

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR



ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA DE 20 DE MAYO DE 2015

**La enseñanza de la oralidad en un Programa de inmersión al español:
el caso de una escuela primaria en Chula Vista, CA.**

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctora en Educación

presenta

Carol Ann Barry Mc. Cubbin

Director de tesis:

Dr. David Alejandro Ornelas Gutiérrez

La enseñanza de la oralidad en un Programa de Inmersión al español: el caso de una escuela primaria en Chula Vista, CA.



TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

Presenta:

Carol Ann Barry Mc. Cubbin

Aprobada por:

Dr. David Alejandro Ornelas Gutiérrez
Presidente

13 de enero de 2023

Fecha

Dr. Mónica Inés Monsiváis Almada
Secretaria

Dr. Patricia M. Maruca
Gutiérrez Vocal

Dr. David A. Ornelas
Coordinador Académico

Resumen

El punto de inicio para esta investigación fue detectar que los estudiantes que egresan del sexto grado de primaria de un programa de doble inmersión, con el Modelo 50/50, no son capaces de emplear su idioma adquirido, el español, de manera fluida y espontánea para conversar sobre temas coloquiales con audiencias diversas. El método de investigación que se utilizó fue la investigación-acción-participativa con las fases de diagnóstico, planeación, intervención, observación y reflexión. Se realizaron siete intervenciones con una duración de ocho semanas, enfocadas en la gramática y la oralidad del idioma. Las participantes fueron cuatro maestras de Español que enseñan los componentes del idioma: leer, escribir, escuchar y hablar, a través de los contenidos de Ciencias Naturales e Historia, basadas en los estándares comunes del estado de California, EU. Las técnicas empleadas fueron un grupo nominal, una lluvia de ideas y un grupo focal. Los instrumentos que se utilizaron incluyeron un diario de campo, guiones de preguntas para el grupo nominal y la lluvia de ideas, un cuestionario para apoyar en la fase de diagnóstico, una guía para las intervenciones, una pre y post evaluación de gramática y un guion de temas para el grupo focal. Lo anterior se complementó con conversaciones no estructuradas realizadas con maestros del programa de inmersión de la escuela. El hallazgo más relevante es que una correcta enseñanza de gramática apoya la oralidad de un idioma y que deben brindarse oportunidades diversas y frecuentes para practicar el español hablado en escenarios de la vida real.

Tabla de Contenido

Capítulo 1.....	11
Protocolo de investigación.....	11
1.1 Introducción.....	11
1.2 Marco contextual.....	15
1.3 Problematización.....	21
1.4 Preguntas de investigación.....	25
1.5 Objetivos de investigación.....	26
1.6 Supuestos.....	27
1.7 Justificación.....	28
1.8 Viabilidad.....	29
1.9 Antecedentes de investigación.....	31
Capítulo 2.....	37
Marco de Referencia.....	37
2.1 La educación bilingüe en EU.....	37
2.1.1 Orígenes y avances de la educación bilingüe	37
2.1.2 Realidad del bilingüismo en California	41
2.2 Programas de inmersión lingüística.....	43
2.2.1 Modelos de doble inmersión	45
2.2.2 Realidad de los programas de doble inmersión en Chula Vista, CA.....	47
2.2.3 El programa de doble inmersión en la escuela Charter	50
2.3 Aprendizaje de un nuevo idioma con énfasis en la oralidad	52
2.3.1 La oralidad de un idioma y su importancia	52
2.3.2 Transferencia de Idiomas.....	54
2.3.3 Aprendizaje Visible.....	63
2.3.4 Disposición Mental de Crecimiento (Growth Mindset)	68
2.3.5 GLAD	71
2.4 Estándares Estatales Comunes de Enseñanza del Idioma Español en California.....	80

2.5 Evaluación de la oralidad de un idioma adquirido en estudiantes de primaria dentro de un programa de inmersión al español con Modelo 50/50.....	84
2.5.1 <i>Definición de parámetros a medir por grado</i>	84
2.5.2 <i>Empleo de Rúbricas</i>	85
Capítulo 3.....	88
Método de la Investigación.....	88
3.1 Elementos del diseño metodológico.....	89
3.2 Técnicas de recolección de datos.....	95
3.3 Instrumentos de Recolección de Datos.....	98
3.4 Pasos y procesos.....	101
3.5 Sujetos o participantes.....	110
3.6 Interpretación de datos.....	111
3.7 Rigor y calidad del diseño.....	112
3.8 Consideraciones éticas de la investigación.....	116
Capítulo 4.....	118
Las intervenciones.....	118
4.1 Conjugación de verbos.....	122
4.2 Diagrama de patrones gramaticales (<i>Sentence Patterning Chart</i>) de GLAD (<i>Guided Language Acquisition Design</i>).....	124
4.3 Sesiones de conversación con otros estudiantes.....	124
4.4 Publicación de intenciones de aprendizaje y criterios de éxito.....	125
4.5 Hábitos de la mente.....	126
4.6 Sesiones de aprendizaje socioemocional.....	129
4.7 SIBME – Aplicación para Realizar Videograbaciones.....	131
Capítulo 5.....	133
Los resultados de las intervenciones.....	133
5.1 Pre y post evaluación de gramática.....	133
5.2 Resultados Generales de las Intervenciones.....	138
<i>Intervención 1. Conjugación de verbos</i>	140
<i>Intervención 2. Diagrama Bilingüe de Patrones Gramaticales - Proyecto GLAD</i>	150
<i>Intervención 3. Sesiones de conversación intergrupales / buddies</i>	157

<i>Intervención 4. Intenciones de Aprendizaje y Criterios de éxito</i>	161
<i>Intervención 5. Hábitos de la Mente</i>	164
<i>Intervención 6. Aprendizaje Socioemocional - Sanford Harmony</i>	167
<i>Intervención 7. Grabaciones con SIBME</i>	170
Capítulo 6.....	176
Discusión y Conclusiones.....	176
6.1 Factores que influyeron en el desarrollo de las Intervenciones.....	178
6.1.1 <i>Coronavirus Covid-19</i>	178
6.1.2 <i>Nivel Académico de los Estudiantes</i>	179
6.1.3 <i>Nuevas Demandas Académicas</i>	180
6.1.4 <i>Tiempo Disponible de Instrucción</i>	180
6.1.5 <i>Responsabilidades Nuevas de las Maestras</i>	181
6.2 Discusión de resultados de las intervenciones de esta investigación.....	182
6.3 Supuestos de la investigación.....	194
6.4 Discusión sobre la justificación de la investigación.....	200
6.5 Propuesta para mejorar la gramática y la oralidad del español en la escuela <i>Charter</i>	208
6.5.1 <i>Propuesta para la enseñanza de la gramática</i>	209
6.5.2 <i>Propuesta para la enseñanza de la oralidad</i>	213
6.5.3 <i>Rúbricas para medir la enseñanza de la oralidad</i>	234
6.6 Conclusiones	237
6.6.1 <i>Resumen de la investigación y hallazgos</i>	237
6.6.2 <i>Limitaciones de la investigación</i>	239
6.6.3 <i>Acciones que derivaron de esta investigación y que ya se están llevando a cabo</i>	240
6.6.4 <i>Pasos siguientes</i>	241
6.6.5 <i>Cierre final</i>	243

Índice de Figuras

Figura 2.1 Barómetro de Influencias de Hattie	64
Figura 2.2 Estrategias de enseñanza y su efectividad en el aprendizaje.....	65
Figura 3.1 Elementos del diseño metodológico	89
Figura 3.2 Ciclo natural de una investigación-acción-participativa.....	93
Figura 4.1 Pre y post evaluación de la gramática.....	119
Figura 4.2 Clave de respuestas – pre y post evaluación de la gramática.....	120
Figura 4.3 Conjugación de verbos regulares con terminación "ar".....	123
Figura 5.1 Muestra de conjugación de verbos regulares con terminaciones "er" y "ar" de una estudiante.....	144
Figura 5.2 Muestra de conjugación de verbo regular con terminación "ir" y verbo regular con terminación "er" de una estudiante.....	145
Figura 5.3 Conjugación del verbo "hacer" de un estudiante del grupo multigrado quinto/sexta	147
Figura 5.4 Conjugación del verbo "poder" de un estudiante del grupo multigrado quinto/sexta	148
Figura 5.5 Diagrama bilingüe de patrones gramaticales de una oración	151
Figura 5.6 Diagrama de contrastes entre el idioma inglés y el idioma español.....	153
Figura 5.7 Sesión intergrupala de buddies practicando lectura entre estudiantes de Kínder y de tercer grado	159
Figura 5.8 Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito.....	162
Figura 5.9 Gráfico de Hábitos de la mente en español.....	165
Figura 5.10 Parte del video de animación – “Tomar riesgos responsablemente”.....	172
Figura 5.11 Marcos de oración para participar oralmente.....	173
Figura 6. 1 Descriptores de los niveles de dominio para los estándares de Desarrollo del idioma español (SLD) de California.....	191
Figura 6.2 Modos de comunicación en los niveles de dominio.....	192
Figura 6.3 Conocimiento del lenguaje en los niveles de dominio	193
Figura 6.4 Progresión de destrezas del lenguaje español por grado académico que requieren atención continúa hasta los grados superiores.....	208
Figura 6.5 Estrategias propuestas para la enseñanza de la gramática del español.....	210

Figura 6.6 Marco de referencia para el discurso oral.....	215
Figura 6.7 Etapas para el desarrollo de la oralidad de los estudiantes.....	216
Figura 6.8 Ejemplos de preguntas diferenciadas por nivel de dominio del idioma.....	218
Figura 6.9 Ejemplos de preguntas y respuestas por función lingüística y nivel de dominio del idioma	219
Figura 6.10 Organizador gráfico de cuatro cuadros.....	226
Figura 6.11 Rúbrica para la elaboración de un cartel colaborativo de identidad.....	230
Figura 6.12 Estándares de desarrollo del español de WIDA.....	234
Figura 6.13 Definiciones de Desempeño para Escuchar y Leer – Grados K-12.....	235
Figura 6.14 Definiciones de Desempeño para Hablar y Escribir – Grados K-12.....	236

Índice de Tablas

Tabla 1.1 Grado de escolaridad y especialización de los profesores de inmersión	18
Tabla 2.1 Características primordiales de Programas de Doble Inmersión	46
Tabla 2.2 Currículo de enseñanza en cada idioma - Modelo 50/50.....	52
Tabla 3.1 Pasos y procesos de la investigación-acción-participativa	105
Tabla 4.1 Intervenciones realizadas	122
Tabla 5.1 Aspectos gramaticales que miden la pre y post evaluación	135
Tabla 5.2 Número de errores en las oraciones de la pre y post evaluación	137
Tabla 5.3 Conjugación de verbos por grado - Intervención 1.....	142
Tabla 5.4 Resultados grupo focal - Intervención 1 - Conjugación de verbos por grado	150
Tabla 5.5 Resultados grupo focal - Intervención 2 – Diagrama bilingüe de patrones gramaticales	156
Tabla 5.6 Resultados grupo focal - Intervención 3 – Sesiones de conversación intergrupales / buddies	160
Tabla 5.7 Resultados grupo focal - Intervención 4 – Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito.....	163
Tabla 5.8 Resultados grupo focal - Intervención 5 – Hábitos de la mente	166
Tabla 5.9 Resultados grupo focal - Intervención 6 – Aprendizaje socioemocional	170
Tabla 5.10 Resultados grupo focal - Intervención 7 – Grabaciones en SIBME	174
Tabla 6.1 Recursos que existen actualmente en la escuela Charter	201

Índice de Apéndices

Apéndice A	Guión de preguntas para el grupo nominal.....	260
Apéndice B	Guía de preguntas para el cuestionario.....	264
Apéndice C	Categorías de información para el documento interactivo de Google.....	268
Apéndice D	Guía para contenido académico de las intervenciones.....	269
Apéndice E	Guión de preguntas para el grupo focal.....	271
Apéndice F	Tabla de incremento y decremento de errores en la pre y post evaluación.....	275
Apéndice G	Lección del Día de Muertos.....	279
Apéndice H	Estándares comunes de California para la enseñanza del español.....	287

Capítulo 1

Protocolo de investigación

1.1 Introducción

Se tiene la creencia de que la educación bilingüe en California ha existido por mucho tiempo, pero en realidad no es así. La educación primaria pública en el estado, específicamente en el condado de San Diego, y más concretamente en la ciudad de Chula Vista, se ha visto profundamente influenciada en los últimos 15 años, en un sinnúmero de aspectos, por su colindancia con México en su frontera sur. Con ello, una gran cifra de personas inmigradas de México u otros países hispanoparlantes que ahora viven en la región, practican las costumbres y creencias de esos otros países y usan el idioma español como su lengua principal.

Con base en la fuente estadística Data USA (2020), después de 45% de personas de raza blanca, el 34% de la población en San Diego es hispana o latina; en relación con los idiomas que se hablan, el español, usado por 780,153 habitantes es el idioma foráneo más utilizado después del inglés, seguido en mucho menor proporción por el tagalog (95,359 habitantes) y el chino (52,302 habitantes). La preeminencia del español desde hace varias décadas, hizo que la demanda de una educación bilingüe se hiciera cada vez más inminente.

Fabián (2016) comenta que en los años noventa, muchas personas hispanas creían que sus hijos iban a ser relegados por hablar español como segundo idioma; unos años después, en 1998, tuvieron la opción de votar por la Proposición 227, mediante la cual se aprobó el mandato para que en California todos los niños recibieran educación pública únicamente en inglés, a menos que los padres decidieran lo contrario. El hecho de que los padres pudieran opinar acerca del

idioma en el que querían que sus hijos se educaran propició un despegue y crecimiento acelerado de programas bilingües en California. Hoy por hoy está comprobado que si un estudiante es fuerte en su primer idioma, en este caso el español, le servirá de puente para aprender un segundo idioma, refiriéndose al inglés, debido a que la información es transferible entre ambas lenguas. A este respecto, Fabián (2016) afirma:

El modelo de inmersión dual conduce la instrucción del currículo en inglés y en un segundo idioma, integrando a estudiantes que, en este caso, dominan el español con los que dominan el inglés y trabajan juntos para aprender en ambos idiomas con el objetivo de convertirse en estudiantes bilingües y bilingües. (párr. 5)

Lo anterior también invitaba a reconocer otras razas, sus costumbres, sus tradiciones y sus idiomas, hasta el punto de surgir propuestas que buscaban y demandaban la educación bilingüe en las escuelas del sistema público. Es entonces que en 2006, una de las 49 escuelas primarias del Distrito Escolar de Chula Vista, CA, ofreció el programa de Doble Inmersión, inglés/español, a la comunidad, siendo la pionera en su distrito. Mayoral (2018), corresponsal de *The San Diego Union Tribune* en español, reporta la afirmación de la Coordinadora del Programa de DI de la escuela en ese entonces.

Además del enriquecimiento cultural que recibirán los estudiantes, es un orgullo ofrecer un programa de educación en dos idiomas. El enfoque es contribuir en grandes logros académicos de los estudiantes, tales como leer, hablar y escribir en dos lenguas. Los niveles educativos (de los bilingües) pueden llegar a ser más altos que los que alcanzan los monolingües. (párr. 3)

Más adelante, en 2016, surge la Propuesta 58, abierta a voto popular por parte de la Legislación estatal para los ciudadanos de California. Dicha iniciativa, conocida como “*The California Multilingual Education Act of 2016*”, obtuvo 73.5 por ciento de votos el 8 de noviembre de ese año. La propuesta implementa, de manera más formal y después de muchos intentos, la educación multilingüe en el estado. Esta propuesta les daría, a partir de ese momento, más control a las escuelas públicas de California sobre los programas de inmersión y la enseñanza en otros idiomas distintos del inglés (Edsource.org, 2017).

Desde entonces, los Distritos Escolares son capaces de decidir qué programas quieren ofrecer, en qué idiomas y con qué tipo de modelos de enseñanza-aprendizaje. Es así como los programas de inmersión al español en el Condado de San Diego, y específicamente en la ciudad de Chula Vista, California, en Estados Unidos, han adquirido mayor relevancia, ya que más familias los demandan, y más instituciones educativas entienden y respaldan la importancia de ofrecer educación en más de un solo idioma. La aparición de la Propuesta 58 da pie a ello.

En el Distrito Escolar de Escuelas Primarias de Chula Vista (CVESD por sus siglas en inglés – *Chula Vista Elementary School District*), existen 49 escuelas primarias, como se mencionó. De ellas, 22 ofrecen el Programa de inmersión al español o Doble Inmersión, como se le llama comúnmente, debido a que los estudiantes aprenden simultáneamente el idioma inglés y el idioma español. Ello sucede en una de dos modalidades: el modelo 90/10 implica que los estudiantes hablan 90% del tiempo en español en Kínder y primer grado; de ahí en adelante, cada año baja el porcentaje de español y se incrementa el de inglés, hasta llegar a 50% de aprendizaje en los dos idiomas para quinto y sexto grados. Por otro lado, el modelo 50/50 se refiere a que desde Kínder hasta sexto grado, los estudiantes aprenden el contenido de su grado la mitad del

tiempo en inglés y la mitad en español. Ambos modelos persiguen el objetivo de lograr que sus egresados en sexto grado sean bilingües y biletados, sabiendo leer, escribir, escuchar y hablar en ambos idiomas.

Una última expectativa de que los alumnos estudien dentro de un programa de inmersión en otro idioma es que las familias esperan que al terminar dicho programa, lo cual sucede en primero de preparatoria, grado 10 en EU, los estudiantes recibirán su Diploma de Graduación con el sello de Certificación Bilingüe, conocido como el “*California State Seal of Biliteracy*”, (sello de Bilingüidad) distinción que honra y resalta las habilidades del segundo idioma adquirido por estos estudiantes comparadas con las de sus compañeros monolingües, e influirá positivamente para poder conseguir mejores empleos.

Es importante mencionar que otra razón de peso por la que los programas de inmersión han proliferado es que, con el paso del tiempo, la cultura inicial en EU de sustituir el idioma que un niño hablaba en casa por el idioma inglés en los primeros años de escuela, cambió drásticamente. Ahora ya no se pretende sustituir el idioma materno, sino más bien enseñar un idioma adicional a dichos estudiantes. Al respecto, el Departamento de Educación de California (2019) aclara lo siguiente:

El que únicamente habla inglés no corre el riesgo de perder el idioma inglés. El inglés se habla en la casa, en la comunidad, y en los medios de comunicación. Los programas de doble inmersión no reemplazan el inglés con otro idioma sino que les da a los estudiantes la oportunidad de adquirir un segundo idioma. Los programas de inmersión bilingües son programas aditivos en el sentido de que el segundo idioma se adquiere mientras se mantiene el primer idioma de los estudiantes. (Párr. 2)

Con lo anterior se da mayor fundamento a la importancia que han adquirido los programas de Doble Inmersión en San Diego, California, y por ende, en la ciudad de Chula Vista.

1.2 Marco contextual

El marco contextual del presente trabajo de investigación es el siguiente. Se mencionó con anterioridad que en el Distrito Escolar de Escuelas Primarias de Chula Vista (CVESD) existen actualmente 22 escuelas que ofrecen el Programa de inmersión al español. Una de ellas es la escuela *Charter* (seudónimo que se utilizará en este estudio para proteger la identidad actual de la escuela). La escuela fue fundada en 1995. Hoy abarca los grados de Kínder hasta octavo, con un total de alrededor de 928 estudiantes. Sin embargo, el Programa de Doble Inmersión únicamente se da en los grados Kínder a sexto, con aproximadamente 280 alumnos, lo cual representa alrededor de 30% de estudiantes en relación con el total de la población estudiantil.

Basado en datos recientes de Great Schools.org (2020), en este centro educativo la mezcla de razas está compuesta de manera general por 68% de hispanos, 13% de blancos, 11% de filipinos y menos de 5% de afro-americanos, asiáticos y otras razas. Del total de estudiantes, 35% se conforma por estudiantes clasificados como “aprendices de inglés”. El programa de inmersión en esta escuela juega un papel importante al atender a una gran parte de la población, para así ofrecer igualdad, equidad y respeto por la diversidad social y cultural en la comunidad que rodea la escuela.

Actualmente existe un grupo de español por cada grado escolar desde Kínder a sexto grado, es decir, siete grupos/grados en total. El número de estudiantes en cada salón es de entre

21 y 25 en los salones de kínder a tercer grado, y de 22 a 31 estudiantes en los grupos de cuarto, quinto y sexto grados. No obstante, es importante considerar que estos números se duplican en los grados de kínder a cuarto, por lo que existen a la par salones con un número similar de estudiantes que inician su día en inglés, siendo ambos grupos parte del Programa de Inmersión. Esa situación por ahora no se da en los grados 5 y 6, dado el total de estudiantes en esos grados. Estas circunstancias van cambiando cada año, basadas en la cantidad de estudiantes que pasan de un grado al siguiente.

Estos grupos de inmersión fueron conformados por primera vez en kínder, y a los padres de familia se les pide el compromiso de quedarse en el programa los siete años que se requieren antes de pasar a nivel secundario. Los grupos están compuestos por 50% de estudiantes cuya lengua natal es inglés y 50% de estudiantes cuyo idioma materno es español u otro.

La escuela se encuentra a sólo 20 minutos de la frontera con la ciudad de Tijuana, B.C., México y está ubicada en una zona de nivel socio-económico medio, atendiendo a 33% de estudiantes de bajos recursos. Su desempeño académico está por encima del promedio de las demás escuelas primarias públicas del estado de California. En Artes de Lenguaje, como se les llama a las competencias de leer, escribir, escuchar y hablar en el condado de San Diego y a nivel distrital, está en un 78%, comparado al promedio del estado de 51%, y en Matemáticas está en un 68%, veinte puntos porcentuales arriba del promedio estatal, según datos reportados a Great Schools.org (2020).

De acuerdo con el *School Accountability Report Card, SARC* (2018-2019), estudio que reúne la información general de cada escuela, y que además se realiza cada año para reflejar los resultados académicos de los planteles, se estipula lo siguiente:

La Visión de la escuela *Charter* es inspirar pasión por el aprendizaje a largo plazo, así como preparar a los estudiantes con habilidades requeridas en el siglo XXI para poder ser ciudadanos innovadores en una sociedad global.

La escuela se define a sí misma, dentro de su Misión, como una escuela STEAM (su currículo se apoya fuertemente en Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). Esta Misión sostiene que la escuela existe para formar estudiantes que sean ciudadanos independientes, perfectamente capacitados para integrarse a una sociedad y fuerza de trabajo global, ya que los estudiantes adquieren habilidades esenciales como la comunicación, la colaboración, la preparación para una educación superior, pensamiento crítico, estrategias de resolución de problemas y preparación en computación y tecnología que promueven su capacidad de lecto-escritura. Por sus nombres en inglés, se les conoce como las cinco “C’s”: *Communication, Collaboration, College and Career Readiness, Critical Thinking and Problem Solving, and Computer and Technology Literacy.*

En añadidura a las 5 C’s, el currículo se basa en los Estándares Estatales Comunes, (“CCSS” por sus siglas en inglés: *Common Core State Standards*), en los componentes STEAM, en usar la Matriz de Rigor Cognitivo de Karin Hess, que incorpora la Profundidad de Conocimiento de Norman Webb con la Taxonomía Cognitiva de Benjamín Bloom, y los estándares de la Nueva Generación de Ciencias, (“NGSS” por sus siglas en inglés: *Next Generation Science Standards*). Todo ello se comentará más a fondo en capítulos subsecuentes.

El modelo de instrucción de la escuela *Charter* se apoya, antes que nada, en tener maestros capacitados y certificados. Esta escuela cuenta con 37 maestros, 12 de los cuales son profesores en el Programa de inmersión al español, seis enseñan en inglés y seis enseñan en español. El cuerpo del

profesorado incluye una notoria mayoría de mujeres, con sólo dos hombres, y abarcan edades entre los 25 y 55 años de edad; la experiencia docente promedia ocho años, aunque algunos de los profesores han estado ahí desde el inicio de la escuela, es decir, 17 años. La escuela es privilegiada en tener maestros especializados en el contenido de “STEAM”, así como profesores especialistas en servicios de apoyo para lectura, escritura, matemáticas, capacidad de hablar y otras necesidades de aprendizaje que presentan muchos alumnos.

La tabla 1.1 presenta el grado de escolaridad de las 12 maestras que forman parte del cuerpo de profesores de educación bilingüe en la escuela *Charter*, aunque de ellas, sólo siete enseñan el idioma español.

Tabla 1.1 Grado de escolaridad y especialización de los profesores de inmersión

Licenciatura para impartir todas las materias (<i>Multiple Subject Credential</i>)	Licenciatura para impartir una sola materia: Inglés, Ciencias, Matemáticas o Español (<i>Single Subject Credential</i>)	Certificación “CLAD”, para poder enseñar a estudiantes aprendices de inglés	Certificación “BCLAD”, para poder enseñar a estudiantes aprendices de inglés y español	Certificación en Doble Inmersión	Certificación “GATE”, para enseñar a estudiantes dotados y talentosos	Certificación en Lectura	Maestría en Educación o Educación Intercultural	Doctorado en Educación
12/12	1/12* Una maestra tiene ambas licenciaturas	12/12	8/12	4/12	5/12	2/12	9/12	1/12

Estas autorizaciones básicas las otorga la Comisión para la certificación de maestros del estado de California y sin ellas los maestros no pueden ser contratados en una escuela primaria, secundaria o preparatoria en Estados Unidos.

Igualmente, todos cuentan con la autorización “EL” (*English Learners*) para instruir a estudiantes aprendices del idioma inglés, así como la certificación “CLAD” (*Crosscultural Language and Academic Development*), las cuales les permiten ser contratados en escuelas en el estado de California, dada la diversidad de razas y culturas que conforman la población del estado, y la necesidad de otras etnias de adquirir el idioma inglés. También los capacita para poder emplear estrategias de enseñanza conocidas como SDAIE (*Specially Designed Academic Instruction in English*), mismas que proporcionan el apoyo necesario con el idioma inglés a la par que los estudiantes aprenden el contenido académico de su grado.

Como parte de su visión por mantenerse a la vanguardia, en el año 2012 la Directora de la escuela *Charter* tomó la decisión de abrir el programa de inmersión al español, dando así atención a la demanda de la comunidad. A pesar de que en su primer año se adoptó el Modelo 90/10, los padres de familia solicitaron el modelo 50/50, basados en el temor que sentían de que sus hijos no aprenderían el inglés al mismo tiempo ni con el mismo rigor. Es entonces que la Directora, junto con su cuerpo de profesores, coinciden en transicionar a dicho modelo por razones de mayor peso: en ese año se iniciarían los Exámenes Estatales de alto rigor en inglés para todos los estudiantes, mismos que impactarían la asignación de recursos económicos para la escuela, así como la categorización académica de la misma. Esta decisión le aporta una ventaja competitiva a esta escuela, siendo una de las pioneras en el Distrito Escolar en ofrecer este programa en aquel entonces.

Por último pero igualmente importante, es necesario incluir en el contexto de este estudio información relacionada con las familias que acuden a esta escuela, y específicamente, aquellas que se interesan por el programa de inmersión al español. Es necesario mencionar que el Distrito

Escolar y esta escuela reconocen que el apoyo familiar es vital para el aprendizaje de los niños, ya que los padres son un componente indispensable en el triángulo educativo, junto con los maestros y los alumnos. La comunidad que rodea a la escuela es de nivel socioeconómico medio. Muchas de las familias tienen a uno o ambos padres trabajando para las fuerzas armadas, lo cual afecta el aprovechamiento escolar cuando las familias deben mudarse a otro estado. En general, los padres se interesan mucho por esta escuela, en particular por su programa de STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) y también por su programa de inmersión al español. Al ser gratuita, aun cuando la escuela no les corresponda por domicilio, muchas familias realizan un trámite especial para solicitar un cambio de su escuela local a la escuela *Charter*.

La escuela propone múltiples actividades y realiza eventos que involucran la participación activa de las familias a lo largo del año escolar, como la Feria Cultural, el Festival de Primavera y la Feria del Libro, y sus comentarios son siempre bienvenidos. El director y subdirector están siempre dispuestos a recibir a cualquier padre que quiera acercarse por cualquier situación, y también los involucran y responsabilizan en la educación de sus hijos. En el programa de inmersión, los padres son especialmente activos y apoyan cualquier iniciativa y evento que los maestros organizan con entusiasmo, apoyando así el idioma español.

Las familias en este programa generalmente permanecen juntas durante siete años, que es el tiempo que los estudiantes estudian en los dos idiomas, inglés y español, desde Kínder hasta sexto grado. Ello fomenta aún más la cercanía y colaboración de las familias en la educación de sus hijos y en los eventos a lo largo del año.

1.3 Problematización

La problematización de este estudio destaca el hecho de que los estudiantes que terminan sus estudios primarios, de kínder a sexto grado en la escuela *Charter*, son capaces de comunicarse verbalmente en temas académicos en el salón de clases, pero no son capaces de sostener conversaciones en español sobre temas cotidianos. La evidencia de ello es que al haber egresado las dos primeras generaciones del Programa en 2018 y 2019, las cuatro secundarias de la zona a las cuales alimenta la escuela *Charter* dada su ubicación, requirieron que los estudiantes realizaran un examen de admisión para ingresar a su Programa de inmersión al español, mismo que continúa durante la secundaria y la preparatoria, hasta el grado 10 únicamente. De dichas escuelas secundarias, todas reportaron informalmente que aproximadamente 90% de los estudiantes que ingresaban estaban muy bien preparados en su capacidad lecto-escritora y en matemáticas, pero que para cerca de 75% de ellos, de un total de 60 estudiantes, la capacidad verbal durante la entrevista era limitada. En la entrevista que se llevó a cabo para escoger a los mejores candidatos, únicamente alrededor de 25% de los que hablan español como lengua madre pudieron sostener una conversación adecuada para su nivel de escolaridad y edad.

Para los demás, el orden de las palabras en una oración sigue siendo un reto, ya que construyen las oraciones como se hace en inglés, también presentan falta de habilidad en el uso del género, de los artículos y sustantivos, en la adecuación de masculinos y femeninos con singulares y plurales, y la conjugación adecuada de los verbos, que dado el pronombre personal utilizado, en muchos casos carece de concordancia. También tienen dificultad en encontrar palabras precisas para expresar ideas claramente. En conclusión, los estudiantes tienen destrezas

de lectura y escritura adecuadas, sin embargo, requieren fortalecer sus habilidades de gramática del idioma español, así como su práctica conversacional en ese idioma.

Por otro lado, continuamente hay un acercamiento de los padres de familia a las maestras de español e inclusive al director de la escuela, especialmente los hispanoparlantes, quienes conforman 50% de cada grupo de doble inmersión. Ellos también han cuestionado, y siguen notando la falta de capacidad verbal en sus hijos para interacciones comunes en la sociedad y con sus familiares. Aunado a lo anterior, en el momento de reflexión que llevan a cabo las maestras del Programa de Inmersión de la escuela al final de cada año escolar, 100% de ellas manifiesta la misma preocupación que se tiene en las escuelas secundarias y padres de familia: la falta de habilidad al hablar fluidamente en español sobre temas no académicos, y al mismo tiempo mantener la convicción y la responsabilidad de adecuar el programa de instrucción para enseñar esa habilidad.

En un intento por atender esta preocupación, el trimestre de enero a marzo del 2020, se realizaron 10 sesiones de una clase especial, extracurricular, una tarde por semana, para invitar a aquellos alumnos cuyos padres estaban en esta categoría, sin embargo, el curso no tuvo la demanda que se esperaba. Durante las sesiones de una hora que compartían estos estudiantes con tres de las maestras de Español, jugaban juegos de mesa y practicaban vocabulario a través de temas de “juegos”, “mercado” (compra y venta de productos), y “fiesta”, bailando y cantando, todo estrictamente en español. Lo anterior indica que todavía hay mucho camino por recorrer para perfeccionar el diálogo en español que utilizan diariamente los estudiantes de este programa bilingüe, y para ello, convendría ofrecer más oportunidades de conversación y en diferentes

escenarios de la vida real, así como pedir a los padres hispanoparlantes que hablen en español con sus hijos en casa, lo cual no siempre sucede.

En resumen, el problema que se observa en el Programa de Doble Inmersión de la escuela *Charter* es que los egresados del sexto grado, después de siete años de estar inmersos paralelamente 50% en el idioma inglés y 50% en el idioma español, no pueden sostener una conversación cotidiana en el lenguaje adquirido: español. Esto es preocupante porque la habilidad de comunicación verbal es la mejor manera de mostrar que se ha adquirido un nuevo lenguaje, y si los estudiantes son excelentes en leer, comprender y escribir en los dos idiomas, pero no son capaces de entender lo que una persona les dice en español, ni tampoco pueden responder con sus ideas de manera natural y espontánea, entonces les están faltando habilidades de comunicación oral que deben enseñarse desde kínder.

Al pensar en la habilidad del discurso verbal de los estudiantes, surge otro tema de interés a fortalecer en el programa, que es la gramática del idioma español, ya que ello impacta directamente en su expresión verbal. La gramática del idioma abarca temas como los artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, adverbios, preposiciones y conjunciones que conforman las oraciones en un lenguaje en particular. La importancia de saber construir oraciones en español, a diferencia del inglés, no sólo afecta cómo escriben los alumnos, sino también cómo hablan, discuten y argumentan temas formales e informales de la vida, destreza de vital importancia como parte de las competencias que requiere un estudiante en este siglo XXI.

Con fundamento en la gramática de una lengua y reiterando la importancia de la habilidad verbal en el aprendizaje de un segundo idioma, el discurso oral tiene una relevancia indiscutible, ya que es la principal manera en la que las personas se comunican; más aún: el hecho de

simplemente hablar, no garantiza que la plática es productiva. Para fines académicos, las habilidades para escuchar y hablar el idioma español están delimitadas en el Common Core en español (2020), mismo que delimita los estándares estatales comunes de California para las artes del lenguaje y lecto-escritura en español, significando ello que dichas habilidades se pueden aprender luego de un proceso gradual.

Dentro de las escuelas que forman parte del Distrito Escolar de escuelas primarias de la ciudad de Chula Vista (CVESD, por sus siglas en inglés), el discurso se promueve actualmente mediante discusiones y cuestionamientos. Al respecto, Hamayan (2013) sugiere funciones y tareas básicas a considerar, mismas que incluyen preguntar y contestar preguntas, participar en conversaciones, expresar pensamientos, sentimientos e ideas claramente, reportar acerca de un tema o texto, contar una historia, resumir conceptos expuestos verbalmente por alguien más y contar o describir ideas claves y/o detalles de una lectura grupal en voz alta (Hamayan, 2013, pp. 123-124).

