLA XII el lector podrá ver que de los 25 docentes encuestados, al 100% de ellos se le hace fácil usar cotidianamente el material impreso y el CD o disco compacto. Le siguen los visuales fijos pintarrón, cartulinas y rotafolio considerados por todos los docentes como fáciles de usar, y cotidianamente, el 88% utiliza el pintarrón y el 60% usa cartulinas y rotafolio. Con 96% de fácil manejo está el DVD, sin embargo, sólo un 8% lo utiliza cotidianamente, mientras que un 60% nunca lo usa. El 92% de los profesores considera de uso fácil el audio y videocasete, utilizándolos cotidianamente poco menos del 50% de ellos. Las filminas o acetatos son consideradas por el 84% de los docentes como fáciles de usar y las utilizan algunas veces el 60% de ellos. La radio y TV, así como, la enciclopedia multimedia son consideradas por el 80% de los docentes como fáciles de usar, sin embargo, son utilizadas al 50% aproximadamente. Por otra parte, los docentes consideran lo más difícil de usar, al pizarrón interactivo, sólo el 4% de ellos lo utiliza algunas veces, mientras que el 96% nunca. Le siguen en orden de dificultad las teleconferencias, no las usa el 92% de los docentes, los tutores inteligentes, no los usan el 84% y la www y el hipertexto, no los usan el 68% y 76% respectivamente.

4.1.1.1 Opinión del Docente sobre Trabajo Colaborativo

En los grados escolares de 1º y 2º de primaria de esta institución educativa participante se imparte fuera del aula regular, una clase de 40 minutos de

conversación en inglés a la semana. Tratando de indagar el beneficio que pudiera aportar esta clase a la Lecto-Escritura en inglés (Reading), tanto para el conocimiento y uso del segundo idioma, como para trabajar en grupos pequeños en forma colaborativa, se encuestó al docente del aula regular.

A continuación se presentan los resultados del cuestionario dirigido a dichos docentes. Por los resultados del cuestionario, parece ser que no están muy enterados de los contenidos, ni de la forma cómo se da esa clase:

Conversación en Inglés (English Conversation).

DERECHOS RESERVADOS

TABLA XIII

APRENDIZAJE COLABORATIVO

Preguntas para el Docente de los Grados de:1° y 2° de Primaria del Colegio Participante.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta #	Preguntas
1	¿Conoce los contenidos de la clase de English Conversation?
2	¿Qué piensa acerca de la actual clase de English Conversation?
3	¿Qué aspectos del contenido de English Conversation conducen al alumno a actividades en grupos colaborativos?
4	¿Cuáles son las metas de las actividades en grupos pequeños?
5	¿Cuál es el tamaño de grupos o equipos que deben ser formados para lograr esas metas?
6	¿Cómo deben ser formados los grupos o equipos?
7	¿Deben ser grupos heterogéneos?
8	¿Qué tan recomendable considera la participación simultánea en algunas actividades de alumnos de 1º, 2º y 3º en la clase de English Conversation?
9	¿Deben permanecer los participantes en el mismo grupo todo el curso o deben formarse nuevos grupos para cada actividad?
10	¿Cómo deben estructurarse las actividades para asegurar la participación de todos los miembros del grupo?
11	El uso de material didáctico multimedia en la clase de English Conversation es:
12	¿Cómo considera el uso de la computadora para apoyar el aprendizaje del inglés a través de un tutorial digital interactivo?
13	¿Qué gratificaciones o motivaciones deben considerarse dentro del trabajo colaborativo?

Respuestas a las preguntas del cuestionario:

1. Sí: 1 No: 3 Un poco: 6

2. Inútil 1 2 3 4 5 6 7 Valiosa

Escala: Inútil (de 1 a 2) Útil (de 3 a 5) Valiosa (de 6 a 7)

De los 10 docentes, ninguno contestó que fuera inútil la clase de Conversación en Inglés (English Conversation), aunque, dos profesoras dijeron no conocer esta clase. Cuatro docentes opinaron que es valiosa esta clase, mientras que, cuatro la consideran útil.

3. Dos docentes no contestaron esta pregunta. El resto (8) considera que las actividades en grupos colaborativos deben ser retadoras, de acuerdo a sus intereses, diversas, con prácticas, familiarización e incremento de vocabulario de uso frecuente, actividades donde se expresen, comerciales, sacar la letra de la canción (role-play) y tratar diversos temas.
4. Los docentes dicen que las metas de las actividades en grupos pequeños son: a) que se sientan en confianza, b) que el alumno aprenda y comprenda vocabulario de vida diaria en inglés, c) mejor comprensión, mayor conversación, d) se logra un ambiente de confianza, se rompe la timidez o inseguridad, que entre más pequeño es el grupo se sienten menos mal al equivocarse, e) que logren relacionarse en equipo, f) aprovechan más el tiempo, g) tener el control de su nivel académico e impartir los temas de carácter individual, h) lograr que el alumno pueda tener una atención más personalizada y ver avances más significativos, i) lograr que el niño hable inglés sin que le dé pena y tener la atención de manera más personal del maestro al alumno, j) se aprovecha más el tiempo trabajando con la mitad un periodo y luego la otra mitad
5. Un docente sugiere formar equipos entre 3 y 4 niños por equipo. Tres docentes sugieren que el equipo esté conformado por 5 alumnos. El resto sugiere que sean 15 alumnos como máximo por equipo.
6. Siete docentes sugieren que los equipos sean formados por el profesor. Tres docentes sugieren que los equipos se formen dependiendo de

intereses. Un docente seleccionó dos opciones: por el docente y
dependiendo de fortalezas.

7. Sí: 7 No: 2 No lo se:

Un docente contestó que depende.

8. No recomendable 1 2 3 4 5 6 7 Recomendable

Escala: No recomendable (1 a 3) Recomendable (4 a 7)

Cuatro docentes consideran no recomendable la participación simultánea
en algunas actividades de los alumnos de 1º, 2º y 3º, mientras que seis
docentes si lo consideran recomendable.

9. Sí: 6 No: 3 No lo se:

Una profesora sugiere que se podrían modificar dependiendo de la
maestra y de la actividad.

10. No Interactivas 1 2 3 4 5 6 7 Interactivas

Escala: No Interactivas (1 a 3) Interactivas (4 a 7)

Todos los docentes contestaron que la estructura de las actividades
debe ser interactiva.

11. Inútil 1 2 3 4 5 6 7 Valioso

Escala: : Inútil (de 1 a 2) Útil (de 3 a 5) Valiosa (de 6 a 7)

Una maestra considera útil el uso del material didáctico multimedia y nueve docentes lo consideran como valioso. Porque, a) se puede aprender de muchas formas, b) es muy importante escuchar el acento correcto, además que los mantiene atentos, c) es importante que escuchen la pronunciación correcta y además les entusiasma mucho, d) desarrolla su audición al inglés y ven la interacción entre las personas, e) escuchan y adquieren muchísimo más vocabulario, aparte que aprenden el idioma con más gusto, f) es lo que atrae a los alumnos y les da el ejemplo de pronunciación, g) aprenden a escuchar, así como hablarlo y entenderlo, h) aprenden no solo a hablarlo, sino a escucharlo y entenderlo, i) así el niño escucha claramente la pronunciación correcta americana de las palabras.

12. Inútil 1 2 3 4 5 6 7 Valioso

Escala: : Inútil (de 1 a 2) Útil (de 3 a 5) Valiosa (de 6 a 7)

Tres docentes consideran útil el uso de la computadora para apoyar el aprendizaje del inglés a través de un tutorial interactivo, mientras que siete docentes lo consideran valioso.

13. a) de todo tipo, b) diplomas, dulces, estrellitas, c) diplomas, puntos extras, reconocimiento, d) exponer o presentar su trabajo públicamente, e) diversas, f) motivarlos con algún diploma, g) buscar siempre que ellos

se sientan motivados al ver sus avances, h) tenerlos siempre motivados con gráficas.

4.1.1.2 Trabajo Colaborativo entre Niños

En la Figura 7 (p.98) se presenta el esquema conceptual metodológico para incluir la tecnología multimedia como experiencia interactiva dentro de una Zona Próxima de Desarrollo. Dicho esquema muestra una relación de elementos que interactúan para explicar cómo usan el inglés los alumnos participantes dentro de una relación entre contexto, participación y construcción de conocimientos. Para explicar esta relación entre elementos, se tiene que definir lo que aquí se entiende por contexto. A través del estudio de casos, se abarca un panorama del contexto de la institución educativa participante en la adopción de esta innovación, con el método almenado o relacional se abarca el contexto de la estrategia áulica, y al tomar como unidad de análisis a la palabra oral y escrita, se abarca el texto o redacción del alumno dentro de un contexto bilingüe apoyado por la tecnología multimedia y un trabajo colaborativo. A continuación, se ofrece el punto de vista teórico respecto a contexto.

Un gran precursor de estudios etnográficos sobre el análisis del lenguaje en un contexto determinado es Malinowski (en Duranti y Goodwin, 1997), quien establece que el lenguaje se da dentro del contexto de una situación y que éste se debe conceptualizar como una acción práctica. Después Hymes (1972), con su modelo del habla (*speaking model*), establece por primera vez, una unidad

de análisis no verbal, el evento comunicativo como marco o código de referencia para interpretar el discurso entre participantes donde se consideran otros aspectos del acto del habla como el espacio y el tiempo (ver los 16 componentes de su modelo que constituyen las reglas del habla de una comunidad en la sección 3.7.3.2).

Por otra parte, Goffman (1974, en Heritage, 2001) señala que un contexto es un marco que rodea al evento que se examina en donde éste provee recursos para su apropiada interpretación. Al respecto, el autor identifica la yuxtaposición de dos entidades: a) el evento focal (*focal event*), y b) el campo de acción dentro del cual el evento focal ocurre.

En esta investigación se identifica que desde la etnografía de la comunicación (ver sección 3.7.3.2) establecida por Gumperz y Hymes (1972), se pueden seleccionar eventos comunicativos como unidad de análisis a investigar. Pues la palabra oral y escrita del alumno: a) una la forma (estructura de la palabra), b) el significado (sentido de algo), c) su uso contextualizado (aplicación correcta en una situación dada, Goffman (1974), Hymes (1972), y d) la organización de la interacción humana (interacción cara a cara, habla-en-interacción (*talk-in-interaction*) y dinámica interna del fenómeno compartir un tiempo, Duranti y Goodwin (1997), Schegloff (1996, 1997, 1999).

Para analizar la relación entre contexto, participación y construcción de conocimientos teniendo como unidad de análisis a la palabra oral y escrita del

alumno, en esta investigación se sigue el código o modelo SPEAKING de Hymes para analizar las reglas del habla de los alumnos participantes y la organización de la interacción humana de Duranti y Goodwin (1997), Schegloff (1996, 1997, 1999) y Ford y Thompson (1996).

Desde las reglas del habla de Hymes se identificó el rol del contexto en la clase fuera del aula regular; es decir, el contexto fue un ambiente de aprendizaje delegado al uso de tecnología multimedia, cuyos participantes mostraron patrones sociales y culturales de comportamiento para construir conocimiento e interpretar y usar el lenguaje como característica esencial para realizar la actividad de trabajar con otro compañero en la redacción de un cuento en el segundo idioma. De los componentes del modelo de Hymes (ver sección 3.7.3.2) se destaca de lo observado:

- Preferencia del mismo género para trabajar colaborativamente en la redacción del cuento. Cuando se invitó a cada grupo a que escogieran pareja para redactar un cuento corto en inglés, la mayoría de los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria escogieron a un compañero o compañera del mismo sexo.
- Aquellos alumnos que trabajaron solos, generalmente se debió a que ningún otro compañero se interesó por ellos. La mayoría de las veces, quienes trabajaron solos, obtuvieron bajo rendimiento en su producción literaria. Sin embargo, la excepción fue cuando por decisión propia prefirieron trabajar sin compañero.

Dentro de este contexto delegado al uso del software educativo como herramienta didáctica, se identificó que los participantes para construir conocimiento negociaron la división de quehaceres sobre:

- Quién teclearía qué y cuándo en el cuento: alternarse para teclear páginas o arrastrar los dibujos seleccionados.

Por otra parte, para analizar la relación entre contexto, participación y construcción de significado teniendo como unidad de análisis a la palabra oral del alumno, en esta investigación se sigue la organización de la interacción humana de Duranti y Goodwin (1997) y Schegloff (1996, 1997, 1999). Los autores señalan que la organización de la interacción humana es central para analizar el contexto desde diferentes formas. Primero, la interacción cara a cara provee el motivo principal para el acto de hablar. Segundo, el habla-en-interacción (*talk-in-interaction*) es un ejemplo elemental de la organización social humana, porque esta interacción social está regulada y diseñada por las costumbres o convenciones sociales (Schegloff, 1996, 1997, 1999). Tercero, dentro de esta interacción, los participantes se enfrentan a la tarea de comprender lo que se está expresando, y como parte de este proceso de comprensión, compartir entre ellos, coherencia sobre eventos en progreso en un momento determinado. Finalmente, la interacción cara a cara es dinámica por naturaleza, ya que esta interacción brinda la oportunidad de analizar el

lenguaje, la cultura y la organización social como componentes integrados de un solo sistema de acción intrínsecamente unido al tiempo.

Al analizar la organización de la interacción cara a cara en el trabajo colaborativo entre los alumnos participantes, se observó lo siguiente:

- Sin excepción, todos los alumnos participantes, hablaron en español al redactar un cuento en inglés.
- Todos los alumnos participantes, hablaron en español para evocar las convenciones del inglés y así poder llegar a acuerdos sobre la selección del tema del cuento, sus personajes, acciones y problemas.
- Todos los alumnos participantes, hablaron en español para ponerse de acuerdo sobre quién telearía qué y cuándo en el cuento.

Puede decirse, de acuerdo a los teóricos Duranti y Goodwin (1997), Schegloff (1996, 1997, 1999), que durante el evento comunicativo constituido por el trabajo colaborativo de los alumnos participantes, la organización de su interacción (cara a cara, habla-en-interacción {*talk-in-interaction*}) y la dinámica interna de compartir un tiempo para crear un cuento apoyados con software multimedia, se caracterizó principalmente en discusiones referentes a:

1. Seleccionar el tema del cuento entre 8 opciones.
2. La toma de turnos para escribir. Es decir, poseer el ratón o (*mouse*) y el teclado el mayor tiempo posible.

3. El niño que no escribía, con su mano tocaba la pantalla para indicar su selección o propuesta.
4. Trabajaron dos niños por computadora, ambos tenían su propia silla. Sin embargo, generalmente, el que estaba sentado enfrente de la computadora, manejaba el ratón, y el otro, generalmente no estaba sentado, estaba inclinado señalando en el monitor preferencias, correcciones o mostrando desesperación por querer escribir.

Antes de presentar un extracto de una conversación entre dos alumnos, desde el análisis de la conversación de Emanuel Schegloff (1996. En Duranti & Goodwin; Ochs, Shegloff, & Thompson, 1996), una característica clave de la conversación es la toma de turnos en los actos de habla. Los cuatro aspectos que se mencionan en el párrafo anterior, intentan dar muestra de que los participantes despliegan una comprensión mutua, al interpretarse simultáneamente las acciones del otro. Schegloff establece que quienes participan en una conversación, se interpretan cualquier palabra o acción que sea relevante dentro del contexto en que ocurre dicha conversación; sin ser necesario formular toda una oración completa para darse a entender. De esta forma, otra característica clave desde el análisis de la conversación, es la organización secuencial (*sequential organization*) en la toma de turnos. Aquí, aclara el autor, en una verdadera secuencia, la característica esencial es la propiedad de la relevancia condicional (*conditional relevance*), en donde, la persona que crea la primera acción, deja un espacio apropiado para la siguiente

acción, que incluso, si hubiera ausencia de esa acción, ésta pudiera ser percibida como relevante en el evento comunicativo (da como ejemplo el silencio del alumno después de que el profesor le pregunta algo, o cuando alguien no responde a un saludo). De ahí el poder de la organización secuencial como recurso contextual de interpretación.

En el siguiente extracto se presenta una conversación entre Andrés y Eduardo (alumnos de 2º de primaria) al ponerse de acuerdo en la selección del tema y orden de los dibujos del cuento:

1. Andrés: éste, éste... (señalando con el ratón (*mouse*) el dibujo que quiere).
2. Eduardo: no. Mejor éste. El del panda (Eduardo señala su dibujo preferido con el dedo índice).
3. Eduardo: ¡éste que sea el primero!!...
4. Andrés: (obedece moviendo el ratón (*mouse*) al arrastrar el primer dibujo hasta su posición en el cuento).
5. Eduardo: éste que vaya aquí (señala otro de los dibujos).
6. Andrés: pero...primero el que está comiendo.
7. Eduardo: mmm...está bien...ése.
8. Andrés: (mueve el ratón (*mouse*) para arrastrar el dibujo y lo coloca en posición en el cuento).
9. Eduardo: sigo yo...quítate (habla y al mismo tiempo empuja a Andrés).

10. Andrés: (no quiere levantarse y dejar su lugar a Eduardo).
11. Eduardo: no...ése no (semisentado ya, se vuelve a levantar).
12. Andrés: (ahora no obedece a Eduardo y coloca un dibujo por su cuenta mientras Eduardo se sienta y levanta).

Aunado al análisis de la conversación de Emanuel Schegloff (1996), las autoras Ford y Thompson (1996) muestran en sus investigaciones que no sólo las claves sintácticas que proponen Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) validan la organización secuencial o toma de turnos, sino que también se deben considerar las características de la entonación y algunas acciones conversacionales que permitan proyectar el curso futuro de la unidad en progreso.

Por lo anterior, de la transcripción de esta conversación entre pares de alumnos, se destaca lo siguiente: Primero, esta interacción revela la motivación para concentrarse en la actividad que es redactar un cuento en inglés en un lapso de tiempo de 40 minutos. Aquí cabe destacar la importancia de la gramática como interacción social. Porque, estos alumnos compartieron un tiempo, un contexto multimedia y, desde el presente y hablando en español, configuraban acciones inmediatas y futuras evocando a su vez, la forma, significado y uso en su narrativa en inglés. Al respecto, Ochs, Schegloff y Thompson (1996) establecen que la gramática está imbuida en la subjetividad y sociabilidad como comportamiento activo, cuya forma y significado se

despliegan en la experiencia interaccional y tiempo histórico. Segundo, la posesión o control del ratón (*mouse*) y el teclado puede ser vista como dominio de la situación o sumisión para recibir órdenes. Tercero, mientras que un niño teclea y usa el ratón, el otro niño está de pie, aunque él también tiene silla, pues de esta forma tiene libertad de movimiento y hasta cierto punto su cuerpo también le sirve para amedrentar al compañero a que cumpla sus ideas. Cuarto, la negociación es en español, parece una disputa por el control de la situación, de las ideas. Quinto, esta negociación o habla-en-interacción está matizada de entonaciones, frases completadas con expresiones faciales, movimientos corporales, desesperación por terminar a tiempo, gritos de júbilo, algunas visitas a otros compañeros. La organización social y secuencial dentro de la dinámica de compartir un tiempo interactuando cara a cara, los alumnos participantes no la realizaron en el segundo idioma, por carecer de la fluidez espontánea de una conversación en inglés.

4.1.2 Fase Interactiva: Procesos o Estrategias en Acción (ZPD).

Incorporación de Tecnología Multimedia

En la sección 3.6 se presentaron algunos paquetes de softwares educativos, ahora se presenta el análisis y la evaluación de dicha tecnología educativa. Se procedió a hacer el análisis del software disponible comercialmente tomando como base las características propuestas por Muraro (2005) según se exponen

en la TABLA IV (p. 80), quien clasifica el software según modalidad y estructura, en tres categorías de acuerdo a información explícita o implícita y dentro de lo explícito, según sea información cerrada, semicerrada y abierta. Este análisis incluyó paquetes de tutoriales digitales comerciales que se ofrecen al público en general (ver TABLA XIV).

TABLA XIV
CRITERIOS DE SELECCIÓN DE SOFTWARE PARA
LECTO-ESCRITURA EN INGLÉS

Fuente Elaboración propia

Software Educativo	Información Explícita		
	Cerrada	Semicerrada	Abierta
Eduspark	√		
Instant Reader	√		
Book Builder		√	√
Aprende Inglés con Pipo	√		
Inglés sin Barreras	√		
Tutor Sincro		√	√

√ Cumple la característica.

En la TABLA XIV el análisis muestra que Eduspark carece de las dos características que se están considerando necesarias para que el docente pueda hacer modificaciones y actualizaciones al contenido académico del software de acuerdo al método de la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading), porque no contiene ejercicios semicerrados y abiertos que permitan la producción creativa y el uso auténtico del segundo idioma por los alumnos. En cambio, su CD-ROM ofrece solamente ejercicios cerrados que, mientras

proporcionan la oportunidad de reconocer las formas del lenguaje y permiten la lectura, no permiten la conexión de lectura y redacción, porque su diseño no admite la creación de frases o párrafos o historias contadas por los alumnos. Es decir, en lugar de conducir a los estudiantes de la lectura a la redacción controlada y luego a la redacción creativa, sólo permite la lectura. Además, al analizar el software Eduspark, que ofrecen para la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading), sus contenidos manejan temas completamente distintos al del colegio participante, y el docente no puede hacerle modificaciones por ser CD-ROM (sólo lectura); aunado a que, dicho software es un componente mínimo del Programa Eduspark, pues la mayoría de sus contenidos y prácticas están en forma impresa.

En cuanto al software CD-ROM Instant Reader, este complementa la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) de Harcourt (ahora de Houghton Mifflin), desarrollando fluidez y confianza en la lectura. Las prácticas están diseñadas para mirar (look) primero las líneas de una historia y el patrón de la oración, después, los niños tienen la opción de leer en forma independiente o escuchar la lectura, o, si lo desean, los niños pueden grabar y escuchar su propia voz, y al final, se puede jugar acomodando algunas frases leídas en las historias. Este juego (acomodar el orden de las palabras en la oración) se presta a confusión por la retroalimentación interactiva que no ofrece en su momento; es decir, acomodas las palabras de la oración en forma incorrecta y no pasa nada; en cambio, cuando acomodas las palabras en orden correcto, el perrito o

personaje se mueve de un lado a otro. El vocabulario, la gramática y su uso, están de acuerdo al libro de texto (de dicha editorial) del alumno. Este aspecto es beneficioso porque las historias contenidas en el CD de Instant Reader están acopladas al tema y nivel del alumno, pero, como se indicó, es indispensable el libro de texto del alumno, y, actualmente, el colegio participante está con otro programa de Lecto-Escritura en inglés (Reading Street de Pearson), lo cual imposibilita su uso por incompatibilidad de programas.

Enseguida, la TABLA XIV, muestra también las características del software *Book Builder*TM el cual está diseñado y estructurado para que la información explícita sea semicerrada y abierta. Una característica de este software, que los alumnos disfrutaron mucho, es que su diseño permite crear tus propias historias. De hecho, este software es el que se utilizó en esta tesis para indagar cómo usan el inglés los alumnos de 1º, 2º y 3º del colegio participante, al redactar una historia en el segundo idioma, el inglés. Para su logro, los alumnos decidieron el orden de ocho dibujos de acuerdo a lo que consideraron la portada y secuencia en el desarrollo de su historia. Este software permite al alumno grabar y escuchar su propia narración. Con todo esto, el software tiene muchas características que lo hacen útil y atractivo, porque los niños lo usan en forma fácil y divertida, manteniéndolos motivados ya sea por la novedad de colocar los dibujos en donde ellos quieren, o importar fotos e ilustraciones de la biblioteca (la incluye el software) o crear los propios dibujos; pero desafortunadamente, no proporciona suficiente espacio para el texto,

sobretudo, en el nivel de 3º donde los alumnos pudieron haber escrito más líneas.

En la TABLA XIV se muestran las características del software Aprende Inglés con Pipo, el cual ofrece aprender el inglés de la misma forma que se aprende la lengua materna, dicen que es a través de ejercitar el oído como se acostumbrarán a un montón de expresiones típicas en inglés. El software está interesante y divertido, ya que Pipo y sus amigos hablan todo el tiempo en inglés, esto hace que no sea necesario saber leer para jugar y aprender. Sin embargo, sus contenidos están por debajo del nivel de inglés de los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria del colegio participante.

Por otra parte, Inglés sin Barreras, es un videomaestro de inglés. Ofrece aprender inglés viendo la televisión a tu horario y en la hora y lugar que prefieras. Este programa está muy completo, su CD refuerza el aprendizaje del inglés conversacional; sin embargo, este programa no es apto para cumplir la necesidad de la clase regular de Lecto-Escritura en inglés (Reading) de la institución participante, porque carece del vocabulario académico y la gramática adecuada a las lecciones de la clase regular de Lecto-Escritura en inglés (Reading).

Finalmente, al no encontrar algún software que fuera ideal para cubrir las necesidades particulares de los alumnos mexicanos participantes en este

estudio, se procedió a diseñar, desarrollar y patentar un CD denominado Tutor Sincro^{M.R} para corregir las deficiencias encontradas en la Fase Preactiva, correspondientes a la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading) de los alumnos participantes de este estudio de casos en particular. Dichas deficiencias se centraban mayormente, en vocabulario académico y conversacional, gramática y ortografía. Otro factor que motivó a diseñar el CD, es el de su portabilidad, al no necesitar la conexión de internet para su uso. A continuación se da a conocer la metodología que se siguió para el diseño y desarrollo de dicho software. En la sección 4.2.2 en la TABLA XVI se muestra el porcentaje de mejora de errores después de haber utilizado el Tutor Sincro.

4.1.3 Presentación de Cuentos Cortos con Mayor y Menor Número de Errores

Antes de pasar a la presentación de la producción literaria del los alumnos participantes, se expondrán los resultados, en tablas de Microsoft Excel, de un examen estandarizado llamado Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS), cuyo instrumento utilizado es una prueba de ubicación (Placement Test de Scott Foresman Reading), que ayuda a determinar necesidades instruccionales al principio del ciclo escolar, y el cual se aplicó a todos los alumnos de primaria de la institución educativa participante en esta investigación a inicios del ciclo escolar 2005-2006. Aquí se presentan los grados de 1º, 2º y 3º de primaria.

COLEGIO PARTICIPANTE
EXAMEN DIAGNÓSTICO DE LECTO-ESCRITURA (READING) PARA PRIMERO DE PRIMARIA
AÑO ESCOLAR 2005-2006

NÚMERO DE ALUMNOS				
Grupo	Abajo del Nivel	En el Nivel	Nivel Avanzado	Total
A	15	8	2	25
B	16	7	0	23
C	17	1	8	26
D	15	10	0	25
E	19	4	3	26
F	19	4	2	25
G	16	5	2	23
Total	117	39	17	173
%	67.63%	22.54%	9.83%	

% DE EFECTIVIDAD EN CADA SECCIÓN			
Grupo	Fonética(Phonics)	Vocabulario(Vocabulary)	Comprensión Textos(Read.Comprehen)
A	69.3	65.21	42.4
B	71.4	63.47	53.9
C	79.27	66.42	55.68
D	79.85	61.53	44.68
E	81.3	74.2	59.62
F	74.85	64.61	55
G	70.63	59.83	49.38

COLEGIO PARTICIPANTE
EXAMEN DIAGNÓSTICO DE LECTO-ESCRITURA (READING) PARA SEGUNDO DE PRIMARIA
AÑO ESCOLAR 2005-2006

NÚMERO DE ALUMNOS				
Grupo	Abajo del Nivel	En el Nivel	Nivel Avanzado	Total
A	17	9	0	26
B	15	11	1	27
C	17	8	2	27
D	18	9	0	27
E	18	5	1	24
F	17	10	0	27
G	15	9	2	26
Total	117	61	6	184
%	63.59%	33.15%	3.26%	

% DE EFECTIVIDAD EN CADA SECCIÓN			
Grupo	Fonética(Phonics)	Vocabulario(Vocabulary)	Comprensión Textos(Read.Comprehen)
A	73.55	68.43	41.5
B	71.49	67.59	51.63
C	79.9	71.4	60.74
D	77.45	64.35	42.68
E	76.32	72.89	59.62
F	74.26	68.31	55
G	72.79	64.75	58.93

COLEGIO PARTICIPANTE
EXAMEN DIAGNÓSTICO DE LECTO-ESCRITURA (READING) PARA TERCERO DE PRIMARIA
AÑO ESCOLAR 2005-2006

NÚMERO DE ALUMNOS

Grupo	Abajo del Nivel	En el Nivel	Nivel Avanzado	Total
A	23	5	0	28
B	18	7	4	29
C	20	8	0	28
D	23	5	0	28
E	19	10	0	29
F	20	6	0	26
G	19	9	0	28
H	17	9	2	28
Total	159	59	6	224
%	70.98%	26.34%	2.68%	

% DE EFECTIVIDAD EN CADA SECCIÓN

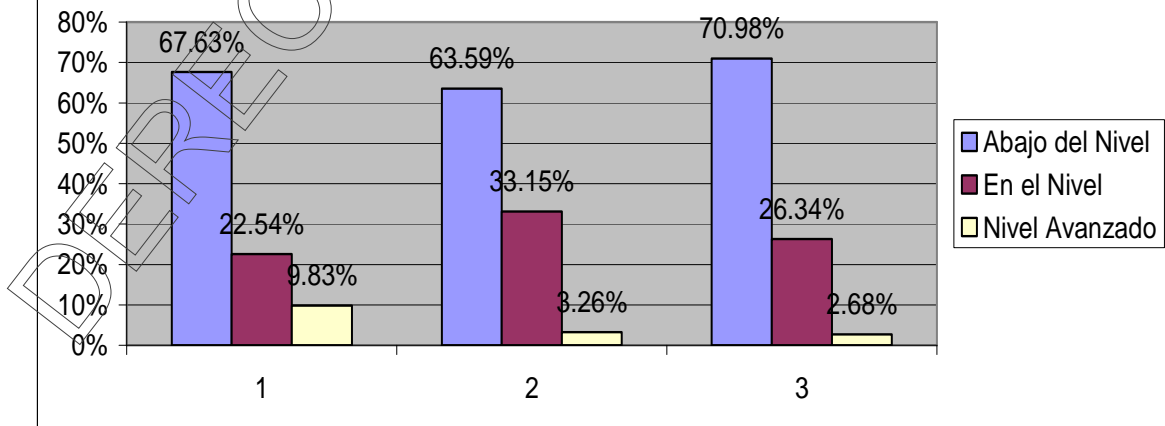
Grupo	Fonética(Phonics)	Vocabulario(Vocabulary)	ComprensiónTextos(Read.Comprehen)
A	38.47	54.81	36.94
B	41.92	62	48.07
C	35.41	64.16	47.91
D	35.6	59.73	42
E	57.39	64.29	46.95
F	43.47	59.71	40
G	37.45	61.39	38.64
H	42.5	60.83	41.58

EXAM DIAGNÓSTICO DE LECTO-ESCRITURA

PLACEMENT TEST/Scott Foresman Reading

Grado	Abajo del Nivel	En el Nivel	Nivel Avanzado
1	67.63%	22.54%	9.83%
2	63.59%	33.15%	3.26%
3	70.98%	26.34%	2.68%

EXAMEN DIAGNÓSTICO DE LECTO-ESCRITURA EN INGLÉS
PLACEMENT TEST/Scott Foresman Reading
Año Escolar 2005-2006



El examen de diagnóstico y ubicación de Lecto-Escritura en inglés (Reading) revela que de los 173 alumnos de 1º de primaria, 117 están por debajo del nivel esperado de desempeño, esto equivale a casi el 68% de esta población, el 22% se encuentra al nivel esperado y el 10% corresponde a alumnos que sobrepasan lo esperado. De las tres subpruebas, es la comprensión lectora la que presenta el más bajo desempeño de los alumnos de 1º, mientras que la más alta corresponde a fonética (phonics).

El porcentaje de alumnos de segundo grado de primaria que están por debajo del nivel esperado es de 64%, 33% están en el nivel esperado y el 3% sobrepasa lo esperado. En las subpruebas, el rendimiento es muy parecido a 1º de primaria, pues, la comprensión lectora es la que presenta el más bajo desempeño, mientras que la más alta corresponde a fonética (phonics).

En cuanto a los resultados de los alumnos de 3º de primaria en este examen de diagnóstico y ubicación de Lecto-Escritura en inglés (Reading), se muestra que de los 224 alumnos, 159 están por debajo del nivel esperado de desempeño, esto equivale a un 71% de esta población, mientras que el 26% se encuentra al nivel esperado de desempeño, sólo el 3% sobrepasa lo esperado.

En los tres grados de primaria presentados, la comprensión lectora muestra los porcentajes más bajos de desempeño, le sigue el vocabulario, y el rendimiento más alto, comparado con las otras dos subpruebas, es fonética.

Ahora se presentarán 7 cuentos tomados de los 420 del total de la producción literaria de alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria, en donde se exhiben el mayor y menor número de errores, de acuerdo a los criterios de evaluación que se explicarán en el siguiente apartado, esto con la intención de facilitar al lector la comprensión de este análisis.

Se aclara que, se seleccionaron dos cuentos de 1º de primaria con mayor número de errores, porque hubo un empate en el porcentaje de error. El resto de los cuentos pertenecen, como ya se señaló, al mayor y menor número de errores.

DERECHOS RESERVADOS

the bear will sure



large a.

1 = B



talk to trap to the three.



am bijito

em solo

em dae

em renasing.

CUENTO 1
MAYOR NÚMERO DE ERRORES EN
REDACCIÓN EN INGLÉS 1º PRIMARIA

CUENTO 2
MAYOR NÚMERO DE ERRORES EN
REDACCIÓN EN ESPAÑOL 1º PRIMARIA

dan BER



CARLOS RODRIGUES Oscar
eduardo1E



Primero el panda subio a un árbol y subio



Y BAJO PARA TOMR AG



Y FE A LA NIEBE



Y LE NASIO SU IJO

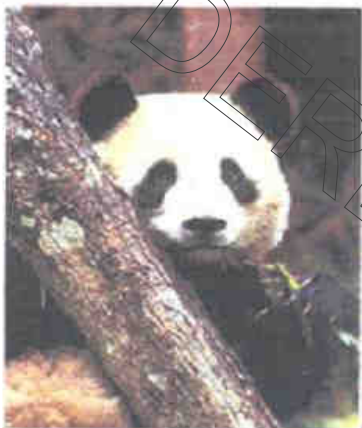


Y SU IJO FUE A COMER



Y I LE GUSTO LA NIEBE

THE BEAR WITH HER SISTER.



ALAN GARCIA Y GABRIEL 1º F



THE BEAR IS IN THE TREE.



THE BEAR IS TO THE BOTTON.



THE BEAR IS IN THE SNK



THE BEAR IS WALKING.



THE BEAR IS EATING.



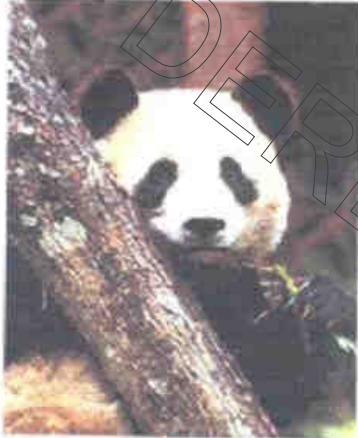
THE BEAR IS PLAYING IN THE SNOW.



