



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE IDIOMAS

MODALIDAD: PRESENCIAL

**Informe final del Trabajo de Graduación o Titulación previo a la
obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación**

Mención: Inglés

TEMA:

“EL CURRÍCULO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL VICENTE FLOR DE LA PARROQUIA HUACHI GRANDE DEL CANTÓN AMBATO, PROVINCIA DE TUNGURAHUA”

AUTORA: ADRIANA LISSETTE VÁSQUEZ LÓPEZ

TUTORA: LIC. MG. ALEXANDRA ELIZABETH GALARZA GUEVARA

Ambato - Ecuador

2013

APROBACIÓN DEL TUTOR DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN O TITULACIÓN

CERTIFICA:

Yo, Lic. Mg. Alexandra Elizabeth Galarza Guevara CC 180342378-7 en mi calidad de Tutora del Trabajo de Graduación o Titulación, sobre el tema: “EL CURRÍCULO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL VICENTE FLOR DE LA PARROQUIA HUACHI GRANDE DEL CANTÓN AMBATO, PROVINCIA DE TUNGURAHUA” desarrollado por la egresada Adriana Lissette Vásquez López, considero que dicho Informe Investigativo, reúne los requisitos técnicos, científicos y reglamentarios, por lo que autorizo la presentación del mismo ante el Organismo pertinente, para que sea sometido a evaluación por parte de la Comisión calificadora designada por el H. Consejo Directivo.

.....
LIC. MG. ALEXANDRA ELIZABETH GALARZA GUEVARA
TUTORA

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Dejo constancia de que el presente informe es el resultado de la investigación del autor, quién basado en la experiencia profesional, en los estudios realizados durante la carrera, revisión bibliográfica y de campo, ha llegado a las conclusiones y recomendaciones descritas en la Investigación. Las ideas, opiniones y comentarios especificados en este informe, son de exclusiva responsabilidad de su autor.

.....
Adriana Lisette Vásquez López

C.C: 180393201 – 9

AUTORA

CESION DE DERECHOS DE AUTOR

Cedo los derechos en línea patrimoniales del presente Trabajo Final de Grado o Titulación sobre el tema: “EL CURRÍCULO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL VICENTE FLOR DE LA PARROQUIA HUACHI GRANDE DEL CANTÓN AMBATO, PROVINCIA DE TUNGURAHUA”, autorizo su reproducción total o parte de ella, siempre que esté dentro de las regulaciones de la Universidad Técnica de Ambato, respetando mis derechos de autor y no se utilice con fines de lucro.

.....
Adriana Lissette Vásquez López

C.C: 180393201 – 9

AUTORA

AL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN:

La Comisión de estudio y calificación del Informe del Trabajo de Graduación o Titulación, sobre el tema: “EL CURRÍCULO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL VICENTE FLOR DE LA PARROQUIA HUACHI GRANDE DEL CANTÓN AMBATO, PROVINCIA DE TUNGURAHUA”, presentada por la Srta. Adriana Lissette Vásquez López egresada de la Carrera de Idiomas promoción: Marzo – Agosto 2012, una vez revisada y calificada la investigación, se **APRUEBA** en razón de que cumple con los principios básicos técnicos y científicos de investigación y reglamentarios.

Por lo tanto se autoriza la presentación ante los organismos pertinentes.

Ambato, 2 de Julio del 2013

LA COMISIÓN

.....
DRA.MG.MARJORIE CHIMBO CÁCERES
PRESIDENTE DEL TRIBUNAL

.....
PSIC. EDUC.MG.LUIS RENÉ INDACOCHEA MENDOZA

MIEMBRO

.....
PSIC. EDUC. MG.CÉSAR OSWALDO YAMBERLÁ GONZÁLEZ

MIEMBRO

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo primero a Dios por sus bendiciones en cada paso que doy, a mis padres, y mis hermanos, quienes estuvieron a mi lado durante el desarrollo de proyecto de tesis, quienes con su apoyo y comprensión supieron alentarme para culminar con éxito mi meta planteada.

AGRADECIMIENTO

A todo el personal administrativo y docente de la Escuela Vicente Flor de Huachi Grande quienes me brindaron todas las facilidades para poder desarrollar mi investigación.

A la Lic. Mg. Alexandra Galarza tutora de mi trabajo investigativo, quien con sus aportes no solo en el campo científico sino también en el personal, contribuyeron para culminar el presente trabajo y por último a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato por tan valioso aporte al mejoramiento del talento humano y profesional.

ÍNDICE GENERAL

APROBACIÓN DEL TUTOR.....	ii
AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	iii
CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR.....	iv
AL CONSEJO DIRECTIVO.....	v
DEDICATORIA.....	vi
AGRADECIMIENTO.....	vii
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS.....	viii
RESUMEN EJECUTIVO.....	xvii

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	xviii
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1 TEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.2.1 Contextualización del problema	1
1.2.2. Análisis crítico	4
a. Árbol de problemas.....	4

1.2.3 Prognosis.....	6
1.2.4 Formulación del problema.....	6
1.2.5 PREGUNTAS DIRECTRICES	7
1.2.6 Delimitación del problema de investigación	7
Delimitación espacial	7
Delimitación temporal	7
1.3 JUSTIFICACIÓN	8
1.5 OBJETIVOS.....	9
1.5.1 Objetivo General	9
1.5.2 Objetivos Específicos	9
CAPÍTULO II	10
MARCO TEORICO	10
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	10
2.2.1 FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA.....	12
2.2.2 FUNDAMENTACIÓN ONTOLÓGICA.....	13
2.2.3 FUNDAMENTACIÓN AXIOLOGICA.....	13
2.3.4 FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGOGICA.....	14
2.3 FUNDAMENTACIÓN LEGAL.....	14
2.4 CATEGORÍAS FUNDAMENTALES.....	17
EL CURRÍCULO.....	17
¿Qué es el currículum?.....	18
ELEMENTOS Y ASPECTOS DEL CURRÍCULUM	21
TIPOS DE CURRÍCULO	21

MODELOS DE CURRÍCULUM	23
FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO	25
¿Qué es el proyecto curricular de una institución educativa?.....	28
¿Cómo se hace el proyecto curricular de un centro o institución educativa?.....	30
COMPONENTES DEL CURRÍCULUM.....	30
Qué hay que enseñar: contenidos.....	31
¿Qué son los contenidos educativos?.....	31
SISTEMA EDUCATIVO.....	33
EDUCACIÓN.....	34
Quando hay que enseñar: tiempo.....	36
Como hay que enseñar: metodologías, técnicas y estrategias.....	38
Objetivos de la Educación.....	40
Evaluación.....	41
A ello se suele añadir todo lo referente a:.....	42
NIVELES DEL CURRÍCULUM.....	43
ENSEÑANZA.....	47
IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA.....	47
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	48
1. Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento.....	49
2. Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia	49
3. Los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza	49
4. Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia	50
1. Métodos de Sistematización:	50
5. Los métodos en cuanto a las actividades de los alumnos	50

6. Los métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos	51
7. Los métodos en cuanto a la relación entre el profesor y el alumno	52
8. Los métodos en cuanto al trabajo del alumno	52
9. Los métodos en cuanto a la aceptación de los enseñados	53
10. Los métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio	53
Las etapas del proyecto son:.....	55
Otras particularidades del Plan son:.....	55
HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA.....	59
Comunicación oral.....	59
Variación del estímulo.....	59
Organización Lógica.....	59
Uso del pizarrón.....	60
Refuerzo verbal y no verbal.....	60
EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN.....	61
2.5 Señalamiento de las variables.....	61
2.6 Hipótesis.....	62
CAPÍTULO III.....	63
METODOLOGIA.....	63
3.1. Enfoque.....	63
3.2. Modalidad básica de la investigación.....	63
3.3. Nivel y tipo de investigación.....	64
3.4. Población y muestra.....	64
3.5. Operacionalización de variables.....	65
VARIABLE INDEPENDIENTE: El Currículo	65

VARIABLE DEPENDIENTE: Enseñanza del idioma Inglés	67
3.6. Plan de recolección de información	68
3.7 Plan de procesamiento de información	68
CAPÍTULO VI	69
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	69
4.1 Análisis de resultados	69
4.2. Comprobación de la Hipótesis	87
Planteamiento de la hipótesis:.....	87
Selección del nivel de significación:.....	87
Descripción de la población:.....	87
Especificación del estadístico:.....	87
Especificación de las regiones de aceptación y rechazo	88
Recolección de datos y cálculos estadísticos	88
Cálculo del chi (ji) - Cuadrado	90
La representación gráfica sería:.....	91
CAPÍTULO V	92
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	92
5.1. CONCLUSIONES:.....	92
5.2. RECOMENDACIONES:.....	93
CAPÍTULO VI	94
LA PROPUESTA	94
6.1. DATOS INFORMATIVOS	94
6.2. ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA	95
6.3. JUSTIFICACIÓN	96

6.4. OBJETIVOS.....	97
6.4.1. OBJETIVO GENERAL.....	97
6.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	97
6.5. ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD.....	97
6.6. FUNDAMENTACIÓN.....	99
IMPORTANCIA CAPACITACIÓN DOCENTES.....	101
MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA.....	107
CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA.....	111
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	119
ASPECTOS FUNDAMENTALES	126
6.7. METODOLOGÍA, MODELO OPERATIVO.....	127
CAPACITACIÓN DOCENTE.....	128
ESTRATEGIAS Y METODOS PARA APLICAR EN CLASE TALLER 1.....	129
ESTRATEGIAS Y METODOS PARA APLICAR EN CLASE TALLER 2.....	130
ALTERNATIVE APPROACHES AND METHODS.....	131
TOTAL PHYSICAL RESPONSE.....	131
COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING.....	140
THE SILENT WAY.....	149
A TEACHING METHOD: SUGGESTOPEDIA.....	162
CUMMUNITY LANGUAGE LEARNING.....	178
THE NATURAL APPROACH.....	191
THE MULTIPLE INTELLIGENCES.....	203
COMPETENCY BASED LANGUAGE TEACHING.....	216
6.8. ADMINISTRACIÓN.....	223

ORGANIZACIÓN DE ADMINISTRACIÓN	223
6.9. PREVISIÓN DE LA EVALUACIÓN.....	225
PREGUNTAS BÁSICAS.....	225
Bibliografía	226
ANEXO #1.....	227
ANEXO #2.....	229

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y CUADROS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico N° 1.....	4
Grafico N° 2.....	17
Grafico N°3.....	69
Grafico N°4.....	70
Grafico N°5.....	71
Grafico N° 6.....	72
Grafico N°7.....	73
Grafico N°8.....	74
Grafico N°9.....	75
Grafico N°10.....	76
Grafico N°11.....	77
Grafico N°12.....	78
Grafico N°13.....	79
Grafico N°14.....	80
Grafico N°15.....	81
Grafico N°16.....	82
Grafico N°17.....	83
Grafico N°18.....	84

Grafico N°19.....	85
Grafico N°20.....	86
Grafico N°21.....	91
Grafico N°22.....	131
Grafico N°23.....	140
Grafico N°24.....	149
Grafico N°25.....	162
Grafico N°26.....	178
Grafico N°27.....	191
Grafico N°28.....	203
Grafico N°29.....	216
Grafico N°30.....	224

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N° 1.....	35
CUADRO N° 2.....	64
CUADRO N° 3.....	65
CUADRO N° 4.....	67
CUADRO N° 5.....	69
CUADRO N° 6.....	70
CUADRO N° 7.....	71
CUADRO N° 8.....	72
CUADRO N° 9.....	73
CUADRO N° 10.....	74
CUADRO N° 11.....	75
CUADRO N° 12.....	76

CUADRO N° 13.....	77
CUADRO N° 14.....	78
CUADRO N° 15.....	79
CUADRO N° 16	80
CUADRO N° 17.....	81
CUADRO N° 18.....	82
CUADRO N° 19.....	83
CUADRO N° 20.....	84
CUADRO N° 21.....	85
CUADRO N° 22.....	86
CUADRO N° 23.....	88
CUADRO N° 24.....	89
CUADRO N° 25.....	90
CUADRO N° 26.....	128
CUADRO N° 27.....	129
CUADRO N° 28.....	130
CUADRO N° 29.....	137
CUADRO N° 30.....	140
CUADRO N° 31.....	151
CUADRO N° 32.....	168
CUADRO N° 33.....	172
CUADRO N° 34.....	177
CUADRO N° 35.....	222
CUADRO N° 36.....	225

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE: IDIOMAS
MODALIDAD: PRESENCIAL
RESUMEN EJECUTIVO

TEMA: “EL CURRÍCULO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL VICENTE FLOR DE LA PARROQUIA HUACHI GRANDE DEL CANTÓN AMBATO, PROVINCIA DE TUNGURAHUA.”

AUTORA: Adriana Lissette Vásquez López

TUTORA: Lic. Alexandra Elizabeth Galarza

El presente trabajo de investigación permitirá ver la importancia del currículo en la enseñanza del idioma Inglés, en la escuela Vicente Flor, de la parroquia Huachi Grande, del cantón Ambato, Provincia de Tungurahua.

A demás se basa en la recolección de información a través de la encuesta y la observación con la finalidad de determinar el conocimiento que tienen los docentes del plan de clase, que se debe establecer en cada institución, razón por la cual si la respuesta es negativa del conocimiento, la finalidad es determinar causa y solución adecuada por la cual no permite el fortalecimiento y el nivel de excelencia que cada institución debe tener en la actualidad.

El sistema educativo cuenta con un modelo caduco en esta institución motivo por el cual no responde a las crecientes demandas y necesidades de los estudiantes lo que no permite una formación integral, ni incentiva la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza, que permita el conocimiento del idioma Inglés.

Palabras claves: *Currículo, enseñanza, plan de clase, micro planificación, Idioma Inglés, necesidades educativas, proyecto, metodología, técnicas, educación.*

INTRODUCCIÓN

Éste trabajo de investigación es un primer acercamiento a la problemática de la planificación de clase que presentan los profesores de la escuela “Vicente Flor”, especialmente enfocado a la incidencia de la enseñanza.

En el Capítulo primero se realiza la contextualización de la percepción del fenómeno conflictivo del cuestionamiento del paradigma, para llegar a la esencia del problema, se construye una visión hipotética acerca de cambios futuros en el problema basándose en su realidad pasada y presente, se plantea la formulación del problema, sus interrogantes, su delimitación del objeto de investigación y se formula los objetivos.

En el Capítulo segundo se encuentra la fundamentación teórica del problema mencionado anteriormente y se toma como aporte los criterios de diversos autores que han realizado estudios previos en otras realidades. Al establecer la red de categorías por cada variable se desea presentar un esquema organizado de los conocimientos científicos que respaldan el trabajo investigativo.

En el tercer Capítulo se describe el enfoque, estilo y tipos de investigación en el que se fundamente este trabajo al igual que la metodología utilizada en la investigación se basa en una búsqueda bibliográfica y en una intervención de campo de la escuela “Vicente Flor”, a través de un cuestionario cuantitativo a los docentes y estudiantes.

En el Capítulo Cuarto se ejecuta una tabulación y presentación de resultados sobre el análisis de los mismos que permiten priorizar los factores más determinantes en la obtención de información que me ayude a continuar con la investigación.

En las conclusiones se presentan los resultados a las que se ha llegado mediante el proceso de la investigación presentando la realidad de la institución , así como también se realiza las Recomendaciones en las que se sugiere lo que se debe realizar en base a un sustento metodológico científico.

El capítulo Sexto, contiene la propuesta que como tema que es la capacitación a los docentes en cuanto a la reestructuración de la planificación de clase en los estudiantes de décimo grado de educación básica del Centro de Educación Inicial Vicente Flor.

Con el fin de fortalecer la enseñanza de parte de los profesores a los niños de esta institución.

En los Anexos, se adjuntan el plan operativo que se realiza a los docentes y estudiantes, diseño de guía de planificación de clase, se adjunta también la tabla de niveles de confianza de acuerdo al grado de libertad.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 TEMA DE INVESTIGACIÓN

“El currículo en la enseñanza del idioma Inglés del décimo año de educación básica del Centro de Educación Inicial Vicente Flor de la Parroquia Huachi Grande del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua.”

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1 Contextualización del problema

El idioma Inglés es reconocido como el lenguaje universal e indispensable. Es por eso que el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, coherente con estas premisas considera al idioma Inglés como una herramienta de trabajo para los futuros profesionales que hoy se preparan en las aulas en calidad de estudiantes y, por lo tanto, uno de los elementos importantes en su formación integral.

El conocimiento de un nuevo idioma es muy ventajoso para todos, pero es de mucha importancia transmitir este idioma en los centros educativos esto debe ser una característica de la educación moderna, si se considera que el desafío de la educación contemporánea es contribuir a desarrollar las competencias de los estudiantes para convivir en su comunidad local y en una cada vez más cercana comunidad mundial.

La enseñanza del idioma Inglés es de vital importancia para su uso en el convivir cotidiano en un mundo globalizado. Es por ello que a través del currículo se puede optimizar el aprendizaje del mismo, ya que este presenta el esfuerzo de adaptar y contextualizar las propuestas educativas generales, a la realidad concreta en la que funciona cada centro educativo, adecuado a cada institución educativa, teniendo en cuenta las circunstancias de la misma en lo que se refiere a los estudiantes, docentes, infraestructura, equipamiento, etc. Todo esto para dar respuesta a las demandas específicas de una realidad concreta. También el currículo ayuda al mejoramiento de la competencia de los docentes, mediante la reflexión de su propia práctica y procurando explicitar los criterios que justifican las propuestas que hacen, las decisiones que toman y los métodos que utilizan. Es por eso que el currículo es la base fundamental para poder guiar a una mejor enseñanza del idioma, explicar la necesidad de que los docentes conozcan la planificación establecida en el currículo de cada establecimiento educativo.

En la mayor parte de las escuelas de la provincia de Tungurahua, no se han interesado y no ha existido preocupación de parte del Ministerio de Educación en cuanto a que los docentes manejen el currículo institucional y más aún la planificación micro curricular para un mejor desempeño de ambas partes en el aula , y que de alguna manera ayuden a la restructuración del currículo y su continuo perfeccionamiento, pues esto se ve en gran cantidad, especialmente en escuelas que se encuentra aislada en los sectores rurales de la ciudad. El desconocimiento del currículo, se puede ver reflejada al momento de que los estudiantes no responden a las características de conocimiento que cada uno tiene que poseer en cada uno de los niveles o grados, ya que no cuentan con el conocimiento actual que es necesario para poderles brindar apoyo y ayuda en el proceso de enseñanza, tanto en sus estudios que son la fuente principal para el desarrollo.

El Ministerio de Educación, ha implementado la nueva reforma curricular, la misma que tiene un enfoque funcional comunicativo, en la cual los estudiantes deben tener competencias lingüísticas receptoras de escuchar, leer y las competencias productivas de hablar, escribir, todas estas expectativas que tiene el currículo no se puede aplicar si no se tiene un conocimiento en su totalidad, porque las características propias institucionales no tienen una conexión. La relación que tiene el currículo con la enseñanza del idioma tiene que responder a las necesidades de cada estudiante por la cual los docentes toman en cuenta cuáles son las enseñanzas mínimas o contenidos básicos comunes, y cuáles son los componentes curriculares de obligado cumplimiento.

En el Centro de Educación Inicial Vicente Flor esta realidad, no es ajena, muchos de los docentes de este establecimiento desconocen del currículo, es así que los docentes han optado por poder diseñar su propia planificación misma que no tiene concordancia con el proyecto institucional y menos con los planes nacionales no toma en cuenta lo que el ministerio de Educación ha establecido.

Siendo esta una de las razones principales que imposibilita que los estudiantes puedan exponer sus habilidades y estas poder ser explotadas por los profesores. También se puede dar cuenta que por este problema los docentes no pueden responder a las necesidades de los estudiantes, lo cual hace que su nivel educativo se encuentre estancado, que no avance, lo mismo que está afectando con mayor fuerza a su aprendizaje, la manera en que el niño se desenvuelve en su clase y su rendimiento escolar sea bajo, en la institución no se ha dado un trabajo en conjunto por trabajar bajo los lineamientos planteados por el proyecto de la institución el cual perjudica a que los docentes no tengan conexión con el nuevo plan curricular que

establece el Ministerio de Educación y la Dirección Nacional de Currículo división de idiomas extranjeros.

Razones por las cuales los estudiantes no se sienten cómodos en clase; se presenta en ellos bajo rendimiento e incluso algunas perdidas de año en la materia ya que manifiestan que no entienden lo que se les está explicando y que la metodología es aburrida para ellos; la incorrecta aplicación de la enseñanza de la gramática y técnicas caducas hacen que los jóvenes no encuentren interesante la clase por lo que sería idóneo crear las técnicas adecuadas a fin de que aprendan divirtiéndose y sin darse cuenta que es un idioma nuevo para ellos

1.2.2. Análisis crítico

a. Árbol de problemas

Grafico N° 1



Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez López

El currículo es la base fundamental en la cual los docentes se enfocan para poder guiarse, es así que es necesario que la institución tenga conocimiento del nuevo currículo, para enfocarse en las nuevas estrategias metodológicas y también desarrollar las competencias que requiere cada estudiante, las cuales permitirá mejorar la enseñanza del idioma, para esto es necesario que los docentes tengan capacitación continua que vayan acorde con el nuevo currículo que existe y que todos los docentes tienen que tomar en cuenta las nuevas aspectos y enfoques que este posee, como una prevalencia o un modelo para responder a las necesidades de los estudiantes de acuerdo al nivel que ellos tienen que tener en los diferentes años.

La educación moderna da mucha importancia al idioma es así que en las instituciones tienen que tomar mucho en cuenta las competencias, para que cada una de estas sean productivas y llenen los vacíos que necesitan saber los estudiantes y así que los docentes lleguen a su objetivo final en cada etapa de enseñanza para que no exista la educación tradicional.

Es así que hay que poner en práctica el nuevo método de estudio que es la investigación la cual pueden favorecer a los docentes con información actual que le permita basarse para realizar sus planes de clase y no solo sea algo que improvisan, esto tiene que ser fundamentado en algo real en este caso en el nuevo currículo que facilita la enseñanza con nuevas técnicas, llenando los conocimientos que ellos deben tener y alcanzar.

Para todo lo anterior expuesto es necesario que los docentes demuestren interés en buscar nueva información y capacitarse diariamente para que esto ayude a su enseñanza y está en si ayude a mejorar el rendimiento de cada uno de los estudiantes en el Inglés.

1.2.3 Prognosis

De no resolverse de manera pronta la problemática el currículo desactualizado causara limitaciones en la aplicación de nuevas metodologías por lo que la clase les seguirá pareciendo a los estudiantes monótona y poco atractiva; la prevalencia de la Educación Tradicional permitirá que los docentes absorban poco las nuevas capacitaciones a ellos presentadas sin que pongan en práctica nuevos y atractivos métodos; el desinterés y la apatía por parte de los estudiantes hace que no desarrollen sus destrezas en el desarrollo del idioma por lo que no lo aprenden correctamente ni presentan cambios favorables en las evaluaciones; y para concluir la ausencia de investigación hará que los docentes improvisen más las planificaciones y currículos llegando en caso a impartir clases innecesarias o a faltarles ciertos temas que los niños deben aprender.

Es muy importante resolver los problemas que las instituciones educativas presentan en sus currículos al momento de impartir el idioma ingles puesto que al ser un idioma extranjero y no fácil de entender para los alumnos se debe tener una forma exacta, cronograma y actividades atractivas a ellos para que así el proceso enseñanza-aprendizaje sea mucho más efectivo dando un mejor rendimiento por parte de los estudiantes.

1.2.4 Formulación del problema

¿De qué manera el currículo incide en la enseñanza del idioma Inglés del décimo año de educación básica del Centro de Educación General Inicial Vicente Flor de la Parroquia Huachi Grande del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua.?

1.2.5 Preguntas Directrices

1. Cuáles son los componentes del currículo que afectan la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes de décimo año de la Escuela Fiscal Vicente Flor de la parroquia Huachi Grande de la ciudad de Ambato.
2. Cuáles son las herramientas de enseñanza del idioma inglés mal utilizadas de acuerdo al Currículo en los estudiantes de décimo año de la Escuela Fiscal Vicente Flor de la parroquia Huachi Grande de la ciudad de Ambato.
- 3.Cuál es la alternativa más adecuada para optimizar el currículo y lograr la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes de décimo año de la Escuela Fiscal Vicente Flor de la parroquia Huachi Grande de la ciudad de Ambato.

1.2.6. Delimitación del problema de investigación

Delimitación espacial

La presente investigación se va a realizar en la escuela fiscal Vicente Flor en la parroquia Huachi Grande de la ciudad de Ambato, perteneciente a la provincia de Tungurahua.

Delimitación temporal

El presente trabajo investigativo se llevara a cabo en el periodo comprendido entre los meses de Septiembre del 2012 a Marzo del 2013.

1.3 JUSTIFICACIÓN

En la presente investigación se pretende dar a conocer la importancia del manejo de la planificación del programa curricular vigente por parte de los docentes de manera que tengan una respuesta a las necesidades que tienen los estudiantes utilizando las diferentes estrategias metodológicas que ayuden a llegar a los objetivos que los docentes proponen y que se vean plasmados en la planificación diaria, favoreciendo a que los estudiantes sientan satisfacción e interés por el Inglés. Teniendo la meta de que el idioma Inglés no sea controlado como lo era en el pasado, sino mostrar las inmensas posibilidades de cambio que la globalización ofrece. De esta manera el currículo es útil porque ayuda en la enseñanza del idioma con la finalidad de guiar a los profesores a mejorar la enseñanza y tener profesionales competentes.

La investigación es factible de realizar ya que se cuenta con la autorización de las autoridades y la colaboración de docentes, estudiantes y padres de familia del Centro de Educación General Inicial Vicente Flor por lo cual es factible y de mucha ayuda durante el proceso de la investigación ya que se obtiene información real y necesaria sobre el problema.

Los beneficiarios en si son los docentes, estudiantes y por supuesto la institución educativa la cual creara nuevas formas de enseñanza del idioma Inglés que sean atractivas a los estudiantes.

El impacto causado con la investigación es positivo puesto que ayuda en la parte de currículo y planificación y mejorara el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos haciéndolos más productivos para la sociedad y logrando que en futuros años ellos tengan un buen nivel de manejo del idioma ingles y que esto les sirva para sus carreras universitarias.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo General

- Determinar de qué manera el currículo incide en la enseñanza del idioma Inglés en los estudiantes de décimo año de la Escuela Fiscal Vicente Flor de la parroquia Huachi Grande de la ciudad de Ambato.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar los componentes del currículo que afectan a la enseñanza del Idioma Inglés en los estudiantes de décimo año de la Escuela Fiscal Vicente Flor de la parroquia Huachi Grande de la ciudad de Ambato.
- Determinar las herramientas de la enseñanza del Idioma Inglés utilizadas debido al currículo en los estudiantes de décimo año de la Escuela Fiscal Vicente Flor de la parroquia Huachi Grande de la ciudad de Ambato.
- Establecer una propuesta de solución al problema presentado en la enseñanza del idioma Inglés en los estudiantes de décimo año de la Escuela Fiscal Vicente Flor de la parroquia Huachi Grande de la ciudad de Ambato.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Se ha investigado en la biblioteca de la Universidad Técnica de Ambato, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en la carrera de Idiomas y vía internet de distintas universidades y se encontraron los siguientes temas relacionados con las variables de la investigación:

De la autora SILVA ROS, María Teresa; Universidad de Malaga (2006) con tema **LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA TITULACIÓN DE FILOLOGÍA INGLESA: EL USO DE CANCIONES DE MÚSICA POPULAR NO SEXISTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO** cuyas conclusiones principales fueron:

- Nuestra propuesta de usar canciones de música popular no sexistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa parte de la base de la importancia de la música en el desarrollo cognitivo. Tal y como se recuerda en el capítulo 2, tanto la capacidad musical como la capacidad lingüística son innatas en los seres humanos. Ahora bien, tanto el lenguaje como la música surgen cuando se practican o ejercitan; prueba de lo contrario son los denominados niños selváticos, en el caso del lenguaje, y las personas que alegan no saber cantar en el segundo caso.
- Aunque entre ambas capacidades existe una serie de diferencias, también se dan entre ellas similitudes, que precisamente son las que

dan valor al uso de canciones en el aprendizaje de una nueva lengua. Conforme a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993), tanto el lenguaje como la música —junto a otras inteligencias— son esenciales en la educación de cualquier persona. Por tanto, el uso de canciones influye de forma positiva en su formación.

- Asimismo, en las canciones están presentes factores como el afecto y la motivación, elementos que están empezando a demostrar su importancia en cualquier proceso de aprendizaje. De hecho, para llevar a cabo mejor el aprendizaje de una nueva lengua es fundamental hacerlo de forma comunicativa, expresando nuestras emociones, y las canciones son uno de los mejores recursos para abrir el mundo emocional.
- Puesto que nuestro propósito es usar las canciones como recurso didáctico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se reseña la evolución de la didáctica de lenguas a lo largo de la historia, teniendo en cuenta los tres grandes paradigmas lingüísticos del siglo XX (Estructuralismo, Generativismo y Pragmática) y los diversos métodos didácticos.

De la autora CONTRERAS GUZMAN Edith; de la Universidad Nacional de México (2010) con título “**Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés**” cuyas conclusiones fueron:

Conforme al instrumento de medición aplicado a los alumnos de quinto semestre de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, cuyo propósito es: determinar las carencias motivacionales de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna de la

UJED en la asignatura de Inglés, que fueron determinadas mediante los factores motivacionales en las actividades del aprendizaje de idiomas, las cuales para su estudio estuvieron directamente basadas en los ítems que muestran deficiencias de acuerdo a los resultados de sus respectivas medias estadísticas, es posible concluir:

Con respecto al grado en que los docentes inducen en los alumnos el interés y esfuerzos necesarios para lograr el aprendizaje, en una escala del uno al cinco se obtuvo una media de 3.43, que equivale al 68.6%, lo cual indica que el objetivo se cumple medianamente.

Los aspectos formativos que requieren los docentes de la EPD en cuanto al sentido de eficacia, están relacionados con las debilidades halladas; cabe mencionar que en todas las dimensiones se encontraron debilidades en mayor o menor proporción como a continuación se describe: la dimensión que mostró más debilidades fue la relacionada con el modo de presentar y estructurar la tarea, seguida de la dimensión referente a los mensajes que da el profesor, en cambio, las dimensiones relacionadas con la forma de organizar la actividad en el contexto clase y con la evaluación obtuvieron pocas debilidades.

2.2 FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

Este trabajo está fundamentado en el paradigma Crítico-Propositivo, puesto que a partir de la crítica y de recabar la información necesaria para confirmar el problema que se pretende estudiar; se realiza una proposición o propuesta que lo solucione de la mejor manera.

2.2.1. FUNDAMENTACION EPISTEMOLOGICA

Esto depende de las características que pueda tener cada uno de los estudiantes. Sus habilidades, deficiencias y experiencias adquiridas como el autor dice de los objetos circundantes son muy importantes, para que se construyan y se memoricen conocimientos propios en la dirección en que debe realizarse la enseñanza aprendizaje, se conoce que cada uno de ellos pueden desarrollar las destrezas necesarias para el aprendizaje del idioma ingles partiendo de una correcta estructuración del currículo con el que se impartirá la asignatura, por lo cual el proyecto se lo conoce y también se lo hace conocer a cada uno de los estudiantes.

2.2.2. FUNDAMENTACIÓN ONTOLÓGICA

A medida de que el tiempo pasa vamos teniendo cambios y transformaciones razones por la cual esta investigación se la toma como que es una realidad cambiante ya que todo va desarrollando con mayor facilidad y más sofisticado es por lo cual nunca se toma como estática a la educación.

2.2.3. FUNDAMENTACIÓN AXIOLOGICA

La incidencia de la investigación es muy clara puesto que al cambiar el currículo los estudiantes brindaran mejores resultados académicos puesto que el entendimiento será mejor.

2.3.4. FUNDAMENTACION PSICOPEDAGOGICA

Fundamentación Psicopedagógica

La teoría psicopedagógica del Constructivismo social, sobre la cual se sustenta la Adecuación y Fortalecimiento de la Reforma Curricular del sistema educativo ecuatoriano, es parte fundamental de esta investigación, cuyos lineamientos se enfocan bajo la Pedagogía Crítica.

“Teniendo claro que todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo, podemos entender que los conocimientos previos que el estudiante posea, serán para la construcción de este nuevo conocimiento” *PADILLA (2003) Proceso del Aprendizaje*

2.3. FUNDAMENTACIÓN LEGAL

En la ley de educación del Ecuador a nivel nacional, se considera los siguientes artículos importantes:

LEY ORGANICA DE EDUCACION INTERCULTURAL

CAPITULO I

Art. 9.- Obligatoriedad. Los currículos nacionales, expedidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, son de aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y modalidad. Además, son el referente obligatorio para la elaboración o selección de textos educativos, material didáctico y evaluaciones.

Art. 10.- Adaptaciones curriculares. Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especialidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan. Las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de educación, siempre que tengan como base el currículo nacional; su implementación se realiza con previa aprobación del Consejo Académico del circuito y la autoridad Zonal correspondiente.

LEY ORGANICA DE EDUCACION INTERCULTURAL

CAPITULO II

Art. 10.- Adaptaciones curriculares. El currículo nacional contiene los conocimientos básicos obligatorios para los estudiantes del Sistema Nacional de Educación y los lineamientos técnicos y pedagógicos para su aplicación en el aula, así como los ejes transversales, objetivos de cada asignatura y el perfil de salida de cada nivel y modalidad.

Art. 13.- Certificación nacional obligatorio curricular. La certificación curricular avala que los libros de textos cumplan con el currículo nacional obligatorio. Los libros y textos que reciben certificación curricular tienen autorización para ser utilizados en el sistema Nacional de educación.

Art. 38.- Bachillerato con reconocimiento internacional. Las instituciones que ofrezcan programas internacionales de Bachillerato, aprobados por el Ministerio de Educación, pueden modificar la carga horaria de sus mallas curriculares, con la condición de que garanticen el cumplimiento de los

estándares de aprendizaje y mantengan las asignaturas apropiadas al contexto nacional.

Art.88.- Proyecto Educativo Institucional. El Proyecto Educativo Institucional de un establecimiento educativo es el documento público de planificación estrategia institucional en el que consten acciones estratégicas a mediano y largo plazo, dirigidas a asegurar la calidad de los aprendizajes estudiantiles y una vinculación propositiva con el entorno escolar.

El Proyecto Educativo Institucional debe explicitar las características diferenciadoras de la oferta educativa que marquen la identidad institucional de cada establecimiento. Se elabora de acuerdo a la normativa que expida el Nivel Central de la Autoría Educativa Nacional, y no debe remitir al Nivel Distrital para su registro.

En las instituciones públicas, el Proyecto Educativo Institucional se debe construir con la participación del Gobierno escolar; en las instituciones particulares y fisco misionales, se debe construir con la participación de los promotores y las autoridades de los establecimientos.