A pesar de que los estudiantes sí se están comunicando verbalmente en el salón de clases, tienen que ser capaces de relacionarse, en español, con otras personas y en relación con temas cotidianos y no sólo sobre temas de contenido educativo.

Debido a que son los educadores los que tienen la principal responsabilidad de enseñar las cuatro habilidades de un idioma nuevo a los educandos: leer, escribir, escuchar y hablar, es necesario indagar en las prácticas actuales que realizan para promover el componente comunicativo del idioma y así satisfacer las expectativas de la comunidad, al igual que ayudar a forjar el futuro de los estudiantes con competencias que les aportarán una ventaja competitiva.

Dado lo anterior, resulta fundamental analizar las prácticas pedagógicas que actualmente utilizan las profesoras de español del programa de doble inmersión en la escuela *Charter*, así como los recursos didácticos que emplean para enseñar el idioma. Es importante averiguar con qué recursos cuentan y cómo los utilizan, así como conocer las prácticas que emplean para promover la oralidad entre los estudiantes, tanto para temas académicos como para temas coloquiales.

1.4 Preguntas de investigación

Dado el alcance que pretende este estudio, se considera la siguiente pregunta general de investigación: ¿Qué tipos de estrategias de enseñanza y recursos didácticos se usan actualmente en los salones de Español y cómo se están utilizando para enseñar y promover tanto el aprendizaje de la gramática del idioma, como la capacidad oral de los estudiantes en ese idioma? Las preguntas específicas apuntan entonces a las siguientes:

1.4.1. ¿Qué estrategias de enseñanza y recursos didácticos se utilizan actualmente en la escuela pública primaria *Charter*, en Chula Vista, CA, para que los estudiantes aprendan la gramática y convenciones del idioma español en los salones de clases, grado por grado?

1.4.2. ¿Qué estrategias de enseñanza y recursos didácticos se utilizan actualmente en la escuela pública primaria *Charter*, en Chula Vista, CA, para que los estudiantes hablen el idioma español fluidamente en los salones de clases, grado por grado?

1.4.3. ¿Qué tipos de estrategias de enseñanza y/o prácticas se pueden proponer para promover una participación verbal más activa en los estudiantes y así fortalecer los componentes de escuchar, hablar y discutir en el idioma español, no sólo el contenido académico de su grado,

sino sostener conversaciones de temas diversos de la vida cotidiana, con personas de todas las edades?

1.5 Objetivos de investigación

El objetivo general de este estudio es analizar las estrategias de enseñanza y recursos didácticos que se utilizan para enseñar el idioma español en la escuela *Charter* de Chula Vista, California, en el marco del programa de doble inmersión, a fin de determinar la necesidad de presentar una propuesta pedagógica que garantice que los egresados del programa sean capaces de hablar en español, con suficiente fluidez y discutir tanto temas académicos como coloquiales.

Los objetivos específicos incluyen:

1.5.1. Analizar los recursos y las estrategias didácticos que se utilizan actualmente para enseñar la gramática del idioma español en cada grado escolar, de Kínder a sexto.

1.5.2. Analizar los recursos y las estrategias didácticos que se utilizan actualmente para promover las habilidades de escuchar y hablar el español, tanto en temas académicos como coloquiales.

1.5.3. Sugerir una propuesta pedagógica con las estrategias educativas y prácticas docentes adecuadas que apoyen a los estudiantes a ser autónomos y exitosos en su comunicación verbal del idioma español, para poder sostener conversaciones de temas formales y temas cotidianos de la vida.

1.6 Supuestos

En cuanto a los supuestos que se tienen por ahora en relación con algunas estrategias que se utilizan para enseñar la gramática y convenciones del idioma español, se encuentran los siguientes (pregunta 1):

- Cada maestra usa su propia investigación de los contenidos gramaticales a enseñar, según su grado.
- No existe un tiempo definido durante el día para enseñar la gramática.
- Algunas maestras usan los organizadores ya existentes como parte de *Benchmark Universe*.
- Algunas maestras utilizan las técnicas de GLAD (*Guided Language Acquisition Design*).
- Kínder y primer grado sólo enseñan el orden de la oración.
- Se dan lecciones al grupo completo.

En relación con las estrategias que se emplean en el programa de doble inmersión de la escuela *Charter* para fomentar que los alumnos hablen el idioma español, se tienen los siguientes supuestos (pregunta 2):

- Se usan marcos de oraciones que se colocan en el salón para que los estudiantes hablen adecuadamente al discutir temas académicos.
- Se utiliza la técnica de discusiones en parejas.
- En los grados cuarto a sexto se organizan discusiones en grupos pequeños.
- Es más común entablar discusiones grupales guiadas por la maestra.

En lo referente a supuestos sobre las estrategias que se emplean en los salones de clases para fomentar que los estudiantes hablen el idioma español en temas cotidianos (pregunta 3), se consideran los siguientes:

- No se utiliza ninguna técnica para fomentar discusiones de temas no académicos

1.7 Justificación

El enfoque de este estudio se justifica porque se sustenta en la responsabilidad que tiene la escuela que ofrece el programa de inmersión al español de asegurarse de que sus egresados han, en efecto, aprendido las cuatro competencias en los dos idiomas, inglés y español, enseñados a lo largo de siete años: leer, escribir, escuchar y hablar. Al respecto de un programa de inmersión a otro idioma, o inmersión recíproca como le llaman algunos, Howard (2005) afirma lo siguiente:

Todos los alumnos desarrollarán niveles altos de dominio en un segundo idioma. Los angloparlantes tendrán la oportunidad de alcanzar niveles altos de dominio oral y escrito en un segundo idioma. Asimismo, los hablantes nativos de otras lenguas tendrán la oportunidad de alcanzar niveles altos de dominio oral y escrito en inglés...los programas de inmersión recíproca les proporcionan a los dos grupos de alumnos la oportunidad de mantener y desarrollar el lenguaje hablado y escrito en su lengua materna y a su vez desarrollar el lenguaje oral y escrito en una segunda lengua. (p.1)

Otro aspecto importante que justifica la elaboración de este estudio es apoyarse, de inicio, en una exploración más a fondo del uso que se da a los recursos con los que actualmente se

cuenta en la escuela *Charter*, para aprovechar lo que ya existe, optimizar su uso y sugerir cambios pertinentes.

La última razón poderosa para realizar el presente proyecto de investigación es poder delimitar los alcances, por grado académico, desde Kínder a sexto grado de primaria, de la enseñanza de la gramática del idioma español, con la finalidad de proporcionar las bases adecuadas para poder hablarlo, asegurando que los egresados del programa sean capaces de comunicarse de forma natural y correcta en español.

La demanda incrementada del programa de inmersión al español en los últimos años indica claramente que la popularidad del programa sigue aumentando y con ello, la responsabilidad de la Administración de la escuela, así como del cuerpo de profesores, de preparar a los estudiantes en ambos idiomas con excelencia, tanto en el contenido académico de cada grado, como en la habilidad de leer, escribir, escuchar y hablar el idioma inglés y el idioma español, paralelamente. Se pondrá énfasis en las estrategias, metodologías y recursos didácticos que se utilizan actualmente como punto de partida, para de ahí delimitar una propuesta de trabajo por grado.

1.8 Viabilidad

Por otro lado, la viabilidad del proyecto de este estudio en un plano más general también se considera alta, ya que se dan las siguientes circunstancias:

□ La investigadora del presente estudio es maestra dentro del programa de inmersión al español, y lo ha sido desde un año después del lanzamiento del programa en dicha escuela, en el año

2013. Ha enseñado los grados 2, 3 y 4, de forma departamentalizada y de forma integrada (enseñando todo el contenido y los dos idiomas).

El equipo de maestras desde Kínder hasta sexto grado no ha tenido rotación, sólo ha tenido reubicación dentro de los grados.

Las maestras se conocen bien entre sí y comparten la misma pasión por el programa con la misma intensidad.

La Administración de la escuela está encabezada por un director y un subdirector, ambos son bilingües y apoyan al programa al 100%.

El subdirector está específicamente encargado del programa de inmersión al español en esta escuela, también está cursando su doctorado, y pretende igualmente hacer una investigación de Posgrado que beneficie al programa, por ende, apoya la presente investigación.

La investigadora del presente estudio ha tenido conversaciones con el director y el subdirector de la escuela, quienes apoyarán esta investigación al 100% y han otorgado “carta abierta” para sugerir cambios y poder implementarlos.

La investigadora del presente estudio ha tenido conversaciones con el superintendente de las escuelas primarias del Distrito Escolar de Chula Vista, quien apoya igualmente esta investigación.

La investigadora del presente estudio ha tenido conversaciones con las siete maestras del programa de inmersión para pedirles apoyo con esta investigación. Ellas se mostraron deseosas de incorporar los cambios que surjan en el tema de las habilidades de discurso, ya que reconocen igualmente que el programa puede y debe fortalecer esa área.

□ Se cuenta ya con recursos para llevar a cabo la investigación del componente de la gramática del idioma español (Benchmark), mismos que serán evaluados para aprovecharlos e integrarlos óptimamente.

1.9 Antecedentes de investigación

Dado que el estudio se enfocará en hacer una propuesta basada en averiguaciones de lo que ya existe, para mejorar la habilidad del discurso oral en situaciones cotidianas de estudiantes de un Programa de Inmersión en la escuela *Charter*, en Chula Vista, CA, los antecedentes encontrados en diversas bases de datos como Scielo, John Wiley & Sons – Consultores en Educación, *Tylor & Francis Journals and Articles*, Dehesa Repositorio Institucional – Universidad de Extremadura, España y ERIC, entre otros, se enfocaron en descriptores como enseñanza primaria, enseñanza-aprendizaje del idioma español, aprendizaje bilingüe, programas de doble inmersión y enseñanza-aprendizaje de la gramática del idioma español. Cabe aclarar que no existen muchos estudios en este tema, debido a que la enseñanza bilingüe en California data de la década de los noventa a la fecha. Se muestran en orden cronológico comenzando por el más antiguo.

Grammar Groups in the Student-Centered Classroom (Estados Unidos)

Este estudio, “Grupos de gramática en un salón de clases centrado en el estudiante”, de Davidheiser (1996) se centra en analizar el nivel de gramática y práctica de la gramática que los estudiantes necesitan para ser exitosos en un segundo idioma.

El estudio longitudinal en los grados de Kínder, 2do. y 5to. de una escuela primaria en una zona rural del este de los Estados Unidos propone un método de enseñanza del español centrado en los estudiantes para asegurar que retengan el aprendizaje del idioma adquirido, el

español. Después de estudiar repetidamente a los grupos de estudiantes, se evaluaron dos aspectos: la valoración de las muestras de oralidad de los estudiantes y el análisis lingüístico de dichas muestras. El estudio propone agrupar a los estudiantes en parejas o grupos colaborativos para lograr una enseñanza de mejor calidad de la gramática de un nuevo idioma.

Asimismo, la propuesta afirma que la labor de los profesores es enseñar la gramática en contexto, no aislada. Posteriormente, los estudiantes se ayudan para practicar y reciben retroalimentación unos de otros. Al final, se muestran ejemplos adicionales correctos a manera de repaso, logrando así que los estudiantes sean los responsables de practicar e integrar la gramática para poder interiorizar su aprendizaje, empezando desde la primaria.

❖ **Producing Bilinguals through Immersion Education: Development of Metalinguistic Awareness (Estados Unidos)**

Esta publicación, que puede traducirse como “Produciendo estudiantes bilingües mediante educación de inmersión: Desarrollo de conciencia metalingüística”, fue realizada por Bialystok (2014). Se apoya en un análisis cualitativo de la conciencia metalingüística adquirida por los estudiantes que buscan ser bilingües al estudiar en un programa de inmersión. Participaron 124 estudiantes de segundo a quinto grados. Se midieron criterios metalingüísticos como morfología, sintaxis y fluidez verbal para establecer en qué nivel de aprendizaje del lenguaje adquirido se empiezan a aprender estos componentes de la lengua.

El estudio se enfocó en establecer la relación entre el conocimiento que se posee acerca del lenguaje, en los niveles pragmático, semántico, sintáctico y fonológico, que le permiten a los estudiantes conocer, pensar y manipular cognitivamente el lenguaje.

Los resultados sobre la aparición de la conciencia metalingüística demostraron un avance gradual de capacidades, primero en la fluidez con la que se habla el idioma, y más adelante en el entendimiento de la gramática del idioma adquirido. La competencia demostrada en actividades realizadas en el idioma inglés se mantuvo constante por parte de estudiantes inmersos al francés todo el tiempo, a pesar de que la educación se impartía en francés.

❖ **Partner-Language Learning Trajectories in Dual-Language Immersion: Evidence From and Urban District (Estados Unidos)**

Este trabajo, “Trayectorias de aprendizaje de estudiantes que practican el lenguaje en parejas dentro de un programa de doble inmersión”, fue investigado y presentado por Burkhauser (2016). El centro de la investigación demuestra que los estudiantes que están en programas de inmersión se desempeñan tan bien como sus compañeros de programas monolingües o aun mejor cuando llegan a cuarto, quinto y sexto grados. Sin embargo, la medida en la que los programas de doble inmersión logran que los estudiantes terminen siendo bilingües requiere de más investigación.

Este estudio mixto utilizó información de cuatro años consecutivos de escuelas públicas en Portland, Oregón para reportar los niveles de habilidades de 1,284 estudiantes de programas de inmersión, mismos que demuestran su dominio de la segunda lengua, sea español, japonés o mandarín, entre los grados de segundo a octavo.

Los resultados encontraron que para octavo grado, el estudiante promedio de un programa de doble inmersión, sin importar la lengua, alcanzaba el nivel intermedio bajo o más alto en los cuatro componentes de escuchar, leer, escribir y hablar. En comparación, estudiantes

de octavo grado en las mismas escuelas que comenzaron a aprender español como lengua electiva de ese grado en adelante, alcanzaban únicamente el nivel medio de novicio.

❖ **Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México (México)**

Este artículo, elaborado por Cristina (2017), presenta su propia experiencia, junto con el resultado de una revisión bibliográfica sobre el modelo de doble inmersión en el contexto estadounidense, que es una de las respuestas ofrecidas por el sistema educativo norteamericano a la llegada constante de inmigrantes a México y en la cual se deben reconocer las necesidades de aprendizaje de niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas.

Los resultados indican que los estudiantes alcanzan un mejor rendimiento académico, un bilingüismo balanceado y el desarrollo de competencias para la comunicación multicultural que beneficia no sólo a los niños, sino a sus familias y comunidades. El modelo observado fue después aplicado a una comunidad en Guerrero, México, con éxito.

❖ **La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas (España)**

La autora de este trabajo es López (2017), y mediante este estudio pretende abordar la problemática del alumnado que ella denomina como “hablante de herencia” en las aulas de español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera. Su estudio estuvo enfocado en evaluar el desempeño de los estudiantes cuyo idioma natal es el español, para así analizar las características que deben tener las aulas heterogéneas para atender las necesidades de dichos alumnos.

A través de un análisis cualitativo, basado en un cuestionario de ocho preguntas abiertas aplicado a 44 alumnos que estudiaron español en clases mixtas en inmersión en España, se pretendía obtener información relacionada con cuatro parámetros específicos: 1. la motivación al estudiar español en el extranjero; 2. las carencias de contenidos gramaticales y las deficiencias en determinadas destrezas lingüísticas; 3. las ventajas e inconvenientes de compartir clases mixtas, y 4. las ventajas e inconvenientes de estudiar español en inmersión total. Al final, se concluye que hay ventajas de estudiar en aulas heterogéneas y que sí existen beneficios del aprendizaje en un programa de inmersión. Se concluyó que es importante orientar y capacitar al profesorado de Español para que entienda mejor las particularidades y necesidades de las poblaciones heterogéneas en sus salones de clases y pueda satisfacerlas.

❖ **The Development of Oral Ability in L2 Spanish by English-home Language Learners in a Two-Way Immersion Program (Estados Unidos)**

Este estudio fue elaborado por Ruiz (2020). Su título se puede traducir como “El desarrollo de la habilidad oral en el Lenguaje 2 – Español, por parte de estudiantes que hablan inglés como lengua materna en un programa de doble inmersión”. Se trata de un estudio longitudinal a baja escala, enfocado en la capacidad de desarrollo oral de una segunda lengua para estudiantes cuyo lenguaje materno es el inglés, dentro de un programa de doble inmersión. El contexto es una zona rural en el este de los Estados Unidos.

El estudio se realizó con estudiantes de Kínder, segundo y quinto grados, observando muestras de su discurso verbal. Posteriormente, se condujo un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, mismos que mostraron un progreso constante de un grado al siguiente.

Los resultados pretenden aportar evidencia empírica para apoyar en la planeación del currículo, así como detectar áreas de oportunidad y examinar una vez más las herramientas de evaluación involucradas.

A continuación se presenta el marco de referencia para la presente investigación, mismo que aporta el sustento teórico que la apoya.

Capítulo 2

Marco de Referencia

El marco teórico o de referencia de este proyecto de investigación tiene por objeto identificar las fuentes primarias y secundarias que darán sustento a la investigación y al diseño del estudio. Asimismo, ampliará la descripción del problema e integrará la teoría con la investigación y los factores que forman parte de la misma. El marco teórico incluye información relacionada con la educación bilingüe en Estados Unidos, los programas de inmersión existentes y sus principales características, algunas teorías relacionadas con el aprendizaje de un nuevo idioma, información acerca de los Estándares Estatales Comunes del idioma español, que son los que rigen el contenido de la enseñanza en el salón de clases; por último, se incluye información sobre la forma de evaluar la oralidad de un idioma adquirido en estudiantes de primaria dentro de un programa de inmersión al español con el modelo 50/50.

2.1 La educación bilingüe en EU

2.1.1 Orígenes y avances de la educación bilingüe

La enseñanza en contextos bilingües y multiculturales es uno de los mayores retos para las sociedades modernas. La intensidad de los movimientos migratorios y el alcance de los medios de comunicación hacen cada vez más fácil el contacto con otras lenguas y culturas. (Fernández, 2007). El asunto de la educación bilingüe es de la máxima actualidad en los Estados Unidos de América, por el muy diverso origen lingüístico y cultural de su población y por la

importante presencia de hablantes de español. El Centro de Investigación Pew (2020) afirma que en el año 2019, la población de hispanos en Estados Unidos sobrepasó los sesenta millones.

En Estados Unidos, lograr que las escuelas primarias fueran autorizadas para dar instrucción bilingüe sucedió de manera paulatina. En un principio, eran las poblaciones nativo-americanas quienes lo demandaban, y más adelante, la llegada o prevalencia de ciertas culturas y sus idiomas, como los hispanos. De acuerdo con Fernández (2007), en los últimos años se ha hecho popular un paradigma multicultural que recalca los beneficios del bilingüismo más que la integración en una cultura dominada por el inglés. Este paradigma surgió de una crítica de la educación asimilacionista porque devaluaba las culturas de los alumnos minoritarios y dañaba así su autoestima, obstaculizando cualquier avance académico. Se aboga por el “bilingüismo aditivo”, es decir, adquirir un segundo idioma sin perder el primero, como sustituto del enfoque “sustractivo” que caracterizaba a la mayoría de los programas norteamericanos para alumnos con dominio limitado del idioma inglés.

Entre los beneficios derivados de hablar dos o más idiomas con fluidez se citan ventajas de tipo cognitivo, académico, cultural y profesional (Snow y Hakuta, 1992). Cuando en un principio existía la preocupación de que los estudiantes no aprenderían adecuadamente el idioma inglés, dado que viven en el estado de California, ahora se ha comprobado, mediante resultados en exámenes locales y estatales, que estudiar paralelamente en dos idiomas presenta un reto de inicio, pero con el tiempo, el desempeño, habilidades y conocimientos sobrepasan a los adquiridos por estudiantes monolingües.

Desde 1968, año en el que comenzó el apoyo federal a los programas bilingües, las políticas gubernamentales en esta cuestión han sido ambiguas y contradictorias por razones

políticas. Se pretendía “la americanización del inmigrante”, sin tener en cuenta las diferencias étnicas ni culturales. No se trataba de hacerlos bilingües, sino de enseñarles inglés (Fernández, 2007).

A lo largo de los últimos veinte años, los que se oponían a la educación bilingüe habían creado un movimiento para exigir restricciones y que se hablara únicamente inglés. Se promovió una legislación para prohibir casi toda la enseñanza en otros idiomas que no fuera el inglés a niños cuyo dominio del idioma era limitado. Tanto educadores como investigadores habían mostrado de forma unánime su oposición a estos tipos de propuestas, sin embargo, los estados de California, Arizona y Massachusetts votaron a favor de la educación bilingüe. En el año 2002, el Congreso rechazó la Ley de Educación Bilingüe, que había financiado el desarrollo de programas, la formación de profesores y los servicios de apoyo durante más de treinta años. La ley que la reemplazó, llamada Ley de Adquisición de la Lengua Inglesa, eliminó todas las referencias al bilingüismo e incluyó provisiones concebidas para desanimar la instrucción en otros idiomas.

Al respecto, Crawford (2005) reitera que, contrariamente a la imagen popular del país, Estados Unidos ha sido una sociedad multilingüe desde sus orígenes. En 1664, cuando la colonia de New Netherland quedó bajo control británico y su nombre pasó a ser Nueva York, en la isla de Manhattan se hablaban 18 idiomas europeos. Kloss (2000) sostiene que la educación vernácula (bilingüe o no) era habitual en muchas comunidades de inmigrantes desde el período Colonial hasta la época de la Primera Guerra Mundial. En el ámbito escolar, los idiomas que más se hablaban eran el alemán, especialmente en los valles de Ohio y el río Mississippi; el francés, en Louisiana y el norte de Nueva Inglaterra, y el español, en Nuevo México y California. Otros

idiomas utilizados para fines educativos eran el noruego, danés, polaco, italiano, checo y cherokee (Heinze, 2000).

En las escuelas del siglo XIX, la política lingüística variaba entre estados y localidades debido a la administración descentralizada; sucedía lo mismo con el diseño de los programas bilingües. En 1839, Ohio aprobó la primera ley que autorizaba la educación bilingüe, siempre y cuando fuese solicitada por un número suficiente de padres; Louisiana adoptó una medida muy parecida en 1847. Aparecieron leyes similares en otros 10 estados y territorios, entre ellos, California. En otros lugares, las escuelas bilingües funcionaban con frecuencia sin siquiera contar con el visto bueno del estado. Desde entonces a la fecha han sucedido eventos que han cambiado la manera en que se percibe el bilingüismo.

A lo largo de los tiempos, ha habido estudios que encontraron que la instrucción en el idioma del hogar produce resultados favorables en inglés, con la ventaja adicional de permitirles a los estudiantes mantener y desarrollar aún más su idioma materno. De hecho, estos fueron los hallazgos de investigadores de la Universidad Johns Hopkins en un estudio más riguroso, experimentalmente hablando, sobre educación bilingüe de los realizados hasta la fecha. Los investigadores, que estudiaron datos de estudiantes de habla hispana en el Valle del Río Grande en Texas, encontraron que la educación bilingüe puede ayudar a promover *bilingüismo* sin sacrificar significativamente el dominio del inglés. Se han informado hallazgos comparables con el mandarín y los angloparlantes en el norte de California. Kloss (2000) afirma que en estos estudios, los estudiantes en inmersión en mandarín, ya sea inglés o hablantes nativos, desarrollaron el dominio del mandarín mientras superaron a sus compañeros de no inmersión en pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas *en inglés* en los grados superiores de primaria (Heinze, 2000).

2.1.2 Realidad del bilingüismo en California

Dado que California comparte su frontera sur con México, la explosión que han tenido los programas bilingües ha sido notoria. Fabián (2016) comenta que en los años noventa, muchas personas hispanas creían que sus hijos iban a ser relegados por hablar español como segundo idioma; unos años después, en 1998, tuvieron la opción de votar por la Proposición 227, lo cual logró el mandato de que en California todos los infantes recibieran educación pública únicamente en inglés, a menos que los padres decidieran lo contrario. Más adelante, en 2016, la Proposición 58 tuvo como meta proveer educación de alta calidad para todos los estudiantes en inglés y brindar la oportunidad de aprender en otros idiomas. Esta frase final ha sido hasta el momento lo que propició un despegue y crecimiento acelerado de programas bilingües en California, ya que está comprobado que si un estudiante es fuerte en su primer idioma, en este caso el español, le servirá de puente para aprender el segundo idioma, refiriéndose al inglés, debido a que la información es transferible entre ambas lenguas. A este respecto, Fabián (2016) afirma:

El modelo de inmersión dual conduce la instrucción del currículo en inglés y en un segundo idioma, integrando a estudiantes que, en este caso, dominan el español con los que dominan el inglés y trabajan juntos para aprender en ambos idiomas con el objetivo de convertirse en estudiantes bilingües y bilingües. (párr. 5)

Asimismo, es importante recalcar que la información que se adquiere en un idioma, al igual que los hábitos de estudio, son transferibles a cualquier otro idioma. Se debe tener siempre presente que las destrezas y conocimientos entre el idioma materno de los alumnos y otros

idiomas adicionales que pudiesen adquirir, se transfieren (Krashen, 1981). Este autor continúa señalando que,

La investigación teórica y empírica nos dice que una educación bilingüe adecuada no retrasa el desarrollo de un segundo idioma, en realidad lo promueve. Las materias que se enseñan en el primer idioma ayudan a los estudiantes a comprender la parte académica y estimular el desarrollo cognitivo, lo cual a su vez ayuda a la adquisición del segundo idioma al proveer a los estudiantes con el contexto necesario para la comprensión. (p. 26)

El Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés) es la autoridad estatal que rige la educación de las escuelas primarias, secundarias y preparatorias en el estado. Las metas de este organismo son ambiciosas para los años venideros. Su misión es capacitar a los estudiantes con habilidades de los idiomas mundiales para que ellos aprecien y participen completamente con la mezcla de diversas culturas, patrimonio, y con otros idiomas encontrados en California y en el mundo, y a la vez, prepararlos para triunfar en la economía global. Dos de sus metas es que para el año 2030, la mitad de todos los estudiantes desde el Jardín de Niños hasta el grado doce participarán en programas que resultarán en el dominio de dos o más idiomas, por medio de una clase, un programa, o una experiencia. Para el año 2040, la meta es que tres de cada cuatro estudiantes tendrán dominio del idioma inglés y uno o más idiomas, otorgándoles un Sello Estatal de Bilingüidad.

El *California Department of Education* (CDE, 2020) sostiene que los programas multilingües preparan a los estudiantes a obtener una aptitud lingüística y académica en inglés y en idiomas adicionales, por ello, estos programas requieren un diseño bien analizado. Los programas multilingües están basados en estudios que

demuestran la eficacia del modelo del programa en dirigir a los estudiantes a una fluidez lingüística y una aptitud académica en más de un idioma. (párr. 1)

Los programas multilingües incluyen varias modalidades, entre ellas la Inmersión al Lenguaje Dual o de Doble Inmersión, la modalidad Bilingüe-Transicional, el Bilingüismo en Desarrollo, Inmersión en una Sola Dirección, la modalidad del idioma de herencia o indígena, la modalidad FLEX para niveles de primaria donde se enseña un idioma nuevo por unas cuantas horas a la semana, y cursos para hablantes nativos. Sin embargo, para fines de esta investigación, se aplicará al programa conocido como Inmersión al Lenguaje Dual o Doble Inmersión.

Esta modalidad implica un aprendizaje de idiomas y la instrucción académica para hablantes nativos del inglés y hablantes nativos de otro idioma. Los objetivos son el alto rendimiento académico, el dominio del primer y segundo idioma, así como el entendimiento intercultural. Estos programas típicamente se encuentran desde el jardín infantil hasta el octavo grado, pero se puede ofrecer hasta el grado doce.

2.2 Programas de inmersión lingüística

Debido a la globalización que el mundo ha venido experimentando, producto de las innovaciones tecnológicas que abrazan las diversas ramas productivas en todos los países, es fácil entender la importancia que han ido adquiriendo los programas de inmersión dual, especialmente en comunidades que están profundamente influenciadas por otras culturas. Tal es el caso de la ciudad de Chula Vista, en San Diego, lugar que alberga al Distrito escolar primario de Chula Vista, al que pertenece la escuela *Charter*, objeto de la presente investigación.

Una de las capacidades relevantes que un egresado de la primaria puede tener al salir del sexto grado es ser bilingüe y bilingüe. Existen escuelas secundarias y preparatorias a las cuales pueden ingresar los estudiantes que salen de un programa dual en la primaria para continuar sus estudios en los dos idiomas, inglés y español, hasta el décimo grado. Estos estudiantes no sólo adquieren un idioma nuevo, sino que se hacen más conscientes de la diversidad cultural que existe, desarrollan la capacidad de desenvolverse en ambientes donde prevalece una mezcla de razas, idiomas y culturas para ser exitosos, inclusive a nivel internacional.

Los programas de inmersión dual ofrecen exactamente eso: el conocimiento y manejo del idioma, y la interacción con culturas diferentes a la suya, logrando así que los estudiantes sean inclusivos con otras ideologías y maneras de hacer las cosas, y más abiertos a entenderlas. Los programas de inmersión dual ofrecen también ventajas pedagógicas. Kamenetz (2016) afirma que

los estudiantes de programas de inmersión practican una atención más enfocada, son más empáticos, obtienen calificaciones más altas a partir de cuarto grado en comparación a estudiantes monolingües, aparentemente están más contentos de estar en la escuela, tienen mejor asistencia, menos problemas de comportamiento, y un involucramiento superior por parte de sus padres. (párr. 17)

Dada la diversidad de creencias y culturas que pueden conformarse en un salón de clases de inmersión dual, los maestros pueden aprovechar esa diversidad para hacer a todos sentirse bienvenidos, y despertar la curiosidad en estudiantes monolingües acerca del otro idioma y costumbres que se practican en las casas de sus compañeros. Pedagógicamente hablando, al comunicar los objetivos de aprendizaje, un maestro puede incitar a los estudiantes a que

compartan sus conocimientos previos relacionados con el tema o sus costumbres particulares al respecto, fomentando así la aceptación de otros puntos de vista y otras culturas, logrando aumentar su competencia cultural (Hamayan, 2013).

Por otro lado, se dan ventajas neurocognitivas gracias al manejo de más de un idioma. Bialystock (2014) afirma que las experiencias de estudiantes bilingües en un programa de inmersión dual, quienes tienen que poner atención a dos idiomas, separarlos y usarlos adecuadamente, resalta su desarrollo de funciones de control cerebral ejecutivo, como procesos de aprendizaje, atención enfocada, memoria y flexibilidad.

2.2.1 Modelos de doble inmersión

Todo programa de inmersión incluye un alto nivel de logros académicos, habilidades para leer y escribir en los dos idiomas y una apreciación y entendimiento de las culturas involucradas. Los contenidos académicos se enseñan en los dos idiomas, por períodos balanceados. En estos programas se espera que los estudiantes interactúen unos con otros y con sus maestros en cada lenguaje, según se tenga designado. Es así como los estudiantes adquieren competencias para relacionarse socialmente.

Dos de los modelos más comunes de inmersión dual en Chula Vista, CA son el “90/10” y el “50/50”. A continuación se presenta una tabla que define las características más comunes de estos programas desde diferentes perspectivas, todas vitales en el salón de clases.

A continuación se presenta una tabla con las características más relevantes que distinguen a los programas de inmersión doble o dual, considerando ambos modelos, el 90/10 y el 50/50, que es el que se lleva en la escuela *Charter*.

Tabla 2.1 Características primordiales de programas de doble inmersión

	Programas de doble inmersión o inmersión dual en ambos modelos: 50/50 y 90/10
Características de los estudiantes.	<p>Los grupos se conforman de 50% de estudiantes cuyo idioma natal es el inglés y 50% es español.</p> <p>Los grupos se conforman de 50% de niñas y 50% de niños.</p> <p>Los dos grupos de estudiantes son nativos de su idioma: inglés o español.</p> <p>Los dos grupos tienen diferentes culturas.</p> <p>Los aprendices del inglés pueden hablar diferentes dialectos.</p>
Metas de lenguaje.	<p>Estudiantes que hablan inglés: competencias de lectura y escritura en inglés y competencias avanzadas en el lenguaje adquirido, español.</p> <p>Estudiantes aprendices de inglés: competencias de lectura y escritura en inglés y el lenguaje nativo, español.</p>
Objetivos culturales.	<p>Estudiantes que hablan inglés:</p> <p>Entendimiento de la cultura adquirida y apreciación por la cultura propia.</p> <p>Estudiantes aprendices de inglés:</p> <p>Entendimiento de la cultura mayoritaria y mantenimiento de la cultura propia.</p>
Objetivos académicos.	<p>Estudiantes que hablan inglés:</p> <p>Estándares estatales, distritales y de la escuela.</p> <p>Estudiantes aprendices de inglés:</p> <p>Estándares estatales, distritales y de la escuela.</p>
Grados involucrados.	Kínder a décimo grado.
Grados ideales para ingreso.	Kínder o primer grado.

Duración del aprendizaje bilingüe.	Generalmente siete años, incluyendo Kínder, preferentemente 12 años con Kínder (hasta el grado 10).
Rol del maestro.	<p>Maestros que no hablan inglés o son bilingües enseñan el contenido que no está en inglés.</p> <p>Maestros monolingües en inglés enseñan el contenido en inglés.</p> <p>Maestros que sólo hablan inglés o sólo hablan otro idioma y/o maestros monolingües, es decir, todos, colaboran para planear y enseñar todo el currículo.</p>
Programas de doble inmersión o inmersión dual en ambos modelos: 50/50 y 90/10	
Habilidades de los maestros.	<p>Certificación bilingüe o para inmersión.</p> <p>Competencia bilingüe.</p> <p>Entrenamiento/vivencias multiculturales.</p>
Materiales de instrucción, textos, materiales visuales, etc.	<p>Materiales en el idioma diferente a inglés adecuados para estudiantes no nativos de dicho idioma.</p> <p>Materiales en inglés adaptados para estudiantes que están aprendiendo el inglés (ELLs) en los grados bajos (K-3) y apropiados para estudiantes nativos que hablan inglés en los grados altos (4-6 y hasta secundaria y preparatoria).</p>

Nota: Se obtuvo la información de Hamayan, E., Genesee, F. y Cloud, N. (2013).