THE BEAR HAS HIS SISTER

CUENTO 3
MENOR NÚMERO DE ERRORES EN
REDACCIÓN EN INGLÉS 1º PRIMARIA

The giant panda



By Mario Treviño and Eloy Gierza
2E



he clean the tree)



he eat the plants)



he go down)



he has cold)



he go to drink water)



he find his mother)

the end

CUENTO 4
MAYOR NÚMERO DE ERRORES EN
REDACCIÓN EN INGLÉS 2º PRIMARIA

27-26-020-24-1-1
27-26-020-24-1-1
27-26-020-24-1-1
27-26-020-24-1-1

SAVE THE PANDAS.



by: POLLO MONTEMAYOR FDZ.
illustrated by : Wolfie Quijano.
2 F

WE NEED TO SAVE THE PANDAS
BECAUSE THEY ARE BECOMING
EXTINCT.

THEY ARE VERY PLAYFUL AND THEY
ARE NICE AND CUTE.

THE PANDAS HAVE 6 CUBS AT THE
YEAR.

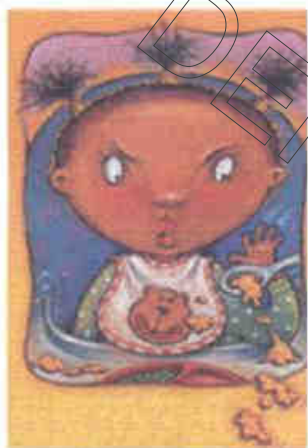


THEY EAT SALMON AT THE RIVER. THE PANDAS ARE 1.5 METERS LONG. THE PANDAS LIKE TO PLAY IN TREES.

PLEASE HELP US
TO SAVE THEM!

CUENTO 5
MENOR NÚMERO DE ERRORES EN
REDACCIÓN EN INGLÉS 2º PRIMARIA

the baby dont want to eat



alex and rola

the baby dont wanted to eat

the mom ofes and dont want

another thin and dont want



the baby eat it but...

she want to trop up

the baby was plaing and through the food

and den the moder foll down

CUENTO 6
MAYOR NÚMERO DE ERRORES EN
REDACCIÓN EN INGLÉS 3.º PRIMARIA

The Panda



Jorge A.

The Panda was in a tree.

The panda fell down.

The Panda has cold.



The Panda is drinking water.

The Panda is eating food.

The Panda was in a tree again.

The Panda has a baby.

CUENTO 7
MENOR NÚMERO DE ERRORES EN
REDACCIÓN EN INGLÉS 3º PRIMARIA

4.1.4 Criterios de Evaluación y Codificación

A continuación se muestran los criterios de evaluación y codificación que se utilizaron en el análisis de la redacción de los alumnos (Reading Street/Scott Foresman; ver APÉNDICES L, M, N y TABLA II pp. 50-51):

- a) NL: Número de Líneas. Corresponde al número de líneas escritas en el cuento; cabe señalar que el máximo permitido por el software "*Book Builder™*" es 21 líneas.
- b) NPI: Número de Palabras en Inglés. Se refiere al número de palabras del total que fueron escritas en el idioma inglés.
- c) NPE: Número de Palabras en Español. Se refiere al número de palabras del total que fueron escritas en el idioma español.
- d) CVI: Conjugación de Verbos en Inglés. Corresponde a la conjugación correcta del verbo en inglés.
- e) MIP: Mayúscula Inicio de Palabra. Significa que se debe escribir con mayúscula al inicio de la oración.
- f) MN: Mayúscula en Nombre. Significa que se debe escribir con mayúscula el inicio del nombre del alumno.
- g) S: Spelling. Se refiere al término de ortografía en inglés. Aplicable al correcto uso de las reglas ortográficas del idioma inglés.
- h) OE: Ortografía en Español. Aplicable al correcto uso de las reglas ortográficas del idioma español.

- i) AP: Adjetivo Posesivo. Se refiere al correcto uso de los adjetivos posesivos en el idioma inglés.
- j) PRE: Preposiciones. Se refiere al correcto uso de las preposiciones en el idioma inglés.
- k) PP: Pronombre Posesivo. Se refiere al correcto uso de los pronombres posesivos en el idioma inglés.
- l) PLU: Plural. Corresponde al correcto uso de los plurales en el idioma inglés.
- m) PUN: Puntuación. Significa utilizar el punto final al terminar la oración.

4.1.5 Perspectiva del Análisis de las Fase Preactiva Enero 2006 y Fase Posactiva Junio 2006.

En los siguientes gráficos de resultados y de interpretación el lector podrá ver que la perspectiva para analizar dichos resultados se enfoca hacia la competencia lingüística en el segundo idioma. Para lograr esa perspectiva analítica, se consideraron factores que el alumno debe mostrar como: poseer la habilidad para conectar forma, significado y uso del segundo idioma de manera apropiada. Es decir, en la creación de un cuento corto, los alumnos deben mostrar originalidad del tratamiento del tema; estructura de la narración, desarrollo y conclusión; orden lógico de ideas y coherencia; lógica y concordancia en general; que den fe del progreso logrado a través de las oportunidades de aprendizaje y práctica brindadas por el software interactivo multimedia y diseñadas dentro de una zona próxima de desarrollo. Además, en el trabajo colaborativo se consideró la actitud, la organización social, y la dinámica de un tiempo y un contexto delegado al uso

de tecnología multimedia. Todos estos factores propician un escenario discursivo, en donde la palabra funciona como unidad de análisis, porque une la forma (estructura de la palabra), el significado (sentido de algo) y su uso (aplicación correcta en una situación dada).

En este capítulo se está tratando de conjugar los factores que se acaban de mencionar, con una evidencia válida de mejora en la competencia comunicativa del alumno en un segundo idioma aunado a un trabajo colaborativo en la creación de un cuento corto. Entonces, ¿cómo saber de tiempos, espacios, intenciones, etc. en la comunicación oral y escrita? La única forma que aquí se considera posible es a través de examinar la conversación y lo escrito dentro de un contexto delegado al uso de tecnología multimedia. Dentro de este contexto, la gramática le da sentido al lenguaje en forma natural como interacción socio-educativa. Por ello, en la sección 4.1.1.2 se intentó brindar al lector un análisis conversacional llevado a cabo durante el trabajo colaborativo del niño, para crear un cuento corto en inglés, en donde la interacción entre pares giró en negociar acuerdos y desacuerdos en el idioma materno y el lenguaje corporal.

La perspectiva analítica para la expresión escrita que se pretendió utilizar, se enfoca a la etapa productiva o de manifestación de habilidades en la escritura¹⁷. Lo anterior, porque esta etapa es más sencilla para trabajar la evaluación de desempeños que la etapa receptiva (ver pp. 52-53) o de comprensión oral y

¹⁷ Se inicia con actividades de recepción, luego viene la interactividad con el lenguaje para concluir con la producción del mismo.

escrita. Esto se debe a que en la etapa productiva o de manifestación de habilidades en la escritura uno puede evaluar, comparar y relacionar resultados contra sí mismo o con desempeños estandarizados, mientras que, en la etapa receptiva o de comprensión, uno no puede ver o saber si lo que está escuchando el alumno lo entiende, lo procesa y lo recuerda para usarlo después.

4.1.5.1 Gráficos Excel de Resultados de Redacción en Inglés Fase Preactiva Enero 2006

A continuación se mostrarán 44 Gráficos Excel que corresponden a los resultados obtenidos de la redacción de los cuentos elaborados por los alumnos de los 7 grupos de 1° de primaria, de los 7 grupos de 2° de primaria y los 8 grupos de 3° de primaria.

Cabe señalar que se muestran por separado, tanto los gráficos de la producción literaria de los alumnos elaborada en el mes de enero 2006 y que corresponde a la fase Preactiva, de los correspondientes al mes de junio, 2006 que pertenecen a la fase Posactiva.

Ello permitirá analizar los resultados de la fase Preactiva y después, compararlos con el análisis de resultados de la fase Posactiva, y así poder obtener una interpretación de resultados comparada con la propia evolución o mejora en conocimientos y uso del inglés obtenida tentativamente durante la fase Interactiva: Procesos o Estrategias en Acción (ZDP) en el lapso de tiempo que duró esta

investigación. Posteriormente, se intentará ubicar los resultados de la fase Posactiva con la Escala Global y los criterios para evaluar la escritura del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas (CEF).

Antes de pasar a los 44 Gráficos Excel de Resultados de redacción en inglés, a continuación se adelantan los promedios obtenidos en cada grupo participante en enero 2006. Con rojo se marcan los promedios que están por debajo de 70% que es la calificación considerada para pasar de grado en esta institución educativa participante.

DERECHOS RESERVADOS

Enero, 2006

Gráfico Excel de Resultados	Primero	Promedio del Grupo
1	A	59.44%
2	B	59.57%
3	C	65.28%
4	D	63.71%
5	E	62.38%
6	F	61.57%
7	G	79.78%

Enero, 2006

Gráfico Excel de Resultados	Segundo	Promedio del Grupo
8	A	81.36%
9	B	64.56%
10	C	68.49%
11	D	78.08%
12	E	77.08%
13	F	70.41%
14	G	74.74%

Enero, 2006

Gráfico Excel de Resultados	Tercero	Promedio del Grupo
15	A	81.38%
16	B	87.20%
17	C	78.16%
18	D	74.12%
19	E	80.19%
20	F	84.05%
21	G	82.70%
22	H	82.03%

4.1.5.2 Gráficos Excel de Resultados de Redacción en Inglés Fase

Posactiva. Junio 2006

Antes de pasar a los 44 Gráficos Excel de Resultados de redacción en inglés, a continuación se adelantan los promedios obtenidos en cada grupo participante en junio 2006. Con rojo se marcan los promedios que están por debajo de 70% que es la calificación considerada para pasar de grado en esta institución educativa participante.

DERECHOS RESERVADOS

Junio, 2006

Gráfico Excel de Resultados	Primero	Promedio del Grupo
23	A	77.66%
24	B	78.26%
25	C	81.27%
26	D	79.67%
27	E	64.82%
28	F	78.15%
29	G	81.47%

Junio, 2006

Gráfico Excel de Resultados	Segundo	Promedio del Grupo
30	A	91.58%
31	B	81.60%
32	C	82.37%
33	D	88.70%
34	E	85.99%
35	F	81.82%
36	G	88.94%

Junio, 2006

Gráfico Excel de Resultados	Tercero	Promedio del Grupo
37	A	88.24%
38	B	90.71%
39	C	88.75%
40	D	83.78%
41	E	92.76%
42	F	90.13%
43	G	92.90%
44	H	87.88%

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 1

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS Grupo 1 A

Ene-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES	
8	49		1	3		5							7	9	81.63%	N/A	100.00%	
8	43		3	3		4							10	10	76.74%	N/A	100.00%	
13	50	10	4			6		2					1	12	76.00%	80.00%	83.33%	
9	59	3	2	7	2	5							12	16	72.88%	100.00%	98.18%	
7	34		3	7		1								11	67.65%	N/A	100.00%	
7	37		3	3		6							5	12	67.57%	N/A	100.00%	
9	62		1	15		11							6	27	56.45%	N/A	100.00%	
7	36	8		7		13	4						7	24	44.44%	50.00%	81.82%	
8		38		7	4	4								15		89.47%	0.00%	
PROMEDIO	8	46	15	2	7	3	6	4	2				6	15	67.92%	79.82%	84.48%	
SUMA	76	370	59	17	52	6	51	8	2	0	0	0	38	136				
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES	174		(No se están considerando errores de puntuación)	

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	40.56%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	59.44%	

Este Grupo escogió pareja.

<input type="checkbox"/> Pares de Niños	<input type="checkbox"/> Pares de Niñas	<input type="checkbox"/> Niño o Niña Solo	<input type="checkbox"/> Pareja de Niño y Niña
---	---	---	--

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 2

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS Grupo 1 B

Ene-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES
8	48		1			1				2			5	3	93.75%	N/A	100.00%
12	62		6			1			1				8	8	87.10%	N/A	100.00%
3	21		2			1							1	4	80.95%	N/A	100.00%
7	38		4			4							7	8	78.95%	N/A	100.00%
8	44		6	7		1							6	14	68.18%	N/A	100.00%
3	20		4			3							3	7	65.00%	N/A	100.00%
5	30		7			10								11	63.33%	N/A	100.00%
8	39		4	8		5							4	17	56.41%	N/A	100.00%
PROMEDIO	7	24	3	4	10	2	12	2	2				5	30	65.96%	33.33%	88.89%
SUMA	61	326	3	31	27	2	37	2	0	3	0	0	31	102			
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES	133		(No se están considerando errores de punt

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	40.43%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	59.57%	

Este Grupo escogió pareja.

<input type="checkbox"/> Pares de Niños	<input type="checkbox"/> Pares de Niñas	<input type="checkbox"/> Niño o Niña Solo	<input type="checkbox"/> Pareja de Niño y Niña
---	---	---	--

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 3

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 1 C

Ene-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES
	8	47		3			2							5	89.36%	N/A	100.00%
	8	48	3	1	5		3	1						10	81.25%	66.67%	94.12%
	11	45	1	3	2		20	0		3			7	28	37.78%	100.00%	97.83%
PROMEDIO	9	47	2	2	4		8	1		3			7	14	69.46%	83.33%	97.31%
SUMA	27	140	4	7	7	0	25	1	0	3	0	0	7	43			
TOTAL DE PALABRAS	144													TOTAL DE ERRORES	50		

(No se están considerando errores de punt

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉ	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	34.72%	*(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	65.28%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 4

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 1 D

Ene-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES
	20	118		6			4							10	91.53%	N/A	100.00%
	12	49	4	3			7						7	10	79.59%	100.00%	92.45%
	7	50		6			5				2		7	13	74.00%	N/A	100.00%
	9	52		1	9		5							15	71.15%	N/A	100.00%
	9	44		4	3		9						3	16	63.64%	N/A	100.00%
	8	49		4	9	2	5						1	20	59.18%	N/A	100.00%
	10	39	8	4	10		2		1				7	17	56.41%	100.00%	82.98%
	7	35	2	6	10	4			2				6	17	51.43%	100.00%	94.59%
	9	56	2	6	8		13						6	27	50.91%	100.00%	96.49%
	11	41	20	10	2	9	2						6	23	48.78%	90.00%	67.21%
	9	52		5			11						3	11	78.85%	0.00%	0.00%
PROMEDIO	10	53	15	4	8	3	7	7	2	2	2		5	16	64.66%	94.81%	84.88%
SUMA	111	532	98	35	59	8	59	13	0	3	2	0	46	179			
TOTAL DE PALABRAS	620													TOTAL DE ERRORES	225		

(No se están considerando errores de punt

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉ	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	36.29%	*(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	63.71%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 5

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 1 E

Ene-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS			
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES		
1	6	1											1	0	100.00%	100.00%	85.71%		
8	46		3	1		3							7	7	84.78%	N/A	100.00%		
9	47		5	2			1	1	1				10	10	80.85%	N/A	100.00%		
7	31		9	2	1	1							6	13	58.06%	N/A	100.00%		
8	40	1	4	12	1								8	17	57.50%	100.00%	97.56%		
7	40	1	6	11	2								6	19	52.50%	100.00%	97.56%		
7	44	2	10	9	4	1							1	24	47.73%	50.00%	95.65%		
7	1	55		5			6						6	11	1.78%	89.09%	1.79%		
7	2	34		1	2	9							12	12	0.00%	73.53%	5.56%		
12		61					8						6	8		86.89%	0.00%		
PROMEDIO	7	29	22	6	5	1	2	5	1	1			5	12	53.69%	85.64%	68.38%		
SUMA	73	257	155	37	43	1	13	25	1	1	0	0	34	121					
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES			155	(No se están considerando errores de punt	

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLE	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	37.62%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	62.38%	

Este Grupo escogió pareja. Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 6

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 1 F

Ene-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS			
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES		
7	37	1					1	1						3	94.59%	0.00%	97.37%		
14	70					6							6	6	91.43%	N/A	100.00%		
7	39					1			1				3	4	89.74%	N/A	100.00%		
12	61	52			7	1	16						7	24	83.33%	69.23%	10.34%		
7	31		4	1		1							2	6	80.65%	N/A	100.00%		
7	31		2	3	1								7	6	80.65%	N/A	100.00%		
7	36		6	2									6	8	77.78%	N/A	100.00%		
8	50		6	8	1			1					2	16	68.00%	N/A	100.00%		
7	40		2	7	12								2	21	47.50%	N/A	100.00%		
7	22		3	7	3								7	13	40.91%	N/A	100.00%		
9	41	2	2	11	13	1	1	1					6	29	31.71%	50.00%	95.35%		
PROMEDIO	8	37	18	2	7	3	4	6	1	1			5	12	71.48%	39.74%	91.19%		
SUMA	92	403	55	17	52	3	42	18	1	3	0	0	40	136					
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES			176	(No se están considerando errores de punt	

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLE	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	38.43%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	61.57%	

Este Grupo escogió pareja. Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 7

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 1 G

Ene-06		CODIFICACIÓN											% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS	
NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN	ERRORES			
11	52	3	2	2	2								7	86.54%	N/A	100.00%
8	59	1	5	5	1							3	11	83.05%	0.00%	98.38%
9	54	5	3	3	4	1						1	11	81.48%	80.00%	91.53%
19	141		19	3					5				27	80.85%	N/A	100.00%
13	65		4	2	7							1	13	80.00%	N/A	100.00%
7	38	6	3	2	3								8	78.95%	100.00%	86.36%
8	47	4	1	4	5								10	78.72%	100.00%	92.16%
8	47	1	5	2	4							1	11	76.60%	100.00%	97.92%
7	29		1	4	2								7	75.86%	N/A	100.00%
PROMEDIO		10	59	3	5	3	4	1		5		2	12	80.23%	76.00%	96.26%
SUMA		90	532	17	39	27	0	32	2	0	5	0	6	105	(No se están considerando errores de punt	
TOTAL DE PALABRAS													TOTAL DE ERRORES	111		

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	20.22%	*(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	79.78%	

Este Grupo escogió pareja. Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 8

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 2 A

Ene-06		CODIFICACIÓN											% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN	ERRORES				
8	55		3	3								1	2	4	92.73%	N/A	100.00%
14	90		8	2									10	88.89%	N/A	100.00%	
13	61		4	3									2	7	88.52%	100.00%	98.39%
15	27	52		5	1	1							3	7	77.78%	98.08%	34.18%
9	53		3	5	2	2							3	12	77.36%	100.00%	98.15%
10	53		4	5	3					1			4	13	75.47%	N/A	100.00%
9	57		1	6	1	7							14	75.44%	100.00%	98.28%	
10	48		4	4	8								12	75.00%	N/A	100.00%	
PROMEDIO		11	56	14	5	4	2	4	1		1		3	10	81.40%	95.52%	91.12%
SUMA		88	444	55	32	16	2	26	1	0	2	0	0	14	79	(No se están considerando errores de punt	
TOTAL DE PALABRAS													TOTAL DE ERRORES	93			

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	18.64%	*(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	81.36%	

Este Grupo escogió pareja. Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 9

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 2 B

Ene-06	CODIFICACIÓN											ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS			
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP					PLU	PUN	
11	71	1	3											3	95.77%	100.00%	98.61%	
10	52		3	6		4								13	75.00%	N/A	100.00%	
9	47		2			13				1				16	65.96%	N/A	100.00%	
7	42		1	11	4	1								17	59.52%	N/A	100.00%	
10	60	1	11	11	1	7				1			7	31	48.33%	100.00%	98.36%	
8	42		6	6	1	9				2	1			25	40.48%	N/A	100.00%	
PROMEDIO	9	52	1	4	9	2	7			1	1		7	18	64.18%	100.00%	99.50%	
SUMA	55	314	2	26	34	6	34	0		0	4	1	0	7	105	(No se están considerando errores de puntuación)		
TOTAL DE PALABRAS																112		

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS* 35.44% (Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS 64.56%

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños

Pares de Niñas

Niño o Niña Solo

Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 10

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 2 C

Ene-06	CODIFICACIÓN											ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS			
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP					PLU	PUN	
10	56	4					1	2						3	98.18%	50.00%	93.22%	
10	53		1											6	98.11%	N/A	100.00%	
8	54		3			3								6	88.89%	N/A	100.00%	
16	96		6	2		3				7				18	81.25%	N/A	100.00%	
15	85		14			2							10	16	81.18%	N/A	100.00%	
8	45		2	7	3	3								8	66.67%	N/A	100.00%	
9	47		4			14								1	18	61.70%	N/A	100.00%
8	44	4	7	3	8	2								7	20	59.09%	50.00%	91.67%
7	34		4	3		7								14	58.82%	N/A	100.00%	
7	7	21		10	2	3	8							7	23	57.14%	61.90%	25.00%
PROMEDIO	10	52	10	3	7	3	5	4		7				7	13	75.10%	53.97%	90.99%
SUMA	97	520	29	16	47	8	44	12		0	7	0	0	39	134	(No se están considerando errores de puntuación)		
TOTAL DE PALABRAS																173		

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS* 31.51% (Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS 68.49%

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños

Pares de Niñas

Niño o Niña Solo

Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 11

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 2 D

Ene-06	CODIFICACIÓN											% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS				
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN	ERRORES				
	15	57			1		2							3	94.74%	N/A	100.00%	
	10	66		5										5	92.42%	N/A	100.00%	
	1	64	1			5	1	1						7	90.63%	0.00%	98.46%	
	9	46		6		3							6	9	80.43%	N/A	100.00%	
	7	45		3			6							9	80.00%	N/A	100.00%	
	12	58	2	1	11								3	12	79.31%	100.00%	96.67%	
	10	62		3	3		10						2	16	74.19%	N/A	100.00%	
	7	36	1	4			9	1					10	14	63.89%	0.00%	97.30%	
	PROMEDIO	9	54	1	4	5	5	5	1				5	9	81.95%	33.33%	99.05%	
	SUMA	71	434	4	22	15	5	31	2	0	0	0	0	21	75			(No se están considerando errores de puntuación)
	TOTAL DE PALABRAS			438											TOTAL DE ERRORES			96

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	21.92%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	78.08%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 12

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS GRUPO 2 E

Ene-06	CODIFICACIÓN											% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS				
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN	ERRORES				
	12	65		1	1		3						1	4	93.85%	N/A	100.00%	
	13	66	2	2			3							5	92.42%	100.00%	97.06%	
	15	64		5			1							6	90.63%	N/A	100.00%	
	13	56		3			3							6	89.29%	N/A	100.00%	
	14	78		7	1	1	1							10	87.18%	N/A	100.00%	
	9	46		2			5							7	84.78%	N/A	100.00%	
	8	61		3	3		2		2					6	10	83.61%	N/A	100.00%
	9	59		5	3		2							7	10	83.05%	N/A	100.00%
	12	82		7	13	2	12							9	34	58.54%	N/A	100.00%
	6	23		5	8	1	3							6	17	26.09%	N/A	100.00%
	PROMEDIO	11	60	2	5	4	1	4	2					6	11	78.94%	100.00%	99.71%
	SUMA	111	600	2	37	31	4	35	0	2	0	0	0	29	109			(No se están considerando errores de puntuación)
	TOTAL DE PALABRAS			602											TOTAL DE ERRORES			138

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	22.92%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	77.08%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 13

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCIÓN INGLÉS
GRUPO 2 F**

Ene-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES
9	57						4						1	4	92.98%	N/A	100.00%
8	61		1	2			3						1	6	90.16%	N/A	100.00%
11	56		1	2			3						7	6	89.29%	N/A	100.00%
10	73		5	10			5						14	20	72.60%	N/A	100.00%
7	43		3	3			8							14	67.44%	N/A	100.00%
8	48		7	2			18							27	43.75%	N/A	100.00%
PROMEDIO	9	56		3	4		7						6	13	76.04%	N/A	100.00%
SUMA	53	338	0	17	19	0	41	0	0	0	0	0	6	23	(No se están considerando errores de puntuación)		
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES	100		

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS* 29.59% *(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS 70.41%

Este Grupo escogió pareja. Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 14

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCIÓN INGLÉS
GRUPO 2 G**

Ene-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES
9	56						9						1	10	82.14%	N/A	100.00%
17	105	13	12	5			4	1					6	22	80.00%	92.31%	88.98%
8	42		2	3			6			1				9	78.57%	N/A	100.00%
11	73		10	6	2	1			4				3	23	68.49%	N/A	100.00%
PROMEDIO	11	69	13	8	6	2	4	1		2			5	16	77.30%	92.31%	97.25%
SUMA	45	276	13	33	11	2	11	1	0	6	0	0	9	64	(No se están considerando errores de puntuación)		
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES	73		

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS* 25.26% *(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS 74.74%

Este Grupo escogió pareja. Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 15

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 A

Ene-06		CODIFICACION											ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS			
NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN							
11	67		1			1								3	95.52%	N/A	100.00%		
16	87		3			5								8	90.80%	N/A	100.00%		
15	92	2	7	2		1								10	89.13%	100.00%	97.87%		
16	102		4	1		4								12	88.24%	N/A	100.00%		
10	57		3											7	87.72%	N/A	100.00%		
21	154		5	2	4	8								19	87.66%	N/A	100.00%		
11	65	4	6		1	3								11	83.08%	100.00%	94.20%		
20	117	9	12	9										21	82.05%	100.00%	92.86%		
11	66		9	3										12	81.82%	N/A	100.00%		
15	99		12	8		3								23	76.77%	N/A	100.00%		
14	97		4			13								24	75.26%	N/A	100.00%		
15	106		9	6		20								35	66.98%	N/A	100.00%		
8	52		3	1		19								24	53.85%	N/A	100.00%		
PROMEDIO		14	89	5	6	4	3	8						16	81.45%	100%	98.84%		
SUMA		183	1161	15	78	32	5	77	0	1	0	15	1	10	209				
TOTAL DE PALABRAS		1176											TOTAL DE ERRORES			219	(No se están considerando errores de punt)		

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPANOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPANOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	18.62%
% TOTAL ACIERTOS	81.38%

*(Se están considerando errores de puntuación)

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 16

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 B

Ene-06		CODIFICACION											ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS			
NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN							
21	159		4											8	4	97.48%	N/A	100.00%	
17	113					3								1	3	97.35%	N/A	100.00%	
17	89	4	4			2								7	7	92.13%	100.00%	95.70%	
18	127		8	1	1	1								6	11	91.34%	N/A	100.00%	
20	93	2	4			5	1							6	10	90.32%	50.00%	97.89%	
13	97	4	4	2	2	3								11	11	88.66%	100.00%	96.04%	
17	118		11											3	14	88.14%	N/A	100.00%	
20	131		3	3	3	7								16	16	87.79%	N/A	100.00%	
18	126		10	2	2	1								1	16	87.30%	N/A	100.00%	
17	114		8	6		2								16	16	85.96%	N/A	100.00%	
15	108		8	5		4								1	18	83.33%	N/A	100.00%	
15	83		6	3		5								1	14	83.13%	N/A	100.00%	
9	53	1	6	9	2	3								20	20	62.26%	100.00%	98.15%	
PROMEDIO		17	109	3	7	4	2	3	1	1				2	4	12	87.32%	87.50%	99.06%
SUMA		217	1411	11	72	35	10	36	1	1	0	5	0	22	160				
TOTAL DE PALABRAS		1422											TOTAL DE ERRORES			182	(No se están considerando errores de punt)		

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPANOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPANOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	12.80%
% TOTAL ACIERTOS	87.20%

*(Se están considerando errores de puntuación)

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 17

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 C

Ene-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS		
NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN							
15	101		4	1		1								6	94.06%	N/A	100.00%		
16	109		8	2		1								5	89.91%	N/A	100.00%		
14	91		5			6								11	87.91%	N/A	100.00%		
15	73	2	5			4				1				7	86.30%	100.00%	97.33%		
13	87		7	5						2				2	83.91%	N/A	100.00%		
12	73		1	10	2	2								8	79.45%	N/A	100.00%		
15	90	3	10			5					4			4	78.89%	100.00%	96.77%		
14	85		9	5	4	1								19	77.65%	N/A	100.00%		
13	75		10	7		3								2	73.33%	N/A	100.00%		
8	65	7	5	11	1	11								6	56.92%	100.00%	90.28%		
PROMEDIO	14	85	4	6	6	2	4				2			4	80.83%	100.00%	98.44%		
SUMA	135	849	12	64	41	7	34	0	0	0	7	0	35	153					
TOTAL DE PALABRAS	861													TOTAL DE ERRORES	188				

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	21.84%	*(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	78.16%	

Este Grupo no escogió pareja. Fue formado por número de lista.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 18

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 D

Ene-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS		
NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN							
7	42		3											3	92.86%	N/A	100.00%		
9	51		4			1							1	5	90.20%	N/A	100.00%		
15	917		5			7								12	86.81%	N/A	100.00%		
15	94		5			5			4					14	85.11%	N/A	100.00%		
9	67		2	7		1								10	85.07%	N/A	100.00%		
8	45		3	3					2					8	82.22%	N/A	100.00%		
11	79		7	3		6							1	16	79.75%	N/A	100.00%		
9	56		2	10	2	1								7	73.21%	N/A	100.00%		
13	88		7	10	2	6			2					7	69.32%	N/A	100.00%		
8	47		5	9	2	1								7	63.83%	N/A	100.00%		
7	8		3	10	2	10								6	46.81%	N/A	100.00%		
PROMEDIO	10	64	4	7	2	4			3					4	77.74%	N/A	100.00%		
SUMA	112	707	0	46	52	8	38	0	8	0	0	0	31	152					
TOTAL DE PALABRAS	707													TOTAL DE ERRORES	183				

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	25.88%	*(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	74.12%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 19

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 E

Ene-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
	11	76		6	1		3							10	86.84%	N/A	100.00%		
	14	79	2	2	2		6			1				11	86.08%	100.00%	97.53%		
	15	92	1	7	2	3	1							13	85.87%	100.00%	98.92%		
	14	86		11			2							13	84.88%	N/A	100.00%		
	18	141		8			13		2					23	83.69%	N/A	100.00%		
	16	100		12	6									18	82.00%	N/A	100.00%		
	7	43	2	8	2						1			9	79.07%	100.00%	95.56%		
	11	58		4	6		1		4				4	15	74.14%	N/A	100.00%		
	8	51	1	5	5	8	4						1	22	58.86%	100.00%	98.08%		
PROMEDIO	13	81	2	7	3	6	4		3	1	1	0	3	15	79.94%	100.00%	98.90%		
SUMA	114	726	6	61	24	11	30	0	6	1	1	0	11	134					
TOTAL DE PALABRAS	732													TOTAL DE ERRORES	145				

(No se están considerando errores de punt)

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	19.81%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	80.19%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
Pares de Niñas
Niño o Niña Solo
Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 20

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 F

Ene-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
	13	84	2	4	1	2	3							10	88.10%	100.00%	97.67%		
	14	89	5	4	2		5							11	87.64%	100.00%	94.68%		
	11	86		8	2		1							11	87.21%	N/A	100.00%		
	17	111		5			10							15	86.49%	N/A	100.00%		
	11	66	2	2			8							10	84.85%	100.00%	97.06%		
	21	173		17	7		3		4					6	31	82.08%	N/A	100.00%	
	21	172		12			18				1			31	81.98%	N/A	100.00%		
PROMEDIO	15	112	3	8	3	2	7		4		1	0	4	17	85.48%	100.00%	98.49%		
SUMA	108	781	9	50	14	2	48	0	4	0	1	0	7	119					
TOTAL DE PALABRAS	790													TOTAL DE ERRORES	126				

(No se están considerando errores de punt)

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	15.95%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	84.05%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
Pares de Niñas
Niño o Niña Solo
Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 21

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 3 G**

Ene-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
	18	118		6										8	93.22%	N/A	100.00%		
	18	111	5	5										8	92.79%	100.00%	95.69%		
	19	115		9					1					5	86.96%	N/A	100.00%		
	16	73	8	7			4	6						17	84.93%	25.00%	90.12%		
	16	69		5					3					11	84.06%	N/A	100.00%		
	17	99		9									1	17	82.83%	N/A	100.00%		
	20	129	7	3	4			16	10	1				9	81.40%	0.00%	94.85%		
PROMEDIO	18	102	7	6	4			6	8	2				4	86.60%	41.67%	97.24%		
SUMA	124	714	20	44	4	0	40	16	5	0	1	0	17	110					
TOTAL DE PALABRAS	734													TOTAL DE ERRORES	127				

(No se están considerando errores de puntuación)

* Trabajo con otro compañero

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	17.30%
% TOTAL ACIERTOS	82.70%

*(Se están considerando errores de puntuación)

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 22

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 3 H**

Ene-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
	13	81	1	1	3		3							7	91.36%	100.00%	98.78%		
	15	79	13	6			1	5						12	91.14%	61.54%	85.87%		
	16	113	2	4	2		5	1	1					13	89.38%	50.00%	98.26%		
	14	45	18	3	1		1	3						8	88.89%	83.33%	71.43%		
	13	113	2	12	1									13	88.50%	100.00%	98.26%		
	8	43	8	4			1							5	88.37%	100.00%	84.31%		
	14	89	2		10	4	2						2	16	82.02%	100.00%	97.80%		
	12	70	2	3	5	4	1						6	13	81.43%	100.00%	97.22%		
	12	77	5	2	13		6		1				3	22	71.43%	100.00%	93.90%		
	17	51	15	1	8		12	1					7	22	58.82%	93.33%	77.27%		
PROMEDIO	13	76	7	4	5	4	4	3	1				5	13	83.13%	88.82%	90.31%		
SUMA	128	761	68	36	43	8	32	10	2	0	0	0	18	131					
TOTAL DE PALABRAS	829													TOTAL DE ERRORES	149				

(No se están considerando errores de puntuación)

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	17.97%
% TOTAL ACIERTOS	82.03%

*(Se están considerando errores de puntuación)

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

4.1.5.3 Comparación Gráficos Excel de Resultados de Redacción en Inglés

Fases Pre y Posactiva.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE ENERO 2006 Y JUNIO 2006
PROMEDIOS DE ACIERTOS EN LA REDACCIÓN EN INGLÉS
En este Promedio se están considerando los Errores de Puntuación

GRUPO	Ene-06	Jun-06	% DE MEJORA
1 "A"	59.44	77.66	18.22
1 "B"	59.57	78.26	18.69
1 "C"	65.28	81.27	15.99
1 "D"	63.71	79.67	15.96
1 "E"	62.38	64.82	2.44
1 "F"	61.57	78.15	16.58
1 "G"	79.78	81.47	1.69

2 "A"	81.36	91.58	10.22
2 "B"	64.56	81.6	17.04
2 "C"	68.49	82.37	13.88
2 "D"	78.08	88.7	10.62
2 "E"	77.08	85.99	8.91
2 "F"	70.41	81.82	11.41
2 "G"	74.74	88.94	14.2

3 "A"	81.38	88.24	6.86
3 "B"	87.2	90.71	3.51
3 "C"	78.16	88.75	10.59
3 "D"	74.12	83.78	9.66
3 "E"	80.19	92.76	12.57
3 "F"	84.05	90.13	6.08
3 "G"	82.7	92.9	10.2
3 "H"	82.03	87.88	5.85