Las propuestas de innovación curricular que fueron incluidas en el Proyecto Educativo institucional deben ser aprobadas por el Nivel Zonal.

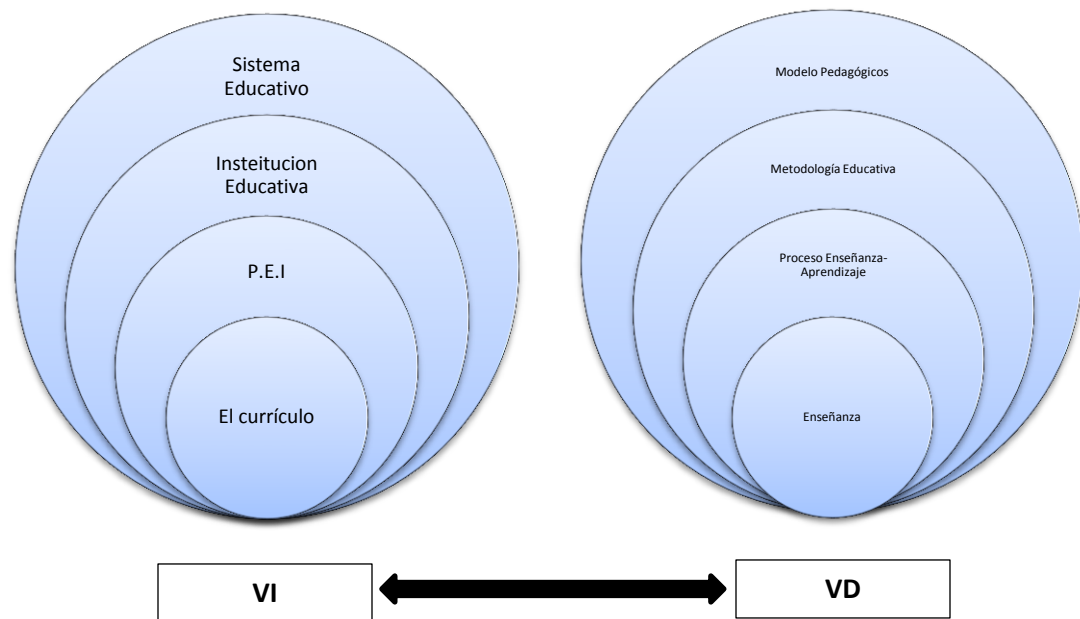
La Autoridad Educativa Nacional, a través de los auditores educativos, debe hacer la evaluación del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional.

Art. 245.- Currículo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional debe desarrollar e implementar el currículo para el sistema de educación intercultural bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, el cual debe estar conformado por el currículo

nacional obligatorio y componentes específicos relacionados con pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades originarios.

2.4 CATEGORÍAS FUNDAMENTALES

Gráfico N° 2



Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez López

EL CURRÍCULO

La elaboración del proyecto curricular, adecuada y realizada a nivel de cada institución educativa. El modelo o diseño curricular y, por otra parte, operacionaliza el proyecto educativo, elaborada en el mismo centro. En otras palabras: a través del proyecto curricular se define estrategias de

enseñanza/aprendizaje para alcanzar los mejores resultados posibles en un contexto y una situación determinada. Así mismo, se elaboran los contenidos, la secuenciación y la estrategia educativa y las formas de evaluar más adecuadas a los alumnos concretos que tienen cada escuela, colegio o instituto.

¿Qué es el currículum?

Hasta hace mucho tiempo, el término currículum era prácticamente desconocida en la pedagogía latinoamericana. Aunque en el mundo anglosajón se venía empleando hacía más de medio siglo. Pero he aquí que desde fines de los años ochenta, los conceptos de currículum y de modelo curricular han adquirido una centralidad indiscutible en el campo educativo, hasta el punto (a mi entender exagerado y erróneo) de que algunos han llegado a definir la didáctica como la disciplina que estudia el currículum.

Nos hemos preguntado, ¿Qué es eso del currículum?, y poco que nos adentramos a revisar la literatura sobre el tema, nos encontramos con amplia polisemia de este concepto. Hay muchas y variadas formas de entender el currículum.

Ante esta diversidad de concepciones y definiciones, vamos a hacer una clasificación agrupándolas según el énfasis o aspecto que se destaca como elemento sustancial.

El currículum como los contenidos de la enseñanza, o sea, como el conjunto de asignaturas y áreas que se incluye en un determinado nivel dentro del sistema educativo. Este es el alcance que se le dio al término en algunos países de América latina, cuando comenzó a ser utilizado. Hoy ya no hay

sostenedores de esta concepción de currículum como equivalente a plan de estudio de un determinado nivel o ciclo educativo. Todos tienen en claro que un plan de estudio es un aspecto de currículum; sin lugar a dudas, un aspecto sustantivo. Pero el currículum no se agota en la enumeración de asignaturas, como indicación de los objetos de la misma.

Algunos asocian currículum a planificación de la enseñanza y del aprendizaje en el ámbito de las instituciones educativas. El currículum es el plan de acción por desarrollar dentro de un centro educativo. O, si se quiere expresarlo en otros términos, es una serie estructurada de resultados y aprendizajes programados, a través de él se pretende articular los conocimientos, actividades y experiencias que los alumnos tendrán durante el periodo de formación escolar.¹ Dentro de esta concepción, hay quienes hablan de currículum como el documento que contiene la planificación del aprendizaje en el que se selecciona y secuencia los contenidos, se eligen las experiencias y se procura lograr las condiciones adecuadas para el proceso enseñanza/aprendizaje.

Otro grupo de definiciones y concepciones sobre el currículum son aquellas que identifican como todo lo que le acontece a los alumnos en la escuela. De acuerdo con esta concepción, el currículum se realiza como consecuencia de la actuación de los profesores o maestros que proponen un plan para el aprendizaje. El currículum es lo que prescribe lo que a los alumnos les ha de suceder para alcanzar resultados de aprendizaje predeterminados, teniendo en cuenta sus características y circunstancias.

Un cuarto grupo es el que podemos calificar las competencias del currículum, es aquel que pone el énfasis en el conjunto de decisiones tomadas por el equipo de un centro educativo para transmitir los conocimientos que la

escuela debe proporcionar, habida cuenta de que los docentes son los responsables principales del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta guía o instrumento de actuación profesional que sirve para introducir formas de aprendizaje de los alumnos, adecuadas a un contexto específico. Cabe advertir que esta concepción de currículum no es compatible con el modelo teórico del constructivismo que asigna a los educandos la responsabilidad principal.

Dentro de la clasificación que proponemos para encuadrar las diferentes concepciones del currículum, existe otra categoría en la que agrupamos a los que lo entienden como el instrumento pedagógico didáctico que planifica la actividad educativa a nivel de establecimiento docentes, con el fin de articular el conjunto de experiencias planificadas o no que tienen lugar en la escuela y las oportunidades de aprendizaje que el centro docente promueve fuera del mismo. La elaboración del currículum a nivel de las instituciones educativas expresa la adaptación de las prescripciones y disposiciones legales sobre educación, adecuadas a una situación concreta.

Pero esta concepción que es la que compartimos más plenamente conforma a la cual el currículum es una forma de planificación de la práctica docente, alude también a las actividades no planificadas. Obviamente, ellas no se pueden prever al elaborar el currículum de centro, pero hay que elaborarlo de modo tal que sea posible aprovechar los hechos emergentes, no esperados y fortuitos y que, ciertas ocasiones, tiene en los estudiantes una influencia mayor que los aspectos que han sido planificados. Se trata de integrar, como elemento formativo, lo no programado, lo no previsto, lo inesperado. El currículum estaría abierto no sólo a “todas las actividades previstas por la escuela” como dice Saylor y Alexandra, sino también a lo no previsto, a lo

que la flexibilidad curricular que tiene que dar margen para incorporar como elemento potencialmente formativo.

ELEMENTOS Y ASPECTOS DEL CURRÍCULUM

- A nivel de institución docente, es el instrumento de planificación de la actividad del centro, constituyendo el eje en torno al cual se articula y vertebra el proceso de la vida académica de dichas instituciones y, de manera especial, el conjunto de actuaciones de los docentes.
- Es el nexo o puente entre teorías pedagógicas y psicológicas, supuestos ideológicos y filosóficos y situaciones socioculturales concretas y específicas.
- Proporciona una mayor coherencia a la intervención pedagógica del profesorado y facilita una reflexión crítica de la propia práctica docente.
- Por último hemos de decir que el currículum debe considerarse siempre como un proceso abierto y no como un documento en el que esta expresado de una vez para siempre lo que debe hacerse.

Hidalgo, M. I. (1999). *Planificación Curricular*. LOJA, LOJA, ECUADOR: UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA.

TIPOS DE CURRÍCULO

EL CURRÍCULUM EXPRESO, FORMAL U OFICIAL: está documentado en tablas de alcances y secuencias, silabas, guías curriculares, tablas de contenido y lista de objetivos.

Su propósito es dar a los profesores una base para la planeación de lecciones, y evaluación de los estudiantes y a los administradores una base para supervisar a los profesores y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados. Es prescriptivo de acciones pedagógicas que la institución tiene que ejecutar.

EL CURRÍCULUM OCULTO: no es reconocido por los funcionarios del colegio aunque puede tener una profundidad y un impacto mayor que otro currículum oficial. Los mensajes del currículum oculto se relacionan con temas de sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar. Tiene mecanismos operantes normativos, legitimados en determinadas fuentes: la experiencia, el realismo, lo que los alumnos pueden, cuentan, lo que permita el lugar donde la escuela se inserta.

EL CURRÍCULUM FORMAL: explicita estos puntos e intenta fundarlos, como la traducción e interpretación institucional que constituye del CURRÍCULUM OCULTO.

CURICULUM OPERACIONAL: comprende lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante, es decir, como hacen los estudiantes para saber que lo enseñado cuenta. Es decir, tiene dos aspectos:

- El contenido incluido y enfatizado por el profesor, es decir, lo que el profesor enseña.
- Los resultados de aprendizaje sobre los cuales deben, de hecho responder, es decir, lo que debe ser logrado.

CURICULUM NULO: está conformado por temas de estudio no enseñados, y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones por las que son ignoradas. Ej.: La psicología, danza, leyes, ser padres, generalmente no son enseñados y no podría competir con matemáticas, sociales y ciencias.

MODELOS DE CURRÍCULUM

Desde la planificación hasta la evaluación, a partir de la descripción de modelos realizados.

La mejor manera de presentar los modelos de diseño es definiendo dos elementos fundamentales del currículum: los intereses del conocimiento y la racionalidad de la acción. Así se puede comprender qué tipo de intereses están presentes y qué posibilidades tiene de realización

- **Los intereses del conocimiento:** Se trata de establecer los intereses esenciales que motivan el conocimiento: interés técnico, interés práctico, e interés emancipador.
- **Racionalidad de la acción:** Normalmente se trata de un serie de principios o convicciones profundas que en algunos casos se muestran evidentes y otras se quedan ocultas entre la mezcla de supuestos propios y de supuestos derivados de otros enfoques o convicciones.

El currículum prescrito: En todo sistema educativo existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser el contenido, sobre todo lo relativo en lo relativo a la escolaridad obligatoria, esto actúa como referencia

en la ordenación del sistema curricular y sirve de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc.

El currículum presentado a los docentes: Existe una serie de medios elaborados por diferentes instancias que suelen traducir el significado y contenidos del currículum prescrito a los profesores. EL papel más decisivo en este sentido lo desempeñan los libros de textos.

El currículum moldeado por los docentes: El docente es un agente activo decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículum, puesto que moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga. El diseño que hace el profesorado, lo que se entiende por programación, tiene una especial significación, pues los docentes pueden actuar individual o colectivamente en la organización de la enseñanza. La forma en que se lleva a cabo la organización social del trabajo tiene importantes consecuencias en la práctica.

El currículum en acción: Las tareas académicas se guían en la práctica por esquemas teóricos y prácticos del profesorado. Es aquí donde se demuestra la calidad de la enseñanza.

El currículum realizado: Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, social y moral. Son efectos que son considerados; RENDIMIENTOS VALIOSOS; y otros que quedan como ocultos de la enseñanza. Las consecuencias quedaran claramente reflejadas en el resultado final del aprendizaje del alumno, pero también afecta a los docentes en forma de socialización profesional e incluso se proyecta en el entorno social.

El currículum evaluado: Presiones externas de diversos tipos, como ser los controles para obtener la acreditación y títulos, o la cultura, la ideología y las teorías pedagógicas del profesorado, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículum que pueden ser incoherentes o incongruentes con los propósitos que lo animan.

FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO

Existen una serie de disciplinas como la psicología, la filosofía, la sociología y la antropología que han contribuido a la sistematización de los aportes provenientes de las fuentes curriculares y que se incorporan en el proceso de planificación curricular. Desde esta perspectiva, estas disciplinas se han convertido en un sustento fundamental para la planificación curricular y por eso se les denomina fundamentos del currículo.

La filosofía sistematiza las aspiraciones de la comunidad nacional en cuanto al tipo de hombre y sociedad que se pretende alcanzar y los valores esenciales implícitos en ese tipo de hombre y sociedad. Desde el punto de vista de la filosofía, se deben visualizar los planteamientos ideológicos y políticos que se concretan en la política educativa y constituyen la base en que se sustenta los objetivos curriculares a la vez que se alimenta la selección de contenidos, el planteamiento de situaciones de aprendizaje, la selección de estrategias metodológicas, etc.

Es importante señalar los aportes de la filosofía se traduce a una serie de principios y postulados que no siempre están explícitos; por el contrario, en muchas ocasiones deben describirse en las disposiciones constitucionales y legales y en las orientaciones específicas de la política educativa del país.

En cuanto a la psicología, esta aporta los elementos necesarios para fundamentar el conocimiento del alumno en sus características particulares, en su forma de afrontar el proceso de aprendizaje y en la manera como interactúa en diferentes situaciones y grupos. Especialmente permite enfatizar en el análisis del papel del individuo como alumno, de acuerdo con su historia personal y grupal.

La psicología permite analizar la persona en su desarrollo y dinámica integral, al estudiarlo como unidad biosíquica, en sus procesos cognoscitivos, afectivos y psicomotores. Permite ver al individuo en sus diferentes etapas de desarrollo, especialmente en términos de intereses, necesidades y características propias de cada una de esas etapas.

La información que aporta el análisis psicológico útil para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan el logro de los objetivos y la asimilación de los contenidos, para tomar decisiones en relación con la manera de enseñar, etc.

Así por ejemplo, permite determinar si los objetivos son compatibles con el proceso formal de aprendizaje. En este sentido, ha contribuido con teorías que explican el aprendizaje humano y los principios que lo regulan tales como la motivación, la actividad, el ensayo-error, la ejecución, etc. La sociología, por su parte, ha sistematizado principios que permiten comprender los aportes del contexto sociocultural y las relaciones que se establecen entre las demandas sociales y el proceso curricular.

Los fundamentos que provee esta ciencia se concentra en el análisis de las actividades de la comunidad y de la convivencia social. Estudian las estructuras de los grupos humanos, los principios que los regulan, las

motivaciones que provocan su acción, las diferentes que existen entre ellos y los papeles que asumen los hombres en esos diferentes grupos.

Estos aportes son esenciales para fundamentar el currículo, en tanto este siempre debe tratar de llenar las demandas y aspiraciones de un grupo social determinado. Con sustento en los fundamentos de la sociología surge currículos sociolingüistas o centrados en las relaciones institución educativa-individuo-comunidad.

La antropología fundamenta el currículo en tanto aporta principios que esta ciencia maneja, que se ha clarificado el papel esencial que juega el grupo social y el contexto sociocultural que este está inmerso, como elementos esenciales que condiciona tanto desempeño del alumno dentro del proceso educativo como el proceso curricular.

La antropología fundamenta el currículo en tanto aporta principios esenciales para comprender el papel de la cultura dentro del proceso de planificación curricular. Desde su perspectiva se visualiza el aporte de la cultura que se desea conversar y valorar mediante el sistema educativo, como el acervo propio de la sociedad. Asimismo permite valorar los aportes que la cultura cotidiana puede ofrecer para enriquecer el proceso curricular.

Bolaños Guillermo, Z. M. (1990). *Introducción al currículo*. Costa Rica: Universidad Estatal a distancia.

¿Qué es el proyecto curricular de una institución educativa?

Como la misma expresión indica, se trata del currículum que cada institución educativa elabora. Para llevar a cabo esta tarea, se tiene en cuenta el diseño curricular y la legislación educativa pertinente, el entorno y circunstancia en la que se van a realizar la tarea educativa y el proyecto educativo del centro. En otras palabras: es el esfuerzo de adaptar y contextualizar las propuestas educativas generales, a la realidad concreta en la que funciona cada centro educativo; conforme a lo que acabamos de decir, la elaboración del proyecto curricular de una institución educativa tiene tres propósitos fundamentales:

- Adecuar al contexto el proyecto educativo y el modelo curricular; es decir, adecuarlo a cada institución educativa, teniendo en cuenta las circunstancias de la misma en lo que se refiere a sus estudiantes, docentes, contexto comunitario, infraestructura, equipamiento, etc. Todo ello para dar respuestas a las demandas específicas de una realidad concreta.
- Garantizar la coherencia de la práctica educativa dentro de la institución y el marco del régimen de libertad de cátedra que es necesario respetar, pero que no significa que cada uno puede actuar a su aire.
- Ayudar al mejoramiento de la competencia de los docentes, mediante la reflexión de su propia práctica y procurando explicitar los criterios que justifican las propuestas que hacen, las decisiones que toman y los métodos que utilizan.

Refiriéndose al currículum como un instrumento fundamental de acción pedagógica, Luis del Carmen y Antoni Zabala han destacado, muy acertadamente, que el currículum es un medio que permite a los enseñantes

insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, posibilitando que la tarea personal en un aula o grupo de clase se articule coherentemente en un macro más general, de cuya definición han sido protagonistas. En otro orden de cosas, la tarea de elaboración del proyecto curricular en un establecimiento educativo es un antídoto contra la escolarización de la función docente. Las prácticas pedagógicas estereotipadas y descontextualizadas no son posibles dentro de este modelo educativo.

No cabe duda de que la escuela tradicional aporta seguridad y reduce la ambigüedad del rol docente: los educadores tienen una programación que desarrollar; ellos saben los temas que deben tratar y creen saber cómo deben hacerlo. Pero esto con mucha frecuencia ha llevado a que se enseñen temas que no son ni interesantes ni significativos para los educandos, y que no sirven para las nuevas circunstancias. Es la pedagogía de la respuesta, expresada en la imagen del profesor con sus fichas amarillentas, que siempre repiten lo mismo a través de los años y de las más variadas circunstancias.

El modelo curricular sólo se puede realizar de manera más plena y profunda, en la medida en que es una pedagogía de la pregunta: tiene en cuenta los centros de interés de los educandos, su realidad social, su vida cotidiana y sus interrogantes. Esto permite como diría Freire, el tránsito de una pedagogía de la respuesta a una pedagogía de pregunta.

¿Cómo se hace el proyecto curricular de un centro o institución educativa?

Cuando el equipo docente de una institución educativa emprende la tarea de elaborar el proyecto curricular de su centro educativo, debería entender a dos cuestiones fundamentales:

- a. En primer lugar, hacer un análisis y discusión de los supuestos y fundamentos en que se apoya la elaboración del currículum.
- b. A partir de ese marco teórico, que puede ser más o menos explícito, hay que recurrir a las fuentes inmediatas, que es necesario utilizar para formular el proyecto curricular.

Lo ordinario es que solo se tengan en cuenta las fuentes inmediatas, puesto que la discusión de los fundamentos supone un nivel de conocimientos (epistemológicos, psicológicos, antropológicos, etc.) que no tiene todos los docentes.

Hidalgo, M. I. (1999). *Planificación Curricular*. LOJA, LOJA, ECUADOR:
UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA.

COMPONENTES DEL CURRÍCULUM

Cuando se hace referencia a los componentes del currículum, y en especial a las decisiones que se han de tomar para su elaboración, hay coincidencia en señalar que estos pueden agruparse en cuatro grandes cuestiones principales:

- **Qué hay que enseñar: contenidos**

La política educativa y las disposiciones emanadas desde el mal alto nivel de la administración pública establecen de una manera general cuales son las enseñanzas mínimas o contenidos básicos comunes, y cuáles son los componentes curriculares de obligado cumplimiento. En el proyecto curricular de cada institución educativa, lo que hay que hacer es contextualizar y adecuar esas propuestas generales a la realidad en la que está inserta y de la que forma parte el centro educativo. Si los contenidos no tienen un anclaje con los diferentes factores que configuran las características de los alumnos, nunca se logrará un aprendizaje significativo que, como luego veremos, es un aspecto sustancial de este modelo. Ni va a motivar, ni suscitar ninguna actividad en los mismos alumnos, en la línea de lo que suele llamarse” el gusto de aprender”.

- **¿Qué son los contenidos educativos?**

Estando claro que lo sustancial de la tarea que hay que llevar a cabo para responder a la cuestión ¿Qué enseñar? Es una labor de contextualizar y de adecuación, conviene explicitar ¿Qué se entiende por contenidos educativos? Como primera aproximación y de una manera vaga, hemos de decir que se trata de todo lo que se enseña a los alumnos y que estos deben aprender. Para entender el alcance que se le da a la expresión en un modelo curricular, conviene recordar que, durante mucho tiempo, con el concepto de contenido educativo se aludía al conjunto de informaciones que se debían proporcionar a los alumnos: algunos todavía le siguen dando este alcance a la expresión. De ahí que los contenidos se expresen en el conjunto de temas que constituyen cada asignatura. Ahora bien, dentro del marco del modelo

curricular, cuando se habla de contenidos educativos, éstos no se restringen como acabamos de indicar refiriéndonos a otras perspectivas pedagógicas a temas de una asignatura o al contenido de determinadas disciplinas dentro de un plan de estudios. Su alcance es mucho más amplio; con la palabra contenido se “designa al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y aprobación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”. Los contenidos abarcan mucho más que informaciones; incluyen procedimientos, destrezas, actitudes, valores, etc. Los pedagogos españoles, comenzando por César Coll y sus discípulos del Carmen, Maruri, etc. Que han escrito en relación con este tema, cuando hablan de contenidos distinguen cinco tipos de capacidades y los agrupan en tres grandes bloques. En cuanto a las capacidades, éstas se clasifican en las siguientes categorías:

- Cognitivas
- Psicomotrices;
- De autonomía y equilibrio personal;
- De relación interpersonal;
- De inserción social

En la educación tradicional, los contenidos se agrupaban en asignaturas, conforme a la idea vigente de darles preeminencia a las ciencias y disciplinas que había de aprender. En esta nueva propuesta se trata de agrupar los contenidos en áreas de aprendizaje, dentro de las cuales se articula y estructuran todos los contenidos de aprendizaje, procurando proporcionar los cinco tipos de capacidades a la que hemos aludido.

SISTEMA EDUCATIVO

Las palabras sistema educativo estatal y comprende, bajo la misma denominación, tipos muy disímiles de educación vigentes en diferentes países. Archer entiende por sistema educativo estatal una colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, cuyo control e inspección generales es, al menos en parte, de la incumbencia del estado y cuyos procesos y partes integrantes están relacionados entre sí. De acuerdo con este concepto, queda el margen del sistema escolar todos los programas e instituciones educativas que funcionan fuera de la órbita del control estatal y aquellos que tienen que ver con la educación no formal.

Un análisis detenido de la definición de Archer nos permite descubrir cuáles son las condiciones que deben darse para que exista un sistema educativo estatal. Esas son las siguientes:

- Existencia de instituciones que tienen por función la educación formal. Estas instituciones reciben diferentes nombres según el país o el nivel educativo de que se trate (escuelas, colegios, institutos, universidades, etc.) no hay sistema escolar sin escuelas, cualquiera sea la denominación que se les dé.
- Carácter nacional de esas instituciones. Éstas deben abarcar la totalidad del país y estar articuladas de tal modo que la movilidad geográfica de estudiantes y docentes no pongan en riesgo la continuidad de sus respectivas carreras dentro del sistema.
- Papel del estado. El financiamiento, gestión y supervisión del sistema educativo es una función indelegable del Estado, ya sea nacional, provincial o, eventualmente, municipal, según el tipo de organización institucional adoptado por el país de que se trate. Aun en aquellos casos en que el estado se le asigna una función

subsidiaria en materia de educación (las políticas neoliberales, por ejemplo, sostiene esta postura), su presencia es imprescindible para la existencia del sistema educativo.

- Por último, la necesaria relación e integración entre los procesos y las partes a un sistema. Si esto no se da, no estamos frente a un sistema. Se trataría de otra forma de institucionalización de la educación que no responde a las características de un sistema. De hecho, antes del surgimiento de los sistemas educativos estatales, la educación estaba institucionalizada de otra manera. Había instituciones educativas, pero no había sistema educativo.

Al referirnos a la educación como un sistema estamos suponiendo, por hipótesis, que las partes que lo conforman están interrelacionadas de múltiples formas, tanto las que se refieren a la carrera escolar de los alumnos y el personal de enseñanza, como las que se ocupan de la gestión administrativa del sistema. Como observa E. de Babini (1991), hay relaciones muy fáciles de advertir, y otras menos notorias. En cualquier caso, esas relaciones permiten caracterizar a un sistema como más o menos abierto, más o menos flexible, más o menos eficiente, más o menos centralizado, etc. Todas estas características sirven para introducir o promover cambios en el sistema y para comprender sus relaciones con otros fenómenos sociales.

Bermudez, G. (2012). *Qué es la educación*. United States of America

EDUCACIÓN

La educación es un conjunto de las costumbres y buenos modales conforme a ciertas normas y costumbres de la sociedad. “Nosotros sabemos también la acción, o conjunto de acciones destinadas a desarrollar sus capacidades intelectuales en una o varias áreas del conocimiento, tiene que ver con

impartir o transmitir el conocimiento. Eso puede hacerse en diferentes maneras, ya sea sistematizada, experimental o de manera informal. Es un proceso donde se pueden usar diferentes métodos.

Bernal, C. I. (2007). *Metodología para la Planificación de la Educación Superior*. México: Mora-Cantúa.

CUADRO N° 1

CONTENIDOS

<p>CONCEPTUALES</p>	<p>Hechos</p> <p>Conceptos</p> <p>Sistemas</p> <p>Conceptuales</p>	<p>Saber</p>	<p>Hacen referencia a las distintivas áreas de conocimiento. Son los ejes den torno a las cuales se vertebran las distintas asignaturas.</p>
<p>PROECDIMENTALES</p>	<p>Métodos</p> <p>Técnicas</p> <p>Procedimientos</p> <p>Estrategias</p>	<p>Saber hacer</p>	<p>Son contenidos que se relacionan con la capacidad operativa: tienen un carácter fundamentalmente instrumental.</p>

ACTITUDINALES	Valores Normas Actitudes	Aprender a ser	Son los que tienen por finalidad el desarrollo de la persona para la vida en sociedad, generando valores, pautas de comportamiento y actitudes que sirven para la convivencia entre los seres humanos.
----------------------	--	-----------------------	--

Hidalgo, M. I. (1999). *Planificación Curricular*. LOJA, LOJA, ECUADOR: UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA.

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

- **Cuando hay que enseñar: tiempo**

En el modelo curricular se delega a cada institución educativa, y en ella al equipo docente, la responsabilidad de establecer cuando hay que enseñar. Esta tarea, que está en manos del profesorado, consiste en distribuir y organizar el desarrollo de los contenidos a lo largo de los ciclos y niveles educativos. Para responder adecuadamente a esta cuestión, hay que diferenciar entre:

- **Secuenciación:** organización y desarrollo de los contenidos, de modo que asegure un orden y progresión lógica de su presentación y de los aprendizajes.
- **Temporalización:** que distribuye los tiempos concretos en que se desarrollan las secuencias en el aula.

- Si bien se puede distinguir ambas tareas, hay que abordarlas de manera simultánea, ya que ambas responden a la idea de aprendizaje significativo, por el cual los contenidos han de secuenciarse y organizarse atendiendo a los mismos principios: presentación lógica, posibilidades de relacionarse con los conocimientos previos de los alumnos y establecimientos de un gran número de relaciones pertinentes entre unos contenidos y otros.

Se trata de ordenar las actividades educativas de manera lógica y cronológica, precisando cuando y dentro de que límites de tiempo se han de realizar. Esta secuenciación y organización de contenidos se realiza con arreglo a los principios y criterios propios del aprendizaje significativo: lo que se va enseñando debe estar relacionado con los conocimientos previos de los alumnos. Esto permite contextualizar y adecuar los objetivos y temas de acuerdo con las peculiaridades de los educandos y de sus circunstancias concretas.

Consecuentemente, la secuenciación no solo es una tarea para organizar adecuadamente el desarrollo de los contenidos, sino que ella” influye decisivamente en la construcción de aprendizajes significativos, como explica Sánchez y Niesta, habida cuenta de que, si los contenidos presentan una organización interna adecuada, son más comprensibles y fáciles de asimilar, favoreciendo que los alumnos les puedan atribuir significados de un modo personal

- **Como hay que enseñar: metodologías, técnicas y estrategias**

Para enseñar, no basta con saber la asignatura; también hay que saber enseñar y tener una estrategia pedagógica. Cuando se habla de contenidos educativos (respuesta a la pregunta ¿Qué hay que enseñar?), se hace referencia al conjunto de aprendizajes necesarios. Pero cuando se plantea cómo enseñar, lo que interesa es indicar los procesos que lo hace posible. Y esta tarea podemos plantearla en términos de metodología didáctica, estrategias pedagógicas, o de métodos de enseñanza/aprendizaje.

Si bien autores de importancia, como Ausubel Inovak, sostiene que en la elaboración del currículum solo hay que ocuparse de que enseñar, nos parece que los aspectos que se refieren al cómo enseñar debe estar estrechamente relacionados con el primero, y ambos con el modo de evaluar. Ceñidos al punto que ahora nos ocupa, hemos de decir que, en la elaboración del proyecto curricular del centro, el equipo docente debería llegar a un acuerdo mínimo sobre los métodos didácticos y la estrategia pedagógica que debe definir y orientar la actividad educativa.

Al tratar este tema, nos parece oportuno comenzar como algunas consideraciones generales acerca de los métodos de enseñanza/aprendizaje, especialmente en lo que concierne al cómo enseñar, dentro del marco de un modelo educativo curricular. He aquí algunas cuestiones que nos parece más significativas:

Todo método didáctico y toda forma de investigación educativa deben articular coherentemente los objetivos educativos, los contenidos y las actividades que se realiza para el logro de los mismos.

El método didáctico también transmite y enseña contenidos, ya sean actitudinales o valorativos. La forma de establecer cómo se enseña no se reduce a procedimientos: expresa valores, actitudes, modos de establecer las relaciones interpersonales, etc.

Hay que evitar el dogmatismo y el fetichismo metodológico. El primero consiste en absolutizar la importancia de un método particular considerándolo como un único válido: el fetichismo respecto a los procedimientos didácticos es actuar como si los métodos fueran una especie de varita mágica que actúa con prescindencia de quien o quienes lo aplican. El docente es el instrumento de los instrumentos metodológicos. Los métodos de intervención socio-educativa son una especie de guía, la indicación de un camino, un modo de aproximación y no un conjunto de certezas apodícticas. Ningún método es un camino infalible; es lo que en metodología se expresa diciendo que la relación método-objetivo y método-fin no es unívoca sino aleatoria, y en esa aleatoriedad quien lo aplica tiene una importancia central, unida a las circunstancias de aplicación.

Las acciones metodológicas son muchas y variadas. “la educación, se dice en un documento de la UNESCO, ha de poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, lo importante no es saber que camino a seguido el individuo, sino lo que ha aprendido y adquirido. “De ahí que el criterio fundamental para juzgar un método pedagógico viene dado por la medida de que el método pedagógico viene dado por la medida de que el método es eficaz para producir aprendizajes significativos que, a su vez, sean coherentes con los objetivos y finalidades propuestas. Hay pedagogos que se dejan llevar por las “modas” en cuanto a métodos didácticos: de pronto parece que todo a casi todo hay que hacerlo por los “métodos activos”; otros creen que sólo se puede enseñar de manera eficaz a través del taller, y los

hay también que no sabe otra cosa que “dictar” clase, mientras que los más “aggiornados” se apasionan por las tecnologías educativas y de manera especial por los medios audiovisuales. Todas las modalidades son utilizables: dependen de la naturaleza de la disciplina que se enseñe o de los temas o contenidos que se están desarrollando. Y todas se pueden combinar para enseñar mejor.

Objetivos de la Educación:

- Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- Favorecer el proceso de maduración de los niños en lo sensorio-motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo, y los valores éticos.
- Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- Desarrollar la creatividad del individuo.
- Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en diferencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias

- **Evaluación**

La reforma curricular implica su tratamiento distinto al tradicional en cuanto a la evaluación. Ya no se circunscribe al sistema tradicional de calificar el nivel de conocimiento adquiridos y a la promoción de un grado a otro, sino como elemento fundamental del proceso de aprendizaje. En otras palabras la evaluación es entendida como una función pedagógica en donde la reflexión, los criterios y la toma de decisiones sirven para reorientar, sobre la marcha, el proceso. De igual manera la evaluación es conceptualizada como elementos que genera comunicación aliento y confianza.

Si el centro de atención de la reforma curricular es la adquisición y desarrollo de destrezas y capacidades, el referente evaluador está en función de aspectos internos de cada alumno que se explicitan en sus formas de actuar. Por eso el alumno va siendo evaluado durante el proceso e igualmente se le valora en su actuación final.

Según la temporalización la evaluación es considerada de acuerdo al momento de aplicación: inicial o punto de partida real del sujeto, formativa o procesual que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumno y de la enseñanza del profesor para la toma de decisiones: y, al final que es un espacio de reflexión en torno a lo alcanzado.

Finalmente, la evaluación desde las personas que intervienen es considerada como los procesos donde hay: una autoevaluación cuando el propio alumno evalúa sus actuaciones, aspecto que puede cumplir si es que ha alcanzado la capacidad de valorar: una coevaluación o evaluación mutuo que no es un proceso simple y requiere de una práctica habitual; y, la

heteroevaluación que no es sino una evaluación que realiza una persona sobre otra (trabajo, actuación, rendimiento), el profesor al alumno y éste al profesor

- **A ello se suele añadir todo lo referente a:**
- Orientación y tutoría
- Medidas de atención a la diversidad

Hay dos componentes del modelo curricular el de orientación y tutoría y las medidas de atención a la diversidad que en España han adquirido un desarrollo importante, pero en el caso latinoamericano pareciera que han de ser de más lenta incorporación. A ello nos vamos a referir para tenerlo presente como una tarea por realizar. Antes quisiera hacer una advertencia, pues en algunas ocasiones, al hablar de la tutoría y orientación como parte del modelo, los docentes participantes en estos encuentros han indicado que esta es una tarea realizada desde siempre. Esta observación es válida; todo docente, en cuanto enseñarte, lo pretenda o no, orienta a sus alumnos, en el sentido de que influye en una determinada dirección, aun cuando tenga el propósito de aplicar una pedagogía no directiva. Una segunda cuestión que quisiera indicar es que siempre los buenos maestros o profesores han tenido la preocupación por orientar a sus alumnos. Pero hoy, cuando se habla de orientación y tutoría, de lo que se trata es de institucionalizarla y supone, además, una tarea que exige una cierta capacidad y preparación específica. La idea de tutoría y orientación hemos de decir por último no es una idea exclusiva del modelo curricular; se le integra como parte de otros componentes.