2.2.2 Realidad de los programas de doble inmersión en Chula Vista, CA

Alrededor de los años 1990, los programas de inmersión en los distritos escolares de Chula Vista, California, empezaron a proliferar, dando inicio en las escuelas primarias y extendiéndose posteriormente hasta el décimo grado en algunas preparatorias. Específicamente, en el Distrito Escolar de Chula Vista, al cual pertenece la escuela tema de esta investigación, los

programas de inmersión existen para formar y preparar a los estudiantes con aptitudes académicas y lingüísticas en dos idiomas, con el fin de que sean ciudadanos globales, involucrados y productivos en sus comunidades.

El Distrito Escolar de Escuelas Primarias de Chula Vista se encuentra ubicado entre la Ciudad de San Diego y la frontera internacional con México. Abarca 103 millas cuadradas, siendo el distrito de escuelas primarias más grande en California que ofrece educación desde kínder hasta sexto grado. Está conformado por 46 escuelas que dan servicio a 29,600 estudiantes. El 34% del alumnado se compone de estudiantes de inglés como segunda lengua (*English Language Learners – ELLs*). El Programa de Inmersión en dos idiomas se ofrece en 21 escuelas del distrito, lo cual abarca 5,800 estudiantes.

La misión del Distrito Escolar Primario de Chula Vista es fomentar el desarrollo de aptitudes bilingües que preparen a los estudiantes para participar en el mercado mundial, que fortalezcan las relaciones intergrupales que apoyan el valor de la diversidad, que impulsen la participación cívica, y que aprecien las culturas de su comunidad; a la vez, fija un alto estándar para el logro académico, la adquisición de competencias múltiples, la innovación y la solución de problemas.

Existen dos modelos que se han adoptado en el Distrito Escolar de Escuelas Primarias de Chula Vista (CVESD, por sus siglas en inglés). Uno de ellos se conoce como el Modelo 90/10, en el cual los estudiantes comienzan estudiando el 90% del tiempo en el lenguaje adquirido, en este caso el español, en kínder, y la proporción de español a inglés va disminuyendo 10% conforme avanzan a primer, segundo y tercer grados, llegando así a una proporción 50-50 para los grados cuarto, quinto y sexto. El otro modelo se conoce como el Modelo 50/50, en el cual los estudiantes reciben la mitad de su instrucción diaria en inglés y la otra mitad en español.

En cualquiera de los casos, el aprendizaje del idioma inglés se logra paralelamente al aprendizaje del idioma español, ya que en todos los grados se imparte una instrucción sistemática a fin de promover de manera óptima la capacidad de poder hablar, escuchar, leer y escribir los dos idiomas. Esta modalidad también beneficia a los aprendices del idioma inglés, (ELL, *English Language Learner*, por sus siglas en inglés), es decir, estudiantes cuya lengua materna es diferente al inglés. En estos casos, el desarrollo del idioma inglés empieza en kínder y continúa hasta que el estudiante de inglés satisface los requisitos para la reclasificación al ser “competente” en inglés. Esto sucede paralelamente al aprendizaje de un segundo idioma, en este caso el español.

Para que los programas de inmersión tengan éxito, la participación activa de los padres es de suma importancia, ya que los padres ayudan a los estudiantes a alcanzar sus metas apoyando la asistencia diaria y el voluntariado, así como participando en el proceso de toma de decisiones como integrantes activos en los diversos comités asesores de padres. Se recomienda a los padres inscribir a sus hijos en el programa de inmersión en dos idiomas durante siete años, a partir del kínder hasta el sexto grado. En el programa se asiste a los padres mediante apoyo en el idioma, orientaciones, consejos consultivos, embajadores de idiomas, tareas, líneas directas y eventos sociales y culturales.

Por otro lado, los maestros de los programas de inmersión en dos idiomas cuentan con la certificación bilingüe BCLAD (*Bilingual Cross-Cultural Language Acquisition Development*). Estos docentes hablan inglés y español con fluidez y siguen desarrollándose profesionalmente para superarse en sus conocimientos de idiomas y enseñanza propios de este tipo de programas.

En relación con el éxito que tienen estos programas de educación bilingüe, está comprobado, con base en los resultados de las pruebas estatales anuales, que estos dos modelos

de inmersión dual al español, el 90/10 y el 50/50, son muy eficaces en el aprendizaje de un segundo idioma. En adición, ofrecen una oportunidad única para estudiantes que hablan inglés de convertirse en personas bilingües y bilingües en inglés y español. Estos estudiantes adquieren el español en un ambiente sin temor a perder su inglés. Por otro lado, los estudiantes cuyo idioma materno es el español, adquieren el idioma inglés mientras conservan su idioma natal. En general, se recomienda que los estudiantes ingresen a un programa bilingüe en los grados kínder o primero, para así tener entre seis o siete años de aprendizaje del idioma nuevo a través de contenido, fomentando mejor la adquisición del nuevo idioma.

2.2.3 El programa de doble inmersión en la escuela Charter

El programa de doble inmersión en la escuela *Charter* inició en julio de 2011, 16 años después de que la escuela abriera sus puertas a la comunidad. Empezó con el modelo 90/10 de inmersión, pero después del primer año los padres expresaron su preocupación por el nivel de adquisición del idioma inglés de sus hijos, y debido a que no se conocían en ese entonces los beneficios académicos de estos programas, la dirección de la escuela optó por satisfacer la petición de su comunidad y cambiaron el modelo a 50/50.

Otros autores han encontrado información relevante que demuestra lo mismo. Lindholm-Leary (2008) encontró que la reclasificación de estudiantes aprendices de inglés, ELLs (*English Language Learners*), de “competencia de inglés limitada” a “competencia de inglés suficiente” tiende a ser mayor para los estudiantes que están en programas de inmersión dual que para estudiantes que aprenden en salones de inglés monolingües. Por otro lado, en una investigación acerca de la competencia de leer y escribir comparando a estudiantes monolingües con estudiantes de programas de inmersión, Francis (2006) afirmó: “En general, donde se

encontraron diferencias sustanciales entre dos condiciones de instrucción fue que en los estudios revisados, estas diferencias típicamente favorecían las condiciones bilingües de instrucción”. En adición, un tercer estudio reveló que después de varios estudios relacionados con la capacidad de leer y escribir de los estudiantes, en los que se comparaba a los alumnos que hablaban inglés únicamente con los estudiantes aprendices de inglés en un programa de inmersión, se encontró que estos últimos alcanzaba los estándares del grado, e inclusive los sobrepasaba cuando llegaban a quinto grado de primaria (Howard, 2007).

Actualmente existe un grupo de español y uno de inglés por cada grado escolar de kínder a tercer grado, es decir, ocho grupos en total, con 20 y 25 estudiantes en cada salón. El cuarto grado presenta el mismo modelo, sin embargo tiene cupo de hasta 31 estudiantes por salón. Adicionalmente, los grados quinto y sexto tienen un solo grupo por grado, con 24 a 31 estudiantes por grado.

Estos grupos de inmersión fueron conformados por primera vez en kínder, y a los padres de familia se les pidió el compromiso de quedarse en el programa los siete años que se requieren antes de pasar a nivel secundario. Los grupos están compuestos por 50% de estudiantes cuya lengua natal es inglés y 50% de estudiantes cuyo idioma materno es español u otro idioma.

Bajo este modelo, los estudiantes comienzan su día con su maestra titular, y a medio día cambian de salón para completar su día de instrucción con la maestra del segundo idioma. Las maestras de cada grado deben estar en perfecta sintonía en relación con la planeación y ejecución de sus lecciones, buscando en todo momento lograr la transferencia de conocimientos entre un lenguaje y otro. Cabe aclarar que la participación de los padres de familia es vital para el éxito en el aprendizaje de los dos idiomas de sus hijos.

En la Tabla 2.2 a continuación se resume cómo funciona la enseñanza que cada idioma proporciona a los alumnos bajo el modelo 50/50 de doble inmersión en la escuela *Charter*.

Tabla 2.2 Currículo de enseñanza en cada idioma – Modelo 50/50

<u>Kínder – Tercer Grado</u>	
50% Español – 50% Inglés	
<p><u>Instrucción en español:</u></p> <p>*Estándares estatales comunes del idioma español (Leer, escribir, escuchar y hablar)</p> <p>*Historia / Ciencias Sociales</p> <p>* Ciencias Naturales, bajo el currículo de los estándares conocidos como estándares de ciencias de la próxima generación (<i>Next Generation Science Standards</i> - NGSS)</p>	<p><u>Instrucción en inglés:</u></p> <p>*Estándares estatales comunes del idioma inglés (Leer, escribir, escuchar y hablar)</p> <p>* Estándares estatales comunes para matemáticas.</p>
<u>Cuarto Grado – Sexto Grado</u>	
50% Spanish – 50% English	
<p><u>Instrucción en español:</u></p> <p>* Estándares estatales comunes del idioma español (Leer, escribir, escuchar y hablar)</p> <p>* Ciencias Naturales, bajo el currículo de los estándares conocidos como estándares de ciencias de la próxima generación (<i>Next Generation Science Standards</i> - NGSS)</p>	<p><u>Instrucción en inglés:</u></p> <p>* Estándares estatales comunes del idioma inglés (Leer, escribir, escuchar y hablar)</p> <p>* Estándares estatales comunes para matemáticas.</p> <p>*Historia / Ciencias Sociales</p>

2.3 Aprendizaje de un nuevo idioma con énfasis en la oralidad

2.3.1 La oralidad de un idioma y su importancia

La oralidad de un idioma tiene importancia, especialmente cuando se aprende un segundo idioma, ya que de las cuatro capacidades (leer, escribir, escuchar y hablar) la oralidad es la que

permite a un estudiante comprobar que ha aprendido el idioma, y no sólo eso, sino que es capaz de relacionarse con los demás en ese idioma. Pimentel (2015) sostiene que

en el momento que el alumno aprende una lengua extranjera (LE) es importante que desarrolle su oralidad, para que ponga en práctica lo que aprendió de la gramática, la fonética, entre otros, ya que mediante éstos el alumno pasa a tener facilidad en la comunicación y así empieza a interactuar con sus compañeros de clase y con hablantes fluentes de la lengua. (párr. 2)

Por otro lado, para Arroyave (2004) muchas sociedades en el mundo construyeron sus costumbres, creencias e historias propias, pues a través de la lengua oral se enseña y, al mismo tiempo, se transmite la cultura de una sociedad. En la antigüedad las sociedades usaban el único recurso básico que era la memoria; muchos pueblos construyeron sus culturas mediante tradición oral que sus ancestros transmitieron a sus descendientes.

Adicionalmente, está el famoso científico y catedrático emérito de Lingüística del Instituto Tecnológico de Massachusetts, Noam Chomsky, responsable de lo que se conoció como “revolución cognitiva” de los años 50, con la elevación del lenguaje, entendido el lenguaje como la capacidad innata del ser humano para comunicarse con otros (Pimentel, 2015). Chomsky, citado por Pimentel, afirmaba que al nacer ya poseemos de forma innata el conocimiento de todas las lenguas, siendo adquiridas genéticamente. Pimentel (2015) enfatiza que para Chomsky el niño nace genéticamente con una gramática donde están insertadas reglas de todas las lenguas, en lo que se conoce como gramática universal. Otro punto de vista es el de Lev Vigotsky, psicólogo ruso (como se citó en Pimentel, 2015), quien propuso una teoría interaccionista que afirmaba que el niño aprende un lenguaje de acuerdo al medio social que lo rodea.

Con el paso del tiempo surgieron otros métodos de enseñanza de una lengua extranjera, siendo uno de ellos el método de gramática y traducción, mismo que se basaba en la enseñanza de reglas gramaticales, con un solo libro como material didáctico. Este sistema no fue exitoso ya que no promovía la oralidad sino la gramática de un idioma. Más adelante surgieron otros métodos para enseñar un segundo idioma, sin embargo, dichos métodos se enfocaban en enseñar el idioma fuera de contextos escolares, para el público en general, y por ende, más enfocado en adultos que necesitaban aprender otro idioma por cuestiones de trabajo, o simplemente porque deseaban aprender un idioma nuevo.

Para fines de este estudio, la enseñanza del idioma español es parte del currículo de muchas escuelas que ofrecen el Programa de Doble Inmersión, como es el caso de la escuela *Charter* en Chula Vista, California. Estos programas pretenden enseñar la lengua desde los cinco años para lograr un mejor aprendizaje, ya que el idioma se aprende dentro de los contextos de ciencias, historia, matemáticas, arte, ingeniería, al llevar a cabo lecturas, escrituras y discusiones acerca del currículo de cada grado.

2.3.2 Transferencia de Idiomas

Dentro del tema de los programas de inmersión, resulta clave la transferencia que se da entre lenguajes, sobre todo los que comparten el mismo abecedario, como es el caso del inglés y el español. Al respecto, un lingüista muy conocido de la Universidad del Sur de California (USC), Stephen Krashen, citado en Schütz (2005), aclara que

existen dos sistemas independientes del desempeño de un segundo lenguaje: el sistema “adquirido” y el sistema “aprendido”. El sistema adquirido o “adquisición” de un

lenguaje es producto de un proceso subconsciente muy similar al proceso por el que pasan los niños cuando adquieren su primer idioma. Requiere de interacciones significativas en el lenguaje meta, de una comunicación natural, mediante la cual los parlantes se concentran no en la forma en que se pronuncian las palabras, sino en el acto comunicativo en sí. Los aprendices de un segundo idioma con alta motivación, auto seguridad, una imagen personal adecuada y un bajo nivel de ansiedad están mejor equipados para tener éxito con la adquisición de un segundo lenguaje. (p. 2)

Al aprender de esta manera, mediante la comunicación diaria, los estudiantes no se dan cuenta de que están adquiriendo otro idioma distinto al suyo, ya que sucede de manera inconsciente, debido a que lejos de fijarse en las reglas gramaticales del idioma meta, las están aplicando sin saber y al mismo tiempo están logrando el objetivo, que es en realidad poder comunicarse de manera natural en el segundo idioma, tal como lo hacen en el primero. El hecho de ir corrigiendo el empleo del nuevo idioma no afecta considerablemente su adquisición puesto que el énfasis está en el “fondo” y no en la “forma”.

Otro factor importante a considerar en la adquisición de un nuevo idioma es que entre más joven sea la persona, más fácil adquiere el idioma meta. En este caso, siendo una escuela primaria, los estudiantes tienen cinco años de edad al iniciar su escolaridad, y once años al concluir el sexto grado. Para muchos, el programa de inmersión puede continuar durante la secundaria y la preparatoria, hasta el décimo grado, o segundo de preparatoria. En él, los estudiantes tienen ya 16 años de edad. A partir de ese momento, ya es decisión de cada familia y del estudiante mismo continuar en el perfeccionamiento de la lengua adquirida dentro de sus años universitarios. Un estudio realizado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts sostiene

que los estudiantes de 18 años tienen más facilidad para aprender un idioma nuevo; sin embargo, lograr el nivel de un hablante nativo resulta casi imposible a partir de los 10 años (Educación 3.0, 2018). Lo anterior sugiere aprender un nuevo idioma desde temprana edad, y llevando esto al contexto de la escuela primaria, si un estudiante comienza el kínder a los cinco años, para cuando tiene 10 años, está en quinto grado. La mayoría de los programas de inmersión en una escuela primaria abarcan de kínder a sexto grado, lo cual significa que los estudiantes que ingresan a uno de estos programas desde kínder tiene en realidad siete años para adquirir el segundo lenguaje, en este caso, el español.

Un tercer factor que se puede pensar pudiera influir en la adquisición de un nuevo lenguaje es corregir errores al hablar y cómo afecta a los estudiantes. Krashen (1982) sostiene que

La corrección de errores tiene poco o nada de efecto en la adquisición subconsciente de la lengua meta, pero se cree que es útil para el aprendizaje consciente. La corrección de errores aparentemente ayuda al aprendiz a inferir o averiguar la forma correcta de una regla. Ello se basa en el hecho de que los padres en realidad sólo corrigen una pequeña parte del idioma de sus hijos en el día a día. (p. 18)

Al pensar entonces en cómo es que un estudiante adquiere un segundo idioma, el salón de clases es una buena alternativa, ya que presenta un ambiente formal para aprenderlo. En dicho caso, potencialmente se cuenta con 40-50 minutos por día de “entrada comprensible del idioma” o *input*, acción que favorecerá la adquisición del lenguaje meta. En el caso de la escuela *Charter*, cada idioma cuenta con 120 minutos de instrucción. Krashen (1982) afirmó que dicha “entrada”

de información a través de palabras puede ser entendida por los estudiantes, aunque no entiendan palabra por palabra; así adquieren el idioma de manera natural y no consciente.

No obstante, un estudiante principiante no comprenderá la mayoría de lo que se habla a su alrededor, le parecerá ruido, lo cual no favorece la adquisición del idioma. El valor que tienen los salones que enseñan un segundo idioma recae entonces, no sólo en la instrucción de la gramática, sino en la conversación sencilla pero de contenido riguroso por parte del maestro, la “entrada comprensible”.

Igualmente importante en la adquisición de un idioma nuevo es la “salida” de información u *output*, es decir, el componente del habla. Este componente sí promueve la adquisición del lenguaje pero de manera indirecta, simplemente porque entre más habla una persona, más se dirigirán a ella de forma oral. El hecho de hablar afecta la calidad y cantidad de la información que “entra”, y así se va promoviendo más y más este componente.

Krashen (1982) sostiene que la conversación en parejas ayuda al estudiante que está adquiriendo un nuevo idioma al modificar el diálogo de acuerdo a qué tanto se dice, cómo se dice, si hay comprensión o no y cómo se responde a lo que se dice. Para poder participar en una conversación, ambos estudiantes tienen que producir el lenguaje, tienen que hablarlo. Esa es la contribución indirecta del componente del habla.

La “salida” de un lenguaje ayuda a promover la adquisición porque provee oportunidades para corregir errores. Cuando un idioma se escribe o se habla, seguramente presenta errores que se corrigen, y ello ayuda al aprendiz a cambiar su representación mental de la regla o cambiar el ambiente en que se aplica la regla.

Krashen (1982) continúa explicando que una actividad o conjunto de materiales que buscan promover la adquisición de un idioma deben cumplir con ciertos requisitos.

Uno de ellos consiste en que la entrada de información tiene que ser comprensible, ya que si el estudiante que adquiere el idioma no entiende el mensaje, no habrá adquisición del lenguaje. En otras palabras, la entrada de información incomprensible es percibida meramente como ruido sin resultados.

Otro requisito se explica en el hecho de que “hablar” o “conversación libre” no equivale a enseñar un idioma. Es decir, que el solo hecho de que el docente sea una persona activa no garantiza que impartirá una buena enseñanza de su idioma materno. Tampoco ser una persona conocedora de la gramática de un idioma la convierte en una buena maestra de su lengua. Más bien, una característica de un buen profesor es alguien que puede hacer que el contenido de un nuevo idioma sea comprensible para el estudiante, sin importar su nivel de competencia del lenguaje meta.

La pregunta clave es entonces cómo ayudar a los estudiantes a que entiendan lo que se les dice en un segundo idioma, pedagógicamente hablando. Según Krashen (1982), la adquisición de un lenguaje se realiza cuando los comprendemos, teniendo éste una estructura ligeramente más elevada que nuestro nivel actual de competencia. Un maestro básicamente tiene dos maneras de hacer comprensible un nuevo idioma: de forma lingüística y de forma no lingüística. La investigación de Krashen demostró que un maestro al hablar un idioma puede utilizar variadas técnicas para enseñarlo. Algunas de ellas incluyen:

- A. Una velocidad de hablar más lenta y una articulación más clara. Estas técnicas dan al estudiante más tiempo de procesamiento y ayudan a entender dónde termina una palabra y donde empieza otra.
- B. Mayor uso de palabras de alta frecuencia, menos modismos y lenguaje figurado.
- C. Simplificación de la sintaxis (orden de las palabras en la oración).
- D. Usar oraciones más cortas.

Por lo general, los estudiantes entienden más de lo que pueden decir, lo importante es enfocarse en el proceso de comunicación en sí. La adquisición del idioma vendrá como consecuencia. Si el énfasis está en la comprensión y la comunicación, se estarán cumpliendo los requisitos de sintaxis para proporcionar una entrada de información óptima. Evaluar si hay comprensión puede realizarse de varias maneras, desde simplemente preguntar “¿entiendes?”, hasta elaborar preguntas específicas planeadas, de diferentes niveles de dificultad, para obtener las respuestas verbales (y no verbales) por parte de los estudiantes.

Desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza, el profesor tiene la responsabilidad no lingüística de fomentar la comprensión en sus estudiantes. Una estrategia poderosa es proveerlos con objetos reales, es decir, artefactos y fotos para promover el entendimiento del tema en los estudiantes, lo cual siempre ayuda cuando se aprende un segundo idioma. Esto sirve cuando la información que se proporciona es ligeramente más elevada que lo que los estudiantes saben. Otra buena práctica para los profesores es discutir temas que son familiares para todos los estudiantes, sin importar su lugar de origen ni su cultura. Sin embargo, conviene no hablar de un tema muy elemental que no proporciona ni interés ni conocimientos adicionales al estudiante. Por lo contrario, hablar de un tema muy complejo o no conocido

siempre será un reto si no se utiliza el “andamiaje” apropiado. El énfasis está en el mensaje, y ese mensaje es algo que el estudiante quiere saber o aprender. En resumen, la comprensión es una condición necesaria pero no suficiente para la adquisición de un lenguaje ya que es posible comprender el lenguaje de “entrada” pero no adquirirlo.

Adicionalmente, Krashen (1982) afirma que la entrada de información debe ser interesante y/o relevante. La entrada ideal enfoca al aprendiz en el mensaje y no en la forma. Por lo tanto, el contenido tiene que ser tan interesante o relevante que el estudiante se olvida que el mensaje está codificado en una lengua extranjera. Lograr esto es retador ya que en un mismo salón se reúnen estudiantes con distintos intereses, capacidades y antecedentes familiares y culturales. Un ejemplo de ello es llevar a cabo repeticiones de información que pretenden la memorización de información. Otro ejemplo pueden ser los ejercicios de gramática que con frecuencia son áridos, sin embargo, necesarios.

En salones compuestos por alumnos de distintos países, razas y religiones, mucha de la información que puede manejarse es de “cultura general”, y por ende, adquiere relevancia para el estudiante ya que le permite entender el mundo exterior.

Una entrada óptima de información no debe basarse en una secuencia gramatical. Cuando la entrada de información es comprensible, el significado se da automáticamente, de forma natural, sin poner mucha atención a las características gramaticales. Las reglas gramaticales se van entendiendo con la práctica y la repetición. Si el enfoque es meramente gramatical, la comunicación sufre porque habrá menos entrada genuina de información. La enseñanza de la gramática funciona mejor para los estudiantes si se analiza dentro de un contexto.

Es importante agregar que la entrada óptima de información debe proporcionarse en cantidad suficiente. Es evidente que cinco minutos de hablar o leer un solo párrafo de información sería poco para ciertos grados escolares. Resulta entonces conveniente aumentar la cantidad de información de entrada que sobre individualizar la instrucción. Igualmente, la repetición ayudará a la asimilación de la información. Es importante tocar el punto de cuando un estudiante se acerca a la etapa de “estar listo para hablar”. Es claro apreciar que entre más entrada óptima de información se dé, es más probable que los estudiantes comiencen a hablar y salgan de la etapa “muda”. A este respecto, vale la pena mencionar el trabajo de James Asher relacionado con enseñar con la técnica de Respuesta Física Total. Este método de enseñanza implica que los estudiantes obedecen comandos que se dan en la segunda lengua o lengua meta con una respuesta física total, como pararse. Este método ofrece información de entrada específica, concentrada, lo cual fomenta el aprendizaje de vocabulario. Asher, (1981) afirma que

En una conversación única, los padres dan una instrucción al niño y éste responde con una acción física. El niño demuestra que entendió al sonreír, pararse, caminar o correr, es decir, al demostrar una respuesta física total. Los seres humanos están cableados para adquirir un lenguaje al escucharlo y después actuar. Después de un aproximadamente año los infantes están listos para hablar con lo que se identifica como “lenguaje-conversaciones corporales”, hasta que aparece el habla, que aunque no sea perfecto, con el tiempo toma la dirección de un nativo que habla el idioma con fluidez. (párr. 11)

Técnicas como ésta pueden terminar o acortar el período de “silencio” que experimenta todo aprendiz de un nuevo idioma. Otro factor que va de la mano con esta última teoría es que baja el filtro afectivo ya que el estudiante se siente exitoso. En otras palabras, la actitud del

aprendiz, sus sentimientos y estado de ánimo, pueden influir positiva o negativamente en su aprendizaje.

La competencia conversacional, centro de este estudio, es una habilidad que puede enseñarse, dada su complejidad, una vez que el idioma se va adquiriendo. Se adquiere de la misma manera que la gramática, con entradas de información comprensibles. Existen tres orígenes diferentes que promueven el componente de hablar un lenguaje, según Krashen (1978). El primer método involucra la entrada de información comprensible o *input*, sin embargo demora la habilidad de conversación. Otra forma es memorizando patrones y rutinas. La tercera forma es usando extensivamente las estructuras del lenguaje del primer idioma. Este componente requiere de filtros afectivos bajos, es decir, una disposición positiva y un estado de ánimo optimista, al igual que un gran involucramiento personal. También la capacidad de poder hablar un idioma nuevo se apoya en adquirir más vocabulario y gramática, es decir que el aprendizaje de vocabulario nuevo contribuye de manera importante a la sintaxis.

La adquisición de vocabulario puede hacerse de diversas maneras, como leyendo y repitiendo una lista de palabras, usando tarjetas con palabras y fotos, o leyendo y marcando palabras nuevas en una lectura dentro de un contexto. El leer por placer ayuda igualmente y promueve la adquisición de palabras nuevas con un bajo filtro afectivo, ya que el lector está más inmerso en el significado de la historia que en cada una de las palabras.

La gramática de un idioma también involucra la conjugación de verbos con pronombres específicos, y en un caso así se puede decir que el aprendizaje de ese contenido sucede antes que la adquisición del lenguaje propiamente, y lleva implícitamente hacer correcciones que pudieran inhibir la capacidad de hablar del estudiante, pero son importantes si se hacen a tiempo. La

habilidad de tener un conocimiento de gramática correcto o no incide necesariamente en la escritura de un idioma, lo cual hace necesarias dichas correcciones. Sin embargo, a pesar de que se hagan correcciones, no debe corregirse toda palabra para no desanimar al aprendiz. En todo caso, la práctica es lo que logrará el correcto uso de un lenguaje.

2.3.3 Aprendizaje Visible

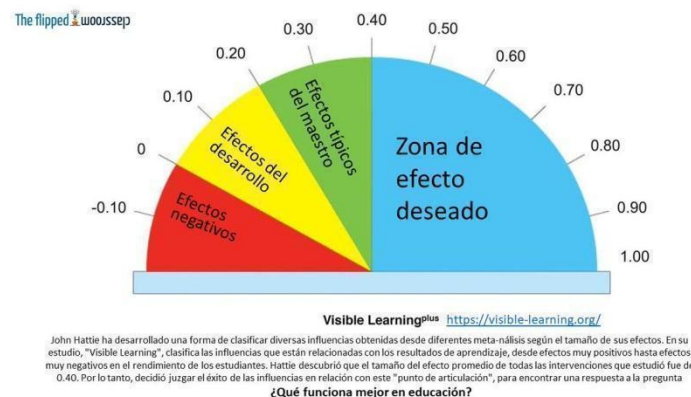
La teoría del aprendizaje visible viene de estudios basados en más de 800 meta-análisis de 50,000 artículos de investigación, sobre 150,000 tamaños de efectos, y sobre 240 millones de alumnos, realizado por un investigador australiano en el ámbito de la educación llamado John Hattie, en 2009. El centro de esta teoría concluye que toda intervención podría establecer un efecto en el aprendizaje del estudiante, de ahí que se llame “aprendizaje visible”, ya que el efecto logrado será el deseado (aprendizaje) o no lo será. Cualquier efecto por encima de cero significa que el logro ha sido alcanzado por la intervención. Para cualquier intervención particular que se considere de valor, se necesita mostrar una mejora en el aprendizaje de los alumnos de al menos una ganancia media, es decir, un tamaño de efecto de al menos 0.40. El efecto de 0.40 es lo que en aprendizaje visible se denomina como el punto de inflexión para identificar lo que es o no es efectivo. La efectividad se define, para este fin, como el logro del aprendizaje del contenido de un grado por parte de los estudiantes durante un año escolar.

Hattie (2017) afirma que como educadores, estamos conscientes que existen prácticas que son efectivas en el salón de clases y otras que no. Por otro lado, como maestros, reconocemos que hay varias influencias que afectan el aprendizaje de nuestros estudiantes, como son el propio alumno, su ambiente familiar, su nivel socio-cultural, el apoyo o falta de apoyo de los padres, la escuela en sí, el profesor, el currículo, los métodos de enseñanza, entre otros. Sin embargo, esta

teoría exhorta a los profesores a controlar lo que ellos sí pueden controlar para lograr el aprendizaje óptimo en sus estudiantes, y ello se refiere a las prácticas y estrategias de enseñanza dentro del salón de clases. Si el aprendizaje y la enseñanza son visibles, entonces hay una mayor probabilidad de que los estudiantes alcancen mayores niveles de rendimiento.

Para poder medir las influencias que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, Hattie, basado en su meta-análisis, definió lo que él llama el Barómetro de influencias. En la Figura 2.1, se muestra en el barómetro una *Zona de efecto deseado*, estipulado en el valor 0.40. Ello significa que cualquier estrategia de enseñanza que esté valorada entre 0.40 y 1.00 es considerada efectiva en un año escolar.

Figura 2.1 Barómetro de Influencias de Hattie



Nota: Se obtuvo de John Hattie y su aprendizaje visible. Recuperado de <https://visible-learning.org/>

Hattie (2017) afirma que hacer el aprendizaje y la enseñanza visibles demanda un profesor evaluador y activador consumado, que conozca estrategias de aprendizaje para generar en el estudiante conocimiento superficial, profundo y comprensión conceptual. Las premisas que

apoyan dicha afirmación se basan en seis indicadores hacia los cuales debe enfocarse la excelencia en educación:

1. Los profesores son una de las principales influencias en el aprendizaje.
2. Los profesores necesitan estar comprometidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma directiva, influyente, apasionada y que transmita confianza.
3. Los profesores necesitan estar conscientes de lo que cada alumno necesita y buscar retroalimentación constante o *feedback* sobre los efectos de su enseñanza.
4. Los profesores y los alumnos necesitan conocer los propósitos del aprendizaje y los criterios de éxito de sus clases, saber en qué medida están superando esos criterios y cómo dar el siguiente paso a la luz de la diferencia entre el actual conocimiento y nivel de comprensión del alumno y el criterio de éxito: ¿A dónde estás yendo?, ¿cómo estás tratando de llegar? y ¿hacia dónde debes ir?
5. Los profesores necesitan trasladarse de una idea única a múltiples ideas, relacionar y extender esas ideas de modo que los estudiantes construyan y reconstruyan el conocimiento y las ideas. No son las ideas y el conocimiento sino la construcción del estudiante de ese conocimiento e ideas lo que es fundamental.
6. Las autoridades educativas y los profesores necesitan crear y formar escuelas, plantillas y ambientes escolares en los cuales el error sea aceptado como una oportunidad de aprendizaje.

Esta teoría se basa no en una receta para todos, sino en la capacidad del profesor para evaluar qué reacción provoca su enseñanza en sus alumnos, en conocer su impacto en ellos, comprenderlo y actuar en consecuencia.

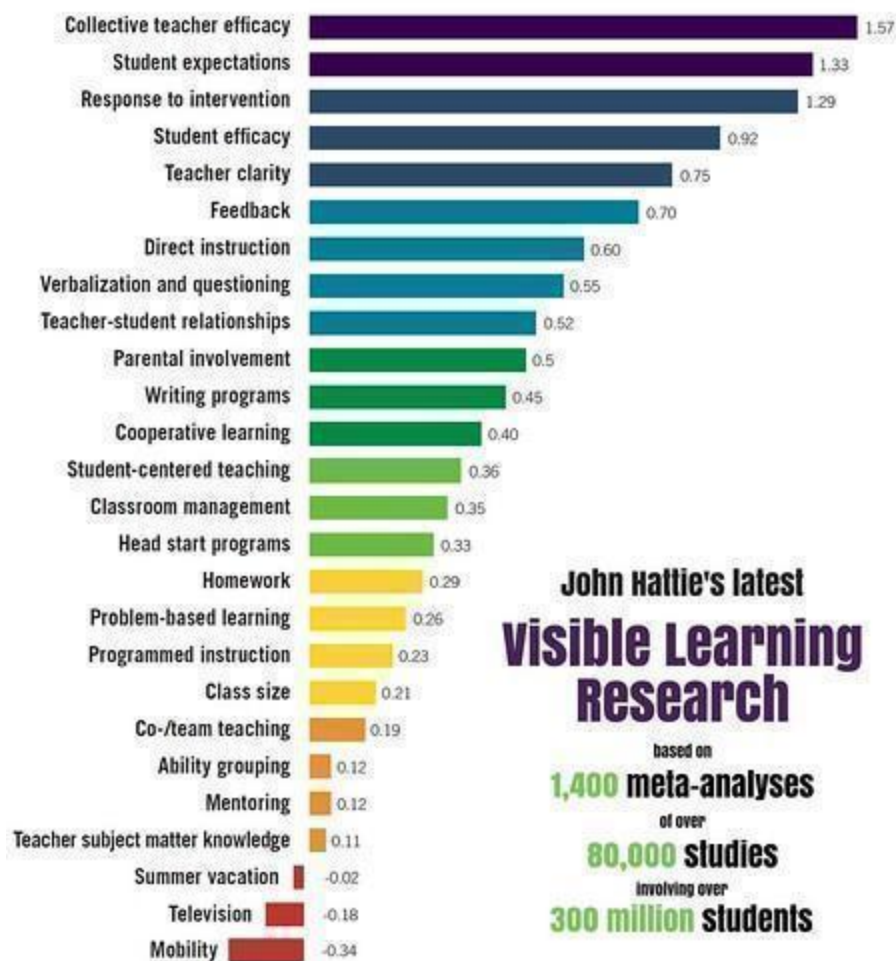
A continuación se presentan algunos de los criterios que son cruciales para lograr el aprendizaje visible en un salón de clases, mismos que también benefician el aprendizaje del idioma español.