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 23

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES Grupo 1 A

Jun-06	CODIFICACION											ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS				
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
	7	46		3	2		0							6	5	89.13%	N/A	100.00%	
	8	37		0	2		3							6	5	86.49%	N/A	100.00%	
	8	50		1	3		3							2	7	86.00%	N/A	100.00%	
	7	42		2	2		2								6		85.71%	N/A	100.00%
	7	39	2	5			1							2	6	84.62%	100.00%	88.12%	
	8	49		1	3		5								9		81.63%	N/A	100.00%
	8	26		6	0		0							5	6	76.92%	N/A	100.00%	
	8	41	2	3	2		2							4	6	84.36%	100.00%	99.30%	
	PROMEDIO																		
	SUMA		53	289	2	18	12	0	14	0	0	0	0	21	44			(No se están considerando errores de punt	
	TOTAL DE PALABRAS													TOTAL DE ERRORES		65			

* Trabajó con otro compañero

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	22.34%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	77.66%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas

Niño o Niña Solo

Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 24

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLÉS Grupo 1 B

Jun-06	CODIFICACION											ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS				
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
	2	19													0	100.00%	N/A	100.00%	
	7	45		2											2	95.56%	N/A	100.00%	
	8	44		3	1		1							8	2	95.45%	100.00%	93.62%	
	11	51		3	5										5	90.20%	100.00%	94.44%	
	9	45		4			1								5	88.89%	N/A	100.00%	
	10	53		1	6		2							5	9	83.02%	N/A	100.00%	
	8	49		2	6	1									9	81.63%	N/A	100.00%	
	4	44		5			2								7	79.41%	N/A	100.00%	
	4	49					4							2	4	78.95%	N/A	100.00%	
	7	32		7			2	1						7	10	71.88%	50.00%	94.12%	
	7	38		1	7		5			1				6	14	63.16%	N/A	100.00%	
	PROMEDIO		7	39	3	3	6	1	2	1		1		6	6	84.38%	83.33%	98.38%	
	SUMA		80	429	8	28	19	1	17	1	0	1	0	28	67			(No se están considerando errores de puntuación)	
	TOTAL DE PALABRAS													TOTAL DE ERRORES		95			

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	21.74%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	78.26%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas

Niño o Niña Solo

Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 25

COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
Grupo 1 C

Jun-06		CODIFICACIÓN											% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN	ERRORES			
	9	38	3	1			2						6	3	92.11%	100.00%	92.68%
	14	75	5	4			2	0					8	6	92.00%	100.00%	93.75%
	9	54		5			1						1	6	88.89%	N/A	100.00%
	8	54		2		1	3							6	88.89%	N/A	100.00%
	9	38		3			11							14	63.16%	N/A	100.00%
PROMEDIO	10	52	4	3		1	4	0					5	7	85.01%	100.00%	97.29%
SUMA	49	259	8	15	0	1	19	0	0	0	0	0	15	35	(No se están considerando errores de puntuación)		
TOTAL DE PALABRAS												267	TOTAL DE ERRORES	50			

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	18.73%	(Se están considerando erro
% TOTAL ACIERTOS	81.27%	

Este Grupo escogió pareja. Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 26

COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLÉS
Grupo 1 D

Jun-06		CODIFICACIÓN											% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN	ERRORES			
	8	39					1							1	97.44%	N/A	100.00%
	8	40		1			1							2	95.00%	N/A	100.00%
	11	57		2	3		3							8	85.96%	N/A	100.00%
	10	54	2	1	2		7	2		1			6	13	79.63%	0.00%	96.43%
	10	39		2			6						1	8	79.49%	N/A	100.00%
	8	41	22	6			3		3					12	78.05%	86.36%	65.08%
	7	37		6			3						7	9	75.68%	N/A	100.00%
	8	4	29				1	4						5	75.00%	86.21%	12.12%
PROMEDIO	9	39	18	3	3		3	3		2			4	7	83.28%	57.52%	84.20%
SUMA	70	311	53	18	5	0	22	9	0	4	0	0	16	58	(No se están considerando errores de puntuación)		
TOTAL DE PALABRAS												364	TOTAL DE ERRORES	74			

*Trabajó con otro compañero

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	20.33%	(Se están considerando erro
% TOTAL ACIERTOS	79.67%	

Este Grupo escogió pareja. Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 27

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCIÓN INGLÉS
Grupo 1 E**

Jun-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES	
	11	52	2	1			3							4	92.31%	100.00%	96.30%	
	8	46	4	1	3		2							6	86.96%	100.00%	92.00%	
	7	32	1	1	2		2							5	84.38%	100.00%	96.97%	
	9	47	1	6			2	1						6	82.98%	0.00%	97.92%	
	10	38		2	2		2		1					2	81.58%	N/A	100.00%	
	9	47		2	4		3							7	80.85%	N/A	100.00%	
	7	32		5	2	1	2							6	68.75%	N/A	100.00%	
	8	43		5		4	4			3				1	62.79%	N/A	100.00%	
	7	26	3	2			7		1					7	61.54%	100.00%	89.66%	
	7	40	1	4	5		19	1						7	30.00%	0.00%	97.56%	
														5	11	73.21%	66.67%	97.04%
PROMEDIO	8	40	2	3	3	3	5	1						5	11			
SUMA	83	403	12	29	18	5	46	2	0	5	0	0	41	105			(No se están considerando errores de puntuación)	
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES	146			

* No trabajo con su anterior compañero
** No trabajaron en la primer redaccion

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	35.18%	(Se están considerando error
% TOTAL ACIERTOS	64.82%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 28

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCIÓN INGLÉS
Grupo 1 F**

Jun-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES	
	8	43		1			3							1	97.67%	N/A	100.00%	
	13	53					3							3	94.34%	N/A	100.00%	
	7	36	5		2		1	1						4	91.67%	80.00%	87.80%	
	8	48		2	2									2	4	91.67%	N/A	100.00%
	8	49		2			2		1					5	89.80%	N/A	100.00%	
	7	21		7			3							4	3	85.71%	N/A	100.00%
	8	36		2			4		2					7	6	83.33%	N/A	100.00%
	7	43		2	3		3							8	8	81.40%	N/A	100.00%
	11	49	7	3	3		5	1						12	12	77.55%	85.71%	87.50%
	10	56		1	8	1	3							1	13	76.79%	N/A	100.00%
	10	57	5	6	12	4	15	1						38	38	35.09%	80.00%	91.94%
PROMEDIO	9	45	6	2	5	3	4	1	2	1				4	9	82.27%	81.90%	97.02%
SUMA	97	491	17	17	30	5	39	3	2	1	0	0	14	97			(No se están considerando errores de puntuación)	
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES	111			

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	21.85%	(Se están considerando error
% TOTAL ACIERTOS	78.15%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 29

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCIÓN INGLÉS Grupo 1 G

Jun-06	CODIFICACIÓN													% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				ERRORES
	7	41					1							1	97.56%	N/A	100.00%
	7	44	2		2									2	95.45%	100.00%	95.65%
	7	40	1		3		1	1		1			1	6	87.50%	0.00%	97.56%
	11	42	17	6					4					10	85.71%	76.47%	73.19%
	8	42		2	2		2							6	85.71%	N/A	100.00%
	8	35	3		1		4	1					7	6	85.71%	66.67%	92.11%
	8	48		1	1		5							7	85.42%	N/A	100.00%
	11	58			4		5							9	84.48%	N/A	100.00%
	9	48			3		6							9	81.25%	N/A	100.00%
	15	112		12	5		3		1					21	81.25%	N/A	100.00%
	7	38	1	4	5		10	1					1	20	50.00%	0.00%	97.44%
PROMEDIO	9	50	5	5	3		4	2	1	1			3	9	83.64%	48.63%	95.81%
SUMA	98	548	24	25	26	0	37	7	1	1	0	0	9	97	(No se están considerando errores de puntuación)		
TOTAL DE PALABRAS														106			

* Trabajaron solo en la segunda redaccion

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	18.53%	(Se están considerando erro
% TOTAL ACIERTOS	81.47%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 30

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 2 A

Jun-06	CODIFICACIÓN													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				
	12	75	3	1	1		1						3	3	96.00%	100.00%	96.15%
	12	68		1			2							3	95.59%	N/A	100.00%
	15	84		2	1		1							4	95.24%	N/A	100.00%
	11	56			3								2	3	94.64%	N/A	100.00%
	14	73			3				1					4	94.52%	N/A	100.00%
	13	60			2		2		1					5	91.67%	N/A	100.00%
	10	70			3				3					6	91.43%	N/A	100.00%
	8	45			4									4	91.11%	N/A	100.00%
	9	45							4					4	91.11%	N/A	100.00%
	11	44			5		4							4	90.91%	100.00%	89.80%
	10	61			1				5					6	90.16%	N/A	100.00%
	13	52			3				3					6	88.46%	N/A	100.00%
	12	59			1				6					7	88.14%	N/A	100.00%
	10	54			1				2					8	85.19%	100.00%	98.18%
PROMEDIO	11	60	3	3	1		3		2				3	5	91.73%	100.00%	98.87%
SUMA	160	846	9	34	4	0	27	0	0	2	0	0	5	67	(No se están considerando errores de puntuación)		
TOTAL DE PALABRAS														72			

* Fueron pareja

** La primera vez trabajó sin pareja.

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	8.42%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	91.58%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 31

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 2 B**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN					
9	56												1	0	100.00%	N/A	100.00%	
12	67		1	1									1	2	97.01%	N/A	100.00%	
8	45		1			1								2	95.56%	N/A	100.00%	
7	40	3	3	2										5	87.50%	100.00%	93.02%	
7	55	2	3											8	85.45%	N/A	100.00%	
9	45	2	1			3						1		7	84.44%	N/A	100.00%	
11	55	2	2			7				1				10	81.82%	100.00%	96.49%	
7	56			8	2	1			1					12	78.57%	N/A	100.00%	
13	83		5	11	2	2								20	75.90%	N/A	100.00%	
7	36		1	2	5				2					10	72.22%	N/A	100.00%	
9	54	2	2			14								16	70.37%	N/A	100.00%	
13	74	3	2			21			1					24	67.57%	100.00%	96.10%	
PROMEDIO	9	56	3	2	4	2	6			1		1	3	10	83.04%	100.00%	98.80%	
SUMA	112	666	8	20	27	6	57	0	0	5	0	1	8	116	(No se están considerando errores de puntuación)			
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES	124			

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

TOTAL ERRORES*	18.40%	*(Se están considerando errores de puntuación)
TOTAL ACIERTOS	81.60%	

Este Grupo escogió pareja.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pares de Niños	Pares de Niñas	Niño o Niña Solo	Pareja de Niño y Niña	

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 32

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 2 C**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN					
9	57		2			2								4	92.98%	N/A	100.00%	
10	56		2			2								4	92.86%	N/A	100.00%	
11	61	1	2			3								5	91.80%	100.00%	98.39%	
8	41		3			2								5	87.80%	N/A	100.00%	
10	62		4			8								12	80.65%	N/A	100.00%	
15	60		7			9			1					17	71.67%	N/A	100.00%	
7	37		4			8								12	67.57%	N/A	100.00%	
8	36	3	1			12	1							14	63.89%	66.67%	92.31%	
PROMEDIO	10	51	2	3		6	1		0	1	0	0	0	9	81.15%	83.33%	98.84%	
SUMA	78	410	4	25	0	0	46	1	0	1	0	0	0	73	(No se están considerando errores de puntuación)			
TOTAL DE PALABRAS														TOTAL DE ERRORES	73			

*/** Fueron pareja

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

TOTAL ERRORES*	17.63%	*(Se están considerando errores de puntuación)
TOTAL ACIERTOS	82.37%	

Este Grupo escogió pareja.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pares de Niños	Pares de Niñas	Niño o Niña Solo	Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 33

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 2 D**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
13	50	1	2			1						1	1	99.00%	100.00%	98.04%		
13	89		2									1	2	97.75%	N/A	100.00%		
11	66	1			1								2	96.97%	N/A	100.00%		
16	72					3							3	95.83%	N/A	100.00%		
10	55	1				2							3	94.55%	N/A	100.00%		
7	27					1		1					2	92.59%	N/A	100.00%		
9	51		1	1		2							4	92.16%	N/A	100.00%		
11	63		4			1							5	92.06%	N/A	180.00%		
13	67	2	3		3	2							8	88.06%	100.00%	97.10%		
20	88		6	2		3							11	87.50%	N/A	100.00%		
9	62		1	6	1	1							5	85.48%	N/A	100.00%		
13	68			3		7				1			3	83.82%	N/A	100.00%		
PROMEDIO	12	63	2	2	3	2	2	1	1	1	1	4	5	92.07%	100.00%	99.60%		
SUMA	145	758	3	19	12	5	23	0	1	0	1	0	25	61	(No se están considerando errores de puntuación)			
TOTAL DE PALABRAS													761	TOTAL DE ERRORES	86			

*/** Cambiaron de pareja

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

TOTAL ERRORES*	11.30%	(Se están considerando errores de puntuación)
TOTAL ACIERTOS	88.70%	

Este Grupo escogió pareja.

<input type="checkbox"/> Pares de Niños	<input type="checkbox"/> Pares de Niñas	<input type="checkbox"/> Niño o Niña Solo	<input checked="" type="checkbox"/> Pareja de Niño y Niña
---	---	---	---

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 34

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 2 E**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
11	62	1	2			1	1	1					2	3	95.16%	N/A	100.00%	
11	115	2	2			3		2						7	93.91%	100.00%	98.29%	
9	45		3					1						4	91.11%	N/A	100.00%	
17	98		10											10	89.80%	N/A	100.00%	
10	54		3		3	2								6	88.89%	N/A	100.00%	
14	81		3			5		2						10	87.65%	N/A	100.00%	
10	56	2	1	1		6								8	85.71%	100.00%	96.55%	
7	38		3	3									7	6	84.21%	N/A	100.00%	
11	60		7	1		2								10	83.33%	N/A	100.00%	
7	36	1	2			4								6	83.33%	100.00%	97.30%	
10	68		7			6				1				14	79.41%	N/A	100.00%	
10	60		1	8		7								16	73.33%	N/A	100.00%	
PROMEDIO	11	64	2	3	3	4	2	2	1	1	1	5	8	86.32%	100.00%	99.34%		
SUMA	127	773	5	41	16	0	36	0	6	0	1	0	9	100	(No se están considerando errores de puntuación)			
TOTAL DE PALABRAS													778	TOTAL DE ERRORES	109			

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

TOTAL ERRORES*	14.01%	(Se están considerando errores de puntuación)
TOTAL ACIERTOS	85.99%	

Este Grupo escogió pareja.

<input type="checkbox"/> Pares de Niños	<input type="checkbox"/> Pares de Niñas	<input type="checkbox"/> Niño o Niña Solo	<input checked="" type="checkbox"/> Pareja de Niño y Niña
---	---	---	---

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 35

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 2 F**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				
	12	54												0	100.00%	N/A	100.00%
	7	38		2			1							3	92.11%	N/A	100.00%
	12	61	1	2	2		2							6	90.16%	100.00%	98.39%
	8	31	1	2	1		1							4	87.10%	100.00%	96.88%
	13	75	1	7			4	1						12	85.33%	0.00%	98.68%
	10	43		6			2							8	81.40%	N/A	100.00%
	9	52	3	2	7		1	2						12	80.77%	33.33%	94.65%
	13	72	9	8			8	2						18	77.78%	77.78%	88.89%
	13	61		10			1				3			14	77.05%	N/A	100.00%
	8	41		1	2		8							11	73.17%	N/A	100.00%
	7		29					9					7	9	N/A	68.97%	0.00%
	PROMEDIO	10	53	7	4	3		3	4		3		7	9	84.49%	63.35%	88.85%
	SUMA	112	528	44	40	12	0	28	14	0	3	0	0	7	97		
	TOTAL DE PALABRAS			572										TOTAL DE ERRORES	104		

*Fueron pareja

(No se están considerando errores de puntuación)

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

TOTAL ERRORES*	18.18%	(Se están considerando errores de puntuación)
TOTAL ACIERTOS	81.82%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 36

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 2 G**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN				
	18	114	10	3	2		3							6	94.74%	100.00%	91.94%
	12	61		2	2									4	93.44%	N/A	100.00%
	7	50		3			2							5	90.00%	N/A	100.00%
	10	51	1	5	2		2	1						8	86.27%	0.00%	98.08%
	15	83		2	10					2				14	83.13%	N/A	100.00%
	9	55		5			5							10	81.82%	N/A	100.00%
	PROMEDIO	12	69	6	3	6		3	1		2			8	88.23%	50.00%	98.34%
	SUMA	71	414	11	20	12	0	12	1	0	2	0	0	47			
	TOTAL DE PALABRAS			425										TOTAL DE ERRORES	47		

*Fueron pareja

(No se están considerando errores de puntuación)

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	11.06%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	88.94%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 37

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 A

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
20	149		1	2			2							5	96.64%	N/A	100.00%		
14	99			1	3									4	95.96%	N/A	100.00%		
12	85		3						1					4	95.29%	N/A	100.00%		
7	42						2						1	2	95.24%	N/A	100.00%		
11	57		2	2										4	92.98%	N/A	100.00%		
10	60		2				3							5	91.67%	N/A	100.00%		
14	86	2	3				3		3					9	89.53%	100.00%	97.73%		
15	93	1	2				9							11	88.17%	100.00%	98.94%		
20	127	3	7				5		6					18	85.83%	100.00%	97.69%		
15	91		4				10							14	84.62%	N/A	100.00%		
13	71		2	2			7							11	84.51%	N/A	100.00%		
15	92		6	3			6		3					18	80.43%	N/A	100.00%		
14	83		11	3	5				1					20	75.90%	N/A	100.00%		
10	58		4	1			8		2					15	74.14%	N/A	100.00%		
PROMEDIO	14	85	2	4	2	4	6		3				1	10	87.92%	100.00%	99.60%		
SUMA	190	1193	6	47	14	8	55	0	16	0	0	0	1	140					
TOTAL DE PALABRAS	1199													TOTAL DE ERRORES	141				

(No se están considerando errores de punt)

* Trabajo con otro compañero

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	11.76%
% TOTAL ACIERTOS	88.24%

(Se están considerando errores de puntuación)

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 38

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION EN INGLES GRUPO 3 B

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No. PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
19	115						1						1	1	99.13%	N/A	100.00%		
20	149		1				2							8	97.99%	N/A	100.00%		
17	102		5											5	95.10%	N/A	100.00%		
21	158		3	1			4							8	94.94%	N/A	100.00%		
18	104		2				4							6	94.23%	N/A	100.00%		
18	122	1	5				2	1			1		2	9	93.44%	0.00%	99.19%		
18	87		1				3				2		7	6	93.10%	N/A	100.00%		
18	130		6				1				2			9	93.08%	N/A	100.00%		
17	102	6	4				2	2						8	92.16%	100.00%	94.44%		
9	56			1			3		1					5	90.91%	N/A	100.00%		
15	107	2	6			3	1							10	90.65%	100.00%	98.17%		
16	83		6								3			9	89.16%	N/A	100.00%		
9	54	4	4				2	1						7	88.89%	75.00%	93.10%		
20	146		6				11							17	88.36%	N/A	100.00%		
11	66		7	4	6		2		4					23	65.15%	N/A	100.00%		
PROMEDIO	16	105	3	4	2	5	3	1	2		2		4	8	91.09%	68.75%	98.99%		
SUMA	246	1580	13	56	6	9	38	2	7	0	8	0	22	126					
TOTAL DE PALABRAS	1593													TOTAL DE ERRORES	148				

(No se están considerando errores de punt)

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	9.29%
% TOTAL ACIERTOS	90.71%

(Se están considerando errores de puntuación)

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 39

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 3 C**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
15	94					1								1	98.94%	N/A	100.00%		
19	124					2								2	98.39%	N/A	100.00%		
13	60	1	1			2								3	95.00%	100.00%	98.36%		
9	61		2			3							7	5	91.80%	N/A	100.00%		
15	118		11			1								12	89.83%	N/A	100.00%		
18	131		7	2				5						14	89.31%	N/A	100.00%		
17	96		9			2								11	88.54%	N/A	100.00%		
11	70		4	5										11	84.29%	N/A	100.00%		
10	75	3	4	4		4								12	84.00%	100.00%	98.15%		
14	88	1	14			1							3	15	82.95%	100.00%	98.88%		
12	82		6	2	1	8								17	79.27%	N/A	100.00%		
PROMEDIO	14	91	2	6	3	1	3	5					5	9	89.30%	100.00%	99.40%		
SUMA	153	999	5	58	13	1	26	0	5	0	0	0	0	10	103				
TOTAL DE PALABRAS	1004													TOTAL DE ERRORES	113				

(No se están considerando errores de punt

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	11.25%	(Se están considerando errores de puntuació
% TOTAL ACIERTOS	88.75%	

Este Grupo no escogió pareja. Fue formado por número de lista.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 40

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 3 D**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS		
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN						
7	38					1								0	100.00%	N/A	100.00%		
7	43					1								1	97.67%	N/A	100.00%		
17	115		4	7										5	95.65%	N/A	100.00%		
9	50		3										1	3	94.00%	N/A	100.00%		
11	66			2		2								4	93.94%	N/A	100.00%		
20	108		7			1								8	92.59%	N/A	100.00%		
11	67		4			6		1						11	83.58%	N/A	100.00%		
11	73		5	5		4							1	14	80.82%	N/A	100.00%		
11	74		15	10	2	2							7	19	74.32%	N/A	100.00%		
7	34		1			8								7	9	73.53%	N/A	100.00%	
9	71		6	9	2	5	1							23	69.01%	0.00%	98.61%		
PROMEDIO	11	67	1	4	7	2	3	1	1				5	9	86.83%	0.00%	99.87%		
SUMA	120	739	1	35	26	4	30	1	1	0	0	0	0	23	97				
TOTAL DE PALABRAS	740													TOTAL DE ERRORES	120				

(No se están considerando errores de punt

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	16.22%	(Se están considerando errores de puntuació
% TOTAL ACIERTOS	83.78%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 41

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 E

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN					
11	61		1											1	98.36%	N/A	100.00%	
17	115						2							2	98.26%	N/A	100.00%	
18	149		3											3	97.99%	N/A	100.00%	
19	157		2					2						4	97.45%	N/A	100.00%	
19	137			1			3						1	4	97.08%	N/A	100.00%	
21	163		1	2			2							3	96.93%	N/A	100.00%	
20	153		3	1			2							1	6	96.08%	N/A	100.00%
21	185		9	1			4							14	92.43%	N/A	100.00%	
15	92		2				4					1		7	92.39%	N/A	100.00%	
14	105		3				7							10	90.48%	N/A	100.00%	
16	103		3	2			5				1			11	89.32%	N/A	100.00%	
15	93		4				5				1			10	89.25%	N/A	100.00%	
12	74		6				2							8	89.19%	N/A	100.00%	
18	95		5				4					2		11	88.42%	N/A	100.00%	
16	78		6				4							10	87.18%	N/A	100.00%	
21	107	15	4	5			5						3	14	86.92%	100.00%	87.70%	
13	75		3	7			4	1	1					13	84.00%	66.83%	96.15%	
PROMEDIO	114	9	4	2			4	1	2		1		2	8	92.45%	83.33%	99.05%	
SUMA	286	1942	18	59	12	0	53	1	3	0	5	0	9	133				
TOTAL DE PALABRAS			1960												142			
TOTAL DE ERRORES																		

* Cambió Trabajo con otro compañero

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	7.24%
% TOTAL ACIERTOS	92.76%

(*Se están considerando errores de puntuación)

Este Grupo no escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 42

COLEGIO PARTICIPANTE REDACCION INGLES GRUPO 3 F

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS	
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN					
15	102						1							1	99.02%	N/A	100.00%	
18	116		2	1	3	1	3						1	8	93.10%	100.00%	98.31%	
15	76		3	2			1							6	92.11%	N/A	98.31%	
11	76		1	1			4							6	92.11%	N/A	100.00%	
17	106		4	2			2		2					10	90.57%	N/A	100.00%	
13	74		2	3			2							7	90.54%	N/A	100.00%	
14	73		1	2			2							7	90.41%	100.00%	98.65%	
15	90						4							9	90.00%	N/A	100.00%	
14	58		1	3			3						5	6	89.66%	100.00%	98.31%	
12	66		4				2	1						7	89.39%	N/A	100.00%	
13	69		5	6	2		2							10	88.37%	100.00%	94.51%	
21	172		12	2			8						3	23	86.63%	N/A	100.00%	
PROMEDIO	157	91	2	4	2	2	3						3	8	90.99%	100.00%	99.01%	
SUMA	178	1095	9	38	21	3	35	0	3	0	0	0	9	100				
TOTAL DE PALABRAS			1104												109			
TOTAL DE ERRORES																		

* Trabajo con otro compañero

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLES	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLES	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	9.87%
% TOTAL ACIERTOS	90.13%

(*Se están considerando errores de puntuación)

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños Pares de Niñas Niño o Niña Solo Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 43

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 3 G**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS				
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN								
18	122		4				1							5	95.90%	N/A	100.00%				
19	112		3				2							5	95.54%	N/A	100.00%				
18	126		3				3							6	95.24%	N/A	100.00%				
16	86		4				1							5	94.19%	N/A	100.00%				
16	94		3				2		1				1	6	93.62%	N/A	100.00%				
19	106		3				4						1	7	93.40%	N/A	100.00%				
19	134		6				3							9	93.28%	N/A	100.00%				
19	132		4				6							10	92.42%	N/A	100.00%				
19	146		1				11							12	91.78%	N/A	100.00%				
18	126		3				8							11	91.27%	N/A	100.00%				
17	69		5				3		3					11	84.06%	N/A	100.00%				
PROMEDIO	18	114		4			4		2				1	8	92.79%	N/A	100.00%				
SUMA	198	1253	0	39	0	0	44	0	4	0	0	0	2	87	siderando errores de puntuación)						
TOTAL DE PALABRAS				1253														TOTAL DE ERRORES	89		

* Trabajo con otro compañero

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	7.10%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	92.90%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

GRÁFICO EXCEL DE RESULTADOS 44

**COLEGIO PARTICIPANTE
REDACCION INGLES
GRUPO 3 H**

Jun-06	CODIFICACION													ERRORES	% ACIERTOS INGLÉS	% ACIERTOS ESPAÑOL	% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS				
	NL	NPI	NPE	CVI	MIP	MN	S	OE	AP	PRE	PP	PLU	PUN								
12	104		2				2							4	96.15%	N/A	100.00%				
16	110		5						1					6	94.55%	N/A	100.00%				
17	106		4				2							6	94.34%	N/A	100.00%				
11	77		3	1	3		2							4	92.21%	100.00%	96.25%				
16	108		7	2										9	91.67%	N/A	100.00%				
18	100		4	3			3		6					6	88.00%	100.00%	96.15%				
12	69		3	2	5		2						2	9	86.76%	100.00%	95.77%				
14	174		2	5			3		2					1	86.49%	100.00%	97.37%				
16	125		4	6	6		8	1						21	84.00%	75.00%	96.90%				
18	127						24		1					25	80.31%	N/A	100.00%				
PROMEDIO	15	100		3	4	4	6	1	3				3	11	89.45%	95.00%	98.24%				
SUMA	150	999	16	35	16	0	46	1	10	0	0	0	15	108	(No se están considerando errores de punt						
TOTAL DE PALABRAS				1015														TOTAL DE ERRORES	123		

* Trabajo con otro compañero

NUMERO DE LINEAS	NL
NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS	NPI
NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL	NPE
CONJUGACION DE VERBOS EN INGLÉS	CVI
MAYUSCULA INICIO DE PALABRA	MIP
MAYUSCULA NOMBRE	MN
SPELLING	S
ORTOGRAFIA EN ESPAÑOL	OE
ADJETIVO POSESIVO	AP
PREPOSICION	PRE
PRONOMBRE POSESIVO	PP
PLURAL	PLU
PUNTUACION	PUN

% TOTAL DE ERRORES / TOTAL DE PALABRAS*	12.12%	(Se están considerando errores de puntuación)
% TOTAL ACIERTOS	87.88%	

Este Grupo escogió pareja.

Pares de Niños
 Pares de Niñas
 Niño o Niña Solo
 Pareja de Niño y Niña

4.2 Interpretación de Resultados

A continuación se presentan los criterios que se definieron para realizar la interpretación de los resultados sobre cómo usan el inglés -como segundo idioma (L2)- los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria de un colegio privado que transitan, de la enseñanza tácita u oralidad áulica únicamente en L2, al aprendizaje o conocimiento explícito del inglés básico, delegado al uso de tecnología multimedia apropiada a estos grados escolares. Dichos criterios permitieron organizar la información de tal manera que facilitaron dar posibles respuestas a las preguntas de investigación que se orientan principalmente por dos aspectos: redacción y uso de tecnología didáctica multimedia.

4.2.1 Criterios de Interpretación

La importancia de analizar e interpretar la redacción de los alumnos participantes es para comprender cómo utilizan el inglés en la creación de un texto narrativo trabajando colaborativamente en pares. El propósito de este tipo de texto (en la sección 1.2.1.6 se expuso que la lengua escrita tiene múltiples funciones y usos sociales cuyo propósito es comunicar algo a alguien a través de la palabra escrita) es promover en el que escribe, la incorporación de su imaginación y creatividad en la producción de historias o ensayos personales (National Reading Panel, 2000). De la producción literaria del alumno, se analiza e interpreta desde la teoría vygotskiana, el hecho que la escritura no sigue las etapas evolutivas del lenguaje oral. Es decir, el lenguaje oral se desarrolla en el niño en forma

espontánea y no consciente, mientras que la escritura, requiere habilidades de abstracción, conciencia y control intencionado en lo que se desea comunicar por escrito. Por lo que concluye Vygotski (1982) que, la instrucción de las materias básicas como la Lecto-Escritura y la Matemática, es crucial, para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del niño durante la etapa escolar o periodo sensitivo, dada la naturaleza social y cultural de la educación.

En esta investigación la instrucción se proporcionó a través del nuevo método o forma de enseñar aquí propuesto (método almenado o relacional para un curso integrado) para la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading) que permite combinar, la enseñanza tradicional del docente que utiliza dos métodos: a) de inmersión total en el segundo idioma (en donde no se permite utilizar la primera lengua o lengua nativa o L1) y, b) una enseñanza por contenidos en la segunda lengua o L2; con materiales de aprendizaje multimedia o software educativo interactivo como estrategia didáctica, diseñados apropiadamente en ambos idiomas para facilitar y agilizar la alfabetización en estos primeros años escolares. La observación de este proceso se monitoreó utilizando los instrumentos de registro que proporciona el programa Reading Street 2007 de Scott Foresman (ver APÉNDICES L, M, N, O, P, Q, R y S).

La unidad de análisis que se selecciona, es la palabra en la comunicación oral y escrita de los alumnos; ya que la palabra, une la forma, el significado y su uso. El vocabulario ocupa un lugar importante en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, nunca sabremos con exactitud cuánto vocabulario posee un individuo

(National Reading Panel, 2000). Entonces, ¿cómo evaluar la comunicación oral y escrita del alumno? El National Reading Panel (2000) investigó al respecto concluyendo que, a nivel conceptual, el vocabulario puede medirse de muchas formas. Señalan que debe distinguirse entre vocabulario receptivo y productivo, pues el vocabulario que es reconocido por un individuo con frecuencia es diferente del que produce. Esto aplica también para el vocabulario de la lectura, como el de la escritura, así como, entre lo que se escucha y se habla. Dentro de los resultados de cómo enseñar y evaluar o medir el vocabulario, este organismo señala que: a) el vocabulario puede evaluarse en dos momentos, con una prueba previa (*pretest*) y una prueba posterior (*posttest*), b) los exámenes estandarizados no parecen ser lo suficientemente sensitivos al uso del vocabulario como para ser considerados como medida dependiente, por lo que dichos exámenes estandarizados parecen ser de utilidad como prueba previa (*pretest*), y c) para evaluar la adquisición e incremento de vocabulario en el individuo, en la práctica, es mejor recurrir a instrumentos generados por el docente. Por lo que el Panel establece que a pesar de la relativamente pequeña cantidad de información disponible resultado de investigaciones al respecto, todas ellas claramente indican que el vocabulario se incrementa con la instrucción impartida en diversas formas como: instrucción explícita (*explicit instruction*), instrucción indirecta (*indirect instruction*), métodos multimedia (*multimedia methods*), métodos de capacidad (*capacity methods*) y método de asociación (*association methods*).

A continuación, los criterios de interpretación:

- Gráfico Excel de Interpretación 1: Promedio de Palabras Utilizadas en Inglés por Cuento.
- Gráfico Excel de Interpretación 2: Promedio de Palabras Utilizadas en Español por Cuento.
- Gráfico Excel de Interpretación 3: Porcentaje de Aciertos en Inglés para 1º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 4: Porcentaje de Aciertos en Inglés para 2º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 5: Porcentaje de Aciertos en Inglés para 3º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 6: Efectividad en la Redacción de Inglés y Español para 1º de primaria. Incluye errores de CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN.
- Gráfico Excel de Interpretación 7: Efectividad en la Redacción de Inglés y Español para 2º de primaria. Incluye errores de CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN.
- Gráfico Excel de Interpretación 8: Efectividad en la Redacción de Inglés y Español para 3º de primaria. Incluye errores de CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN.
- Gráfico Excel de Interpretación 9: % Uso del Inglés vs Total de Palabras y % Uso de Español vs Total de Palabras por Grupo de 1º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 10: % Uso del Inglés vs Total de Palabras y % Uso de Español vs Total de Palabras por Grupo de 2º de primaria.

- Gráfico Excel de Interpretación 11: % Uso del Inglés vs Total de Palabras y % Uso de Español vs Total de Palabras por Grupo de 3º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 12: Datos de Errores por Grupo de 1º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 13: Errores Enero vs Junio de 1º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 14: Datos de Errores por Grupo de 2º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 15: Errores Enero vs Junio de 2º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 16: Datos de Errores por Grupo de 3º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 17: Errores Enero vs Junio de 3º de primaria.

4.2.2 Gráficos Excel de Interpretación de Redacción en Inglés

A continuación se mostrarán 17 gráficos Excel (ver pp. 264-280) correspondientes a los criterios de interpretación mostrados en la sección 4.2.1. Se intentará darle a los resultados la suficiente interpretación en base a los criterios seleccionados, para poder brindar una mayor comprensión al objeto de estudio de esta investigación. Con los gráficos de interpretación se concluye el presente capítulo. En el siguiente y último capítulo se tratará de relacionar lo interpretado para dar posibles respuestas a las preguntas de investigación.

- Gráfico Excel de Interpretación 1: Promedio de Palabras Utilizadas en Inglés por Cuento.