Hidalgo, M. I. (1999). *Planificación Curricular*. LOJA, LOJA, ECUADOR:
UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA.

NIVELES DEL CURRÍCULUM

Las Leyes de Educación nacen con dos objetivos muy claros, por un lado garantizar que todos los alumnos, independientemente de las características particulares o de las condiciones de los grupos de pertenencia, reciban una cultura común y unos conocimientos acordes con la realidad que les rodea, por otro lado garantizar una educación adecuada con las características individuales de cada uno, atendiendo a la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones que caracteriza a toda población.

Es necesaria una concepción abierta y flexible del currículum, promoviendo una mayor descentralización en la toma de decisiones educativas que se traduce en los sucesivos niveles de concreción curricular y en la autonomía pedagógica de los Centros. La coherencia existente entre los niveles de concreción curricular garantizará una enseñanza comprensiva y abierta a la diversidad donde se redistribuyan las competencias y responsabilidades de la Administración Educativa, de los centros docentes y de los profesores en el establecimiento del currículum escolar. Este currículum podrá servir como un instrumento valioso de innovación educativa si el conjunto de profesores de un Centro lo percibe como un proyecto propio, un proyecto a construir en equipo, de forma colaborativa. Los Centros y los equipos educativos son los espacios de profesionalización docente, desde la experiencia educativa de éstos es posible construir el Proyecto Curricular partiendo del análisis de las normas administrativas y de las reflexiones de los docentes sobre sus actuaciones en el aula con el objetivo de mejorar su teoría y práctica educativa.

MACRO: Diseño Curricular Base en este nivel del sistema educativo se explicita el conjunto de decisiones resultantes del modelo de reforma educativa adoptado o de la ley general de la educación.

En este caso el currículum es la matriz básica del proyecto educativo que establece las coordenadas de organización y funcionamiento del sistema educativo, los componentes curriculares de obligado cumplimiento y los contenidos básicos o enseñanzas mínimas comunes para todo el país.

Sus principales características son:

- a) Es un documento abierto y flexible ya que deja gran parte de las decisiones curriculares en manos de los profesores al incluir únicamente objetivos generales (en términos de capacidades), grandes bloques de contenidos y orientaciones sobre la metodología y la evaluación.
- b) Es orientador ya que no se considera como un producto acabado sino que serán los profesores quienes se encarguen de concretarlo para la realidad educativa en que trabajan.
- c) Es prescriptivo, está destinado no sólo a orientar a los profesores y centros sino también a prescribir determinados objetivos, contenidos o experiencias educativas que han de asegurarse a todos los alumnos en el transcurso de su escolaridad.

MESSO: PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO. Es importante diferenciar entre Proyecto Educativo de Centro (P.E.C) y Proyecto Curricular de Centro. El primero define la identidad del Centro, es un instrumento para la planificación a medio plazo cuyo objetivo es dotar de coherencia y personalidad propia a los Centros, es más amplio e incluye, tanto el P.C.C. como las Finalidades Educativas y el Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.). Su elaboración es coordinada por el Equipo Directivo y deben participar todos los sectores de la comunidad educativa de acuerdo con las directrices elaboradas por el Consejo Escolar y las

propuestas realizadas por Claustro de profesores, Asociaciones de Padres y de Alumnos.

El P.C.C. constituye el instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones del equipo docente de un Centro educativo y tiene como finalidad alcanzar las capacidades previstas en los objetivos de cada una de las etapas, en coherencia con las Finalidades Educativas del mismo. (Decretos sobre Reglamentos Orgánicos de Centros, BOJA de 6 de Septiembre de 1997). Es un conjunto de decisiones articuladas que permitan concretar el D.C.B. en proyectos de intervención didáctica adecuadas a un contexto específico. Con su elaboración se pretende garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad.

Su diseño y elaboración es competencia de los equipos docentes siendo coordinados por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica debiendo ser aprobado por el Claustro de Profesores.

El Proyecto Curricular de Centro debe incluir, de manera coordinada los proyectos curriculares de las distintas etapas educativas que se impartan en el mismo. Los Centros de Secundaria incluirán el Proyecto Curricular de la E.S.O., así como los de Bachillerato y de Formación Profesional específica si estas enseñanzas se impartieran en dichos Centros.

MICRO: corresponde al currículum como instrumento que planifica las actividades del establecimiento educativo, es equivalente al proyecto curricular del centro.

PROGRAMACIONES CURRICULARES DE AULA: Entendemos por programación curricular de aula el conjunto de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada profesor realiza con su grupo de alumnos. Estos aspectos han de ser recogidos en forma de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo y/o nivel educativo (se entiende por Unidad Didáctica una unidad de trabajo escolar relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo). Las programaciones deben estar de acuerdo con el D.C.B. y en consonancia con lo recogido en el Proyecto Curricular de Centro, para ello es necesario planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes. En Educación Secundaria podemos hablar de un paso previo: las programaciones didácticas que son elaboradas por los Departamentos de cada una de las áreas y etapas correspondiente siguiendo las directrices del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. La actividad docente de cada profesor y sus programaciones de aula deben estar de acuerdo con las directrices marcadas por las programaciones didácticas de los Departamentos.

ADAPTACIONES CURRICULARES: Cada vez más se considera las Adaptaciones Curriculares y, en general, a todas las medidas de atención a la diversidad, como el último nivel de concreción. La A.C. es la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno la propuesta de currículum abierto y flexible ofrece uno de los instrumentos más valiosos para responder a la diversidad. Desde este punto de vista, los niveles de concreción curricular son niveles de adaptación curricular. Se requiere del profesor la responsabilidad y la libertad de decisión acerca los cambios, adecuaciones, etc, que permitirán adecuar el currículum a las necesidades reales. Son los que mejor conocen a los

alumnos quienes deben realizar las adecuaciones pertinentes en el ejercicio de su autonomía y contribuyendo así a su desarrollo profesional.

<http://didactica2004.galeon.com/cvitae969421.html>

ENSEÑANZA

La enseñanza es una actividad realizada conjuntamente mediante la interacción de 4 elementos: uno o varios profesores o docentes o facilitadores, uno o varios alumnos o discentes, el objeto de conocimiento, y el entorno educativo o mundo educativo que pone en contacto a profesores y alumnos.

La enseñanza es el proceso de transmisión de una serie de conocimientos, técnicas, normas, y/o habilidades, basado en diversos métodos, realizado a través de una serie de instituciones, y con el apoyo de una serie de materiales.

Según la concepción enciclopedista, el docente transmite sus conocimientos al o a los alumnos a través de diversos medios, técnicas, y herramientas de apoyo; siendo él, la fuente del conocimiento, y el alumno un simple receptor ilimitado del mismo. El aprendizaje es un proceso bioquímico.

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA

Según la UNESCO; vivimos en una sociedad en la que la ciencia y la tecnología ocupan un lugar fundamental en el sistema productivo y en la vida cotidiana en general. Parece difícil para el mundo moderno comprender el papel que la enseñanza cumple en la sociedad actual.

La población necesita y es importante para ellos una educación científica y tecnológica para de esta forma aproximarse y comprender la complejidad y

globalidad de la realidad, para adquirir habilidades que les permitan desenvolverse en su vida diaria así como para relacionarse con su entorno, con el mundo del trabajo, de la producción y del estudio.

Las ciencias de la naturaleza han incrementado la vida laboral de tal manera que se han convertido en clave esencial para interpretar y comprender la cultura contemporánea.

Por lo tanto, ya no es posible reservar la cultura científica y tecnológica a una elite. La sociedad ha tomado conciencia de la importancia de las ciencias y su influencia en temas como salud, recursos, alimentos y energéticos.

La adquisición de una metodología basada en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonado, debe insertarse en todo proyecto de desarrollo de la persona y colaborar en la formación de un ciudadano capaz de tomar sus propias decisiones, ya que prepara y favorece una actitud crítica responsable.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Clasificación General de los Métodos de Enseñanza

Veremos ahora la clasificación general de los métodos de enseñanza, tomando en consideración una serie de aspectos, algunos de los cuales están implícitos en la propia organización de la escuela.

Estos aspectos realzan las posiciones del profesor, del alumno, de la disciplina y de la organización escolar en el proceso educativo. Los aspectos tenidos en cuenta son: en cuanto a la forma de razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistematización de la materia, actividades del alumno, globalización de los conocimientos, relación del profesor con el alumno, aceptación de lo que enseñado y trabajo del alumno.

1. Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento

- **Método Deductivo:** Es cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular.
- **Método Inductivo:** Es cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige.
- **Método Analógico o Comparativo:** Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza.

2. Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia

- **Método Lógico:** Es cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que van desde lo menos hasta lo más complejo.
- **Método Psicológico:** Es cuando la presentación de los métodos no sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del educando.

3. Los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza

- **Método Simbólico o Ver balístico:** Se da cuando todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medios de realización de la clase.

- **Método Intuitivo:** Se presenta cuando la clase se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista las cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos.

4. Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia

- **Rígida:** Es cuando el esquema de a clase no permite flexibilidad alguna a través de sus ítems lógicamente ensamblados, que no dan oportunidad de espontaneidad alguna al desarrollo del tema de la clase.
- **Semirrígida:** Es cuando el esquema de la lección permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase y del medio social al que la escuela sirve.

1. Métodos de Sistematización:

- **Método Ocasional:** Se denomina así al método que aprovecha la motivación del momento, como así también los acontecimientos importantes del medio. Las sugerencias de los alumnos y las ocurrencias del momento presente son las que orientan los temas de las clases

5. Los métodos en cuanto a las actividades de los alumnos

- a. Dictados
- b. Lecciones marcadas en el libro de texto, que son después reproducidas de memoria.

- c. Preguntas y respuestas, con obligación de aprenderlas de memoria.
- d. Exposición Dogmática

- **Método Pasivo:** Se le denomina de este modo cuando se acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los alumnos en actitud pasiva y recibiendo los conocimientos y el saber suministrado por aquél, a través de:
- **Método Activo:** Es cuando se tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del alumno. La clase se desenvuelve por parte del alumno, convirtiéndose el profesor en un orientado, un guía, un incentivador y no en un transmisor de saber, un enseñante

6. Los métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos

- **Método de Globalización:** Es cuando a través de un centro de interés las clases se desarrollan abarcando un grupo de disciplinas ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades
- **Método no globalizado o de Especialización:** Este método se presenta cuando las asignaturas y, asimismo, parte de ellas, son tratadas de modo aislado, sin articulación entre sí, pasando a ser, cada una de ellas un verdadero curso, por la autonomía o independencia que alcanza en la realización de sus actividades
- **Método de Concentración:** Este método asume una posición intermedia entre el globalizado y el especializado o por asignatura. Recibe también el nombre de *método por época* (o enseñanza época). Consiste en convertir por un período una asignatura en materia principal, funcionando las otras como auxiliares. Otra modalidad de este método es pasar un período estudiando solamente una disciplina,

a fin de lograr una mayor concentración de esfuerzos, benéfica para el aprendizaje

7. Los métodos en cuanto a la relación entre el profesor y el alumno.

- **Método Individual:** Es el destinado a la educación de un solo alumno. Es recomendable en alumnos que por algún motivo se hayan atrasado en sus clases.
- **Método Recíproco:** Se llama así al método en virtud del cual el profesor encamina a sus alumnos para que enseñen a sus discípulos
- **Método Colectivo:** El método es colectivo cuando tenemos un profesor para muchos alumnos. Este método no sólo es más económico, sino también más democrático

8. Los métodos en cuanto al trabajo del alumno

- **Método de Trabajo Individual:** Se le denomina de este modo, cuando procurando conciliar principalmente las diferencias individuales el trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el profesor con mayor libertad para orientarlo en sus dificultades.
- **Método de Trabajo Colectivo:** Es el que se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total. Puede ser llamado también Método de Enseñanza Socializada.

- **Método Mixto de Trabajo:** Es mixto cuando planea, en su desarrollo actividades socializadas e individuales. Es, a nuestro entender, el más aconsejable pues da oportunidad para una acción socializadora y, al mismo tiempo, a otra de tipo individualizador.

9. Los métodos en cuanto a la aceptación de los enseñados

- **Método Dogmático:** Se le llama así al método que impone al alumno observar sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad y solamente le cabe absorberla toda vez que la misma está siéndole ofrecida por el docente.
- **Método Heurístico:** (Del griego heurístico = yo encuentro). Consiste en que el profesor incite al alumno a comprender antes de fijar, implicando justificaciones o fundamentaciones lógicas y teóricas que pueden ser presentadas por el profesor o investigadas por el alumno.

10. Los métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio

- **Método Analítico:** Este método implica el análisis (del griego análisis, que significa descomposición), esto es la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Se apoya en que para conocer un fenómeno es necesario descomponerlo en sus partes.
- **Método Sintético:** Implica la síntesis (del griego síntesis, que significa reunión), esto es, unión de elementos para formar un todo.

1. Métodos de Enseñanza Individualizada y de Enseñanza Socializada

Los métodos de enseñanza actualmente pueden clasificarse en dos grupos: los de enseñanza individualizada y los de enseñanza socializada.

Métodos de Enseñanza Individualizada: Tienen como máximo objetivo ofrecer oportunidades de un desenvolvimiento individual a un completo desarrollo de sus posibilidades personales. Los principales métodos de enseñanza individualizada son: Métodos de Proyectos, El Plan Dalton, La Técnica Winnetka, La Enseñanza por Unidades y La Enseñanza Programada.

- **Métodos de Proyectos:** Fue creado por W.H. Kilpatrick en 1918. Lo fundó en el análisis del pensamiento hecho por John Dewey, y su cometido fue el ensayo de una forma más efectiva de enseñar. Tiene la finalidad de llevar al alumno a realizar algo. Es un método esencialmente activo, cuyo propósito es hacer que el alumno realice, actúe. Es en suma, el método de determinar una tarea y pedirle al alumno que la lleve a cabo. Intenta imitar la vida, ya que todas las acciones del hombre no son otra cosa que realizaciones de proyectos. Podemos encontrar cuatro tipos principales de proyectos:
 - **Proyecto de Tipo Constructivo:** Se propone realizar algo concreto.
 - **Proyecto de Tipo Estético:** Se propone disfrutar del goce de algo como la música, la pintura, etc.
 - **Proyecto de Tipo Problemático:** Se propone resolver un problema en el plano intelectual.
 - **Proyecto de Aprendizaje:** Se propone adquirir conocimientos o habilidades.

Las etapas del proyecto son:

- Descubrimiento de una situación o relación del proyecto
- Definición y Formulación del Proyecto
- Planeamiento y Compilación de Datos
- Ejecución
- Evaluación del Proyecto

2. Plan Dalton: Se debe a Helen Parkhurst, que lo aplicó en la ciudad de Dalton, Massachussets, en el año de 1920. Se basa en la actividad, individualidad y libertad, y su objetivo principal consiste en desenvolver la vida intelectual. Cultiva también la iniciativa toda vez que deja al alumno la oportunidad de escoger los trabajos y los momentos de realizarlos. Dos de sus principales inconvenientes son: acentúa exageradamente la individualidad y su carácter es esencialmente intelectual.

Otras particularidades del Plan son:

- Conferencias
- Boletín Mural
- Hoja de Tareas

3. Técnica Winnetka: Debida a Carleton W. Eashburne, fue aplicada por primera vez en las escuelas de Winnetka, Chicago. Procura conjugar las ventajas del trabajo individualizado con las del trabajo colectivo, sin perder de vista, empero, las diferencias individuales. La doctrina del método se basa en algunos principios esenciales. Contiene medidas que permiten al alumno estudiar solo y controlarse a sí mismo. Al finalizar la unidad el alumno es

sometido a un test de control y de acuerdo a los resultados continuará adelantando en los estudios o hará estudios suplementarios para vencer las deficiencias comprobadas.

4. Enseñanza por Unidades: Llamada también "Plan Morrison" o además "Plan de Unidades Didácticas", es debida a Henry C. Morrison. Guarda estrecha relación con los pasos formales de Herbart, que eran de modelo fuertemente intelectual. Los pasos formales de Herbart eran: 1er. Paso: Preparación; 2do. Paso: Presentación; 3er. Paso: Comparación; 4to. Paso: Recapitulación o Generalización y 5to. Paso: Aplicación. Como hemos dicho, las fases del Plan de Unidad de Morrison guardan mucha similitud con los pasos formales herbatianos, veámoslos: 1. Fase de Exploración; 2. Fase de Presentación; 3. Fase de Asimilación; 4. Fase de Organización y 5. Fase de Recitación. Morrison prevé tres tiempos para consolidar el aprendizaje: estimulación asimilación y reacción. Las dos primeras fases constituyen para él la estimulación; la tercera constituye la asimilación propiamente dicha y por último las fases cuarta y quinta representan la reacción.

Morrison establece los siguientes tipos de enseñanza, según su naturaleza, objetivos, procesos de enseñanza y productos del aprendizaje:

- **Tipo Científico:** Que se preocupa por la comprensión y la reflexión.
- **Tipo de Apreciación:** Que presta especial atención a los juicios de valor.
- **Tipo de Artes Prácticas:** Que se ocupa de la acción sobre elementos concretos.
- **Tipo de Lenguaje y Artes:** Que atiende a la expresión por medio de la palabra oral y escrita.

- **Tipo de Práctica Pura:** Que se ocupa de aspectos prácticos de las diversas disciplinas.

5. Enseñanza Programada: Constituye la más reciente tentativa de individualizar la enseñanza, a fin de permitir que cada alumno trabaje según su propio ritmo y posibilidades. Su sistematización se debe a B. F. Skinner.

Métodos de Enseñanza Socializada: Tienen por principal objeto –sin descuidar la individualización- la integración social, el desenvolvimiento de la aptitud de trabajo en grupo y del sentimiento comunitario, como asimismo el desarrollo de una actitud de respeto hacia las demás personas.

El Estudio en Grupo: Es una modalidad que debe ser incentivada a fin de que los alumnos se vuelquen a colaborar y no a competir. M.y H. Knowles dicen que las características de un grupo son: 1) Una unión definible; 2) Conciencia de Grupo; 3) Un sentido de participación con los mismos propósitos; 4) Independencia en la satisfacción de las necesidades; 5) Interacción y 6) Habilidad para actuar de manera unificada.

Algunos métodos basados en el estudio en grupo: A continuación se presentan algunos métodos de enseñanza basados en el estudio en grupo. Ellos son: socializado-individualizante, discusión, asamblea y panel.

1. Método Socializado-Individualizante: Consiste en proporcionar trabajos en grupos e individuales procurando, también, atender a las preferencias de los educandos. Puede presentar dos modalidades:

Primera Modalidad: Consiste en seis pasos: Presentación, Organización de Estudios, Estudio propiamente dicho, Discusión, Verificación del Aprendizaje e Individualización. Es aplicable sobre todo en los últimos años de la escuela primaria en secundaria.

Segunda Modalidad: Comprende siete pasos que son los siguientes: Presentación Informal, Planeamiento, Estudio Sistemático, Presentación y Discusión, Elaboración Personal, Verificación del Aprendizaje e Individualización. Destinado sobre todo a los últimos años de colegio y a la enseñanza superior.

2. Método de la Discusión: Consiste en orientar a la clase para que ella realice, en forma de cooperación intelectual, el estudio de una unidad o de un tema. Hace hincapié en la comprensión, la crítica y la cooperación. Se desenvuelve a base de un coordinador, un secretario y los demás componentes de la clase.

3. Método de Asamblea: Consiste en hacer que los alumnos estudien un tema y los discutan en clase, como si ésta fuese cuerpo colegiado gubernamental. Este método es más aplicable en el estudio de temas controvertidos o que pueden provocar diferentes interpretaciones. Requiere, para su funcionamiento, un presidente, dos oradores como mínimo, un secretario y los restantes componentes de la clase.

4. Método del Panel: Consiste en la reunión de varias personas especialistas o bien informadas acerca de determinado asunto y que van a exponer sus ideas delante de un auditorio, de manera informal. patrocinando punto de vista divergentes, pero sin actitud polémica. El panel consta de un coordinador, los componentes del panel y el auditorio.

HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA

Habilidades practicables de la enseñanza

El laboratorio de micro enseñanza ofrece información y posibilidades de adiestramiento en las habilidades que a continuación se describe en forma general.

Comunicación oral

El objetivo de esta habilidad es sensibilizar a los profesores respecto a la importancia de ser entendidos. Esta habilidad abarca aspectos como la velocidad al hablar, el vocabulario, la claridad de la pronunciación, la modulación del tono; todo ello con el fin de que el profesor logre una adecuada y eficiente comunicación oral con sus alumnos.

Variación del estímulo

Expertos psicológicos han demostrado que si el profesor varía su conducta, puede retener la mejor atención de sus estudiantes en el salón de clase y favorecer el aprendizaje. Esta variación en la conducta consiste en la habilidad del profesor para hacer uso de sus técnicas verbales, tales como desplazamiento, gestos, variaciones de la interacción, uso de pausas y silencios, cambios en los canales sensoriales por los que el alumno capta el material impartido, etc.

Organización Lógica

El material del curso y sus divisiones, secciones, temas y tópicos deben ser distribuidos y ordenados de tal manera que los alumnos puedan asimilarlo.

Para organizar lógicamente el material, es indispensable establecer objetivos, tanto generales como específicos, y canalizar las actividades hacia esos fines. El maestro debe proveer marcos de referencia para el material del curso, que permita a los estudiantes determinar los alcances y limitaciones de las ideas por tratar. Es recomendable que los temas tengan ilación unos con otros.

Uso del pizarrón

Uno de los instrumentos didácticos más antiguos, cuyo empleo ha perdurado a través del tiempo, es el pizarrón. Su utilización en forma correcta es indispensable para lograr mayor claridad, captar la atención y, sobre todo, facilitar el aprendizaje del alumno. Algunas preguntas que el maestro puede formular para sí mismo y que ayudan a saber si use el pizarrón con propiedad son las siguientes ¿Todos los alumnos alcanzan a ver lo que estoy escribiendo. Sigo un orden o escribo en el espacio que encuentro vacío. El dominio de esta habilidad es importante no solo para reforzar la participación del alumno en clase, sino también para orientarlo respecto a su diseño a través de exámenes, trabajos, etc.

Refuerzo verbal y no verbal

Mostrarle al alumno que está haciendo bien las cosas, que su interés será compensado no solo con la aprobación del curso con otro tipo de gratificaciones, favorecerá tal vez de manera permanente de disposición de aprendizaje al aprendizaje

Valle, E. G. (2002). *Técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño*.

México: Plaza y Valdés. Pág 25-49

EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN

La educación general debe evolucionar en función de las demandas de una sociedad progresivamente compleja, que requiere su funcionamiento un desarrollo intensivo de las capacidades individuales que favorezcan la incorporación a procesos productivos complejos.

Parece importante que niños y adolescentes tomen conciencia de la riqueza de las implicaciones e impactos que tiene la enseñanza en la vida cotidiana. La adquisición de conceptos es sin duda muy importante en la educación obligatoria, pero no es su única finalidad además debería de ser capaz de brindar a los niños-adolescentes conocimientos y herramientas que no desconozcan el carácter social para que sepan debatir con inteligencia en momentos en los que sea necesario.

Así mismo hay que introducirles un valor funcional al conocimiento para explicar fenómenos cotidianos y dotarlos de los instrumentos necesarios para indagar la realidad natural de manera subjetiva.

La evolución de la enseñanza en la sociedad se evidencia en los currículos de educación obligatoria estableciendo propuestas específicas que contemplen características especiales de las distintas edades de los alumnos encontrados.

2.5 Señalamiento variable.

2.5.1. Variable Independiente: El Currículo (Causa)

2.5.2. Variable Dependiente: Enseñanza del idioma Inglés (Efecto)

2.6 Hipótesis

El currículo incide en la enseñanza del idioma Inglés en los estudiantes de décimo año de educación básica del Centro de Educación General Básica Vicente Flor de la provincia de Tungurahua, Cantón Ambato, Parroquia Huachi Grande”

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Enfoque

La investigación es cualitativa y cuantitativa. Cualitativa porque se va a enfocar en describir las cualidades del currículo que tiene el establecimiento educativo y cuantitativo porque se va a realizar la interpretación de la misma basándose en los resultados y datos numéricos adquiridos en las estudiantes, de esta manera la investigación será factible.

3.3. Modalidad básica de la investigación

La investigación a realizarse será

Por los objetivos: La investigación es aplicada, pues permite resolver problemas concretos y prácticos.

Por el lugar: Pertenece a la de campo porque directamente se va a realizar en la comunidad educativa es decir en el lugar mismo de los hechos donde se ha generado el problema; y bibliográfica puesto que partirá de bases teóricas que la sustentaran y la harán valedera.

Por la naturaleza: Es la toma de decisiones por que se compara el conocimiento científico de la comuni educativa con el problema mediante al cual se puede obtener varias alternativas de solución.

3.2. Nivel y tipo de investigación.

La investigación es correlacional porque se va utilizar el currículo anterior de la escuela y este es la base de partida para examinar las debilidades y problemas que tiene utilizando los conocimientos que ya existen para que permita resolver los problemas que se ha podido diferenciar los cuales no tuvieron resultado en un determinado tiempo.

Es descriptiva puesto que se basara en describir con exactitud los detalles y fundamentos del problema a fin de resolverlo y darle solución.

Es exploratoria puesto que se indagara en el lugar donde se genera el problema a cerca de sus causas y consecuencias para así poder darle una solución utilizando los conocimientos adquiridos para así aplicarlos y obtener un buen resultado.

3.3. Población y muestra.

El universo de estudio de la presente investigación son 60 alumnos de los décimos años por lo que no será necesario calcular la muestra ya que no superan a las 100 personas.

CUADRO N° 2

POBLACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Estudiantes	60	100%

Fuente: Investigación - Estudiantes de décimo año de la escuela Vicente Flor

Elaborado por: Adriana Vásquez

3.4. Operacionalización de variables

VARIABLE INDEPENDIENTE: El Currículo

CUADRO N° 3

CONCEPTUALIZACIÓN	DIMANSIONES	INDICADORES	ITEMS BÁSICOS	TÉCNICAS INSTRUMENTOS
Conjunto de asignaturas y áreas que se incluye en un determinado nivel dentro también es un plan de acción por desarrollar en el sistema educativo, se asocia a planificación de la enseñanza y del aprendizaje en el ámbito de las instituciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Contenidos • Tiempo • Metodología 	<p>Objetivos Clase Pasos para el Objetivo</p> <p>Planificación Relación</p> <p>Etapas Metas</p> <p>Técnicas Estrategias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El maestro plantea objetivos al inicio de la clase? 2. ¿El maestro Indica los pasos para lograr los objetivos de la clase? 3. ¿El maestro de Ingles posee una planificación de sus clases? 4. ¿El maestro de Ingles relaciona bien los contenidos de clases? 5. ¿El maestro de Ingles te indica las etapas para tu aprendizaje? 6. ¿El maestro de inglés te hace conocer las metas que desea alcanzar? 7. ¿El maestro de inglés posee diversas 	Encuesta para los estudiantes

	<ul style="list-style-type: none"> Recursos 	<p>Libros Audiovisuales</p>	<p>técnicas de enseñarte?</p> <p>8. ¿El maestro de inglés posee diversas estrategias para enseñarte?</p> <p>9. ¿El maestro posee unos libros que facilitan el aprendizaje?</p> <p>10. ¿El maestro de inglés utiliza equipos audiovisuales para enseñarte?</p> <p>11. ¿El maestro de inglés evalúa tanto el habla como la escritura?</p> <p>12. ¿El maestro de inglés hace una evolución de sus objetivos planteados al dar una clase?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación 	<p>Logros de Aprendizaje Objetivos Planteados</p>		

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

VARIABLE DEPENDIENTE: Enseñanza del idioma Inglés

CUADRO N° 4

CONCEPTUALIZACIÓN	DIMANSIONES	INDICADORES	ITEMS BÁSICOS	TÉCNICAS INSTRUMENTOS
<p>La enseñanza recalca la participación que el que aprende tiene en el proceso de su aprendizaje , concebido este como proceso creador en el que obran como fuerza dinámica las potencialidades físicas , intelectuales y afectivas del alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas Lingüísticas • Herramientas Materiales • Herramientas Tecnológicas 	<p>Comunicación Oral</p> <p>Refuerzos Verbales y No verbales</p> <p>Variación de Estímulos</p> <p>Uso del Pizarrón</p> <p>Proyector</p> <p>Pizarra Eléctrica</p>	<p>1. ¿El maestro permite que hablen en clase?</p> <p>2. ¿El maestro acompaña las palabras con música?</p> <p>3. ¿El maestro alterna estímulos visuales y auditivos para enseñar?</p> <p>4. ¿El maestro escribe palabras nuevas en el pizarrón?</p> <p>5. ¿El maestro de inglés usa el proyector para enseñar?</p> <p>6. ¿El maestro de inglés usa la pizarra eléctrica para enseñar?</p>	<p>Encuesta para los estudiantes</p>

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

3.5. Plan de recolección de información

La recolección de datos se realizará a través de una encuesta dirigida a docentes, cuyo instrumento será un cuestionario.

3.6. Plan de procesamiento de información

Se analiza y se interpreta los resultados de la encuesta a través de la tabulación, los resultados se representara gráficamente, presentando datos, tablas y gráficos circulares.

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

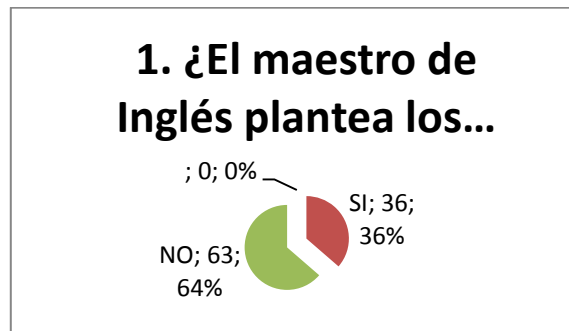
1. ¿El maestro de Inglés plantea los objetivos al inicio de clases?

CUADRO N° 5

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	22	36.36%
NO	38	63.64%

Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°3



Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 63.64% responden negativamente a la pregunta de si el maestro de inglés plantea los objetivos al inicio de clases, quienes responden afirmativamente es el 36.36%. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que los estudiantes no conocen los objetivos de la clase puesto que el maestro no los plantea por lo que no saben cuáles serán sus destrezas al finalizar el año ni el trabajo que está planteado para cada ocasión.

2. ¿El maestro te indica los pasos para lograr los objetivos de la clase?

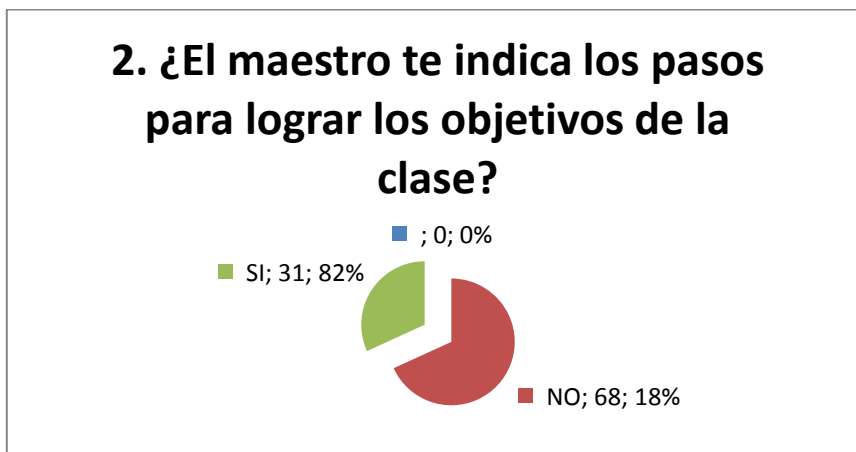
CUADRO N° 6

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
NO	41	68.18%
SI	19	31.82%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°4



Fuente: Encuesta de docentes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 68.18% responden negativamente a la pregunta del conocimiento de los pasos a seguir para alcanzar los objetivos de clases, quienes responden afirmativamente son el 31.82%. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que el profesor no da los pasos a seguir para alcanzar los objetivos de clases por lo que los alumnos no saben el procedimiento a seguir para afinar sus destrezas en el idioma.

3. ¿El maestro de Inglés relaciona bien los contenidos de clase?

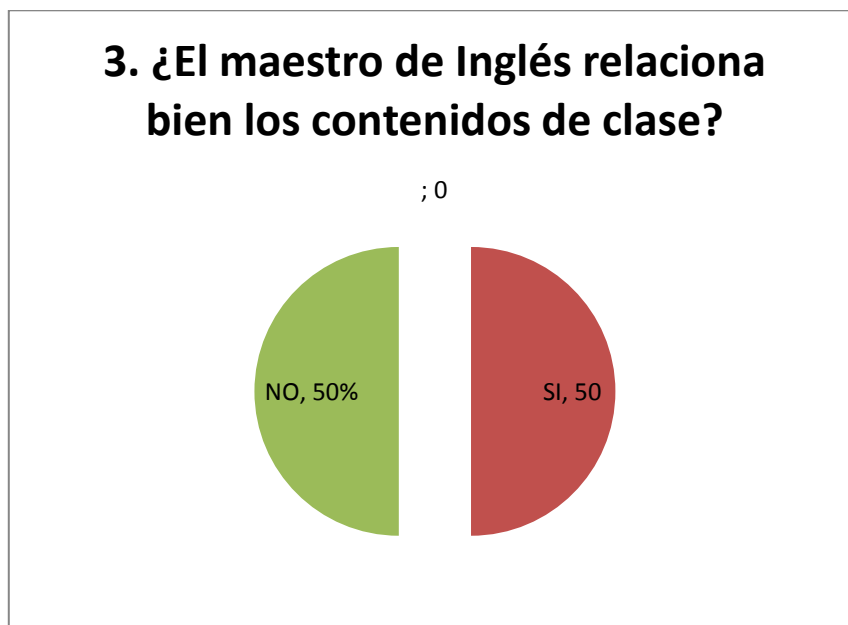
CUADRO N° 7

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	30	50%
NO	30	50%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°5



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 50% responden afirmativamente y el 50% responden negativamente a la pregunta de conocer cómo relacionar los contenidos en clase. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que la mitad de los docentes no conocen relacionan los contenidos que se manejan en clases.