1. Planear deliberadamente las intervenciones y promover la colaboración.
2. Dar a conocer las intenciones de aprendizaje y comunicar los criterios de éxito, y hablar de ellos no nada más al principio de cada lección o tema, sino en diversos momentos.
3. Controlar el progreso de los estudiantes y diferenciar materiales y métodos de enseñanza.
4. Tomar en cuenta las actitudes y disposiciones de sus alumnos para ayudarlos a mejorarlas, como auto eficacia, auto dificultad, auto motivación y auto dependencia, entre otros.
5. Utilizar preguntas de diversos niveles de profundidad.
6. Llevar a cabo evaluaciones formales e informales, incluyendo la autoevaluación y buscar evidencia de aprendizaje que informe los siguientes pasos de instrucción.
7. Fomentar un clima propicio para el aprendizaje con respeto.
8. Fomentar que los estudiantes hablen más que el profesor y establezcan una buena relación.

9. Dar retroalimentación a los estudiantes, cada quien a su nivel.

En la Figura 2.2 se muestra la investigación más reciente de John Hattie acerca de las estrategias de enseñanza que se llevan a cabo en el salón de clases y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, basada en 1,400 meta-análisis de más de 80,000 estudios aplicados a más de 300 millones de estudiantes.

Figura 2.2 Estrategias de enseñanza y su efectividad en el aprendizaje



Nota: Se obtuvo de "The Visible Learning Research". Recuperado de www.Pinterest.com

2.3.4 Disposición Mental de Crecimiento (Growth Mindset)

La disposición mental que una persona tiene para hacer o aprender algo nuevo puede favorecer o entorpecer dicho aprendizaje. En el caso de adquirir un lenguaje, los factores de la motivación y la perseverancia son importantes porque ayudan a alcanzar el objetivo (Anderson, 2017). Dentro de este tema, se pueden agrupar tres ideas que influyen en el aprendizaje de los estudiantes en el siglo XXI, mismas que todo profesor debe tener presente y que, como propone Anderson, van de la mano con la disposición al crecimiento mental.

La primera idea propuesta por la psicóloga Carol Dweck, citada en Anderson (2018) aborda la disposición mental hacia el aprendizaje. Es la labor del maestro asegurar que las habilidades de los estudiantes se están desarrollando, y ello aplica al aprendizaje de un idioma nuevo también. Dweck (2018) sostiene que

tener una mentalidad de crecimiento no garantiza crecimiento mental. Te motivará a estirarte más allá de tus habilidades presentes y enfrentar tareas retadoras dentro de tu Zona de Aprendizaje. También te ayudará a reconocer que los errores que cometes dentro de tu Zona no te definen, simplemente te enseñan el camino a seguir de ese momento en adelante. (p.1)

Aquellos estudiantes que tienen una disposición mental fija conciben su inteligencia y su talento como algo que nunca podrá cambiar. Sin el entendimiento de que se pueden desarrollar las características más básicas, tienden a no involucrarse en acciones que pueden llevar al cambio y al crecimiento mental. Debido a ello, tener una disposición mental fija sólo lleva al auto derrocamiento, lo cual es limitante. Por otro lado, tener una disposición abierta al

crecimiento invita a tomar acciones que incitan el cambio, ayuda a responder efectivamente a los errores y construye la elasticidad mental; promueve que las personas puedan salir de su zona de confort para buscar mejora continua, y esto también sucede con los estudiantes.

Dweck (2018) recalca que hay muchas personas con una disposición mental de crecimiento que no crecen, o crecen menos de lo que quisieran. Esto sucede porque a pesar de que están abiertas a tomar acciones para crecer, el tipo de acciones que están tomando no son siempre efectivas. Esta aseveración se refiere a que en ocasiones la disposición mental de los estudiantes puede estar fija. Un ejemplo es querer mejorar pero nunca preguntar dudas al profesor. Otro ejemplo es decidirse a dar una respuesta a una pregunta, aun pensando que puede estar equivocada. Es importante sustituir la palabra “fallar” con la palabra “aprender” para entonces poder crecer (Anderson, 2018).

La segunda de las ideas que son críticas para el aprendizaje de los estudiantes es que los nuevos talentos y habilidades se pueden aprender, es decir, se desarrolla la “práctica virtuosa”. Ericsson (2016) sostiene que el proceso para desarrollarlos se basa en la práctica de impulsarnos a salir de nuestra comodidad y empujarnos a nosotros mismos a intentar ser mejores de lo mejor que podamos llegar a ser. Esto es algo que los maestros también pueden hacer con sus estudiantes. Ericsson (2016) afirma lo siguiente:

Existen dos prácticas para lograr la auto mejora. La primera es “ingenua” y poco efectiva, ya que sólo se intenta hacer las cosas repetidamente sin un plan evaluable. La segunda tiene “propósito”, define una serie de pasos alcanzables y obtiene retroalimentación constante para comparar el punto de partida con el punto a donde se quiere llegar. (párr. 8)

Muchos estudiantes encuentran que a pesar de salir de su zona de confort no logran ser exitosos. Aunque los maestros intenten desarrollar las habilidades de los estudiantes al impulsarlos con actividades cognitivas demandantes, el éxito no se da. Ello da pie a la tercera idea que apoya el aprendizaje óptimo de los estudiantes.

Esta tercera idea involucra lo que se conoce como los hábitos de la mente. Se trata de 16 hábitos mentales que toda persona puede practicar cuando se enfrenta a un problema. Aplica también a los estudiantes en todo nivel. Costa y Kallick (2008) explican que 16 de los atributos que el ser humano despliega cuando tiene dificultades en lograr un objetivo demuestran el intelecto que poseen al intentar resolverlas, resoluciones que no son evidentes en primera instancia. Generalmente no se practican aisladamente, sino que se juntan varios de estos atributos al momento de tener que solucionar un problema o superar un obstáculo.

Los hábitos de la mente incorporan las dimensiones de valor al escoger un patrón intelectual a usar sobre otro, al adoptar una inclinación o tendencia a usar dicho patrón, al tener una sensibilidad para percibir la oportunidad para aplicarlo, al mostrar la capacidad de habilidades que se tienen, y al demostrar compromiso con evaluar la eficacia del patrón y ejecución para lograr la solución del problema.

Los hábitos de la mente incluyen tener perseverancia; manejar la impulsividad; escuchar con entendimiento y empatía; pensar flexiblemente; pensar acerca del proceso de pensar (metacognición); buscar la exactitud; cuestionar y plantear problemas; aplicar conocimiento; pensar y comunicar con claridad y precisión; obtener información a través de todos los sentidos; crear, imaginar e innovar; responder con sorpresa y admiración; tomar riesgos responsables; encontrar el humor, pensar independientemente; y mantenerse abierto al aprendizaje continuo.

Estos hábitos de la mente promueven el aprendizaje de los estudiantes no sólo relacionado con el contenido del currículo, sino en este caso, con el aprendizaje de un segundo idioma.

En resumen, el “*growth mindset*” o disposición al crecimiento mental da pie a lo que se conoce como estudiantes “ágiles”, lo que significa que al ser ágiles, salen adelante en los medios más retadores y poco previsibles. Al respecto, Anderson (2017) afirma que

una disposición mental de crecimiento aumenta los talentos y la inteligencia en las personas. Para lograr crecimiento, salen de su zona de confort, entienden que al aprender algo nuevo, inicialmente será difícil. Es en ese momento que deben desarrollar sus habilidades y retarse a sí mismos para seguir creciendo intelectualmente y poder así ser exitosos. Entienden que conlleva un proceso que traerá dificultades pero esa fase es temporal. (p. 25)

Al combinar el “*Growth Mindset*” con la teoría de Dweck relacionada con la disposición mental hacia el aprendizaje, con la teoría de Ericsson, que menciona la “práctica virtuosa” de lograr los resultados necesarios, y con la teoría de los hábitos de la mente, de Acosta y Kallick, se puede entonces promover que un estudiante tenga crecimiento mental, que hábilmente desarrolla y aplica las tres teorías con confianza y valor para hacer frente a los retos de un mundo constantemente cambiante y más complejo cada día. Dicho estudiante posee entonces “agilidad para aprender”.

2.3.5 GLAD

El Proyecto GLAD es una iniciativa del Departamento de Educación del Condado de Orange, en California, que inició a finales de la década de los setenta. Sus siglas significan

Guided Language Acquisition Design, es decir, diseño guiado de la adquisición del lenguaje. Surgió a raíz de la preocupación de los docentes de ayudar a la población creciente de estudiantes aprendices del idioma inglés, *English Language Learners* o ELLs, como se les conoce comúnmente. GLAD está conformado por un conjunto de estrategias y materiales de enseñanza que toma en cuenta las necesidades cognitivas, lingüísticas y emocionales de todos los estudiantes en un salón de clases, y a la vez, promueve el aprendizaje del idioma adquirido. En el caso de esta investigación, se aplican las mismas estrategias para aprender español que las que se utilizan para aprender el inglés.

Los materiales y técnicas diseñadas están alineados con los estándares comunes estatales para preparar a los estudiantes para la universidad, e integran el componente cultural también. El proyecto GLAD es un modelo riguroso de desarrollo profesional que se fundamenta en un conjunto de estrategias efectivas de enseñanza sustentadas por la investigación, no es un programa ni un currículo por sí solo (Project GLAD 2015). El principal objetivo es complementar la instrucción de alta calidad en el salón de clases con apoyo requerido para los estudiantes aprendices de un segundo idioma mediante técnicas específicas que constituyen el andamiaje para su éxito académico.

GLAD se apoya en dos conjuntos de estrategias ya existentes para los estudiantes ELL (*English Language Learners*) y para estudiantes con dificultades de aprendizaje en general. Las primeras se conocen como Estrategias de apoyo SDAIE (*Specifically Designed Academic Instruction in English*), y las segundas son los estándares de aprendizaje del idioma, conocidas como ELD Standards (Estrategias de desarrollo para el idioma inglés). Ambas constituyen

estrategias de andamiaje para la instrucción y pueden llevarse a cabo en cualquier idioma.

Algunos andamiajes incluyen:

1. Diseñar la enseñanza con base en conocimientos o experiencias previas.
2. Usar el lenguaje primario de los estudiantes intencionalmente.
3. Proporcionar tiempo adicional para el diálogo y el procesamiento.
4. Proveer práctica guiada para el uso verbal del idioma.
5. Usar organizadores gráficos que ayudan a sintetizar la información.
6. Utilizar fotos y objetos reales para mostrar a los estudiantes.
7. Incorporar ademanes y señales visuales, corporales y auditivas.
8. Clarificar la instrucción y las tareas de aprendizaje.
9. Articular los objetivos de contenido y de lenguaje.
10. Usar marcos de oración para ayudar a los estudiantes a expresarse adecuadamente en el contexto académico.

En relación con el desarrollo del idioma, aspectos esenciales incluyen:

- a. Asegurar el desarrollo del conocimiento del idioma adquirido y su uso para el éxito académico.

- b. Vigilar que la enseñanza del idioma está al nivel de cada estudiante y se enfoca en ayudarlos a progresar al siguiente nivel.
- c. Enfocar la instrucción en vocabulario, sintaxis, gramática, funciones del idioma y convenciones del idioma, como ortografía y puntuación.
- d. Integrar el significado de las palabras con el proceso de comunicación.

Los componentes de las estrategias de GLAD incluyen los siguientes:

- A. Enfoque y motivación. Este componente tiene por objetivo despertar el interés en los estudiantes, definir el propósito de la enseñanza y evaluar el conocimiento previo. La motivación juega un papel clave, así que las técnicas de GLAD en este componente, junto con la creación de un ambiente relajado y de baja ansiedad promoverán el aprendizaje del idioma a través de contenido académico. Este componente considera las similitudes y diferencias culturales de los estudiantes.

El aprendizaje del idioma bajo este componente reconoce que muchos estudiantes tienen un período de silencio antes de poder empezar a expresarse verbalmente. Para acortar dichos tiempos, las técnicas de GLAD se basan en cuatro áreas para lograr el “puente” entre los idiomas y poder desarrollar su aprendizaje:

- a) Comunicación comprensible, lo cual implica que en muchos casos, lo que quiere decir un estudiante puede no entenderse perfectamente las primeras veces, pero logran darse a entender con la repetición y el lenguaje no verbal.

b) Conciencia fonológica, que se basa en reconocer los sonidos de las letras, sílabas y palabras.

c) Negociación de significado, lo cual implica dar múltiples oportunidades de conversación e interacciones significativas para promover el entendimiento y uso adecuado del idioma.

d) Discurso académico, lo cual incluye adaptar la conversación a la audiencia y al contexto.

B. Entrada de información. Este componente reconoce que un elemento crítico en el aprendizaje de un nuevo idioma es la forma en que se lleva a cabo su enseñanza o instrucción directa. Krashen (1983) sostiene que un estudiante aprende mejor un nuevo idioma cuando la instrucción que recibe está ligeramente más difícil de lo que normalmente puede entender. Al usar claves visuales de contexto y ademanes, se apoya el entendimiento del contenido.

Dentro de este componente, se requiere suscitar conexiones entre la cultura y el cerebro para promover el aprendizaje de un idioma. La entrada de información se apoya en tres conceptos:

a) El rol de la sensibilidad hacia las diversas culturas, reconociendo que las similitudes y diferencias entre ellas afectan los valores, el aprendizaje y los comportamientos de las personas.

b) Investigación acerca del cerebro, basada en la teoría de Dagget (2013), misma que refleja la efectividad de un currículo relevante y riguroso, así como de relaciones positivas y fuertes, en el óptimo aprendizaje de un nuevo idioma.

c) Estrategias de entrada de información que incluyen brindar acceso universal al currículo, proveer instrucción directa de conceptos, habilidades y vocabulario académico, promover la participación activa de los estudiantes, crear patrones de conceptos de manera auditiva, visual, quinestésica y lingüística; brindar instrucción con andamiajes a través de gestos, visuales y objetos reales para promover la comprensión.

C. Práctica oral guiada. Este componente se enfoca primordialmente en desarrollar los andamios, el medio ambiente y las expectativas para ayudar a los estudiantes a usar el idioma adquirido. Los estudiantes tratan de descubrir los significados, usan conciencia fonológica para construir lenguaje y usan el lenguaje en contexto cuando participan en conversaciones académicas.

Este componente se fundamenta en las conexiones. Se basa en el principio de que el aprendizaje de un nuevo idioma depende de la socialización que los estudiantes tengan con otros, ya que el significado de lo que aprenden lo llevan a cabo colaborativamente durante sus interacciones (August, 1997). De ahí la importancia de promover discusiones entre los estudiantes que se apoyan en tres áreas:

a) Las demandas del siglo XXI, mismas que incluyen adquirir conocimientos, habilidades sociales y la disposición de poder tener éxito en un mundo globalizado,

competitivo y complejo. Para ello es esencial lograr un aprendizaje profundo, es decir, tener la capacidad de aplicar un aprendizaje específico a una situación nueva. Académicamente, los estudiantes necesitan adquirir conocimientos de lectura, escritura, matemáticas, ciencias, historia, gobierno, civismo, idiomas, arte y economía, entre otros. Aprenden a través de llevar a cabo investigación y aplicar lo que aprenden en situaciones reales. También deben incorporar habilidades de colaboración, pensamiento crítico, comunicación y creatividad.

b) La lengua materna es una herramienta importante en la adquisición de un nuevo idioma. Detrás de dicha lengua hay toda una cultura rica en conocimientos, experiencias y costumbres que los estudiantes aprendices de un idioma nuevo traen consigo y utilizan para hacer conexiones. Estrategias que promueven la oralidad incluyen fomentar interacciones a través de discusiones académicas, crear oportunidades de diálogo entre los estudiantes, ayudar en la búsqueda de significado y metacognición, aprovechar oportunidades guiadas para interactuar con textos escritos, brindar el tiempo necesario para procesar y para metacognición, apoyar la autoestima así como el lenguaje primario, desarrollar conciencia fonética y promover habilidades del siglo XXI mediante el apoyo a la identidad del estudiante, la transferibilidad y el andamiaje.

D. Leer y escribir. Las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir son cruciales para los aprendices de un nuevo idioma en un contexto académico. Los estudiantes desarrollan fluidez mediante el uso auténtico de un idioma. La selección de textos relevantes y temáticos, así como un medio ambiente funcional de aprendizaje proveen oportunidades

de adquirir conocimientos de gramática, vocabulario, fluidez y mejora en hablar el idioma (Deutro, 2021). Algunas estrategias para apoyar la lectura y la escritura incluyen ofrecer un medio ambiente con muchas opciones de textos e información, modelar y enseñar cómo leer y escribir basado en textos complejos y diversos que incluyan diferentes culturas y temas, complementar la escritura y lectura con actividades orales, balancear grupos cooperativos y grupos uno-a-uno empleando andamiaje, e inculcar el placer y el propósito de leer y escribir.

E. Actividades de extensión para la integración. Estas actividades intencionalmente extienden el aprendizaje considerando que existen inteligencias múltiples (Gardner, 2011). Ellas incluyen: verbal-lingüística, matemática-lógica, musical, visual-espacial, corporal-quinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. Según Gardner (2011), todos tenemos una proporción variada de las nueve inteligencias. Al planear instrucción relevante e interesante, al igual que promover la exploración, incrementa el interés y el deseo de aprender información nueva, al mismo tiempo que promueve la motivación intrínseca y la validación de habilidades. Las cuatro “Cs” son la base para este componente: comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad. Se agrega a lo anterior la inteligencia cultural, que es la manera en que las personas perciben las similitudes y diferencias y se vuelven más empáticos para trabajar con personas diferentes a ellas. La inteligencia cultural, junto con la inteligencia emocional, ayuda a evitar hacer juicios y a pensar antes de actuar (Goleman, 2011). Algunas actividades que promueven la extensión para la integración incluyen validar las diversas maneras en que los estudiantes aprenden, promover creatividad, incrementar

motivación, propiciar proyectos de autoaprendizaje y explorar aplicaciones en el mundo real.

F. Evaluación y retroalimentación. Este componente se apoya en la necesidad de proveer a los estudiantes de una meta clara y entendible, articular objetivos y proporcionar retroalimentación oportuna. Cuando los estudiantes conocen la meta u objetivo, están más propensos a lograrla (Hattie, 2011). Hattie explica que el proceso de evaluación implica la recopilación de datos que puedan informar y mostrar lo que el estudiante ha aprendido, y que evaluar es la herramienta más poderosa que se tiene para elevar los estándares y habilitar a los estudiantes para ser aprendices de por vida. Para ello, este componente se basa en la importancia de estar conscientes de la diversidad cultural en los salones de clases, la intencionalidad de la información que se desea recolectar y las estrategias de enseñanza que apoyan el proceso de evaluación y retroalimentación para todos los estudiantes. Algunas estrategias útiles en este componente incluyen proporcionar oportunidad para la metacognición, evaluar mediante desempeño individual y colectivo, utilizar formas alternas de evaluar y fomentar la autorregulación.

El propósito de las evaluaciones es para guiar la instrucción y tener información acerca del desempeño y aprendizaje del estudiante (Conley, 2014). La evaluación es un proceso colaborativo que es más efectivo cuando incluye autorreflexión, evaluación de compañeros y evaluación por parte del maestro (Hattie, 2011). Por otro lado, la claridad de los maestros es clave en determinar a dónde van los estudiantes con su aprendizaje, en dónde se encuentran en relación con la meta, y cómo se puede cerrar la brecha entre uno y otro (Álvarez, 2014). Finalmente, la retroalimentación específica, valiosa y oportuna les

proporciona a los estudiantes la oportunidad de identificar sus fortalezas y áreas de crecimiento (Hattie, 2011).

G. Planeación. La planeación de las lecciones y recursos asegura una instrucción intencional. Generalmente debe iniciar con los estándares comunes estatales de contenido de educación para cada grado, incluyendo los estándares comunes estatales para el desarrollo del idioma. Después se debe planear un currículo integrado, relevante y medible que motive a los estudiantes.

Las diversas estrategias de GLAD incluyen diagramas de observación, diccionarios cognitivos tamaño póster, libros gigantes hechos por el maestro, organizadores gráficos, diagramas pictóricos, diagramas comparativos, diagramas narrativos, cantos y poesía, grupos de expertos, mapas mentales grupales, párrafos de escritura cooperativos, diarios interactivos, actuación, portafolios, entre varios otros.

2.4 Estándares Estatales Comunes de Enseñanza del Idioma Español en California

El Condado de Educación de San Diego es la máxima autoridad para todas las escuelas del Condado. En el año 2012 tomaron la iniciativa de publicar los Estándares Estatales para la enseñanza del inglés y del español para escuelas primarias, secundarias y preparatorias, mismos que incluyen las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar los idiomas. En principio, estos lineamientos parecen ser los mismos para ambos idiomas, sin embargo, los estándares en español contienen criterios adicionales relacionados directamente con la gramática.

Con la mezcla de etnias en California, específicamente en San Diego, surgió la importancia de reconocer que las personas se comunican en diferentes idiomas, y gracias a las

leyes recientes se reconoce también la importancia del lenguaje. Con un dominio completamente desarrollado en un primer y segundo idioma, los estudiantes son capaces de apreciar la calidad literaria y expresiva de los textos y de utilizar eficazmente dos lenguas para expresar sus pensamientos, reflexiones e ideas al hablar y escribir. Como consecuencia, los estudiantes son capaces de verse a sí mismos como participantes en múltiples comunidades lingüísticas y de comprender (reconocer y entender) las perspectivas de diferentes culturas.

Uno de los propósitos de los estándares es definir lo que se quiere que los estudiantes sepan y sean capaces de hacer; el otro es crear una comunidad que comparta la meta de la alfabetización en español. Ada (2012) menciona en el Prólogo de los Estándares Comunes Estatales:

Hay dos recomendaciones esenciales a la hora de implementar estos estándares: 1. Las habilidades que se indican no se desarrollan independientemente unas de las otras, sino más bien consecuentemente y simultáneamente y 2. Una vez presentadas dentro de un contexto significativo, claro y funcional, es importante reconocer que estas habilidades no son un fin en sí mismas, sino un instrumento para llegar a un fin. (p. 4)

El fin deseado es desarrollar la capacidad expresiva, interpretativa y crítica de todos los estudiantes para que alcancen un nivel competente. El lenguaje es imprescindible para aprender y para pensar. Cuanto mayor sea el dominio del lenguaje, mayor será la capacidad para lograr las metas. El uso eficaz del lenguaje es necesario para expresar sentimientos, transmitir experiencias, compartir ideas y para entender y colaborar con los demás. El valor del lenguaje se duplica cuando se conocen dos idiomas. Al facilitar la adquisición y desarrollo del español, los padres y maestros están ofreciendo a los niños y jóvenes más y mejores instrumentos para

conseguir el éxito intelectual, social y económico en la vida. Si el español es el idioma del hogar, llegar a conocerlo bien significará poder recibir la riqueza no sólo de la herencia familiar, sino también el legado histórico que representa esa lengua.

Los estándares están divididos como sigue:

Los estándares de lectura para la preparación universitaria y profesional abarcan una sección con estándares para enseñar ideas clave y detalles, otra para enseñar composición y estructura, y una tercera para enseñar la integración de conocimientos e ideas. Dichos estándares se dividen en:

A. Estándares de lectura para la literatura, cuyo objetivo es contribuir a que los estudiantes tengan acceso a una amplia variedad de textos de diversos géneros literarios y actividades académicas relacionadas con la lectura.

B. Estándares de lectura para texto informativo, cuyo objetivo es contribuir a que los estudiantes tengan acceso a una amplia variedad de textos de tipo informativo y actividades académicas relacionadas con la lectura.

C. Estándares de lectura: destrezas fundamentales, mismas que van dirigidas a fomentar la comprensión y el conocimiento de los conceptos impresos, el principio alfabético y otras normativas básicas del sistema de la escritura en español, incluyendo fonética, acentuación y fluidez.

D. Estándares de escritura y redacción, encaminados a que cada año los estudiantes puedan demostrar en su escritura y redacción un aumento en sofisticación de todos los aspectos del uso

del lenguaje, desde el vocabulario y la sintaxis, hasta el desarrollo y la organización de ideas. Deben poder abordar progresivamente temas más complejos y utilizar fuentes más diversas.

E. Estándares de audición y expresión oral, los cuales son importantes para poder forjar una base de preparación a nivel universitario y profesional, ya que los estudiantes deben contar con amplias oportunidades para participar en una variedad de conversaciones estructuradas, ya sea como parte de la clase, en grupos pequeños, o con un compañero uno-a-uno. Ser miembros productivos en estas conversaciones requiere que los estudiantes contribuyan con información precisa y relevante, que desarrollen y respondan a lo que otros han dicho, que hagan comparaciones y contrastes, que analicen y sinteticen una multitud de ideas de varias materias académicas.

F. Estándares de lenguaje, cuyo objetivo es forjar una base de preparación a nivel universitario y profesional al lograr que los estudiantes obtengan control del uso y aplicación de muchas de las normativas de la gramática del idioma español, así como aprender otras maneras de usar el lenguaje para comunicar significado con eficacia. También deben ser capaces de determinar o aclarar el significado de palabras adecuadas al nivel de grado que encuentren al escuchar, leer o hacer uso de los medios de comunicación. Por otro lado, deben llegar a ser capaces de apreciar si hay palabras que tienen un significado no literal, y que existen matices de significados y relaciones con otras palabras. Igualmente deben ampliar su vocabulario a medida que estudian contenido académico.

*Los estándares pueden consultarse a detalle en las referencias, bajo Ada y Campoy (2012).

El presente trabajo se apoya fundamentalmente en los estándares de los incisos E y F, por ser los que están específicamente relacionados con el uso del idioma español en forma oral. Algunos ejemplos específicos de los estándares de lenguaje incluyen el uso correcto de los verbos “ser” y “estar”, la conjugación correcta de los verbos con los diferentes pronombres y tiempos verbales –presente, pretérito y futuro–, formación correcta de plurales regulares e irregulares, empleo correcto de palabras de interrogación, preposiciones, concordancia de género y número con el sustantivo, uso adecuado de artículos determinados e indeterminados, uso de mayúsculas y puntuación, acentuación y matices de significado, entre otros.

2.5 Evaluación de la oralidad de un idioma adquirido en estudiantes de primaria dentro de un programa de inmersión al español con Modelo 50/50

2.5.1 Definición de parámetros a medir por grado

A. Contenido de cada grado

Este contenido está estipulado por el Condado de Educación de San Diego a través de los estándares estatales comunes de contenido para cada grado, referidos en el Apartado 4. Estos estándares, además de indicar lo que los estudiantes aprenden en lectura y escritura, proveen los lineamientos de lo que deben ser capaces de hacer con el idioma español basados en la gramática del mismo.

B. Contenido cultural

Este inciso se refiere al desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales que un estudiante de una nueva lengua debe desarrollar relacionadas a sí mismo, su

comunidad y el mundo, con la finalidad de que sea capaz de desenvolverse oralmente de manera espontánea y adecuando su discurso a la situación y audiencia.

Estos parámetros incluyen enseñar y practicar cómo expresar pensamientos, ideas, sentimientos y experiencias; expresar su comprensión acerca de información que escucha, ve o lee; discutir información relacionada a lo que sucede en su comunidad; discernir entre qué tipo de diálogo usar de acuerdo a su audiencia; expresar su punto de vista de temas de otros países de habla hispana; y por último, cómo relacionarse y operar a nivel mundial.

2.5.2 Empleo de Rúbricas

En la adquisición de un nuevo lenguaje, resulta importante medir qué tan bien se están logrando los objetivos, por grado escolar, en cada uno de los cuatro componentes de toda lengua: leer, escribir, escuchar y hablar. Dado que el presente estudio se enfoca en cómo mejorar la oralidad de los estudiantes en los contextos cotidianos de la vida, sirven como referencia las rúbricas del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, por sus siglas en inglés). Dicha asociación ha determinado que la competencia oral es la habilidad de usar un lenguaje en situaciones del mundo real con una interacción espontánea y sin necesidad de ensayo, tan aceptable y apropiada como un nativo de dicha lengua. La competencia demuestra lo que el usuario de un lenguaje es capaz de hacer sin importar dónde, cuándo ni cómo adquirió el lenguaje (ACTFL, 2012). Las Guías de Capacidad Lingüística del ACTFL describen cinco niveles principales de habilidad oral: distinguido, superior, avanzado, intermedio y principiante. Estas guías pueden ser usadas para evaluar lenguaje interpersonal: interactivo, es decir, comunicación entre dos o más hablantes, o de presentación, es decir unidireccional, no interactivo. Se valen del método de grabación presencial.

Existen otros métodos de evaluación del lenguaje español con sus cuatro componentes de leer, escribir, escuchar y hablar, como lo es el Consorcio de diseño de enseñanza y evaluación de alto nivel (WIDA por sus siglas en inglés - *World-Class Instructional Design and Assessment*). Se trata de una asociación que agrupa a algunos de los estados en Estados Unidos, quienes se dedican al diseño e implementación de estándares de instrucción de alto nivel y de evaluación, brindando así oportunidades de educación equitativa para estudiantes que son aprendices del idioma inglés o español. Este consorcio ha definido que los aprendices de un idioma nuevo en las escuelas K-12 se desenvuelven a través de interacciones sociales y basados en el Plan de Estudios o Estándares de cada grado. Incluso afirman que el uso del lenguaje de los estudiantes varía según la situación, la audiencia, el tema y el contexto.

WIDA ha diseñado dos rúbricas, una que mide el desempeño de los estudiantes para escuchar y leer, y otra que mide el desempeño de los estudiantes para hablar y escribir, cada una con cinco niveles de desempeño: nivel de entrada, nivel emergente, nivel de desarrollo, nivel de extensión, y nivel de transformación. En ambas rúbricas se miden tres conceptos generales, que son:

- a.** La complejidad lingüística en el discurso.
- b.** Las formas y convenciones en el lenguaje en la oración.
- c.** El uso del vocabulario en la palabra o en la frase.

En las dos rúbricas se promueve un nuevo concepto en la educación bilingüe, que es el translenguaje, que es la práctica del lenguaje usado por estudiantes bilingües emergentes de forma estratégica para optimizar la comunicación y la comprensión entre los idiomas inglés y

español, a través de respuestas estratégicas incluyendo el cambio de código lingüístico, préstamos y calcos en todos los niveles de proficiencia (WIDA, 2013).

Dado que la escuela *Charter* ya aplica el examen estatal para medir los primeros tres componentes, conocido como el CAS (*California Spanish Assessment*, por sus siglas en inglés), la intención de este estudio es aportar elementos para diseñar un instrumento de medición para el componente del habla.

Para fines de esta investigación, es altamente probable que será necesario tomar estas guías como punto de referencia nada más y que deberán ser adaptadas a una escuela primaria. También puede suceder que se busque otro instrumento que ya exista para adaptarlo a las necesidades y expectativas del programa de inmersión en la escuela primaria *Charter*, o inclusive se diseñe un instrumento a la medida.

A continuación se presenta el Capítulo 3 de esta tesis, mismo que presentará el método que se usará en esta investigación para la solución del problema previsto.

Capítulo 3

Método de la Investigación

El método de una investigación es un recurso para producir el conocimiento del tema que se estudia. La importancia que tiene el método es que permite el abordaje ordenado y estructurado de una parte de la realidad. Al respecto, Aguilera (2013) sostiene que

la aplicación del método no depende de sí mismo sino del sujeto cognoscente, el cual, con su libertad valorativa, elige el objeto de estudio a investigar, selecciona el sistema de conceptos a trabajar y estructura el modo en que habrá de llevar a cabo la investigación (párr. 28).

El método ayuda a que el trabajo de investigación se lleve a cabo con un orden y una secuencia. El uso de un método implica una actitud reflexiva y su aplicación responde a la necesidad de organizar segmentos de la realidad con sentido lógico y explicativo.

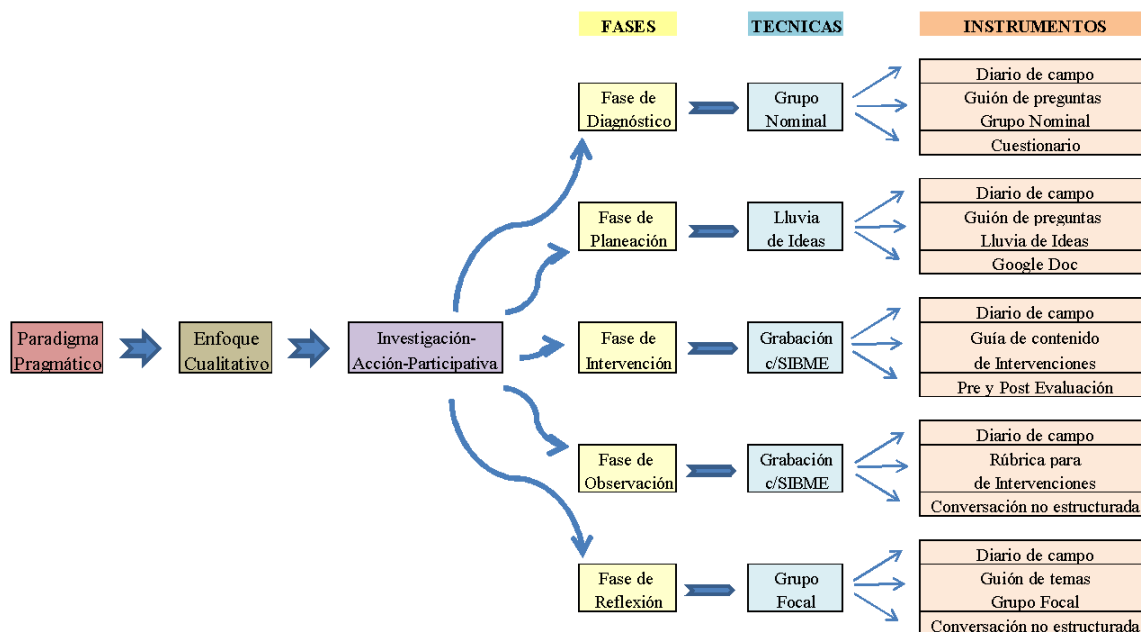
En el caso del presente estudio, la problematización destaca el hecho de que los estudiantes que terminan sus estudios primarios, de kínder a sexto grado en la escuela *Charter*, son capaces de comunicarse verbalmente para temas académicos en el salón de clases pero no son capaces de sostener conversaciones sobre temas cotidianos en español, el lenguaje adquirido, especialmente cuando terminan el sexto grado, después de siete años de aprender el idioma. La investigación parte de la base de que la gramática del idioma debe enseñarse explícitamente para que los estudiantes sean capaces de comunicarse correctamente entre sí y con otros.