Puede considerarse que el promedio de palabras utilizadas en inglés por cuento, para primero de primaria es de 44 palabras, sin embargo, es notable destacar que una pareja compuesta de niñas utilizó 112 palabras en inglés, con un % de acierto del 81.75%, cabe aclarar que ellas no utilizaron ninguna palabra en español. Para segundo de primaria el promedio es de 58 palabras en inglés por cuento, sin embargo una pareja compuesta de niños utilizó 115 palabras en inglés, con un % de acierto de 93.91%, y utilizaron sólo 2 palabras en español, las cuales fueron escritas correctamente. Para tercero de primaria el promedio de palabras utilizadas en inglés es 93; sin embargo, una pareja formada por niños utilizó 185 palabras en inglés, con un % de acierto de 92.43%, esta pareja no utilizó ninguna palabra en español.

- Gráfico Excel de Interpretación 2: Promedio de Palabras Utilizadas en Español por Cuento.

En cuanto al promedio de palabras utilizadas en español por cuento para primero de primaria es de 8 palabras, para segundo de primaria es de 5 palabras y para tercero de primaria es 3 palabras a junio de 2006.

En la redacción del cuento el idioma que domina en los tres niveles de primaria es el inglés. Las palabras utilizadas en español fueron sustantivos y verbos. La investigación parece demostrar que:

TABLA XV

CANTIDAD DE PALABRAS USADAS EN INGLÉS EN LA REDACCIÓN DE
ALUMNOS MEXICANOS DE 1°, 2° Y 3° DE PRIMARIA

Interpretación de Resultados	1°		2°		3°	
	Promedio o Palabras	%	Promedio o Palabras	%	Promedio o Palabras	%
Número Palabras Inglés (NPI)	44	85	58	92	93	97
Número Palabras Español (NPE)	8	15	5	8	3	3
Total Palabras Escritas:	52	100	63	100	96	100

Excepciones:

Número Palabras Inglés (NPI)	112	100	115	98.29	185	
Número Palabras Español (NPE)	0		2	1.71		

- Gráfico Excel de Interpretación 3: Porcentaje de Aciertos en Inglés para 1° de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 4: Porcentaje de Aciertos en Inglés para 2° de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 5: Porcentaje de Aciertos en Inglés para 3° de primaria.

La investigación parece demostrar que el % de aciertos en inglés, en primero de primaria tuvo una mejora después del tutorial multimedia utilizado del 22.72% en general; y en particular, el grupo "E" obtuvo un 36.36%. En lo que respecta a segundo de primaria la mejora fue de 13.87% en general, y en

particular el grupo “B” obtuvo después del tutorial multimedia un 29.39%. Por ultimo, los grupos de tercero de primaria mejoraron después del tutorial multimedia un 8.91%, y en particular el grupo “E” mejoró un 15.65%

- Gráfico Excel de Interpretación 6: Efectividad en la Redacción de Inglés y Español para 1º de primaria. Incluye errores de CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN.
- Gráfico Excel de Interpretación 7: Efectividad en la Redacción de Inglés y Español para 2º de primaria. Incluye errores de CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN.
- Gráfico Excel de Interpretación 8: Efectividad en la Redacción de Inglés y Español para 3º de primaria. Incluye errores de CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN.

La efectividad en la redacción tanto de inglés como en español, para el primer año de primaria, parece mostrar un incremento de enero a junio 2006 de 20.65% en general, y en particular el grupo “B” alcanzó un % de incremento del 31.37%. Para segundo grado, parece mostrar un incremento de enero a junio 2006 de 17.08% en general, y en particular el grupo “B” alcanzó un % de incremento de 26.39%. Para tercer grado, parece mostrar un incremento de enero a junio 2006 de 10.18%, y en particular el grupo “E” alcanzó un % de incremento de 15.68%

- Gráfico Excel de Interpretación 9: % Uso del Inglés vs Total de Palabras y %
Uso de Español vs Total de Palabras por Grupo de 1º de primaria.

- Primero de primaria:

- Los alumnos usaron el inglés de la siguiente forma:
 - En Enero, el menor % de uso del inglés fue de 68.38% y el mayor %
de uso del inglés fue 98.77%
 - En junio, el menor % de uso del inglés fue de 84.20% y el mayor %
de uso del inglés fue de 99.3%
- Mientras que en español:
 - En Enero, el menor % de uso del español fue de 1.23% y el mayor %
de uso del español fue de 31.62%
 - En Junio, el menor % de uso del español fue de 0.70% y el mayor %
de uso del español fue de 15.8%

Por lo tanto, parece quedar demostrado que el uso del español disminuyó
de enero a junio de 2006.

- Gráfico Excel de Interpretación 10: % Uso del Inglés vs Total de Palabras y %
Uso de Español vs Total de Palabras por Grupo de 2º de primaria.

- Segundo de primaria:

- Los alumnos usaron el inglés de la siguiente forma:
 - En enero, el menor % de uso del inglés fue de 90.99% y el mayor %
de uso del inglés fue de 100%

- En junio, el menor % de uso del inglés fue 88.85% y el mayor % de uso del inglés fue de 99.60%
- Mientras que en español:
 - En Enero, el menor % de uso del español fue de 0% y el mayor % de uso del español fue de 9.01%
 - En Junio, el menor % de uso del español fue de 0.40% y el mayor % de uso del español fue de 11.15%
- Gráfico Excel de Interpretación 11: % Uso del Inglés vs Total de Palabras y % Uso de Español vs Total de Palabras por Grupo de 3^o de primaria.
- Tercero de primaria:
 - Los alumnos usaron el inglés de la siguiente forma:
 - En enero, el menor % de uso del inglés fue de 90.31% y el mayor % de uso del inglés fue de 100%
 - En junio, el menor % de uso del inglés fue 98.24% y el mayor % de uso del inglés fue de 100%
 - Mientras que en español:
 - En enero, el menor % de uso del español fue de 0% y el mayor % de uso del español fue de 9.69%
 - En junio, el menor % de uso del español fue de 0% y el mayor % de uso del español fue de 1.76%

- Gráfico Excel de Interpretación 12: Datos de Errores por Grupo de 1º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 13: Errores Enero vs Junio de 1º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 14: Datos de Errores por Grupo de 2º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 15: Errores Enero vs Junio de 2º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 16: Datos de Errores por Grupo de 3º de primaria.
- Gráfico Excel de Interpretación 17: Errores Enero vs Junio de 3º de primaria.

Se puede mencionar que los errores más comunes para los tres grados de primaria son: Mayúscula Inicio de Palabra (MIP), Mayúscula en Nombre (MN), *Spelling* (S), Conjugación de verbos en inglés (CVI) y Puntuación (PUN).

Por otra parte, en las secciones 3.6 y 4.1.2 se analizaron y evaluaron paquetes tutoriales accesibles comercialmente para los alumnos participantes, y como no se encontró el adecuado para cubrir las necesidades detectadas en la Fase Preactiva, fue por lo que se procedió a diseñar, desarrollar y patentar un CD denominado Tutor Sincro^{M.R} para corregir dichas deficiencias.

A continuación, en la TABLA XVI, se muestran los % de mejora a junio 2006 en los errores más comunes que cometieron los niños en enero 2006. Esta mejora podría considerarse que se presentó después de practicar con el Tutor Sincro^{M.R.}:

TABLA XVI

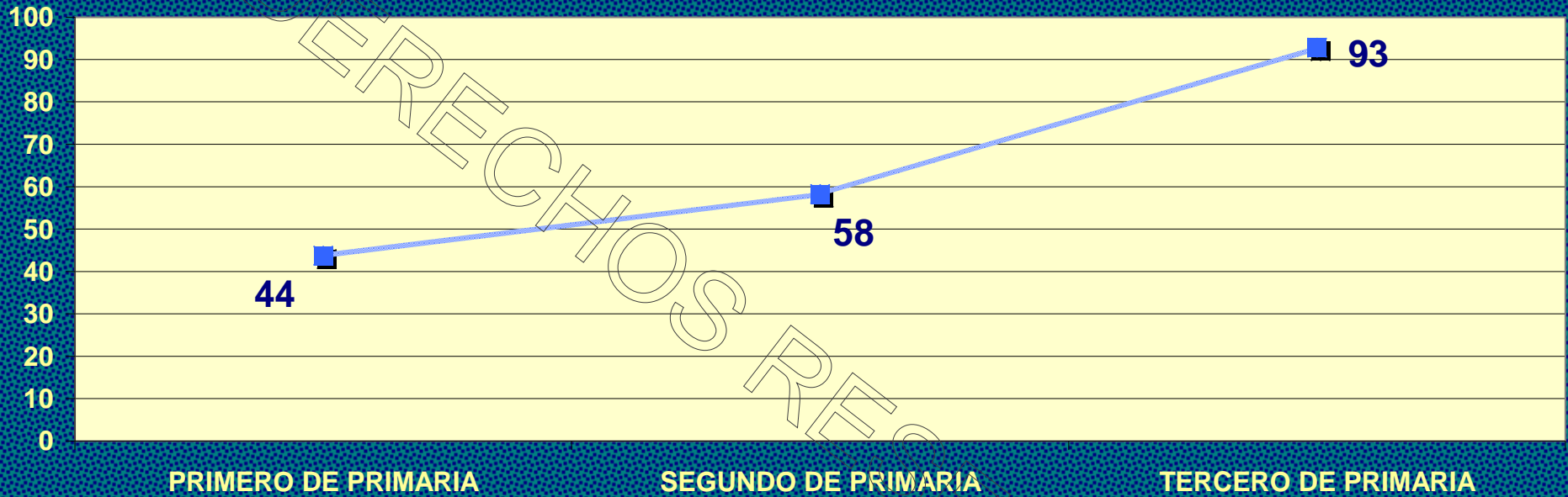
PORCENTAJE DE MEJORA DE ERRORES A JUNIO 2006

Fuente: Elaboración Propia

	PRIMERO DE PRIMARIA	SEGUNDO DE PRIMARIA	TERCERO DE PRIMARIA
MIP	58.8%	52.0%	55.9%
MN	40.0%	59.3%	51.0%
S	25.1%	-3.2%	2.4%
CVI:	18.0%	-8.7%	18.6%
PUN:	28.7%	62.0%	39.7%

El porcentaje de mejora de errores proviene de sumar en cada grado escolar todos los errores de las categorías: mayúscula inicio de palabra (MIP), mayúscula en nombre (MN), spelling (S), conjugación de verbos en inglés (CVI) y puntuación (PUN). La suma de errores de junio 2006 contra la de enero 2006 arroja los porcentajes de mejora de errores a junio 2006 (ver Gráficos Excel de Interpretación 12-17).

**PROMEDIO DE PALABRAS UTILIZADAS EN INGLÉS (POR CUENTO)
GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 1**



PRIMERO DE PRIMARIA

NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS

GRUPOS	Ene-06	Jun-06	Promedio
A	46	41	44
B	36	39	38
C	47	52	49
D	53	39	46
E	29	40	35
F	37	45	41
G	59	50	55

SEGUNDO DE PRIMARIA

NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS

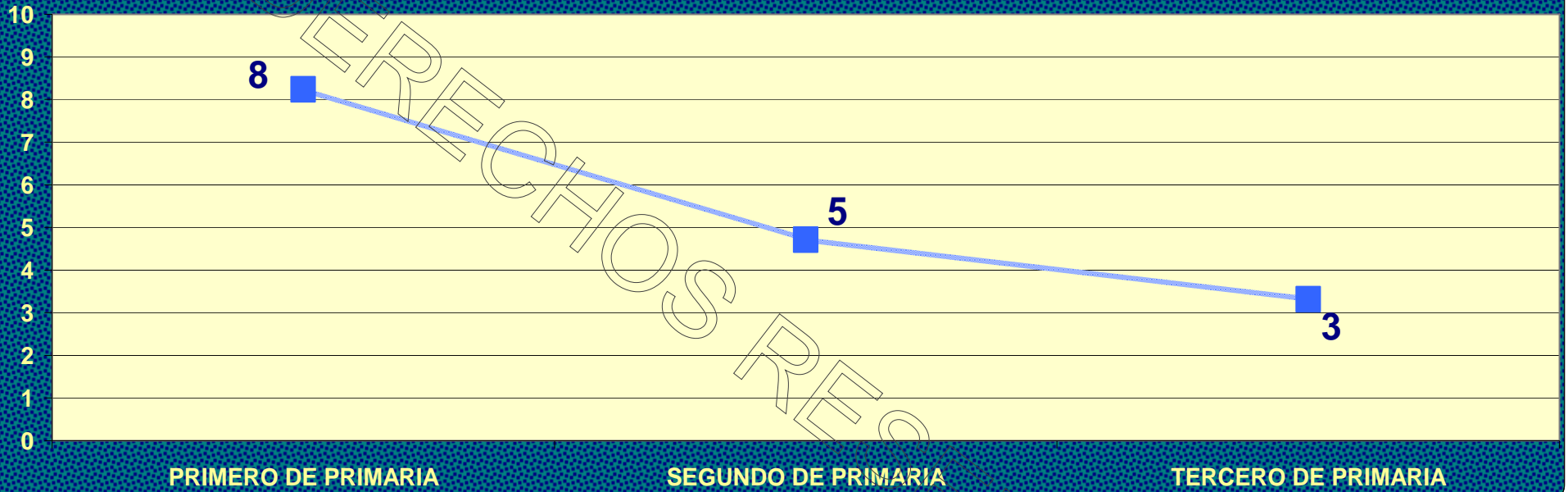
GRUPOS	Ene-06	Jun-06	Promedio
A	56	60	58
B	52	56	54
C	52	51	52
D	54	63	59
E	60	64	62
F	56	53	55
G	69	69	69

TERCERO DE PRIMARIA

NUMERO DE PALABRAS EN INGLÉS

GRUPOS	Ene-06	Jun-06	Promedio
A	89	85	87
B	109	105	107
C	85	91	88
D	64	67	66
E	81	114	98
F	112	91	102
G	102	114	108
H	76	100	88

**PROMEDIO DE PALABRAS UTILIZADAS EN ESPAÑOL (POR CUENTO)
GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 2**



PRIMERO DE PRIMARIA

NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL

GRUPOS	Ene-06	Jun-06	Promedio
A	15	2	8
B	3	3	3
C	2	4	3
D	13	18	15
E	22	2	12
F	18	6	12
G	3	5	4

SEGUNDO DE PRIMARIA

NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL

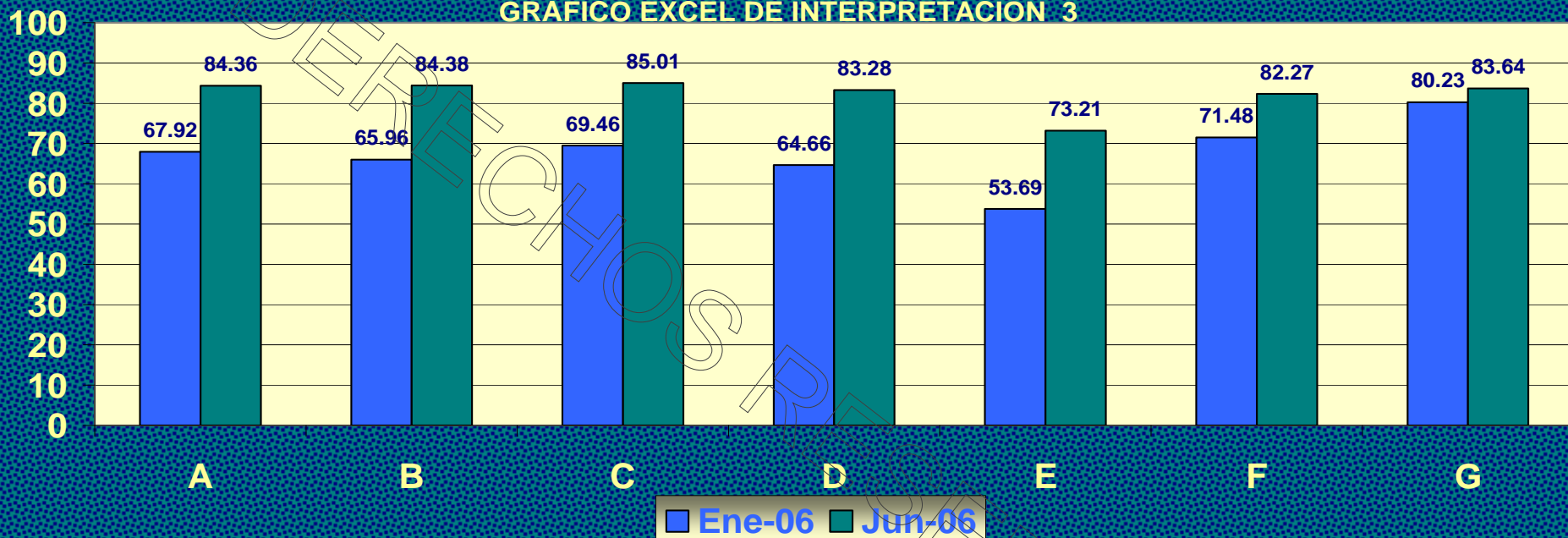
GRUPOS	Ene-06	Jun-06	Promedio
A	14	3	9
B	1	3	2
C	10	2	6
D	1	2	2
E	2	2	2
F	0	7	4
G	13	6	10

TERCERO DE PRIMARIA

NUMERO DE PALABRAS EN ESPAÑOL

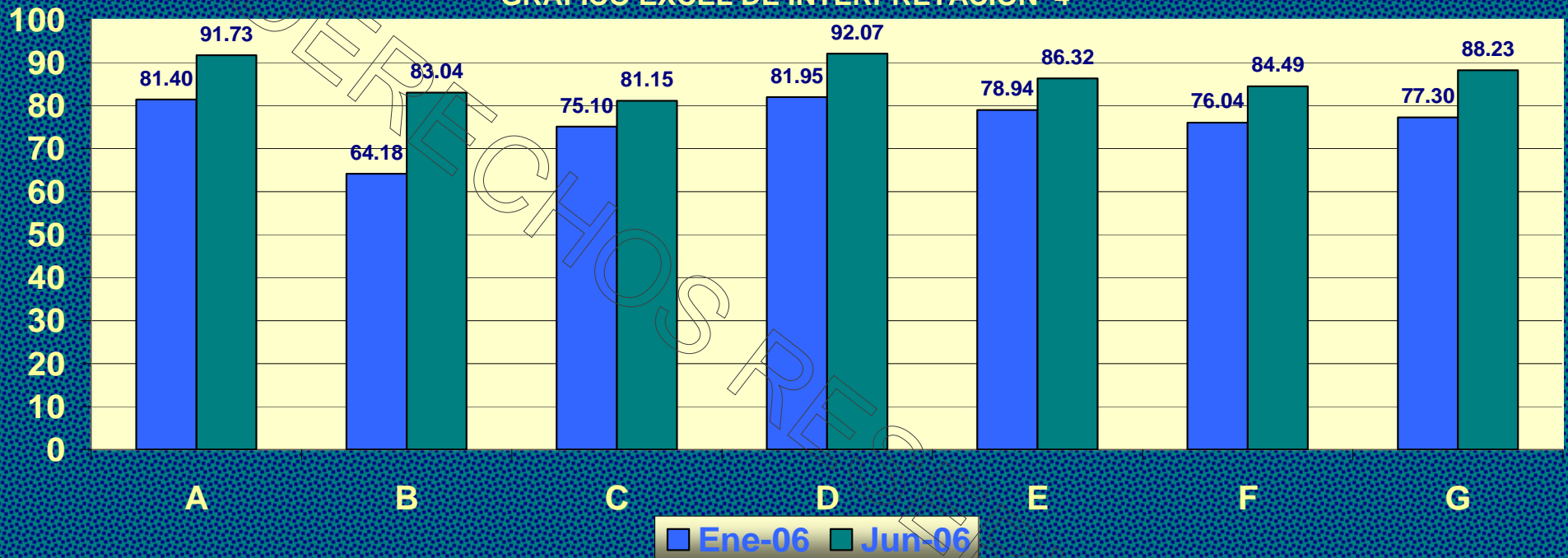
GRUPOS	Ene-06	Jun-06	Promedio
A	5	2	4
B	3	3	3
C	4	2	3
D	0	1	1
E	2	9	6
F	3	2	3
G	7	0	4
H	7	3	5

**% ACIERTOS INGLÉS
PRIMERO DE PRIMARIA
GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 3**



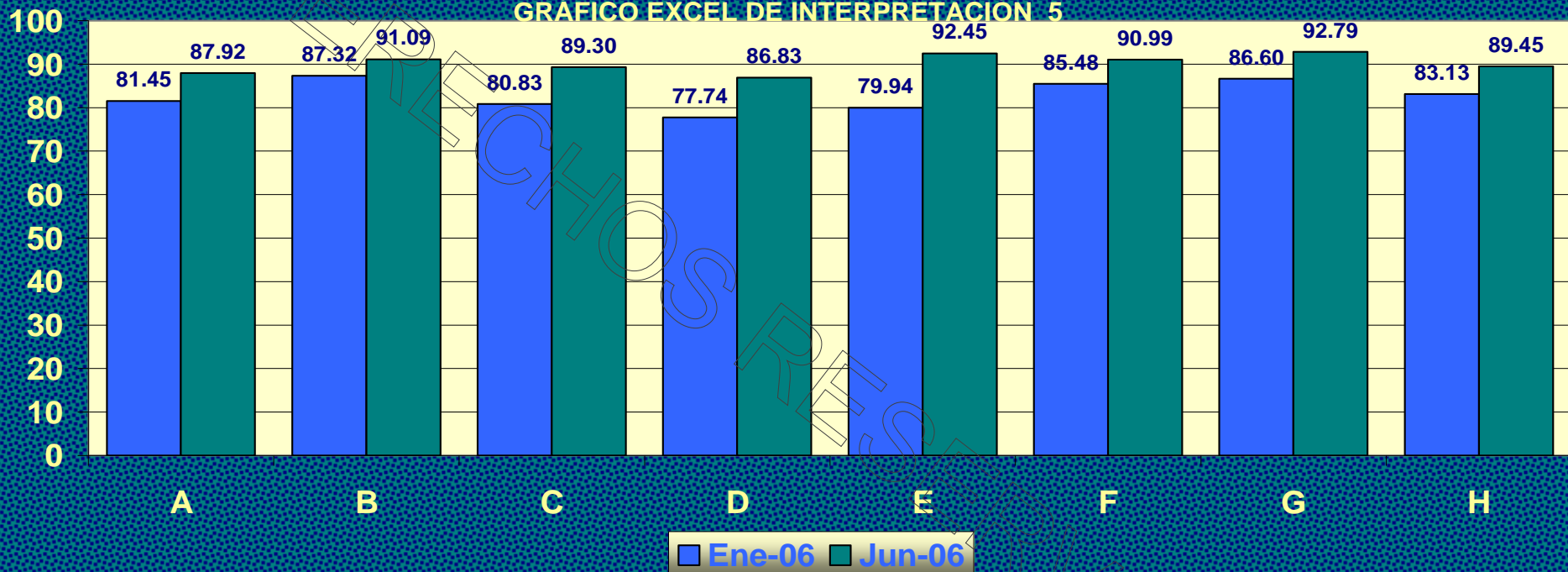
% ACIERTOS INGLÉS			
	ANTES DE TUTORIAL MULTIMEDIA	DESPUÉS DE TUTORIAL MULTIMEDIA	Variación
GRUPOS	Ene-06	Jun-06	
A	67.92	84.36	24.20%
B	65.96	84.38	27.93%
C	69.46	85.01	22.39%
D	64.66	83.28	28.80%
E	53.69	73.21	36.36%
F	71.48	82.27	15.10%
G	80.23	83.64	4.25%
			22.72%

**% ACIERTOS INGLÉS
SEGUNDO PRIMARIA
GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 4**



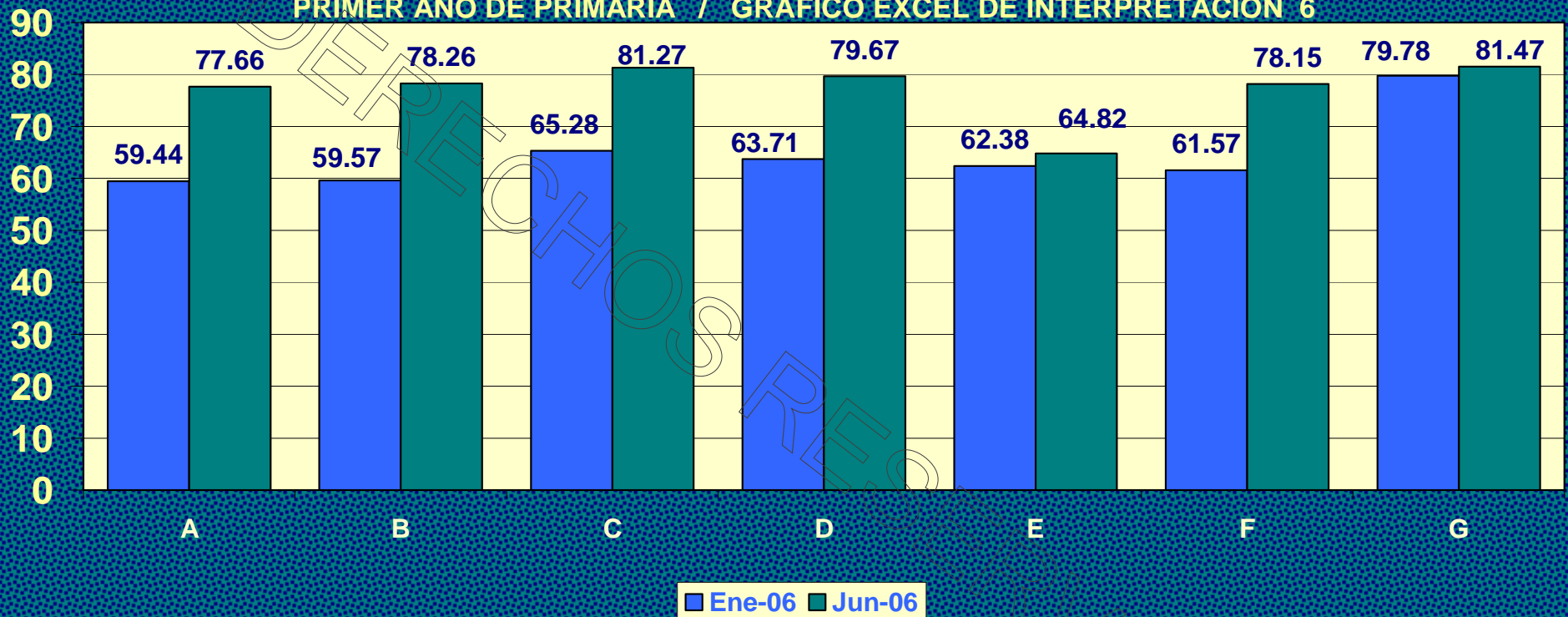
% ACIERTOS INGLÉS			Variación
GRUPOS	ANTES DE TUTORIAL MULTIMEDIA	DESPUÉS DE TUTORIAL MULTIMEDIA	
	Ene-06	Jun-06	
A	81.40	91.73	12.69%
B	64.18	83.04	29.39%
C	75.10	81.15	8.06%
D	81.95	92.07	12.35%
E	78.94	86.32	9.35%
F	76.04	84.49	11.11%
G	77.30	88.23	14.14%
			13.87%

**% ACIERTOS INGLÉS
TERCERO DE PRIMARIA
GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 5**



% ACIERTOS INGLÉS			
GRUPOS	ANTES DE TUTORIAL MULTIMEDIA Ene-06	DESPUÉS DE TUTORIAL MULTIMEDIA Jun-06	Variación
A	81.45	87.92	7.94%
B	87.32	91.09	4.32%
C	80.83	89.30	10.48%
D	77.74	86.83	11.69%
E	79.94	92.45	15.65%
F	85.48	90.99	6.45%
G	86.60	92.79	7.15%
H	83.13	89.45	7.60%
			8.91%

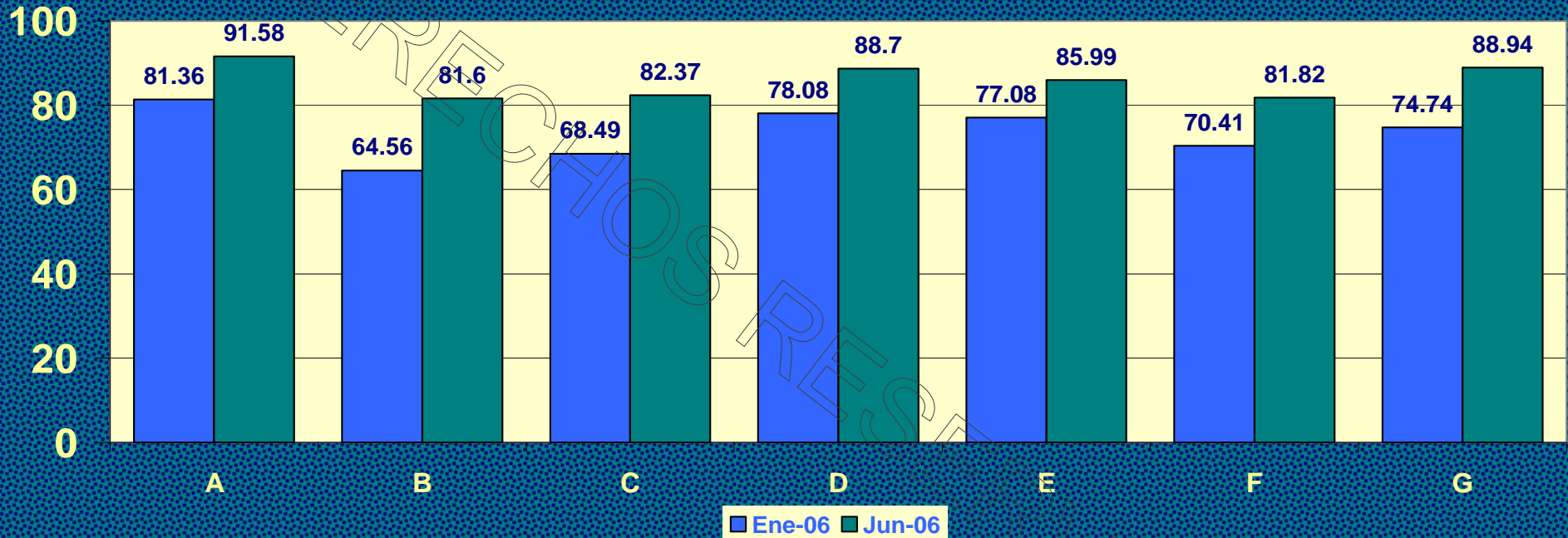
**EFFECTIVIDAD EN LA REDACCIÓN DE INGLÉS Y ESPAÑOL
INCLUYE ERRORES DE CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN
PRIMER AÑO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 6**



GRUPOS	NUMERO DE CUENTOS	
	Ene-06	Jun-06
A	9	7
B	9	11
C	3	5
D	11	8
E	10	10
F	11	11
G	9	11
TOTAL	62	63

GRUPOS	TOTAL DE ACIERTOS		% DE INCREMENTO
	ANTES DE TUTORIAL MULTIMEDIA Ene-06	DESPUÉS DE TUTORIAL MULTIMEDIA Jun-06	
A	59.44	77.66	30.65%
B	59.57	78.26	31.37%
C	65.28	81.27	24.49%
D	63.71	79.67	25.05%
E	62.38	64.82	3.91%
F	61.57	78.15	26.93%
G	79.78	81.47	2.12%
TOTAL	62	63	20.65%

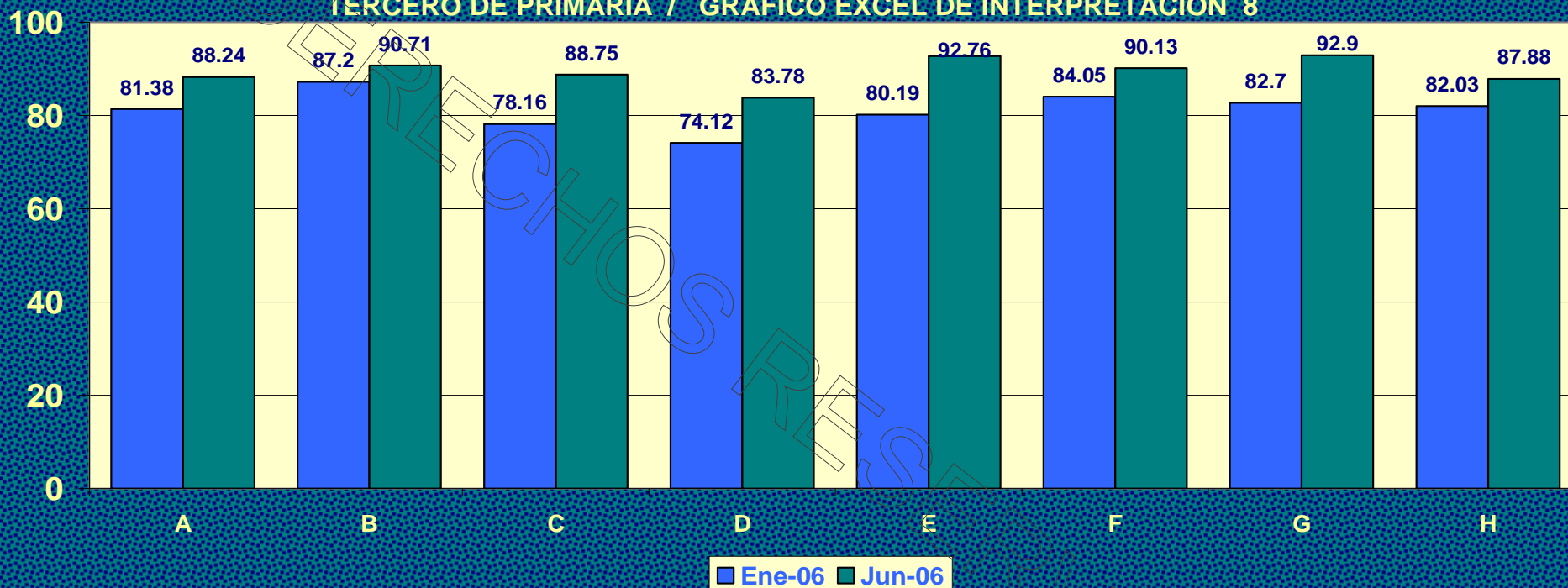
**EFFECTIVIDAD EN LA REDACCIÓN DE INGLÉS Y ESPAÑOL
INCLUYE ERRORES DE CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN
SEGUNDO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 7**



GRUPOS	NUMERO DE CUENTOS	
	Ene-06	Jun-06
A	8	14
B	6	12
C	10	8
D	8	12
E	10	12
F	6	11
G	4	6
TOTAL	52	75

GRUPOS	TOTAL DE ACIERTOS		% DE INCREMENTO
	ANTES DE TUTORIAL MULTIMEDIA	DESPUÉS DE TUTORIAL MULTIMEDIA	
	Ene-06	Jun-06	
A	81.36	91.58	12.56%
B	64.56	81.6	26.39%
C	68.49	82.37	20.27%
D	78.08	88.7	13.60%
E	77.08	85.99	11.56%
F	70.41	81.82	16.21%
G	74.74	88.94	19.00%
			17.08%