4. ¿El maestro posee una planificación de su clase?

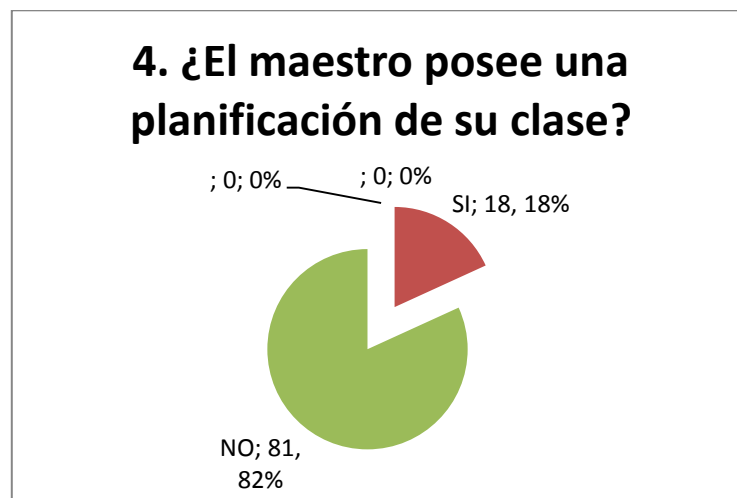
CUADRO N° 8

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	11	18.18%
NO	49	81.82%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N° 6



Fuente: Encuesta de docentes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 81.82% responden negativamente a la pregunta de si el maestro planifica su clase mientras que quienes respondieron afirmativamente son el 18.18%. La planificación es de mucha importancia en la institución es por eso que la mayor parte de los docentes deberían planificar su clase para no tener ningún tipo de problema y cumplir con las metas propuestas.

5. ¿El maestro de Inglés te indica las etapas para tu aprendizaje?

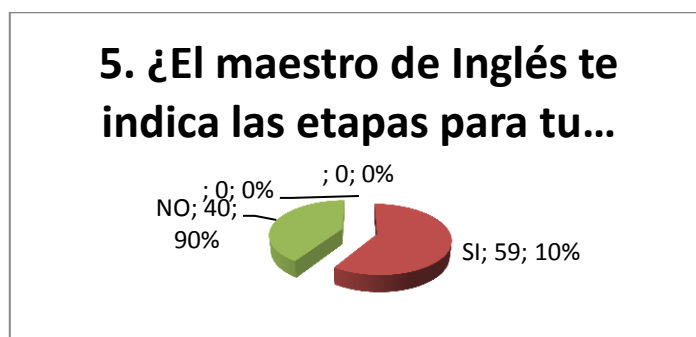
CUADRO N° 9

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAGE
SI	35	59.10%
NO	25	40.90%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°7



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 59.10% responden afirmativamente a la pregunta si los docentes indican las etapas de aprendizaje, quienes responden negativamente son el 40.90%

En las respuestas se puede evidenciar que un gran número de profesores no tienen una guía para transmitir a los estudiantes, esto quiere decir que no todos siguen el mismo plan pedagógico es por eso que los estudiantes no tienen un mismo nivel de aprendizaje.

6. ¿El maestro de Inglés te hace conocer las metas que desea alcanzar?

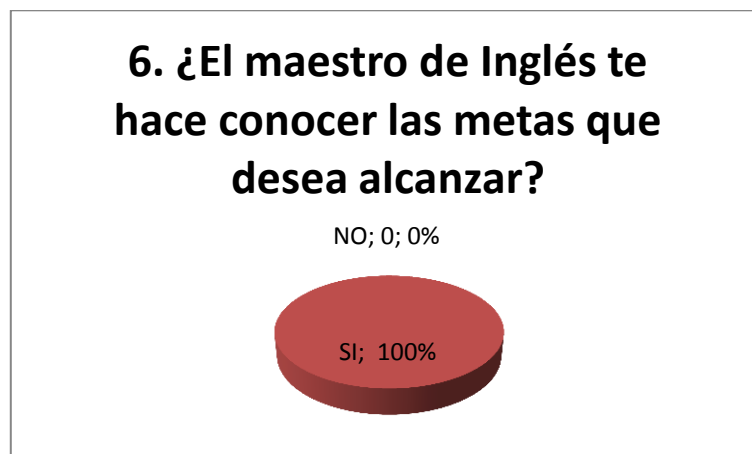
CUADRO N° 10

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	60	100%
NO	0	

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°8



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 100% responden afirmativamente a la pregunta de que los docentes les hacen conocer las metas que desean alcanzar. En las respuestas se puede evidenciar que todos los profesores plantean metas para todo el año de lectivo pero no es así para cada una de las clases que va a impartir.

7. ¿El maestro de Inglés posee diversas técnicas para enseñarte?

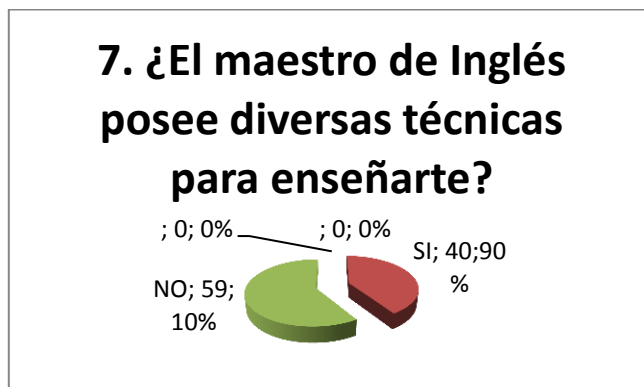
CUADRO N° 11

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	24	40.90%
NO	36	59.10%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°9



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 59.10% responden negativamente a la pregunta si el maestro tiene distintas técnicas de enseñar el idioma inglés, quienes responden afirmativamente es el 40.90%. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que en esta institución hace falta la capacitación a cerca de nuevas técnicas para que los alumnos puedan aprender de una mejor manera

8. ¿El maestro de Inglés aplica diversas estrategias para enseñarte?

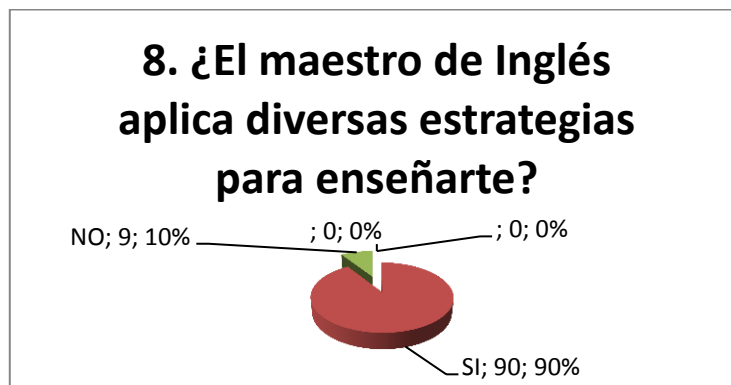
CUADRO N° 12

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	54	90.90%
NO	6	9.10%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°10



Fuente: Encuesta de docentes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 90.90% responden afirmativamente a la pregunta si los docentes aplican sobre las estrategias de enseñanza, quienes responden negativamente son el 9.10%. En las respuestas se puede evidenciar que un gran número de profesores aplican de las estrategias para enseñar, las cuales son importantes para que los profesores puedan transmitir de una buena manera su conocimiento a los estudiantes.

9. ¿El maestro de Inglés posee libros que faciliten el aprendizaje?

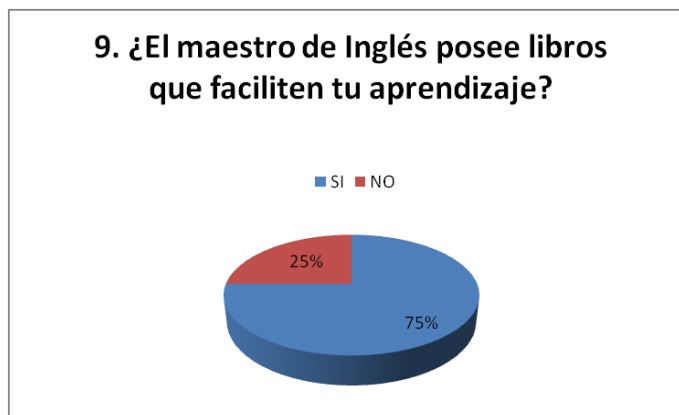
CUADRO No 13

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	45	75%
NO	15	25%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

GRAFICO No 11



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 25% responden negativamente a la pregunta de que si los docentes poseen libros que faciliten el aprendizaje, quienes responden afirmativamente es el 75%. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que los docentes si poseen libros para facilitar el aprendizaje con los alumnos.

10. ¿El maestro de Inglés utiliza equipos audiovisuales para enseñarte?

CUADRO No 14

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	30	50%
NO	30	50%

Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

GRAFICO No 12



Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 50% responden negativamente a la pregunta de que si los docentes utilizan equipos audiovisuales, quienes responden afirmativamente es el 50%. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que los docentes no utilizan siempre equipos audiovisuales.

11. ¿El maestro de Inglés evalúa tanto el habla como la escritura?

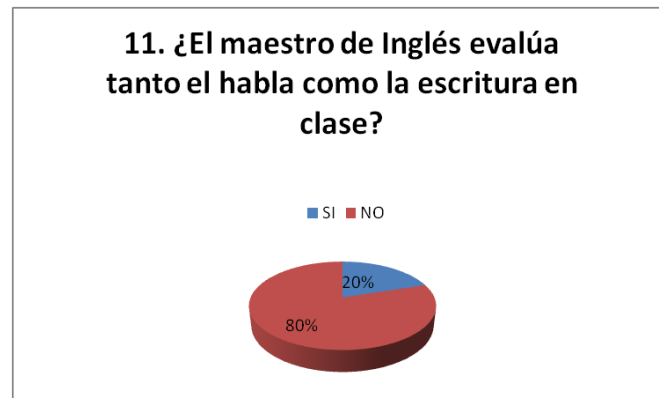
CUADRO No 15

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	12	20%
NO	48	80%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

GRAFICO No 13



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 80% responden negativamente a la pregunta de que si los docentes evalúan tanto el habla como la escritura, quienes responden afirmativamente es el 20%. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que los docentes no califican de igual forma el habla como la escritura sino más bien se fijan solo en una de ambas destrezas.

12. ¿El maestro de Inglés hace una evaluación de los objetivos planteados?

CUADRO No 16

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	12	20%
NO	48	80%

Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

GRAFICO No 14



Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 80% responden negativamente a la pregunta de que si los docentes evalúan los objetivos de la clase, quienes responden afirmativamente es el 20%. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que los docentes no evalúan los objetivos presentados para cada clase ni el correcto cumplimiento de los mismos a través de metas y estrategias que permitan hacerlo.

13. ¿El maestro permite que hablen en Inglés en clase?

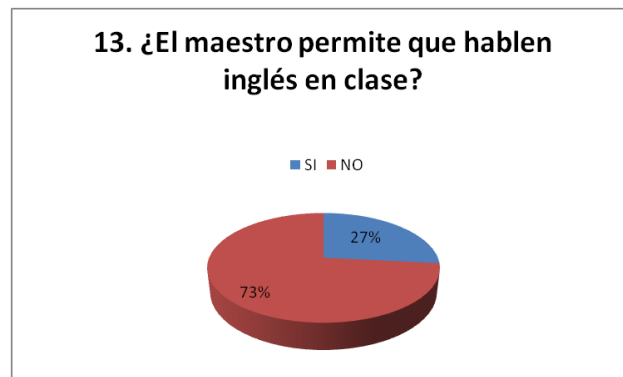
CUADRO N° 17

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	16	27.27%
NO	44	72.73%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°15



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 72.73% responden negativamente a la pregunta de que los docentes existentes permiten que los alumnos hablen en inglés, quienes responden afirmativamente es el 27.27%. En los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que los docentes no permiten que los estudiantes hablen en inglés por lo que no pueden desarrollar sus destrezas.

14. ¿El maestro de Inglés acompaña las palabras con música?

CUADRO N° 18

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	22	37%
NO	38	63%

Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°16



Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 66% responden negativamente a la pregunta si el docente acompaña las palabras con música, quienes responden positivamente son el 37%. En las respuestas se puede evidenciar que un gran número de los profesores no hacen atractiva la clase a los alumnos lo que perjudica su rendimiento en clase

15. ¿El maestro de Inglés alterna estímulos visuales y auditivos para enseñar?

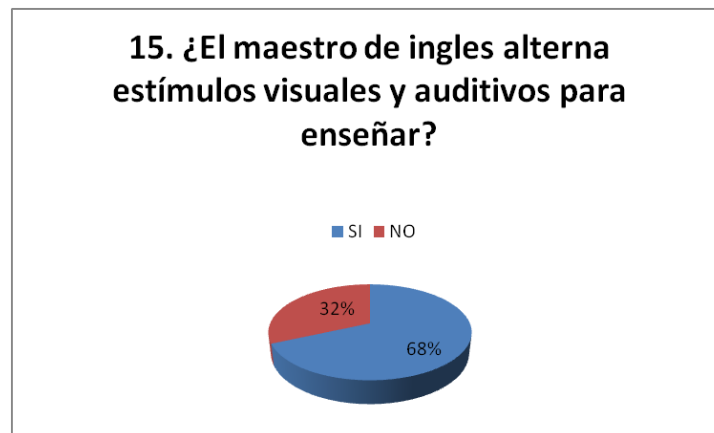
CUADRO N° 19

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	41	68.19%
NO	19	31.81%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°17



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 68.19% responden afirmativamente a la pregunta si utilizan métodos visuales y auditivos para enseñar, quienes responden negativamente son el 31.81%. En las respuestas se puede evidenciar que un gran número de los profesores desarrollan las destrezas que son importantes durante la clase, mediante métodos visuales y auditivos para enseñar.

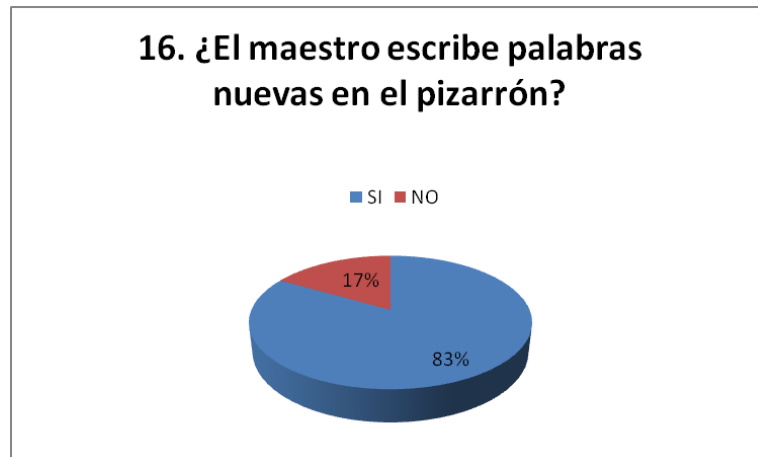
16. ¿El maestro escribe palabras nuevas en el pizarrón?

CUADRO N° 20

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	50	83%
NO	10	17%

Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°18



Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 83% responden afirmativamente a la pregunta si el docente escribe las palabras nuevas en el pizarrón, quienes responden negativamente son el 17%. En las respuestas se puede evidenciar que los maestros si escriben las palabras nuevas en el pizarrón.

17. ¿El maestro de Inglés usa el retroproyector para enseñar?

CUADRO N° 21

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	12	20%
NO	48	80%

Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°19



Fuente: Encuesta de estudiantes

Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 20% responden afirmativamente a la pregunta si el docente utiliza retroproyector para enseñar, quienes responden negativamente son el 80%. En las respuestas se puede evidenciar que los maestros no utilizan retroproyector para enseñar; cabe destacar la carencia de recursos en la escuela en estudio.

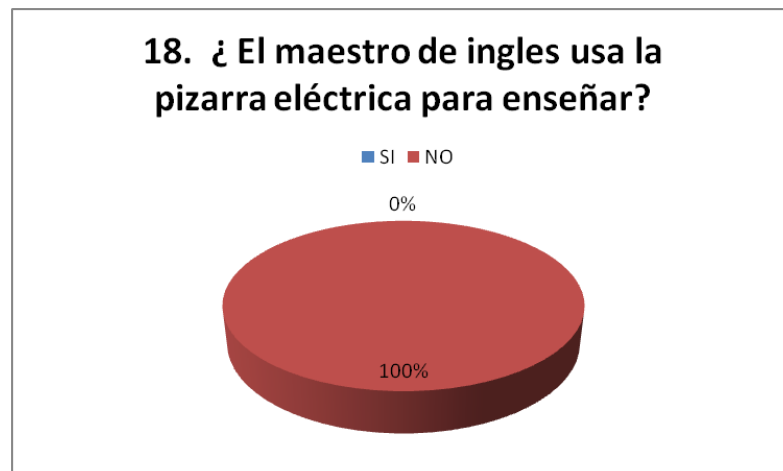
18. ¿ El maestro de Inglés usa la pizarra eléctrica para enseñar?

CUADRO N° 22

FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
SI	0	0%
NO	60	100%

Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

Grafico N°20



Fuente: Encuesta de estudiantes
Elaborado por: Adriana Vásquez

ANÁLISIS: El 100% responden negativamente a la pregunta si el docente utiliza la pizarra eléctrica para enseñar inglés De las respuestas se puede evidenciar que los maestros no utilizan la pizarra eléctrica para enseñar; cabe destacar la carencia de recursos en la escuela en estudio.

4.2. Comprobación de la Hipótesis

Planteamiento de la hipótesis:

Ho - El currículo no incide en la enseñanza del idioma Inglés.

H1 + El currículo incide en la enseñanza del idioma Inglés.

Selección del nivel de significación:

Se utiliza el nivel $\alpha = 0.01$

Descripción de la población:

Se trabajó con una población de 60 estudiantes Para esto las preguntas fueron estructuradas analizando las dos variables de la investigación.

Especificación del estadístico:

$$X^2 = \sum \frac{O - E}{E}$$

X^2 = Chi cuadrado

\sum = Sumatoria

O = Frecuencias Observadas

E = Frecuencias Esperadas

Especificación de las regiones de aceptación y rechazo

$$gl = (f-1) (c-1)$$

$$gl = (5-1) (2-1)$$

$$gl = (4)$$

Entonces con 4 gl y un nivel 13.3 tenemos en la tabla x2 el valor 51.63. Por consiguiente se acepta la hipótesis alternativa la cual dice que el currículo incide en la enseñanza del idioma Inglés.

Recolección de datos y cálculos estadísticos

CUADRO N° 23

PREGUNTAS	SI	NO	SUBTOTAL
1. ¿El maestro de inglés plantea objetivos al inicio de la clase?	22	38	60
2. ¿El maestro indica los pasos para lograr los objetivos de la clase?	41	19	60
3. ¿El maestro de inglés posee una planificación de sus clases?	30	30	60
4. ¿El maestro de inglés relaciona bien los contenidos de clases?	11	49	60
5. ¿El maestro de inglés indica las etapas del aprendizaje?	35	25	60
SUBTOTALES	139	161	300

Fuente: Investigación - Elaborado por: Adriana Lissette Vásquez

CUADRO N° 24

PREGUNTAS	SI	NO	SUBTOTAL
1. ¿El maestro de inglés plantea objetivos al inicio de la clase?	27.8	32.2	60
2. ¿El maestro indica los pasos para lograr los objetivos de la clase?	27.8	32.2	60
3. ¿El maestro de inglés posee una planificación de sus clases?	27.8	32.2	60
4. ¿El maestro de inglés relaciona bien los contenidos de clases?	27.8	32.2	60
5. ¿El maestro de inglés indica las etapas del aprendizaje?	27.8	32.2	60
SUBTOTALES	139	161	300

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

Cálculo del chi (ji) - Cuadrado

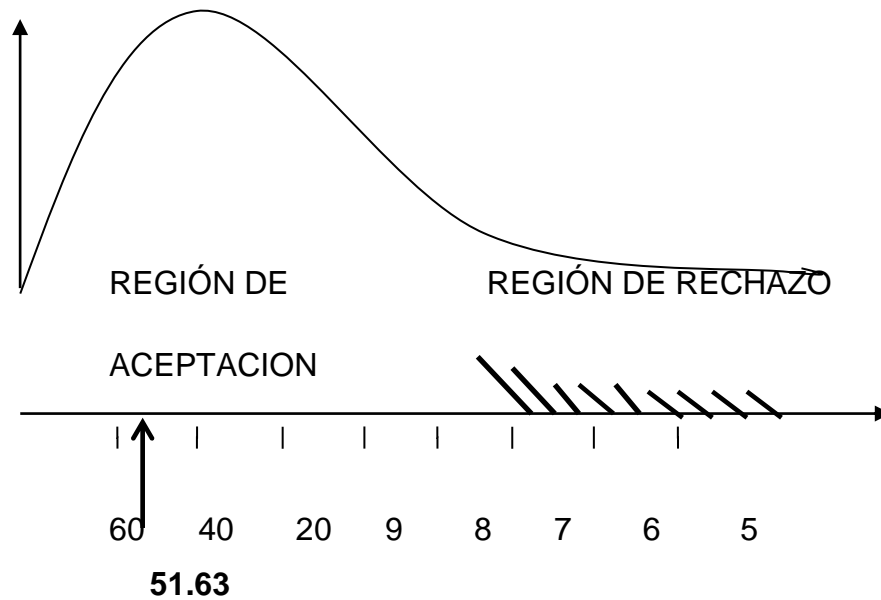
CUADRO N° 25

O	E	O - E	(O - E) ²	(O - E) ² /E
22	27.8	5.8	33.64	1.21
19	32.2	2.8	7.84	0.28
30	27.8	2.2	4.84	0.16
11	32.2	21.2	449.44	13.95
25	27.8	2.8	7.84	0.31
60	32.2	32.2	772.84	24
24	27.8	3.8	9.12	0.51
16	32.2	16.2	262.44	8.15
19	27.8	8.8	77.44	2.78
19	32.2	2.8	7.84	0.28
300	300			X²=51.63

Fuente: Investigación - Elaborado por: Adriana Lissette Vásquez

La representación gráfica sería:

Grafico N°21



Fuente: Investigación - Elaborado por: Adriana Lissette Vásquez

Entonces:

Se rechaza la hipótesis nula (H_0) que El currículum no incide en la enseñanza del idioma Inglés, y se **ACEPTA** la hipótesis alternativa (H_1) que dice “El currículum incide en la enseñanza del idioma Inglés”.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES:

- En el centro de educación básica Vicente Flor, se encuentra falencias en el currículo y esto incide en la enseñanza del idioma Inglés, las cuales demuestra la prueba de las encuestas aplicada a los estudiantes los que mencionan que el maestro no tiene las clases debidamente planificadas ni les explican a cerca de los objetivos que cada clase tendrá.
- Los docentes aplican poco el currículo; esto se da por el poco conocimiento que tienen por lo que se debe capacitarlos y hacer que entiendan la importancia de este, así como de tener clases interactivas que incluyan recursos novedosos a fin de que el alumno mejore su aprendizaje.
- Es fundamental que el docente oriente con información actualizada a sus estudiantes basándose en una planificación bien estructurada al principio, en la mitad y al final de su clase, adaptando esto a las necesidades tanto de la institución, como la dirección de educación y así a la vez en esta planificación se cumple los objetivos que el docente propone desarrollar y llegar a tener con los estudiantes.
- La institución no cuenta con los suficientes recursos para que se pueda impartir una clase más interesante e interactiva para los alumnos para que de esta forma ellos absorban de mejor manera los conocimientos.

5.2. RECOMENDACIONES:

- Es necesario para poder dar las clases adecuadas que el maestro sea capacitado a cerca de cómo realizar sus clases y que elementos incluir en las mismas a fin de mejorar el proceso-enseñanza aprendizaje con los alumnos del décimo año de la Unidad Educativa Vicente Flor.
- Hacer que los docentes aprendan a usar guías de aplicación, técnicas y estrategias de enseñanza, y el planteamiento de objetivos concretos con respecto al aprendizaje en cada clase es muy importante puesto que con esto ellos sabrán el avance que se tiene en cada clase y las partes que se deben reforzar.
- Crear una planificación estructurada para que los docentes tengan un instrumento de enseñanza de calidad conduciendo a los estudiantes a trabajar de una manera organizadora y estructurada cumpliendo con los parámetros establecidos a nivel nacional e institucional.

CAPÍTULO VI

LA PROPUESTA

TEMA: Capacitación Docente sobre el Manejo del Currículo para mejorar la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes de décimo grado de educación básica del Centro de Educación Inicial Vicente Flor de la Parroquia Huachi Grande del cantón Ambato, provincia de Tungurahua.

6.1. DATOS INFORMATIVOS

- **Institución:**
Escuela Fiscal “Vicente Flor”
- **Grado:**
Décimos
- **Responsable:**
Adriana Vásquez
- **Coordinadora:**
Dra. Mg. Marjorie Chimbo
- **Beneficiarios:**
Directivos, Docentes, Estudiantes del décimo año.
- **Ubicación:** Parroquia Huachi Grande, Cantón Ambato, Provincia Tungurahua, teléfono 023442187.

6.2. ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

La planificación y la correcta utilización de un currículo de clase es muy importante en el aspecto educativo y de formación ya que son una guía de enseñanza, en el cual los docentes deben fundamentarse, para esto necesitan tener conocimiento de cómo desarrollarlo en los establecimientos y saber cómo llevarlo.

Las necesidades de capacitación del docente a cerca de la utilización de técnicas y estrategias y el planteamiento de objetivos han hecho que sea necesaria la aplicación de esta propuesta que consiste en capacitar a los docentes sobre el manejo del currículo para mejorar la enseñanza del idioma Inglés.

Es importante anotar que en la investigación previamente realizada dió a conocer que los docentes no tenían una adecuada capacitación a cerca del manejo de un currículo para la enseñanza del idioma Inglés puesto que no aplicaban ningún tipo de estrategia para dar una clase de la mejor manera.

El currículo tuvo cambios a medida que pasa el tiempo y con las nuevas leyes que se plantean en las constituciones anteriores acerca de la Educación, es por eso que las planificaciones cambian de acuerdo al tiempo y a la necesidad que la institución y los estudiantes tienen para renovar sus conocimientos.

De las conclusiones sacadas en la investigación previamente realizada se logró ver que es necesaria la capacitación a los docentes para que de esta forma sepan aplicar el manejo del currículo en las clases que imparten y esto beneficie a maestros, estudiantes y a la institución.

6.3. JUSTIFICACIÓN:

Es de vital importancia la correcta aplicación de currículos ya que estos sirven para que los docentes sepan que actividades, estrategias y técnicas aplicara para un mejor aprovechamiento de los estudiantes; por lo que la propuesta está encaminada a una capacitación para que los docentes sepan a cerca del correcto manejo del currículo y su aplicación sobre los estudiantes.

Es factible de realizar ya que se cuenta con el apoyo de las autoridades y maestros de inglés de la institución, los beneficiados serán los profesores del área de inglés y los alumnos y el impacto logrado con esto será muy positivo ya que los estudiantes tendrán nuevas formas de aprender que no les parezcan monótonas y les permitan desarrollar las destrezas necesarias para dominar el idioma.

Es adecuado capacitar a cerca de currículos puesto que es la manera más fácil de que los docentes que imparten el idioma ingles aprendan a manejar el currículo correctamente y de una forma idónea a fin de que con esto se mejore el rendimiento de los alumnos y la calidad de la clase impartida logrando que absorban el conocimiento del idioma en un porcentaje más alto que el que tenían antes.

6.4. OBJETIVOS

6.4.1. OBJETIVO GENERAL

Capacitar a los docentes sobre el manejo del currículo para mejorar la enseñanza del idioma Inglés en los estudiantes de decimos años de Educación básica de la escuela “Vicente Flor”.

6.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar una capacitación para guiar a los docentes de cómo utilizar el currículo para diseñar la planificación de clase de la enseñanza del idioma Inglés en los estudiantes de décimo año de la escuela “Vicente Flor”
- Ejecutar un modelo de planificación de clase adaptando a las necesidades del establecimiento.
- Evaluar el modelo de planificación de clase propuesto aplicando estrategias y metodología nueva.

6.5. ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD

Es factible realizar esta propuesta para tener un modelo de planificación apropiada que permita una mejor enseñanza y poder de esta manera llegar a los estudiantes de la institución, con una metodología apropiada y planificación de clase que tenga su restructuración paso a paso para de esta manera llegar a los objetivos que el docente se propone en un determinado tiempo, ya sea anuales o mensuales, los cuales llene las expectativas y necesidades que cada estudiante tiene, evitando así la deserción escolar en

este idioma y el valor económico que este representa, ya que la institución está a cargo de todo lo que concierna en la capacitación, es por eso que esto tiene que ser de mucha utilidad para los docentes como para los estudiantes y de lo contrario no sea perdida de dinero.

ECONÓMICA:

La propuesta es factible de realizar económicamente puesto que no supondrá gastos para la institución ya que la capacitación puede ser realizada en horas libres de los profesores sin costo alguno por capacitación.

TÉCNICA:

La propuesta es técnicamente factible de realizar ya que solo se utilizaran, retroproyectores, paleógrafos y pizarrones para realizar la capacitación lo que se encuentra en la misma escuela por lo que técnicamente es posible.

SOCIAL:

La propuesta es socialmente factible ya que cuenta con el apoyo del director de la institución, de los profesores del área de inglés, de los padres de familia y de los alumnos puesto que esto beneficiará las formas de enseñanza del idioma que se dan en la institución y mejorara el aprovechamiento de los estudiantes.

6.6. FUNDAMENTACIÓN CIENTIFICO TÉCNICA

CAPACITACIÓN DOCENTE

Capacitación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores con el conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades necesarias para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases, escuela y comunidad escolar.

Aunque idealmente la capacitación docente puede ser concebida y organizado como un perfeccionamiento continuo, a medida es dividida en las siguientes etapas:

- Capacitación docente inicial: un curso anterior al trabajo de profesor responsable de una sala de clases.
- Iniciación: proceso en el cual se adquiere conocimientos y respaldo durante los primeros años de aprendizaje o el primer año en un escuela particular)
- Desarrollo profesional: proceso dentro de la sala de clases para profesores en práctica.

La pregunta sobre qué conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades deberían poseer los profesores es tema de gran debate en muchas culturas. Esto es comprensible, ya que se encomienda a los profesores la transmisión de las creencias de la sociedad, actitudes y deontología, además de información, consejos y sabiduría, y facilitando la obtención de conocimiento elemental, actitudes y comportamientos que necesitarán para participar activamente en la sociedad y economía.

Generalmente, el currículo de la capacitación docente puede ser analizado en cuatro principales áreas:

- Conocimiento fundamental en de áreas docentes como filosofía de la educación, historia de la educación, psicología educativa y sociología de la educación.
- Habilidades de evaluación del aprendizaje, apoyo en el estudio de su idioma, uso de tecnología para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y ayudando a los estudiantes con necesidades especiales.
- Contenidos y métodos de conocimiento y habilidades, a menudo también incluyen maneras de enseñar y evaluar una asignatura particular, en cuyo caso esta área puede juntarse con la primera área. Existe un creciente debate sobre este aspecto, debido a que ya no es posible saber anticipadamente que tipos de conocimiento y habilidades necesitarán los pupilos cuando entren a la vida adulta, se vuelve más difícil saber qué clase de conocimientos y habilidades deberían poseer los profesores. Se pone énfasis cada vez más en habilidades "transversales" o "horizontales" (tales como "aprender a aprender" o "habilidades sociales", los cuales cortan las ataduras de las asignaturas tradicionales, y por lo tanto ponen en duda los métodos tradiciones de diseño del currículo de capacitación docente (y los métodos de trabajo en el aula).
- Práctica docente en la sala de clases o en alguna otra forma de práctica, usualmente supervisado y respaldado de alguna manera, aunque no siempre.

IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

En la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera sea la disciplina o el campo en el que actúe, el camino que se recorra por parte del estudiante y el profesor habrá sido más fructífero y sencillo. Esto obedece entonces a contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre una mirada integrada entre estudiantes y profesores.

Día a día observamos profesores que pueden tener un excelente dominio en lo que respecta al ámbito profesional pero que están verdaderamente alejados del mundo académico; de las tendencias en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, del conocimiento de lo que significa evaluar con criterio a un estudiante.

Posiblemente, y de hecho ocurre, con el tiempo se deba promover estos programas docentes y en la medida en que esto se estandarice y se convierta en un valor diferencial, los mismos profesores acudirán a obtener dicha formación.

Nos metemos de lleno en el campo de la evaluación, esto se verá aún más. No hay mejor estrategia ni soporte para el docente que transparentar los mecanismos de evaluación frente al estudiante. La importancia de explicitar en el primer día de contacto la forma en que se los evaluará, el aporte del programa, lo que se espera de ellos, los criterios que se utilizarán a lo largo de la cursada, y los que no, contribuyen enormemente a que tanto el profesor como el estudiante transiten por la cursada de manera más relajada y conociendo los parámetros que se utilizarán. La instancia de explicitar una matriz de evaluación, un programa de evaluación, ayuda a evitar los

grados de subjetividad con los que accionamos muchas veces los docentes, sin por eso omitirlos totalmente.

Cuando la subjetividad pasa a dominar el escenario de la evaluación el grado de objetividad por lo tanto sobre los criterios elegidos para evaluar se desdibujan y es ahí en donde entran los puntos de conflictos con los estudiantes.

Jean Marie de Ketele, remiten al concepto que “debe evaluarse más en el sentido que el educador debe estar siempre evaluando, ya que todas las intervenciones deben ser fruto de decisiones tomadas a partir de decisiones válidas” y “debe evaluarse menos en el sentido que no se debe estar acosando continuamente al niño o al adulto con test lápiz-y-papel”. La idea entonces es que el estudiante no viva la evaluación como una instancia de miedo, sino que la conozca previamente, sepa aún más sobre que se está queriendo inferir por parte del docente y finalmente, lo más importante, tenga una devolución al respecto.

Es en ese momento precisamente donde se verá la instancia de aprendizaje. También De Ketele sostiene, al modo de Daniel Stufflebeam que “se evalúa para tomar decisiones pedagógicas”. De Ketele señala que “para evaluar, se deben establecer criterios individuales o colectivos y será válida si lo que se ha evaluado fue lo que se quería evaluar verdaderamente”.

Dentro del proceso de evaluación existen varios momentos, el primero, al inicio, en donde el docente busca inferir aquellos conocimientos anteriores, errores conceptuales, actitudes del estudiante, contexto en el cual se desempeña, y en definitiva medir desde donde se está partiendo.

A ello se llama evaluación diagnóstica, aquella que me permite diagnosticar para luego ajustar variables. En la evaluación formativa, la información necesaria se refiere a los progresos que está realizando el estudiante en relación con las que el profesor ha propuesto como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño indicador del aprendizaje en construcción, los avances o retrocesos que se producen en el aprendizaje.

En esta instancia evalúo proceso y producción del estudiante. Por último, el docente acude a la evaluación aditiva en donde se monitorea la instancia final de lo producido incluyendo trabajos de portfolio, trabajos finales, evaluaciones, etc.