El presente capítulo se encuentra organizado de la siguiente manera: Primero aparecen los elementos del diseño metodológico, seguido de las técnicas de recolección de datos, los instrumentos de recolección de datos, los pasos y procesos a seguir, los sujetos o participantes, la interpretación de datos, el rigor y calidad de la investigación y por último, las consideraciones éticas de esta investigación.

3.1 Elementos del diseño metodológico

A continuación, en la tabla 3.1, se presentan los diferentes elementos del diseño metodológico de esta investigación, incluyendo el *paradigma*, el *enfoque* específico que se empleó, el *método* que se siguió, las *técnicas* que se utilizaron y los *instrumentos* que se consideraron pertinentes para obtener la información que se buscaba.

Figura 3.1 Elementos del diseño metodológico



Por sus características, este estudio se apoyó en el *paradigma pragmático*, ya que el objetivo del estudio se enfocó más en los resultados de las intervenciones que derivaron sugerencias de cómo enseñar la gramática del idioma español para apoyar la oralidad de los estudiantes de un programa de inmersión para temas no sólo académicos sino coloquiales. Existe una preocupación con la aplicación, es decir, qué funciona, al igual que con las soluciones a problemas (Patton, 1990). Por ello, la importancia que tiene la investigación es el problema estudiado y las preguntas relacionadas a ese problema (Rossman & Wilson, 1985).

El *pragmatismo* surgió como un movimiento filosófico que brotó con el propósito de dar clarificación al pensamiento, pretende recuperar la razón y los valores humanos para el dominio sobre una acción. Por lo tanto, no constituye una ideología de la “acción por la acción”, o del encubrimiento de la “razón técnica”, sino una teoría de la acción inteligente y liberadora y de la razón responsable en todos los ámbitos de la acción humana, incluyendo el ámbito educativo. Para Charles Pierce, uno de los grandes fundadores del pragmatismo, citado en Bello (1989, p. 39), el pragmatismo se define como “dar claridad a nuestras ideas”, con la consideración de los efectos y sus posibles aplicaciones prácticas.

El *pragmatismo* no se compromete con ningún sistema de filosofía y realidad, siendo que los investigadores tienen libertad de elección. Pueden seleccionar libremente los métodos, técnicas y procedimientos de investigación que mejor se apliquen a sus necesidades y propósitos. En la práctica, los investigadores con esta cosmovisión utilizarán métodos múltiples para recolectar la información que buscan y poder responder así a las preguntas de la investigación.

Esta investigación tiene un *enfoque cualitativo*, ya que a diferencia de asociar o relacionar variables cuantificadas de manera objetiva como lo hace un enfoque cuantitativo,

estuvo centrada en una problemática educativa específica donde entró el subjetivismo y la comprensión de un fenómeno, como lo era la enseñanza y el aprendizaje del componente oral del Programa de inmersión al español en una Escuela Primaria. En una investigación de corte cualitativo, Creswell (2007) sostiene que,

su valor está en la habilidad de juntar perspectivas diversas ya que el investigador está enfocado en proporcionar una descripción del fenómeno de interés más que en medirlo. Dicha descripción solo puede suceder cuando se captura la experiencia de los participantes al observarlos en sus prácticas o al recolectar sus propias vivencias mediante entrevistas o diarios. (párr. 5)

En cuanto al *método de investigación*, para este estudio se utilizó la *investigación-acción-participativa (IAP)*. Este método es una herramienta poderosa para lograr cambios y mejoras a nivel local. Puede ser utilizado en prácticamente cualquier escenario donde se busque solucionar un problema que involucre personas, tareas y procedimientos. Por sus características, la *investigación-acción-participativa* puede usarse para modelos didácticos, estrategias de aprendizaje, procedimientos evaluativos, en temas de actitudes y valores, en capacitación de personal docente, para guiar la administración y control de conductas y para ayudar a la administración a mejorar sistemas y procedimientos. Se eligió este método principalmente porque la investigadora podía ser una participante activa a lo largo del proceso de indagación.

Además, este método combina acción con reflexión y con la intención de mejorar las prácticas docentes. Es una investigación que involucra autorreflexión por parte de los participantes, que ayuda a mejorar el entendimiento y ejecución de sus prácticas docentes dentro de su propio contexto con la visión de maximizar la justicia social mediante la educación (Carr,

1986). La investigación-acción-participativa se preocupa, por un lado, por cambiar a los individuos, y por el otro, por cambiar la cultura de dichos individuos dentro de la institución en la que están. La cultura de un grupo se puede definir como la manera en que se relacionan sus integrantes, la forma y fondo del lenguaje que utilizan, actividades y prácticas docentes, así como relaciones sociales dentro de la organización en la que participan.

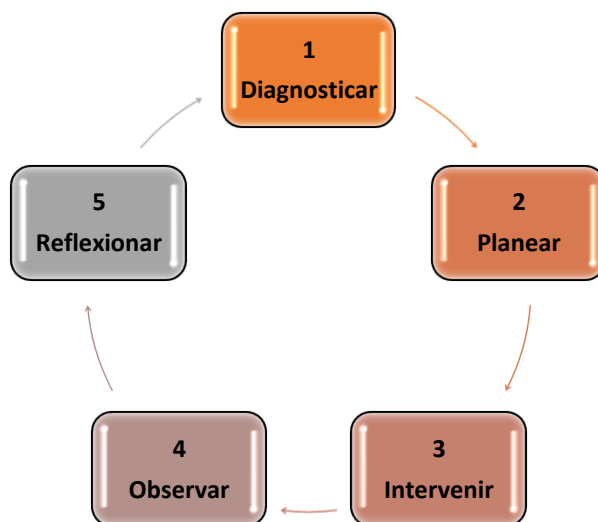
La investigación-acción se enfoca en problemas prácticos que se han identificado por los participantes y que son, por un lado problemas, pero por el otro, son problemas que se pueden remediar (Elliot, 1991). Este enfoque se considera investigación-acción siempre y cuando sea una labor colaborativa. En su influencia dentro del salón de clases y con los docentes, sostiene que

este enfoque provoca cambios en cómo perciben sus habilidades profesionales y roles, aumenta la autoestima y confianza, incrementa su conciencia acerca de situaciones que se viven dentro del salón de clases, mejora su disposición hacia ser reflexivos, cambia sus valores y creencias, mejora la congruencia entre las teorías educativas y las prácticas y expande su percepción acerca de la actividad docente, la escuela y la sociedad (p. 54).

Estas características ayudaron a que esta investigación-acción fuera flexible, que se hicieran análisis críticos de una situación, y al ser participativa y colaborativa, todos los miembros del grupo tuvieron voz y voto en las soluciones que se buscaban, lo cual también promovió que al haber participado activamente en la toma de decisiones, estén más dispuestos a hacer los cambios necesarios y mantenerlos. Este enfoque es cíclico ya que al determinar una solución a un problema, se puede poner en marcha y evaluar si tuvo los resultados esperados. De no ser así, el proceso comienza de nuevo.

Se puede pensar en la investigación-acción-participativa como un ciclo, tal y como se muestra en la figura 3.2.

Figura 3.2 *Ciclo natural de una investigación-acción-participativa*



Nota: Se creó este ciclo basado en Zuber-Skerritt (1996)

Zuber-Skerritt (1996) sugiere que la investigación-acción es un proceso colaborativo, crítico y autorreflexivo, con el propósito de impactar la práctica de los propios participantes. Son ellos los que se adueñan del problema y se sienten responsables de resolverlo mediante trabajo colaborativo y mediante un proceso cíclico de (1) planear estratégicamente, (2) tomar acción al implementar el plan, intervenir, (3) llevar a cabo observación, evaluación y autoevaluación y (4) reflexión crítica y autocrítica acerca de los tres pasos anteriores para poder tomar decisiones y planear un nuevo ciclo (Cohen, 2007).

En esta investigación, se agregó la fase preliminar de “diagnóstico” al ciclo que se muestra anteriormente ya que la investigadora deseaba conocer otras posibles razones,

adicionales a la enseñanza correcta de la gramática, que pudieran estar impactando en la falta de habilidad verbal de los estudiantes, desde el punto de vista de las demás docentes del programa.

Para que este enfoque de investigación-acción-participativa funcione adecuadamente, McNiff (2002) menciona las siguientes recomendaciones: Conviene empezar con un problema pequeño y mantener el enfoque en él, identificar preguntas claras, ser realista en cuanto a lo que se puede hacer, planear cuidadosamente, determinar una línea de tiempo alcanzable, involucrar a otros, asegurar buenas prácticas éticas, concentrarse en el aprendizaje y no en el desenvolvimiento de la acción, el enfoque del estudio es el investigador acompañado de otros y considerar que pueden haber diferencias de opinión (Cohen, 2007).

Habermas (1990) afirma que en la investigación-acción todos los participantes trabajan de forma equitativa, que el proceso conlleva necesariamente diálogo interpersonal, que la comunicación es un elemento intrínseco que promueve la interacción democrática de los participantes y que al final, se busca llegar a un consenso, mismo que se sustenta en la participación de más de una persona (Cohen, 2007).

En el caso de la escuela *Charter*, la *investigación-acción-participativa* fue un método de investigación adecuado a la problemática a estudiar, principalmente porque sus características eran compatibles con el logro de los objetivos de la investigación, dado que lo que se buscaba era promover una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban en una comunidad escolar, a través de la participación activa de los propios docentes en dicha comunidad.

Dichos docentes fueron algunas de las maestras de Español, quienes reconocen que los estudiantes, cuando terminan el sexto grado, después de haber estudiado el idioma en contexto

durante siete años, no están siendo capaces de hablar en el idioma adquirido de forma coloquial para temas comunes de la vida, y están conscientes que los cambios pueden y deben realizarse desde los grados bajos.

Otro factor que favoreció el uso de la IAP es que las maestras llevan trabajando dentro del Programa de Inmersión entre dos y 10 años, siendo algunas cofundadoras del mismo, lo cual favoreció la cantidad y calidad de la información que se pudo obtener en esta investigación a través del trabajo colaborativo.

En adición, dado que el Programa de Doble Inmersión en esta escuela ha cobrado gran popularidad en los últimos años, el equipo de maestras de Español está enfocado en lograr que la escuela *Charter* tenga el mejor programa de inmersión al español del Distrito Escolar de Chula Vista.

3.2 Técnicas de recolección de datos

A continuación se presentan las cuatro *técnicas y recursos* de recolección de datos. En primer lugar, se utilizó la “*Técnica del grupo nominal*”. En este caso, la investigadora presentó a los participantes reunidos una serie de preguntas, afirmaciones o problemas.

A. Se brindó un tiempo corto a los participantes para que escribieran, sin interrupciones ni discusiones con otros, sus propias respuestas, puntos de vista, reflexiones y opiniones acerca de diferentes tópicos que la investigadora les presentó. En este caso, la información deseada giró alrededor de la enseñanza de la gramática y cómo eso favorece la oralidad de los estudiantes.

B. Las respuestas se reunieron en un solo lugar, para lo cual se utilizó la pizarra digital

colaborativa del sitio web "Padlet", y se pidió a los participantes que las revisaran y hicieran comentarios, pero no hubo discusión grupal aún.

C. La investigadora pidió ayuda para que los participantes organizaran la información en categorías afines. Este paso llevó el control de la reunión hacia los participantes. Se llevó a cabo una discusión grupal que pretendió clarificar cualquier duda y establecer prioridades.

La segunda técnica consiste en una “*lluvia de ideas*” que se realizó junto con las participantes con el fin de discutir las intervenciones que se llevarían a cabo posteriormente. Como su nombre lo indica, se trata de un intercambio de ideas y opiniones acerca de un tema en particular, con el fin de lograr un consenso al respecto por parte del grupo involucrado. En este caso, basada en los comentarios realizados durante el grupo nominal y los resultados que arrojó, la investigadora propuso un conjunto de intervenciones que involucraban la conjugación de verbos, el uso de un visual con el orden de la oración en inglés y español (GLAD), la realización de sesiones de conversación inter grupales, la publicación de intenciones de aprendizaje y criterios de éxito (Hattie), la divulgación de ocho hábitos de la mente (Costa y Kallick), sesiones de aprendizaje socioemocional (Sanford Harmony) y grabaciones y fotos para compartir vía la aplicación llamada SIBME.

Después de comentar cada intervención con las participantes, se acordó que se tratarían de llevar a cabo con la mayor fidelidad posible y adaptándolas a cada grado participante (Kínder, 3ro., 4to. y 5to.).

La tercera técnica es un recurso que se conoce como “*SIBME*”. Como se explicó con anterioridad, esta aplicación consiste en un sistema de video que promueve las observaciones dentro de los salones de clases. Se trata de una aplicación de videograbación que las maestras

tienen instalada en sus teléfonos y en sus computadoras escolares. Permite que puedan filmar cualquier lección o porción de una lección para mostrar alguna estrategia específica de enseñanza a quienes interesa. Posteriormente, se puede editar la grabación y agregar notas a cada paso según se consideren pertinentes. Dicho video queda guardado en la nube y se puede compartir con otras personas de forma digital.

La cuarta y *última técnica* es conocida como “*grupo focal*” o grupo de discusión, y es una de las técnicas de investigación cualitativa más utilizadas para recoger información. Consiste en una entrevista grupal cuya realización requiere de un ambiente que resulte cómodo y natural para quienes participan. Esta técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. Sobre el grupo focal, Hamui-Sutton (2012) afirma que

se trata de una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. Los grupos focales se llevan a cabo en el marco de protocolos de investigación e incluyen una temática específica, preguntas de investigación planteadas, objetivos claros, justificación y lineamientos. De acuerdo al objetivo, se determina la guía de entrevista y la logística para su consecución (elección de los participantes, programación de las sesiones, estrategias para acercarse a ellos e invitarlos, entre otros) (p. 4).

La figura central en un grupo focal es el moderador, quien dirige el diálogo basado en la guía de entrevista previamente elaborada. Esta persona debe conocer el contexto de los entrevistados, aludir a temas importantes y significativos, recuperar la calidad de lo que se

expresa, propiciar descripciones basadas en las experiencias individuales, mantenerse abierto, focalizar la conversación, detectar aspectos ambiguos y aclararlos, ser sensible a los temas y personas, cuidar las relaciones interpersonales y lograr que sea una experiencia positiva para los participantes.

En el caso de esta investigación, el grupo focal se llevó a cabo a través de la plataforma de Teams, en Microsoft. Se reunió la investigadora con las otras tres participantes y se utilizó la pizarra digital de Jamboard para registrar por escrito las respuestas de todas las participantes a las 10 preguntas realizadas para cerrar el ciclo de intervenciones.

3.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Los *instrumentos* de recolección de datos son la columna vertebral de las *técnicas* y *recursos* arriba mencionados.

En esta investigación, los *instrumentos* que se utilizaron incluyen:

- A. Un guion de preguntas para apoyar la técnica del grupo nominal (Apéndice A) en la *fase de diagnóstico*. Dicho guion pretendió averiguar qué hacen las maestras en cuanto a enseñar el español y en cuanto a fomentar la oralidad a través del diálogo informal o cotidiano entre sus estudiantes. Se definieron los temas a tratar así como la secuencia de la sesión. El desarrollo de la sesión dio comienzo con un recordatorio de lo que se entiende por “estrategia de enseñanza” y se dieron ejemplos, ya que de ahí desprendía el resto del ejercicio. Posteriormente, se elaboraron 10 preguntas y se clasificaron en tres categorías: esencial, necesaria y conveniente. El tiempo fue el factor determinante para decidir cuáles preguntas se hacían. Los temas de las preguntas incluyeron cómo enseñan

actualmente las maestras la gramática del idioma, qué prácticas llevan a cabo los estudiantes para aprenderla, cómo se evalúa a los estudiantes en su aprendizaje, y cómo les da retroalimentación. También se aplicaron estos tipos de preguntas al tema de la oralidad. Finalmente, se les explicó que podían responder las preguntas directamente en la pizarra virtual de Padlet para poder guardar y analizar las respuestas.

- B. Un cuestionario para apoyar la fase de diagnóstico y complementar la información que se obtuvo en el grupo nominal (Apéndice B). Su propósito era averiguar cómo se relacionan las prácticas actuales de las maestras en relación con los estándares de enseñanza y contenido que marca el Distrito y la escuela. El cuestionario sirvió para vincular los temas con el contenido del marco teórico que sustenta este estudio y contuvo 10 preguntas relacionadas a la gramática, las técnicas de GLAD (*Guided Language Acquisition Design*), teoría relacionada a crecimiento mental y a oralidad
- C. Un *Documento colaborativo en Google* (Apéndice C) para apoyar la lluvia de ideas, mismo que se utilizó en la fase de planeación para que las participantes pudieran ir documentando sus ideas y sugerencias por escrito al planear las intervenciones.
- D. Una *guía para el contenido académico de las intervenciones* (Apéndice D), cuyo objetivo fue mostrar en una tabla con las siete intervenciones que se acordaron. Esta guía se utilizó en la fase de intervención como marco de referencia para guiar la enseñanza de cada participante.
- E. Una pre y post evaluación de la gramática, cuya finalidad fue medir los conocimientos de los estudiantes en cuanto al uso de mayúsculas, la conjugación de los verbos, la concordancia entre género (masculino y femenino) y número (singular y plural) y el uso

adecuado de artículos (un, uno, una, unos, unas, el, la, los, las). Las dos evaluaciones se llevaron a cabo en la fase de intervención.

F. Una Clave de respuestas para la pre y post evaluación de la gramática, misma que contenía las respuestas esperadas a cada pregunta de la evaluación. Esta clave de respuestas apoyó en la fase de intervención.

G. Una guía para apoyar el grupo focal (Apéndice E). Su propósito fue servir como guía para comentar los resultados de las intervenciones y planear posibles pasos siguientes, como una propuesta para el siguiente año escolar. Su enfoque regresó al principio de las intervenciones y se llevó a cabo en la fase de reflexión, mediante una serie de preguntas para evaluar si fueron efectivas. Resultaron un total de 10 preguntas que se catalogaron como esenciales, necesarias o convenientes. Las respuestas registradas en Jamboard dieron pie a la propuesta de enseñanza de la gramática para el siguiente ciclo escolar. Las conclusiones sacadas con este instrumento también ayudaron para la elaboración del reporte final que se hizo al director de la escuela.

En conjunto con las Técnicas e Instrumentos de esta investigación, se alimentó constantemente un diario de campo, mismo que sirvió para anotar los acontecimientos más relevantes a lo largo de la investigación-acción-participativa. Fue útil para registrar toda información pertinente antes, durante y después de la IAP, es decir, en todas las fases del ciclo natural: diagnosticar, planear, intervenir, observar y reflexionar.

Adicionalmente, se llevaron a cabo conversaciones no estructuradas. Las conversaciones no estructuradas no son instrumentos propiamente, más bien son una técnica de recolección de datos de manera "espontánea" y no requieren de un instrumento (guion).

Este tipo de entrevistas se llevaron a cabo según se necesitaron, de acuerdo con la información que la investigadora deseaba obtener, ya sea a raíz de lo ya observado y discutido, o para ahondar en algún tema en particular. Taylor (1986) sostiene que

en algunas investigaciones mediante entrevistas, el entrevistador tiene una buena idea de lo que pasa por la mente de los informantes antes de que él empiece a entrevistar. Por ejemplo, algunos entrevistadores han realizado previamente observación participante: otros utilizan sus propias experiencias para guiar su investigación. (p. 116).

Para concluir el tema de las *técnicas, instrumentos y recursos de investigación*, cabe mencionar que a lo largo de la investigación se entremezclaron decisiones de carácter ético. Varios aspectos contribuyeron a hacer del estudio un buen proyecto cualitativo: recolección apropiada de información, análisis riguroso de ésta y el uso de un enfoque cualitativo que mejor se aplicó al problema a investigar, como es la investigación-acción-participativa.

3.4 Pasos y procesos

Plummer (1989) señala que en toda investigación social, el trabajo de campo incluye cinco procesos a considerar: (1) los preparativos, (2) el ingreso al campo y recolección de la información, (3) el almacenamiento de los datos, (4) el análisis de los datos y (5) la presentación de los datos.

Debido a que este trabajo de investigación está sucediendo en una época de pandemia, la educación a distancia se convirtió en la normativa, provocando que los maestros y alumnos no tuvieran que estar en la misma ubicación física para poder aprender y colaborar. Dicha

colaboración se dio de forma virtual, con la ayuda de aplicaciones como Zoom y Microsoft Teams.

Dado lo anterior, en este trabajo de investigación, *los preparativos, el ingreso al campo y la recolección de la información incluyeron:*

- Solicitar oficialmente acceso al campo a través del director de la escuela por escrito y obtener su firma de autorización.
- Invitar a los participantes por escrito y obtener su colaboración con firma de aceptación.
- Planear y crear las sesiones que se llevaron a cabo a través de Microsoft Teams, incluyendo a todos los participantes, según la fase que se especifica en la figura 3.1, Pasos y procesos de la investigación-acción-participativa.
- Tener listo el diario de campo e irlo alimentando continuamente.
- Tener los guiones y guías de los instrumentos que se iban a utilizar listos (grupo nominal, lluvia de ideas, guía de contenido de las intervenciones, y grupo focal).

Para la recolección y el almacenamiento de los datos se planeó:

- Elaborar el cuestionario en Microsoft Forms y tenerlo listo para enviar, haciendo posible tener las respuestas por escrito para almacenarlas y analizarlas.
- Crear la pizarra de Padlet y la de Jamboard para usar en el grupo nominal y el grupo focal, nuevamente, para tener las respuestas por escrito para almacenarlas y analizarlas.
- Las sesiones de grupo nominal, lluvia de ideas y grupo focal fueron grabadas con Microsoft Teams y transcritas posteriormente para su análisis.

- Se creó un grupo especial o Hub en SIBME para compartir y almacenar los videos de las intervenciones de forma digital para su análisis.
- La investigadora diseñó una pre y post evaluación para medir los cambios que se dieron con las intervenciones en relación con la gramática, basadas en oraciones.

La interpretación de los datos incluyó:

- Hacer registros constantes en el diario de campo.
- Transcribir las grabaciones del grupo nominal, lluvia de ideas y grupo focal y categorizar la información.
- Analizar la información almacenada digitalmente en Padlet y Jamboard y categorizarla. En el caso de Padlet, las participantes fueron contestando por escrito cada pregunta. Una vez terminada la sesión, se descargó el documento almacenado en la nube para su análisis. Se buscó la frecuencia de temas mencionados y se jerarquizaron para determinar los siguientes pasos. En relación con Jamboard, se llevó a cabo un ejercicio similar.
- Categorizar y sacar conclusiones de las respuestas a las preguntas del cuestionario, presentando las gráficas a color.
- Utilizar la guía del contenido que se elaboró expresamente para definir la cantidad y tipo de intervenciones a realizar.
- Usar una rúbrica para la pre y post evaluación de gramática.

La presentación de los datos incluyó:

- Reportes y gráficas según lo requirió la cantidad y calidad de la información.
- Informes con conclusiones y próximos pasos para las maestras.
- Informe por escrito para el director de la escuela al final de la investigación.

A continuación se presenta un cuadro detallado que desglosa los pasos y procesos que esta investigación llevó a cabo. En la tabla 3.1 se describen las cinco fases de la investigación-acción-participativa con el propósito de cada una, los participantes, las técnicas o recursos que se usaron y los instrumentos que apoyaron a las técnicas de recopilación de información. Cabe aclarar que dicha investigación se realizó durante el ciclo escolar 2021-2022.

Tabla 3.1 Pasos y procesos de la investigación-acción-participativa

ETAPA "IAP"	FASE	PROPÓSITO	PARTICIPANTES	TÉCNICAS / RECURSOS	INSTRUMENTOS
Diagnóstico:	1 D I A G N O S T I C A R	1. Identificar las estrategias y recursos didácticos que se utilizan actualmente para enseñar la gramática del idioma español y para fomentar la oralidad entre los estudiantes.	Los participantes en esta fase fueron: 1. La investigadora 2. Cuatro maestras que enseñan el español 3. La Coordinadora del Programa de Doble Inmersión	A. Grupo Nominal Se llevó a cabo a través de la plataforma de Microsoft "Teams". Se registraron las aportaciones de los participantes por escrito en Padlet. Se utilizó como la primera técnica para obtener la información que emanó de todos los participantes acerca de los temas que los estudiantes saben de gramática para apoyar su oralidad, y de otros temas como prácticas verbales que practican para fomentar la comunicación informal entre los alumnos. Se llevó a cabo en una sesión involucrando los dos temas: 1) Gramática 2) Oralidad	a. Diario de campo b. Guión de preguntas del Grupo Nominal (Apéndice A) c. Cuestionario relacionado a la Gramática y la Oralidad (Apéndice B)
Participación activa:	2 P L A N E A R	1. Se planearon intervenciones que podían promover el aprendizaje y práctica de la gramática. 2. Se planearon intervenciones que podían promover la oralidad en temas cotidianos de la vida.	Los participantes en esta fase fueron: 1. La investigadora. 2. Las maestras de Kinder, 3er. grado, 4to. grado y 5to. grado que enseñan el español.	A. Lluvia de ideas Esta técnica tuvo el propósito de lograr planear la cantidad y tipo de intervenciones que se llevaron a cabo como parte de este estudio.	a. Diario de campo b. Guión de preguntas para la Lluvia de ideas. c. Se abrió un Documento interactivo en Google (Apéndice C) para registrar las respuestas de las maestras acerca de sus ideas y sugerencias sobre las intervenciones.
Participación activa:	3 I N T E R V E N I R	En esta fase se llevaron a cabo las intervenciones que se acordaron entre las maestras y la investigadora, destinadas a proporcionar la práctica necesaria a los alumnos sobre la gramática correcta que apoye su oralidad con otras personas para temas coloquiales.	Los participantes en esta fase fueron: 1. La investigadora. 2. Las maestras de Kinder, 3er. grado, 4to. grado y 5to. grado que enseñan el español. 3. Los estudiantes de los grados de español arriba mencionados.	A. Intervenciones Se diseñó una Guía de contenido académico para las Intervenciones, mismo que se puso en Microsoft Teams para que cada maestra pudiera alimentar su información. (Apéndice D) B. SIBME Método de grabación / filmación que realizaron las maestras de sus intervenciones.	a. Diario de campo b. Pre evaluación sobre Gramática c. Post evaluación sobre Gramática La investigadora diseñó una pre y post evaluación con 10 oraciones. A través de ellas los estudiantes tenían que demostrar sus conocimientos de la gramática del idioma español.

Tabla 3.1 (continuación)

Evaluación y replaneación:	<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">O B S E R V A R</p>	<p>En esta fase la investigadora revisó las grabaciones que se hicieron en SIBME y calificó la Pre y Post Evaluación de Gramática. Tomó notas de sus observaciones, basada en una Rúbrica, y las compartió con las participantes.</p>	<p>Los participantes en esta fase fueron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La investigadora. 2. Las maestras de Kinder, 3er. grado, 4to. grado y 5to. grado que enseñan el español. 	<p>A. Intervenciones Se diseñó una Guía de contenido académico para las Intervenciones, mismo que se puso en Microsoft Teams para que cada maestra pudiera alimentar su información. (Apéndice D) B. SIBME Método de grabación / filmación que realizaron las maestras de sus intervenciones.</p>	<p>a. Clave de respuestas para la Pre y Post Evaluación de Gramática b. Análisis de contenido de las grabaciones.</p>
ETAPA "IAP"	FASE	PROPÓSITO	PARTICIPANTES	TÉCNICAS / RECURSOS	INSTRUMENTOS
Evaluación y replaneación:	<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">R E F L E X I O N A R</p>	<p>En esta fase la investigadora compartió sus observaciones con las participantes y se discutieron los resultados obtenidos, así como posibles nuevas intervenciones. En adición, se discutió cuáles intervenciones se quisieran replicar el próximo año escolar y cómo y cuándo informar a las demás maestras de español.</p>	<p>Los participantes en esta fase fueron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La investigadora. 2. Las maestras de Kinder, 3er. grado, 4to. grado y 5to. grado que enseñan el español. 3. La Coordinadora del Programa de Doble Inmersión. <p>*Se compartirán los resultados con el Director y la Subdirectora a través de un Reporte Escrito.</p>	<p>B. Grupo Focal Se llevó a cabo a través de la plataforma de "Teams". Se registraron las aportaciones de las participantes por escrito en Jamboard. Se usó para dar a conocer los resultados de la investigación con los participantes y poder así planear los siguientes pasos.</p>	<p>a. Diario de campo b. Guión de preguntas para el Grupo Focal (Apéndice E)</p>

Enseguida se explica cada fase.

1. Diagnosticar

Esta fase inició el proceso de investigación en esta tesis. Marí (2001) define un diagnóstico educativo como un proceso de indagación científica, cuyo objetivo lo constituye la totalidad de los sujetos o entidades considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva (p. 201).

En esta fase se pretendió identificar las estrategias y recursos didácticos que se utilizan actualmente para enseñar la gramática del idioma español y aquellos que se usan para fomentar la oralidad entre los estudiantes sobre temas cotidianos. Para ello se involucró la investigadora, cuatro de las maestras de Español de K-6 y la coordinadora del programa de inmersión.

Se utilizó la técnica del grupo nominal a través de Microsoft Teams, utilizando la pizarra virtual Padlet para registrar las respuestas escritas; asimismo, se grabó la sesión para su futura transcripción y análisis. Los instrumentos que se usaron incluyen un diario de campo, un guion de preguntas para el grupo nominal y un cuestionario, mismo que se envió vía Microsoft Forms y sirvió para relacionar la información obtenida en el grupo nominal con las prácticas que deben darse, según el marco teórico de este estudio.

Dicho marco teórico presenta el aprendizaje visible de John Hattie, con sus teorías sobre las estrategias que son propias en un salón de clases para promover el aprendizaje, haciéndolo “visible” tanto para los estudiantes como para los maestros. También menciona las estrategias GLAD (*Guided Language Acquisition Design*), mismas que fomentan el aprendizaje de un nuevo idioma en el salón de clases y beneficia a todos los estudiantes. Un tercer tema de importancia en el marco teórico es la motivación intrínseca que se debe promover entre los estudiantes para que quieran aprender un nuevo idioma y lo valoren, lo cual se puede impulsar mediante la teoría de *Growth Mindset* de James Anderson.

2. Planear

En esta fase se diseñaron las intervenciones necesarias que se pensó podrían fomentar el aprendizaje de la gramática y promover la oralidad en los estudiantes. Los participantes iniciales fueron la investigadora y tres de las maestras de Español, ya que la cuarta maestra y la

coordinadora del Programa de Doble Inmersión no enseñaron español durante este ciclo escolar, sin embargo, el siguiente año sí lo harán y les interesaba mantenerse involucradas en la investigación. Se llevó a cabo una lluvia de ideas a través de Microsoft Teams, misma que se apoyó en un guion de preguntas que se elaboró una vez comenzada la IAP. Durante dicha fase, se abrió un Documento colaborativo en Google; igualmente, se utilizó audio y video a través de la plataforma Teams en Microsoft, previa autorización de las participantes, para grabar la sesión y se siguió alimentando el diario de campo.

3. *Intervenir*

Esta fase tuvo una duración de ocho semanas durante el segundo trimestre escolar del ciclo 2021. Para esta fase, la investigadora diseñó una preevaluación y una postevaluación relacionada con la conjugación de los verbos, el uso de las mayúsculas, de los artículos, y del género (femenino y masculino) y número (singular y plural) dentro las oraciones, mismas que permitieron medir los cambios de antes y después de una de las intervenciones. Las intervenciones inicialmente propuestas fueron modificadas por las participantes a lo largo de las ocho semanas, de acuerdo a sus necesidades y a sus estudiantes (Ver Capítulo 4).

Los participantes fueron la investigadora, las tres maestras de Español y sus respectivos estudiantes. Se utilizó en esta fase el sistema de grabación vía la aplicación *SIBME*. En esta misma fase, la investigadora usó una guía de contenido de intervenciones para que las maestras pudieran consultar constantemente las intervenciones acordadas.

En esta misma fase se llevó a cabo una pre y una post evaluación de gramática. Se continuó alimentando el diario de campo.

4. *Observar*

En esta fase la investigadora observó las grabaciones realizadas para llevar a cabo el análisis pertinente y resumir los resultados de forma narrativa. Cabe aclarar que solamente la investigadora pudo llevar a cabo grabaciones (ver Capítulo 4). La investigadora usó una rúbrica para la pre y post evaluación de la gramática que sirvió para poder homologar la perspectiva desde la cual se analizaron las oraciones y su contenido para así poder sacar conclusiones relevantes.

En esta misma fase se llevaron a cabo conversaciones no estructuradas con las participantes, según se necesitaron para aclarar o comentar cualquier tema más a fondo. Se siguió alimentando el diario de campo.

5. *Reflexionar*

Esta fue la fase final del ciclo de investigación-acción-participativa y en ella la investigadora, después de llevar a cabo el análisis de la información arrojada por las intervenciones, presentó las conclusiones a las maestras de Español participantes, para su conocimiento mediante un grupo focal. La investigadora basó su reporte en un guion para ficha técnica. Dicho guion se elaboró una vez que se terminó el ciclo de ocho semanas de intervenciones. El grupo focal se realizó a través de Microsoft Teams, usando Jamboard como pizarra interactiva de Google para registrar las ideas de conclusión y seguimiento de las maestras después de las intervenciones.

En esta misma fase se llevaron a cabo conversaciones no estructuradas con las participantes, según se necesitaron para aclarar o comentar cualquier tema más a fondo. Se siguió alimentando el diario de campo.

Al final de esta fase, las participantes pudieron planear cuáles de las intervenciones se mantendrán, si se deben o no modificar, cómo informarlas al resto del equipo docente, cómo implementarlas y a partir de cuándo. Ello puede implicar el inicio de un nuevo ciclo de intervención.

Al cerrar todo el proceso, la investigadora informó al director, a la subdirectora, a la coordinadora del Programa de Doble Inmersión y a las participantes los resultados del proyecto de investigación mediante un informe escrito que entregó personalmente y envió por correo electrónico.