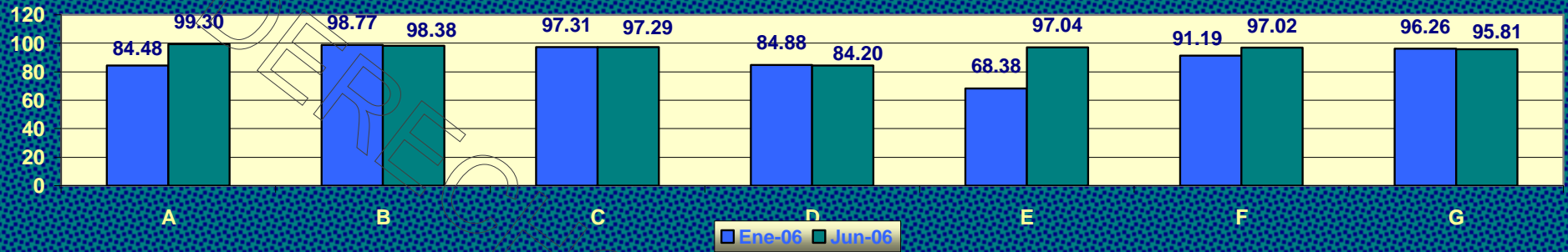
**EFFECTIVIDAD EN LA REDACCIÓN DE INGLÉS Y ESPAÑOL
INCLUYE ERRORES DE CVI, MIP, MN, S, OE, AP, PRE, PP, PLU, PUN
TERCERO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 8**



GRUPOS	NÚMERO DE CUENTOS	
	Ene-06	Jun-06
A	13	14
B	13	15
C	10	11
D	11	11
E	9	17
F	7	12
G	7	11
H	10	10
TOTAL	80	101

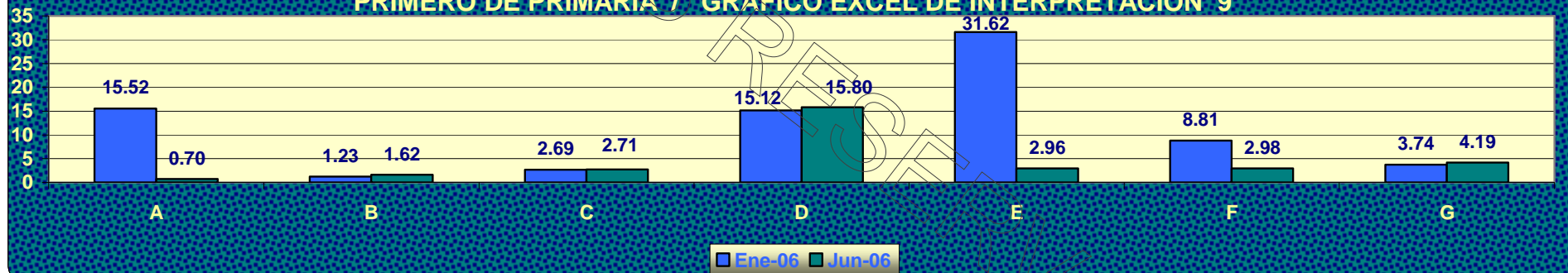
GRUPOS	TOTAL DE ACIERTOS		% DE INCREMENTO
	ANTES DE TUTORIAL MULTIMEDIA	DESPUÉS DE TUTORIAL MULTIMEDIA	
	Ene-06	Jun-06	
A	81.38	88.24	8.43%
B	87.2	90.71	4.03%
C	78.16	88.75	13.55%
D	74.12	83.78	13.03%
E	80.19	92.76	15.68%
F	84.05	90.13	7.23%
G	82.7	92.9	12.33%
H	82.03	87.88	7.13%
TOTAL	80	101	10.18%

**% USO INGLÉS vs TOTAL DE PALABRAS
PRIMERO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 9**



ZGBL

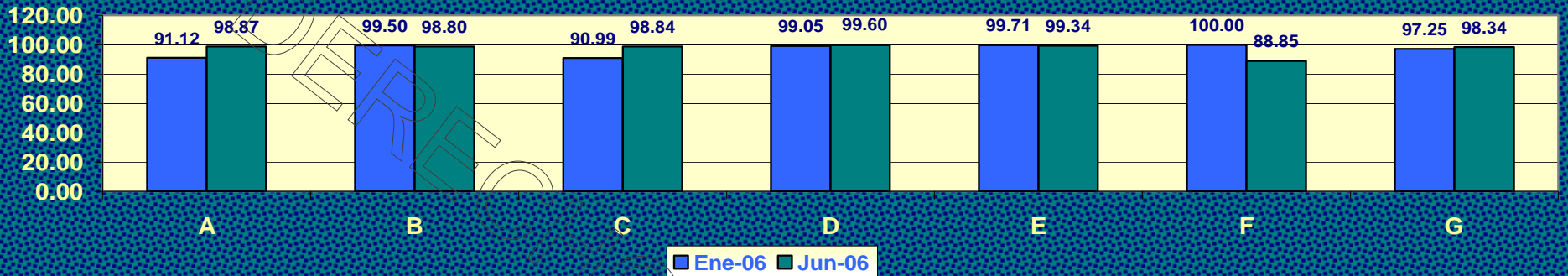
**% USO ESPAÑOL vs TOTAL DE PALABRAS
PRIMERO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 9**



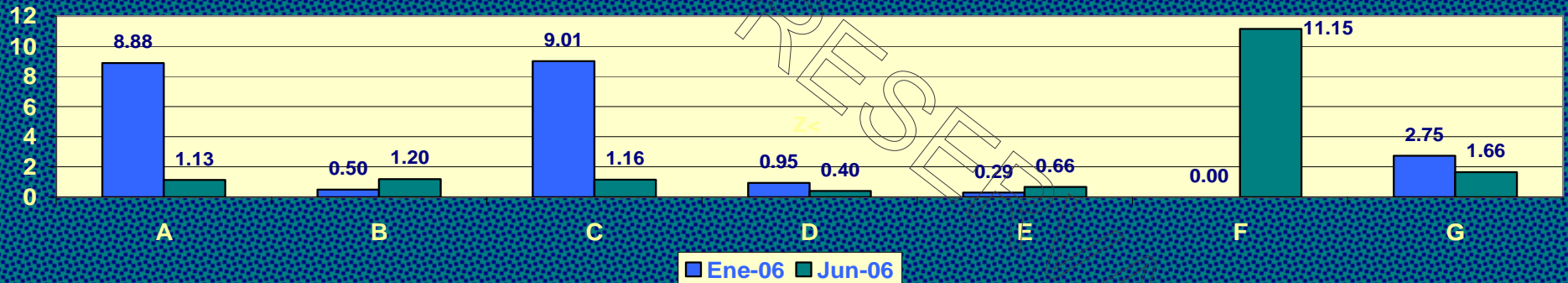
% USO INGLÉS vs TOTAL No.PALABRAS		
GRUPOS	Ene-06	Jun-06
A	84.48	99.30
B	98.77	98.38
C	97.31	97.29
D	84.88	84.20
E	68.38	97.04
F	91.19	97.02
G	96.26	95.81

% USO ESPAÑOL vs TOTAL No.PALABRAS		
GRUPOS	Ene-06	Jun-06
A	15.52	0.70
B	1.23	1.62
C	2.69	2.71
D	15.12	15.80
E	31.62	2.96
F	8.81	2.98
G	3.74	4.19

**% USO INGLÉS vs TOTAL DE PALABRAS
SEGUNDO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 10**



**% USO ESPAÑOL vs TOTAL DE PALABRAS
SEGUNDO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 10**



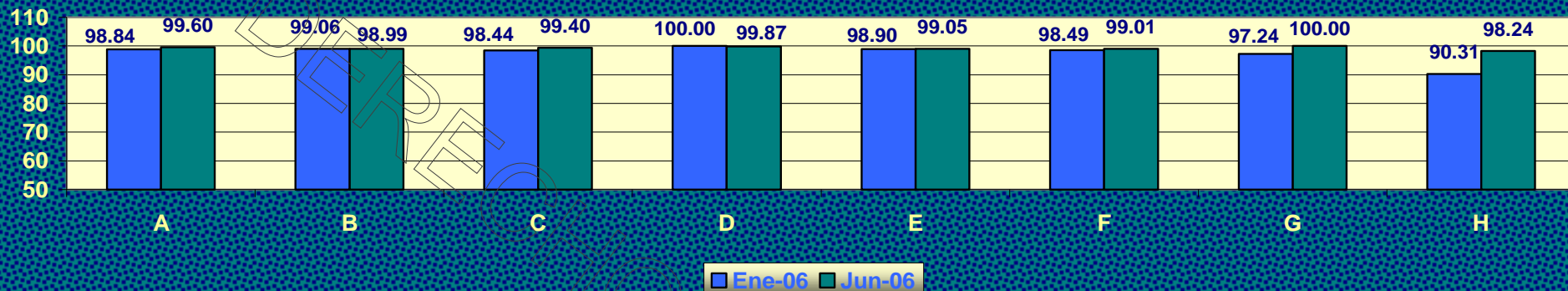
**% USO INGLES vs
TOTAL No.PALABRAS**

GRUPOS	Ene-06	Jun-06
A	91.12	98.87
B	99.50	98.80
C	90.99	98.84
D	99.05	99.60
E	99.71	99.34
F	100.00	88.85
G	97.25	98.34

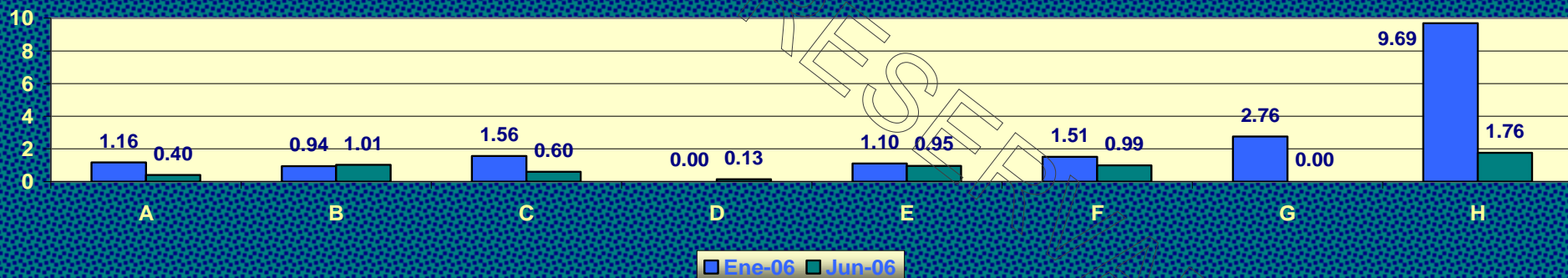
**% USO ESPAÑOL vs
TOTAL No.PALABRAS**

GRUPOS	Ene-06	Jun-06
A	8.88	1.13
B	0.50	1.20
C	9.01	1.16
D	0.95	0.40
E	0.29	0.66
F	0.00	11.15
G	2.75	1.66

**% USO INGLÉS vs TOTAL DE PALABRAS
TERCERO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 11**



**% USO DE ESPAÑOL vs TOTAL DE PALABRAS
TERCERO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 11**



**% USO INGLES vs
TOTAL No.PALABRAS**

GRUPOS	Ene-06	Jun-06
A	98.84	99.60
B	99.06	98.99
C	98.44	99.40
D	100.00	99.87
E	98.90	99.05
F	98.49	99.01
G	97.24	100.00
H	90.31	98.24

**% USO ESPAÑOL vs
TOTAL No.PALABRAS**

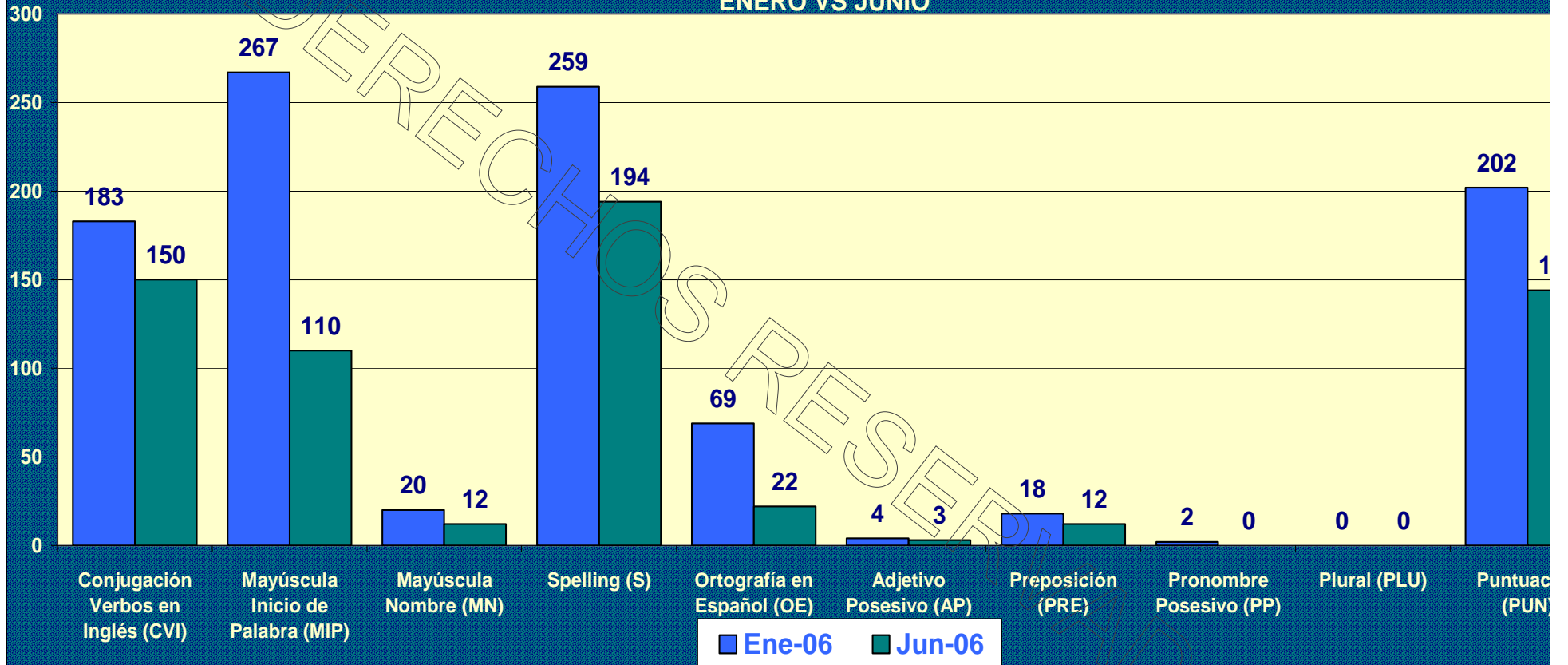
GRUPOS	Ene-06	Jun-06
A	1.16	0.40
B	0.94	1.01
C	1.56	0.60
D	0.00	0.13
E	1.10	0.95
F	1.51	0.99
G	2.76	0.00
H	9.69	1.76

ERRORES

PRIMERO PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 12

GRUPO	PERIODO	Conjugación Verbos en Inglés (CVI)	Mayúscula inicio de Palabra (MIP)	Mayúscula Nombre (MN)	Spelling (S)	Ortografía en Español (OE)	Adjetivo Posesivo (AP)	Preposición (PRE)	Pronombre Posesivo (PP)	Plural (PLU)	TOTAL ERRORES
A	Ene-06	17	52	6	51	8	2	0	0	0	136
	Jun-06	18	12	0	14	0	0	0	0	0	44
B	Ene-06	31	27	2	37	2	0	3	0	0	102
	Jun-06	28	19	1	17	1	0	1	0	0	67
C	Ene-06	7	7	0	25	1	0	3	0	0	43
	Jun-06	15	0	1	19	0	0	0	0	0	35
D	Ene-06	35	59	8	59	13	0	3	2	0	179
	Jun-06	18	5	0	22	9	0	4	0	0	58
E	Ene-06	37	43	1	13	25	1	1	0	0	121
	Jun-06	29	18	5	46	2	0	5	0	0	105
F	Ene-06	17	52	3	42	18	1	3	0	0	136
	Jun-06	17	30	5	39	3	2	1	0	0	97
G	Ene-06	39	27	0	32	2	0	5	0	0	105
	Jun-06	25	26	0	37	7	1	1	0	0	97
Ene-06		183	267	20	259	69	4	18	2	0	822
Jun-06		150	110	12	194	22	3	12	0	0	503
TOTAL		333	377	32	453	91	7	30	2	0	1,325
% MEJORA		18.0%	58.8%	40.0%	25.1%	68.1%	25.0%	33.3%	100.0%	0.0%	38.8%

ERRORES
PRIMERO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 13
ENERO VS JUNIO



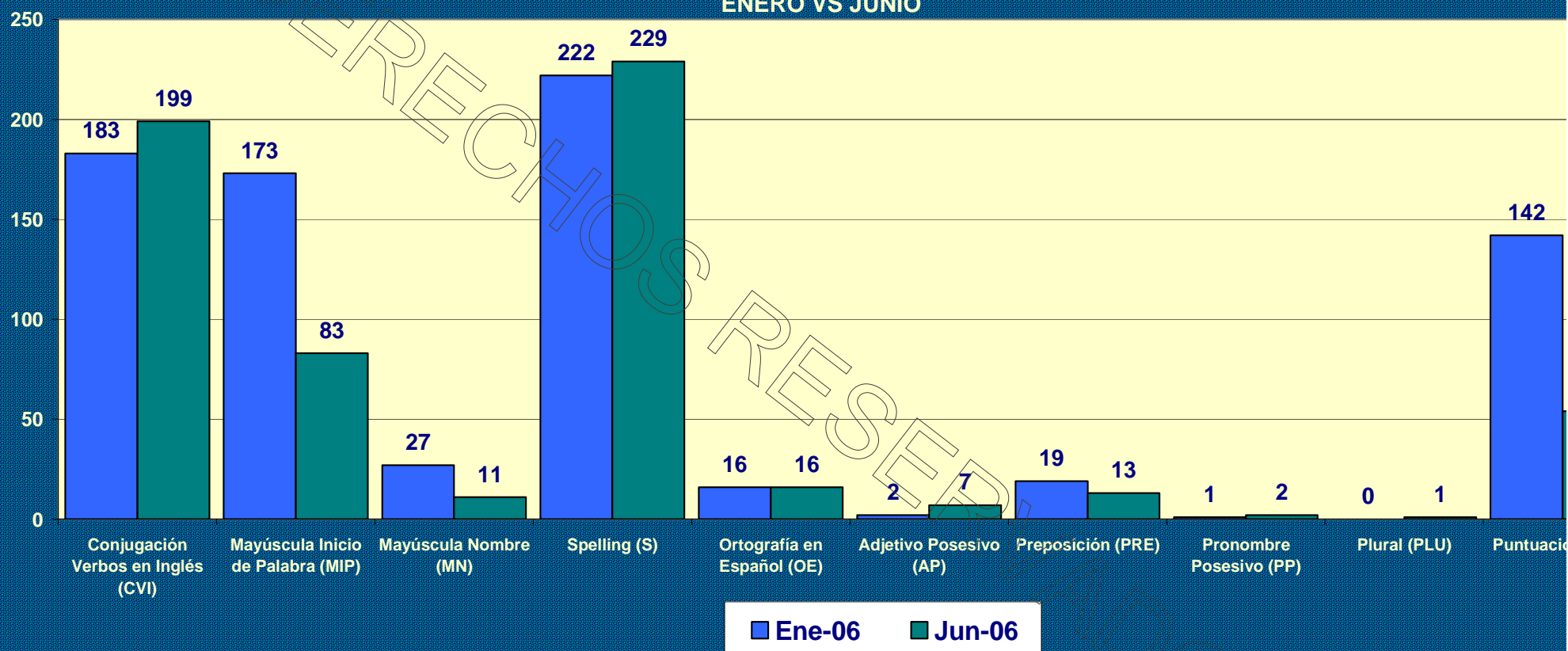
PERIODO	Conjugación Verbos en Inglés (CVI)	Mayúscula Inicio de Palabra (MIP)	Mayúscula Nombre (MN)	Spelling (S)	Ortografía en Español (OE)	Adjetivo Posesivo (AP)	Preposición (PRE)	Pronombre Posesivo (PP)	Plural (PLU)	Puntuación (PUN)
Ene-06	183	267	20	259	69	4	18	2	0	202
Jun-06	150	110	12	194	22	3	12	0	0	144
TOTAL	333	377	32	453	91	7	30	2	0	346
% MEJORA	18.0%	58.8%	40.0%	25.1%	68.1%	25.0%	33.3%	100.0%	0.0%	28.7%

ERRORES

SÉGUNDO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 14

GRUPO	PERIODO	Conjugación Verbos en Inglés (CVI)	Mayúscula Inicio de Palabra (MIP)	Mayúscula Nombre (MN)	Spelling (S)	Ortografía en Español (OE)	Adjetivo Posesivo (AP)	Preposición (PRE)	Pronombre Posesivo (PP)	Plural (PLU)	TOTAL ERRORES
A	Ene-06	32	16	2	26	1	0	2	0	0	79
	Jun-06	34	4	0	27	0	0	2	0	0	67
B	Ene-06	26	34	6	34	0	0	4	1	0	105
	Jun-06	20	27	6	57	0	0	5	0	1	116
C	Ene-06	16	47	8	44	12	0	7	0	0	134
	Jun-06	25	0	0	46	1	0	1	0	0	73
D	Ene-06	22	15	5	31	2	0	0	0	0	75
	Jun-06	19	12	5	23	0	1	0	1	0	61
E	Ene-06	37	31	4	35	0	2	0	0	0	109
	Jun-06	41	16	0	36	0	6	0	1	0	100
F	Ene-06	17	19	0	41	0	0	0	0	0	77
	Jun-06	40	12	0	28	14	0	3	0	0	97
G	Ene-06	33	11	2	11	1	0	6	0	0	64
	Jun-06	20	12	0	12	1	0	2	0	0	47
Ene-06		183	173	27	222	16	2	19	1	0	643
Jun-06		199	83	11	229	16	7	13	2	1	561
TOTAL		382	256	38	451	32	9	32	3	1	1,204
% MEJORA		-8.7%	52.0%	59.3%	-3.2%	0.0%	-250.0%	31.6%	-100.0%	0.0%	12.8%

ERRORES SEGUNDO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 15 ENERO VS JUNIO



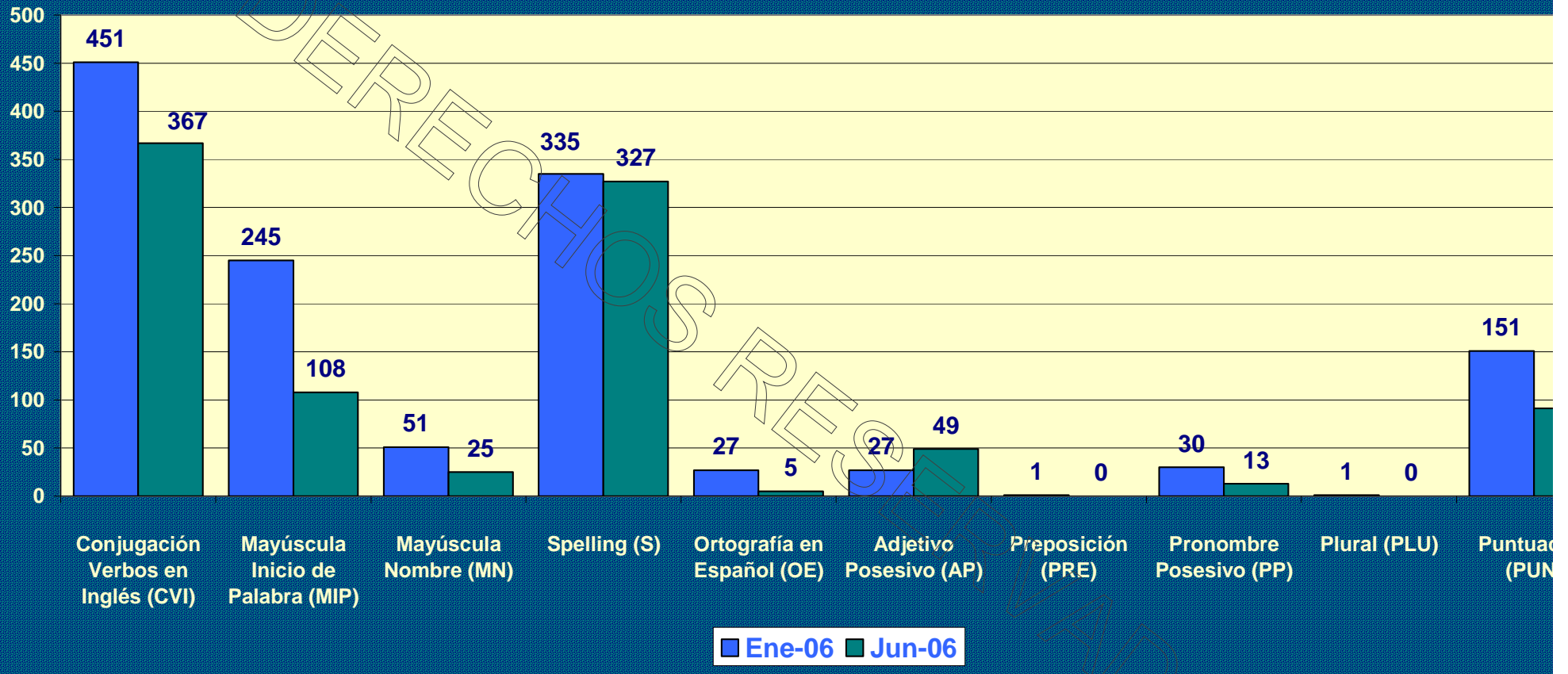
PERIODO	Conjugación Verbos en Inglés (CVI)	Mayúscula Inicio de Palabra (MIP)	Mayúscula Nombre (MN)	Spelling (S)	Ortografía en Español (OE)	Adjetivo Posesivo (AP)	Preposición (PRE)	Pronombre Posesivo (PP)	Plural (PLU)	Puntuación (PUN)
Ene-06	183	173	27	222	16	2	19	1	0	142
Jun-06	199	83	11	229	16	7	13	2	1	54
TOTAL	382	256	38	451	32	9	32	3	1	196
% MEJORA	-8.7%	52.0%	59.3%	-3.2%	0.0%	-250.0%	31.6%	-100.0%	0.0%	62.0%

ERRORES

TERCERO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 16

GRUPO	PERIODO	Conjugación Verbos en Inglés (CVI)	Mayúscula Inicio de Palabra (MIP)	Mayúscula Nombre (MN)	Spelling (S)	Ortografía en Español (OE)	Adjetivo Posesivo (AP)	Preposición (PRE)	Pronombre Posesivo (PP)	Plural (PLU)	TOTAL ERRORES
A	Ene-06	78	32	5	77	0	1	0	15	1	209
	Jun-06	47	14	8	55	0	16	0	0	0	140
B	Ene-06	72	35	10	36	1	1	0	5	0	160
	Jun-06	56	6	9	38	2	7	0	8	0	126
C	Ene-06	64	41	7	34	0	0	0	7	0	153
	Jun-06	58	13	1	26	0	5	0	0	0	103
D	Ene-06	46	52	8	38	0	8	0	0	0	152
	Jun-06	35	26	4	30	1	1	0	0	0	97
E	Ene-06	61	24	11	30	0	6	1	1	0	134
	Jun-06	59	12	0	53	1	3	0	5	0	133
F	Ene-06	50	14	2	48	0	4	0	1	0	119
	Jun-06	38	21	3	35	0	3	0	0	0	100
G	Ene-06	44	4	0	40	16	5	0	1	0	110
	Jun-06	39	0	0	44	0	4	0	0	0	87
H	Ene-06	36	43	8	32	10	2	0	0	0	131
	Jun-06	35	16	0	46	1	10	0	0	0	108
Ene-06		451	245	51	335	27	27	1	30	1	1,168
Jun-06		367	108	25	327	5	49	0	13	0	894
TOTAL		818	353	76	662	32	76	1	43	1	2,062
% MEJORA		18.6%	55.9%	51.0%	2.4%	81.5%	-81.5%	100.0%	56.7%	100.0%	23.5%

ERRORES TERCERO DE PRIMARIA / GRÁFICO EXCEL DE INTERPRETACIÓN 17 ENERO VS JUNIO



PERIODO	Conjugación Verbos en Inglés (CVI)	Mayúscula Inicio de Palabra (MIP)	Mayúscula Nombre (MN)	Spelling (S)	Ortografía en Español (OE)	Adjetivo Posesivo (AP)	Preposición (PRE)	Pronombre Posesivo (PP)	Plural (PLU)	Puntuación (PUN)
Ene-06	451	245	51	335	27	27	1	30	1	151
Jun-06	367	108	25	327	5	49	0	13	0	91
TOTAL	818	353	76	662	32	76	1	43	1	242
% MEJORA	18.6%	55.9%	51.0%	2.4%	81.5%	-81.5%	100.0%	56.7%	100.0%	39.7%

CAPITULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se dan a conocer al lector las conclusiones y recomendaciones que se han obtenido como resultado de esta investigación, cuyo objeto de estudio consistió en comprender, a través de describir y explicar, cómo usan el inglés como segundo idioma los alumnos mexicanos de 1º, 2º y 3º de primaria del colegio privado bilingüe donde se realizó este estudio de casos; mismos que transitan, de la enseñanza tácita u oralidad áulica únicamente en L2, al aprendizaje o conocimiento explícito del inglés básico, delegado al uso de tecnología multimedia apropiada a estos grados escolares.

Para lograr comprender dicha transición, se procedió a revisar como teoría central literatura relacionada al constructivismo vygotskiano, para explicar y argumentar la relación mediadora que existe entre el lenguaje oral y escrito, aprendizaje de un idioma extranjero y la tecnología multimedia. Pues esta teoría postula que: a) la escritura favorece el desarrollo de todas las funciones superiores de pensamiento que aún no han madurado en el niño, b) L1 está constituida en forma inconsciente por la fluidez y la espontaneidad, mientras que L2 está conformada por el aprendizaje consciente de la fonética, gramática y sintaxis; por lo que ambas toman caminos opuestos en su aprendizaje, y c) la instrucción es la responsable de promover el desarrollo de habilidades de comunicación y

pensamiento en el alumno. Además de la teoría central, se recurrió a teorías básicas o disciplinas afines al objeto de estudio sobre: a) cómo aprender un segundo idioma (Cummins, 1979, 1981, 1996 y 2007; Krashen, 1985, 1988; Vygotski, 1982), b) modelo almenado o relacional para un curso integrado (Fink, 2003), c) modelos educativos basados en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Bates, 1997, 2001, 2003; Dong-Shin, 2006; Escamilla, 2000; Lee y Owens, 2000; Poole, 1999; Shannon, 1949), d) tecnología educativa tutorial o tutores inteligentes (Lian, 2004; Baylor, 2001; Gros Salvat, 2000; Bloom, Shahidi, y Wolff, 1995; Laurillard, 1993, 2005; Muraro, 2005) y, e) teorías sobre conocimiento implícito y explícito (Gibbons, 1997; Hernández, 1998; Lam, 2000; Nonaka y Takeuchi, 1995); y así, lograr el objetivo de este estudio, dar respuesta a las preguntas de investigación centradas principalmente en dos aspectos: redacción (preguntas 1, 2, y 3) y uso de tecnología didáctica multimedia (preguntas 4, 5, 6 y 7). Se consideró que a través de estos dos aspectos, aunado a la forma de trabajo colaborativo entre alumnos, se podría comprender cómo usan el inglés como segundo idioma los niños participantes.

Las preguntas de investigación condujeron a proponer como estrategia el cambio al método de enseñar la asignatura de Lecto-Escritura en inglés (Reading) mediante un modelo almenado o relacional que permite alternar la clase presencial en el aula, con la clase interactiva apoyada por la computadora multimedia. En esta clase fuera del aula tácita, el alumno practicó a su ritmo contenidos adecuados de enseñanza explicitados en el software educativo interactivo multimedia; así mismo, trabajó colaborativamente con otro

compañero(a) en la creación de un cuento utilizando un software constructor de historietas.

Los procedimientos de la investigación o metodología seguida se fundamentaron en los siguientes paradigmas: a) cambio educativo (Libedinsky, 2001), b) estudio de casos (Martínez Bonafé, 1988; Muñoz Serván, 2004; Pérez Serrano, 1998, 2001, 2004; Stake, 1998; Ying, 1984), c) documentar la experiencia didáctica (Gibbons, 1997) y, d) inclusión de la perspectiva tecnológica, política y sociocultural al estudio de casos (Colom, 2002; House, 1988).

Las técnicas utilizadas para el análisis e interpretación de resultados de la unidad de análisis: la palabra oral y escrita del alumno, porque une la forma, el significado, su uso contextualizado y la organización de la interacción humana se fundamentaron en teorías sobre: a) etnografía de la comunicación (Duranti y Goodwin, 1997; Erickson y Shultz, 1977; Hymes, 1972; Schegloff, 1999; Wilcox, 1993), b) observación participativa (Pérez Serrano, 1998, 2001, 2004; Wittrock, 1986), c) evaluación y rúbricas (Scott Foresman, 2004, 2007; Wiggins, 1998), d) trabajo colaborativo entre alumnos (Johnson y Johnson, 1995, 2000; Vázquez y Manassero, 2007) y, e) proceso de ingeniería de software educativo (Jacobson, 1998; Laurillard, 1993, 2005; Lee y Owens, 2000; Lewis, 1994).

A continuación, se presentan las conclusiones sobre cada pregunta de investigación, todas relacionadas al problema de la alfabetización en un segundo idioma, con su respectiva discusión de resultados desde la teoría. Posteriormente,

se mostrará la visión estratégica aplicada al colegio participante en esta investigación que contempla la inclusión de la tecnología multimedia como solución integral para resolver la problemática planteada sobre las deficiencias en Lecto-Escritura en inglés (Reading).

5.1 Respuestas a las Preguntas de Investigación

Como se pudo observar en el capítulo anterior, los resultados generados por la producción literaria de los alumnos, -en dos momentos diferentes del tiempo: enero y junio 2006- permitieron realizar una interpretación adecuada sobre los criterios de evaluación seleccionados, y a su vez, contribuyeron a determinar las soluciones a las preguntas de investigación.

Al considerar la competencia comunicativa oral y escrita del trabajo colaborativo entre pares de niños para redactar un cuento en el segundo idioma, se podría decir en forma general que dichos alumnos: a) para negociar acuerdos y desacuerdos, utilizaron el idioma materno, el español, en la expresión oral y, b) utilizaron el segundo idioma, el inglés, en la expresión escrita. Estos resultados generales en la competencia oral y escrita del alumno darían cumplimiento a la teoría de Vygotski quien establece que, la producción de L1 es espontánea y fluida, mientras que, L2 y la escritura, requieren abstracción deliberada y consciente. Además de la comunicación oral y escrita, el lenguaje corporal influyó en la toma de decisiones de los niños, por lo que se puede concluir que:

- La información producida por el alumno, procedió de su desempeño tanto de los conocimientos y uso del segundo idioma, como de su trabajo colaborativo.
- Los alumnos conectaron en lo redactado, la forma, el significado y el uso de L2 de manera apropiada: a) originalidad del tratamiento del tema, b) estructura de las oraciones en la narración, desarrollo y conclusión, c) orden lógico de ideas y coherencia y, d) gramática, ortografía, mayúsculas y puntuación, en la creación de un cuento corto.