Esta instancia de evaluación se aplica generalmente al final de la cursada a fin de medir como se integraron todos los conocimientos y herramientas. Finalmente, uno de los aspectos más importantes a aplicar por parte del docente, aparte de la construcción de matrices y listas de controles a utilizar durante la cursada incluyendo los criterios elegidos para evaluar, es el aspecto metacognitivo y de autoevaluación.

En esta instancia el estudiante deberá explicitar mediante preguntas que se le formulan, la forma en que se calificará. El estudiante, además, puede conocer los sistemas de calificación; saber si se trata de escalas numéricas, calificaciones conceptuales, formas de promocionar la asignatura. Cuanto más elementos tengan el docente, en mejores condiciones estará de transmitirlos a los estudiantes.

Esto tiene un doble impacto. Por un lado el estudiante se hace cargo, conociendo previamente los criterios sobre los que es evaluado, de realizar

una proceso de introspección y tener una mirada sobre su evaluación más amplia, y por otro lado este pasa a ser un instrumento en donde estudiante y docente pueden contrastar, el estudiante reaprender sobre sus errores y llegar a un mutuo entendimiento en la mayoría de los casos.

La formación del docente en el siglo XXI es un reto producto de la volatilidad de los nuevos desafíos y desarrollos que se experimentan en el mundo científico tecnológico. Es por eso que la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una forma estratégica que el docente de estos tiempos debe asumir como herramienta fundamental para absorber los cambios y transformaciones que se experimenta en el área educativa.

La tarea del profesor es tan compleja que exige el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por eso, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar de ella.

Es importante que los docentes que trabajan en las instituciones educativas en el siglo XXI realicen una juiciosa reflexión acerca de si sus capacidades pueden o no responder a las expectativas de las demandas de un sector heterogéneo y crítico que requiere de respuestas para describir y explicar la complejidad de esta nueva sociedad donde lo constante es el cambio.

Ante esta nueva realidad se hace necesaria una nueva reconfiguración del rol del docente, su nueva contextualización debe emerger de una nueva visión filosófica y a su vez debe estar articulado al progreso de los estudiantes.

El docente universitario para el siglo XXI, como subraya el profesor colombiano Álvaro Recio, será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio

de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad donde la enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos.

Esta situación implica retos para el educador, primero que todo, el tener que encontrarse consigo mismo, y la necesidad de poseer herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que le permitan conocer a profundidad el medio y a sus educandos. Debe además, dominar el campo del conocimiento específico para ejecutar su profesión como educador y tener elementos que le permitan profundizarlos, aplicarlos y estar en permanente actualización.

El cambio de los métodos docentes es una exigencia impuesta por la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, cuyo crecimiento exponencial, multidisciplinariedad e internacionalización, es concomitante de su rápida obsolescencia.

Antes de detallar el enfoque docente que se va a seguir para impartir las asignaturas que se describen en los capítulos siguientes, primero es necesario fijar los conceptos y la terminología básica que se va a emplear a lo largo de este tema.

Enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante. En esta sección se describe dicho proceso apoyándonos en la referencia encontrada de [HERNANDEZ89]. La referencia etimológica del término enseñar puede servir de apoyo inicial: enseñar es señalar algo a alguien. No es enseñar cualquier cosa; es mostrar lo que se desconoce.

Esto implica que hay un sujeto que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender). El que puede enseñar, quiere enseñar y sabe enseñar (el profesor); El que puede aprender quiere y sabe

aprender (el alumno). Ha de existir pues una disposición por parte de alumno y profesor.

Aparte de estos agentes, están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (elementos curriculares) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (medios).

Cuando se enseña algo es para conseguir alguna meta (objetivos). Por otro lado, el acto de enseñar y aprender acontece en un marco determinado por ciertas condiciones físicas, sociales y culturales (contexto).

Durante el proceso de aprendizaje se pueden usar diversas técnicas y métodos de enseñanza. Ocurre que muchas veces estos métodos son usados de una forma empírica sin una mayor profundización y usándose en ocasiones de modo incompleto. Esto ocurre muchas veces por desconocimiento y falta de formación al respecto, de ahí que es de vital importancia estudiar, analizar y poner en práctica los diferentes conceptos, teorías al respecto y metodologías desarrolladas para el logro del objetivo último: un alto nivel educativo en los procesos de formación del niño, el joven bachiller y el profesional universitario.

Por medio de este trabajo se busca satisfacer el conocimiento y aprendizaje de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza, la organización de acuerdo a las actividades desarrolladas en clase y la búsqueda permanente del mejoramiento en la calidad del aprendizaje estudiando los métodos de enseñanza individual y socializada y así como las más de veinte técnicas de enseñanza existentes y reconocidas hoy en día.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Los métodos y técnicas de la enseñanza, independiente de la teoría que los originen deben sujetarse a algunos principios comunes, teniendo en cuenta el desarrollo y madurez pedagógica alcanzada hasta el presente.

Los siguientes son los principios y una breve descripción de algunos de ellos:

- **Principio de proximidad**

Integrar la enseñanza lo más cerca posible en la vida cotidiana del educando.

- **Principio de dirección**

Tornar claros y precisos los objetivos a alcanzar.

- **Principio de marcha propia y continua**

Procura respetar las diferencias individuales, no exigiendo la misma realización de todos los educandos.

- **Principio de ordenamiento**

Con el establecimiento de un orden se busca facilitar la tarea de aprendizaje.

- **Principio de adecuación**

Es necesario que las tareas y objetivos de la enseñanza sean acordes con las necesidades del educando.

- **Principio de eficiencia**

El ideal: mínimo esfuerzo máxima eficiencia en el aprendizaje.

- **Principio de realidad psicológica**

Previene que no se debe perder de vista la edad evolutiva de los alumnos, así como tampoco sus diferencias individuales.

- **Principio de dificultad o esfuerzo**

Es preciso tener el cuidado de no colocar al educando ante situaciones de las que tenga Posibilidades de salir bien. Pues el fracaso continuado es peor veneno para la criatura humana.

- **Principio de participación**

El educando es parte activa y dinámica del proceso.

- **Principio de espontaneidad**

Cualquier proceso emprendido debe favorecer las manifestaciones naturales del educando.

- **Principio de transparencia**

El conocimiento aprendido debe replicarse en otras situaciones de la vida diaria.

- **Principio de evaluación**

Con un proceso continuo de evaluación, el docente podrá identificar a tiempo dificultades en el proceso de aprendizaje.

- **Principio reflexión**

Inducir al pensamiento reflexivo en el alumno como parte integral de actuar del ser humano.

□ **Principio de responsabilidad**

Encaminar todo el proceso de enseñanza de modo que el educando madure en cuanto a comportamiento responsable.

□ **DIRECTIVAS DIDÁCTICAS**

Es el conjunto de recomendaciones que el profesor o docente debe tener en cuenta siempre que trabaje con un grupo de alumnos.

Dentro de estas directivas didácticas están: tener en cuenta las ideas de los alumnos, incentivar la expresión libre y los debates al interior del grupo, cultivar la confianza con los alumnos dentro y fuera de la clase, manejo de los ritmos de clase y estar atento a la fatiga de los alumnos, crear ambiente agradable en clase, ser puntuales con la clase, atender con eficiencia las inquietudes estudiantiles, buscar la comunicación adecuada con los alumnos, manejar con sabiduría tanto a los alumnos mediocres como a los llamados adelantados, etc.

Todas las anteriores directivas enmarcan en últimas el “deber ser” que debe reunir todo buen docente.

La apropiación que hagamos de lo anterior resulta trascendental para lograr el objetivo de formarnos de una manera eficiente y proactiva como docentes.

□ **MÉTODO Y TÉCNICA**

Método viene del latín *methodus*, que a su vez tiene su origen en el griego, en las palabras (*meta*=meta) y (*hodos*=camino). Por lo anterior Método quiere decir camino para llegar a un lugar determinado.

La palabra Técnica es la sustantivación del adjetivo técnico que tiene su origen en el griego technicus, que significa conjunto de procesos de un arte o de una fabricación. Simplificando técnica quiere decir cómo hacer algo.

La metodología de la enseñanza es una guía para el docente nunca es algo inmutable y debe buscar ante todo crear la autoeducación y la superación intelectual de educando.

TIPOS DE MÉTODOS

Método quiere decir “camino para llegar al fin”. Conducir el pensamiento o las acciones para alcanzar un fin, existen varios métodos aplicados a la educación:

Métodos de Investigación

Son los que buscan acrecentar o profundizar nuestros conocimientos.

Métodos de Organización

Destinados únicamente a establecer normas de disciplina para la conducta, a fin de ejecutar bien una tarea.

Métodos de Transmisión

Transmiten conocimientos, actitudes o ideales. Son los intermediarios entre el profesor y el alumno.

PLAN DE ACCIÓN DIDÁCTICA

O estrategia instruccional es el conjunto de todos los métodos, estrategias, recursos y formas de motivación usados durante la enseñanza y deben estar debidamente formulados.

CLASIFICACIÓN GENERAL DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Se clasifican teniendo en cuenta criterios de acuerdo a la forma de razonamiento, coordinación de la materia, etc e involucran las posiciones de los docentes, alumnos y aspectos disciplinarios y de organización escolar.

Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento

Se encuentran en ésta categoría el método deductivo, inductivo, analógico

Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia

Se divide en método lógico y psicológico.

Los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza

Método simbólico verbalismo: Si todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra. Este método se presenta a las mil maravillas para la técnica expositiva.

Método intuitivo: Cuando las clases se llevan a cabo con el constante auxilio de objetivaciones, teniendo a la vista las cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos. (Pestalozzi). Elementos intuitivos que pueden ser utilizados: contacto directo con la cosa estudiada, experiencias, material didáctico, visitas y excursiones, recursos audiovisuales.

Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia

Están presentes el método de sistematización rígida y semirrígida y el método ocasional.

Los métodos en cuanto a las actividades de los alumnos

Método Pasivo: Cuando se acentúa la actividad del profesor.

Método Activo: Cuando en el desarrollo de la clase se tiene en cuenta la participación del alumno.

Los métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos

Se maneja el método globalizado, no globalizado o especializado y uno intermedio llamado método de concentración.

Los métodos en cuanto a la relación entre el profesor y el alumno

Método Individual: El destinado a la educación de un solo alumno.

Método Individualizado: Permite que cada alumno estudie de acuerdo con sus posibilidades personales.

Método Reciproco: El profesor encamina a sus alumnos para que enseñen a sus condiscípulos.

Método Colectivo: Cuando tenemos un profesor para muchos alumnos.

Los métodos en cuanto al trabajo del alumno

Se puede realizar trabajo individual, colectivo y formas mixtas.

Los métodos en cuanto a la aceptación de los enseñado

Método Dogmático: Método que impone al alumno observar sin discusión lo que el profesor enseña.

Método Heurístico: Del griego heurisko= yo encuentro

□ **Los métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio**

Son dos métodos principales el analítico, que es descomponer por parte un conocimiento y el método sintético que es integrar las partes en un todo.

□ **SUGERENCIAS DE ACCIÓN METODOLÓGICA**

La enseñanza debe ser siempre activa y lograr que el alumno mediante su esfuerzo consienta por aprender gane eficiencia en su capacidad de aprendizaje.

En general se dan veinte recomendaciones bastantes importante para poner en práctica pero que no es el caso transcribirlas en este trabajo.

□ **MÉTODOS DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA Y DE ENSEÑANZA SOCIALIZADA**

Los métodos de enseñanza se clasifican en:

□ **Métodos de enseñanza individualizada**

su objetivo máximo es ofrecer oportunidades de desenvolvimiento individual más eficiente, y llevar al educando a un completo desarrollo de sus posibilidades personales.

Las ventajas de este método son las siguientes:

- 1 .Materia Subdividida en 3 grados de dificultad Inferior, media y superior
2. Establecen trabajos suplementarios de recuperación a alumnos atrasados
3. Programa puede ser enriquecido para favorecer a alumnos aventajados
4. Motivación más efectiva cuando alumno advierte que los objetivos de la . Enseñanza están efectivamente a su alcance.

5. El esfuerzo exigido es el adecuado a la capacidad de cada alumno.

6. Valoriza las diferencias individuales.

Este método propicia la socialización del alumno, pero su importancia es que ofrece que cada uno trabaje según sus posibilidades y peculiaridades.

□ **Método de Proyectos**

Creado por W.H. KILPATRICK en 1918 basado en el análisis del pensamiento hecho por Jhon Dewey sobre el ensayo de una forma más efectiva de enseñar.

Lleva al alumno a la realización efectiva de algo, es activo y lo lleva para que realice, actúe es en suma determinar una tarea y que el alumno la realice. Ofrece pasos para solucionar problemas con la solución para la realización que da experiencia al alumno.

- Solución de problemas por realización.
- Carácter general o global abarca conjunto de disciplinas.
- Restringido abarca una o dos disciplinas.
- Desenvuelve espíritu de iniciativa, responsabilidad, solidaridad y libertad.
- Cadena organizada de actividades para realizar algo.

De acuerdo a este método se reconocen varios tipos de proyectos:

- Constructivo: Realiza algo concreto.
- Estético: Disfruta del goce de algo Música, pintura.
- Problemático: Resuelve problema intelectual.

- Aprendizaje: Adquiere conocimientos habilidades.

Y se siguen una serie de etapas del proyecto:

1. Descubrimiento -relación: ver el problema, sensibilizar al alumno para la tarea.
2. Definición y formulación: Profesor ayuda a formular viabilidad y límites del proyecto.
3. Planteamiento y compilación de datos: Con preguntas y dudas se elabora plan de trabajo, reflexión sobre dificultades y elementos para su ejecución.
4. Ejecución: Estimulo al alumno para ejecutar el plan.

Este método propone que el alumno logre una situación de auténtica experiencia a la que está interesado. Las actividades tengan propósitos definidos. Haya una estimulación del pensamiento y el alumno observe para utilizar los informes es instrumentos, produciendo que los resultados del trabajo sean concretos y así mismo el alumno compruebe sus ideas a través de la aplicación de las mismas.

Plan Dalton

Hecho por HELEN PARKHUST, aplicado en la ciudad de Dalton (Massachusetts) en 1920. Este plan se basa en la actividad individual y la libertad. El objetivo consiste en desenvolver la actividad individual e incentiva la iniciativa al dejar al alumno escoger los trabajos y el momento de realizarlos.

Disciplina o materia tiene sala como laboratorio y se divide en asignaciones semanales, mensuales y anuales. Alumno hace contratos semanales en lo que está interesado, trabajando inmediatamente a su ritmo y posibilidades.

Profesor a disposición cuando lo requieran y algunas materias como música, dibujo, educación física son tomadas en clases colectivas.

Este método tiene como particularidades que se dan conferencias del profesor con alumnos para organizar trabajos, también un boletín mural donde el profesor consigna instrucciones y las hojas de tareas como documento esencial del plan que contiene explicaciones sobre trabajos, ejercicios e indicaciones de fuentes de consulta.

Algunos inconvenientes que se presentan con este método es que acentúa exageradamente la individualidad. Tiene un carácter esencialmente individual.

Técnica Winnetka

Por Carleton W. Washburne, aplicada en las escuelas de Winnetka suburbio de Chicago. Busca conjugar las ventajas del trabajo individual con las del trabajo colectivo, sin perder las diferencias individuales.

Los principios de esta técnica son:

1. Enseñanza debe suministrar núcleo de conocimientos y habilidades al alcance del alumno.
2. Todo alumno tiene derecho a vivir su vida plena y felizmente.
3. Formación de la personalidad y la educación social para desarrollar imaginación y expresar originalidad.
4. Escuela debe desenvolver al educando en hábitos, sentimientos y actividades que resulten de la colaboración con la vida social.
5. Escuela debe desenvolver en el educando la alegría de vivir, el espíritu de solidaridad y el interés por el bienestar común.

Las partes del programa de actividades son: Comprende nociones comunes y esenciales: historia, geografía, matemáticas.

Enseñanza por unidades o Plan Morrison

Desarrollado por Henry C. Morrison.

Las fases del plan empiezan por la exploración, donde se sondean los conocimientos, luego una presentación donde se expone el tema, sigue la fase de asimilación, en la cual el alumno amplía su conocimiento y continúa con una fase de organización, que es el trabajo de integración para culminar con una recitación, que es la presentación oral de la unidad.

Enseñanza programada

Por B.F. Skinner de la Universidad de Harvard. Es el método más reciente para individualizar y permitir que cada alumno trabaje según su propio ritmo y posibilidades.

Fred S. Keller. (Universidad de Columbia).defiende la tesis que cada educando debe desarrollarse y estudiar a su propio ritmo de aprendizaje.

- **Métodos de enseñanza socializada**

Tiene por objeto la integración social, sin descuidar la individualización.

El estudio en grupo características:

Ligazón definible.

Conciencia de grupo.

Un sentido de participación en los mismos propósitos.

Interdependencia en la satisfacción de necesidades.

Interacción.

Habilidad para actuar de manera unificada.

Principios:

- Ambiente.
- Atenuación de coerciones.
- Liderazgo distribuido.
- Formulación de objetivos.
- Flexibilidad.
- Consenso.
- Comprensión del proceso.
- Evaluación permanente.
- Método de la discusión.

Sirve de orientación a la clase para realizar de forma cooperativa el estudio de una unidad o tema. Se designan un coordinador y un secretario y el resto de grupo de clase.

Método de la asamblea

Toma la misma forma de una discusión ampliada pero con la diferencia como si fuera un cuerpo colegiado gubernamental: por ejemplo asamblea de estudiantes por la paz.

Método de panel

Es una reunión de especialistas para la discusión general de un tema determinado, el cual es el área de dominio de los participantes. Hay tres formas básicas, panel simple, simple con alternativa y el panel de interrogadores.

- **TÉCNICAS DE ENSEÑANZA**

Hay muchas técnicas para hacer llegar nuestro conocimiento y lograr un aprendizaje apropiado:

- **Técnica expositiva**

Consiste en la exposición oral, por parte del profesor; esta debe estimular la participación del alumno en los trabajos de la clase, requiere una buena motivación para atraer la atención de los educandos. Esta técnica favorece el desenvolvimiento del autodominio, y el lenguaje.

- **Técnica del dictado**

Consiste en que el profesor hable pausadamente en tanto los alumnos van tomando nota de lo que él dice.

Este constituye una marcada pérdida de tiempo, ya que mientras el alumno escribe no puede reflexionar sobre lo que registra en sus notas.

- **Técnica biográfica**

Consiste en exponer los hechos o problemas a través del relato de las vidas que participan en ellos o que contribuyen para su estudio. Es más común en la historia, filosofía y la literatura.

- **Técnica exegética**

Consiste en la lectura comentada de textos relacionados con el asunto en estudio, requiere la consulta de obras de autores.

Su finalidad consiste en acostumbrar a leer las obras representativas de un autor, de un tema o una disciplina.

- **Técnica cronológica**

Esta técnica consiste en presentar o desenvolver los hechos en el orden y la secuencia de su aparición en el tiempo.

Esta técnica puede ser progresiva o regresiva-progresiva cuando los hechos son abordados partiendo desde el pasado hasta llegar al presente.

Regresiva cuando esos mismos hechos parten desde el presente en sentido inverso hacia el pasado.

- **Técnica de los círculos concéntricos**

Consiste en examinar diversas veces toda la esfera de un asunto o una disciplina y, en cada vez, ampliar y profundizar el estudio anterior.

- **Técnica de las efemérides**

Efemérides se refiere a hechos importantes, personalidades y fechas significativas. Por tanto pequeños trabajos o investigaciones relativas a esas fechas pueden ayudar al aprendizaje.

- **Técnica del interrogatorio**

Uno de los mejores instrumentos del campo didáctico como auxiliar en la acción de educar, este permite conocer al alumno y resaltar sus aspectos positivos. Puede ser empleado para:

Motivación de la clase.

Estímulo para la reflexión.

Recapitulación y síntesis de lo aprendido.

- **Técnica de la argumentación**

Forma de interrogatorio destinada a comprobar lo que el alumno debería saber. Requiere fundamentalmente de la participación del alumno.

- **Técnica del diálogo**

El gran objetivo del diálogo es el de orientar al alumno para que reflexione, piensa y se convenza que puede investigar valiéndose del razonamiento.

- **Técnica catequística**

Consiste en la organización del asunto o tema de la lección, en forma de preguntas y las respectivas respuestas.

- **Técnica de la discusión**

Exige el máximo de participación de los alumnos en la elaboración de conceptos y en la elaboración misma de la clase.

Consiste en la discusión de un tema, por parte de los alumnos, bajo la dirección del profesor y requiere preparación anticipada.

- **Técnica del debate**

Desarrollo de un debate:

- Los representantes dan la opinión según sus puntos de vista.
- El docente indica la bibliografía mínima.
- Cada grupo elige dos representantes.
- Los representantes de cada grupo exponen los argumentos a favor de sus tesis.

- Los debates deben tener un moderador.
- Durante el debate un secretario debe ir anotando.
- El secretario debe hacer una síntesis.
- Es un punto obligatorio que los participantes respeten a sus opositores, y sus argumentos.
- Cada participante debe tener la oportunidad de exponer sus puntos de vista.
- Al profesor le corresponde efectuar una apreciación objetiva.

Desarrollo esquemático:

Preparación de los trabajos: 4 minutos

Presentación de la tesis: 12 minutos

Opositores de las tesis: 8 minutos

Participación de todos: 22 minutos

Critica de los trabajos: 4 minutos

- **Técnica del seminario**

El seminario es una técnica más amplia que la discusión o el debate, pudiéndose incluir ambas en su desarrollo. El profesor expone lo fundamental del tema. Los estudiantes exponen los resultados de sus estudios, donde los llevan al debate. Cuando no se queda aclarado el profesor presta ayuda en el tema al final son coordinadas las conclusiones, con el auxilio del profesor para un seminario eficiente todos los estudiantes deben prepararse para dicho tema.

- **Técnica del estudio de casos**

Consiste en la presentación de un caso o problema para que la clase sugiera o presente soluciones.

El profesor es orientador.

La presentación de un caso es presentado por el profesor, un alumno, o una autoridad.

La participación puede llevarse: las opiniones pueden ser dadas individualmente, por los alumnos.

El tema es subdividido en subtemas que serán dados a grupos para estudiarlos.

- **Técnica de la enseñanza de lenguas**

Técnica Indirecta: La técnica de enseñanza indirecta de lenguas extranjeras pertenece al pasado. A pesar de esto es una técnica todavía bastante difundida en nuestras escuelas. Se basa primordialmente en la enseñanza de la gramática, la traducción y la versión.

Técnica directa: Consiste en la enseñanza a través de la lengua; la enseñanza es llevada a cabo en la propia lengua que está siendo estudiada.

- Mucha atención en la enseñanza de la pronunciación.

- Presentación oral de textos, antes de la lectura.

- Enseñar la gramática intuitivamente.

- Los trabajos escritos deben versar acerca del material que ya ha sido asimilado.

- No deben hacerse traducciones en la etapa inicial del aprendizaje de lenguas.

- Usar al máximo la concertación, tomando como base el material didáctico y la realidad circundante.

- **Técnica de problemas**

Se manifiesta a través de dos modalidades, muy diferentes en sus formas de presentación pero que, no obstante, reciben el mismo nombre.

Técnica de problemas: referente al estudio evolutivo de los problemas: Estudia los problemas de las diversas disciplinas en el orden en que van surgiendo y evolucionando

Técnicas de problemas referentes: a la proposición de situaciones problemáticas:

Tiene por objeto desarrollar el razonamiento del alumno, a fin de prepararlo para enfrentar situaciones problemáticas que la vida puede presentarle a cada instante.

- **Técnica de la demostración**

Es el procedimiento más deductivo y puede asociarse a cualquier otra técnica de enseñanza cuando sea necesario comprobar afirmaciones no muy evidentes o ver cómo funciona, en la práctica, lo que fue estudiado teóricamente.

Esta técnica tiene por objetivos:

- confirmar explicaciones orales o escritas
- Ilustrar lo que fue expuesto teóricamente

- Iniciar teóricamente una técnica para evitar errores
- Propiciar un esquema de acción correcto para la ejecución de una tarea.
- Convencer racionalmente en cuanto a la veracidad de proposiciones abstractas.
- **Técnica de la experiencia**

La experiencia es un procedimiento eminentemente activo y que procura:

1. Repetir un fenómeno ya conocido.
2. Explicar un fenómeno que no es conocido.
3. Comprobar, con razones lo que va a suceder, partiendo de experiencias.
4. Conferir confianza para actuar en el terreno de la realidad de manera lógica.
5. Convencer a cerca de la veracidad de la ley de causa y efecto.
6. Fortalecer la confianza en sí mismo.
7. Formar la mentalidad científica.
8. .Orientar para solucionar problemas.
9. Enriquecer el caudal de informaciones, que mejor contribuyan a interpretar la realidad.

- **Técnica del redescubrimiento**

Técnica activa. Especial para cuando el alumno posee poca información sobre el tema. Uso en mayor medida en áreas de las ciencias, pero en general se puede trabajar en todas las materias. Implica el uso de tiempo extra y de áreas especiales de experimentación (laboratorios).

- **Técnica del estudio dirigido**

Es una forma de uso en especial en las universidades, por la dedicación, esfuerzo y compromiso requerido para llevar a cabo esta técnica. El profesor puede dar una explicación inicial y el alumno sigue trabajando bajo la dirección del docente en conocimientos o temas complementarios al estudio.

- **Técnica de la tarea dirigida**

Es una labor que se puede hacer en la clase o fuera de ella con base en las instrucciones escritas del profesor. Puede realizarse individualmente o en grupo.

- **ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA UN MÉTODO O UNA TÉCNICA DE ENSEÑANZA**

El ejercicio práctico de cada uno de los principios anteriormente descritos y explicados, conduce necesariamente a la formación de un estilo propio de enseñanza para cada docente. La evaluación positiva o buen desempeño pasa por la correcta aplicación de dichos principios, así mismo el docente debe prestar debida atención y considerar los problemas o dificultades que presenten los alumnos. El ejercicio de la libertad de pensamiento como de acción en los alumnos, que desarrolle actividades en él que lo lleven a la realización de su quehacer propio. Así mismo la participación es propia del

ejercicio libre e interesado que conlleva a la comprensión amplia de los contenidos vistos.

Es labor del docente facilitar la organización mental del alumnado evitando que se desorienten por la presentación de los contenidos, teniendo claro cuáles son los objetivos ajustados a la realidad individual del alumno, así como dar el máximo esfuerzo como docente responsable de la formación individual y grupal de los alumnos.

6.7. METODOLOGÍA, MODELO OPERATIVO

Para realizar la propuesta es necesario tener un modelo operativo basado en fases en las cuales se trabajara para poder implementarla de una manera correcta.

CAPACITACION DOCENTE

CUADRO No 26

FASES	ETAPAS	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRESUPUESTO	RESPONSABLE	TIEMPO
1	Dar a conocer a los docentes de el area de inglés de la institución que se les capacitará	100%	A través de una reunión informar de los resultados obtenidos en la investigación y de la propuesta y capacitación que se pretende realizar con los docentes del área	Humanos, Económicos, Materiales	50	La investigadora	abr-13
2	planificar horarios y cronogramas para las capacitaciones	100%	Escoger horarios en los que todos los profesores puedan asistir y no tengan carga horaria para no afectar a las clases de los alumnos	Humanos, Económicos, Materiales	50	La investigadora	abr-13
3	Realizar las capacitaciones según los horarios	100%	Realizar la jornada de capacitación con la persona experta que despejara abordará los tópicos necesarios y despejará las dudas de los docentes	Humanos, Económicos, Materiales	50	La Investigadora, El Capacitador	abr-13
4	Evaluar las jornadas de capacitación con los docentes	100%	Evaluar los conocimientos adquiridos por los docentes y verificar su uso en horas clase	Humanos, Económicos, Materiales	50	El Investigador	may-13

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

Cuadro No 27.
TALLER No 1.
BENEFICIOS DEL USO DEL CURRÍCULO EN CLASES

OBJETIVOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	METODOLOGIA	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO
Lograr que los docentes entiendan la importancia del uso del currículo en las horas clase del idioma Inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Que es el currículo? • Importancia sobre el currículo? • Cómo se lo aplica en la enseñanza del idioma inglés 	<p>Dinámica de integración grupal a fin de que los miembros se conozcan entre ellos.</p> <p>En grupos de 2 personas definen el significado de currículo su importancia, aplicación y socializa a los participantes.</p> <p>Ejercicio práctico de cómo aplicar el currículo en clase.</p>	<p>Formación de grupos de trabajo.</p> <p>Plenarias para socializar los trabajos.</p> <p>Seguimiento.</p> <p>Evaluación.</p>	<p>Hojas</p> <p>Marcadores</p> <p>Marcadores</p> <p>Cuadernos</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Esferográficos</p> <p>Proyector de imágenes</p> <p>Computador portátil</p> <p>Carteles</p>	<p>La investigadora;</p> <p>El capacitador</p>	<p>Una sesión (2 horas)</p> <p>El primer lunes del mes de Septiembre.</p> <p>Una sesión (2 horas)</p> <p>El primer martes del mes de Septiembre.</p> <p>Total cuatro horas de sesión con los docentes del área de Inglés</p>

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

Cuadro No 28
TALLER No 2
TECNICAS, ESTRATEGIAS Y METODOS A APLICARSE EN CLASE

OBJETIVOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	METODOLOGIA	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO
<p>Lograr que los docentes pongan objetivos a cada clase, apliquen métodos y estrategias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que es una técnica? • Que es una estrategia • Que es un método? • Importancia técnicas, estrategias y métodos? • Como se los aplica en la enseñanza del idioma Inglés. 	<p>Saludo y breve dinámica.</p> <p>En grupos de 4 personas definen el significado de técnicas, estrategias y métodos para aplicar en clases de Inglés.</p> <p>Socializa a los participantes.</p> <p>Ejercicio práctico de cómo aplicar el currículo en clase.</p>	<p>Formación de grupos de trabajo.</p> <p>Plenarias para socializar los trabajos</p> <p>Seguimiento.</p> <p>Evaluación.</p>	<p>Hojas</p> <p>Marcadores</p> <p>Marcadores</p> <p>Cuadernos</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Esferográficos</p> <p>Proyector de imágenes</p> <p>Computador portátil</p> <p>Carteles</p>	<p>La investigadora;</p> <p>El capacitador</p>	<p>Una sesión (2 horas)</p> <p>El segundo lunes del mes de Septiembre.</p> <p>Una sesión (2 horas)</p> <p>El segundo martes del mes de Septiembre.</p> <p>Total cuatro horas de sesión con los docentes del área de Inglés.</p>

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

ALTERNATIVE APPROACHES AND METHODS

1) Total Physical Response

Grafico N°22



Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

Design

Objectives

The general objectives of Total Physical Response are to teach oral proficiency at a beginning level. Comprehension is a means to an end, and the ultimate aim is to teach basic speaking skills. A TPR course aims to produce learners who are capable of an uninhibited communication that is intelligible to a native speaker. Specific instructional objectives are not elaborated, for these will depend on the particular needs of the learners. Whatever goals are set, however, must be attainable through the use of action-based drills in the imperative form.

The syllabus

The type of syllabus Asher uses can be inferred from an analysis of the exercise types employed in TPR classes. This analysis reveals the use of a sentence-based syllabus, with grammatical and lexical criteria being primary in selecting teaching items. Unlike methods that operate from a grammar-based or structural view of the core elements of language, Total Physical Response requires initial attention to meaning rather than to the form of items. Grammar is thus taught inductively. Grammatical features and vocabulary items are selected not according to their frequency of need or use in target language situations, but according to the situations in which they can be used in the classroom and the ease with which they can be learned.

The criterion for including a vocabulary item or grammatical feature at a particular point in training is ease of assimilation by students. If an item is not learned rapidly, this means that the students are not ready for that item. Withdraw it and try again at a future time in the training program.

Asher also suggests that a fixed number of items be introduced at a time, to facilitate ease of differentiation and assimilation. "In an hour, it is possible for students to assimilate 12 to 36 new lexical items depending upon the size of the group and the stage of training". Asher sees a need for attention to both the global meaning of language as well as to the finer details of its organization.

The movement of the body seems to be a powerful mediator for the understanding, organization and storage of macro-details of linguistic input. Language can be internalized in chunks, but alternative strategies must be developed for fine-tuning to macro-details. A course designed around Total

Physical Response principles, however, would not be expected to follow a TPR syllabus exclusively.

We are not advocating only one strategy of learning. Even if the imperative is the major or minor format of training, variety is critical for maintaining continued student interest. The imperative is a powerful facilitator of learning, but it should be used in combination with many other techniques. The optimal combination will vary from instructor to instructor and class to class.

Types of learning and teaching activities

Imperative drills are the major classroom activity in Total Physical Response. They are typically used to elicit physical actions and activity on the part of the learners. Conversational dialogues are delayed until after about 120 hours of instruction. Asher's rationale for this is that "everyday conversations are highly abstract and disconnected; therefore to understand them requires a rather advanced internalization of the target language". Other class activities include role plays and slide presentations. Role plays center on everyday situations, such as at the restaurant, supermarket, or gas station. The slide presentations are used to provide a visual center for teacher narration, which is followed by commands, and for questions to students, such as "Which person in the picture is the salesperson?". Reading and writing activities may also be employed to further consolidate structures and vocabulary, and as follow-ups to oral imperative drills.

Learner roles

Learners in Total Physical Response have the primary roles of listener and performer. They listen attentively and respond physically to commands given by the teacher. Learners are required to respond both individually and

collectively. Learners have little influence over the content of learning, since content is determined by the teacher, who must follow the imperative-based format for lessons. Learners are also expected to recognize and respond to novel combinations of previously taught items:

Novel utterances are recombinations of constituents you have used directly in training. For instance, you directed students with 'Walk to the table!' and 'Sit on the chair!'. These are familiar to students since they have practiced responding to them. Now, will a student understand if you surprise the individual with an unfamiliar utterance that you created by recombining familiar elements (e.g. 'Sit on the table!').

Learners are also required to produce novel combinations of their own. Learners monitor and evaluate their own progress. They are encouraged to speak when they feel ready to speak - that is, when a sufficient basis in the language has been internalized.

Teacher roles

The teacher plays an active and direct role in Total Physical Response. "The instructor is the director of a stage play in which the students are the actors". It is the teacher who decides what to teach, who models and presents the new materials, and who selects supporting materials for classroom use. The teacher is encouraged to be well prepared and well organized so that the lesson flows smoothly and predictably. Asher recommends detailed lesson plans: "It is wise to write out the exact utterances you will be using and especially the novel commands because the action is so fast-moving there is usually not time for you to create spontaneously". Classroom interaction and turn taking is teacher rather than learner directed. Even when learners

interact with other learners it is usually the teacher who initiates the interaction: Teacher: Maria, pick up the box of rice and hand it to Miguel and ask Miguel to read the price.