3.5 Sujetos o participantes

Las participantes en la investigación fueron seis de las 12 maestras que imparten el idioma español dentro del Programa de Doble Inmersión de la Escuela *Charter*, incluyendo a la coordinadora del programa. Cabe aclarar que dos de las participantes solamente participaron en la fase de diagnóstico, ya que una de ellas no enseña español este año pero sí lo hará el próximo; la otra de ellas es la coordinadora. Todas las maestras y la coordinadora, mediante una carta formal, fueron invitadas por el CETYS a participar. Las seis mencionadas fueron las únicas que respondieron favorablemente a la invitación, y de forma voluntaria e informada firmaron la carta: la participante referida como “L”, es la maestra de kínder; la maestra conocida como “A”, enseña el cuarto grado; la maestra identificada como “C” enseña quinto grado, y la investigadora es la maestra de tercer grado.

3.6 Interpretación de datos

En los estudios cualitativos, la interpretación de los datos no está totalmente predeterminada, sino que es prefigurada, coreografiada o esbozada (Hamui-Sutton, 2013). Para construir el objeto de investigación, Bordieu (1999), citado en Barrett (2015), sostiene que

lo que crea el objeto es el punto de vista. El autor invita a abandonar un punto de vista único, central, dominante, que es en el que se sitúa habitualmente el investigador, en especial, al analizar e interpretar, frente a una pluralidad de perspectivas, a diversos puntos de vista que a veces coinciden o se contraponen a los del investigador. Es de vital importancia escuchar la “voz” de los participantes. (p. 7).

Como se mencionó con anterioridad, la interpretación de los datos incluyó:

- A. Hacer registros constantes en el diario de campo. El documento en Word es una tabla con tres columnas, una para listar la fecha, la siguiente para listar el evento y la tercera para hacer comentarios.
- B. Transcribir la grabación del grupo nominal únicamente, ya que las transcripciones de la lluvia de ideas y del grupo focal se apoyaron en Padlet y Jamboard respectivamente, y la información más relevante quedó constatada por escrito en esas dos pizarras virtuales. El análisis que se llevó a cabo fue el siguiente: primero se copiaron todas las respuestas para cada pregunta. Después se revisó la frecuencia de cada respuesta ya que algunas se repetían. Posteriormente, se usó un código de colores que ayudó a juntar preguntas iguales o similares y poder hacer su conteo. Este análisis ayudó para destacar las ideas más importantes en cada caso y proceder respectivamente.

- C. Categorizar y sacar conclusiones de las respuestas a las preguntas del cuestionario. Estas preguntas estaban relacionadas al contenido del marco teórico de esta tesis. En este caso, se utilizó la plataforma de Microsoft con la aplicación llamada Forms, que sirve precisamente para la elaboración de cuestionarios. Dicha aplicación proporciona gráficas a color para las respuestas a cada pregunta. Estas gráficas se complementaron con un análisis por escrito y comentarios que acompañan a cada gráfica, sacando así conclusiones pertinentes.
- D. Utilizar la guía del contenido de las intervenciones. Esta guía fue elaborada por la investigadora y constó de siete categorías de intervenciones sugeridas en una sola tabla. Cada maestra participante accedía a su tabla en la plataforma de Microsoft, dentro de la aplicación conocida como Teams, donde es posible almacenar archivos. La idea era que las participantes pudieran revisar y alimentar su propia tabla con su información particular y que la investigadora pudiera acceder a ella.
- E. Usar una rúbrica para la pre y post evaluación de gramática. La evaluación que se planeó constaba de 10 enunciados cuyo primer objetivo era medir la correcta conjugación de los verbos. Se aplicó al principio de las intervenciones y otra vez al final. En el capítulo de resultados se hará mención a todos los resultados valiosos que esta herramienta aportó a la investigación.

3.7 Rigor y calidad del diseño

El rigor y la calidad de un diseño de investigación cualitativo son criterios muy importantes de considerar. Guba & Lincoln (1989) afirman que una de las desventajas que generalmente se le atribuye a una investigación cualitativa es la falta aparente de validez y

confiabilidad que pueda tener. No obstante, los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo, y por ende su rigor metodológico, son la dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Salgado, 2007).

La dependencia o consistencia lógica es el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares en el campo y efectúan los mismos análisis generan resultados equivalentes. De acuerdo a Franklin & Ballau (2005), existe la dependencia interna, en la cual diversos investigadores, al menos dos, generan temas similares con los mismos datos y la dependencia externa, que es el grado en que diversos investigadores generan temas similares en el mismo ambiente y período, pero cada quien recaba sus propios datos (Salgado, 2007). En ambos casos, el grado de dependencia sólo se verifica con la sistematización en la recolección y el análisis cualitativo. Las amenazas a la dependencia son básicamente sesgos que pueda introducir el investigador en la sistematización durante la tarea en el campo y el análisis, el que se disponga de una sola fuente de datos y la inexperiencia del investigador para codificar.

En el caso de esta investigación, al llevarse a cabo el ciclo de investigación-acción-participativa, la investigadora fue una de las participantes junto con las demás maestras, respondiendo a las mismas preguntas. El hecho de que el contenido de las intervenciones y los resultados de las mismas se realizaron en conjunto y se presentaron en consenso, garantizó que la investigadora tuviera que ser responsable con la información obtenida y su manejo, ya que las demás participantes fueron testigos de lo que se hizo y dijo en todo momento.

Por otro lado, según Castillo & Vázquez (2003), citados en Salgado, A. (2007), afirman que

la credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta la información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten (p. 5).

Así pues, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron participantes y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado, como los estudiantes.

En el caso de esta investigación, siendo que todas las participantes tienen el mismo interés de constantemente mejorar su práctica docente, y que reconocen que el problema a investigar puede remediarse si se actúa en conjunto, se obtuvo información relevante que facilitó la veracidad de los resultados, de acuerdo a sus aportaciones. La investigadora se valió de las técnicas e instrumentos de investigación que dieron pie al resguardo de información en el diario de campo, las transcripciones de las sesiones grabadas, los resultados por escrito en Padlet, Jamboard, Google Docs, el cuestionario y la guía y la rúbrica para la gramática de las oraciones. Los instrumentos contribuyeron a recoger información veraz, es decir, digna de confianza, lo cual apoyó la credibilidad de los participantes. Adicionalmente, el hecho de que se están usando diversos instrumentos sirvió para triangular y verificar la información.

El tercer elemento del rigor metodológico es la auditabilidad, conocida también como confirmabilidad, la cual se refiere a la posibilidad de que otro investigador pueda seguir la pista o

la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para ello es necesario un registro y documentación completos de las decisiones e ideas que el investigador haya realizado y tenido al respecto del estudio, mismos que se registraron a lo largo de las intervenciones. Esta estrategia permitirá que otro investigador examine datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando las perspectivas sean parecidas.

Una vez más, para apoyar la auditabilidad existió el diario de campo, las transcripciones de las sesiones grabadas, la definición del perfil de los participantes, así como la descripción del contexto físico, interpersonal y social del lugar donde se llevó a cabo el estudio.

Finalmente, existe la transferibilidad o aplicabilidad de un estudio, lo cual se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. En la investigación cualitativa, la audiencia o el lector del informe son quienes determinan si pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio. Para ello, es necesario describir a fondo el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Por lo tanto, el grado de transferibilidad es proporcional a la similitud entre los contextos.

En el caso de esta investigación, la investigadora describió a fondo el problema y el contexto en el que se estudió. Igualmente, se aseguró de la representatividad de todos los participantes y los resultados como un “todo”, destacando los resultados basados en la realidad del Programa de inmersión al español, de la escuela *Charter*, con base en la averiguación de las estrategias y recursos que utilizan las maestras para enseñar la gramática en esa institución, así como para promover la oralidad en sus estudiantes. Se confía en que los resultados podrán servir a otras escuelas con programas de inmersión en el Distrito Escolar, y al Condado de Educación de San Diego, quien es la autoridad que rige a todos los Distritos Escolares.

3.8 Consideraciones éticas de la investigación

La ética es una disciplina académica que conlleva el arte práctico de saber cómo aplicar los principios morales en situaciones concretas. De acuerdo a Göran Hermerén, Presidente del Grupo Europeo de Ética, la ética es el resultado del estudio sistemático, el análisis y el cuestionamiento de las normas que guían los actos humanos. La ética busca preservar la dignidad humana en el contexto de la investigación. Belmonte, 2010, sostiene que

la ética es un elemento central a la integridad de una investigación. Lo que se pide al investigador es una actitud mental con una consideración completa de las implicaciones de su investigación y la intención franca de evitar perjudicar a los elementos objeto de investigación, así como al resto de la sociedad. (párr. 12)

Las consideraciones éticas de esta investigación incluyen:

- ✓ El envío del Formulario de Comprobación Ética, mismo que ha sido sometido y enviado al Comité de Ética del CETYS, y que habiendo sido aprobado, dio evidencia de que este proyecto cumplió con los estándares éticos necesarios, contribuyendo así a certificar que el nivel de riesgo para los participantes fue bajo o inclusive nulo.
- ✓ La confidencialidad en relación con el tratamiento de la información que se generó a lo largo de esta investigación, siendo que las únicas personas que tendrán acceso a ella serán la investigadora, la coordinadora del Programa de Inmersión y el director de la escuela *Charter*.
- ✓ El anonimato de los participantes se garantizó al asignarles un seudónimo.

- ✓ El documento de acceso al campo firmado por el director de la escuela.
- ✓ La invitación firmada por los participantes que decidieron participar en el estudio.

Después de realizado el estudio y de haber aplicado el método de investigación-acción-participativa con sus cinco fases, a continuación se presentan los detalles de las intervenciones, mismas que se enfocaron tanto a la gramática del idioma como a la oralidad.

Capítulo 4

Las intervenciones

La investigación-acción participativa (IAP) es un enfoque metodológico que tiene el doble objetivo de intervenir en una realidad determinada (acción) y de crear conocimiento o teorías acerca de dicha acción. Por lo tanto, los resultados de una investigación que utiliza esta metodología, deben ser, en consecuencia, tanto una intervención activa sobre una realidad como la construcción de teoría o conocimiento a través de la investigación (Gallego, citado en Figueiredo, 2015). Este es el caso de la presente investigación, realizada en la escuela primaria *Charter*, misma que ofrece el programa de inmersión al español, en San Diego, CA.

En este capítulo se hablará específicamente de la fase de intervención, dando seguimiento a las fases de diagnóstico y de planeación ya comentadas en el capítulo anterior. Sin embargo, debe aclararse que antes de iniciar las intervenciones, se llevó a cabo una pre evaluación dirigida al componente de la gramática del idioma español. Consistió en 10 oraciones en las cuales el estudiante debía insertar el artículo correcto y la forma verbal correcta para que cada oración tuviera sentido. Esta misma herramienta se aplicó al final de las intervenciones para medir si habría algún cambio en relación con la pre evaluación.

La figura 4.1 muestra la pre/post evaluación aplicada a los estudiantes de tercer y cuarto grado, así como a los estudiantes del grupo multigrado 5to./6to. En la figura 4.2 se muestran las respuestas esperadas a la pre y post evaluación.

Figura 4.1 Pre y post evaluación de la gramática

Nombre _____ Grado _____ Fecha _____

Pre Evaluación – Gramática del idioma español

Instrucciones: Lee cada una de las oraciones y llena la línea en blanco con el artículo correcto y la conjugación adecuada del verbo.

1. _____ niños _____ todos los días en el parque después de la escuela.
(artículo) (jugar)
2. _____ señora _____ cuando vio la araña en el piso.
(artículo) (correr)
3. _____ perro _____ la pelota hasta que la agarró.
(artículo) (perseguir)
4. _____ de los estudiantes, el del pelo corto, _____ la próxima semana.
(artículo) (competir)
5. _____ manzana que me diste no me _____.
(artículo) (gustar)
6. El fin de semana que viene, _____ primas de mi amiga _____ a visitarla.
(artículo) (venir)
7. _____ maestra que no conocemos nos _____ que no corriéramos.
(artículo) (decir)
8. Todos los lunes _____ dos hermanos _____ clase de Karate.
(artículo) (tener)
9. Hace un año, _____ abuelos de mi mejor amigo _____ a vivir de N.Y.
(artículo) (llegar)
10. _____ helado de chocolate es mi favorito. Mañana lo _____ de postre.
(artículo) (pedir)

Figura 4.2 Clave de respuestas - pre y post evaluación de la gramática

RESPUESTAS

Nombre _____ Grado _____ Fecha _____

Clave de respuestas
Post Evaluación – Gramática del idioma español

Instrucciones: Lee cada una de las oraciones y llena la línea en blanco con el artículo correcto y la conjugación adecuada del verbo.

1. Los niños juegan todos los días en el parque después de la escuela.
(artículo) (jugar)
2. La señora corrió cuando vio la araña en el piso.
(artículo) (correr)
3. El perro perseguió la pelota hasta que la agarró.
(artículo) (perseguir)
4. Uno de los estudiantes, el del pelo corto, competirá la próxima semana.
(artículo) (competir)
5. Las manzana que me diste no me gustaron.
(artículo) (gustar)
6. El fin de semana que viene, las primas de mi amiga vendrán a visitarla.
(artículo) (venir)
7. Una / La maestra que no conocemos nos dijo que no corriéramos.
(artículo) (decir)
8. Todos los lunes los dos hermanos tienen clase de Karate.
(artículo) (tener)
9. Hace un año, los abuelos de mi mejor amigo llegaron a vivir de N.Y.
(artículo) (llegar)
10. El helado de chocolate es mi favorito. Mañana lo pediré de postre.
(artículo) (pedir)

El proceso de intervenciones dio comienzo durante el segundo trimestre del año escolar 2021-2022 y tuvo una duración de ocho semanas. Las participantes fueron cuatro maestras de Español, incluyendo a la investigadora, de los grados Kínder, 3ro., 4to. y 5to. Se definieron siete intervenciones.

A continuación se presenta la tabla 4.1, misma que señala las intervenciones realizadas durante ocho semanas, de la cual se creó una copia para cada una de las participantes. Dicha tabla se comentó con ellas luego de la sesión de lluvia de ideas y se compartió vía Teams, un sistema de videoconferencia que es parte de la plataforma de Microsoft. El propósito era que cada maestra alimentara su información directamente en la nube y tuviera un documento de referencia. Enseguida se explicará cada una de las intervenciones contenidas en la tabla.

Tabla 4.1 **Intervenciones realizadas**

Intervenciones para promover la Oralidad en los estudiantes del Programa de Doble Inmersión							
Verbos a conjugar diariamente	Diagrama bilingüe de patrones gramaticales de GLAD	Buddies / Teams Sesiones de Conversación Intergrupales	Intenciones de aprendizaje y Criterios de éxito	Hábitos de la Mente	Aprendizaje Socioemocional Sanford Harmony –SEL en español	Grabaciones con SIBME (Sistema de filmación) y Fotos	Observaciones, comentarios y notas
Mis 8 verbos para las ocho semanas, en orden de enseñanza, serán: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____	Fecha para poner mi representación diagrama bilingüe de patrones gramaticales de GLAD en mi salón (Si tienes compañera de inglés, tratar de hacer otro Póster con oraciones en inglés primero): Fecha: *Solo en salón de español *Entre antes mejor.	Propuestas de temas para hacer Sesiones de Conversación intergrupales en persona o vía "Teams" (Video conferencia en Microsoft): A. Sesión de lectura entre los estudiantes de 3er. Grado y los estudiantes de Kínder. Fecha:	Se tendrá que escribir una intención de aprendizaje y entre 1-3 criterios de éxito cada vez que: ➢ Se conjugue un verbo diferente ➢ Cada vez que se haga referencia al Diagrama bilingüe de patrones gramaticales de GLAD (cuando aplique) ➢ Se reúnan los estudiantes con otro grupo para conversar ➢ Cada vez que se haga una sesión de SEL y Hábitos de la Mente ➢ Antes de realizar una grabación en SIBME	Favor de enseñar por lo menos los siguientes Hábitos de la mente (1 cada semana): 1. Perseverar 4. Pensando flexiblemente 7. Cuestionando y planteando problemas 8. Aplicando conocimiento 10. Obteniendo información a través de todos los sentidos 13. Tomando riesgos responsables 14. Encontrando el humor 16. Manteniéndose abierto al aprendizaje continuo YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=-z3mQon6bz0&list=PLQwgrTZB6wa37EMaQUmrU6av09vZ4Dvz	Una o dos veces por semana se llevará a cabo una sesión de SEL de acuerdo al Temario estipulado por grado, según el Mapa de Secuencia de Lecciones definido por grado en Sanford Harmony, mismo que solicita la Dirección de la escuela. https://www.harmonysel.org/	1. Grabación de la conjugación de un verbo en forma verbal 2. Foto del Diagrama de patrones gramaticales 3. Sesiones de Buddies (Grabar sólo un pedazo y complementar con intención de aprendizaje y Criterios de éxito). 4. Fotos de todas las Intenciones de aprendizaje y Criterios de éxito cada vez que cambien 5. Grabación de una sesión en la que se imparta uno de los Hábitos de la Mente. 6. Grabación de una sesión de SEL grupal 7. Grabación de una sesión de SEL en parejas	

4.1 Conjugación de verbos

Para esta intervención se dio la libertad a las participantes de enseñar los verbos que cada una hubiera identificado como importantes y necesarios, así como de practicarlos como cada una decidiera de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, basadas en los errores más comunes. La idea era que se practicara un verbo diferente cada semana con todos los pronombres en los tres tiempos verbales simples: presente, pretérito y futuro.

La figura 4.3 muestra un ejemplo del organizador gráfico en el que los estudiantes practican las conjugaciones de los verbos. En este caso se presenta un verbo regular terminado en “ar”.

Figura 4.3 Conjugación de verbos regulares con terminación "ar"

Nombre _____ Salón _____ Fecha _____

Conjugación de Verbos

Verbo: **Cultivar**

PRONOMBRE PERSONAL	PRESENTE	PRETÉRITO O PASADO	FUTURO
Yo			
Tú			
Él / Ella / Usted			
Nosotros			
Vosotros Ustedes			
Ellos / Ellas/			

Ejemplo: Caminar

PRESENTE	PASADO/PRETÉRITO	FUTURO
Yo camino	Yo caminé	Yo caminaré
Tú caminas	Tú caminaste	Tú caminarás
Él/Ella camina	Él/Ella caminó	Él/Ella caminará
Nosotros caminamos	Nosotros caminamos	Nosotros caminaremos
Vosotros camináis	Vosotros caminasteis	Vosotros caminaréis
Ustedes caminan	Ustedes caminaron	Ustedes caminarán
Ellos/Ellas caminan	Ellos/Ellas caminaron	Ellos/Ellas caminarán

4.2 Diagrama de patrones gramaticales (*Sentence Patterning Chart*) de GLAD (*Guided Language Acquisition Design*)

Se trata de la elaboración de un visual tamaño póster que contenga cualquier información pertinente a la gramática de un idioma. La finalidad es mantenerlo visible en el salón de clases para referencia de los estudiantes durante todo el año escolar, y ampliarlo de acuerdo a las necesidades del grupo. La manera de hacerlo de acuerdo al programa GLAD (*Guided Language Acquisition Design*) es tener a los estudiantes en proximidad. La información está previamente escrita en el poster con lápiz de manera sutil, de tal suerte que el maestro va usando un código de colores con plumones para repasar la información a lápiz cuando se encuentra enseñando la lección frente a los estudiantes. En el siguiente capítulo se muestra un ejemplo de los diagramas de GLAD que se utilizaron en las intervenciones.

4.3 Sesiones de conversación con otros estudiantes

A estas sesiones se les conoce como sesiones de conversación intergrupales o *buddies*, es decir, reuniones físicas entre estudiantes de diferentes grados con un propósito en particular. Debido al coronavirus denominado Covid-19, fue difícil obtener permiso por parte de la administración de la escuela en un inicio, pero antes de terminar el trimestre, se autorizaron dichas reuniones siempre y cuando se llevaran a cabo en áreas exteriores y que todos los estudiantes portaran tapabocas. Dadas las circunstancias, fue posible realizar una sola sesión de conversación entre los estudiantes de kínder y los estudiantes de 3er. grado hacia el final de las ocho semanas. La sesión tuvo por objetivo reunirse para leer un libro.

4.4 Publicación de intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

La teoría que apoya la publicación de las intenciones y de los criterios de éxito se atribuye a John Hattie (2009), un educador e investigador de Nueva Zelanda quien dio a conocer su teoría acerca del aprendizaje visible, es decir, cómo es que el proceso de enseñanza–aprendizaje es visible tanto para el profesor como para el estudiante, fomentando así el aprendizaje esperado. Al establecer dichas intenciones y criterios, los maestros pueden también conocer el impacto de su enseñanza. Las intenciones de aprendizaje no son otra cosa que los objetivos de una lección, lo que se espera que los estudiantes aprendan. Se escriben como oraciones en la primera persona, desde el punto de vista del estudiante, y definen lo que se espera que los estudiantes sean capaces de saber y hacer una vez adquiridos los conocimientos de una lección en particular.

Los criterios de éxito en el aprendizaje son las actividades o prácticas que el estudiante va llevando a cabo para lograr la intención de aprendizaje u objetivo de la lección. En la Teoría del Aprendizaje Visible, cualquier práctica que tenga un valor igual o mayor a 0.4 es una práctica que sí promueve el aprendizaje y tiene impacto positivo. En este caso, publicar la intención de aprendizaje y los criterios de éxito tiene un valor de 0.68. El hecho de que los estudiantes conozcan lo que se espera de ellos, optimiza su esfuerzo y ayuda a mejorar los resultados finales.

Está comprobado que informar a los estudiantes las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito antes de comenzar una lección los ayuda a ser exitosos (John Hattie, 2015). También es recomendable que no sólo se utilicen al principio de una lección, sino que se repitan y recuerden a los estudiantes a lo largo de ella, siempre que sea conveniente hacer referencia dichos criterios. Existe evidencia que indica que cuando los estudiantes saben lo que se supone

que deben aprender anticipadamente, tienen tres veces más la habilidad de aprenderlo (Hattie, 2014). Lo mismo aplica cuando se está aprendiendo un nuevo idioma, como en este caso es el español.

En el capítulo de resultados se incluye un gráfico con intenciones de aprendizaje y sus correspondientes criterios de éxito para varios contenidos en un salón de clases.

4.5 Hábitos de la mente

Los hábitos de la mente son habilidades o disposiciones mentales que sirven para hacer frente de una manera satisfactoria a los retos y pruebas de la vida. Las pueden usar los niños y adultos para hacer frente a las dificultades que la vida les presenta en el ámbito personal, familiar y social, de trabajo o estudio.

La investigadora decidió incorporar estos hábitos para apoyar el crecimiento mental en los estudiantes dado que aprender un nuevo idioma no es una labor fácil. Sin embargo, con la actitud necesaria influenciada por varios de estos hábitos, los estudiantes aprenden que no deben darse por vencidos, y que si le dedican el tiempo y la concentración necesaria, adicionalmente al arduo trabajo diario, lograrán adquirir el español. Ello incluye el aprendizaje y uso correcto de la gramática de un idioma.

Los autores de los hábitos de la mente y los videos animados para niños correspondientes son Arthur Costa y Bena Kallick (2000). Los hábitos de la mente son 16 y pueden ayudar a los alumnos a alcanzar éxito en todo lo que hagan. Desde la perspectiva de la neurociencia, estos hábitos tienen una relación directa con el desarrollo cognitivo, y ayudan tanto a educadores como

estudiantes, a avanzar en clase y aprender lecciones para toda la vida. A continuación se enumeran los 16 hábitos:

- 1. *Perseverar.*** No rendirse, dedicar tiempo y esfuerzo a los desafíos y sacar motivación de adentro para superar obstáculos y avanzar.
- 2. *Manejar la impulsividad.*** Mantener la calma y evitar dejarse llevar por los impulsos; aprender a ser pacientes.
- 3. *Escuchar con comprensión y empatía.*** Practicar la habilidad de escuchar a los demás y tratar de interesarse en lo que dicen, tratar de entender, no juzgar y no interrumpir.
- 4. *Pensar flexiblemente.*** Una persona con capacidad reflexiva puede saber que hay diferentes puntos de vista relacionados a una misma situación, y debe mantenerse abierto a considerar esto.
- 5. *Practicar metacognición.*** Esta habilidad se refiere a pensar y estar conscientes de cómo se aprende y se hacen las cosas con control y objetividad.
- 6. *Procurar precisión.*** Involucra poner atención a cómo se hacen las cosas sabiendo que la atención a los detalles es importante para el éxito.
- 7. *Cuestionar y plantear problemas.*** Esta habilidad se basa en la curiosidad, la actitud crítica, el planteamiento y replanteamiento de problemas y nuevas soluciones.
- 8. *Aplicar conocimiento previo a nuevas situaciones.*** Significa recurrir a experiencias pasadas, establecer similitudes y aplicar soluciones.

9. Tener pensamiento y comunicación claros y precisos. La claridad en lo que se piensa, se hace y se dice, facilitan el entendimiento y la resolución de problemas y conflictos.

10. Recopilar información a través de todos los sentidos. Si se usan los cinco sentidos en su conjunto, arrojan información más completa que permite la toma de decisiones acertada.

11. Crear, imaginar e innovar. Los buenos pensadores saben mirar los problemas con un ojo crítico y desde distintas perspectivas, dando soluciones nuevas y creativas.

12. Tener la capacidad de asombro. Encontrar lo extraordinario en lo cotidiano permite ser felices con lo que se tiene y lo que hay alrededor.

13. Tomar riesgos responsables. Vivir implica elegir, y elegir implica la posibilidad de equivocarse, lo cual es necesario para el aprendizaje continuo.

14. Encontrar humor. El sentido del humor ayuda siempre a evitar la “ceguera” y promueve la solución de problemas.

15. Pensar interdependientemente. Este hábito implica trabajo colaborativo, aceptar las aportaciones de otros, participar y valerse del conocimiento común para resolver problemas.

16. Aprender continuamente. Todo momento presenta una oportunidad de aprendizaje si se tiene la disposición mental correcta, sobre todo con temas que inicialmente no son de nuestro agrado.

Para las intervenciones, se sugirieron ocho hábitos de la mente que se podían relacionar con el aprendizaje de un nuevo idioma, uno para cada semana. Del total de 16 hábitos que

existen, se sugirieron los siguientes: perseverar, pensar flexiblemente, cuestionar y plantear problemas, aplicar conocimiento previo a nuevas situaciones, recopilar información a través de todos los sentidos, tomar riesgos responsables, encontrar humor y aprender continuamente.

Los hábitos de la mente cuentan con videos de animación que ya existen en inglés. Su uso en el salón de clases dio comienzo con la reproducción del video y posteriormente con una discusión colaborativa en español con los estudiantes acerca del significado y aplicación al contenido dentro del salón de clases, más específicamente, cuando se aprende un nuevo idioma. Esta práctica apoya también la transferencia de los dos idiomas, una técnica muy valiosa al adquirir el español, puesto que escuchan el video en un idioma y lo pueden discutir y aplicar en el otro. Existe un gráfico con los 16 hábitos (mismo que se presenta en el siguiente capítulo), y del que cada estudiante recibió una copia.

4.6 Sesiones de aprendizaje socioemocional

En el Distrito Escolar de Chula Vista, al cual pertenece la escuela *Charter*, se usa el currículo de aprendizaje socioemocional conocido como Harmony SEL. Se trata de un programa de aprendizaje social y emocional para estudiantes en los grados K-6. A través de este programa se proporcionan fuentes de aprendizaje socioemocional, así como estrategias y materiales didácticos. Está disponible en línea y es un programa gratuito. Es producto de la Universidad Estatal de San Diego (SDSU, por sus siglas en inglés). El currículo promueve conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes tienen que desarrollar para forjar identidades sanas, crear relaciones significativas y participar productivamente al aportar recursos de aprendizaje, herramientas y estrategias para relaciones socioemocionales saludables. Desde su inicio en 2008,

se ha comprobado que los estudiantes que participan en los dos tipos de actividades que el Programa utiliza se benefician tanto social como académicamente. Las dos formas en que funciona Harmony SEL se conocen como *Meet Up* y *Buddy Up*. En el primer caso, se llevan a cabo lecciones grupales, propiciando la discusión de temas de la vida. Estas lecciones implican que los estudiantes trabajen independientemente con o sin hojas de trabajo y colaborativamente en equipos de trabajo. En el segundo caso, los estudiantes participan en parejas al responder a una diversidad de preguntas, sencillas o elaboradas, relacionadas nuevamente con temas cotidianos.

De acuerdo al Programa Harmony SEL (2009), los estudios muestran que participar en el currículo socioemocional logra que los estudiantes mejoren su desempeño académico en 13%, tienen menos problemas de conducta y menor estrés, lo cual incide en sus vidas tanto dentro como fuera de la escuela. Este sistema de aprendizaje socioemocional ha resultado ser una forma muy efectiva de lograr que los estudiantes usen sus idiomas verbalmente, y en el caso del Programa de Inmersión, las lecciones, el trabajo individual y las pláticas grupales y en parejas se llevan a cabo en español. Cuando se practican habilidades socioemocionales se logran resolver conflictos y malentendidos, se fortalecen las relaciones interpersonales, se reconocen y aprenden a manejar las emociones, hay más empatía y preocupación por ayudar a los demás, se colabora en los espacios dentro y fuera de la escuela y se interactúa con personas de diferentes culturas, experiencias, antecedentes y opiniones, de manera efectiva y afectiva.

Todos los grados tienen las cinco unidades de estudio por año escolar, pero adecuadas a cada edad: diversidad e inclusión, empatía y pensamiento crítico, comunicación, resolución de problemas y relaciones interpersonales. Cuando se usan las múltiples tarjetas de preguntas y

escenarios que el programa provee, es importante brindar a los estudiantes los marcos de oración propicios, que inclusive pueden diferenciarse por colores, para que sean exitosos en sus respuestas, adquieran más vocabulario, y se puedan comunicar correcta y efectivamente en el idioma. En todas las ocasiones, este ejercicio sirve también para practicar las habilidades de “escuchar” el idioma, ya que, en este caso, se pide a los estudiantes que repitan lo que dijo su compañero o compañera, y no sólo eso, sino que tienen que aportar una opinión al respecto. Estas prácticas promueven fuertemente el uso del idioma adquirido, el español, junto con su gramática correcta.

4.7 SIBME – Aplicación para Realizar Videgrabaciones

La aplicación conocida como SIBME sirve para conectar a las personas a través de videgrabaciones. Es popular en el ámbito de la educación porque es fácil de instalar y de usar, y sirve principalmente para grabar experiencias educativas en el momento en que están sucediendo. Una vez grabadas, se pueden compartir con otras personas en el ciberespacio a través del internet o de dispositivos móviles, permitiendo a los maestros colaborar, crear y compartir lecciones creadas por otros. Esta aplicación también se usa para capacitación y evaluación docente.

En el caso de las intervenciones relacionadas a esta investigación, SIBME ofreció una posibilidad de capturar lecciones que de otra manera no se hubieran podido observar físicamente, por un lado, debido a la pandemia por Covid-19, pero por otro, debido a que las maestras no podían abandonar a sus estudiantes para ir a otro salón a observar una lección.

Dadas las restricciones de la escuela *Charter* y a la confidencialidad que los maestros deben respetar en relación con sus estudiantes, los videos obtenidos durante las intervenciones no serán compartidos como tal, sino que se hará referencia a ellos y a su contenido de manera narrativa.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de las intervenciones, así como de la pre y post evaluación gramatical que se aplicó a los estudiantes de tres de los grupos participantes. Se hacen comentarios pertinentes a los datos presentados, orientados a motivar la elaboración de una propuesta para poner en práctica en el año escolar 2022–2023 en los salones de español.

Capítulo 5

Los resultados de las intervenciones

En este capítulo se presentan los resultados que derivaron de las intervenciones realizadas en la escuela *Charter*, como parte de las fases de observación y reflexión de la investigación-acción-participativa. También se hace mención a las dificultades encontradas, mismas que influyeron en el contenido, ejecución y los resultados. Las intervenciones propuestas se llevaron a cabo en los salones de Español de kínder, tercer grado, cuarto grado, y grupo multigrado quinto/sexta, y fueron las siguientes:

1. Conjugación diaria de verbos (ocho verbos, uno por semana, en presente, pretérito y futuro)
2. Diagrama bilingüe de patrones gramaticales (*Sentence Patterning Chart* / Proyecto GLAD *Guided Language Acquisition Design*).
3. Sesiones de conversación intergrupales – *buddies*.
4. Intenciones de aprendizaje y Criterios de éxito (John Hattie).
5. Hábitos de la mente (Art Costa) y crecimiento mental (James Anderson).
6. Aprendizaje Socioemocional - Sanford Harmony.
7. Grabaciones con SIBME (Sistema de video grabaciones dentro de las instituciones educativas).

5.1 Pre y post evaluación de gramática

Antes de iniciar con la primera intervención, se llevó a cabo una pre evaluación de la gramática mediante una prueba con 10 oraciones que requerían llenar espacios en blanco. La

intención fue evaluar los conocimientos básicos de los estudiantes relacionados a artículos, sustantivos, verbos, y la concordancia entre ellos en género y número. Al final del período de ocho semanas de intervenciones, se aplicó una post evaluación con las mismas oraciones para detectar cambios. (*Se presentaron ambas al principio del Capítulo IV- p. 121*).

El contenido de estas evaluaciones incluyó aspectos que fueron trabajados en las intervenciones uno y dos, relacionadas con la conjugación de los verbos con sus tres tiempos verbales simples (presente, pretérito y futuro) y el orden de las oraciones. Dado el contenido de éstas, los resultados se enfocaron directamente en la gramática del idioma, apoyando así la pregunta número 1 de esta investigación, referente al aprovechamiento de los recursos didácticos con que se cuenta actualmente en la escuela primaria *Charter* para que los estudiantes aprendan la gramática y convenciones del idioma español. Adicionalmente, la pre y la post evaluación sostienen las posibles conclusiones encaminadas a usar estrategias de enseñanza de la gramática de forma consistente.

Para esta evaluación se usó el mismo contenido antes de las intervenciones en la pre evaluación, y al terminar las intervenciones, en la post evaluación. Ambas se llevaron a cabo en tercer y cuarto grados, así como en el grupo multigrado quinto/sesto. Cabe aclarar que durante las intervenciones no se enseñaron explícitamente las respuestas a la evaluación, sin embargo, sí se practicó la conjugación de los verbos en presente, pretérito y futuro, así como la manera de estructurar correctamente las oraciones. Aun así, los resultados muestran que, en varios ítems, los estudiantes cometieron los mismos errores tanto en la pre evaluación como en la post evaluación.