A continuación, se procederá a brindar la explicación que da respuesta a cada una de dichas preguntas de investigación.

5.1.1 Cantidad de Palabras Usadas del Idioma Inglés en la Redacción de Cuentos en los Alumnos de Primaria Menor

Para contestar cómo usan el idioma inglés los alumnos de primaria menor en la redacción de un cuento, se debe entender que por cantidad usada de palabras del idioma se refiere al número de palabras escritas por los alumnos al redactar los cuentos cortos, ya sea el total de palabras en inglés y/o español, o al promedio de las mismas.

Los alumnos participantes de 1º, 2º y 3º de primaria usan más palabras en inglés que en español en la redacción de un cuento corto. De acuerdo a los

cuentos redactados en junio 2006 parece quedar demostrado que la cantidad de palabras promedio usadas en inglés por cuento, para primero de primaria es de 44 palabras, sin embargo, es notable destacar que una pareja compuesta de niñas utilizó 112 palabras en inglés (con un % de acierto del 81.75%), cabe aclarar que ellas no utilizaron ninguna palabra en español. Para segundo de primaria el promedio es de 58 palabras en inglés por cuento, sin embargo una pareja compuesta de niños utilizó 115 palabras en inglés (con un % de acierto de 93.91%), y utilizaron sólo 2 palabras en español, las cuales fueron escritas correctamente. Para tercero de primaria el promedio de palabras utilizadas en inglés es 93; sin embargo, una pareja formada por niños utilizó 185 palabras en inglés (con un % de acierto de 92.43%), esta pareja no utilizó ninguna palabra en español (ver Gráfico Excel de Interpretación 1, p. 264).

En cuanto al promedio de palabras utilizadas en español por cuento para primero de primaria es de 8 palabras, para segundo de primaria es de 5 palabras y para tercero de primaria es 3 palabras a junio de 2006 (ver Gráfico Excel de Interpretación 2, p. 265).

5.1.1.1 Discusión de Resultados desde la Teoría

Por lo anterior, se cumple la perspectiva vygotskiana (la teoría central de esta tesis) respecto a que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en L1, ya que el niño puede transferir a L2 el sistema de significados que ya posee en el propio. Lo contrario también resulta cierto: por ser el aprendizaje de L2 un proceso consciente y deliberado

desde su comienzo, éste facilita el dominio de formas superiores (fonética, gramática y sintaxis) de pensamiento de L1. Es decir, L1 y L2 siguen caminos opuestos, pues, los aspectos primitivos del habla en L1 (fluidez y espontaneidad) se adquieren antes que los más complejos.

5.1.2 El Dominio del Idioma en la Redacción de los Alumnos de Primaria

Menor

Para dar respuesta a la interrogante sobre cuál idioma domina, el inglés o el español, cuando redactan en inglés los alumnos, partimos del entendido de que por dominio del idioma se refiere a cuantificar cuál de las dos lenguas (L1 ó L2) es mayormente utilizada por el alumno al escribir las palabras, esto representado por la comparación de los porcentajes de uso del inglés y del español a lo largo de los tres grados escolares; así como por el porcentaje de aciertos, o el número de errores, durante el uso de L2 al redactar.

Definitivamente en la redacción del cuento corto el idioma que domina en los tres niveles de primaria es el inglés, utilizando cada vez menos palabras en español; aunado al trabajo colaborativo con dominio del mismo género (selección de alumnos del mismo sexo) para trabajar conjuntamente en la redacción del cuento.

Al momento de hablar, en los alumnos dominó el uso de L1 o español para decidir lo siguiente: escoger el tema, negociar turnos en la computadora, seleccionar el orden de los dibujos, entre otros. Mientras que para redactar el cuento dominó L2 o segundo idioma, el inglés.

La investigación parece demostrar que en (ver Gráficos Excel de Interpretación 3-5 pp. 266-268 y 9-11, pp. 272-274):

➤ Primero de primaria:

▪ Los alumnos demostraron un dominio del inglés de la siguiente forma:

- En enero, el grupo "E" obtuvo el menor % de uso del inglés con un promedio de 68.38%, así como, el menor % de aciertos en dichas palabras en inglés con 53.69%. El grupo "B" obtuvo el mayor % de uso del inglés con un promedio de 98.77% y un % de aciertos en inglés del 65.96%. Cabe aclarar que en el grupo "B" está un alumno que trabajó solo y produjo 24 palabras en inglés (todas equivocadas) y 3 en español (todas equivocadas) obteniendo 30 errores en total (aparte de las palabras equivocadas, también tuvo errores de puntuación). El grupo "G" obtuvo el mayor % de aciertos en inglés con un promedio de 80.23%.

- En junio, el grupo "D" obtuvo el menor % de uso del inglés con un promedio de 84.20% y un % de aciertos de 83.28%. Cabe aclarar que el menor % de aciertos en inglés fue el grupo "E" con 73.21%.

El grupo "A" obtuvo el mayor % de uso del inglés con un promedio de

99.3% y un % de acierto de 84.36%. El grupo "C" obtuvo el mayor % de aciertos en inglés con un promedio de 85.01%.

- Mientras que en español:
 - En enero, el menor % de uso del español fue de 1.23% en el grupo "B" y el mayor % de uso del español fue de 31.62% en el grupo "E".
 - En junio, el menor % de uso del español fue de 0.70% en el grupo "A" y el mayor % de uso del español fue de 15.8% en el grupo "D".

Por lo tanto, la investigación parece comprobar que de enero a junio de 2006 el uso del español decreció y el % de acierto de palabras en inglés empezó a mejorar.

- Segundo de primaria:
 - Los alumnos demostraron un dominio del inglés de acuerdo a los siguiente:
 - En enero, el grupo "C" obtuvo el menor % de uso del inglés con un promedio de 90.99% y un % de aciertos en dichas palabras en inglés de 75.10%. El grupo "B" obtuvo el menor % de aciertos en inglés con un promedio de 64.18%. El grupo "F" obtuvo el mayor % de uso del inglés con un promedio de 100% y un % de aciertos en inglés del 76.04%. El grupo "D" obtuvo el mayor % de aciertos en inglés con un promedio de 81.95%.
 - En junio, el grupo "F" obtuvo el menor % de uso del inglés con un promedio de 88.85% y un % de aciertos del 84.49%. Cabe aclarar

que el menor % de aciertos en inglés fue el grupo “C” con 81.15%.

El grupo “D” obtuvo el mayor % de uso del inglés con un promedio de 99.6% y el mayor % de aciertos con 92.07% de promedio.

- Mientras que en español:
 - En enero, el menor % de uso del español fue de 0% en el grupo “F” y el mayor % de uso del español fue de 9.01% en el grupo “C”.
 - En junio, el menor % de uso del español fue de 0.40% en el grupo “D” y el mayor % de uso del español fue de 11.15% en el grupo “F”.

En este grado escolar el alumno utilizó mucho menos L1 en la redacción de un cuento en L2. Mientras el uso de palabras en español fue disminuyendo, el % de aciertos de palabras en inglés se incrementó, demostrando los alumnos una mejoría en el dominio de L2.

- Tercero de primaria:
 - Los alumnos demostraron un dominio del inglés en lo siguiente:
 - En enero, el grupo “H” obtuvo el menor % de uso del inglés con un promedio de 90.31% y un % de aciertos en dichas palabras en inglés de 83.13%. Cabe aclarar que el grupo “D” obtuvo el menor % de aciertos en inglés con un promedio de 77.74%. El grupo “D” obtuvo el mayor % de uso del inglés con un promedio de 100% y un % de aciertos en inglés del 77.74%. El grupo “B” obtuvo el mayor % de aciertos en inglés con un promedio de 87.32%.

- En junio, el grupo “H” obtuvo el menor % de uso del inglés con un promedio de 98.24% y un % de aciertos del 89.45%. Cabe aclarar que el menor % de aciertos en inglés fue del grupo “D” con 86.83%. El grupo “G” obtuvo el mayor % de uso del inglés con un promedio de 100% y el mayor % de aciertos con 92.07% de promedio.
- Mientras que en español:
 - En enero, el menor % de uso del español fue de 0% en el grupo “D” y el mayor % de uso del español fue de 9.69% en el grupo “H”.
 - En junio, el menor % de uso del español fue de 0% en el grupo “G” y el mayor % de uso del español fue de 1.76% en el grupo “H”.

En este grado escolar se muestra un cambio significativo, si se le compara con sus dos grados escolares precedentes, puesto que ya es evidente el dominio del idioma inglés en la redacción de un cuento con un % de aciertos relevante (parece no haber investigaciones o un referente para comparar esta relevancia), así como la casi desaparición del idioma español de enero a junio de 2006.

Por otra parte, en cuanto a la eficiencia de resultados por pareja trabajando en forma colaborativa, en el capítulo anterior se mostraron 7 cuentos con el mayor y menor número de errores por grado escolar en su redacción, lo que permite visualizar la gran diferencia entre ellos (pp.193-199) dejándose notar que los alumnos de grados escolares superiores usan un mayor número de palabras y un vocabulario más amplio en inglés con un menor número de palabras en español,

así como, obtienen un mayor porcentaje de aciertos en L2, lo que fundamenta el nivel de dominio del idioma.

5.1.2.1 Discusión de Resultados desde la Teoría

Los resultados que se acaban de exponer parecen demostrar que los alumnos de segundo grado superan a los de primero en su habilidad para escribir en L2. Lo mismo sucede con los alumnos de tercero que superan a los de segundo, cumpliéndose lo que Vygotski demuestra en sus investigaciones, que la escritura no repite las etapas evolutivas del habla o expresión oral. Esta es espontánea y fluida en el niño tan pronto empieza a hablar (ya se ha mencionado que los alumnos participantes se expresaron oralmente en L1). En cambio, la escritura, requiere que el alumno desarrolle destrezas o habilidades para la actividad abstracta y deliberada que requiere conciencia y control intencionado en lo que se quiere expresar por escrito. Por lo que Vygotski establece que la escritura favorece el desarrollo de todas las funciones superiores de pensamiento que aún no han madurado en el niño.

5.1.3 La Influencia del Ambiente de Autoaprendizaje y Trabajo Colaborativo en la Redacción de un Texto

Para dar a conocer qué tanto influye en la redacción de un texto un ambiente de autoaprendizaje es necesario situarse en la etapa receptiva, mientras que para identificar la influencia del ambiente de trabajo colaborativo, se requiere ubicarse

en la etapa productiva (Morrow, 2004) (ver TABLA III). Se hace esta aclaración porque los alumnos participantes están en un proceso de alfabetización donde la enseñanza tácita u oralidad áulica es en L2. El docente enseña sólo en L2 para forzar al alumno a que aprenda el segundo idioma, en este caso, el inglés. En la etapa oral es difícil identificar qué tanta L2 posee el alumno; es a través de evaluar su comprensión lectora y expresión escrita en L2, que el docente puede darse una idea de lo que el alumno sabe y usa en L2. De ahí que el problema de alfabetizar en un segundo idioma se agudiza durante los primeros años escolares y muchas ocasiones no se supera a lo largo de toda la educación básica bilingüe.

El ambiente de autoaprendizaje fue implementado durante la Fase Interactiva (alternando con la clase presencial o regular) a través del software educativo interactivo multimedia como estrategia didáctica (Tutor Sincro^{M.R.}). Cada alumno en forma individual estuvo expuesto a múltiples prácticas interactivas de aprendizaje de vocabulario, ortografía y gramática, entre otros, en forma divertida y sin límite de tiempo, contrario a lo que la clase presencial de Lecto-Escritura en inglés (Reading) ofrece, puesto que le es difícil proveerlo por sus diversas limitantes (ver sección 1.2.2). Este ambiente de autoaprendizaje influyó positivamente en el desempeño académico en el segundo idioma puesto que hubo mejoría en la redacción de los cuentos cortos de los alumnos.

En cuanto a la producción literaria de los alumnos a junio 2006 mediante el software comercial creador de cuentos *Book BuilderTM*, este estudio parece demostrar que la influencia de un ambiente de trabajo colaborativo, favoreció la

obtención de mejores resultados que los que trabajaron en forma individual. La investigación parece comprobar que tanto en primero de primaria, como en segundo grado, los cuentos con menor número de palabras en inglés eran de alumnos que trabajaron de manera individual; es decir, su desempeño académico fue menor, al perder la oportunidad de intercambiar ideas o aprender de los errores de los demás y corregir oportunamente en un autoaprendizaje colaborativo.

5.1.3.1 Discusión de Resultados desde la Teoría

En la conceptualización del problema (ver sección 1.2.2) se identificó que los alumnos presentaban deficiencias principalmente en las prácticas sociales del lenguaje traducidas en el aula bilingüe a falta de tiempo para enseñar en ambos idiomas (en la institución participante la política es no hablar en L1 a los alumnos), el libro de texto extranjero, el contexto basado en un método de inmersión y enseñanza de contenidos en inglés o L2 y el discurso del docente.

Desde las reglas del habla de Hymes (1972) se identificó el rol del contexto en la clase fuera del aula regular; es decir, el contexto fue un ambiente de aprendizaje delegado al uso de tecnología multimedia y trabajo colaborativo, en donde los participantes mostraron patrones sociales y culturales de comportamiento para construir conocimientos e interpretar y usar el lenguaje, como característica esencial para realizar la actividad de trabajar con otro compañero en la redacción de un cuento en el segundo idioma. Al observar los

patrones sociales y culturales de comportamiento de los alumnos, se destacan los siguientes componentes del modelo de Hymes (ver sección 3.7.3.2):

- Preferencia del mismo género para trabajar colaborativamente en la redacción del cuento. Cuando se invitó a cada grupo a que escogieran pareja para redactar un cuento corto en inglés, la mayoría de los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria escogieron a un compañero o compañera del mismo sexo.
- Aquellos alumnos que trabajaron solos, generalmente se debió a que ningún otro compañero se interesó por ellos. La mayoría de las veces, quienes trabajaron solos, obtuvieron bajo rendimiento en su producción literaria. Sin embargo, la excepción fue cuando por decisión propia prefirieron trabajar sin compañero. Al preguntárseles a qué obedecía dicha preferencia, encogían los hombros en señal de no saber o no querer expresar la razón de su deseo.

El ambiente de autoaprendizaje es una innovación tecnológica inteligente que permite la creación de ambientes potenciales para el aprendizaje social, ya que el alumno tiene la oportunidad de co-construir conocimiento en forma diferente y a más profundidad cuando tiene la oportunidad de interactuar con la información en una zona de desarrollo próximo que delimita la fase en la que el estudiante puede aprovechar la asistencia o la ayuda requerida (Kozulin, 2000; Rogoff, 1998; Vygotski, 1982). Este ambiente de autoaprendizaje brindado a los alumnos participantes, desde el punto de vista del marco conversacional de Laurillard

(1993), cubriría los cuatro niveles de interacción que se dan entre profesor-
alumno: discursivo, adaptativo, interactivo y reflexivo.

Por otra parte, la influencia de un ambiente de trabajo colaborativo, desde los elementos que proponen Vázquez y Manassero (2007) y Johnson y Johnson (1995, 2000), para fines de esta investigación abarcó a: 1) la institución participante, pues mostró una actitud y disponibilidad positiva y reflexiva hacia el cambio educativo que beneficie la superación de deficiencias de los alumnos y la tendencia a incorporar las TIC en el aula, 2) al docente, en cuanto a sus propios conocimientos, habilidades y actitudes hacia una cultura de trabajo interdisciplinario que contemple la incorporación de las TIC; así como, apreciar el valor de desarrollar su propio material didáctico multimedia, puesto que su actitud había sido hasta la fecha un tanto escéptica y, 3) al alumno, ya que mostró integración grupal, responsabilidad, participación, interés, apertura al nuevo conocimiento, respeto a la diversidad de puntos de vista y una entusiasta disposición a la colaboración en la realización de la tarea asignada.

5.1.4 El Uso de Material Didáctico Multimedia para Mejorar la Redacción de los Alumnos

Para conocer si el emplear material didáctico multimedia ayuda a mejorar la redacción en inglés de los alumnos, en esta investigación se recurrió al método almenado o relacional para un curso integrado (Fink, 2003) que permitió alternar la clase presencial o tácita de Lecto-Escritura en inglés (Reading) con la clase

apoyada con software educativo interactivo multimedia (Tutor Sincro^{M.R.}). Este método instruccional permitió que el docente, como factor primigenio de la instrucción, diseñara (cómo aprender) y desarrollara herramientas culturales (con qué aprender), en este caso software educativo, de acuerdo a las necesidades de sus alumnos (qué enseñar dentro de ZPD).

Para medir la mejoría en la redacción en inglés, los alumnos expresaron sus conocimientos mediante la redacción de cuentos cortos en inglés, en dos momentos distintos del tiempo (enero y junio 2006), al hacer uso de un software computacional creador de cuentos *Book Builder*TM. De esta forma, la evaluación refleja el progreso del mismo alumno; es decir, se obtiene una interpretación de resultados comparada con la propia evolución o mejora en conocimientos y uso del inglés obtenida tentativamente durante la fase Interactiva: Procesos o Estrategias en Acción (ZPD) en el lapso de tiempo que duró esta investigación.

Esta investigación parece demostrar que el material didáctico multimedia puede mejorar la redacción, puesto que favorece el autoaprendizaje (mediante el Tutor Sincro^{M.R.}) y el trabajo colaborativo del alumno (mediante el creador de cuentos *Book Builder*TM), puesto que éste puede practicar y aprender L2 de una manera más flexible y creativa.

5.1.4.1 Discusión de Resultados desde la Teoría

Desde la perspectiva de Krashen (1985,1988) y Vygotski (1982), la instrucción es la responsable de promover el desarrollo de habilidades de comunicación y

pensamiento en el alumno. Sin embargo, para Vygotski, es la interacción social mediada por herramientas culturales el factor primigenio en la instrucción (ver sección 2.1), en donde el docente experto debe conducir a fronteras más altas de conocimiento (dentro de una zona próxima de desarrollo) al que aprende; mientras que para Krashen, lo importante radica en el tipo de instrucción o “*input*” que recibe el alumno (ver sección 2.2.2). Podría decirse que para Vygotski la instrucción abarca qué, cómo y con qué hace su quehacer educativo el docente, y para Krashen, la instrucción abarcaría cómo debería ser.

La utilización del software educativo interactivo multimedia permitió: a) que el alumno aprendiera en forma integrada las habilidades de escuchar, leer y escribir en el segundo idioma y, b) hacer efectivo el método almenado o relacional de la instrucción al combinar la clase presencial de Lecto-Escritura en inglés (Reading) con la clase multimedia. De esta forma, se cumple lo que el modelo Integrative CALL (Dong-Shin, 2006; McHugh, 2003) propone (ver sección 2.2.4).

5.1.5 El Desempeño de los Alumnos para la Redacción de Cuentos Antes y Después de Usar el Material Didáctico Multimedia

Para responder sobre cuál fue el desempeño de los alumnos en la redacción de cuentos antes y después de usar el material didáctico multimedia se hace

referencia a la mejoría en la redacción del segundo idioma que puede medirse como el incremento del % de aciertos en L2 y la mejora en la efectividad, así como por la disminución de los errores en los criterios de evaluación aplicados, comparando las producciones literarias de los alumnos, antes y después de practicar con el Tutor Sincro^{M.R.}.

La investigación parece demostrar (ver Gráficos Excel de Interpretación 3-5) que el % de aciertos en inglés, en primero de primaria tuvo una mejora después del tutorial multimedia utilizado del 22.72% en general; y en particular, el grupo "E" obtuvo un 36.36%. En lo que respecta a segundo de primaria la mejora fue de 13.87% en general, y en particular el grupo "B" obtuvo después del tutorial multimedia un 29.39%. Por último, los grupos de tercero de primaria mejoraron después del tutorial multimedia un 8.91%, y en particular el grupo "E" mejoró un 15.65%.

La efectividad en la redacción tanto de inglés como de español, para el primer año de primaria, parece mostrar un incremento de enero a junio 2006 de 20.65% en general, y en particular el grupo "B" alcanzó un % de incremento del 31.37%. Para segundo grado, parece mostrar un incremento de enero a junio 2006 de 17.08% en general, y en particular el grupo "B" alcanzó un % de incremento de 26.39%. Para tercer grado, parece mostrar un incremento de enero a junio 2006 de 10.18%, y en particular el grupo "E" alcanzó un % de incremento de 15.68% (ver Gráficos Excel de Interpretación 6-8, pp. 269-271).

Los Gráficos Excel de Interpretación 12-16 (ver pp. 275-279) muestran la cantidad de errores cometidos por los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria en la redacción de un cuento utilizando el segundo idioma. Los errores más comunes para los tres grados de primaria fueron en: Mayúscula Inicio de Palabra (MIP), Mayúscula en Nombre (MN), *Spelling* (S), Conjugación de Verbos en Inglés (CVI) y Puntuación (PUN).

Como se pudo observar en la TABLA XVI (p. 263), existe un % de mejora a junio 2006 en los errores más comunes que cometieron los niños en enero 2006. Esta mejora podría considerarse que se presentó después de practicar con el Tutor Sincro^{M.R.}.

Por lo que podría decirse que se optimizó el desempeño de los alumnos en la redacción del cuento después de usar material didáctico multimedia.

5.1.5.1 Discusión de Resultados desde la Teoría

En lo que respecta a los errores más comunes que presentaron los tres grados de primaria se cumple lo que Cummins (1979, 1981, 1996; Echevarría y Graves, 1998) sostiene, que aprender el lenguaje académico (*Cognitive Academic Language Proficiency*) en un segundo idioma es más demandante que el conversacional (*Basic Interpersonal Communication Skills*) de dicho idioma (ver sección 2.2.2). Éste se aprende en un corto tiempo, mientras que el académico implica la comprensión de textos, análisis y síntesis del material a estudiar y

dominio del segundo idioma en todas sus áreas tales como: a) fonología (sonidos), b) morfología (unidades básicas de significado), c) sintaxis (gramática) y d) semántica (significado). Por lo que el autor sugiere no excluir el idioma materno para comprender conceptos. Debido a lo anterior es que el Tutor Sincro^{M.R.} ofrece la traducción al español de algunos aspectos del contenido de los temas.

5.1.6 Análisis y Evaluación del Material Didáctico Multimedia Disponible Comercialmente en México para Alumnos de 1°, 2° y 3° de Primaria

Para saber si el material didáctico multimedia disponible a la venta en México respondía a las necesidades específicas de los alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria para mejorar su aprendizaje del idioma inglés y superar las deficiencias de alfabetizar en un segundo idioma, se realizó un análisis y evaluación de los algunos softwares existentes, de acuerdo al cumplimiento de los criterios para seleccionar un software (ver TABLA XIV p. 184).

Se analizaron 5 softwares comerciales (Eduspark, Instant Readers, Oxford, Aprende Inglés con Pipo, Inglés sin Barreras), de los cuales ninguno cubrió satisfactoriamente las características mínimas indispensables para ser seleccionado y adquirir su licencia para ser implementado en la institución participante. Lo anterior debido principalmente por su modalidad y estructura que no permite explicitar la información adecuada a lo requerido para la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading), ya que carecen de un diseño semicerrado y

abierto (ver sección 4.1.2). La carencia de dichas características: poder explicitar la información en un diseño semicerrado y abierto, en los softwares comerciales analizados perjudicaría: a) al docente para que pueda hacer modificaciones y actualizaciones al contenido académico del software de forma creativa y explícita al alumno, y relacional o almenada, al método de su clase, b) al alumno, por carecer de un material de apoyo que le permitiría agilizar en forma fácil y eficiente, el cursar con éxito la Lecto-Escritura en inglés (Reading), y, c) a la institución educativa, porque no contaría con material didáctico multimedia individualizado y exclusivo.

5.1.6.1 Discusión de Resultados desde la Teoría

Dentro de la metodología para el desarrollo de un software tutorial (ver sección 3.6), el uso de las TIC, la computadora y tutoriales educativos ayudan a mejorar la calidad de la educación si se considera que, para diseñar, desarrollar, implementar y evaluar cualquier Sistema Tutorial Inteligente (Intelligent Tutoring Systems {ITS} en inglés) se requiere haber efectuado y documentado un análisis y evaluación situacional para tomar la decisión requerida para esa condición (Lee y Owens, 2000); lo que sugieren los autores correspondería a la Fase Preactiva en este estudio de casos. Para posteriormente, según lo establecen Lee y Owens (2000), proceder a la fase de diseño, desarrollo, implementación y evaluación del producto; esto correspondería a la Fase Interactiva en esta investigación. A este proceso, Jacobson (1998) y Lewis (1994) lo definen en la ingeniería de software, como un conjunto de etapas parcialmente ordenadas con la intención de lograr un

objetivo, la obtención de un software de calidad. Dicho proceso de desarrollo de software lo constituye el que las necesidades del usuario son traducidas en requerimientos de software, estos requerimientos son transformados en diseño y el diseño es implementado en código, y a su vez, el código es probado, documentado y certificado para su uso operativo. A este proceso de desarrollo de software también se le denomina el ciclo de vida del software, que comprende cuatro grandes fases: concepción, elaboración, construcción y transición.

Las anteriores posiciones teóricas definen las normativas o metodología para documentar y evaluar una situación en particular, que en este caso fue la Lecto-Escritura en inglés (Reading), y así poder diseñar y desarrollar el software Tutor Sincro^{M.R.}. Ahora bien, en la Fase Interactiva: procesos o estrategias en acción dentro de una (ZPD) (ver sección 3.7), se incorporó el CD Tutor Sincro^{M.R.}, cuyos contenidos fueron organizados desde una pedagogía virtual, que Laurillard (2005) propone en MENO (*Multimedia, Education and Narrative Organization*) (ver sección 3.6): a) desarrollar el tutorial interactivo multimedia desde las perspectivas teórica y empírica y, b) comprender sobre cómo alfabetizar por medios interactivos.

5.1.7 Desarrollo de Material Didáctico Multimedia

Para explicar porqué la conveniencia de desarrollar material didáctico multimedia se debe hacer mención al descarte de adquirir una licencia de algún software comercial ya existente, puesto que como se mencionó anteriormente, a

través del análisis realizado parece ser que no se encontró el software ideal para cubrir las necesidades particulares de los alumnos participantes en esta investigación.

Por lo anterior, se diseñó y desarrolló el CD interactivo Tutor Sincro^{M.R.} constituido por una serie de discos compactos diseñados específicamente para apoyar la transición de la expresión oral a la expresión escrita en el segundo idioma para alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria. En el diseño de dicho CD se tomó en cuenta el ir de acuerdo al programa del aula de Lecto-Escritura en Inglés (Reading) siguiendo una secuencia y progresión del conocimiento que el alumno va construyendo; así como, la inclusión de aspectos culturales (usos y costumbres) angloamericanos, propios de la institución privada participante, como el festejo del día San Patricio "*St. Patrick's Day*" y día de Acción de Gracias "*Thanksgiving Day*" entre otros.

Algunas pruebas preliminares que se llevaron a cabo en la fase preactiva, parecen demostrar que este software logra fomentar el desarrollo del pensamiento deductivo e inductivo del alumno en forma divertida, mientras que el docente tiene la oportunidad de utilizar su creatividad a la vez que, enriquece y facilita su labor cotidiana educativa.

Por otra parte, la utilización de software educativo multimedia como estrategia didáctica permitió la efectividad del método instruccional al enfatizar aspectos débiles del aprendizaje, brindar un contexto interactivo que promueve la participación activa del alumno y el número de exposiciones a un vocabulario y gramática por aprender.

5.1.7.1 Discusión de Resultados desde la Teoría

Es al docente a quien corresponde iniciar el flujo de conocimientos (ver Figura 9) por representar: a) la interacción social álica factor primigenio que postula Vygotski (1982), b) el tipo de la instrucción que recomienda Krashen (1985,1988) y Vygotski (1982), y c) los conocimientos, habilidades y actitudes que posee (el docente) y así, desde la teoría o conocimientos implícitos (Gibbons, 1997; Hernández, 1998; Lam, 2000; Nonaka y Takeuchi, 1995) concretar una herramienta cultural que contenga ese conocimiento explicitado dentro de una ZPD (Vygotski, 1982) en el software educativo interactivo multimedia como estrategia didáctica.

Corresponderá al alumno apropiarse del conocimiento explicitado y utilizarlo, en este caso, colaborativamente en la creación de un cuento corto. Después el docente analizará y evaluará lo producido por los alumnos, para diseñar de nueva cuenta otra herramienta cultural basada en tecnología multimedia. Este flujo de conocimientos implícitos y explícitos es recíproco porque el docente experto

aprende de las necesidades que van presentando sus alumnos, y los alumnos aprenden de su profesor; en otras palabras, yo aprendo del y con el otro.

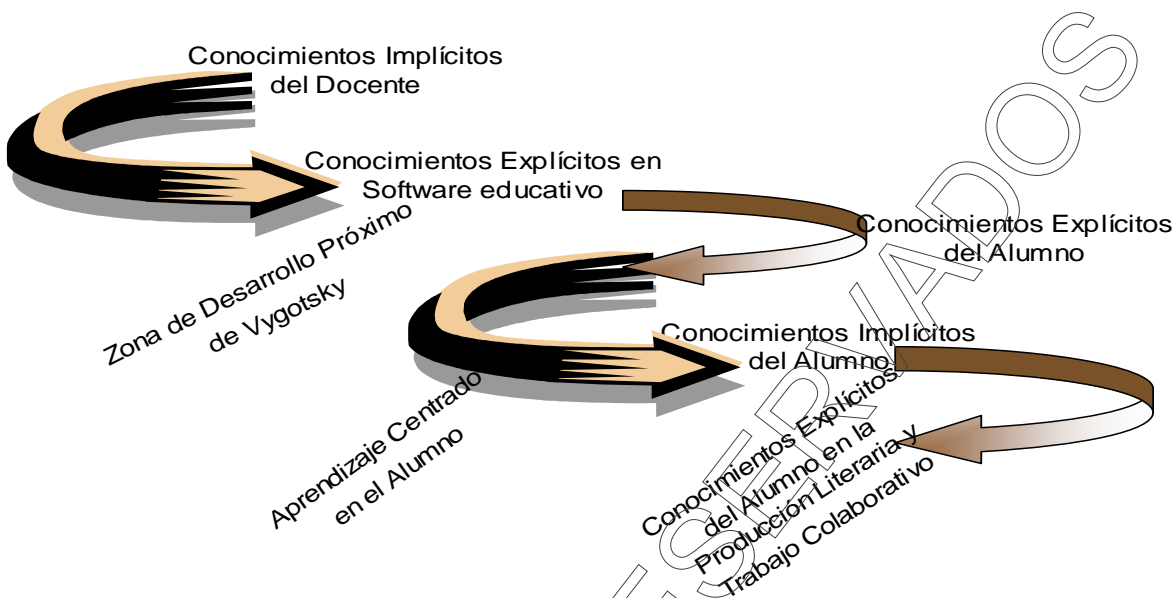


Figura 9. Flujo Recíproco de Conocimiento Implícito y Explícito.
Fuente: Elaboración propia

Esta es la transformación que se ofrece a la teoría vygotskiana que postula que la instrucción sólo es válida si precede al desarrollo. Es decir, la transformación está en que desde esta perspectiva, el aprendizaje es mutuo. Por supuesto, siempre el origen de todo conocimiento es socio-histórico. Para que así sea en el aula, se necesitaría que el docente no rompiera la reciprocidad de ese flujo, porque simplemente, el cambio educativo no se vería en la prevención y resolución de problemas.

5.2 Conclusión de la Discusión Teórica: Implicaciones en Lecto-Escritura en Inglés (Reading)

Podría considerarse que el enlace de las posturas teóricas con el proceso de interacción socioeducativo entre el profesor y su alumno, mediando entre ellos prácticas interactivas multimedia, extienden el conocimiento actual del niño hacia nuevos niveles de desarrollo de su lenguaje oral y escrito en ambos idiomas.

- **Aprendizaje de un segundo idioma:** la comprensión en la lecto-escritura en un segundo idioma parece incrementarse con la instrucción que alterna la clase presencial con software interactivo multimedia. Es decir, el método almenado o relacional (Fink, 2003) permitió combinar la interacción social, con herramientas didácticas multimedia adecuadas a la edad y habilidades del escolar. De esta forma, es verdad lo que señala Krashen (1985,1988) y Vygotski (1982), que el aprendizaje de un idioma extranjero es un proceso consciente y deliberado desde su inicio, por lo que la instrucción es un factor determinante.
- **Aportaciones de la etnografía de la comunicación en las interacciones áulicas:** la organización de la interacción humana de Duranti y Goodwin (1997) y Schegloff (1996, 1997, 1999) permitió analizar la relación entre contexto, participación y construcción de significado, teniendo como unidad de análisis a la palabra oral del alumno, en su interacción cara a cara al trabajar colaborativamente con otro compañero(a) y organizar

secuencialmente su discurso, al desplegar una comprensión mutua al interpretarse simultáneamente las acciones del otro. Aunado a poder observar patrones sociales y culturales de comportamiento que los alumnos exhibieron y fueron identificados de los componentes del modelo de Hymes (1972).

- **Cambio educativo para docentes e institución educativa:** Gibbons (1997) y Libedinsky (2001) recomiendan documentar las experiencias educativas innovadoras con la intención de hacerlas públicas, pues de esta forma se permitiría transformar el conocimiento didáctico tácito en conocimiento didáctico explícito (ver sección 3.3). Por lo anterior, para desarrollar y evaluar la competencia lingüística en el segundo idioma, se considera necesario que el docente: a) documente experiencias áulicas exitosas, b) tenga una actitud positiva hacia la incorporación de las TIC en el aula, c) posea conocimientos y habilidades para explicitar la información a sus alumnos, d) se arriesgue a implementar nuevos métodos de instrucción y evaluación en la Lecto-Escritura en inglés (Reading) y, e) sea humilde en reconocer que no sólo basta conocer la mayoría de las teorías sobre aprendizaje, desarrollo y enseñanza de lenguas extranjeras, sino que tiene que ponerlas en práctica para que pueda avanzar el conocimiento; lo contrario también resulta cierto, cuando el docente únicamente se vale de sus conocimientos empíricos sin recurrir a las teorías, o, llegar a ser docente sólo porque su L1 es el inglés. Se considera necesario que la institución educativa: a) brinde espacio y tiempo al docente-investigador, b)

promueva llevar a la práctica las posturas de reconocidos teóricos abordadas en la capacitación de docentes, c) promueva y de seguimiento a la mejora continua de procesos y resultados en el servicio educativo bilingüe.