Asher stresses, however, that the teacher's role is not so much to teach as to provide opportunities for learning. The teacher has the responsibility of providing the best kind of exposure to language so that the learner can internalize the basic rules of the target language. Thus the teacher controls the language input the learners receive, providing the raw material for the "cognitive map" that the learners will construct in their own minds. The teacher should also allow speaking abilities to develop in learners at the learners' own natural pace.

In giving feedback to learners, the teacher should follow the example of parents giving feedback to their children. At first, parents correct very little, but as the child grows older, parents are said to tolerate fewer mistakes in speech. Similarly teachers should refrain from too much correction in the early stages and should not interrupt to correct errors, since this will inhibit learners. As time goes on, however, more teacher intervention is expected, as the learners' speech becomes "fine-tuned."

Asher cautions teachers about preconceptions that he feels could hinder the successful implementation of TPR principles. First, he cautions against the "illusion of simplicity," where the teacher underestimates the difficulties involved in learning a foreign language. This results in progressing at too fast a pace and failing to provide a gradual transition from one teaching stage to another. The teacher should also avoid having too narrow a tolerance for errors in speaking.

You begin with a wide tolerance for student speech errors, but as training progresses, the tolerance narrows.... Remember that as students' progress in their training, more and more attention units are freed to process feedback from the instructor. In the beginning, almost no attention units are available to hear the instructor's attempts to correct distortions in speech. All attention is directed to producing utterances. Therefore the student cannot attend efficiently to the instructor's corrections.

The role of instructional materials

There is generally no basic text in a Total Physical Response course. Materials and realia play an increasing role, however, in later learning stages. For absolute beginners, lessons may not require the use of materials, since the teacher's voice, actions, and gestures may be a sufficient basis for classroom activities. Later the teacher may use common classroom objects, such as books, pens, cups, furniture. As the course develops, the teacher will need to make or collect supporting materials to support teaching points. These may include pictures, realia, slides, and word charts. Asher has developed TPR student kits that focus on specific situations, such as the home, the supermarket, the beach. Students may use the kits to construct scenes (e.g., "Put the stove in the kitchen").

Procedure

Asher provides a lesson-by-lesson account of a course taught according to TPR principles, which serves as a source of information on the procedures used in the TPR classroom. The course was for adult immigrants and consisted of 159 hours of classroom instruction. The sixth class in the course proceeded in the following way:

Review. This was a fast-moving warm-up in which individual students were moved with commands such as: Pablo, drive your car around Miako and honk your horn.

Jeffe, throw the red flower to Maria.

Maria, scream.

Rita, pick up the knife and spoon and put them in the cup.

Eduardo, take a drink of water and give the cup to Elaine.

New commands. These verbs were introduced.

CUADRO No 29

wash	your hands, your face, your hair, the cup.
look for	a towel, the soap, a comb.
hold	the book, the cup, the soap.
comb	your hair. Maria's hair. Shirou's hair.
brush	your teeth, your pants, the table.

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

Other items introduced were:

Rectangle	Draw a rectangle on the chalkboard. Pick up a rectangle from the table and give it to me. Put the rectangle next to the square.
Triangle	Catch the triangle and put it next to the rectangle. Pick up the triangle from the table and give it to me.
Quickly	Walk quickly to the door and hit it. Quickly, run to the table and touch the square. Sit down quickly and laugh.
Slowly	Walk slowly to the window and jump. Slowly, stand up. Slowly walk to me and hit me on the arm.
Toothpaste	Look for the toothpaste. Throw the toothpaste to Wing. Wing, unscrew the top of the toothpaste.

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

Next, the instructor asked simple questions which the student could answer with a gesture such as pointing. Examples would be:

Where is the towel? [Eduardo, point to the towel!]

Where is the toothbrush? [Miako, point to the toothbrush!]

Where is Dolores? Role reversal.

Students readily volunteered to utter commands that manipulated the behavior of the instructor and other students....

Reading and writing. The instructor wrote on the chalkboard each new vocabulary item and a sentence to illustrate the item. Then she spoke each item and acted out the sentence. The students listened as she read the material. Some copied the information in their notebooks.

Conclusion

Total Physical Response is in a sense a revival and extension of Palmer and Palmer's *English Through Actions*, updated with references to more recent psychological theories. It has enjoyed some popularity because of its support by those who emphasize the role of comprehension in second language acquisition. Krashen (1981), for example, regards provision of comprehensible input and reduction of stress as keys to successful language acquisition, and he sees performing physical actions in the target language as a means of making input comprehensible and minimizing stress (see Chapter 9). The experimental support for the effectiveness of Total Physical Response is sketchy (as it is for most methods) and typically deals with only the very beginning stages of learning. Proponents of Communicative Language Teaching would question the relevance to real-world learner needs of the TPR syllabus and the utterances and sentences used within it. Asher himself, however, has stressed that Total Physical Response should be used in association with other methods and techniques. Indeed, practitioners of TPR typically follow this recommendation, suggesting that for many teachers TPR represents a useful set of techniques and is compatible with other approaches to teaching.

2) Communicative Language Teaching

Grafico N°23



Design

Objectives

Piepho (1981) discusses the following levels of objectives in a communicative approach:

CUADRO No 30

1. An integrative and content level (language as a means of expression)
2. A linguistic and instrumental level (language as a semiotic system and an object of learning);
3. An affective level of interpersonal relationships and conduct (language as a means of expressing values and judgments about oneself and others);
4. a level of individual learning needs (remedial learning based on error analysis);

5. a general educational level of extra-linguistic goals (language learning within the school curriculum).

(Piepho 1981: 8)

These are proposed as general objectives, applicable to any teaching situation. Particular objectives for CLT cannot be defined beyond this level of specification, since such an approach assumes that language teaching will reflect the particular needs of the target learners. These needs may be in the domains of reading, writing, listening, or speaking, each of which can be approached from a communicative perspective. Curriculum or instructional objectives for a particular course would reflect specific aspects of communicative competence according to the learner's proficiency level and communicative needs.

The syllabus

Discussions of the nature of the syllabus have been central in Communicative Language Teaching. We have seen that one of the first syllabus models to be proposed was described as a notional syllabus (Wilkins 1976), which specified the semantic-grammatical categories (e.g., frequency, motion, location) and the categories of communicative function that learners need to express. The Council of Europe expanded and developed this into a syllabus that included descriptions of the objectives of foreign language courses for European adults, the situations in which they might typically need to use a foreign language (e.g., travel, business), the topics they might need to talk about (e.g., personal identification, education, shopping), the functions they needed language for (e.g., describing something, requesting information, expressing agreement and disagreement), the notions made use of in

communication (e.g., time, frequency, duration), as well as the vocabulary and grammar needed. The result was published as Threshold Level English (van Ek and Alexander 1980) and was an attempt to specify what was needed in order to be able to achieve a reasonable degree of communicative proficiency in a foreign language, including the language items needed to realize this "threshold level."

Types of learning and teaching activities

The range of exercise types and activities compatible with a communicative approach is unlimited, provided that such exercises enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning, and interaction. Classroom activities are often designed to focus on completing tasks that are mediated through language or involve negotiation of information and information sharing.

Learner roles

The emphasis in Communicative Language Teaching on the processes of communication, rather than mastery of language.

Teacher roles

Several roles are assumed for teachers in Communicative Language Teaching, the importance of particular roles being determined by the view of CLT adopted. Breen and Candlin describe teacher roles in the following terms:

The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities.... A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities. (1980: 99)

Other roles assumed for teachers are needs analyst, counselor, and group process manager.

NEEDS ANALYST

The CLT teacher assumes a responsibility for determining and responding to learner language needs. This may be done informally and personally through one-to-one sessions with students, in which the teacher talks through such issues as the student's perception of his or her learning style, learning assets, and learning goals. It may be done formally through administering a needs assessment instrument, such as those exemplified in Savignon (1983). Typically, such formal assessments contain items that attempt to determine an individual's motivation for studying the language. For example, students might respond on a 5-point scale (strongly agree to strongly disagree) to statements like the following.

I want to study English because...

1. I think it will someday be useful in getting a good job.
2. it will help me better understand English-speaking people and their way of life.
3. one needs a good knowledge of English to gain other people's respect.
4. it will allow me to meet and converse with interesting people.
5. I need it for my job.
6. it will enable me to think and behave like English-speaking people.

On the basis of such needs assessments, teachers are expected to plan group and individual instruction that responds to the learners' needs.

COUNSELOR

Another role assumed by several CLT approaches is that of counselor, similar to the way this role is defined in Community Language Learning. In this role, the teacher-counselor is expected to exemplify an effective communicator seeking to maximize the meshing of speaker intention and hearer interpretation, through the use of paraphrase, confirmation, and feedback.

GROUP PROCESS MANAGER

CLT procedures often require teachers to acquire less teacher-centered classroom management skills. It is the teacher's responsibility to organize the classroom as a setting for communication and communicative activities. Guidelines for classroom practice (e.g., Littlewood 1981; Finocchiaro and

Brumfit 1983) suggest that during an activity the teacher monitors, encourages, and suppresses the inclination to supply gaps in lexis, grammar, and strategy but notes such gaps for later commentary and communicative practice. At the conclusion of group activities, the teacher leads in the debriefing of the activity, pointing out alternatives

and extensions and assisting groups in self-correction discussion. Critics have pointed out, however, that non-native teachers may feel less than comfortable about such procedures without special training.

The focus on fluency and comprehensibility in Communicative Language Teaching may cause anxiety among teachers accustomed to seeing error suppression and correction as the major instructional responsibility, and who see their primary function as preparing learners to take standardized or other kinds of tests. A continuing teacher concern has been the possible deleterious effect in pair or group work of imperfect modeling and student error. Although this issue is far from resolved, it is interesting to note that recent research findings suggest that "data contradicts the notion that other learners are not good conversational partners because they can't provide accurate input when it is solicited" (Porter 1983).

The role of instructional materials

A wide variety of materials have been used to support communicative approaches to language teaching. Unlike some contemporary methodologies, such as Community Language Learning, practitioners of Communicative Language Teaching view materials as a way of influencing the quality of classroom interaction and language use. Materials thus have the primary role of promoting communicative language use.

TEXT-BASED MATERIALS

There are numerous textbooks designed to direct and support Communicative Language Teaching. Their tables of contents sometimes suggest a kind of grading and sequencing of language practice not unlike those found in structurally organized texts. Some of these are in fact written around a largely structural syllabus, with slight reformatting to justify their claims to be based on a communicative approach. Others, however, look very different from previous language teaching texts. Morrow and Johnson's *Communicate* (1979), for example, has none of the usual dialogues, drills, or sentence patterns and uses visual cues, taped cues, pictures, and sentence fragments to initiate conversation. Watcyn-Jones's *Pair Work* (1981) consists of two different texts for pair work, each containing different information needed to enact role plays and carry out other pair activities. Texts written to support the *Malay-sian English Language Syllabus* (1975) likewise represent a departure from traditional textbook modes. A typical lesson consists of a theme (e.g., relaying information), a task analysis for thematic development (e.g., understanding the message, asking questions to obtain clarification, asking for more information, taking notes, ordering and presenting information), a practice situation description (e.g., "A caller asks to see your manager. He does not have an appointment. Gather the necessary information from him and relay the message to your manager."), a stimulus presentation (in the preceding case, the beginning of an office conversation scripted and on tape), comprehension questions (e.g., "Why is the caller in the office?"), and paraphrase exercises.

TASK-BASED MATERIALS

A variety of games, role plays, simulations, and task-based communication activities have been prepared to support Communicative Language Teaching classes. These typically are in the form of one-of-a-kind items: exercise handbooks, cue cards, activity cards, pair-communication practice materials, and student-interaction practice booklets. In pair-communication materials, there are typically two sets of material for a pair of students, each set containing different kinds of information. Sometimes the information is complementary, and partners must fit their respective parts of the "jigsaw" into a composite whole. Others assume different role relationships for the partners (e.g., an interviewer and an interviewee). Still others provide drills and practice material in interactional formats.

REALIA

Many proponents of Communicative Language Teaching have advocated the use of "authentic," "from-life" materials in the classroom. These might include language-based realia, such as signs, magazines, advertisements, and newspapers, or graphic and visual sources around which communicative activities can be built, such as maps, pictures, symbols, graphs, and charts. Different kinds of objects can be used to support communicative exercises, such as a plastic model to assemble from directions.

Conclusion

Communicative Language Teaching is best considered an approach rather than a method. Thus although a reasonable degree of theoretical consistency can be discerned at the levels of language and learning theory, at the levels of design and procedure there is much greater room for individual

interpretation and variation than most methods permit. It could be that one version among the various proposals for syllabus models, exercise types, and classroom activities may gain wider approval in the future, giving Communicative Language Teaching a status similar to other teaching methods. On the other hand, divergent interpretations might lead to homogeneous subgroups.

Communicative Language Teaching appeared at a time when British language teaching was ready for a paradigm shift. Situational Language Teaching was no longer felt to reflect a methodology appropriate for the seventies and beyond. CLT appealed to those who sought a more humanistic approach to teaching, one in which the interactive processes of communication received priority. The rapid adoption and implementation of the communicative approach also resulted from the fact that it quickly assumed the status of orthodoxy in British language teaching circles, receiving the sanction and support of leading British applied linguists, language specialists, publishers, as well as institutions, such as the British Council (Richards 1985).

Now that the initial wave of enthusiasm has passed, however, some of the claims of CLT are being looked at more critically (Swan 1985). The adoption of a communicative approach raises important issues for teacher training, materials development, and testing and evaluation. Questions that have been raised include whether a communicative approach can be applied at all levels in a language program, whether it is equally suited to ESL and EFL situations, whether it requires existing grammar-based syllabuses to be abandoned or merely revised, how such an approach can be evaluated, how suitable it is for non-native teachers, and how it can be adopted in situations where students must continue to take grammar-based tests.

THE SILENT WAY

Grafico N°24



Design

Objectives

The general objective of the Silent Way is to give beginning level students oral and aural facility in basic elements of the target language. The general goal set for language learning is near-native fluency in the target language, and correct pronunciation and mastery of the prosodic elements of the target language are emphasized. An immediate objective is to provide the learner with a basic practical knowledge of the grammar of the language. This forms the basis for independent learning on the learner's part. Gattegno discusses the following kinds of objectives as appropriate for a language course at an elementary level (Gattegno 1972: 81-83). Students should be able to correctly and easily answer questions about themselves, their education, their family, travel, and daily events; speak with a good accent; give either a written or oral description of a picture, "including the existing relationships that concern space, time and numbers"; answer general questions about the culture and

the literature of the native speakers of the target language; perform adequately in the following areas: spelling, grammar (production rather than explanation), reading comprehension, and writing.

Gattegno states that the Silent Way teaches learners how to learn a language, and the skills developed through the process of learning a foreign or second language can be employed in dealing with "unknowns" of every type. The method, we are told, can also be used to teach reading and writing, and its usefulness is not restricted to beginning level students. Most of the examples Gattegno describes, however, as well as the classes we have observed, deal primarily with a basic level of aural/ oral proficiency.

The syllabus

The Silent Way adopts a basically structural syllabus, with lessons planned around grammatical items and related vocabulary. Gattegno does not, however, provide details as to the precise selection and arrangement of grammatical and lexical items to be covered. There is no general Silent Way syllabus. But from observation of Silent Way programs developed by the Peace Corps to teach a variety of languages at a basic level of proficiency, it is clear that language items are introduced according to their grammatical complexity, their relationship to what has been taught previously, and the ease with which items can be presented visually. Typically, the imperative is the initial structure introduced, because of the ease with which action verbs may be demonstrated using Silent Way materials. New elements, such as the plural form of nouns, are taught within a structure already familiar. Numeration occurs early in a course, because of the importance of numbers in everyday life and the ease with which they can be demonstrated. Prepositions of location also appear early in the syllabus for similar reasons.

Vocabulary is selected according to the degree to which it can be manipulated within a given structure and according to its productivity within the classroom setting. In addition to prepositions and numbers, pronouns, quantifiers, words dealing with temporal relations, and words of comparison are introduced early in the course, because they "refer to oneself and to others in the numerous relations of everyday life" (Stevick 1979). These kinds of words are referred to as the "functional vocabulary" of a language because of their high utility.

The following is a section of a Peace Corps Silent Way Syllabus for the first ten hours of instruction in Thai. It is used to teach American Peace Corps volunteers being trained to teach in Thailand. At least 15 minutes of every hour of instruction would be spent on pronunciation. A word that is italicised can be substituted for by another word having the same function.

CUADRO No 31

Lesson	Vocabulary
1. Wood colour red.	wood, red, green, yellow, brown, pink, white, orange, black, colour
2. Using the numbers 1—10	one, two,... ten
3. Wood colour red two pieces.	take (pick up)
4. Take (pick up) wood colour red two pieces	give, object pronouns
5. Take wood colour red two pieces hive him	where, on, under, near, far, over, next to, here, there
6. Wood red where? Wood red on table.	Question-forming rules. Yes. No.
7. Wood colour red on table, is it? Yes,	adjectives of comparison

on. Not on.	
8. Wood colour red long. Wood colour green longer. Wood colour orange longest.	
9. Wood colour green taller. Wood colour red is it?	
10. Review. Students use structures taught in new situations, such as comparing the heights of students in the class.	
	(Joel Wiskin, personal communication)

Fuente: Investigación - Elaborado por: Adriana Lissette Vásquez

Types of learning and teaching activities

Learning tasks and activities in the Silent Way have the function of encouraging and shaping student oral response without direct oral instruction from or unnecessary modelling by the teacher. Basic to the method are simple linguistic tasks in which the teacher models a word, phrase, or sentence and then elicits learner responses. Learners then go on create their own utterances by putting together old and new information. Charts, rods, and other aids may be used to elicit learner responses. Teacher modelling is minimal, although much of the activity may be teacher directed. Responses to commands, questions, and visual cues thus constitute the basis for classroom activities.

Learner roles

Gattegno sees language learning as a process of personal growth resulting from growing Student awareness and self-challenge. The learner first experiences a "random or almost random feeling of the area of activity in question until one finds one or more cornerstones to build on. Then starts a systematic analysis, first by trial and error, later by directed experiment with practice of the acquired sub areas until mastery follows" (Gattegno 1972: 79). Learners are expected to develop independence, autonomy, and responsibility. Independent learners are those who are aware that they must depend on their own resources and realize that they can use "the knowledge of their own language to open up some things in a new language" or that they can "take their knowledge of the first few words in the new language and figure out additional words by using that knowledge" (Stevick 1980: 42). The autonomous learner chooses proper expressions in a given set of circumstances and situations. "The teacher cultivates the student's 'autonomy' by deliberately building choices into situations" (Stevick 1980: 42). Responsible learners know that they have free will to choose among any set of linguistic choices. The ability to choose intelligently and carefully is said to be evidence of responsibility. The absence of correction and repeated modelling from the teacher requires the students to develop "inner criteria" and to correct themselves. The absence of explanations requires learners to make generalizations, come to their own conclusions, and formulate whatever rules they themselves feel they need.

Learners exert a strong influence over each other's learning and, to a lesser degree, over the linguistic content taught. They are expected to interact with each other and suggest alternatives to each other. Learners have only themselves as individuals and the group to rely on, and so must learn to work

cooperatively rather than competitively. They need to feel comfortable both correcting each other and being corrected by each other.

In order to be productive members of the learning group, learners thus have to play varying roles. At times one is an independent individual, at other times a group member. A learner also must be a teacher, a student, part of a support system, a problem solver, and a self-evaluator. And it is the student who is usually expected to decide on what role is most appropriate to a given situation.

Teacher roles

Teacher silence is, perhaps, the unique and, for many traditionally trained language teachers, the most demanding aspect of the Silent Way. Teachers are exhorted to resist their long standing commitment to model, remodel, assist, and direct desired student responses, and Silent Way teachers have remarked upon the arduousness of self-restraint to which early expedience of the Silent Way has subjected them. Gattegno talks of subordinating "teaching to learning," but that is not to suggest that the teacher's role in Silent Way is not critical and demanding. Gattegno anticipates that using the Silent Way would require most teachers to change their perception of their role. Stevick defines the Silent Way teacher's tasks as (a) to teach, (b) to test, and (c) to get out of the way (Stevick 1980: 56). Although this may not seem to constitute a radical alternative to standard teaching practice, the details of the steps the teacher is expected to follow are unique to the Silent Way.

By "teaching" is meant the presentation of an item once, typically using nonverbal clues to get across meanings. Testing follows immediately and might better be termed elicitation and shaping of student production, which, again, is done in as silent a way as possible. Finally, the teacher silently

monitors learners' interactions with each other and may even leave the room while learners struggle with their new linguistic tools and "pay their ogdens." For the most part, Silent Way teacher's manuals are unavailable (however, see Arnold 1981), and teachers are responsible for designing teaching sequences and creating individual lessons and lesson elements. Gattegno emphasizes the importance of teacher-defined learning goals that are clear and attainable. Sequence and timing in Silent Way classes are more important than in many kinds of language teaching classes, and the teachers' sensitivity and management of them is critical.

More generally, the teacher is responsible for creating an environment that encourages student risk taking and that facilitates learning. This is not to say that the Silent Way teacher becomes "one of the group." In fact, observers have noted that Silent Way teachers often appear aloof or even gruff with their students. The teacher's role is one of neutral observer, neither elated by correct performance nor discouraged by error. Students are expected to come to see supportive but emotionally uninvolved.

The teacher uses gestures, charts, and manipulates in order to elicit and shape student responses and so must be both facile and creative as a pantomimist and puppeteer. In sum, the Silent way teacher, like the complete dramatist, writes the script, chooses the props, sets the mood, models the action, designates the players, and is critic for the performance.

The role of instructional materials

The Silent Way is perhaps as well known for the unique nature of its teaching materials as for the silence of its teachers. The materials consist mainly of a set of coloured rods, coded-coded pronunciation and vocabulary wall charts, a pointer, and reading/writing exercises, all of which are used to illustrate the

relationships between sound and meaning in the target language. The materials are designed for manipulation by the students as well as by the teacher, independently and cooperatively, in promoting language learning by direct association. The number of languages and contain symbols in the target language for all of the vowel and consonant sounds of the language. The symbols are colour coded according to pronunciation; thus, if a language possesses two different symbols for the same sound, they will be coloured alike. Classes often begin by using Fidel charts in the native language, colour coded in an analogous manner, so that students learn to pair a sound with its associated colour. There may be from one to eight of such charts, depending upon the language. The teacher uses the pointer to indicate a sound symbol for the students to produce. Where native-language Fidels are used, the teacher will point to a symbol on one chart and then to its analogue on the Fidel in the other language. In the absence of native-language charts, or when introducing a sound not present in the native language, the teacher will give one clear, audible model after indicating the proper Fidel symbol in the target language. The charts are hung on the wall and serve to aid in remembering pronunciation and in building new words by sounding out sequences of symbols as they are pointed to by the teacher or student.

Just as the Fidel charts are used to visually illustrate pronunciation, the coloured cuisenaire rods are used to directly link words and structures with their meanings in the target language, thereby avoiding translation into the native language. The rods vary in length from one to ten centimetres, and each length has a specific colour. The rods may be used for naming colours, for size comparisons, to represent people build floor plans, constitute a road map, and so on. Use of the rods is intended to promote inventiveness, creativity, and interest in forming communicative utterances on the part of the students, as they move from simple to more complex structures. Gattegno

and his proponents believe that the range of structures that can be illustrated and learned through skilful use of the rods is as limitless as the human imagination. When the teacher or student has difficulty expressing a desired word or concept, the rods can be supplemented by referring to the Fidel charts, or to the third major visual aid used in the Silent Way, the vocabulary charts.

The vocabulary or word charts are likewise colour coded, although the colours of the symbols will not correspond to the phonetics of the Fidels, but rather to conceptual groupings of words. There are typically twelve such charts containing 500 to 800 words in the native language and script. These words are selected according to their ease of application in teaching, their relative place in the "functional" or "luxury" vocabulary, their flexibility in terms of generalization and use with other words, and their importance in illustrating basic grammatical structures. The content of word charts will vary from language to language, but the general content of the vocabulary charts (Gattegno 1972) is paraphrased below:

Chart 1: the word rod, colours of the rods, plural markers, simple imperative verbs, personal pronouns, some adjectives and question words

Charts 2, 3: remaining pronouns, words for "here" and "there," of, for, and name

Chart 4: numbers

Charts 5, 6: words illustrating size, space, and temporal relationships, as well as some concepts difficult to illustrate with rods, such as order, causality, condition, similarity and difference

Chart 7: words that qualify, such as adverbs

Charts 8, 9: verbs, with cultural references where possible

Chart 10: family relationships

Charts 11, 12: words expressing time, calendar elements, seasons, days, week, month, year, etc.

Other materials that may be used include books and worksheets for practicing reading and writing skills, picture books, tapes; videotapes, films, and other visual aids. Reading and writing are sometimes taught from the beginning; and students are given assignments to do outside the classroom at their own pace. These materials are of secondary importance, and are used to supplement the classroom use of rods and charts. Choice and implementation depends upon need as assessed by teachers and/or students.

Procedure

A Silent way lesson typically follows a standard format. The first part of the lesson focuses on pronunciation. Depending on student level, the class might work on sounds, phrases, or even sentences designated on the Fidel chart. At the beginning stage, the teacher will model the appropriate sound after pointing to a symbol on the chart. Later, the teacher will silently point to individual symbols and combinations of symbols, and on monitor student utterances. The teacher may say a word and have a student guess what sequence of symbols comprised the word.

The pointer is used to indicate stress, phrasing, and intonation. Stress can be shown by touching certain symbol more forcibly than others when pointing out

a word. Intonation and phrasing can be demonstrated by tapping on the chart to the rhythm of the utterance.

After practice with the sounds of the language, sentence patterns, structure, and vocabulary are practiced. The teacher models an utterance while creating a visual realization of it with the coloured rods. After modelling the utterance, the teacher will have a student attempt to produce the utterance and will indicate its acceptability. If a response is incorrect, the teacher will attempt to reshape the utterance or have another student present the correct model. After a structure is introduced and understood, the teacher will create a situation in which the students can practice the structure through the manipulation of the rods. Variations on the structural theme will be elicited from the class using the rods and charts.

The sample lesson that follows illustrates a typical lesson format. The language being taught is Thai, for which this is the first lesson.

1. Teacher empties rods onto the table. .
2. Teacher picks up two or three rods of different colours, and after each rod is picked up says: [mai].
3. Teacher holds up one rod of any colour and indicates to a student that a response is required. Student says: [mai]. If response is incorrect, teacher elicits response from another student, who then models for the first student.
4. Teacher next picks up a red rod and says: [mai sti daeng].
5. Teacher picks up a green rod and says: [mai sii khiawj].

6. Teacher picks up either a red or green rod and elicits response from student, If response is incorrect, procedure in step 3 is followed (student modeling).
7. Teacher introduces two or three other colors in the same manner.
8. Teacher shows any of the rods whose forms were taught previously and elicits student response. Correction technique is through student modeling, or the teacher may help student isolate error and self-correct.
9. When mastery is achieved, teacher puts one red rod in plain view and says: [mai sii daeng nung an].
10. Teacher then puts two red rods in plain view and says: [mai sii daeng song an].
11. Teacher places two green rods in view and says [mai sii khiaw song an];
12. Teacher holds up two rods of a different color and elicits student response.
13. Teacher introduces additional numbers, based on what the class can comfortably retain. Other colors might also be introduced.
14. Rods are put in a pile. Teacher indicates, through his or her own actions, that rods should be picked up, and the correct utterance made. All die students in the group pick up rods and make correction is encouraged.

15. Teacher then says: [kep mai sii daeng song an].
16. Teacher indicates that a student should give the teacher the rods called for. Teacher asks other students in the class to give him or her the rods that he or she asks for. This is all done in the target language through unambiguous actions on the part of the teacher.
17. Teacher now indicates that the students should give each other commands regarding the calling for of rods. Rods are put at the disposal of the class.
18. Experimentation is encouraged. Teacher speaks only to correct an incorrect utterance, if no peer group correction is forthcoming.

Conclusion

Despite the philosophical and sometimes almost metaphysical quality of much of Gattegno's writings, the actual practices of the Silent Way are much less revolutionary than might be expected. Working from what is a rather traditional structural and lexical syllabus, the method exemplifies many of the features that characterize more traditional methods, such as Situational Language Teaching and Audiolingualism, with a strong focus on accurate repetition of sentences modeled initially by the teacher and a movement through guided elicitation exercises to freer communication. The innovations in Gattegno's method derive primarily from the manner in which classroom activities are organized, the indirect role the teacher is required to assume in directing and monitoring learner performance, the responsibility placed upon learners to figure out and test their hypotheses about how the language works, and the materials used to elicit and practice language.

3) A Teaching Method: Suggestopedia

Grafico N°25



Design

Objective

Suggestopedia aims to deliver advance conversational proficiency quickly. It apparently bases its leaning claims on student mastery of prodigious lists of vocabulary pairs and indeed, suggests to the students that it is appropriate that they set such goals for themselves. Lozanov states categorically, “the main aims of teaching is not memorization, but the understanding and creative solution of problem”. As learners goals he cited increased access an understanding and creative solution of problem. However, because students and teachers place a high value on vocabulary recall, memorization of vocabulary pairs continues to be seen as an important goal to the suggestopedia method.

The syllabus

A suggestopedia course last thirty days and consist of ten units of study. Classes are held four hours a day, six days a week. The central focus of each unit is a dialogue consisting of 1,200 words or so, with an accompanying vocabulary list and grammatical commentary. The dialogues are graded by lexicon and grammar.

There is a pattern of work within each unit and a pattern of work for the whole course. Unit study is organized around three days: day 1 – half a day, day 2 – full day, day 3 – half a day. One of the first day of work on a new unit the teacher discusses the general content (not structure) of the unit dialogue. The learners then receive the printed dialogue with the native language translation in parallel column. The teacher answers any questions of interest or concern about the dialogue. The dialogue then is read the second and third time in ways to be discussed sub sequently.

The whole course also has a pattern of presentation and performance. On the first day a test is given to check the level the students' knowledge and to provide a basis for dividing students into two groups, one of new beginners and one of modified (false) beginners. The teacher then briefs the students on the course and explains the attitude they should toward it.

During the course there are two opportunities for generalization of material. In the middle of the course students are encouraged to practice the target language in a setting where it might be used, such as hotels and restaurants. The last day of the course is devoted to a performance in which every student participates. The students construct a play built on the material of the course.

Types of Learning and Teaching Activities

The types of activities that are more original to suggestopedia are the listening activities, which concern the text and text vocabulary of each unit. These activities are typically part of the “pre-session phase”, which takes place on the first day of a new unit.

The students first look at and discuss a new text with the teacher. In the second reading, students relax comfortably in reclining chairs and listen to the teacher read the text in a certain way. During the third reading the material is acted out by the instructor in a dramatic manner over a background of the special musical form described previously.

Teacher’s Roles

Teacher should create situations in which learners are most suggestible and then to present linguistic material in a way most likely to encourage positive reception and retention by learners. Lozanov lists several expected teacher behaviors as follows:

1. Show absolute confidence in the method.
2. Display fastidious conduct in manners and dress.
3. Organize properly, and strictly observe the initial stages of the teaching process—this includes choice and play of music, as well as punctuality.
4. Maintain a solemn attitude towards the session.
5. Give tests and respond tactfully to poor papers (if any).
6. Stress global rather than analytical attitudes towards material.
7. Maintain a modest enthusiasm.

Learners' Roles

The learners as well as should have “faith in the system and accept that they are in a childlike situation where they follow the teacher / parent” (Knight, 2001, p. 154). The students should not be critical, but simply absorb what is presented to them.

Stages of Suggestopedia

There are three stages in using suggestopedia method. They are:

1. Presentation

Presentation is the basis of conducting Suggestopedia in class successfully. The main aim in this stage is to help students relaxed and move into a positive frame of mind, with the feeling that the learning is going to be easy and funny. Desuggestion and suggestion happen at this stage at the same time.

2. Concert First Concert

This involves the active presentation of the material to be learnt. The original form of Suggestopedia presented by Lozanov consisted of the use of extended dialogues, often several pages in length, accompanied by vocabulary lists and observations on grammatical points. Typically these dialogues will be read aloud to students to the accompaniment of music.

Second Concert

The students are now guided to relax and listen to some Baroque music. The best choice of music according to Lozanov, with the text being studied very quietly in the background. During both types of reading, the learners will sit in

comfortable seats, armchairs rather than classroom chairs, in a comfortable environment. After the readings of these long dialogues to the accompaniment of music, the teacher will then make use of the dialogues for more conventional language work. The music brings the students into the optimum mental state for the effortless acquisition of the material. The students, then, make and practice dialogue after they memorize the content of the materials.

3. Practice

The use of a range of role-plays, games, puzzles, etc. to review and consolidate the learning.

What is De-suggestopedia?

It is an approach to education whose primary objective is to tap the extraordinary reserve capacities we all possess but rarely if ever use. This method utilises techniques from many sources of research into how best we can learn. The Bulgarian scientist, Dr. Georgi Lozanov, for example, has demonstrated that through a carefully “orchestrated” learning environment including most importantly a specially-trained teacher, the learning process can be accelerated by a factor of three to ten times enjoyably. Such results are possible through the proper use of suggestion. The **suggestive-desuggestive process** allows students to go beyond previously held beliefs and self-limiting concepts concerning the learning process and learn great quantities of material with ease and enjoyment.

Sources, History, Initial Results

The artful use of suggestion as a means of facilitating the learning and communication process is, of course, and has always been, a part of nearly all effective teaching and persuasive communication. Not until the past twenty years, however, has the phenomenon of suggestion begun to be methodically researched and tested as to how it can and does affect learning. At the centre of these developments is the work of Lozanov. For more than 20 years he has been experimenting with accelerative approaches to learning, has founded the Institute of Suggestology in Sofia, Bulgaria and has authored the book: *Suggestology and the Outlines or Suggestopedia* (Gordon and Breach, New York, 1997).

In his early research Lozanov investigated individual cases of extraordinary learning capacities etc., and theorised that such capacities were learnable and teachable. He experimented with a wide range of techniques drawn from both traditional and esoteric sources, including hypnosis and yoga, and was able to accelerate the learning process quite dramatically.

Well aware that methods directly involving yoga and hypnosis were not generally applicable or acceptable, he continued seeking universally acceptable means to tap the vast mental reserve capacities of the human mind we all have but which are rarely used. Suggestion proved to be the key.

Applications in the public schools have been impressive: eighteen schools in Bulgaria offered all subjects under Lozano's supervision, and the results have been that children have learned the same amount of material as in control groups in less than half the time and with more enjoyment and less stress.

CUADRO No 32

Dr.Georgi Lozanov of the Institute of Suggestology in Sofia, Bulgaria is, together with his colleagues, the originator of these techniques. SUGGESTOLOGY is the study of the power of suggestion which can be verbal, non-verbal, conscious or unconscious.

SUGGESTOPEDIA is the study of these suggestive factors in a learning situation.