Estas evaluaciones se aplicaron antes de la intervención número 1 y al final de la intervención siete, para cerrar el ciclo de la IAP.

La tabla 5.1 resalta los aspectos gramaticales a los cuales se enfocó cada palabra que correspondía a cada espacio en blanco en la pre y post evaluación.

Tabla 5.1 Aspectos gramaticales que miden la pre y post evaluación

¿Qué aspecto gramatical mide cada palabra en cada oración?							
Palabra esperada	Parte gramatical	Mayúsculas ó Minúsculas	Conjugación verbo - pronombre	Pronombres reflexivos	Concordancia artículo - sustantivo - verbo		Tiempo verbal y acentuación por tipo de palabra
					Género (Femenino o Masculino)	Número (Singular o Plural)	
Los	artículo determinado	mayúsculas			masculino	plural	
juegan	verbo irregular		ustedes / ellos / ellas			plural	presente - grave - acento prosódico
La	artículo determinado	mayúsculas			femenino	singular	
corrió	verbo regular		él / ella			singular	pretérito - aguda - acento ortográfico
El	artículo determinado	mayúsculas			masculino	singular	
persiguió	verbo irregular		él / ella			singular	pretérito - aguda - acento ortográfico
Uno	artículo indeterminado	mayúsculas			masculino	singular	
competirá	verbo regular		él / ella			singular	futuro - aguda - acento prosódico
La	artículo determinado	mayúsculas			femenino	singular	
gustó	verbo regular		yo - mí	me		singular	pretérito - aguda - acento ortográfico
las	artículo determinado	minúsculas			femenino	plural	
vendrán	verbo irregular		ustedes / ellos / ellas			plural	futuro - aguda - acento ortográfico
Una	artículo indeterminado	mayúsculas			femenino	singular	
dijo	verbo irregular		él / ella			singular	pretérito - grave - acento prosódico
los	artículo determinado	minúsculas			masculino	plural	
tienen	verbo irregular		ustedes / ellos / ellas			plural	presente - grave - acento prosódico
los	artículo determinado	minúsculas			masculino	plural	
llegaron	verbo regular		ustedes / ellos / ellas			plural	pretérito - grave - acento prosódico
El	artículo determinado	mayúsculas			masculino	singular	
pediré	verbo regular		yo			singular	futuro - aguda - acento ortográfico

En la tabla se muestran los aspectos gramaticales involucrados en lo que aparentemente son 10 oraciones sencillas que requerían completar cada una con un artículo y un verbo en tiempo presente, pretérito o futuro. Debido a que el propósito de esta investigación es encontrar áreas de mejora que influyen en la oralidad de los estudiantes, esta tabla indica los temas que

deben enseñarse sistemáticamente a lo largo de toda la educación primaria, desde Kínder hasta sexto grado, así como durante todo el año escolar. Estos aspectos incluyen los siguientes:

- a. El uso correcto de artículos.
- b. El uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.
- c. El uso del género correcto, femenino o masculino.
- d. El uso del número correcto, singular o plural.
- e. La correcta conjugación de los verbos para lograr concordancia artículo –sujeto– verbo y en sus tres tiempos simples: presente, pretérito y futuro
- f. El correcto uso de acentos.

Es importante aclarar que únicamente se consideraron aquellos estudiantes en cada grado que pudieron participar en las dos evaluaciones. Adicionalmente, se decidió contabilizar el número de errores y no el número de aciertos, debido a que la evaluación incluye temas que los estudiantes ya debían conocer, especialmente los del grupo multigrado quinto/sesto. Estos incluyen los artículos, la conjugación de verbos en los tres tiempos verbales simples y la concordancia de género y número entre artículo–sujeto–verbo. Al ver los resultados, palabra por palabra, se pensó que resaltar las fallas en estos componentes de una oración apoyaría de manera más relevante las conclusiones y propuesta de esta investigación.

En la tabla 5.2 se muestran las palabras o ítems que debían completar cada oración, así como el número de errores en la pre y en la post evaluación por cada grado participante.

Tabla 5.2 Número de errores en las oraciones de la pre y post evaluación

No. de oración	No. de ítem	Palabra esperada	Tercer Grado	Tercer Grado	Cuarto Grado	Cuarto Grado	Quinto / Sexto Grado	Quinto / Sexto Grado	Total de errores Pre	Total de errores Post
			Pre 18 estudiantes	Post 18 estudiantes	Pre 22 estudiantes	Post 22 estudiantes	Pre 21 estudiantes	Post 21 estudiantes	61 estudiantes	61 estudiantes
1	1	Los	3	7	2	2	2	7	7	16
	2	juegan	13	13	9	8	12	14	34	35
2	3	La	5	9	6	2	2	4	13	15
	4	corrió	18	17	22	22	21	21	61	60
3	5	El	4	9	11	3	3	5	18	17
	6	persiguió	18	18	22	22	21	21	61	61
4	7	Uno	15	12	21	18	16	16	52	46
	8	competirá	18	16	21	20	21	21	60	57
5	9	La	7	9	7	3	4	7	18	19
	10	gustó	18	18	22	22	21	21	61	61
6	11	las	14	4	15	12	11	5	40	21
	12	vendrán	18	18	22	22	21	21	61	61
7	13	Una	16	18	22	21	19	20	57	59
	14	dijo	15	14	18	19	19	17	52	50
8	15	los	19	5	18	11	10	7	47	23
	16	tienen	20	9	14	15	11	10	45	34
9	17	los	10	8	12	10	11	9	33	27
	18	llegaron	16	16	21	18	16	16	53	50
10	19	El	6	10	15	11	6	9	27	30
	20	pediré	18	17	22	22	21	20	61	59

Al revisar los datos de la tabla 5.2 se pueden apreciar los siguientes resultados generales:

- A. Tercer grado tuvo porcentajes más altos de variación negativa entre la pre y post evaluación.
- B. El 100% de los estudiantes en los tres grados cometieron errores en los verbos “persiguió”, “gustó” y “vendrán”, verbos en pretérito y futuro. Dichos verbos tuvieron 0% de variación en los tres casos, significando que nadie los escribió correctamente, ni en la pre ni en la post evaluación.
- C. El grupo multigrado quinto/sexta tuvo el mayor número de ítems con *variaciones negativas*, es decir, un número mayor de estudiantes cometió errores en la post evaluación comparados con la pre evaluación.

- D. Cuarto grado tuvo el menor número de ítems con variaciones negativas.
- E. El mayor porcentaje de mejora en un ítem se dio en tercer grado con el artículo determinado “los”, pero sólo en uno de sus usos (ítem 15, oración 8). Esto apunta nuevamente al tema de las mayúsculas y minúsculas.
- F. Cuarto grado tuvo el mayor número de porcentajes positivos, lo que indicó que fue mayor el número de aciertos de los estudiantes en la post evaluación que en la pre evaluación en un mismo ítem.

A la luz de estos resultados, podemos resumir que la enseñanza de artículos determinados e indeterminados sigue siendo necesaria, al igual que la conjugación de los verbos regulares e irregulares en presente, pretérito y futuro, el uso de las mayúsculas y minúsculas, y el uso de la tilde. Para ver un análisis más detallado de esta información, favor de acudir al Apéndice H, titulado “Tabla de incremento y decremento de errores en la pre y post evaluación, presentados en porcentajes de variación”.

5.2 Resultados Generales de las Intervenciones

A continuación se explican las características generales de cada intervención, así el resultado en cada una de ellas.

- Participaron cuatro maestras con sus estudiantes.
- Cada maestra tiene dos grupos entre 20 y 31 alumnos dado el modelo de Doble Inmersión 50/50.
- Los grados de Español que participaron fueron Kínder, tercero, cuarto, y el grupo multigrado quinto/sexta.

- Las intervenciones dieron inicio en la semana del 11 de octubre de 2021 y concluyeron en la semana del 10 de diciembre de 2021, abarcando ocho semanas.
- La pre / post evaluación arrojó información relevante relacionada con la gramática del idioma español.
- No todas las maestras pudieron realizar todas las intervenciones por carga educativa y los efectos del Covid-19.
- La intervención de la conjugación de verbos se realizó en los grados de kínder, tercero y el grupo multigrado quinto/sexta en alguna u otra modalidad, ya que cada maestra usó su propia metodología, de acuerdo al grado.
- El diagrama de patrones gramaticales de GLAD se publicó en el salón de tercer grado y una variante del mismo en el salón del grupo multigrado quinto/sexta.
- Se pudo llevar a cabo una sesión de conversación intergrupala – *buddies*, entre kínder y tercer grado.
- Las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito se publicaron en todos los salones.
- Los hábitos de la mente se llevaron a cabo únicamente en el salón de tercer grado.
- Las sesiones de aprendizaje socioemocional se llevaron a cabo en todos los salones, con diferentes modalidades.
- Las videgrabaciones propuestas en SIBME se llevaron a cabo en el salón de tercer grado. La maestra del grupo multigrado quinto/sexta grabó un video relacionado con la conjugación del verbo “ser” fuera de la plataforma SIBME.

Intervención 1. Conjugación de verbos

En primera instancia, enseñar la correcta conjugación de los verbos en español atiende al cumplimiento de los estándares estatales comunes del lenguaje español para cada grado. Sin embargo, para fines de la presente investigación, practicar la conjugación de verbos pretendía ayudar a los estudiantes a memorizar y comprender los diferentes pronombres que existen en español. Un segundo propósito era hacerlos conscientes de que existen verbos regulares e irregulares. Adicionalmente, otra finalidad era enseñarles, a través de la práctica, que los verbos regulares tienen raíces y terminaciones que no cambian para cada pronombre, en sus conjugaciones en el tiempo presente, pretérito y futuro. Ello ayuda a memorizar la conjugación. Es importante destacar también que existen verbos irregulares bastante usuales, y en este caso, su práctica ayuda a memorizar las terminaciones para cada pronombre. Esta habilidad apoya la correcta concordancia entre sujeto y verbo que es tan importante al hablar y escribir un idioma.

Los resultados de esta investigación son que la conjugación de verbos, uno por semana, se llevó a cabo como estaba originalmente planeada en tercer grado. Las otras participantes también lograron conjugar algunos verbos, pero de manera menos consistente. La maestra de tercero escogió los verbos en los que los estudiantes cometían la mayoría de los errores al hablar. Se conjugaron uno por uno durante las ocho semanas. A continuación aparece la secuencia de actividades que se utilizó para practicar la conjugación de los verbos.

a) Recitar cada verbo de lunes a jueves, con los pronombres yo, tú, él/ella, nosotros, vosotros, ustedes, y ellos/ellas en presente, pretérito y futuro.

b) Utilizar el método de TPR (por sus siglas en inglés: *Total Physical Response*) para practicar las conjugaciones. Esto implicó usar movimientos corporales y manuales

asociados a cada pronombre personal, apuntando con los dedos/manos a las personas “yo”, “tú”, “él/ella”, “nosotros”, “ustedes”, “ellos/ellas”.

c) Aclarar si el verbo era regular o irregular. En el caso de que fuera regular, con las terminaciones comunes en infinitivo de “ar”, “er” o “ir”, se mostraba un visual con un verbo específico y sus terminaciones relacionadas a cada pronombre. Se hacía hincapié en aislar la raíz de cada verbo para poder identificar las terminaciones comunes de dichos verbos regulares. En el caso de que fuera un verbo irregular, se practicaba por repetición.

d) Los viernes se escribía el verbo en presente, pretérito y futuro. Para este ejercicio, la conjugación salía de los estudiantes aleatoriamente, en forma verbal primero; enseguida, el grupo la repetía y la escribían en su organizador gráfico; acto seguido, la maestra proyectaba la escritura correcta del verbo en los tres tiempos y con todos los pronombres, incluyendo “vosotros”. Incluir este pronombre en el ejercicio escrito tiene por objeto principal que los estudiantes conozcan su existencia y puedan aplicarlo en futuras conversaciones.

e) Enseguida, se pedía a los estudiantes que escribieran tres oraciones con tres pronombres diferentes, cada una en un tiempo verbal: presente, pretérito y futuro. Posteriormente, se pedía que algunos compartieran sus oraciones de forma oral y se hacían correcciones inmediatas, ya fuera por los otros estudiantes o la maestra.

f) Cada una de las ocho semanas se practicaba otro verbo diferente, pero se hacían preguntas sobre verbos pasados en forma verbal a manera de repaso. A cambio, los estudiantes podían obtener un “boleto”. Los boletos son una forma de motivación para

participar activamente en clase. Con un cierto número de boletos los estudiantes pueden escoger algún premio de la “Caja de Tesoros”, como lápices decorados, borradores de animales que van sobre el borrador de los lápices, plastilina, libretitas, lentes oscuros para niños, animales pegajosos, plumas multicolores, calcomanías, entre otros.

En la tabla 5.3 se muestran los verbos que fueron escogidos por cada maestra de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes y que sí se practicaron de una u otra forma.

Adicionalmente, se incluyen los estándares estatales comunes de California para cada grado.

Tabla 5.3 Conjugación de verbos por grado - Intervención 1

Kínder	3er. Grado	4to. Grado	Grados 5to. / 6to.
<p><u>Verbos irregulares:</u></p> <p>1. Ser</p> <p>2. Gustar</p> <p>3. Poder</p> <p>4. Ir</p> <p>5. Ver</p> <p>Los verbos se conjugaron solamente en el tiempo presente con los pronombres yo, tú, él/ella, nosotros, ustedes, ellos/ellas.</p> <p>Se conjugaron de forma oral únicamente ya que la conjugación de verbos no es un estándar estatal común de este grado.</p>	<p><u>Verbos regulares:</u></p> <p>1. Colaborar</p> <p>2. Correr</p> <p>3. Escribir</p> <p><u>Verbos irregulares:</u></p> <p>4. Ir</p> <p>5. Ser</p> <p>6. Poder</p> <p>7. Tener</p> <p>8. Querer</p> <p>Los verbos se conjugaron en presente, pretérito y futuro con los pronombres yo, tú, él/ella, nosotros, ustedes/vosotros, ellos/ellas.</p> <p>Se conjugaron de manera oral</p>	<p><u>Verbos regulares:</u></p> <p>1. Comunicar</p> <p>2. Ejercer</p> <p>3. Educar</p> <p>4. Escapar</p> <p>Los verbos se conjugaron en presente, pretérito y futuro con los pronombres yo, tú, él/ella, nosotros, ustedes/vosotros, ellos/ellas.</p> <p>Se conjugaron de manera oral.</p> <p>Los estándares estatales comunes a los que atiende la conjugación de los verbos en este grado son:</p> <p>Bajo “Normas y convenciones del Español”:</p>	<p><u>Verbos irregular:</u></p> <p>1. Poder</p> <p>2. Hacer</p> <p>3. Tener</p> <p>4. Saber</p> <p>Los verbos se conjugaron en presente, pretérito y futuro con los pronombres yo, tú, él/ella, nosotros, ustedes/vosotros, ellos/ellas, separando un tiempo verbal para cada día de lunes a miércoles y la práctica de oraciones los jueves.</p> <p>Se conjugaron de manera oral y escrita. Los estudiantes se corregían entre sí.</p> <p>Los estándares estatales comunes a los que atiende la conjugación de los verbos en</p>

	<p>y escrita.</p> <p>Los estándares estatales comunes a los que atiende la conjugación de los verbos en este grado son:</p> <p>Bajo “Normas y convenciones del Español”:</p> <p>3.f. Forman y usan verbos regulares que terminan en – ar-, -er-, -ir- y verbos irregulares (ser, ir, haber).</p> <p>3.h. Aseguran la concordancia entre sujeto-verbo y pronombre-antecedente. *Reconocen el uso de formas verbales formales e informales (tú-usted, ustedes).</p>	<p>4.b. Forman y usan los tiempos compuestos de los verbos (ejemplo: Yo estaba caminando; Yo estoy caminando; Yo estaré caminando) y reconocen su uso limitado en español (una acción en progreso, por ejemplo: Estoy hablando español vs. Hablo español).</p> <p>4.h. Identifican y emplean correctamente el copretérito o pretérito imperfecto (-ar: amaba; -er: comía; -ir: pedía) y el condicional (-ar: amaría; -er: comería; -ir: pediría).</p>	<p>este grado son:</p> <p>Bajo “Normas y convenciones del Español”:</p> <p>5.b. Forman y usan los tiempos perfectos o verbos compuestos con “haber” y el participio pasado (ejemplo: Yo había caminado; Yo he caminado; Yo habré caminado)</p> <p>5.d. Reconocen y corrigen cambios inapropiados en el tiempo de los verbos. (Ejemplos: falta de concordancia entre sujeto y verbo; uso incorrecto de pretérito vs. copretérito: falta de uso del subjuntivo).</p>
--	---	---	--

En las figuras 5.1 y 5.2 se incluye una muestra del organizador gráfico de conjugación de verbos de una estudiante de tercer grado.

Figura 5.1 Muestra de conjugación de verbos regulares con terminaciones "er" y "ar" de una estudiante

AVA 4/2/22

Conjugación de Verbos

Verbo: Correr (R)

PRONOMBRE PERSONAL	PRESENTE	PRETÉRITO O PASADO	FUTURO
Yo	corro	corrí ^o	correré ^o
Tú	corres	corriste s	correrás ^o
Él / Ella / Usted	corre	corrió ^o	correrá ^o
Nosotros	corremos	corrimos	correremos
Ellos / Ellas / Ustedes	corren	corrieron	correrán

Nosotros corremos en el parque.

Conjugación de Verbos 11/2/22

Verbo: Colaborar (R)

PRONOMBRE PERSONAL	PRESENTE	PRETÉRITO O PASADO	FUTURO
Yo	colaboro	colaboré ^o	colaboraré ^o
Tú	colaboras	colaboraste s	colaborarás ^o
Él / Ella / Usted	colabora	colaboró ^o	colaborará ^o
Nosotros	colaboramos	colaboramos	colaboraremos
Ellos / Ellas / Ustedes	colaboran	colaboraron	colaborarán

El no quiere colaborar conmigo.

Figura 5.2 Muestra de conjugación de verbo regular con terminación "ir" y verbo regular con terminación "er" de una estudiante

Conjugación de Verbos (R) 18/2/22

Verbo: Escribir (R)

PRONOMBRE PERSONAL	PRESENTE	PRETÉRITO O PASADO	FUTURO
Yo	escribo	escribí	escribiré
Tú	escribes	escribiste	escribirás
Él / Ella / Usted	escribe	escribió	escribirá
Nosotros	escribimos	escribimos	escribiremos
Ellos / Ellas / Ustedes	escriben	escribieron	escribirán

Yo escribiré una carta a tí

Conjugación de Verbos (I)

Verbo: Poder (I)

PRONOMBRE PERSONAL	PRESENTE	PRETÉRITO O PASADO	FUTURO
Yo	puedo	pude	podré
Tú	puedes	pudiste	podrás
Él / Ella / Usted	puede	pudo	podrá
Nosotros	podemos	pudimos	podremos
Ellos / Ellas / Ustedes	pueden	pueden	podrán

El poderé sacar una A si estudio

Dicho organizador sirvió para varias funciones:

- a. Nombrar los verbos en infinitivo para diferenciar las terminaciones comunes de verbos regulares “ar”, “er”, “ir”.
- b. Marcar si el verbo es regular con una “R” o irregular con una “I” junto al verbo.
- c. Enseñar a los estudiantes que la forma más elemental de conjugar un verbo de acuerdo a su tiempo es en presente, pasado/pretérito y futuro. Ello atiende al estándar educativo del grado. La razón por la que se usan los términos “pasado: y “pretérito” es porque en los grados de Kínder a tercero se usa la primera palabra pero de cuarto grado en adelante se usa la segunda.
- d. Enseñar los pronombres en español incluyendo el “vosotros”, dado el alcance cultural del Programa de Inmersión.
- e. Enseñar las raíces de verbos regulares y las terminaciones estandarizadas de los verbos regulares.
- f. Poner énfasis en los acentos ortográficos y en el hecho de que la conjugación del verbo con el pronombre “tú” en pretérito no lleva una “s” al final.
- g. Practicar la concordancia del pronombre el tiempo verbal con la terminación correcta en una oración.
- h. De la oración, seguir repasando las mayúsculas iniciales y los puntos finales.

En las figuras 5.3 y 5.4 se incluyen ejemplos de la conjugación de verbos de dos estudiantes del grupo multigrado quinto/sexta.

Figura 5.3 Conjugación del verbo "hacer" de un estudiante del grupo multigrado quinto/sexta

Presente	hacer	pasado
<p>Yo <u>hago</u> tu <u>haces</u> él <u>hace</u> nosotros <u>hacemos</u> ustedes <u>hacen</u> ellos <u>hacen</u></p>		<p>Yo <u>hice</u> tu <u>hiciste</u> él <u>hizo</u> nosotros <u>hicimos</u> ustedes <u>hicieron</u> ellos <u>hicieron</u></p>
<p>Futuro</p> <p>Yo <u>haré</u> tu <u>harás</u> él <u>hará</u> nosotros <u>haremos</u> ustedes <u>harán</u> ellos <u>harán</u></p>	<p>Una oracion con un verbo en cada tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ustedes <u>hicieron</u> el pastel <u>hayer</u>. ◦ Nosotros <u>haremos</u> el pastel <u>Mañana</u>. ◦ Ustedes <u>hacen</u> el pastel <u>po favor</u>. 	

Figura 5.4 Conjugación del verbo "poder" de un estudiante del grupo multigrado quinto/sexta

The image shows a handwritten conjugation chart for the verb "poder" (to be able to). The chart is divided into four quadrants by a vertical line and a horizontal line. At the top center, the word "Poder" is written in a cloud-like shape. The top-left quadrant is labeled "Presente" and lists the present tense forms. The top-right quadrant is labeled "Pasado" and lists the past tense forms. The bottom-left quadrant is labeled "Futuro" and lists the future tense forms. The bottom-right quadrant is labeled "3 oraciones" and contains three example sentences. The handwriting is in black ink on a white background.

Presente

Yo puedo
 él puede
 tú puedes
 ella puede
 ellos pueden
 ellas pueden
 nosotros podemos
 ustedes pueden

Pasado

Yo pude
 él pudo
 tú pudiste
 ella pudo
 ellos pudieron
 ellas pudieron
 nosotros pudimos
 ustedes pudieron

Futuro

Yo podré
 él podrá
 tú podrás
 ella podrá
 ellos podrán
 ellas podrán
 nosotros podremos
 ustedes podrán

3 oraciones

Yo sí puedo ir a la clase de Maestra Valency.
 El pudo hacer su examen.
 Yo podré ir a la obra.

Mediante esta intervención, los estudiantes tuvieron una práctica más enfocada en la conjugación de los verbos y en cómo cambia su terminación de acuerdo al pronombre utilizado. Esta práctica es parte de los estándares del idioma para cada grado y debe enseñarse continuamente desde primero hasta sexto grado. Adicionalmente, practicaron la concordancia en género y número para cada conjugación, pudiendo adquirir mayor conciencia del acto de hablar y escribir en español.

La tabla 5.4 muestra los comentarios vertidos por las cuatro participantes durante el grupo focal final acerca de las preguntas sobre los resultados de las intervenciones.

Tabla 5.4 Resultados grupo focal - Intervención 1 - Conjugación de verbos por grado

Preguntas	Kínder	3er. Grado	4to. Grado	Grados 5to. / 6to.
1a. ¿Qué método te parece efectivo para enseñar la conjugación de los verbos?	La maestra mencionó que para niños de edades entre 4 y 6 años, lo ideal es enseñar los verbos a través de canciones y movimientos.	La maestra comentó que es muy útil hacer la conjugación de verbos de forma verbal y escrita. También comentó que los estudiantes deben aprender y practicar la conjugación de verbos regulares e irregulares en los tiempos presente, pretérito y futuro. Opina que sí se debe enseñar el pronombre “vosotros” también.	La maestra sugiere que primero se escriban los verbos, practicando su conjugación, y decirlos en voz alta.	La maestra sugiere que se escriban las conjugaciones de un verbo y se vayan diciendo en voz alta.
1b. ¿Con qué frecuencia debería hacerse?		Es de la opinión que debe hacerse todos los días	Es de la opinión que debe hacerse todos los días	El ejercicio debe llevarse a cabo por lo menos tres veces por semana.
1c. ¿Cómo evaluarías?	Debido a que en esta etapa los alumnos están adquiriendo el español como segundo idioma, no se evaluaría sino hasta el 4to. trimestre escolar, para ver si pueden usar un verbo en un enunciado en el tiempo verbal presente únicamente.	Debe evaluarse al final de cada semana y más de una vez cada verbo, repetidamente durante el año escolar.	Debe evaluarse al final de cada semana o al final de la conjugación de un mismo verbo.	Sugiere que debe hacerse un examen al final de cada verbo que se practica.

Intervención 2. Diagrama Bilingüe de Patrones Gramaticales - Proyecto GLAD

En el caso de esta investigación, las participantes estuvieron de acuerdo en que es necesario repasar constantemente el orden de una oración, y por estar los estudiantes en un programa bilingüe, es necesario hacer esto en los dos idiomas para marcar las similitudes y diferencias entre el inglés y el español. Una vez exhibido dicho diagrama, sirvió para reforzar

constantemente el contenido gramatical que representaba. Esta intervención específica se hizo en tercer grado.

A continuación, en la figura 5.5, se presenta el diagrama de patrones gramaticales adaptado a las necesidades de tercer grado.

Figura 5.5 Diagrama bilingüe de patrones gramaticales de una oración

ARTICULO (ARTICLE)		SUSTANTIVO (NOUN)	ADJETIVO (ADJECTIVE)	VERBO (VERB)	ADVERBIO (ADVERB)	FRASE PREPOSICIONAL (PREPOSITIONAL PHRASE)
Masculino El	Femenino La	niño	gracioso	corre	rápidamente	en el jardín
Masculino Los	Femenino Las	maestra	inteligente	enseña	amablemente	todos los días
Masculino Un	Femenino Una	animales	feroces	cazan	velozmente	en las noches
Masculino Unos	Femenino Unas	personas	amables	colaboran	atentamente	unas con otras para leer
Masculino Un	Femenino Una	perro	travieso	agarra	lentamente	su hueso para esconderlo
Masculino Unos	Femenino Unas	libros	interesantes	aportan	adecuadamente	información relevante
Masculino Unos	Femenino Unas	flores	bonitas	duermen	profundamente	a pesar del ruido alrededor
Masculino Unos	Femenino Unas	preciosas	preciosas	huelen	perturbadamente	cuando abro mi ventana
ARTICLE	ADJECTIVE	NOUN	VERB	ADVERB	PREPOSITIONAL PHRASE	
The	giant	tree	sways	gently	In the wind.	
The	orange	flowers	grow	quickly	in the Spring.	
A	sweet	baby	smiles	naturally	at his mom.	
An	intelligent	student	studies	seriously	through the night.	

Este póster o diagrama se exhibió en los salones de Español y de Inglés. La única diferencia es que en el salón de Inglés aparecen primero las oraciones en ese idioma y las oraciones en español abajo, con oraciones diferentes. Tenerlo en los dos salones/idiomas tiene por objeto apoyar la transferencia de lenguajes que practican los estudiantes para ayudar en la

adquisición del idioma nuevo. La forma de usarlo fue destacar en las oraciones ahí contenidas los siguientes rasgos gramaticales para aplicarlos en nuevas oraciones:

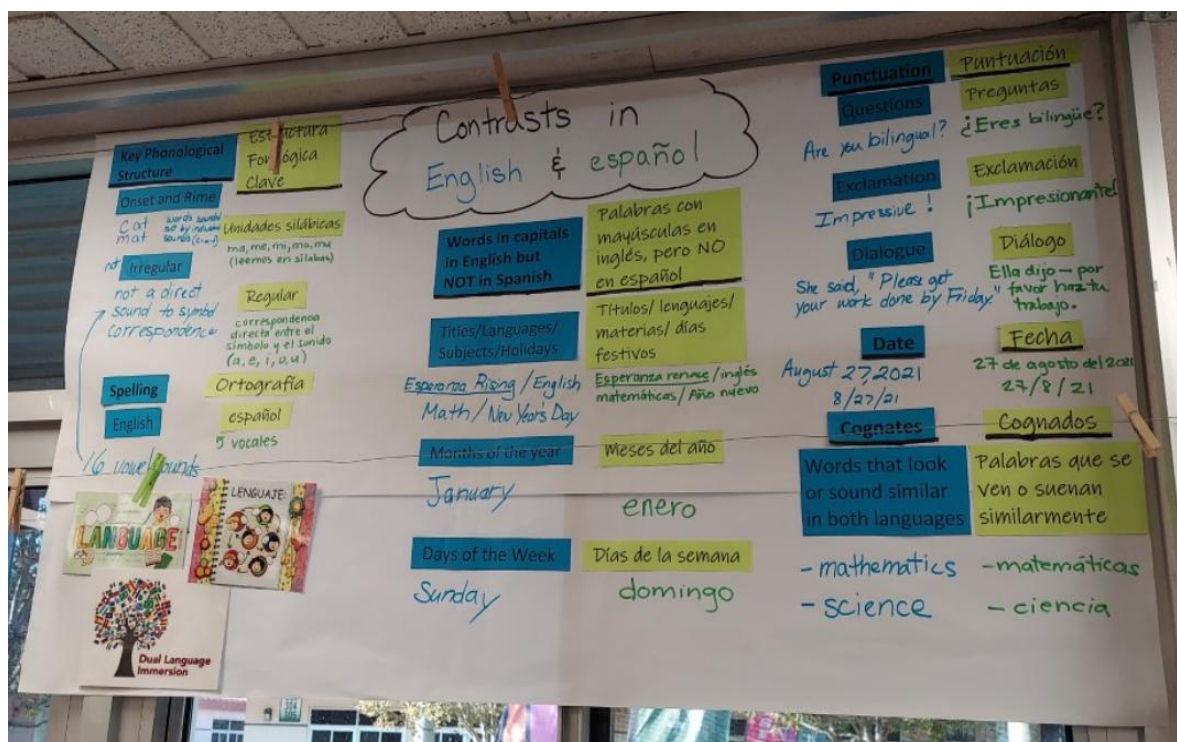
- a. El uso de mayúsculas al principio de las oraciones y el punto final.
- b. Resaltar la diferencia entre el sujeto (quién hace la acción) y el predicado (qué hace el sujeto).
- c. Señalar los diferentes artículos y su género en ambos idiomas.
- d. El género de los sustantivos (masculino o femenino).
- e. El número de los sustantivos (singular o plural).
- f. El orden del sustantivo y el adjetivo, subrayando la diferencia entre los dos idiomas (en español generalmente va primero el sustantivo y en inglés generalmente va primero el adjetivo).
- g. La concordancia en género y número entre el sustantivo y el verbo.
- h. El uso de adverbios y frases preposicionales.
- i. Marcar las similitudes y diferencias entre el español y el inglés al formar oraciones.
- j. La diferencia entre hacer una oración simple y una oración interesante con más detalles.

Tener un gráfico en las paredes del salón de clases con el orden correcto de la oración en los dos idiomas también tuvo como finalidad que los estudiantes lo pudieran usar de referencia constante al formar sus oraciones, tanto en forma escrita como verbal. El objetivo era motivarlos a formar oraciones interesantes con detalles que ayudan al lector o al que escucha a formarse una imagen mental del contenido. Esta práctica favoreció la escritura, pero en el caso de esta investigación, el objeto principal fue promover la construcción de oraciones completas y

descriptivas en español, y que pudieran apoyar su habilidad de hablar correctamente en el idioma adquirido.

En el caso de las participantes de Kínder y cuarto grado, no lograron exhibir un diagrama de patrones gramaticales, sin embargo, la maestra del grupo multigrado quinto/sexta implementó otro tipo de diagrama que se presenta en la figura 5.6. El objetivo primordial era recordar las diferencias relevantes entre los dos idiomas para evitar errores comunes.

Figura 5.6 Diagrama de contrastes entre el idioma inglés y el idioma español



En el diagrama se muestran las relaciones entre el inglés y el español en los siguientes temas cotidianos:

- Estructuras fonológicas de las vocales. En inglés existen las mismas cinco vocales pero, a diferencia del español, corresponden a más de un sonido.

- b. En inglés y en español tanto los sonidos se agrupan como las sílabas se dividen de manera diferente.
- c. En inglés no existe una correlación directa entre un símbolo y un sonido como sucede en español, donde se escucha tal como la grafía lo señala.
- d. En inglés se puede aislar el sonido de cada letra para unirlos y poder decir la palabra. En español se mantiene claramente el sonido de cada sílaba para lograr leer una palabra.
- e. A diferencia que en español, en inglés existen palabras que siempre llevan mayúscula inicial como los días de la semana, los meses del año y las estaciones.
- f. En inglés todas las palabras excepto las cortas en un título van en mayúsculas, en español sólo la primera palabra del título y los nombres propios, si es que el título incluye alguno.
- g. En inglés los signos de interrogación y exclamación sólo van al final de las oraciones, pero en español va uno invertido al principio y uno al final de la oración en cualquiera de los dos casos.
- h. El orden de cómo se escribe la fecha varía en ambos idiomas.
- i. Los símbolos que se usan para indicar un “diálogo” en una escritura son las comillas en inglés; en español se usa el guion largo.
- j. Los cognados son palabras que se parecen mucho en ambos idiomas y a veces hasta se escriben igual. Son importantes porque ayudan a los estudiantes a comprender más palabras en el idioma adquirido si las relacionan a sus posibles cognados en su idioma natal. Cabe aclarar que existen falsos cognados, cuya enseñanza también es útil.

Esta segunda intervención fue muy útil desde el momento en que se desplegó en las paredes del salón de tercer grado y en las paredes del grupo multigrado quinto/sexta, respectivamente. Una vez colocados los póster, las maestras fueron capaces de referirse a ellos

constantemente. En el caso de tercero, fue un apoyo para recordar a los estudiantes el orden de la oración, la concordancia entre género y número relacionados con los artículos, sustantivos y verbos. También sirvió para hablar frecuentemente acerca del contenido interesante y detallado de una oración.

En el caso del grupo multigrado, el póster se usó cada vez que se tenía que reforzar algo de la información que contiene, y en ese grado los estudiantes lo consultaban de manera independiente, sin que la maestra tuviera que señalando. Para ambos grupos fue un recurso adicional que podían consultar y que les sirvió para estructurar adecuadamente sus participaciones orales y escritas.