- **Incorporación de las TIC en:** educación / docencia / aprendizaje dentro y fuera del aula / autonomía del estudiante. En esta investigación se recurrió al método almenado o relacional para un curso integrado (Fink, 2003) para incorporar el CD interactivo Tutor Sincro^{M.R.} como estrategia didáctica en la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading), pues la tecnología educativa multimedia ofrece apoyo para que el aprendizaje sea experiencial, motivante e interactivo entre otros muchos beneficios establecidos por estos investigadores (Bates, 1997, 2001, 2003; Baylor, 2001; Bloom, Shahidi, y Wolff, 1995; Dong-Shin, 2006; Escamilla, 2000; Gros Salvat, 2000; Laurillard, 1993, 2005; Lee y Owens, 2000; Lian, 2004; Muraro, 2005; Poole, 1999; Shannon, 1949; Son, 2004; Zaphiris y Zacharia, 2006): a) la incorporación de las TIC en los procesos educativos de enseñar y aprender, se le considera que entre más adecuadas sean las herramientas didácticas a la instrucción, en este caso, diseño y desarrollo de software interactivo multimedia, más aprovechamiento en áreas específicas de aprendizaje del alumno se manifestarán, b) en la docencia: valorar el desarrollo de material multimedia por el profesor para sus clases, para revertir la tendencia actual de escepticismo hacia el mismo. La capacitación docente y el trabajo interdisciplinario podrían subsanar esta tendencia obstructiva, c) el

aprendizaje dentro y fuera del aula se puede brindar con tutoriales en CD que ayuden a incrementar la comprensión, elevar la conciencia y el pensamiento crítico al proveer al alumno la oportunidad de probar varias hipótesis para confrontar, contrastar y debatir su entendimiento contra lo observado durante el aprendizaje del idioma y contenidos académicos, ya que la persona recibe retroalimentación, la mayoría de las veces, inmediata y, d) promueven la autonomía del estudiante, pues le permite tomar control al seleccionar palabras, frases, dibujos de biblioteca, etc. en sus actividades de aprendizaje; además de aprender el segundo idioma y contenidos académicos, ayuda a desarrollar autoconocimiento y la habilidad de aprender a aprender por cuenta propia en el futuro.

5.3 Ubicación de Resultados en el Marco Común Europeo de Referencia

Los resultados de los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria que participaron en esta investigación parecen demostrar en su expresión escrita lo siguiente.

Competencia comunicativa en conocimientos y uso del segundo idioma según el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas (The Common European Framework of Reference for Language-Learning, Teaching, Assessment (CEF):

Grado	Escala Global de Referencia CEF	Criterios de Evaluación de la Escritura CEF
1º	Basic User: A 1	A 1
2º	Basic User: A 1	A 1
3º	Basic User: A 2	A 2

Ver TABLAS I y II pp. 50-53

5.4 Visión Estratégica de esta Investigación: Implicaciones para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lecto-Escritura en Inglés

Cabe comentar que el estudio de casos permitió obtener información institucional suficiente para una buena toma de decisiones respecto a: a) el aprendizaje en el aula: cambiar el método de instrucción por un método almenado o relacional que parece mostrar resultados positivos en la problemática de alfabetizar en un segundo idioma al combinar los conocimientos implícitos del aula con los conocimientos explícitos que se pueden delegar al uso de software educativo interactivo multimedia; b) el docente: traducir sus conocimientos implícitos a explícitos en una herramienta cultural, en este caso, software educativo como estrategia didáctica; c) el alumno: apropiarse o hacer implícitos los conocimientos explicitados por el docente en el software educativo interactivo multimedia y dar muestra de dichos conocimientos a través de la redacción de un cuento en el segundo idioma; d) la tecnología: incorporarla a los procesos de enseñar y aprender a aprender como experiencia interactiva y equitativa y, e) construcción de conocimientos a través de combinar todos los elementos mencionados en este párrafo (ver Figura 7 p. 98).

5.4.1 Aplicaciones

La visión estratégica de esta investigación pretende, y los resultados positivos lo demuestran, extender esta metodología a los siguientes grados escolares de 4º, 5º y 6º de primaria, tanto a la clase de Lecto-Escritura en inglés (Reading), como a la clase de Matemáticas. Además, en Secundaria se acaba de implementar el método almenado o relacional, con el propósito de acreditar el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) Internacional y en la Preparatoria de este colegio participante, se ha implementado dicho método para el aprendizaje del tercer idioma, el alemán.

5.4.2 Logros

Para concluir esta investigación, con gran satisfacción comento que dados los resultados tan positivos en los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria del colegio participante y gracias a la implementación del método almenado o relacional que permitió incluir a la tecnología multimedia, el Consejo Directivo decidió abrir un salón de cómputo (con 32 computadoras nuevas) para poder dar servicio a más alumnos con esta nueva forma de alfabetizar en el segundo idioma, así como para poder realizar las evaluaciones por computadora. Además, se adquirió el pizarrón interactivo, que será también utilizado para prácticas interactivas con CD y sitios

de Internet multimedia, para que el alumno tenga una mayor oportunidad de practicar y reforzar sus conocimientos.

5.4.3 Recomendaciones para Futuras Investigaciones

- En el marco de la profesionalización del docente bilingüe, es grande la necesidad de investigar prácticas pedagógicas que brinden al alumno más oportunidades de adquirir, aprender, practicar, retener y usar el segundo idioma. Es decir, los conocimientos teóricos tienen que trasladarse a situaciones áulicas concretas; esto por supuesto incluye las políticas de la institución educativa, los métodos de instrucción (sobre todo el de la Lecto-Escritura), los conocimientos, habilidades y actitudes del profesor, la incorporación de las TIC como experiencia interactiva y, trabajo colaborativo entre alumnos, incluso entre diversos grados escolares, para construir conocimientos.
- Es necesario realizar investigaciones sobre la mejor forma de evaluar la adquisición y retención de vocabulario en el segundo idioma.
- Podrían considerarse los programas informáticos *Transana* o el *Ontology Management System* (OMS) para el procesamiento, transcripción y análisis de datos sobre el dominio de la Lecto-Escritura en ambos idiomas.
- Podría considerarse que el docente diseñe y desarrolle objetos de aprendizaje (material didáctico multimedia tal como el software interactivo)

como elementos que permiten optimizar mejor el aprendizaje centrado en el alumno, utilizando aplicaciones *Adobe Flash, Flex* y *Action Script 3*.

- Los resultados de esta investigación probablemente sean generalizables para enseñar el español a las comunidades indígenas de México, utilizando el método almenado o relacional que permite combinar los conocimientos tácitos propios del aula, con los conocimientos explícitos que el alumno puede realizar por cuenta propia o en forma autónoma a través de actividades de aprendizaje, práctica y evaluación que brinda la tecnología educativa interactiva multimedia.

DERECHOS RESERVADOS

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Reading Research and Education Center.
- Afflerbach, P. (1993). Report cards and reading. *Reading Teacher*. 46, 458-465.
- Ahumada, P. (1998). Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista. *Revista Enfoques Educativos*. Vol. 1(2). Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Alvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotski y la zona de desarrollo próximo. En: C. Coll; A. Marchesi; J. Palacios (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. II. Madrid: Alianza, 93-119.
- Amato, R. y Abbott, P. (1996). *Making it happen: interaction in the second language classroom: from theory to practice* (2nd. ed.). New York: Addison-Wesley .
- Aronfreed, J. (1968). *Conduct and conscience: the socialization of internationalized control over behavior*. New York: Academic Press.
- Asher, J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal*. 56, 133-139.
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México, DF: Siglo XXI.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bates, A. W. (1997). *Restructuring The University for Technological change*. Obtenido el 8 de octubre de 2005, en la World Wide Web: <http://bates.cstudies.ubc.ca/carnegie/carnegie.html>.
- Bates, A. W. (Tony). (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona, ES: Gedisa.

- Bates, A. W. y Poole, G. (2003). *Effective teaching with technology in higher education foundations for success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baylor, Amy L. (2001). Permutations of control: cognitive considerations for agent-based learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, Vol. 12.
- Belanger, F. y Jordan, D. H. (2000). *Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools, and techniques*. Hershey, PA: Idea Group Pub.
- Bell, Judith (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra A. Rafael [coord.] (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bloom, Charles P. (1998). *Facilitating the development and use of interactive learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloom, Ch., Shahidi, A. y Wolff, S. (1995). Quasi-experiment as a tool for knowledge engineering: an example from intelligent tutoring. *SEKE*: 260-267.
- Bond, G. L., Tinker, M. A., Wasson, B. B. y Wasson, J. B. (1989). *Reading difficulties: their diagnosis and correction* (6th. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Buendía, Leonor, Colás, Ma. Pilar y Hernández, Fuensanta. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Cabrero, Julio (2001). *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Cambourne, Brian. (1988). *The whole story: natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Scholastic New Zeland Limited. También puede consultarse en:
http://www.angelfire.com/stars5/integrated_teaching/Cambourne.htm

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1, 1-47.
- Carnegie Mellon, *Intelligent Tutors in Web-Education*. Obtenido en junio 2005, de: <http://www.sal.cmu.edu/lsal/expertise/papers/index.html>
- Carnegie Mellon, *Software Engineering Institute*. Obtenido en junio 2005, de: <http://www.sei.cmu.edu/>
- Chamot, Anna Uhl, Cummins, Jim, Kessler, Carolyn, y Wong Fillmore, Lily. (2004). *Adding English: ESL teacher's guide*. Scott Foresman.
- Chamot, Anna Uhl, y O'Malley, J. Michael. (1994). *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Longman.
- Christen, W. L., y Murphy, T. J. (1991). *Increasing comprehension by activating prior knowledge*. Obtenido el 16 de enero de 2006, de: ERIC Digest from Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Bloomington, IN. ED328885.
- Clay, M. M. (2005). *Literacy lessons designed for individuals part two: teaching procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clegg, E. (2004). *Into the future: A glimpse of the technologies most likely to affect teaching and learning 10, 20, even 30 years from now*. Threshold.
- Cochran-Smith Marilyn y Lytle, Susan (2002). *Dentro/fuera enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Collier, V. P. (1995). *Acquiring a second language for school*. (Abstract). *Directions in Language & Education. National Clearinghouse for Bilingual Education*, Vol. 1(4), Fall.
- Computer Science Directory. (2005).
- Collier, V. y W. Thomas. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Obtenido el 8 de octubre de 2006, de: http://www.crede.org/research/llaa/1.1_es.html
- Colom, Antoni J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona, ES: Paidós.
- Comisión de Comunidades Europeas. (2000).

- Cota, A. (1994). Ingeniería de software. *Soluciones avanzadas*. Julio de 1994, pp. 5-13.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Disponible en: <http://www.coe.int>.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning a guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 22-51.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and Language Minority Students: a Theoretical Framework*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). The three pillars of english language learning. *ELL and Transition Handbook: Pre K-2. Reading Street*. USA: Scott Foresman.
- Cunningham, A. y Stanovich, K. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: a quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82(4) pp. 733-740 Dic. 1990. ERIC #: EJ440470
- Cunningham, A. y Stanovich, K. (1993, junio). *Reading and Writing*. Vol. 5, 5. Springer Netherlands.
- David, Fred R. (1997). *Conceptos de administración estratégica*. 5ª Edición. Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company.
- Delgado, Juan Manuel, y Gutiérrez, Juan. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (3ª Reimp.). Madrid, ES: Síntesis.
- Díaz, R.M. Neal, C.J. y Amaya-Williams, M. (1990). Social origins of self-regulation. Moll, L. (Eds.). *Vygotski and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 147.

- Dole, J. A., Sloan, C., y Trathen, W. (1995). Teaching vocabulary within the context of literature. *Journal of Reading*, 38(6), 452-460.
- Dong-Shin Shin. (2006). ESL students' computer-mediated communication practices: context configuration. *Language Learning & Technology*, Volume 10(3), September 2006, pp. 65-84. University of Massachusetts at Amherst.
- Duke, N.K., Purcell-Gates, V., Hall, L.A. y Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *Reading Teacher*, 60, 344-351.
- Duranti, Alessandro, y Goodwin, Charles. (1997). (Reprinted). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Echeverría, J. y Graves, A. (1998). *Sheltered content instruction: teaching English-language learners with diverse abilities*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Erickson, F. y Shultz, J. (1977). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. *The Quarterly Newsletters of the Institute for Comparative Human Development*. 1(2), 5-10.
- Escamilla de los Santos, José Guadalupe. (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. (3ª Ed.). México, DF: Trillas: ITESM, Universidad Virtual.
- Ferrater, J. (2000). *Manual de la educación*. España: Reymo.
- Fink, D. (2003). *Creating significant learning experience: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ford, C. y Thompson, S. (1996). Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. En Ochs, Schegloff y Thompson. (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge University Press.
- Gibbons, Michael y otros. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Madrid: Pomares-Corredor.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. En H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 3rd edition (pp. 661-686). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gros Salvat, Bergoña. (2000). *El ordenador invisible*. España: Gedisa.

- Guskey, Thomas R. (2002). Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership* Vol. 59(6) (Mar. 2002) pp. 45–51.
- Hammill, D. D. y Bartel, N. R. (1995). *Teaching students with learning and behavior problems* (5th. Ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Harasim, L., (Ed.). (1993). *Global networks: computers and communication*. Cambridge: MIT Press.
- Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L. y Turoff, M., (1995). *Learning networks: a Field guide to teaching & learning online*. Cambridge: MIT Press.
- Hearn, Izabella, y Antonio, Garcés. (2003). *Didáctica del Inglés*. España: Pearson Educación.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversational analysis. En M. Wetherell, S. Taylor y S. J. Yates (Eds.). *Discourse Theory and Practice: A Reader* (pp.47-56). London: Sage.
- Hernández Rojas, Gerardo. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, DF: Paidós Educador.
- Herrera, Mario, y Zanatta, Theresa. *New Parade Teacher's Edition*. (2002). NY: Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Education Company.
- Horton, W. y Horton, K. (2003). *E-learning tools and technologies*. Indianapolis. IN: Wiley Publishing.
- Horton, W. K. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime*. Nueva York: Wiley.
- House, Ernest (1988). Tres perspectivas en la innovación: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación* N° 286. En Libedinsky, Marta (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Hyerle, D. (1996). *Visual Tools: for constructing knowledge*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication* (pp. 35-71). London: Basil Blackwell.
- IBM. *Racional Software Development*. Conference 2005. Obtenido el 30 de mayo de 2005, de: <http://www.306.ibm.com/software/rational/>

- INEGI. (2005). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares*. Obtenido el 18 de julio de 2005, de: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp>
- Informe 2007. (2008). Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2003). *La calidad de la educación básica en México*. México, DF: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Jacobson, I. (1998). *Applying UML in the Unified Process*. Presentación. Rational Software. Presentación disponible en <http://www.rational.com/uml>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1995): *Teaching Students to Be Peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (2000). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Eds). Barcelona: Paidós.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1988). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Alemany/Prentice Hall Europe.
- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies*, 21, 487-513.
- Lantolf, James P. y Thorne, Steven L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Laurillard, Diana. (1993). *Rethinking university teaching: a framework for the effective use of educational technology*. NY/Londres: Routledge.
- Laurillard, Diana, y otros. (2005). *Multimedia, education, and narrative organisation*. Obtenido en octubre 2005, de: <http://kn.open.ac.uk/public/2>
- Lee, W. W. y Owens, D. L. (2000). *Multimedia-Based: instructional design*. Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Lerner, J. W. (1993). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. (6th. Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

- LeVasseur, V. M., Macaruso, P. y Shankweiler, D. (2008). *Promoting gains in reading fluency: a comparison of three approaches*. ERIC #: EJ787448.
- Lewis, G. (1994). *What is software engineering?* *DataPro* (4015). Feb. 1994, pp.1-10.
- Lian, Andrew. (2004). Technology-enhanced language learning environments: a rhizomatic approach. En Son, Jeong-Bae. (2004). *Computer-assisted language learning: concepts, contexts and practices*. USA: APACALL
- Lightbown, Patsy M. y Spada, Nina. (1995). *How languages are learned*. (3ª impresión). Oxford, OX: Oxford University Press.
- Libedinsky, Marta (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith (comp.). (1995). *Tecnología educativa: política, historias y propuestas*. Argentina: Paidós.
- Littlejohn, Allison. (2003). *Reusing online resources: a sustainable approach to learning*. London: Kogan Page Ltd.
- L. Vigotsky, A., Luria, A., Leontiev, R., Levina y otros. (inédito). Studies of Egocentric Speech; L. Vigotsky, J. Kotelova y E. Pashkovskaja. (inédito, p. 70). Experimental Study of Concept Formation. En Luria, A. (1973). *La neuropsicología de la memoria*. México: Fontamara.
- Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. (2002). (2ª Ed.). México, DF: Manual Moderno.
- Manual de estilo para la presentación de Tesis de Postgrado*. Facultad de Filosofía y Letras. (1995, 2004). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- McFarlane, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- McHugh, Marcie. (2003). *Workshop presentation on multimedia and CALL in the ESL classroom*, ELAN 7630/Dr. Matthews, 10/1/03. Obtenido de: <http://marciem.myweb.uga.edu/CALLworkshop.htm>.
- Marcos, Esperanza. (2004). *Investigación en ingeniería del software vs. desarrollo software*. Obtenido en junio 2005, de la base de datos de la Universidad Rey Juan Carlos de España en la World Wide Web: <http://kybele.escet.urjc.es/>
- Marqués, Pere. (2000). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. Obtenido en octubre 2005, de: <http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm#inicio>

- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista de Investigación en la escuela* (6). Madrid: Mondadori.
- Marzano, R. J. et al. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom; teaching with dimensions of learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. et al. (1992). *Teacher's manual: Dimensions of learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. E. y Leenders, M. R. (2001). *Learning with cases*. (2ª Ed.). Londres, Ont: Ivey Publishing, Richard Ivey School of Business.
- Morrow, Keith. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Spain: Oxford University Press.
- Mintzberg, Henry. (2005). *El proceso estratégico: edición breve*. Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
- Miret, Inés y Tusón, Amparo. (1996). La lengua como instrumento de aprendizaje. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, pp. 4-6, abril 1996.
- Morena, L. (1998). *Bases teóricas del aprendizaje*. Lima-Perú: Asociación Mundial de Educación Especial.
- Mortensen, C. David y Sereno, Kenneth, K. (1970). *Foundations of communication theory*. New York, NY: Harper & Row.
- Muñoz Serván, Pilar y Muñoz Serván, Inmaculada. (2004). Intervención en la familia. Estudio de Casos. En Pérez Serrano. Modelos de Investigación Cualitativa. Madrid, ES: Narcea.
- Muraro, Susana. (2005). *Una introducción a la informática en el aula*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000a). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

National Institute of Child Health and Human Development (2000b). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.*

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation.* Nueva York: Oxford University Press.

OCDE. (2002). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2002.*

Ochs, Elinor, Schegloff, Emanuel A. y Thompson, Sandra A. (1996). *Interaction and grammar.* New York, NY: Cambridge University Press.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Smith, T.A., Garden, R.A., Gregory, K.D., González, E.J., Chrostowski, S.J. y O'Connor, K.M. (2002). TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003. Chestnut Hill, MA: Boston College. Traducción de M. Angstadt (2002), *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003.* Madrid: INCE/MECD.

OECD/CERI. (2001). *Learning to Change: ICT in Schools.* Obtenido en octubre 2005, de: <http://www1.oecd.org/publications/e-book/9601131e.pdf>

Paloff, R. M. y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classrooms.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Pinter, Annamaria. (2006). *Teaching young language learners.* Oxford University Press.

Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos,* Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, Gloria (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos,* Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, Gloria. (Comp.). (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas.* Madrid, ES: Narcea.

Plan y Programas de Estudios 1993 de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Poole, Bernard J. (1999). *Tecnología educativa*. México, DF: Mc Graw Hill.

Posner, M. y Snyder, C. (1975). *Information processing and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates

Purcell-Gates, V. (2006). Written language and literacy development: the proof is in the practice. *Research in the Teaching of English*, 41, 164-169.

Purcell-Gates, V. y Duke, N. K. (2004). Texts in the teaching and learning of reading. En J.V. Hoffman & D.L. Schallert (Eds.), *The texts in elementary classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Purcell-Gates, V. y Duke, N. K. (2007). Learning to read and write genre-specific texts: The roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 8-45.

Purcell-Gates, V. y Waterman, R. (2000). *Now we read, we see, we speak: Portrait of Literacy Development in a Freirean-Based Adult Class*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Prawda, Juan, y Flores, Gustavo. (2001). *México educativo revisitado*. México, DF: Océano.

Publication Manual of the American Psychological Association. (2001). (5th Ed.).

Rakes, G. C. (1996). Using the internet as a tool in a resource-based learning environment. *Educational Technology*, 36(5).

Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in Reading. *The Reading Teacher*, Vol. 54(2), pp.146-51 Oct. 2000.

Rasinski, T., Blachowicz, C. y Lems, K. (2006). *Fluency instruon: research- based best practices*, Guilford Press.

Reading Street. (2007). *Assessment Handbook*. USA: Scott Foresman.

Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-design theories and models*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (1995). *Approaches and methods in language teaching*. USA: Cambridge University Press.

Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696-735.

- SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. *Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica*. Obtenido en diciembre 2005, de: <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>
- SEP. Educación Básica: Primaria. Plan y programas de estudio 1993.
- SEP. (2006). *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México, DF: SEP.
- Scott Foresman. (2004). *Reading. Assessment Handbook*. USA.
- Shagoury, Ruth y Miller, Brenda (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa.
- Schegloff, E. A. (1996). In another context. En *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. (1996). Duranti y Goodwin. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1999). Discourse, pragmatics, conversation, analysis. *Discourse Studies*, 1(4), 405-435.
- Schmelkes, Corina (2000). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. (2ª Ed.). México: Oxford University Press.
- Shannon, Claude E. & Weaver, Warren. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Singh, Jagjit. (1982). *Teoría de la información, del lenguaje y de la cibernética*. (4ª Ed.). Madrid, ES: Alianza Universidad.
- Snow, C. E. (1990). Rationales for native language instruction: evidence from research. En A. M. Padilla, H. H. Fairchild y C. M. Valadez (Eds.) *Bilingual education: Issues and strategies* (pp. 60-74). Newbury Park, CA: Sage.
- Son, Jeong-Bae. (2004). *Computer-Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Practices*. USA: APACALL
- Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stevens, S. S. (Noviembre, 1950). Introduction: a definition of communication. *The Journal of the Acoustical Society of America*, XXII, (689).

Software Engineering Institute de Carnegie Mellon, aceptado como estándar de calidad mundial en certificación de las metodologías de proceso de desarrollo de software. Obtenido en diciembre 2005, de:
www.sei.cmu.edu/cmmi/

SWEBOK, *Guide to the Software Engineering Body of Knowledge*. Version 0.7. IEEE Computer Society y ACM Software Engineering Coordinating Committee, 2001. Obtenido en junio 2005, de: <http://www.swebok.org/>

Tomesen, M. y Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies*, 24(1), 107-128.

Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (1): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka, Enseñanza y Divulgación Científica*. 2007, 4(2), pp. 247-271.

Vygostki, L.S. (1982). *Obras Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje*. Conferencias sobre Psicología. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
Segundo volumen de las obras completas de Vygostki. Es la versión más acabada y definitiva de Pensamiento y lenguaje, cuya primera edición data de 1934, la cual su autor no llegó a ver publicado en vida.

Walqui-van Lier, A. (1993). Literature review: sheltered instruction. *Bilingual Teacher Training Program: Sheltered Instruction Institute*. San Diego: San Diego County Office of Education.

Walvoord, B. E. F. y Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: a tool for learning and assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vigotski's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

Wiggins, Grant P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela. Velasco, H.; García, J., y Díaz, A. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.

Wittrock, Merlin (1986). *Handbook of research on teaching*. (3ª Ed.). New York: Macmillan: London: Collier Macmillan.

_____ (1989). *La Investigación de la enseñanza*, Tomo I. Barcelona:
Paidós.

Woolley, David R. (1994). PLATO: *The emergence of online community*. Obtenido
en diciembre 2005, de: <http://thinkofit.com/plato/dwplato.htm>

Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación
educativa*. Barcelona: Paidós.

Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. (6th. Ed.). Needham Heights, MA: Allyn
and Bacon.

Wolff, Robert Paul (2000). *About philosophy*. (8th Ed.). New Jersey, USA: Prentice
Hall.

Zaphiris, Panayiotis y Zacharia, Giorgos (2006). *User-centered computera aided
language learning*. USA: INFOSCI.

Zinchenko, V.P. (1985). Vigotski's ideas about units for the analysis of mind. En
Wertsch, J.V. (Ed.). *Culture, communication, and cognition: vigotskian
perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge Univ. Press.

Zorrilla A., Santiago. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación*.
México: Cal y Arena.

APÉNDICES

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE A

PROGRAMA NEW PARADE

**Fuente: Herrera, Mario, y Zanatta, Theresa. *New Parade Teacher's Edition*.
(2002).**

NY: Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Education Company.

APÉNDICE A

PROGRAMA NEW PARADE

**Fuente: Herrera, Mario, y Zanatta, Theresa. *New Parade Teacher's Edition*.
(2002).**

NY: Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Education Company.

En el libro guía del profesor la Coordinación del Programa de Idiomas en Nuevo León señala:

Antecedentes

Nace en Nuevo León en el año de 1993, como una respuesta social, cultural y económica de globalización que requiere el conocimiento de una lengua extranjera. La creciente demanda en el aprendizaje del idioma inglés como herramienta de trabajo y de acceso a la productividad, tecnología, información en general, al impulso por desarrollo personal y la optimización de recursos económicos obligan a maestros, alumnos y sociedad en general al estudio de este idioma.

Misión

Desarrollar planes, programas y estrategias necesarias para ofrecer a la comunidad escolar de todos los niveles educativos, la oportunidad de comunicarse en un idioma extranjero que le permita elevar su nivel cultural, personal y mejorar su participación social a nivel de oportunidades para todos los ciudadanos.

Visión

Cubrir la demanda educativa de todos los niños de sexto grado de primaria de las escuelas públicas del Estado.

Características

El curso de Inglés en primaria desarrolla en los niños la habilidad de comunicarse en forma oral y escrita combinando los aspectos gramaticales con los orales a fin de lograr una comunicación completa y funcional. En el modelo educativo utilizado en el Programa, el maestro desempeña el papel de facilitador del aprendizaje creando oportunidades participativas con técnicas grupales, trabajo en equipo, en parejas y situaciones comunicativas que propician el aprendizaje del idioma.

Organización

El programa de Inglés en primaria está diseñado para atender a los alumnos de sexto grado en dos frecuencias semanales de sesenta minutos cada una dentro del horario de clases.

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE B

**GUÍA DE PREGUNTAS 1 PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE
COLABORATIVO**

**Fuente: Rena M. Palloff y Keith Pratt¹⁸
(Traducción y adaptación de Silvia Lamar Enderle Pérez)**

¹⁸ Palloff, Rena M. & Pratt, Keith. (1999). Building learning communities in Cyberspace: effective strategies for the online classrooms. Jossey-Bass Inc. Publishers.

APÉNDICE B

GUÍA DE PREGUNTAS 1 PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE

COLABORATIVO

Fuente: Rena M. Palloff y Keith Pratt¹⁹
(Traducción y adaptación de Silvia Lamar Enderle Pérez)

Preguntas para Instructores

1. ¿Cuál es el contenido de este curso?
2. ¿Qué aspectos del contenido conducen al alumno a actividades en grupos colaborativos?
3. ¿Cuáles son las metas de las actividades en grupos pequeños?
4. ¿Cuál es el tamaño de grupos o equipos que deben ser formados para lograr esas metas?
5. ¿Cómo deben ser formados los grupos o equipos?
¿Por el instructor?
¿Por los alumnos?
¿Dependiendo de intereses?
¿Dependiendo de fortalezas?
6. ¿Deben ser grupos heterogéneos?
7. ¿Deben permanecer los participantes en el mismo grupo todo el curso, o deben formarse nuevos grupos para cada actividad?
8. ¿Cómo deben estructurarse las actividades para asegurar la participación de todos los miembros del grupo?
9. ¿Deben asignarse los roles a varios miembros del grupo?
10. ¿Qué gratificaciones o motivaciones deben considerarse dentro del proceso?
11. ¿Cómo se construye la responsabilidad durante el proceso?
12. ¿Cómo será evaluado el desempeño individual o grupal?
13. ¿Quién evaluará este desempeño?
¿El instructor?
¿Los mismos participantes?
14. ¿Existe una expectativa acerca de que los alumnos se proveerán retroalimentación entre ellos sobre su trabajo?
15. ¿Cómo será esta expectativa construida durante el curso?

¹⁹ Palloff, Rena M. & Pratt, Keith. (1999). Building learning communities in Cyberspace: effective strategies for the online classrooms. Jossey-Bass Inc. Publishers.

APÉNDICE C

**GUÍA DE PREGUNTAS 2 PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE
COLABORATIVO**

Fuente: Rena M. Palloff y Keith Pratt²⁰
(Traducción y adaptación de Silvia Lamar Enderle Pérez)

²⁰ Palloff, Rena M. & Pratt, Keith. (1999). Building learning communities in Cyberspace: effective strategies for the online classrooms. Jossey-Bass Inc. Publishers.

APÉNDICE C

GUÍA DE PREGUNTAS 2 PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE

COLABORATIVO

Fuente: Rena M. Palloff y Keith Pratt²¹
(Traducción y adaptación de Silvia Lamar Enderle Pérez)

Preguntas para Alumnos

1. ¿Qué tan bien participé en mi grupo?
2. ¿Hice una contribución significativa?
3. ¿Compartí mi porción de carga de trabajo?
4. ¿Qué tan bien me siento con el proceso del grupo?
5. ¿Me siento bien expresando libremente cualquier problema o preocupación?
6. ¿Proveo retroalimentación substancial a los otros miembros de equipos?
7. ¿Cómo me siento acerca del trabajo colaborativo producido por mi grupo?
8. ¿Qué tan bien el proceso colaborativo contribuyó a lograr mis objetivos de aprendizaje para este curso?

²¹ Palloff, Rena M. & Pratt, Keith. (1999). Building learning communities in Cyberspace: effective strategies for the online classrooms. Jossey-Bass Inc. Publishers.

APÉNDICE D

BOOK BUILDER

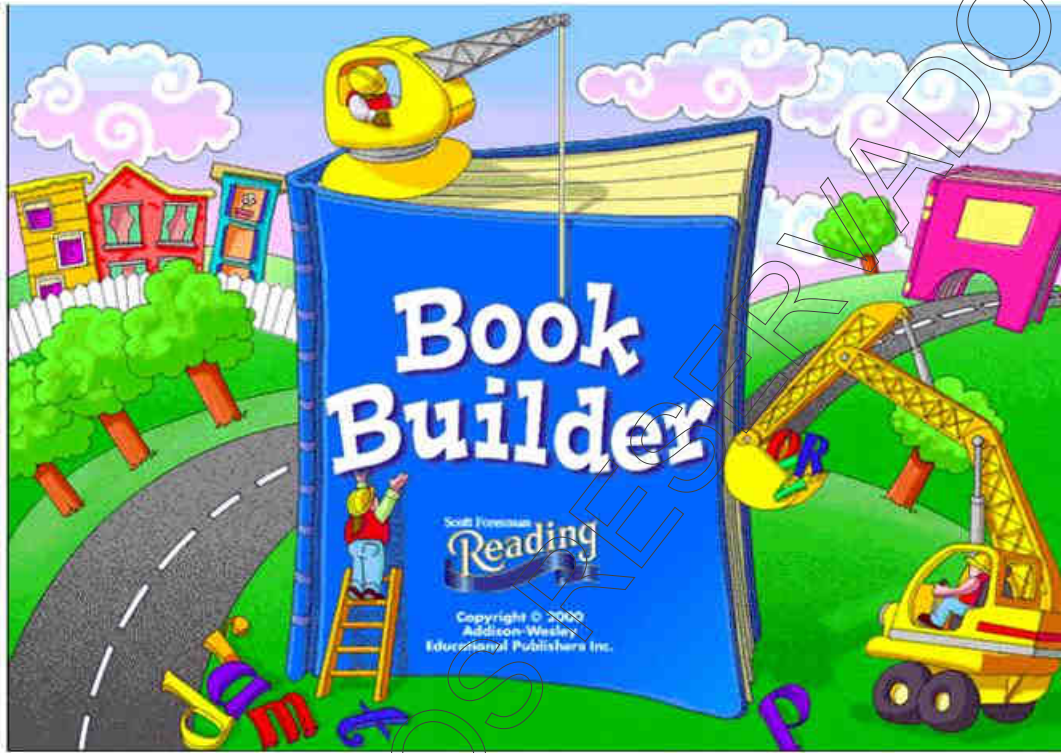
Fuente: Book Builder CD-ROM. Scott Foresman Reading, 2004.

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE D

BOOK BUILDER

Fuente: Book Builder CD-ROM. Scott Foresman Reading, 2000.



APÉNDICE E

SOFTWARE TUTOR SINCRO^{M. R.} PARA APRENDER INGLÉS BÁSICO:

INTERFASE

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

APÉNDICE E

SOFTWARE TUTOR SINCRO^{M. R.} PARA APRENDER INGLÉS BÁSICO:

INTERFASE

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

1. Mi familia y yo
My family and me

2. Mis amigos y yo
My friends and me

3. Lo que me gusta hacer
What I like to do

4. Mi mundo y el Inglés
My world and the English language

5. Los deportes
Sports

Para iniciar da clic en el cualquiera de los módulos.

TUTOR SINCRO- Aprendizaje básico del inglés

@Actividades de aprendizaje @Prácticas y Evaluación
@Actividades No Interactivas @Evaluación

APÉNDICE F

SOFTWARE TUTOR SINCRO^{M. R.} PARA APRENDER INGLÉS BÁSICO:

CONTENIDOS

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE F

SOFTWARE TUTOR SINCRO^{M. R.} PARA APRENDER INGLÉS BÁSICO:

CONTENIDOS

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

Unidades Temáticas Primer Nivel

Mi Familia y Yo

Actividades de Aprendizaje.

Nombre	Diálogo de Presentación Personal
Objetivo	Familiarizarse con los sonidos del idioma inglés y aprender a presentarse en inglés. Uso de las preguntas: "Where do you live? What's your address? How old are you? When is your birthday?" Aprender una conversación básica, observar la estructura básica de una pregunta. Algunas expresiones de cortesía.
Descripción	Aparecen dos personajes y arriba de ellos se muestra por escrito y en audio el diálogo de presentación que está llevándose a cabo. El personaje realiza algunas preguntas básicas de presentación. Las palabras se van resaltando en función del audio.
Instrucciones	Escucha y Observa el diálogo.
Comentarios	La actividad tendrá la opción de ver la traducción por escrito en español y de repetirse el número de veces que el alumno lo desee.

Nombre	Árbol genealógico interactivo
Objetivo	Conocer los sustantivos para la descripción de una familia y conocer la estructura de una frase en inglés. Uso de adjetivos posesivos "my, your, his, her". Conocimiento de las nacionalidades. Conocimiento de las profesiones.
Descripción	Se presenta un árbol genealógico con personas que van desde el abuelo hasta los nietos. Cada uno tendrá al lado una bandera que dirá su nacionalidad.
Instrucciones	Da clic sobre los personajes y conoce las relaciones que existen entre ellos.

Comentarios	Al dar clic sobre un personaje aparecerá por escrito y en audio un frase "My sister is Ana. She is American." "My uncle is Juan. He is Mexican". Se resaltarán en el árbol los personajes Ana y Juan en cada uno de los casos. También dirán a lo que se dedican como profesión.
--------------------	--

Nombre	Escenas I
Objetivo	Conocer el verbo HAVE y SEE.
Descripción	Aparecen diferentes escenas con los personajes usados anteriormente donde platican lo que están viendo y los que tienen.
Instrucciones	Observa y escucha a los personajes.
Comentarios	El alumno podrá ver las escenas cuantas veces quiera.