We are constantly, surrounded by suggestive influences. If we study them and become aware of them, then we are in a better position to “choose” which ones we want to influence us. Lozanov maintains that a suggestopedic teacher spends most of the time de-suggesting the students, i.e., freeing them from any nonfacilitating influences from their past. From birth on we are influenced by parents, friends, teachers, society, the media, the weather, the food we eat and the political environment in which we live.

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

Major Concepts and Features

1. Mental Reserve Capacities (MRC)

The central premise is that we all possess considerable mental reserves which we rarely if ever tap under normal circumstances. Among the examples of such capacities are the ability to learn rapidly and recall with ease large quantities or material, solve problems with great rapidity and spontaneous ease, respond to complex stimuli with facility and creativity. There is general agreement among researchers that the human being uses 5-10% of his/her brain capacity at the most. The primary objective is to tap into the MRC.

2. Psychological “Set-Up”

Our response to every stimuli is very complex, involving many unconscious processes which have become automatic responses. These are largely patterned responses - in many ways peculiar to us as individuals. The responses tend to be automatic and typical for them - the result of an inner, unconscious disposition or set-up, which is the product of automatized, conditioned responses. Our inner set-up operates when we encounter any situation - entering a school, being confronted with an opportunity - consulting a physician- as examples. Our inner, unconscious set-up is extremely basic and important to our behaviour and to our survival - and it can be extremely limiting, for it can imprison us in unconscious, consistently patterned responses which prevent us from experiencing and exploring other alternatives - which might be far more desirable and beneficial to us. Prevailing social norms, instilled in us by all our social institutions, including family and schools, are the main carriers and enforcers of the beliefs and responses which contribute to the formation of our inner set-up. Genetic and other factors contribute as well. The power of the influence of our unconscious set-up is very great, and any significant lasting change or overcoming of previous limits will necessarily involve a change in our unconscious patterns of response. This is why logical argumentation at the conscious level is often so useless - even when there is conscious agreement. This is why so much of the classroom experience remains an intellectual exercise: words, rhetorical mastery, even brilliance are of little lasting effect if they only engage the conscious levels of the student's mind. Only when a teacher or a doctor is able to penetrate the set-up, engage it in a way which allows it to be accepting and open to extensions and transformation does the real potential of a student/patient begin to open up.

3. Suggestion

Suggestion is the key which Lozanov found to penetrate through the “set-up” and stimulate the mental reserve capacities. Even more, through suggestion we can facilitate the creation of new, richer patterns of conscious/unconscious responses or new (set-ups): “Suggestion is the direct road to the set-up. It creates and utilises such types of set-ups which would free and activate the reserve capacities of the human being.” (Lozanov: *The Key Principles of Suggestopedia*”, *Journal of SALT*, 1976, p.15)

There are two basic kinds of suggestion: direct and indirect. Direct suggestions are directed to conscious processes, i.e., what one says that can and will occur in the learning experience, suggestions which can be made in printed announcements, orally by the teacher, and/or by text materials. Direct suggestion is used sparingly, for it is most vulnerable to resistance from the set-up.

Indirect suggestion is largely unconsciously perceived and is much greater in scope than direct suggestion. It is always present in any communication and involves many levels and degrees of subtlety. Lozanov speaks of it as the second plane of communication and considers it to encompass all those communication factors outside our conscious awareness, such as voice tone, facial expression, body posture and movement, speech tempo, rhythms, accent, etc. Other important indirect suggestive effects result from room arrangement, decor, lighting, noise level, institutional setting - for all these factors are communicative stimuli which result in what Lozanov terms non-specific mental reactivity on the paraconscious level (at the level of the set-up). And they, like the teacher and materials can reinforce the set-up, preserve the status quo, or can serve in the desuggestive-suggestive

process. In other words, everything in the communication/learning environment is a stimulus at some level, being processed at some level of mental activity. The more we can do to orchestrate purposefully the unconscious as well as the conscious factors in this environment, the greater the chance to break through or “de-suggest” the conditioned, automatic patterns of our inner set-up and open the access to the great potential of our mental reserves.

4. Anti-Suggestive Barriers

The artful use of suggestion to stimulate the mental reserve capacities and accelerate the learning process necessitates the skilful handling of the antisuggestive barriers we all necessarily have.

“The first task of suggestology and suggestopedia is to remove people’s prior conditioning to de-suggest, to find the way to escape the social norm and open the way to development of the personality. This is perhaps the greatest problem suggestology is confronted with, since the person must be ‘convinced’ that his potential capacity is far above what he thinks it is. The individual protects himself with psychological barriers, according to Dr. Lozanov, just as the organism protects itself from physiological barriers:

* An **anti-suggestive emotional barrier** which rejects anything likely to produce a feeling of lack of confidence or insecurity: “This anti-suggestive barrier proceeds from the set-up in every man.”

* An **anti-suggestive barrier of man’s rational faculty** which through reasoning rejects suggestions it judges unacceptable: ‘This barrier is the conscious critical thinking’. But, very often this barrier is the camouflage of the emotional barrier.

* An **ethical barrier**, which rejects everything not in harmony with the ethical sense of the personality.

“These anti-suggestive barriers are a filter between the environmental stimuli and the unconscious mental activity. They are inter-related and mutually reinforcing, and a positive suggestive effect can only be accomplished if these barriers are kept in mind. The overcoming of barriers means compliance with them. Otherwise suggestion would be doomed to failure.

CUADRO No 33

Three barriers to Suggestion

1) Logical-critical

"That's not possible"

"Others may be able to do that, but not me."

2) Affective-emotional

"I won't do it. It just makes me feel uneasy. I can't explain it really.

I'd rather not, thank you."

3) Ethical

"I really think that's slightly dishonest."

"I don't think it's fair."

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lisette Vásquez

5. Means of Suggestion

Suggestive authority

A positively suggestive authority is one of the most effective means which we as teachers / doctors can use, if we use it sensitively, wisely and purposefully.

The authority we are speaking of here has nothing to do with authoritarianism, traditional “strictness” or “toughness”. Lozanov defines it as “the non-directive prestige which by indirect ways creates an atmosphere of confidence and intuitive desire to follow the set example”. Authority, in its positive, suggestive sense, is communicated through our “global” presence, through all our non-verbal as well as verbal signals. Students can sense when we embody the values and attitudes we “talk about”. And when there is congruency in the many levels of our communication, we become believable, compelling, worthy of respect.

Lozanov notes the parallel between the decisive suggestive power of the first session between physician or therapist and patient, and the first class session. Both patient and student come to their respective experiences with conditioned attitudes and beliefs - and with hopes and expectations. In that first encounter expectation and suggestibility are at their greatest. In the first session the climate is most favourable for suggesting that something new, something secretly or openly hoped for, something extraordinary is possible and probable. When we communicate in a simultaneous, congruent manner that we are confident with the material we are teaching, that we love what we are doing, that we respect the students who have come to learn, that we know they can learn it, and that we take delight in teaching - when we can communicate these things with our voices, facial expressions, posture,

movement and words, we will achieve an invaluable rapport with our students, will arouse expectancy and motivation, and will establish a suggestive atmosphere within which the student's mental reserve capacities can be tapped. (Self-fulfilling prophecy)

Infantilization

In suggestopedia we do not talk about infantilization in the clinical sense of the word, nor of infantility. Infantilization in the process of education is a normal phenomenon connected with authority (prestige). Infantilization in suggestopedia must be understood roughly as memories of the pure and naive state of a child to whom someone is reading, or who is reading on his own. He is absorbing the wonderful world of the fairytales. This world brings him a vast amount of information and the child absorbs it easily and permanently.

Intonation

Intonation is strongly connected with the rest of the suggestive elements. The intonation in music and speech is one of the basic expressive means, with formidable form-creating influence and potential in many psycho-physiological directions. "Learning is state of mind dependent". When varying your voice you "reach" different "states of mind".

Concert pseudo-passivity (concentrative psychorelaxation)

An important moment in suggestopedia. The artistic organisation of the suggestopedic educational process creates conditions for concert pseudopassivity in the student. In this state the reserve capabilities of the personality are shown most fully. The concert pseudopassivity (concentrative

psychorelaxation) overcomes the antisuggestive barriers, creating a condition of trust and infantilization in the student, who in a naturally calm state accompanied by a state of meditation without special autogenic training can absorb and work over a huge quantity of information. In this state both brain hemispheres are activated". (Creating Wholeness through Art; by Evelina Gateva p.28)

Successful classroom atmosphere

For a successful classroom atmosphere, Lozanov maintains these three elements should be present:

PSYCHOLOGICAL

A nurturing, supportive atmosphere in which the student feels free to try out the new information, be inventive with it, make mistakes without being put down, and, in general, enjoy the learning experience.

EDUCATIONAL

The material should be presented in a structured fashion, combining the Big Picture, Analysis and Synthesis. Every moment should be a didactic experience even when the learning process is not that apparent.

ARTISTIC

The classroom should not be cluttered with too many posters and unnecessary objects, otherwise we don't see them. We go into overwhelm. Good quality pictures should be displayed and changed every few days. Music can be played as the students enter the room, and during the breaks. Plants and flowers add to a pleasant atmosphere. If the chairs are arranged

in a U-shape, there is a better communication possible between the teacher and students and among the students themselves.

Music

Music as a suggestive, relaxing medium. Lozanov researched a wide variety of means for presenting material to be learned which would facilitate the mentally relaxed, receptive state of mind he had found to be optimal for learning.

Yoga exercises, breathing techniques, special speech intonations were all tried with varying degrees of success. None of them, however, was found acceptable by nearly all cultural norms and belief systems.

Music proved to be the ideal medium, both for the purpose of creating a mentally relaxed state and for providing a vehicle for carrying the material to be learned into the open, receptive mind.

Music can become a powerful facilitator of holistic full-brain learning. After conducting numerous controlled experiments using a wide variety of music, Lozanov concluded that music of the Classical and Early Romantic periods was most effective for the first presentation of material to be learned. The music of Hayden, Mozart and Beethoven is dramatic, emotionally engaging, and ordered, harmoniously structured. It stimulates, invites alertness, and its harmony and order evoke ease and relaxation. For the second concert presentation of material Lozanov found that Baroque music was especially suited. The music of Bach, Händel, Vivaldi, Telemann, Corelli (among others) has a less personal, more rigorously structured quality, providing a background of order and regularity which supports very well the more straight-forward presentation of material during the second concert.

CUADRO No 34

Means of Suggestion

1. A carefully orchestrated physical environment: an uncrowded room, aesthetically pleasing, well lighted, plants, fresh air, ...
2. The teacher / doctor thoroughly trained in the art of suggestive communication -
 - a) with a well-developed sense of authority. (more details below)
 - b) the ability to evoke a receptive, playful-, child-like state in the students / patients
 - c) a mastery or double-plane behaviour, especially the ability to use appropriately and purposefully suggestive language, voice intonation, facial and body expression
3. Music:
4. Carefully integrated suggestive written materials.
5. Visual stimuli: posters, pictures, charts, illustrations.

The arts offer us the greatest examples of unified suggestive expression, and we should make every effort to integrate them into the learning environment.

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

CONCLUSION

Teacher will find different situation and different types of students in learning. Therefore, teacher should be creative and smart in choosing and using different types of methods in teaching different skill of language. Teacher can use suggestopedia as teaching method in their teaching. Using suggestopedia is very interesting but challenging to do. It can be seen from some considerations. In one side it has some benefits, but on the other side it also has some weaknesses. In addition, the key factors of effective teaching are not the approaches and methods in language teaching themselves but the teacher's deliberate selection of different approaches and methods and the devoted practice of putting theories into real teaching activities in a corresponding social-cultural context. It is a fact that no approach or method is perfect. However, there is no end for teacher to seek the perfection of the approaches and methods in language teaching. The language teaching method known as Suggestopedia provides some valuable insights into the power of cognition and creates techniques that make students feel comfortable, relaxed and suggestible to the material being learned.

4) Community Language Learning

Grafico N°26



Design

Objectives

Since linguistic or communicative competence is specified only in social terms, explicit linguistic or communicative objectives are not defined in the literature on Community Language Learning. Most of what has been written about CLL describes its use in introductory conversation courses in a foreign language. The assumption seems to be that through the method, the teacher can successfully transfer his or her knowledge and proficiency in the target language to the learners, which implies that attaining near-native like mastery of the target language is set as a goal. Specific objectives are not addressed.

The syllabus

Community Language Learning is most often used in the teaching of oral proficiency, but with some modifications it may be used in the teaching of writing, as Tranel (1968) has demonstrated. CLL does not use a conventional language syllabus, which sets out in advance the grammar, vocabulary, and other language items to be taught and the order in which they will be covered. If a course is based on Curran's recommended procedures, the course progression is topic based, with learners nominating things they wish to talk about and messages they wish to communicate to other learners. The teacher's responsibility is to provide a conveyance for these meanings in a way appropriate to the learners' proficiency level. Although CLL is not explicit about this, skilled CLL teachers seem to sift the learners' intentions through the teacher's implicit syllabus, providing translations that match what learners can be expected to do and say at that level. In this sense then a CLL syllabus emerges from the interaction between the learner's expressed communicative intentions and the teacher's reformulations of these into suitable target

language utterances. Specific grammatical points, lexical patterns, and generalizations will sometimes be isolated by the teacher for more detailed, study and analysis, and subsequent specification of these as a retrospective account of what the course covered could be a way of deriving a CLL language syllabus. Each CLL course would evolve its own syllabus, however, since what develops out of teacher-learner interactions in one course will be different from what happens in another.

Types of learning and teaching activities

As with most methods, CLL combines innovative learning tasks and activities with conventional ones. They include:

- 1. Translation.** Learners form a small circle. A learner whispers a message or meaning he or she wants to express, the teacher translates it into (and may interpret it in) the target language, and the learner repeats the teacher's translation.
- 2. Group Work.** Learners may engage in various group tasks, such as small-group discussion of a topic, preparing a conversation, preparing a summary of a topic for presentation to another group, preparing a story that will be presented to the teacher and the rest of the class.
- 3. Recording.** Students record conversations in the target language.
- 4. Transcription.** Students transcribe utterances and conversations they have recorded for practice and analysis of linguistic forms.
- 5. Analysis.** Students analyze and study transcriptions of target language sentences in order to focus on particular lexical usage or on the application of particular grammar rules.

6. Reflection and observation. Learners reflect and report on their experience of the class, as a class or in groups. This usually consists of expressions of feelings - sense of one another, reactions to silence, concern for something to say, etc.

7. Listening. Students listen to a monologue by the teacher involving elements they might have elicited or overheard in class interactions.

8. Free conversation. Students engage in 'free conversation with' the teacher or with other learners. This might include discussion of what they learned as well as feelings they had about how they learned.

Learner roles

In Community Language Learning, learners become members of a community - their fellow learners and the teacher - and learn through interacting with members of the community. Learning is not viewed as an individual accomplishment but as something that is achieved collaboratively. Learners are expected to listen attentively to the knower, to freely provide meanings they wish to express, to repeat target utterances without hesitation, to support fellow members of the community, to report deep inner feelings and frustrations as well as joy and pleasure, and to become counselors to other learners. CLL learners are typically grouped in a circle of six to twelve learners, with the number of knowers varying from one per group to one per student. CLL has also been used in larger schools classes where special grouping arrangements are necessary, such as organizing learners in temporary pairs in facing parallel lines.

Learner roles are keyed to the five stages of language learning outlined earlier. The view of the learner is an organic one, with each new role growing

developmentally out of the one preceding. These role changes are not easily or automatically achieved. They are in fact seen as outcomes of affective crises.

When faced with a new cognitive task, the learner must solve an affective crisis. With the solution of the five affective crises, one for each CLL stage, the student progresses from a lower to a higher stage of development. (La Forge 1983: 44)

Learning is a "whole person" process, and the learner at each stage is involved not just in the accomplishment of cognitive (language learning) tasks but in the solution of affective conflicts and "the respect for the enactment of values" as well (La Forge 1983: 55).

CLL compares language learning to the stages of human growth. In stage 1 the learner is like an infant, completely dependent on the knower for linguistic content. "A new self of the learner is generated or born in the target language" (La Forge 1983:45). The learner repeats utterances made by the teacher in the target language and "overhears" the interchanges between other learners and knowers.

In stage 2 the "child achieves a measure of independence from the parent" (La forge 1983:46), Learners begin to establish their own self-affirmation and independence by using simple expressions and phrases they have previously heard.

In stage 3, "the separate-existence stage," learners begin to understand others directly in the target language. Learners will resent uninvited assistance provided by the knower/parent at this stage.

Stage 4 may be considered "a kind of adolescence." The learner functions independently, although his or her knowledge of the foreign language is still rudimentary. The role of "psychological understanding" shifts from knower to learner. The learner must learn how to elicit from the knower the advanced level of linguistic knowledge the knower possesses.

Stage 5 is called "the independent stage." Learners refine their understanding of register as well as grammatically correct language use. They may become counselors to less advanced students while profiting from contact with their original knower.

Teacher roles

At the deepest level, the teacher's function derives from the functions of the counselor in Rogerian psychological counseling. A counselor's clients are people with problems, who in a typical counseling session will often use emotional language to communicate their difficulties to the counselor. The counselor's role is to respond calmly and non-judgmentally, in a supportive manner, and help the client try to understand his or her problems better by applying order and analysis to them. The counselor is not responsible for paraphrasing the client's problem element for element but rather for capturing the essence of the client's concern, such that the client might say, "Yes, that's exactly what I meant." "One of the functions of the counseling response is to relate affect... to cognition. Understanding the language of 'feeling', the counselor replies in the language of cognition" (Curran 1976: 26). It was the model of teacher as counselor that Curran attempted to bring to language learning.

There is also room for actual counseling in Community Language Learning. Explicit recognition is given to the psychological problems that may arise in learning a second language. "Personal learning conflicts ... anger, anxiety

and similar psychological disturbance - understood and responded to by the teacher's counseling sensitivity - are indicators of deep personal investment" (J. Rardin, in Curran 1976: 103). In this case, the teacher is expected to play a role very close to that of the "regular" counselor. The teacher's response may be of a different order of detachment, consideration, and understanding from that of the average teacher in the same circumstances.

More specific teacher roles are, like those of the students, keyed to the five developmental stages. In the early stages of learning the teacher operates in a supportive role, providing target language translations and a model for imitation on request of the clients. Later, interaction may be initiated by the students, and the teacher monitors learner utterances, providing assistance when requested. As learning progresses, students become increasingly capable of accepting criticism, and the teacher may intervene directly to correct deviant utterances, supply idioms, and advise on usage and fine points of grammar. The teacher's role is initially likened to that of a nurturing parent. The student gradually "grows" in ability, and the nature of the relationship changes so that the teacher's position becomes somewhat dependent upon the learner. The knower derives a sense of self-worth through requests for the knower's assistance.

One continuing role of the teacher is particularly notable in Community Language Learning. The teacher is responsible for providing a safe environment in which clients can learn and grow. Learners, feeling secure, are free to direct their energies to the tasks of communication and learning rather than to building and maintaining their defensive positions. Curran describes the importance of a secure atmosphere as follows.

As whole persons, we seem to learn best in an atmosphere of personal security. Feeling secure, we are freed to approach the learning situation with the attitude of willing openness., Both the learner's and the knower's level of security determine the psychological tone of the entire learning experience. (Curran 1976: 6)

Many of the newer nontraditional teaching methods stress teacher responsibility for creating and maintaining a secure environment for learning; probably no method attaches greater importance to this aspect of language learning than does Community Language Learning. Thus, it is interesting to note two "asides" in the discussion of learning security in CLL.

First, security is a culturally relative concept. What provides a sense of security in one cultural context may produce anxiety in another. La Forge gives as an example the different patterns of personal introduction and how these are differentially expressed and experienced in early stages of CLL among students of different backgrounds. "Each culture had unique forms which provide for acquaintance upon forming new groups. These must be carefully adopted so as to provide cultural security for the students of the foreign language" (La Forge 1983: 66).

Second, it may be undesirable to create too secure an environment for learners. "The security of the students is never absolute: otherwise no learning would occur" (La Forge 1983: 65). This is reminiscent of the teacher who says, "My students would never learn anything if the fear of examination failure didn't drive them to it." How much insecurity is optimal for language learning in Community Language Learning is unfortunately not further discussed in the literature.

The role of instructional materials

Since a CLL course evolves out of the interactions of the community, a textbook is not considered a necessary component. A textbook would impose a particular body of language content on the learners, thereby impeding their growth and interaction. Materials may be developed by the teacher as the course develops, although these generally consist of little more than summaries on the blackboard or overhead projector of some of the linguistic features of conversations generated by students. Conversations may also be transcribed and distributed for study and analysis, and learners may work in groups to produce their own materials, such as scripts for dialogues and mini-dramas.

In early accounts of CLL the use of teaching machines (the Chromachord Teaching System) is recommended for necessary "rote-drill and practice" in language learning. "The... design and use of machines...now appear[s] to make possible the freeing of the teacher to do what only a human person can do... become a learning counselor" (Curran 1976: 6). In more recent CLL descriptions (e.g., La Forge 1983) teaching machines and their accompanying materials are not mentioned, and we assume that contemporary CLL classes do not use teaching machines at all.

Procedure

Since each Community Language Learning course is in a sense a unique experience, description of typical CLL procedures in a class period is problematic. Stevick distinguishes between "classical" CLL (based directly on the model proposed by, Gurrans) and personal interpretations of it, such as those discussed by different advocates of CLL (e.g., La Forge 1983). Generally the observer will see a circle of learners all facing one another.

The learners are linked in some way to knowers or a single knower as teacher. The first class (and subsequent classes) may begin with a period of silence, in which learners try to determine what is supposed to happen in their language class. In later classes, learners may sit in silence while they decide what to talk about (La Forge 1983:72). The observer may note that the awkwardness of silence becomes sufficiently agonizing for someone to volunteer to break the silence. The knower may use the volunteered comment as a way of introducing discussion of classroom contacts or as a stimulus for language interaction regarding how learners felt about the period of silence. The knower may encourage learners to address questions to one another or to the knower. These may be questions on any subject a learner is curious enough to inquire about. The questions and answers may be tape recorded for later use, as reminder and review of topics discussed and language used.

The teacher might then form the class into facing lines for three-minute pair conversations. These are seen as equivalent to the brief wrestling sessions by which judo students practice. Following this the class might be reformed into small groups in which a single topic, chosen by the class or the group, is discussed. The summary of the group discussion may be presented to another group, who in turn try to repeat or paraphrase the summary back to the original group.

In an intermediate or advanced class a teacher may encourage groups to prepare a paper drama for presentation to the rest of the class. A paper drama group prepares a story that is told or shown to the counselor. The counselor provides or corrects target language statements and suggests improvements to the story sequence. Students are then given materials with which they prepare large picture cards to accompany their story.

After practicing the story dialogue and preparing the accompanying pictures, each group presents its paper drama to the rest of the class. The students accompany their story with music, puppets, and drums as well as with their pictures (La Forge 1983: 81-2).

Finally, the teacher asks learners to reflect on the language class, as a class or in groups. Reflection provides the basis for discussion of contracts (written or oral contracts that learners and teachers have agreed upon and that specify what they agree to accomplish within the course), personal interaction, feelings toward the knower and learner, and the sense of progress and frustration.

Dieter Stroinigg (in Stevick 1980: 185-6) presents a protocol of what a first day's CLL class covered which is outlined here:

1. Informal greetings and self-introductions were made.
2. The teacher made a statement of the goals and guidelines for the course.
3. A conversation session in the foreign language took place.
 - a. A circle was formed so that everyone had visual contact with each other and all were in easy reach of a tape recorder microphone,
 - b. One student initiated conversation with another student by giving a message in the L1 (English).
 - c. The instructor, standing behind the student, whispered a close equivalent of the message in the L2 (German).
 - d. The student then repeated the L2 message to its addressee and into the tape recorder microphone as well.
 - e. Each student had a chance to compose and record a few messages

- f. The tape recorder was rewound and replayed at intervals.
 - g. Each student repeated the meaning in English of what he or she had said in the L2 and helped to refresh the memory of others.
4. Students then participated in a reflection period, in which they were asked to express their feelings about the previous experience with total frankness.
 5. From the material just recorded the instructor chose sentences to write on the blackboard that highlighted elements of grammar, spelling, and peculiarities of capitalization in the L2.
 6. Students were encouraged to ask questions about any of the above.
 7. Students were encouraged to copy sentences from the board with notes on meaning and usage. This became their "textbook" for home study.

This inventory of activities encompasses the major suggestions for classroom practices appearing in the most recent literature on CLL. Other procedures, however, may emerge fortuitously on the basis of learner—knower interactions in the classroom context.

Conclusion

Community Language Learning is the most responsive of the methods we have reviewed in terms of its sensitivity to learned communicative intent. It should be noted, however, that this communicative intent is constrained by the number and knowledge of fellow learners. A learner's desire to understand or express technical terms used in aeronautical engineering is unlikely to receive adequate response in the CLL class. Community Language Learning places unusual demands on language teachers. They must be highly proficient and sensitive to nuance in both L1 and L2. They must be

familiar with and sympathetic to the role of counselors in psychological counseling. They must resist the pressure "to teach" in the traditional senses. As one CLL teacher notes, "I had to relax completely and to exclude my own will to produce something myself. I had to exclude any function of forming or formulating something within me, not trying to do something"(Curran 1976: 33).

The teacher must also be relatively nondirective and must be prepared to accept and even encourage the "adolescent" aggression of the learner as he or she strives for independence. The teacher must operate without conventional materials, depending on student topics to shape and motivate the class. In addition, the teacher must be prepared to deal with potentially hostile learner reactions to the method. The teacher must also be culturally sensitive and prepared to redesign the language class into more culturally compatible organizational forms. And the teacher must attempt to learn these new roles and skills without much specific guidance from CLL texts presently available. Special framing in Community Language Learning techniques is usually required.

Critics of Community Language Learning question the appropriateness of the counseling metaphor upon which it is predicated, asking for evidence that language learning in classrooms indeed parallels the processes that characterize psychological counseling. Questions also arise about whether teachers should attempt counseling without special training. CLL procedures were largely developed and tested with groups of college-age Americans. The problems and successes experienced by one or two different client groups may not necessarily represent language learning universals. Other concerns have been expressed regarding the lack of a syllabus, which makes objectives unclear and evaluation difficult to accomplish, and the focus on

fluency rather than accuracy, which may lead to inadequate control of the grammatical system of the target language. Supporters of CLL, on the other hand, emphasize the positive benefits of a method that centers on the learner and, stresses the humanistic side of language learning, and not merely its linguistic dimensions.

5) The Natural Approach

Grafico N°27



Design

Objectives

The Natural Approach "is for beginners and is designed to help them become intermediates." It has the expectation that students will be able to function adequately in the target situation. They will understand the speaker of the target language (perhaps with requests for clarification), and will be able to convey (in a non-insulting manner) their requests and ideas. They need not know every word in a particular semantic domain, nor is it necessary that the

syntax and vocabulary be flawless—but their production does need to be understood. They should be able to make the meaning clear but not necessarily be accurate in all details of grammar. (Krashen and Terrell 1983.

However, since the Natural Approach is offered as a general set of principles applicable to a wide variety of situations, as in Communicative Language Teaching, specific objectives depend upon learner needs and the skill (reading, writing, listening, or speaking) and level being taught. Krashen and Terrell feel it is important to communicate to learners what they can expect of a course as well as what they should not expect. They offer as an example a possible goal and no goal statement for a beginning Natural Approach Spanish class.

After 100-150 hours of Natural Approach Spanish, you will be able to: "get around" in Spanish; you will be able to communicate with a monolingual native speaker of Spanish without difficulty; read most ordinary texts in Spanish with some use of a dictionary; know enough Spanish to continue to improve on your own.

After 100—150 hours of Natural Approach Spanish you will not be able to: pass for a native speaker, use Spanish as easily as you use English, understand native speakers when they talk to each other (you will probably not be able to eavesdrop successfully); use Spanish on the telephone with great comfort; participate easily in a conversation with several other native speakers on unfamiliar topics. (Krashen and Terrell 1983: 74).

The syllabus

Krashen and Terrell (1983) approach course organization from two points of view. First, they list some typical goals for language courses and suggest which of these goals are the ones at which the Natural Approach aims. They list such goals under four areas:

1. Basic personal communication skills: oral (e.g., listening to announcements in public places)
2. Basic personal communication skills: written (e.g., reading and writing personal letters)
3. Academic learning skills: oral (e.g., listening to a lecture)
4. Academic learning skills: written (e.g., taking notes in class)

Of these, they note that the Natural Approach is primarily "designed to develop basic communication skills - both oral and written (1983: 67). They then observe that communication goals "may be expressed in terms of situations, functions and topics" and proceed to order four pages of topics and situations "which are likely to be most useful to beginning students" (1983: 67). The functions are not specified or suggested but are felt to derive naturally from the topics and situations. This approach to syllabus design would appear to derive to some extent from threshold level specifications.

The second point of view holds that "the purpose of a language course will vary according to the needs of the students and their particular interests" (Krashen and Terrell 1983: 65).

The goals of a Natural Approach class are based on an assessment of student needs. We determine the situations in which they will use the target language and the sorts of topics they will have to communicate information about. In setting communication goals, we do not expect the students at the end of a particular course to have acquired a certain group of structures or forms. Instead we expect them to deal with a particular set of topics in a given situation. We do not organize the activities of the class about a grammatical syllabus. (Krashen and Terrell 1983:71)

From this point of view it is difficult to specify communicative goals that necessarily fit the needs of all students. Thus any list of topics and situations must be understood as syllabus suggestions rather than as specifications.

As well as fitting the needs and interests of students, content selection should aim to create a low affective filter by being interesting and fostering a friendly, relaxed atmosphere, should provide a wide exposure to vocabulary that may be useful to basic personal communication, and should resist any focus on grammatical structures, since if input is provided "over a wider variety of topics while pursuing communicative goals, the necessary grammatical structures are automatically provided in the input" (Krashen and Terrell 1983.

Types of learning and teaching activities

From the beginning of a class taught according to the Natural Approach, emphasis is on presenting comprehensible input in the target language. Teacher talk focuses on objects in the classroom and on the content of pictures, as with the Direct Method. To minimize stress, learners are not required to say anything until they feel ready, but they are expected to respond to teacher commands and questions in other ways.

When learners are ready to begin talking in the new language, the teacher provides comprehensible language and simple response opportunities. The teacher talks slowly and distinctly, asking questions and eliciting one-word answers. There is a gradual progression from Yes/ No questions, through either-or questions, to questions that students can answer using words they have heard used by the teacher. Students are not expected to use a word actively until they have heard it many times. Charts, pictures, advertisements, and other realia serve as the focal point for questions, and when the students' competence permits, talk moves to class members. "Acquisition activities" - those that focus on meaningful communication rather than language form - are emphasized. Pair or group work may be employed, followed by whole-class discussion led by the teacher.

Techniques recommended by Krashen and Terrell are often borrowed from other methods and adapted to meet the requirements of Natural Approach theory. These include command-based activities from Total Physical Response; Direct Method activities in which mime, gesture, and context are used to elicit questions and answers; and even situation-based practice of structures and patterns. Group-work activities are often identical to those used in Communicative Language Teaching, where sharing information in order to complete a task is emphasized. There is nothing novel about the procedures and techniques advocated for use with the Natural Approach. A casual observer might not be aware of the philosophy underlying the classroom techniques he or she observes. What characterizes the Natural Approach is the use of familiar techniques within the framework of a method that focuses on providing comprehensible input and a classroom environment that cues comprehension of input, minimizes learner anxiety, and maximizes learner self-confidence.

Learner roles

There is a basic assumption in the Natural Approach that learners should not try to learn a language in the usual sense. The extent to which they can lose themselves in activities involving meaningful communication will determine the amount and kind of acquisition they will experience and the fluency they will ultimately demonstrate. The language acquirer is seen as a processor of comprehensible input. The acquirer is challenged by input that is slightly beyond his or her current level of competence and is able to assign meaning to this input through active use of context and extralinguistic information.

Learners' roles are seen to change according to their stage of linguistic development. Central to these changing roles are learner decisions on when to speak, what to speak about, and what linguistic expressions to use in speaking.

In the pre-production stage students "participate in the language activity without having to respond in the target language" (Krashen and Terrell 1983: 76). For example, students can act out physical commands, identify student colleagues from teacher description, point to pictures, and so forth.

In the early-production stage, students respond to either-or questions, use single words and short phrases, fill in charts, and use fixed conversational patterns (e.g., How are you? What's your name?).

In the speech-emergent phase, students involve themselves in role play and games, contribute personal information and opinions, and participate in group problem solving.

Learners have four kinds of responsibilities in the Natural Approach classroom:

1. Provide information about their specific goals so that acquisition activities can focus on the topics and situations most relevant to their needs.
2. Take an active role in ensuring comprehensible input. They should learn and use conversational management techniques to regulate input.
3. Decide when to start producing speech and when to upgrade it.
4. Where learning exercises (i.e., grammar study) are to be a part of the program, decide with the teacher the relative amount of time to be devoted to them and perhaps even complete and correct them independently.

Learners are expected to participate in communication activities with other learners. Although communication activities are seen to provide naturalistic practice and to create a sense of camaraderie, which lowers the affective filter, they may fail to provide learners with well-formed and comprehensible input at the $I + 1$ level. Krashen and Terrell warn of these shortcomings but do not suggest means for their amelioration.

Teacher roles

The Natural Approach teacher has three central roles. First, the teacher is the primary source of comprehensible input in the target language. "Class time is devoted primarily to providing input for acquisition," and the teacher is the primary generator of that input. In this role the teacher is required to generate a constant flow of language input while providing a multiplicity of nonlinguistic clues to assist students in interpreting the input. The Natural Approach

demands a much more center-stage role for the teacher than do many contemporary communicative methods.

Second, the Natural Approach teacher creates a classroom atmosphere that is interesting, friendly, and in which there is a low affective filter for learning. This is achieved in part through such Natural Approach techniques as not demanding speech from the students before they are ready for it, not correcting student errors, and providing subject matter of high interest to students.

Finally, the teacher must choose and orchestrate a rich mix of classroom activities, involving a variety of group sizes, content, and contexts. The teacher is seen as responsible for collecting materials and designing their use. These materials, according to Krashen and Terrell, are based not just on teacher perceptions but on elicited student needs and interests.

As with other non-orthodox teaching systems, the Natural Approach teacher has a particular responsibility to communicate clearly and compellingly to students the assumptions, organization, and expectations of the method, since in many cases these will violate student views of what language learning and teaching are supposed to be.