Actividades Interactivas de Evaluación y Práctica.

Nombre	Completar las frases I
Objetivo	Aprender la estructura de una frase en inglés, conocer los sustantivos (father, mother, sister, brother) y las estructuras de una frase para una presentación personal. ("I'm 8 years old", "My name is Silvia", "I live in Monterrey")
Descripción	Se presenta una por una, 4 frases con un sustantivo o verbo faltante que el alumno completa arrastrando la palabra correcta de 3 opciones que tiene.
Instrucciones	Completa la frase que se te presenta arrastrando la palabra correcta.
Comentarios	El alumno tendrá todas las oportunidades que quiera hasta que logre colocar la palabra correcta. En caso de equivocación la palabra regresará automáticamente a su lugar original.

Nombre	Lista de sustantivos
Objetivo	El alumno repasará los sustantivos aprendidos en esta unidad temática.
Descripción	Se presenta una ilustración y el alumno seleccionará de una lista que palabra la representa.
Instrucciones	Encuentra las palabras que aparecen en la lista.
Comentarios	El alumno tendrá todo el tiempo que quiera para encontrar las palabras.

Actividades No Interactivas

Las actividades No interactivas contienen los objetivos educativos para reforzar las actividades anteriores.

Mis Amigos

Actividades de Aprendizaje.

Nombre	Presentación descriptiva de amigos y de objetos
Objetivo	Conocer la estructura para hacer una descripción, conocer sustantivos de las partes del cuerpo y ropa, conocer la diferencia de los pronombres HE/SHE. Uso de preposiciones (on, under, in, next to, between). Uso de la tercera persona del singular.
Descripción	Aparecen los mismos 2 personajes de la primera unidad y se hace una descripción en 5 frases de cada uno de ellos. Serán 1 hombre y 1 mujer para remarcar la diferencia del HE/SHE. Se hará una descripción de sus partes del cuerpo (cabello, ojos....) y de su ropa (pantalón, falda....). Además describirán la posición de ciertos objetos que se presenten.
Instrucciones	Escucha y Observa el diálogo.
Comentarios	La actividad tendrá la opción de ver la traducción por escrito en español y de repetirse el número de veces que el alumno lo desee.

Nombre	Cambio de colores
Objetivo	Conocer los colores básicos en inglés. Uso de plurales y singulares. Uso de sustantivos con plurales irregulares.
Descripción	Se presenta objetos de diferentes colores y cantidades. Una barra de 8 colores permite cambiar los colores de los objetos. Al seleccionar el color se escucha su nombre en inglés. Aparece también una frase que describirá los objetos y sus colores. Primero se presentará un solo objeto y en seguida se presentarán varios objetos del mismo tipo.
Instrucciones	Selecciona un color para cambiar la ropa de los personajes.
Comentarios	

Actividades Interactivas de Evaluación y Práctica.

Nombre	El color correcto (Juego básico de preguntas I)
Objetivo	Revisar los colores en inglés, observar la estructura de una pregunta en inglés, observar la respuesta de una pregunta, YES/NO, oraciones afirmativas y negativas.
Descripción	Los personajes aparecen, se presenta una pregunta del tipo "¿El color del pantalón de Ana es verde?" y el alumno selecciona la respuesta YES/NO. En función de su selección aparece una retroalimentación usando YES/NO.
Instrucciones	Selecciona el color adecuado.

Comentarios	Se presentan 8 preguntas. Para apoyar al alumno se presentarán ilustraciones usadas en actividades anteriores.
--------------------	--

Nombre	Completa una palabra I
Objetivo	Conocer vocabulario en inglés.
Descripción	Aparecerá una palabra de "100 Most Commonly Misspelled Words" incompleta, se verá su traducción en español, y el alumno completará las palabras.
Instrucciones	Completa la palabra.
Comentarios	Aparecerán 10 palabras de forma aleatoria.

Actividades No Interactivas

Las actividades No interactivas contienen los objetivos educativos para reforzar las actividades anteriores.

Los juegos y lo que me gusta hacer

Actividades de Aprendizaje.

Nombre	Escenas II
Objetivo	Conocer el verbo LIKE y CAN, aprender sustantivos nuevos de lugares y verbos básicos (PLAY, EAT). Uso de horas/días/meses/años.
Descripción	Aparecen diferentes escenas con los personajes usados anteriormente donde platican lo que les gusta y los que no les gusta, lo que pueden y no pueden hacer. Se señala también fechas y horas.
Instrucciones	Observa y escucha a los personajes.
Comentarios	El alumno podrá ver la escena cuantas veces quiera.

Nombre	Animación
Objetivo	Diferenciar entre big/little long/short this/that these/those
Descripción	Aparecerán objetos y abajo aparecerá la palabra big, little, long y short. Los objetos aparecerán uno al lado del otro para remarcar su diferencia. Posteriormente aparecerá un personaje que señalará objetos y aparecerá "this ball", "that ball".
Instrucciones	Observa y escucha.
Comentarios	El alumno podrá ver la escena cuantas veces quiera.

Nombre	Números interactivos
Objetivo	Conocer los números y las frutas en inglés. Pregunta del tipo

	How many?
Descripción	Aparecen imágenes relacionadas con números y en audio se escuchan los números que son. (2 manzanas, 4 plátanos...). Además aparece una pregunta del tipo "How many?" y su posterior respuesta.
Instrucciones	Observa y escucha las imágenes.
Comentarios	El alumno podrá ver la historieta cuantas veces quiera.

Actividades Interactivas de Evaluación y Práctica.

Nombre	Juego de lotería con números y palabras
Objetivo	Repasar los sustantivos aprendidos en esta unidad.
Descripción	Aparece de forma aleatoria una palabra por escrito o un número en audio y el alumno tiene que seleccionar de su tarjeta el dibujo que corresponda a la palabra o al número correspondiente.
Instrucciones	Selecciona el dibujo que corresponda a la palabra que se te presenta.
Comentarios	

Nombre	Completar las frases II
Objetivo	Aprender la estructura de una frase en inglés.
Descripción	Se presenta una por una, 4 frases con un sustantivo o verbo faltante que el alumno completa arrastrando la palabra correcta de 3 opciones que tiene.
Instrucciones	Completa la frase que se te presenta arrastrando la palabra correcta.
Comentarios	El alumno tendrá todas las oportunidades que quiera hasta que logre colocar la palabra correcta. En caso de equivocación la palabra regresará automáticamente a su lugar original.

Nombre	Completa una palabra II
Objetivo	Conocer vocabulario en inglés.
Descripción	Aparecerá una palabra de "100 Most Commonly Misspelled Words" incompleta, se verá su traducción en español, y el alumno completará las palabras.
Instrucciones	Completa la palabra.
Comentarios	Aparecerán 10 palabras de forma aleatoria.

Actividades No Interactivas

Las actividades No interactivas contienen los objetivos educativos para reforzar las actividades anteriores.

Unidades Temáticas Segundo Nivel

Mi mundo y el inglés

Actividades de Aprendizaje.

Nombre	Escucha una noticia I
Objetivo	Comprensión auditiva. Uso de números. Uso de comparaciones y superlativos.
Descripción	En una primera etapa se escucha un fragmento de una noticia sin letra. En la segunda etapa se escucha el mismo fragmento de la noticia y con las frases tipo karaoke.
Instrucciones	Escucha la noticia.
Comentarios	Se usará una noticia de 20 segundos.

Nombre	Leer una noticia
Objetivo	Comprensión de lectura. Uso de did, didn't, don't, was.
Descripción	Aparecerá un texto con una noticia relacionada a la anterior. Posteriormente aparecerán 5 preguntas de opción múltiple relacionadas al texto.
Instrucciones	Lee la noticia.
Comentarios	Se usará una noticia de 1 párrafo.

Nombre	Las noticias del clima
Objetivo	Conocer el clima. Uso de sustantivos de ropa. Uso de adverbios always/never. Uso de adjetivos posesivos its y their.
Descripción	Aparece un mapa del clima y se escuchan diferentes frases sobre el clima, las recomendaciones de ropa a usar y qué pueden hacer. Después se comparará el clima de otros países.
Instrucciones	Observa atentamente
Comentarios	Tiempo de duración 45 segundos. El alumno podrá repetirlo las veces que quiera.

Nombre	Seguir las instrucciones
Objetivo	Comprensión de lectura y plurales y singulares. Uso de números. Uso de números ordinales.
Descripción	Se presentan los pasos con dibujos para hacer limonada y se escucha el audio.
Instrucciones	Escucha y observa los pasos para elaborar una limonada.
Comentarios	Se usarán 8 pasos.

Actividades Interactivas de Evaluación y Práctica.

Nombre	Ordenar los pasos
---------------	--------------------------

Objetivo	Comprensión básica de instrucciones y diferenciar plurales y singulares.
Descripción	Se presentan varios dibujos con una frase para ordenarlos.
Instrucciones	Ordena los dibujos. Pon atención a que las frases que seleccionas sean correctas.
Comentarios	Algunas frases estarán incorrectas en los plurales y singulares. La retroalimentación señalará las frases incorrectas. Se tomará como base el ejercicio anterior de Seguir las Instrucciones.

Actividades No Interactivas

Las actividades No interactivas contienen los objetivos educativos para reforzar las actividades anteriores.

Los deportes

Actividades de Aprendizaje.

Nombre	Figuras deportivas
Objetivo	Conocer la conjugación del verbo TO BE.
Descripción	Aparecen dibujos de deportistas y cuando se presione el dibujo se escuchará una frase del tipo (He is a football player, She is....., they are....)
Instrucciones	Da clic en los deportistas y escucha.
Comentarios	Se presentarán 8 ilustraciones de deportistas.

Nombre	Figuras deportivas en acción (Figuras deportivas II)
Objetivo	Actividades con terminación –ing. / Uso de there is, there are/ Present progressive tense.
Descripción	Aparecen dibujos de deportistas y cuando se presione el dibujo se escuchará una frase con actividades en terminación –ing y otras frases con el Present progressive tense.
Instrucciones	Da clic en los deportistas y escucha.
Comentarios	Se presentarán 8 ilustraciones de deportistas.

Nombre	Preguntas Figuras deportivas (Figuras deportivas III)
Objetivo	
Descripción	Aparecen dibujos de deportistas y una pregunta y posteriormente su contestación de la forma there is /there isn't y there are/there aren't
Instrucciones	Observa y escucha.
Comentarios	Se presentarán 8 ilustraciones de deportistas.

Nombre	Escucha una noticia II
Objetivo	Comprensión auditiva. Uso de futuro/pasado del verbo TO BE
Descripción	En una primera etapa se escucha un fragmento de una noticia deportiva sin letra. En la segunda etapa se escucha el mismo fragmento de la noticia y con las letras tipo karaoke.
Instrucciones	Escucha la noticia.
Comentarios	Se usará una noticia de 20 segundos

Actividades Interactivas de Evaluación y Práctica.

Nombre	Observa la imagen y contesta
Objetivo	Comprensión auditiva.
Descripción	Se presenta una imagen (10 segundos) que tendrá un audio que describirá brevemente la imagen. Posteriormente aparecen unas preguntas de opción múltiple que el alumno tendrá que contestar. Al final el alumno obtendrá su calificación.
Instrucciones	Observa y contesta las preguntas.
Comentarios	El alumno no podrá ver la imagen mientras conteste las preguntas.

Nombre	Juego básico de preguntas II
Objetivo	Uso de preguntas con el verbo TO BE
Descripción	Los personajes aparecen, se presenta una pregunta del tipo "¿Ana es futbolista?" y el alumno selecciona la respuesta YES/NO. En función de su selección aparece una retroalimentación usando YES/NO.
Instrucciones	Selecciona el color adecuado.
Comentarios	Se presentan 8 preguntas. Para apoyar al alumno se presentarán ilustraciones usadas en actividades anteriores.

Actividades No Interactivas

Las actividades No interactivas contienen los objetivos educativos para reforzar las actividades anteriores.

Consideraciones

Para el desarrollo interactivo se toman en cuenta los puntos siguientes:
Las instrucciones para el Primer Nivel son en español y por escrito. Para el Segundo Nivel son bilingües y también son por escrito.
El CD tiene un menú de entrada donde el alumno puede seleccionar la unidad temática. Las preguntas de los exámenes finales se elaboraron de acuerdo a los objetivos de cada actividad incluida en este CD.

APÉNDICE G

DIMENSIONES E INDICADORES PARA EVALUAR EL SOFTWARE

TUTOR SINCRO^{M. R.} PARA APRENDER INGLÉS BÁSICO

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

APÉNDICE G

DIMENSIONES E INDICADORES PARA EVALUAR EL SOFTWARE

TUTOR SINCRO^{M. R.} PARA APRENDER INGLÉS BÁSICO

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

Evaluación: Software tutorial: Tutor SINCRO ^{M. R.} para aprender Inglés Básico	
Aspectos	Indicadores
Pedagógico	Claridad del propósito Motivación adecuada a los destinatarios Tipo de actividades (integradoras, grado de dificultad,...) Tipos de interacción: individual, asincrónica,...) Retroalimentación (oportuna, orientadora) Integración de medios y contenidos Instrucción (claridad, necesidad de ellas)
Contenido	Apropiado Información (cantidad, claridad) Información relevante Información apropiada a los alumnos
Producción	Calidad de las imágenes Calidad del texto Integración de los medios o multimedia
Tecnológico	Facilidad de uso Navegación sencilla Enlaces a todas las actividades de interés

APÉNDICE H

SÍNTESIS DE LAS FUNCIONES DEL PROGRAMA

TUTOR SINCRO^{M.R.}

Aprendizaje Básico del Inglés
Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

APÉNDICE H

SÍNTESIS DE LAS FUNCIONES DEL PROGRAMA

TUTOR SINCRO^{M.R.}

Aprendizaje Básico del Inglés Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

El uso de este software tutorial interactivo está diseñado para brindar apoyo al proceso didáctico y pedagógico para que el alumno de primaria construya conocimientos y desarrolle habilidades básicas de comunicación en un segundo idioma como lengua extranjera. Además, este tutorial interactivo promueve la actitud de aprender por cuenta propia en casa o en grupo, al utilizar el pizarrón electrónico en forma divertida en el aula.

Instrucciones

En la carpeta de ayuda vienen los manuales animados y estáticos para un mejor uso del sistema.

- Para usar el software interactivo es necesario copiar TODOS los archivos del CD en la computadora.
- Con el archivo *projector.exe* se entra al sistema interactivo y a todas las actividades de los cinco módulos.
- Con el archivo *sic.exe* se entra al sistema de control de usuarios.
- El usuario para tener acceso a los dos sistemas es *admin*.
- La contraseña para tener acceso a los dos sistemas es *admin*.

En el sistema de control de usuarios (*sic.exe*) se pueden agregar, modificar y eliminar usuarios. Además, registra el número de veces que han completado las actividades y la calificación final obtenida en cada módulo.

También permite exportar un archivo (se llama *export.txt*) y allí se utiliza a conveniencia para modificarlo, ordenarlo y/o imprimirlo.

Al sistema de control de usuarios SOLAMENTE se puede tener acceso con el usuario *admin* con contraseña *admin*

Al sistema interactivo (*projector.exe*) se puede tener acceso con TODOS los usuarios creados.

APÉNDICE I

GUÍA DEL SISTEMA DE CONTROL DE USUARIOS DEL TUTOR SINCRONIZADO^{M.R.}

PARA APRENDER INGLÉS BÁSICO

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

APÉNDICE I GUÍA DEL SISTEMA DE CONTROL DE USUARIOS DEL TUTOR SINCRO^{M.R.}

PARA APRENDER INGLÉS BÁSICO

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

Archivo Ver Control Ayuda

0. Guía del Sistema de Control de Usuarios

Sistema de control de usuarios

Descripción.

Estás dentro del Sistema, en él encontrarás 3 partes:

- 1) DATOS
Aquí vienen los datos del usuario, con su contraseña.
- 2) MÓDULOS
Un desglose de la puntuación por cada módulo y la calificación del examen final.
- 3) CUADRO USUARIOS
Aquí podrás ver los usuarios registrados, agregar o eliminarlos, y actualizar sus datos.

[< ver ejemplo](#)

Los números indican el número de veces que se han accedido las actividades. El último número se refiere a la calificación del examen final.

nombres:	administrador
apellidos:	administrador
usuario:	admin
contraseña:	admin
módulo 1:	1,0,0,0,0,0
módulo 2:	0,0,0,0,0
módulo 3:	0,0,0,0,0,0
módulo 4:	0,0,0,0,0,0
módulo 5:	0,0,0,0,0

+ agregar @ actualizar - eliminar > exportar

administrador administrador
silvia enderle
kglj yiyiu

anterior siguiente

APÉNDICE J

**ENCUESTA SOBRE SELECCIÓN Y USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA
DIRIGIDA AL DOCENTE DE 1º, 2º Y 3º DE PRIMARIA
DEL COLEGIO PARTICIPANTE**

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

APÉNDICE J

ENCUESTA SOBRE SELECCIÓN Y USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA DIRIGIDA AL DOCENTE DE 1º, 2º Y 3º DE PRIMARIA DEL COLEGIO PARTICIPANTE

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

El objetivo de esta encuesta es diagnosticar la selección y uso de tecnología.

Nombre de la persona que llenó la encuesta (opcional) _____

Grado escolar que desempeña _____

Favor de contestar en las columnas respectivas la selección y uso de tecnología en su práctica docente de acuerdo con el nivel de dificultad que presentan para usted y la frecuencia con que las utiliza.

Niveles de Dificultad	Frecuencia con que utiliza la tecnología
➤ Difícil	➤ Cotidianamente
➤ Retadora pero a mi alcance	➤ Algunas veces
➤ Fácil	➤ Nunca

Tecnología educativa	Niveles de dificultad	Frecuencia con que utiliza la tecnología
Impresos		
Visuales fijos	pintarrón	
	cartulinas y rotafolios	
	diapositivas y fotos	
	filmillas o acetatos	
Audiovisuales		
	Teleconferencias	
	Radio y TV	
	Audio y videocasete	

Computadora multimedia	CD		
	DVD		
	Enciclopedias		
	Bases de datos		
	CD-ROM		
	DVD-ROM		
	Tecnologías interactivas		
	Tutores inteligentes		

Niveles de Dificultad	Frecuencia con que utiliza la tecnología
➤ Difícil	➤ Cotidianamente
➤ Retadora pero a mi alcance	➤ Algunas veces
➤ Fácil	➤ Nunca

Tecnología educativa	Niveles de dificultad	Frecuencia con que utiliza la tecnología
Computadora en la red		
	Internet sincrónico (chats...)	
	Internet asincrónico (correo electrónico y grupos de discusión)	
Tecnologías multimedia en internet		
	World Wide Web Hipertexto (ligas)	
Pizarrón interactivo		

¿Has participado en la producción de material didáctico multimedia basado en un diseño instruccional que responda a una visión creativa o a un análisis y diagnóstico de necesidades?

SI NO

Por favor explica qué tipo de material didáctico multimedia creaste.

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE K

APRENDIZAJE COLABORATIVO

Preguntas para el docente de los Grados de:

1°2°3° de Primaria del Colegio Participante

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

APÉNDICE K

APRENDIZAJE COLABORATIVO

Preguntas para el docente de los Grados de:

1°2°3° de Primaria del Colegio Participante

Fuente: Silvia Lamar Enderle Pérez

El objetivo de este cuestionario es evaluar contenidos actitudinales (cognitivos: conocimientos y creencias, afectivo: sentimientos y preferencias y conductual: declaración de intenciones o acciones manifiestas) en la clase de English Conversation

Nombre del docente (opcional) _____

Grado en que se desempeña _____

2. ¿Conoce los contenidos de la clase de English Conversation?
Sí _____ No _____ Un poco _____

2. Circule la palabra que exprese lo que piensa acerca de la actual clase de English Conversation.

Inútil 1 2 3 4 5 6 7 Valiosa

3. ¿Qué aspectos del contenido de English Conversation conducen al alumno a actividades en grupos colaborativos?

4. ¿Cuáles son las metas de las actividades en grupos pequeños?

5. ¿Cuál es el tamaño de grupos o equipos que deben ser formados para lograr esas metas?

6. ¿Cómo deben ser formados los grupos o equipos?
- ¿Por el docente?
- ¿Por los alumnos?
- ¿Dependiendo de intereses?
- ¿Dependiendo de fortalezas?
7. ¿Deben ser grupos heterogéneos?
- Sí _____ No _____ No lo sé _____
8. ¿Qué tan recomendable considera la participación simultánea en algunas actividades de alumnos de 1° y 2° y 2° y 3° en la clase de English Conversation?
- No recomendable 1 2 3 4 5 6 7 Recomendable
9. ¿Deben permanecer los participantes en el mismo grupo todo el curso, o deben formarse nuevos grupos para cada actividad?
- Sí _____ No _____ No lo sé _____
10. ¿Cómo deben estructurarse las actividades para asegurar la participación de todos los miembros del grupo?
- No Interactivas 1 2 3 4 5 6 7 Interactivas
11. El uso de material didáctico multimedia (audio, video...) en la clase de English Conversation es
- Inútil 1 2 3 4 5 6 7 Valioso
- ¿Por qué? _____
-

12. ¿Cómo consideras el uso de la computadora para apoyar el aprendizaje del inglés a través de un tutorial digital interactivo?

Inútil 1 2 3 4 5 6 7 Valioso

13. ¿Qué gratificaciones o motivaciones deben considerarse dentro del trabajo colaborativo? _____

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE L

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LA ESCRITURA

**Fuente: Assessment Handbook K-6
Programa Reading Street 2007. Pearson Education**

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE L

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LA ESCRITURA

Fuente: Assessment Handbook K-6
Programa Reading Street 2007. Pearson Education

		Competente	En vías de desarrollo	Incipiente	No muestra la característica
Ideas Comentarios:	Identifica el propósito en el primer párrafo Expone la idea principal Los detalles apoyan la idea principal Junta ideas e información La conclusión reafirma la idea principal Otros:				

<p>Organización Comentarios:</p>	<p>Producto del proceso de escribir Tiene un principio, medio y final claros Comienza con una frase que expone la idea principal Usa transiciones entre las frases y los párrafos Usa palabras que muestran secuencia (primero, luego, después, por fin) Otros:</p>				
<p>Voz Comentarios:</p>	<p>Habla directamente al público La voz corresponde al propósito del escritor Muestra en vez de contar Se notan los sentimientos y el carácter del escritor Mantiene la atención del lector Otros:</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Selección de palabras Comentarios:</p>	<p>Usa palabras vivas para elaborar ideas Evita el argot y la jerga Usa imágenes fuertes o lenguaje figurativo Usa verbos activos, no copulativos Usa palabras nuevas para expresar ideas Otros:</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Fluidez de frases Comentarios:</p>	<p>Expresa sus pensamientos con frases variadas y vivas Hay una mezcla de frases largas y</p>				

	<p>cortas</p> <p>Incluye preguntas, mandatos y exclamaciones</p> <p>Las frases fluyen lógicamente entre sí</p> <p>Evita frases desonantes y de demasiadas palabras</p> <p>Otros:</p>				
<p>Normas Comentarios:</p>	<p>Los sujetos y los verbos concuerdan</p> <p>Usa correctamente la puntuación, según el grado</p> <p>Usa letras mayúsculas para los sustantivos propios y la primera palabra de una frase</p> <p>Forma los plurales de los sustantivos</p> <p>La ortografía es correcta</p> <p>Otros:</p>				

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE M

TRAITS OF GOOD WRITING: RULES (English Learners)

**Fuente: Collier, V. P., y C. J. Ovando (1998), Echeverría, J., M. Vogt, y D. Short (2004), Fillmore, L. W., y C. E. Snow (2000), y Vygostki, L. S. (1978).
Effective Writing Instruction for English Language Learners.
ELL and Transition Handbook PreK-2**

APÉNDICE M

TRAITS OF GOOD WRITING: RULES (English Learners)

**Fuente: Collier, V. P., y C. J. Ovando (1998), Echeverría, J., M. Vogt, y D. Short (2004), Fillmore, L. W., y C. E. Snow (2000), y Vygostki, L. S. (1978).
Effective Writing Instruction for English Language Learners.
ELL and Transition Handbook PreK-2**

	Capitalization	Punctuation	Sentence Structure and Grammar	Spelling
<p style="text-align: center;">Beginner</p> <p>(little experience in English)</p>	<p>Uses capitalization when writing one's own name.</p>	<p>Adds a period to the end of a sentence and a question mark to the end of a question.</p>	<p>Begins to use some standard word order, with mostly inconsistent grammatical forms (for example, subject/verb agreement).</p>	<p>Produces some independent writing that includes inconsistent spelling.</p>
<p style="text-align: center;">Intermediate</p> <p>(conversational but not academic English)</p>	<p>Uses capitalization to begin sentences and proper nouns.</p>	<p>Produces independent writing that may include some inconsistent use of periods and question marks.</p>	<p>Uses standard word order but may use inconsistent grammatical forms.</p>	<p>Produces independent writing that includes some misspellings.</p>
<p style="text-align: center;">Advanced</p> <p>(gaining skills in academic English)</p>	<p>Produces independent writing with consistent use of correct capitalization.</p>	<p>Produces independent writing with generally consistent use of correct punctuation.</p>	<p>Uses complete sentences and generally correct word order.</p>	<p>Produces independent writing with consistent use of correct spelling.</p>

APÉNDICE N

TRAITS OF GOOD WRITING: CONVENTIONS (English Learners)

**Fuente: Collier, V. P., y C. J. Ovando (1998), Echeverría, J., M. Vogt, y D. Short (2004), Fillmore, L. W., y C. E. Snow (2000), y Vygostki, L. S. (1978).
Effective Writing Instruction for English Language Learners.
ELL and Transition Handbook 3-6**

APÉNDICE N

TRAITS OF GOOD WRITING: CONVENTIONS (English Learners)

**Fuente: Collier, V. P., y C. J. Ovando (1998), Echeverría, J., M. Vogt, y D. Short (2004), Fillmore, L. W., y C. E. Snow (2000), y Vygostki, L. S. (1978).
Effective Writing Instruction for English Language Learners.
ELL and Transition Handbook 3-6**

	Capitalization	Punctuation	Sentence Structure and Grammar	Spelling
<p style="text-align: center;">Beginner</p> <p>(little experience in English)</p>	<p>Uses capitalization when writing one's own name and at the beginning of sentences</p>	<p>Adds a period to the end of a sentence and a question mark to the end of a question.</p>	<p>Begins to use some standard word order, with mostly inconsistent grammatical forms (for example, subject/verb agreement).</p>	<p>Produces some independent writing that includes inconsistent spelling.</p>
<p style="text-align: center;">Intermediate</p> <p>(conversational but not academic English)</p>	<p>Uses capitalization to begin sentences and proper nouns.</p>	<p>Produces independent writing that may include some inconsistent use of periods and question marks.</p>	<p>Uses standard word order but may use inconsistent grammatical forms.</p>	<p>Produces independent writing that includes some misspellings.</p>
<p style="text-align: center;">Advanced</p> <p>(gaining skills in academic English)</p>	<p>Produces independent writing with consistent use of correct capitalization.</p>	<p>Produces independent writing with generally consistent use of correct punctuation.</p>	<p>Uses complete sentences and generally correct word order.</p>	<p>Produces independent writing with consistent use of correct spelling.</p>

APÉNDICE O

DESARROLLO DEL ALFABETISMO

**Fuente: Assessment Handbook K-2
Programa Reading Street 2007. Pearson Education**

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE O

DESARROLLO DEL ALFABETISMO

Fuente: Assessment Handbook K-2
Programa Reading Street 2007. Pearson Education

		Competente	En vías de desarrollo	Incipiente	No muestra la característica
Lectura Comentarios:	Establece su propia razón para leer Predice y hace preguntas Vuelve a contar / Resume Lee con fluidez Comprende las ideas clave de un texto Usa estrategias para descifrar Hace conexiones con el texto Otros:				
Escritura Comentarios:	Sigue el proceso de escribir Desarrolla la idea principal y los detalles que la apoya Organización de ideas Usa transiciones Las palabras escogidas expresan ideas Gramática, ortografía y puntuación Otros:				
Hablar y escuchar Comentarios:	Sigue instrucciones Hace preguntas Contesta preguntas Parafrasear Hablar sobre temas Mantiene contacto visual con el público Otros:				

APÉNDICE P

PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA

**Fuente: Assessment Handbook K-2
Programa Reading Street 2007. Pearson Education**

APÉNDICE P

PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA

**Fuente: Assessment Handbook K-2
Programa Reading Street 2007. Pearson Education**

Niño:

Característica	Generalmente	De forma irregular	Raramente	Fecha / Comentario
Habla y/o entiende algunas palabras básicas				
Habla con fluidez pero comete errores frecuentemente				
Conoce y emplea los nombres de varios objetos				
Usa y entiende vocabulario diario básico				
Formula y responde a preguntas sencillas				
Sigue instrucciones sencillas				
Participa en charlas				
Expresa ideas o cuentos por medio de dibujos				
Necesita ilustraciones para entender un texto sencillo				
Reconoce la relación básica entre sonidos y letras en las palabras				
Sigue un texto que se le lee en voz alta				
Participa en la lectura en coro				
Vuelve a contar un texto predecible				

APÉNDICE Q

PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA

**Fuente: Assessment Handbook 3-6
Programa Reading Street 2007. Pearson Education**

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE Q

PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA

Fuente: Assessment Handbook 3-6
Programa Reading Street 2007. Pearson Education

Niño:

Característica	Generalmente	De forma irregular	Raramente	Fecha / Comentario
Lenguaje oral				
Usa nombres de muchos objetos				
Emplea y comprende el vocabulario diario básico				
Habla con indecisión, buscando palabras				
Habla con fluidez, pero comete errores				
Emplea mayoritariamente verbos en el presente				
Muestra dificultades con las formas irregulares (por ejemplo: abrido, más menor)				
Formula y contesta preguntas sencillas				
Es capaz de explicar sucesos o ideas				
Lectura				
Reconoce la relación básica entre sonidos y letras en las palabras				
Sigue un texto leído en voz alta				
Necesita ilustraciones para comprender el texto				
Participa en la lectura en coro				
Vuelve a contar un texto predecible				
Reconoce muchas palabras a simple vista				
Se basa en el texto más que en las ilustraciones				

Vuelve a contar el principio, el medio y el final de lo leído				
Escritura				
Escribe rótulos para dibujos de personas y acciones				
Emplea palabras individuales o frases para expresar ideas				
Escribe oraciones sencillas pero con sentido				
Deletrea palabras sencillas correctamente				
Intenta deletrear las palabras, identificando correctamente los sonidos con las letras correspondientes				
Usa el orden estándar de las palabras				
Añade terminaciones (-s, -es, -ando, -iendo, -ado, -ido) correctamente				
Comprende el uso de las mayúsculas y la puntuación				
Escribe oraciones demostrando fluidez y buen manejo del vocabulario				

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE R

LISTA PARA EVALUAR EL PROGRESO EN LA ESCRITURA

**Fuente: Assessment Handbook K-2
Programa Reading Street 2007. Pearson Education**

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE R

LISTA PARA EVALUAR EL PROGRESO EN LA ESCRITURA

Fuente: Assessment Handbook K-2
Programa Reading Street 2007. Pearson Education

Nombre:

Comportamiento	Sí	No	No aplica
Hace dibujos detallados y relevantes			
Dicta mensajes para que otros los escriban			
Escribe con garabatos, dibujos o formas parecidas a letras			
Distingue la escritura del dibujo			
Escribe su nombre y otras palabras importantes			
Escribe todas las letras del alfabeto, en mayúscula y minúscula			
Escribe rótulos o leyendas para dibujos y posesiones			
Escribe mensajes que van de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo			
Usa conocimientos fonológicos para asociar sonidos con letras al escribir			
Sostiene el lápiz y coloca el papel correctamente			
Utiliza las reglas básicas de mayúscula y de puntuación			
Escribe mensaje que los otros pueden entender			
Muestra comprensión de la secuencia al escribir			
Permanece en un tema al escribir			
Expresa ideas originales			
Elabora con detalles			
Es posible identificar su voz			
Elige palabras precisas y vívidas			
Se arriesga con el vocabulario			
Usa palabras descriptivas			
Escribe de maneras diferentes			
Escribe para públicos y propósitos diferentes			
Escribe para registrar ideas y reflexiones			
Otros:			

APÉNDICE S

WRITING PRODUCTS

**Fuente: Effective Writing Instruction for English Language Learners.
ELL and Transition Handbook PreK-6
Programa Reading Street 2007. Pearson Education**

DERECHOS RESERVADOS

APÉNDICE S

WRITING PRODUCTS

**Fuente: Effective Writing Instruction for English Language Learners.
ELL and Transition Handbook PreK-6
Programa Reading Street 2007. Pearson Education**

Personal Narrative	Have students choose a meaningful experience to write about. Have students illustrate the event or bring in a picture of the event. Use a concept web to help students brainstorm the details related to the event, and allow room, if necessary, for drawing/illustrating specific ideas and details that students may not yet be able to express in English. Use writing frames to help students write paragraphs that represent the ideas they brainstorm with pictures, words/phrases/sentences.
Story	Have students use a story sequence map to brainstorm ideas for writing a story. Ask students to use words, but allow them to use illustrations as well. Provide writing frames to create sentences that represent the scenes (In the beginning _____, etc.). Have students make a character web to develop the characteristics of the main character(s), and help students make a word bank of adjectives they can use to describe these characteristics. Do a read aloud and use a story element chart to record story elements from a read aloud (in English and/or students' home languages if possible) to reinforce the concepts of setting, characters, problems, and important events of a story.
How-to Report	Have students choose an activity that they or someone in their family knows how to do well. Ask students to use a sequence map to record all the steps of the activity. Encourage students to write the steps in their home language first, if necessary. Provide students with writing frames to insert word/phrases/sentences from their notes to create a How-to report.
Compare and Contrast Essay	Have students work with partners to discuss their interests and experiences (languages they speak, home country or city, music, food, hobbies, goals for the future). Have partners interview each other, using a list of questions that the class brainstorms. Ask them to record what they have in common in the center section of a Venn diagram . Have them label each outer section with one of their names, and to use those sections to record what they do not have in common. Provide writing frames to help students insert information from the Venn diagram into a Compare and Contrast Essay format.
Persuasive Essay	Have students choose a topic or cause they feel strongly about; for example, wearing uniforms in schools, recycling, technology in school, and so on. Make a problem-solution chart to state the problem, and brainstorm solutions to the problem. Ask students to use words, but allow them to use illustrations as well. Use writing frames to model the step-by-step writing of a persuasive essay. Have students use their own problem-solution charts to write their essays at the same time the teacher models.
Research Report	Allow students to choose a topic of interest to research and write about. Provide copies of the summary and main idea organizer blackline master for students to use. Provide writing frames , and use the overhead to model the step-by-step research process and report writing. Use think-alouds to model the thinking that goes on inside a writer's head when writing a research report.