The role of instructional materials

The primary goal of materials in the Natural Approach is to make classroom activities as meaningful as possible by supplying "the extra-linguistic context that helps the acquirer to understand and thereby to acquire" (Krashen and Terrell 1983: 55), by relating classroom activities to the real world, and by fostering real communication among the learners. Materials come from the world of realia rather than from textbooks. The primary aim of materials is to

promote comprehension and communication. Pictures and other visual aids are essential, because they supply the content for communication. They facilitate the acquisition of a large vocabulary within the classroom. Other recommended materials include schedules, brochures, advertisements, maps, and books at levels appropriate to the students, if a reading component is included in the course. Games, in general, are seen as useful classroom materials, since "games by their very nature, focus the student on what it is they are doing and use the language as a tool for reaching the goal rather than as a goal in itself" (Terrell 1982: 121). The selection, reproduction, and collection of materials places a considerable burden on the Natural Approach teacher. Since Krashen and Terrell suggest a syllabus of topics and situations, it is likely that at some point collections of materials to supplement teacher presentations will be published, built around the "syllabus" of topics and situations recommended by the Natural Approach.

Procedure

We have seen that the Natural Approach adopts techniques and activities freely from various method sources and can be regarded as innovative only with respect to the purposes for which they are recommended and the ways they are used. Krashen and Terrell (1983) provide suggestions for the use of a wide range of activities, all of which are familiar components of Situational Language Teaching, Communicative Language Teaching, and other methods discussed in this book. To illustrate procedural aspects of the Natural Approach, we will cite examples of how such activities are to be used in the Natural Approach classroom to provide comprehensible input, without requiring production of responses or minimal responses in the target language.

1. Start with TPR [Total Physical Response] commands. At first the commands are quite simple: "Stand up. Turn around. Raise your right hand."
2. Use TPR to teach names of body parts and to introduce numbers and sequence. "Lay your right hand on your head, put both hands on your shoulder, first touch your nose, then stand up and turn to the right three times" and so forth.
3. Introduce classroom terms and props into commands. "Pick up a pencil and put it under the book, touch a wall, go to the door and knock three times." Any item which can be brought to the class can be incorporated. "Pick up the record and place it in the tray. Take the green blanket to Larry. Pick up the soap and take it to the woman wearing the green blouse."
4. Use names of physical characteristics and clothing to identify members of the class by name. The instructor uses context and the items themselves to make the meanings of the key words clear: hair, long, short, etc. Then a student is described. "What is your name?" (selecting a student). "Class. Look at Barbara. She has long brown hair. Her hair is long and brown. Her hair is not short. It is long." (Using mime, pointing and context to ensure comprehension). "What's the name of the student with long brown hair?" (Barbara). Questions such as "What is the name of the woman with the short blond hair?" or "What is the name of the student sitting next to the man with short brown hair and glasses?" are very simple to understand by attending to key words, gestures and context. And they require the students only to remember and produce the name of a fellow student. The same can be done with articles of clothing and colors. "Who is wearing a yellow shirt? Who is wearing a brown dress?"

5. Use visuals, typically magazine pictures, to introduce new vocabulary and to continue with activities requiring only student names as response. The instructor introduces the pictures to the entire class one at a time focusing usually on one single item or activity in the picture. He may introduce one to five new words while talking about the picture. He then passes the picture to a particular student in the class. The students' task is to remember the name of the student with a particular picture. For example, "Tom has the picture of the sailboat. Joan has the picture of the family watching television" and so forth. The instructor will ask questions like "Who has the picture with the sailboat? Does Susan or Tom have the picture of the people on the beach?" Again the students need only produce a name in response.

6. Combine use of pictures with TPR. "Jim, find the picture of the little girl with her dog and give it to the woman with the pink blouse."

7. Combine observations about the pictures with commands and conditionals. "If there is a woman in your picture, stand up. If there is something blue in your picture, touch your right shoulder."

8. Using several pictures, ask students to point to the picture being described. Picture 1. "There are several people in this picture. One appears to be a father, the other a daughter. What are they doing? Cooking. They are cooking a hamburger." Picture 2. "There are two men in this picture. They are young. They are boxing." Picture 3 ...

(Krashen and Terrell 1983: 75-7)

In all these activities, the instructor maintains a constant flow of "comprehensible input," using key vocabulary items, appropriate gestures, context, repetition, and paraphrase to ensure the comprehensibility of the input.

Conclusion

The Natural Approach belongs to a tradition of language teaching methods based on observation and interpretation of how learners acquire both first and second languages in non-formal settings. Such methods reject the formal (grammatical) organization of language as a prerequisite to teaching. They hold with Newmark and Reibel that "an adult can effectively be taught by grammatically unordered materials" and that such an approach is, indeed, "the only learning process which we know for certain will produce mastery of the language at a native level" (1968: 153). In the Natural Approach, a focus on comprehension and meaningful communication as well as the provision of the right kinds of comprehensible input provide the necessary and sufficient conditions for successful classroom second and foreign language acquisition. This has led to a new rationale for the integration and adaptation of techniques drawn from a wide variety of existing sources. Like Communicative Language Teaching, the Natural Approach is hence evolutionary rather than revolutionary in its procedures. Its greatest claim to originality lies not in the techniques it employs but in their use in a method that emphasizes and meaningful practice activities, rather than production of grammatically perfect utterances and sentences.

6) The Multiple Intelligences

Grafico N°28



If you subscribe to the theory that all students can learn, then it is important for you, as an educator, to equip yourself with as many strategies as possible to reach those students who do not seem to learn well from the more traditional teaching methods. Many students are frustrated by their lack of success in the school environment, which measures primarily reading and mathematics skills. They may fall into a routine of convincing themselves and their teachers that they cannot succeed no matter what they do, as they have been led to believe that they are intellectually inferior to their classmates who score higher on tests. In fact, these students could be very successful in careers that require other aptitudes, such as mechanics, art, music, design, and a whole range of professions that focus on interpersonal skills. By recognizing and building on your students' strengths, you can help them develop the tools they need to succeed.

Howard Gardner, a professor at Harvard's Graduate School of Education, theorizes that people are intelligent in different ways. This is a relatively new way of looking at intelligence, as schools have traditionally measured it by IQ scores. According to Gardner's theory, each person is born with a full range of capacities and aptitudes; though some are naturally stronger, and some naturally weaker in each individual. These differences do not indicate that one person is more or less intelligent than the next, but simply that each one learns, thinks, processes, and produces differently.

A person's preference for a particular intelligence greatly influences how that person learns. For example, a verbal learner learns by using words, while a kinesthetic learner learns and expresses him/herself best through physical movement. Your goal should be to recognize and take advantage of the natural learning styles of all of your students, while helping them to improve the skills that are weaker. The more skillful you become at working with multiple intelligences, the more your students will learn, and the more lively and engaging your classroom will be.

Research has shown that many discipline "problems" can also be understood and dealt with by applying the theory of multiple intelligences. What teachers used to think of as "petty annoyances" can tell you a great deal about a student's intelligence profile. Not all students will be quiet when you request it, and if they are, they may not all be giving you their full attention. Some students have difficulty sitting still even for short periods of time. Others tap their feet or pencils without even realizing they are doing it, or that it is disturbing to other students. Some are constantly daydreaming. Some are extremely quiet and do not participate in class. Others are always whispering to their neighbors. If you think of these behaviors not simply as discipline

problems, but as learning challenges, you can help your students channel their natural tendencies into productive means for learning.

Below we have outlined Gardner's different types of intelligence, and for each type, a variety of classroom activities through which students can demonstrate their learning. Many of the activities overlap, as there are certain elements that apply to more than one type of intelligence.

Verbal/linguistic intelligence

The most important skill taught in school is the ability to use language for effective communication. Language skills include reading, writing, listening, speaking, and making connections. This intelligence goes beyond simple verbal and grammatical tasks; it is the basis for creating stories, using metaphors and similes, symbolic thinking, and conceptual patterning. Our experience has demonstrated that verbal intelligence can be brought out through the use of humor, jokes, puns, plays on words, and other creative language manipulations.

Students who are strong in this type of intelligence learn best by repeating, saying out loud, hearing, and seeing words, but rely on a variety of different learning techniques. Many students learn better from hearing words spoken orally than they do from silent reading, and you may find that these students like to read out loud to themselves, which can be disruptive to the class. They may appear rude and disinterested in class when their eyes wander from the written text, but in fact they could just be trying to shut out distractions and absorb the material aurally. Rather than viewing this as a discipline problem, try to find ways to accommodate students who learn best aurally.

A student with highly developed verbal/linguistic intelligence and an active imagination may have trouble engaging in subject matter that does not tap into this natural proclivity, and may even do poorly in school as a result of disinterest. Fortunately, most subject areas can be approached through a verbal route and this type of student should be encouraged to apply his/her verbal creativity in as many areas as possible. Personal attention can be very encouraging to these students and you may want to display their work in class, or ask them to read aloud to the class. At the same time, be aware that because they have heightened language sensibilities, all forms of non-constructive verbal criticism such as sarcasm, negative comments, and humiliation can completely turn them off to learning.

Classroom activities that tap into this type of intelligence include:

- Writing a journal.
- Creating a real or imagined correspondence between historical or contemporary characters.
- Composing scripts that depict historical events.
- Writing newspapers of a different time period, complete with then-current events, fashion, entertainment, and feature items.
- Rewriting difficult information in a simpler form for younger students.
- Interviewing a famous person with knowledge of a topic, or whose accomplishments are admired.
- Inviting a guest speaker and planning appropriate questions.
- Reading poetry or writing poetry, stories, ideas, or thoughts.
- Creating analogies to explain concepts.
- Designing bulletin boards.
- Using recording devices.
- Doing dramatic readings.

Musical/ Rhythmic intelligence

Students who are strong in this type of intelligence learn most readily through rhythm, melody, and music. They like to sing, hum, listen to music, and/or play instruments. They are good at picking up sounds, remembering melodies, noticing rhythms, and keeping time, and can easily memorize words that have been set to music. These students often prefer to tell or hear information aloud rather than read silently. Soft music in the background helps them focus and concentrate on their work. They may have trouble concentrating on a lesson if they cannot find a way to link the subject to music. They often use mnemonic devices and put words to melodies to help them memorize facts, rules, and procedures. It can help these students focus if you incorporate popular songs from the places and time periods being studied in class. They should be encouraged to make up rhymes and catchy rhythmic phrases that contain the material they need to study. They may enjoy teaching rhythmic patterns, vocal sounds, and musical tones to others; composing music; and choreographing dances.

Activities that bring this intelligence out in students and can help them prove mastery of content include:

- Writing an original song, rap, jingle, or cheer.
- Playing instruments.
- Composing music that conveys the theme or mood of the lesson.
- Researching, comparing, and contrasting music of different cultures or time periods.
- Identifying rhythmic patterns in music or poetry.
- Creating a rhythmic way to remember information.
- Performing a rap or song that summarizes information.

LOGICAL/MATHEMATICAL INTELLIGENCE

The subjects most often associated with logical/mathematical intelligence are math and science; however, the skills involved can be applied to almost any content area. These skills include the capacities for inductive and deductive reasoning, understanding and applying abstract concepts, and critical thinking.

Students with a high level of this type of intelligence like to develop strategies, perform experiments, reason things out, work with numbers, ask questions, and explore patterns and relationships. They learn best by categorizing or classifying new information, and working with abstract patterns. They work well with symbols and formulas, are able to solve complex problems, logic games, and puzzles, and are good at deciphering codes. They are highly methodical and will carefully examine their past experiences when determining what their next move will be. They work well with problem-solving tools such as computers and calculators. Their thought processes are mostly sequential, and they can therefore find their own mistakes when given an explanation. They may question assignments or become immobilized if directions are too open-ended, but at the same time these learners often want to solve problems in their own way and might argue with a teacher who cannot accept alternative methods. They will challenge any concept that does not make sense immediately according to their own ordered universe. These students are easily bored by repetitive activities and need to be engaged in the challenge of problem solving in order to connect to their work.

Activities that take advantage of this type of intelligence and allow students to demonstrate their understanding include:

- Creating trivia games that others can play.
- Developing crossword and other puzzles for classmates to solve.
- Constructing a time line and filling in details.
- Writing how-to books.
- Investigating authentic problems and developing possible solutions.
- Mapping a location.
- Diagramming procedures.
- Creating a “web” organizer or Venn diagram to organize information to present to others.
- Using pattern blocks, unifix cubes, Legos, and other math manipulatives to demonstrate concepts.
- Playing calculator games.
- Conducting research and laboratory experiments.
- Categorizing facts and information.
- Composing analogies.

Visual/Spatial intelligence

People who demonstrate visual/spatial intelligence tend to focus on the visual arts or the use of objects in their learning. They have acute perception of form, shape, depth, color, and texture, and are able to form clear images in their minds. They tend to have active imaginations and are adept at expressing themselves through original drawings, paintings, sculptures, design patterns, and color schemes.

These students respond well to visual aids such as overhead projectors, maps, posters, photographs, and videos. They may find it difficult to read long passages that are not accompanied by illustrations, to write, or to

communicate in general with words. Most younger elementary students enjoy expressing themselves through this aptitude.

Activities that give students a chance to display their knowledge through visual/spatial intelligence include:

- Drawing or painting a picture, poster, chart, or sketch representing what they have learned.
- Making a three-dimensional model such as a physical map.
- Creating colorful designs, shapes, and patterns to illustrate a scene from nature or history.
- Imagining and visualizing how literary or historic figures might have changed events.
- Taking photographs or using a video camera to create a pictorial report.
- Constructing props and costumes to dramatize an event.
- Creating Venn diagrams or concept maps to explain information to others.
- Developing color-coding systems to categorize information.
- Building a shadow box or diorama display.

BODY/KINESTHETIC INTELLIGENCE

The person whose strength lies in body/kinesthetic intelligence feels a compulsion to bridge the gap between mind and body. This type of student learns through touching, physical movement, manipulating concrete objects, and interacting with his/her environment. Activities that tap into this type of intelligence include dancing, role playing, drama, gesticulations, physical exercise, sports, mime, and martial arts.

These students feel most comfortable in a classroom environment where they have the freedom to stand, stretch, and move at regular intervals. They may invent reasons to get up from their desks, as they have a real physiological need to move. If they are not permitted to move when they need to, they can become bored, distracted, anxious, and disruptive. Cooperative learning, jigsaw activities in which each member of a group is responsible for teaching the others one part of the whole story, and role playing are formats that these students respond well to. In the younger grades, numerous games and activities that incorporate movement are popular and successful. Students can learn the letters of the alphabet by shaping their bodies like those letters. They can also trace new letters in a box of sand or on sandpaper.

Students who are strong in this type of intelligence can demonstrate their mastery of content through:

- Dramatizing a literary or historical event.
- Role playing.
- Creating a dance or movement that tells a story.
- Going on field trips to appropriate sites.
- Participating in learning centers.
- Learning outdoors.
- Acting out vocabulary words or a sequence of events.
- Constructing projects and making diagrams, models, or replicas of systems or procedures.
- Building puppets and putting on a show related to content.
- Pantomiming a sequence.
- Playing charades.

INTERPERSONAL INTELLIGENCE

Interpersonal intelligence is displayed primarily through communication, positive interaction, and the formation of positive personal relationships. It also entails the ability to see situations from various perspectives and the desire to motivate others towards a common goal. Individuals with highly developed interpersonal intelligence are team players and possess strong leadership qualities.

As learners, they have a preference for solving problems by discussing them first in a group and coming up with a common solution. They are skilled at understanding people, organizing, collaborating, communicating, and mediating conflicts. Their true concern for others can lead them to ignore their own needs, but you can help them focus on their learning by creating opportunities for them to be helpful to others while developing their skills. These students enjoy cooperative learning, one-on-one peer tutoring, and exercises that ask them to identify with a character or figure they are studying.

Students with a high level of interpersonal intelligence can demonstrate their knowledge through:

- Participating in jigsaw activities, where each person in a group is responsible for specific tasks.
- Working on interactive computer software, e-mail, and the Internet.
- Joining any group project.
- Sharing cooperative learning strategies.
- Identifying with figures in art or literature.
- Studying or creating oral histories.
- Interviewing or creating imaginary interviews with relevant people (real, historical, or literary).

- Constructing a family tree.
- Peer tutoring.

INTRAPERSONAL INTELLIGENCE

The essential component of this intelligence is knowledge of the self. This means being in tune with one's emotions, thought processes, attitudes, and reactions, and taking responsibility for one's choices and actions, especially for one's learning. A student who has a high level of intrapersonal intelligence may have a strong will, control over his/her emotions, and the ability to plan in advance and set independent personal goals. The energy and focus of these learners can be a catalyst for other students, though at times their interests may take them in directions that have little relationship to class goals. These students generally prefer to work alone, but they do need a lot of one-on-one interaction, guidance, and reinforcement from their teacher. This type of student may feel uncomfortable in groups and may not voluntarily participate in class discussions, though he/she is stimulated by thought-provoking questions, and is capable of contributing a unique perspective.

These students sometimes appear excessively quiet and withdrawn and may even exhibit antisocial behavior as a result of failing to recognize the needs of others. You can help them connect in a positive way with their peers by creating opportunities for them to share their original ideas, knowledge, and research with other students.

Activities that engage and assist intrapersonal learners include:

- Writing journal entries that summarize content and any personal reactions to content.
- Completing independent assignments.

- Meeting with the teacher outside of class.
- Investigating complex problems.
- Researching topics of interest.
- Reflecting in a journal about their learning process.
- Creating personal files of topics they have studied.
- Writing first-person accounts of events.
- Personalizing a character and writing his/her “autobiography.”
- Constructing a bibliography that can be used by others.
- Self-assessing projects and products to determine how to improve learning.

NATURALIST INTELLIGENCE

The person with a strong naturalist intelligence will recognize and discriminate among objects found in our natural world. Naturalists watch and observe the environment. They appreciate and discern differences among living things, and have a keen interest in the laws and forms of nature. They enjoy going on hikes and being outdoors. Naturalists will care for the classroom pet and plants, organize and sort classroom collections of rocks, shells, leaves, insects, and other items from nature, and categorize anything.

Activities the naturalist will enjoy include:

- Going on field trips and nature walks.
- Forecasting and tracking the weather.
- Observing the sky, clouds, stars, and space.
- Hiking in natural surroundings.
- Reporting on nature videos.
- Listing attributes of objects.
- Recording changes or development over time.

- Photographing nature.
- Devising classifications.
- Sorting and categorizing items.
- Caring for plants and animals.
- Using graphic organizers.
- Reconstructing the natural setting in a historical place.
- Predicting the effects of extreme natural phenomena.

Adapting Gardner's theory to an authentic classroom

You can help your students gain self-esteem by giving them the opportunity to demonstrate mastery of their subjects while expressing themselves through their most highly-developed intelligences. This is not to say, however, that you should gear activities only to the students' strengths. On the contrary, you should work to improve your students' skills in all areas, so that they will be prepared to undertake tasks that tap their weaker abilities as well.

In a real classroom situation, you cannot individualize instruction for each of your students. It is simply not a realistic goal. What you can do is teach in a variety of ways and regularly offer an exciting range of activities to your students. When you are planning a unit, try to incorporate various types of intelligences into the activities. A natural way to accomplish this is by teaching in an interdisciplinary format. Life is an integrated experience, and integrating subjects can make the content more meaningful to students

.Here is an example from a high school science class. The goal of the project is to analyze local water purity. Samples from various taps and nearby bodies of water are collected and sent for testing to the local

Environmental Protection Agency. EPA agents and town or city officials can be interviewed. Local newspapers can become sources of information. Then results can be compared. Charts and diagrams can be developed. Models can be constructed. Students can reflect on the results and report them in a variety of ways. This problem-based assignment involves the gathering of data, hypothesizing, synthesizing, reading, writing, reporting, interpreting information, making references, and working collaboratively. The teacher has incorporated math, science, reading, and writing into this single project.

Ultimately, the most important skill you can impart to your students is the ability to solve problems. It is not enough to identify your students' stronger and weaker intelligences and teach accordingly. Rather, it is essential that you make your students aware of their own talents, learning processes, and potential.

COMPETENCY-BASED LANGUAGE TEACHING

Grafico N°29



I. Background

For many years, English students were taught about the language in self, but not taught how to use the language in neighborhood properly. Even at the present day, the products of education still make disappointments; in the way of the students use English. Most of the students are capable in preserving their memories about the learning materials given by the teacher, but they don't really understand how to use it. They still have difficulties to use English. Whereas they need it related with environment and society for they will be work and live with.

The 21st century is the era of Knowledge Economy where sciences are modals that create competitive advantage, innovative capabilities and effective solutions. Because of the globalization era and the increase of industrial world, English speaker workers are more demanded. But nowadays, the output from educational world is still having no competencies.

Docking in Richards & Rodgers (2001: 145) points out the relationship between competencies and job performance:

"A qualification or a job can be described as a collection of units of competency, each of which is composed on a number of elements of competency. A unit of competency might be a task, a role, a function, or a learning module. These will change over time, and will vary from context to context. An element of competency can be defined as any attribute of an individual that contributes to the successful performance of a task, job, function, or activity in an academic setting and/or work setting. This includes specific knowledge, thinking processes, attitudes, and perceptual and physical skills. Nothing is excluded that can be shown to contribute to performance. An element of competency has

meaning independent of context and time. It is the building block for competency specifications for education, training, assessment, qualifications, tasks, and jobs.”

Because of that, we need a suitable method for English Language Teaching to relate both of the worlds mentioned above, that is Competency-Based Language Teaching.

From the explanation above, we would like to answer the question about:

- a. What is meant by CBLT?
- b. What are the approaches of CBLT?
- c. What are the implementations of CBLT?
- d. What are the competencies involved in CBLT?
- e. Who are the targets of learners?

II. Competency-Based Language Teaching

CBLT is an application of the principles of Competency-based Education (CBE) to language teaching. CBE is an educational movement that focuses on outcomes or outputs of learning in the development of language programs. It emerged in The United States in the 1970s and refers to an educational movement that educates defining educational goals in terms of precise measurable descriptions of the knowledge, skills, and behaviors students should possess at the end of a course of study. CBE addresses what the learners are expected to do with the language, however they learned to do it.

III. The Approaches in CBLT

There are several principals in CBLT:

1. Language is a vehicle for the expression of functional meaning (functional view)
2. Language is a vehicle for the realization of interpersonal relation and for the performance of social transactions between individuals. Language is a tool for the creation and maintenance of social relations. (interactional view)
3. CBLT is built around the notion of communicative competence and seeks to develop functional communication skills in learners.
4. CBLT shares with behaviorist views of learning, the notion that language form can be inferred from language function; that is, certain life encounters call for certain kinds of language.

IV. The Implementation of CBLT

Auerbach in Richards and Rodgers (2001:145) provides a useful review of factors involved in the implementation of CBE programs in ESL, and indentifies eight key features:

1. A focus on successful functioning in society
2. A focus on life skills
3. Task -or performance- centered orientation
4. Modularized instructions

5. Outcomes that are made explicit a priori
6. Continuous and ongoing assessment
7. Demonstrated mastery of performance objectives
8. Individualized, student-centered instruction

V. The Competencies Involved in CBLT

CBLT is built around the notion of communicative competence:

1. Grammatical competence. It refers to linguistic competence and the domain of grammatical and lexical capacity.
2. Sociolinguistic competence. It refers to an understanding of the social context in which communication takes place, including role relationship, the shared information of the participants, and the communicative purpose for their interaction.
3. Discourse competence. It refers to the interpretation of individual message elements in terms of their interconnectedness and of how meaning is represented in relationship to the entire discourse or text.
4. Strategic competence. It refers to the coping strategies that the communicators employ to initiate, terminate, maintain, repair, and redirect communication.

VI. The Target of Learner

Basically, CBLT can be used in all levels of students. In Indonesia, there are academic competencies that must be achieved by students,

known as Standar Kompetensi. Stated in Peraturan Menteri No. 23/2006, “Standar Kompetensi adalah ukuran kompetensi minimal yang harus dicapai peserta didik setelah mengikuti suatu proses pembelajaran pada satuan pendidikan tertentu.” But CBLT is used best for the learners who want to work and live in English-used atmosphere, for example working in English speaking Company.

VII. **Closing**

The goal of CBLT is to enable students to become autonomous individuals capable of coping with the demands of the world. Not only the quality of assessment will improve, but the quality of teaching and student learning will be enhanced by the clear specification. Rather than teaching language in isolation, CBLT teaches language as a function of communication about concrete tasks.

Escuela "Vicente Flor"
LESSON PLAN
CUADRO N° 35

CLASS: DATE: TEACHER'S NAME:	TOPIC: TIME:			
GENERAL COMPETENCE: To develop communicative competence through linguistic competence by means of: reading, listening, speaking and writing with satisfactory performance according to the student's age and needs and demonstrating the use of values.	LESSON OBJECTIVES			
METHODOLOGY USED:	FOCUS ON VALUES:			
CONTENTS:				
BIBLIOGRAPHY:				
PROCEDURE				
STAGES AND TIME	TEACHER'S ACTIVITIES	STUDENT'S ACTIVITIES	AUDIO-VISUAL AIDS	EVALUATION

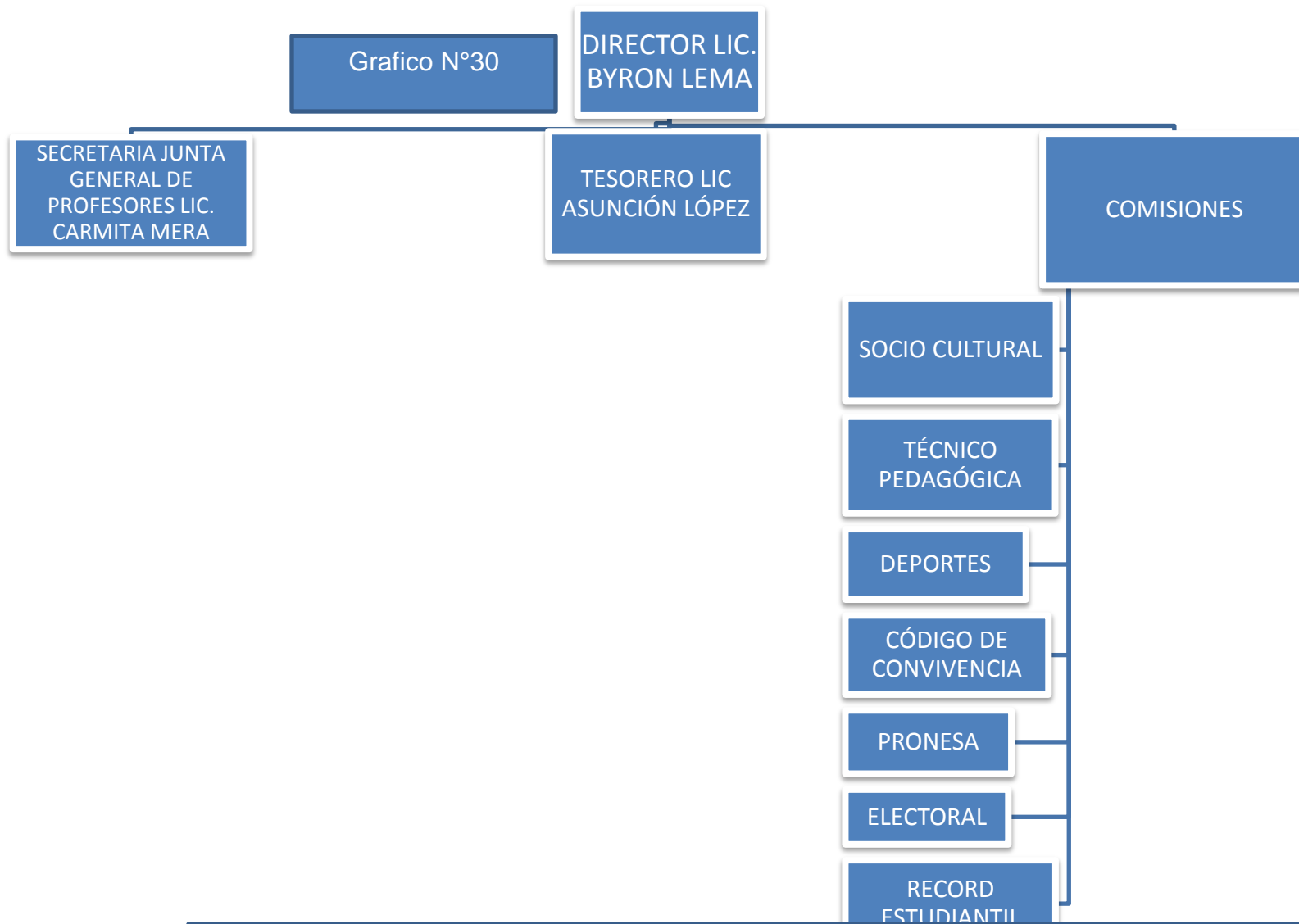
Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

6.8. ADMINISTRACIÓN

La aplicación de la propuesta se llevó a cabo bajo la responsabilidad de la investigadora y las autoridades de la institución quienes velaron que todo se desarrolle con normalidad y de la mejor forma.

Para el cumplimiento de esta capacitación se contó con la participación de los docentes y autoridades del plantel dando a conocer las debilidades y habilidades para manejar el currículo y también la planificación.

Las autoridades serán los encargados de poner en práctica la propuesta realizada con el fin de buscar soluciones a este problema; para poder entender quienes estuvieron inmiscuidos en la capacitación se adjunta el organigrama estructural de la Escuela Vicente Flor:



Fuente: Investigación - Elaborado por: Adriana Lissette Vásquez López

6.9. PREVISIÓN DE LA EVALUACIÓN

CUADRO N° 36

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
1. ¿Qué evaluar?	La utilización del plan de clase del idioma Inglés en el aula y la concreción del mismo con los planes institucionales
2. ¿Por qué evaluar?	Para constatar el proceso organizativo de la clase y el aprovechamiento del tiempo en el aula.
3. ¿Para qué evaluar?	Para mejorar la enseñanza del idioma Inglés Ayudar a la organización del tiempo, recursos y metodología por parte del docente Relacionar las actividades con la planificación institucional
4. ¿Con qué criterios?	Pertenencia, coherencia, efectividad, eficiencia, eficacia otros
5. Indicadores.	Cuantitativos y Cualitativos
6. ¿Quién evalúa?	<ul style="list-style-type: none">• Jefe del área, área académica institucional.
7. ¿Cuándo evaluar?	Antes, durante y después del proceso de aplicación de la propuesta
8. ¿Cómo evaluar?	Mediante el desarrollo de la planificación de clase.
9. ¿Fuentes de información?	Entrevistas a los docentes, internet, libros, documentos, revistas.
10. ¿Con qué evaluar?	Encuestas

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez

Bibliografía

- Bermudez, G. (2012). *Qué es la educación* . United States of América.
- Bernal, C. I. (2007). *Metodología para la Planificación de la Educación Superior*. México: Mora-Cantúa.
- Bolaños Guillermo, Z. M. (1990). *Introducción al currículo*. Costa Rica: univarsidad estatal a distancia.
- Hidalgo, M. I. (1999). *Planificación curricular* . LOJA, LOJA, ECUADOR: UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA.
- Valle, E. G. (2002). *Técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño*. México: Plaza y Valdés. Pág 25-49

ENLACES VISITADOS

<http://didactica2004.galeon.com/cvitae969421.html>

<http://www.monografias.com/trabajos15/metodos-ensenanza/metodos-ensenanza.shtml>

<http://apli.wordpress.com/2007/09/12/el-plan-de-la-clase/>

<http://www.educar.ec/noticias/planes.html>

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=78294>

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=7e25636a-71a6-411a-ad5d-fe1b7c9e428d&ID=78294>

<http://www.educar.ec/noticias/planes.html>

<http://es.wikihow.com/elaborar-un-plan-de-clase-por-competencias>

ANEXO #1

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE INGLES

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE LA ESCUELA “VICENTE FLOR”

OBJETIVO: Determinar de qué manera el currículo incide en la enseñanza del idioma Inglés en los estudiantes de décimo año de educación básica de la escuela fiscal Vicente Flor de la parroquia Huachi Grande año lectivo 2012-2013.

Señores Docentes: Leer detenidamente las siguientes preguntas y encierre en un círculo la respuesta que considere apropiada. La presente investigación es de mucha importancia para su plantel educativo es el motivo por el cual necesito que todas las respuestas sean con mucha claridad y veracidad.

Datos Generales: sección Diurna **Fecha de la encuesta:** 02/01/2013

Cuestionario:

N°	PREGUNTAS	RESPUESTAS	COD.
1.	¿El maestro de Inglés plantea los objetivos al inicio de clases?	SI NO	a. b.
2.	¿El maestro te indica los pasos para lograr los objetivos de la clase?	SI NO	a. b.
3.	¿El maestro de Inglés relaciona bien los contenidos de clase?	SI NO	a. b.
4.	¿El maestro posee una planificación de su clase?	SI NO	a. b.
5.	¿El maestro de Inglés te indica las etapas para tu aprendizaje?	SI NO	a. b.
6.	¿El maestro de Inglés te hace conocer las metas que desea alcanzar?	SI NO	a. b.

7.	¿El maestro de Inglés posee diversas técnicas para enseñarte?	SI NO	a. b.
8.	¿El maestro de Inglés aplica diversas estrategias para enseñarte?	SI NO	a. b.
9.	¿El maestro de Inglés posee libros que faciliten el aprendizaje?	SI NO	a. b.
10.	¿El maestro de Inglés utiliza equipos audiovisuales para enseñarte?	SI NO	a. b.
11.	¿El maestro de Inglés evalúa tanto el habla como la escritura?	SI NO	a. b.
12.	¿El maestro de Inglés hace una evaluación de los objetivos planteados?	SI NO	a. b.
13.	¿El maestro permite que hablen en Inglés en clase?	SI NO	a. b.
14.	¿El maestro de Inglés acompaña las palabras con música?	SI NO	a. b.
15.	¿El maestro de Inglés alterna estímulos visuales y auditivos para enseñar?	SI NO	a. b.
16.	¿El maestro escribe palabras nuevas en el pizarrón?	SI NO	a. b.
17.	¿El maestro de Inglés usa el retroproyector para enseñar?	SI NO	a. b.
18.	¿El maestro de Inglés usa la pizarra eléctrica para enseñar?	SI NO	a. b.

Fuente: Investigación - **Elaborado por:** Adriana Lissette Vásquez



**ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA
"VICENTE FLOR"**

Parroquia: HUACHI GRANDE TELÉF. 2442187 Ambato- Ecuador
e-mail: cenvicenteflor@hotmail.com

CERTIFICADO

Yo, Luis Byron Lema Villacís, director encargado de la escuela fiscal Vicente Flor, CERTIFICO, que la Srta. Adriana Lissette Vásquez López, Egresada de la Facultad de Ciencia Humanas de la Educación, carrera de Idiomas, mención Inglés de la Universidad Técnica de Ambato, ha realizado la prospección, factibilidad, investigación (aplicación de encuestas) toma, análisis e interpretación de datos; así como otros elementos que conciernen a la elaboración de su tesis de grado con el tema " El currículo y su incidencia en la enseñanza del idioma Inglés", trabajo que lo ha venido desempeñando con responsabilidad, una comunicación permanente y efectiva.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

Lo certifico.


Lic. Byron Lema V.
DIRECTOR
C.I 1705911111