En la tabla 5.5 se presentan los comentarios de las cuatro participantes, relacionados con los resultados de las intervenciones, mismos que compartieron durante el grupo focal final.

Tabla 5.5 Resultados grupo focal - Intervención 2 – Diagrama bilingüe de patrones gramaticales

Preguntas	Kínder	3er. Grado	4to. Grado	Grados 5to. / 6to.
2a. ¿Te parece efectivo tener exhibida la gráfica de GLAD con el orden correcto de una oración en los dos idiomas?	La maestra de Kínder comentó que en su grado empezaron a usar la gráfica de GLAD en español a partir del 3er. trimestre y en inglés se empezó a usar desde el segundo trimestre.	La maestra de tercero sí utilizó la gráfica de GLAD con el orden correcto de la oración en inglés y español, como se observa en la figura 5.5.	La maestra de cuarto mencionó que tener la gráfica de GLAD en las paredes del salón de clases es efectivo, mas no mostró evidencia de utilizarla durante el período de las intervenciones.	La maestra del grupo multigrado comentó que tener la gráfica de GLAD en el salón es efectiva. Asimismo, sugirió incorporar el uso de poemas y canciones de GLAD para que los estudiantes pongan en práctica las partes y el orden correcto de una oración.
2b. ¿Cómo la usarías?	Usaron los poemas y canciones desde el primer trimestre para exponer a los alumnos a todas las partes de la oración desde el inicio del año. Todas las canciones y poemas se procesaron usando los colores de acuerdo con la gráfica de la oración de GLAD. En Kínder usan el negro para los artículos, rojo para los sustantivos, anaranjado para los adjetivos, verde para los verbos y azul para la frase preposicional.	Sugiere agregar <i>input charts</i> o diagramas para enseñar la gramática del idioma español y mapas conceptuales para cada tipo de palabra: agudas, graves, esdrújulas, con pronombres y terminaciones, y con ejemplos alrededor. Planea seguir usando la gráfica bilingüe de GLAD para el orden correcto de la oración el siguiente año escolar 2022-23.	Comentó que es importante hacer referencia a la estrategia en ambos idiomas y no sólo tener la estrategia exhibida. Las maestras necesitan referirse a la estrategia e incorporarla en la instrucción del inglés y del español.	Elaboró su propia gráfica de GLAD, diferente a la del orden de la oración, misma que se puede apreciar en la Figura 5.6. En dicha gráfica muestra las similitudes y diferencias en temas comunes entre ambos idiomas.

Intervención 3. Sesiones de conversación intergrupales / buddies

Dadas las circunstancias impuestas por la pandemia, estas sesiones estuvieron limitadas ya que era necesario evitar mezclar a los estudiantes y prevenir contagios. Sin embargo, cuando los contagios fueron menores, el director de la escuela dio autorización para que se llevara a cabo una sesión de compañeros o sesión de *buddies*, siempre y cuando fuera en alguna área exterior y que todos los estudiantes portaran su cubrebocas. En ese momento se organizó una sesión entre uno de los grupos de Español de Kínder y uno de los grupos de Español de tercer grado. Se mencionó con anterioridad que el objetivo era primordialmente leer juntos pero la sesión tuvo mayores alcances. Duró alrededor de 30 minutos, durante los cuales trabajaron en parejas K-3, leyeron y comentaron su parte favorita en español.

La maestra de Kínder seleccionó 30 libros de ficción, uno para cada pareja de estudiantes y algunos títulos extras. Por su parte, la maestra de tercer grado organizó a sus estudiantes para caminar al patio de Kínder y les platicó el objetivo y metodología de la reunión, dando ideas a los estudiantes de qué tipo de interacciones podrían tener con sus compañeros de Kínder.

Se llevó a cabo lo siguiente:

1. Al llegar, los alumnos se presentaron con sus nuevos amigos usando el marco de oración —Hola, me llamo _____, y tú ¿cómo te llamas? Al terminar, los alumnos de tercero les dijeron a sus compañeros de Kínder, —ven, vamos a leer un libro juntos.
2. Los estudiantes caminaron a las mesas en parejas, guiados por las maestras, con un libro en las manos.

3. Juntos hicieron una revisión general de la portada del libro, la contraportada y el título del volumen.
4. Los estudiantes mayores se dirigieron en español a los alumnos de Kínder sobre cuál era su expectativa acerca de la lectura. Preguntaron: “¿De qué crees que se va a tratar el libro?”. Otros estudiantes más avanzados preguntaron también: “¿Por qué piensas eso?”. El objetivo era lograr que los estudiantes hablaran lo más posible en español.
5. Los estudiantes de tercero leyeron el libro lentamente apuntando a las palabras una a una con el dedo índice mientras los alumnos de Kínder seguían la lectura con sus ojos.
6. A lo largo del ejercicio se daba oportunidad de que los estudiantes de Kínder se expresaran libremente, como por ejemplo preguntando sobre algún objeto, o haciendo exclamaciones como “¡qué bonito!”.
7. Al terminar la lectura del libro, los estudiantes de tercero preguntaron a los de Kínder: “¿Cuál fue tu parte favorita del cuento?”, o “¿qué fue lo que más te gustó?”. Al escuchar las respuestas, inquirían: “¿Por qué?”. El objetivo era propiciar nuevamente un diálogo entre los estudiantes para que ambos practicaran oralmente el español.

En la figura 5.7 se muestra a los estudiantes con sus parejas respectivas, leyendo y comentando juntos libros en español del nivel de Kínder.

Figura 5.7 *Sesión intergrupala de buddies practicando lectura entre estudiantes de Kínder y de tercer grado*



Nota: Se tiene permiso escrito de los padres de familia para la publicación de esta foto.

La actividad dio como resultado que los estudiantes de tercer grado leyeran un libro en español a los alumnos de Kínder, mostrando ambos interés en dicha actividad. El propósito de fomentar la oralidad entre los estudiantes de tercer grado y los de Kínder del programa bilingüe se logró. Fueron capaces de relacionarse en español con personas de otras edades y de manera espontánea. Adicionalmente, los estudiantes de Kínder pudieron aprender cómo se llaman algunos objetos en español. Los integrantes de ambos grados disfrutaron la interacción con sus contrapartes y comentaron a sus maestras que quisieran realizar nuevamente otra actividad similar.

En la tabla 5.6 se presentan los comentarios de las cuatro participantes relacionados con los resultados de las intervenciones, mismos que compartieron durante el grupo focal final.

Tabla 5.6 Resultados grupo focal - Intervención 3 – Sesiones de conversación intergrupales / buddies

Preguntas	Kínder	3er. Grado	4to. Grado	Grados 5to. / 6to.
3a. ¿En un futuro, te gustaría llevar a cabo sesiones intergrupales de <i>buddies</i> con otros grupos de español?	<p>La maestra de Kínder mencionó que les encantó a sus estudiantes haber podido</p> <p>Participar en la sesión intergrupales con tercer grado.</p>	<p>La maestra de tercero dijo que sí le gustaría llevar a cabo sesiones de <i>buddies</i> con otros grupos de español.</p>	<p>La maestra de cuarto afirmó que sí le gustaría participar en sesiones de <i>buddies</i> para practicar el idioma español de forma oral.</p>	<p>La maestra del grupo multigrado comentó que sí le gustaría llevar a cabo sesiones intergrupales.</p>
3b. Si respondes que sí, ¿con qué propósito las llevarías a cabo y con qué frecuencia?	<p>Agregó que este tipo de sesiones son una herramienta maravillosa para fomentar el placer de la lectura, y comentó que realmente hubo comprensión por ambas partes: los alumnos de Kínder y los alumnos de tercero.</p>	<p>Agregó que los propósitos de estas sesiones pueden variar, desde leer nada más por el placer de leer, hasta encontrar objetivos específicos de acuerdo a los estándares del grado menor en la sesión de <i>buddies</i>, de tal suerte que los estudiantes mayores ayuden con ello. Un ejemplo sería leer para encontrar la idea central y detalles en un libro. Otros ejemplos pueden incluir temas de matemáticas, ciencias, gramática, habilidades de computación como hacer un Power Point, entre otros. La frecuencia podría ser una vez por semana, por quincena, por mes, por bimestre, o por trimestre.</p> <p>Comentó la necesidad de actualizar los libros en español</p>	<p>Se pueden hacer diferentes actividades como presentar sobre un tema, contestar preguntas o compartir sobre lo que están aprendiendo.</p> <p>También pueden practicar la lectura. Aclaró que sería genial poder hacer este tipo de sesiones una vez por mes.</p>	<p>Mencionó que la manera en que lo han hecho en el pasado es que los estudiantes del grado más alto apoyan a los pequeños, por ejemplo en cómo leer un artículo en el programa de Achieve 3000, o cómo hacer un Power Point. También podrían leer libros o hacer proyectos de arte. Lo que le gustaría añadir es el componente de motivar a los estudiantes a mantenerse en español.</p>

		dentro de cada salón.		
--	--	-----------------------	--	--

Intervención 4. Intenciones de Aprendizaje y Criterios de éxito

En el caso de las intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, las cuatro participantes fueron capaces de escribir sus intenciones y criterios en un lugar visible y comunicarlos a los alumnos para cada materia.

El reto para todas las maestras fue comunicar las intenciones de aprendizaje no sólo antes de comenzar una lección, a manera de objetivos académicos relacionados con el tema en cuestión, sino regresar a ellas varias veces más durante la lección. Por otro lado, los criterios de éxito son enunciados que definen lo que los estudiantes serán capaces de hacer y aprender para alcanzar el objetivo académico. Estos criterios son importantes porque sirven, tanto al maestro como a los alumnos, como parámetros que les ayudan, a unos, para organizar las estrategias, actividades y recursos de enseñanza, y a los otros, para conocer las expectativas de aprendizaje que los llevarán al cumplimiento de los objetivos exitosamente.

Las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito van marcando las pequeñas metas que los estudiantes tienen que ir logrando para mostrar su asimilación del tema en cuestión. En la Figura 5.8, se muestran las intenciones de aprendizaje y criterios de éxito en el salón de tercer grado, incluyendo los contenidos de Lectura, Escritura, Ciencias/Historia, Gramática y Aprendizaje Socioemocional. En el caso de esta investigación, se incluyeron también para los hábitos de la mente.

Cabe aclarar que los criterios de éxito van cambiando, algunas veces conforme al avance de aprendizaje de los estudiantes dentro de una misma intención de aprendizaje.

Figura 5.8 Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

	Intención de aprendizaje	Criterios de éxito "Seré capaz de..."
Lectura	Aprenderé cómo las palabras y acciones de los personajes determinan sus vidas	<ul style="list-style-type: none"> Definir características físicas y de formas de pensar y actuar de personajes en una fábula Dialogar con mis compañeros acerca de cómo les afecta a ellos y otros
Escritura	Aprenderé cómo usar Word online para escribir un ensayo informativo	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar un documento, ponerle nombre, guardarlo y encontrarlo Usar el corrector de palabras una vez cambiado el idioma
Ciencias / Historia	Aprenderé cómo los comportamientos de animales en grupos les sirven para sobrevivir	<ul style="list-style-type: none"> Observar y hacer anotaciones en un diario acerca del comportamiento de animales en grupo Distinguir cómo se comunican para sobrevivir
Gramática	Aprenderé a conjugar el verbo <u>colaborar</u> en presente, pasado y futuro	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar múltiples pronombres personales y aplicar la terminación correcta del verbo en los tres tiempos verbales
Hábito de la mente en misión bilingüe	"Pensar flexiblemente"	<ul style="list-style-type: none"> Explicar cómo me sirve tener perseverancia al aprender un idioma nuevo Presentar las ideas de un compañero y dar mi opinión
Aprendizaje socio-emocional	Aprenderé a formar una opinión acerca de un tema cotidiano y podré comentarle con mi grupo	<ul style="list-style-type: none"> Expresar mi opinión de forma oral en español apoyándola con razones Reportar lo que diga un compañero verbalmente

Esta intervención resultó muy útil para los estudiantes de tercero, ya que al comenzar cada lección se leyó en voz alta cada intención de aprendizaje, según el tema. Después se les explicó qué significaba y ellos pudieron resolver sus dudas. Al comentar las intenciones de aprendizaje, los estudiantes entendieron mejor qué estaban haciendo y por qué lo estaban haciendo. Se regresó tanto a las intenciones de aprendizaje como a los criterios de éxito repetidamente, y no sólo al principio de cada lección. En ocasiones, inclusive hubo modelos a seguir, como fue el caso de la conjugación de los verbos.

En el Apéndice I de esta investigación se incluye una lección del Día de Muertos, para enfatizar la importancia que representa definir las intenciones de aprendizaje de una lección o tema, así como sus criterios de éxito, y compartir ambos constantemente con los estudiantes,

asegurando así el aprendizaje, así como el éxito en el entendimiento del tema a largo plazo. Esto es lo que Hattie (2014) denomina aprendizaje visible.

En la tabla 5.7 se presentan los comentarios de las cuatro participantes relacionados a los resultados de las intervenciones, mismos que compartieron durante el grupo focal final.

Tabla 5.7 Resultados grupo focal - Intervención 4 – Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

Preguntas	Kínder	3er. Grado	4to. Grado	Grados 5to. / 6to.
4.a ¿Crees que es importante exhibir las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito?	<p>La maestra de Kínder comentó que cree que sí es importante exhibir las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito en el salón de clases, pero dependiendo del grado serían las metas de gramática. En su caso, ella maneja una meta por semana.</p> <p>No mencionó si exhibe ambos en su salón de clases.</p>	<p>La maestra de tercero dijo que sí es importante exhibir las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito en el salón de clases. Ella los escribe directamente en uno de los pizarrones blancos que hay en su salón y se refieren a todos los contenidos que ella enseña: Lectura, Escritura, Ciencias, Historia, Hábitos de la mente y Aprendizaje socioemocional. La foto de esta información aparece en la figura 5.8.</p>	<p>La maestra de cuarto no contestó esta pregunta.</p>	<p>La maestra del grupo multigrado mencionó que sí es importante exhibir las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito en el salón de clases.</p> <p>Agregó que dependiendo del grado serían las metas de Gramática. En lo personal, ella maneja una meta por semana.</p>
4.b ¿Cómo los informas a los estudiantes y con qué frecuencia los repites?	<p>No mencionó cómo los comunica a los estudiantes, y tampoco mostró evidencia de haberlos escrito en un lugar visible de su salón de clases.</p>	<p>Agregó que comunica las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito al principio de las lecciones, pero quiere poder hacer referencia a ellos a lo largo de las mismas, no sólo al</p>		

		principio. Sugirió agregar una intención de aprendizaje y criterios de éxito para gramática.		
--	--	---	--	--

Intervención 5. Hábitos de la Mente

A continuación aparecen los hábitos de la mente que se seleccionaron. La elección se determinó por la relación que pueden tener con aprender un nuevo idioma, ya que los estudiantes muchas veces pueden sentirse desanimados porque no lo entienden o se les dificulta. Los hábitos presentados en el salón de tercero fueron los siguientes ocho: 1. Perseverar, 4. Pensar flexiblemente, 7. Cuestionar y plantear problemas, 8. Aplicar conocimiento, 10. Obtener información a través de todos los sentidos, 13. Tomar riesgos responsables, 14. Encontrar el humor y 16. Mantenerse abierto al aprendizaje continuo. Se trabajó un hábito cada semana del período de intervenciones, según se detallan en la figura 5.9.

Figura 5.9 Gráfico de Hábitos de la mente en español

 <p>1. Perseverar <i>¡No te rindas!</i></p> <p>Perseverar en una tarea hasta completarla; mantenerte enfocado. Buscar siempre la manera de lograr tus metas aunque estes estancado.</p>	 <p>2. Manejando la Impulsividad <i>¡Tómate tu tiempo!</i></p> <p>Pensar antes de actuar; permanecer tranquilo, reflexivo y deliberado.</p>	 <p>3. Escuchando con Comprensión y Empatía <i>¡Trata de comprender a los demás!</i></p> <p>Dedicar tu energía mental a los pensamientos e ideas de otras personas; hacer un esfuerzo para percibir el punto de vista y la emociones de otros.</p>	 <p>4. Pensando Flexiblemente <i>¡Verlo de otra manera!</i></p> <p>Tener la habilidad de cambiar perspectivas, generar alternativas y considerar diferentes opciones.</p>
 <p>5. Pensando sobre Nuestro Pensamiento (Metacognición) <i>¡Saber qué sabes!</i></p> <p>Ser consciente de nuestros propios pensamientos, estrategias, sentimientos y acciones y sus efectos sobre los demás.</p>	 <p>6. Buscando Exactitud <i>¡Comprobarlo de nuevo!</i></p> <p>Siempre hacer lo mejor posible. Estableciendo altos estándares, comprobar y encontrar maneras de mejorar constantemente.</p>	 <p>7. Cuestionando y Planteando Problemas <i>¿Cómo lo sabes?</i></p> <p>Tener una actitud inquisitiva; saber que datos son necesarios y desarrollar estrategias inquisitivas para producir esos datos. Encontrar problemas para resolver.</p>	 <p>8. Aplicando Conocimiento <i>¡Aplica lo aprendido!</i></p> <p>Acceder a los conocimientos previos; transferir conocimientos, más allá de la situación en la que fue aprendida.</p>
 <p>9. Pensando y Comunicando con Claridad y Precisión <i>¡Sé claro!</i></p> <p>Esforzarse por una comunicación precisa tanto en forma escrita como oral, evitando generalizaciones, distorsiones e omisiones.</p>	 <p>10. Obteniendo Información a través de Todos los Sentidos <i>¡Usa tus propios recursos!</i></p> <p>Busca recopilar información a través de todas las posibilidades sensoriales: gusto, olfato, tacto, kinestésico, auditivo y visual.</p>	 <p>11. Creando, Imaginando e Innovando <i>¡Inténtalo de otra forma!</i></p> <p>Generar ideas: nuevas, originales, novedosas y que fluyan en su entorno.</p>	 <p>12. Respondiendo con Sorpresa y Admiración <i>¡Diviértete intentándolo!</i></p> <p>Encontrar lo sorprendente y misterioso del mundo que nos rodea y ser maravillado por sus fenómenos y belleza.</p>
 <p>13. Tomando Riesgos Responsables <i>¡Atrévete!</i></p> <p>Ser aventurero; vivir al limite de nuestras propias habilidades. Tratar cosas nuevas constantemente.</p>	 <p>14. Encontrando el Humor <i>¡Ríe un poco!</i></p> <p>Encontrar lo gracioso, incongruente e inesperado. Ser capaz de reirse de sí mismo.</p>	 <p>15. Pensando Interdependiente-mente <i>¡Trabajar juntos!</i></p> <p>Ser capaz de trabajar y aprender de los demás en situaciones reciprocas.</p>	 <p>16. Manteniéndose Abierto al Aprendizaje Continuo <i>¡Aprende de la experiencia!</i></p> <p>Tener humildad y orgullo para admitir que no lo sabes todo; resiste la complacencia.</p>

Nota: Se recuperó este gráfico de The STEMAZing Project (2022)

Para enseñar estos hábitos se mostró primero la película de dibujos animados, que por ahora sólo están en el idioma inglés. La ventaja de esto es que prácticamente todos los estudiantes son fuertes en ese idioma, y ver los filmes afianza la comprensión del contenido. Enseguida se preguntó a los estudiantes qué habían entendido del video, dando pie a una discusión en español. Una vez que se tenía la seguridad de que todos entendieron el tema central, se les pedía a los alumnos que dieran ejemplos de cómo aplicar ese hábito a su vida en el salón de español, y específicamente a aprender un nuevo idioma. El objetivo fue reconocer que aprender algo nuevo es un reto y que, aunque las dificultades en el camino serán inevitables, cualquier objetivo se puede lograr con una actitud positiva y una mente abierta.

Esta intervención fue del agrado de los estudiantes, y dado que las películas presentan los temas mediante dibujos animados, para ellos fue entretenido verlas. Varios alumnos expresaron que se sentían identificados con los personajes o la trama, y como consecuencia tuvieron más deseos de compartir sus experiencias. Para discutir acerca del contenido se les proporcionaron marcos de oración a los estudiantes que les facilitaran expresar sus ideas en español, como los que aparecen en la intervención 6.

En la tabla 5.8 se presentan los comentarios de las cuatro participantes, relacionados con los resultados de las intervenciones, mismos que compartieron durante el grupo focal final.

Tabla 5.8 Resultados grupo focal - Intervención 5 – Hábitos de la mente

Preguntas	Kínder	3er. Grado	4to. Grado	Grados 5to. / 6to.
5a. ¿Crees que es importante motivar en el aula a los aprendices de un nuevo idioma?	La maestra de Kínder dijo que sí es eficaz motivar en el aula a los aprendices de un nuevo idioma.	La maestra de tercero contestó que es muy importante motivar a los aprendices de un nuevo idioma en el salón de clases a través de videos como los de los hábitos de la mente.	La maestra de cuarto considera que sí es importante motivar en el aula a los aprendices de un nuevo idioma.	La maestra del grupo multigrado mencionó que motivar a los estudiantes aprendices de un nuevo idioma sí es importante.
5b. Para promover la motivación de aprender un nuevo idioma, ¿pudiste usar los hábitos de la mente?	Sin embargo, debido a las restricciones de tiempo y los efectos de la pandemia, ella no pudo mostrar los videos de los hábitos de la mente sugeridos de Kallick y Costa, del Instituto de hábitos de la mente.	Pudo mostrar los ocho videos sugeridos durante el período de las intervenciones. Considera que esa motivación debe ser constante, a lo largo de todo el año escolar. Planea continuar usando los 16 videos	Dice que durante las intervenciones los usó muy poco. No mostró evidencia de ningún ejemplo en particular.	Aclaró que desafortunadamente no pudo usar los Hábitos de la mente durante el período de las intervenciones.

		relacionados con los hábitos de la mente en el año escolar 2022-23.		
5c. Si no, ¿qué otra manera sugieres para motivar a los estudiantes para este fin?			Agregó también que es importante utilizar cosas/temas que les interesan a los estudiantes.	Sin embargo, siempre procura halagar a los alumnos y motivarlos cuando usan su nuevo idioma

Intervención 6. Aprendizaje Socioemocional - Sanford Harmony

El aprendizaje socioemocional es vital para el aprendizaje académico. Si los estudiantes no se sienten seguros y la relación entre ellos no es cómoda, es más difícil que estén abiertos a aprender el contenido (Harmony, 2008). Teniendo esto en cuenta, el aprendizaje se realizó desde una modalidad en la que se tomó una cuestión común donde tuvieran algo que aportar. De esta forma, se formuló una pregunta basada en un aspecto de la vida cotidiana con lo que se buscó que los estudiantes estuvieran motivados a participar. Los temas son variados y pueden referirse a sentimientos, pensamientos, preferencias, gustos, problemas, alegrías, tristezas, entre muchos otros. Un ejemplo de un tema relacionado con bienestar socioemocional es:

En color azul se planteó la pregunta original. Para contestar, los estudiantes tenían que levantar la mano y usar el siguiente marco de oración en color verde. La última participación consistía en que algún otro estudiante tenía que reportar lo que había *escuchado*, al igual que aportar su opinión al respecto, indicado en el marco de oración rojo.

¿Cuál es una cualidad que debe tener un buen amigo/amiga? ¿Por qué?

— Una cualidad que un buen amigo / buena amiga debe tener es _____
porque _____.

— _____ dijo que él / ella piensa que una cualidad que debe tener un buen amigo / buena amiga es _____ porque _____. Yo pienso que _____.

Debido a que las intervenciones se realizaron en el trimestre de septiembre a diciembre, este periodo fue propicio para temas culturales como el Día de Muertos y las posadas navideñas. Un ejemplo de la secuencia de respuestas para una pregunta grupal, usando el código de colores, fue la siguiente:

— **¿Qué similitudes o diferencias puedes nombrar entre Halloween y el Día de Muertos? Dime por lo menos dos.**

— Dos similitudes / diferencias que puedo nombrar entre Halloween y el Día de Muertos son _____ y _____.

— _____ dijo que dos similitudes / diferencias que pudo nombrar entre Halloween y el Día de Muertos son _____ y _____. Yo pienso que _____.

La idea detrás de este ejercicio es asegurar que todos están poniendo atención a lo que sus compañeros contestaban, y que además de repetirlo pudieran elaborar más su respuesta al ampliarla con una opinión al respecto.

Un ejemplo de una pregunta relacionada a Las Posadas que se usó para trabajar en parejas fue:

¿Te gustaría tener una fiesta todos los días durante nueve días seguidos? Sí o no y por qué?

— A mí sí / no me gustaría tener una fiesta todos los días durante nueve días seguidos porque _____.

Al informar al grupo lo que platicaron con sus parejas usaron el siguiente marco de oración, pero tenían que referir lo que su compañero o compañera había manifestado, no lo que ellos habían dicho:

— _____ **dijo que a él / ella sí / no le gustaría tener una fiesta todos los días durante nueve días seguidos porque _____ . Yo pienso que _____ .**

Esta actividad fue muy exitosa en fomentar la oralidad de los estudiantes, ya que con la ayuda de los marcos de oración se sintieron cómodos al manejar el idioma lo suficiente para aportar sus ideas y sentimientos. Este ejercicio es idóneo para que los estudiantes expresen su opinión y conocimientos, pero también favorece a que expresen lo que terceras personas mencionaron, ya que los obliga a enfocar sus habilidades de escucha activa hacia las personas que hablan.

Esta intervención se llevó a cabo en todos los salones, y además de hacer preguntas de contenido académico o socioemocional también se usó para discutir temas diversos relacionados con las ventajas de ser una persona bilingüe. Estas prácticas proporcionaron un foro en el que se pudo practicar extensamente la oralidad, ya que los estudiantes tuvieron experiencias que aportar gracias a que este ejercicio se usa cotidianamente para comenzar la enseñanza. Es tal la continuidad, que no pasaban más de dos días seguidos sin participar. Tarde o temprano los estudiantes tuvieron algo que opinar al respecto de un tema concreto y siempre mostraron entusiasmo por compartir sus experiencias. Esta es otra de las actividades en la que se repartieron “boletos” por participación, motivando así a que más estudiantes quisieran hablar.

En la tabla 5.9 se presentan los comentarios de las cuatro participantes, relacionados con los resultados de las intervenciones, mismos que compartieron durante el grupo focal final.

Tabla 5.9 Resultados grupo focal - Intervención 6 – Aprendizaje socioemocional

Pregunta	Kínder	3er. Grado	4to. Grado	Grados 5to. / 6to.
6. ¿Hay algo nuevo que puedas integrar a la manera en que llevas a cabo tus sesiones de aprendizaje socioemocional para apoyar la correcta oralidad de los estudiantes?	La maestra de Kínder compartió que este año escolar 2021-22, aprovechaba los días lunes, que es cuando los alumnos llegaban emocionados por compartir lo que habían hecho el fin de semana, para llevar a cabo una plática entre todos sus estudiantes para compartir su información. También lo hizo cuando los estudiantes llevaban algún artículo para compartir con la clase.	La maestra de tercero comentó que hacía una pregunta cada día para ser contestada individualmente o en parejas, y usó marcos de oración en todos los casos diferenciados por color: azul para la pregunta, verde para la respuesta y rojo para reportar lo que había dicho algún compañero. Hizo algunas sesiones donde los estudiantes tenían que trabajar juntos para crear un dibujo y después escribir una pequeña historia al reverso de la hoja. Todo esto con la finalidad de que los estudiantes usaran su idioma español para comunicarse.	La maestra de cuarto mencionó que usó marcos de oración para apoyar la correcta oralidad de los estudiantes y que funcionó muy bien, especialmente para los estudiantes que aún presentan dificultades con el idioma español. Tiene tres estudiantes este año escolar 2021-22 que escriben primero lo que querían responder, antes de compartir su respuesta con un compañero o con la clase.	La maestra del grupo multigrado dijo que usa marcos de oración para apoyar la correcta oralidad de los estudiantes durante su participación en las preguntas socio emocionales. También les pedía a los alumnos que escribieran primero lo que querían responder, antes de compartirlo, así tenían la oportunidad de preguntar si no sabían cómo decir algo en español.

Intervención 7. Grabaciones con SIBME

Como se mencionó con anterioridad, este sistema de grabaciones no es una intervención en sí, sin embargo, permite ver las intervenciones de otros maestros. Las grabaciones que se

hicieron en la plataforma de SIBME fueron mayormente por parte de la profesora de tercer grado, ya que las otras tres participantes estuvieron limitadas de tiempo para llevarlas a cabo. Dichos videos son parte de las fases de observación y reflexión de esta investigación-acción-participativa, ya que al contar con las evidencias grabadas para ejemplificar varias de las intervenciones, se puede regresar a ellas cuantas veces sea necesario para observar el contexto y el contenido, y consecuentemente generar reflexiones pertinentes. A continuación se mencionan los temas que se pudieron grabar para fomentar la oralidad en los estudiantes:

1. Sesión de *buddies* entre Kínder y tercer grado para leer y comentar un libro.
2. Enseñar un hábito de la mente (# 13 -Tomar riesgos responsablemente) y aplicarlo al aprendizaje de un nuevo idioma a manera de discusión grupal.
3. Pregunta socioemocional con el uso de marcos de oración de diferentes colores.
4. Conjugación del verbo “ir” de forma oral, elaborando oraciones.
5. Conjugación del verbo “ir” de forma oral y llenando el organizador gráfico.
6. Intención de aprendizaje y criterios de éxito para discusión grupal sobre pregunta socioemocional.
7. Conversación informal acerca de ¿De qué te disfrazaste para Halloween? ¿Cuál es tu dulce favorito?
8. Pregunta socioemocional ¿Por qué decide alguien ser un *bully*? Marcos de oración para contestar y mencionar a alguien más.

Realizar grabaciones con SIBME tuvo como propósito compartirlas con otros colegas dentro de un mismo grado, dentro de la misma escuela y/o con personal de la Administración y/o

Distrito Escolar. Esto es muy valioso ya que los maestros pueden aprender de sus pares y pueden compartir lecciones o pedazos de lecciones.

Esta intervención favoreció la participación de los estudiantes y fortaleció la oralidad. En algunos casos se notaba el esfuerzo de pensar antes de hablar con la intención de prevenir errores. Varios estudiantes levantaban la mano, ya fuera para opinar o bien para referir a un compañero.

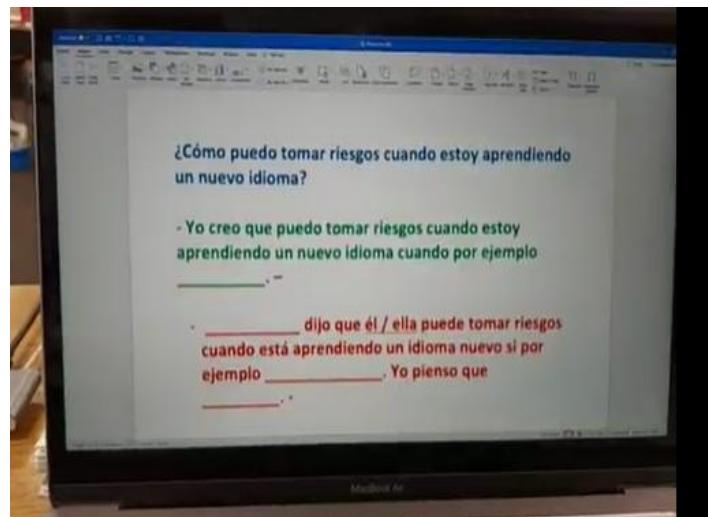
En el caso de esta investigación, las grabaciones permitieron observar la evidencia de las habilidades de escuchar y hablar de los estudiantes, relacionada con las siete intervenciones realizadas. Las grabaciones se compartieron con las cuatro participantes mediante la plataforma de SIBME para fomentar la reflexión, la que ayudará a planear los siguientes pasos.

Enseguida se muestran las figuras 5.10 y 5.11, que son una captura del video número dos, en el que se enseña el hábito de la mente sobre “Tomar riesgos responsablemente” y cómo ven los estudiantes los marcos de oración para participar activamente después del video.

Figura 5.10 Parte del video de animación – “Tomar riesgos responsablemente”



Figura 5.11 Marcos de oración para participar oralmente



Durante la filmación en el salón de clases se hizo uso de marcos de oración con colores diferentes para responder a la pregunta “¿Cómo puedo tomar riesgos responsables cuando estoy aprendiendo un nuevo idioma?”

La siguiente figura, 5.12, presenta la captura de estudiantes en el video número cinco, relacionado con la conjugación del verbo “ir” de forma oral y llenando el organizador gráfico.

Figura 5.12 Estudiantes conjugando el verbo “ir” por escrito



Nota: Se tiene permiso escrito de los padres de familia para la publicación de esta foto.

En la tabla 5.10 se presentan los resultados de esta intervención final. No se hizo ninguna pregunta específica en este caso ya que las maestras habían informado con anterioridad, mediante conversaciones no estructuradas, que no habían podido llevar a cabo ninguna grabación en la plataforma de SIBME.

Tabla 5.10 Resultados grupo focal - Intervención 7 – Grabaciones en SIBME

Kínder	3er. Grado	4to. Grado	Grados 5to. / 6to.
La maestra de Kínder no pudo llevar a cabo ninguna grabación en SIBME.	La maestra de tercero pudo hacer una grabación para cada una de las intervenciones en SIBME, enumeradas con anterioridad al principio de este apartado.	La maestra de cuarto no pudo llevar a cabo ninguna grabación en SIBME.	La maestra del grupo multigrado no pudo llevar a cabo ninguna grabación en SIBME. Sin embargo, hizo una filmación de 35 segundos con su teléfono celular de sus estudiantes conjugando oralmente el verbo “ser” en el tiempo presente, usando ademanes para identificar los siguiente pronombres: yo, tú, él, ella, nosotros, ustedes, ellos y ellas. La calidad del video no permitió tomar una captura para mostrar dicha evidencia.

La conclusión más importante de las intervenciones realizadas es que, a pesar de no haberse podido lograr todos los objetivos en los cuatro salones participantes, se puede afirmar que las intervenciones fueron un importante “detonador” de nuevas o mejoradas prácticas de enseñanza, ya que concientizaron a las maestras participantes de sus prácticas docentes actuales y las hicieron reflexionar acerca de las posibilidades didácticas para el año escolar 2022-23.

En el siguiente y último capítulo se presenta la discusión final, la cual integra las preguntas de investigación con los resultados correspondientes, el marco teórico y los supuestos de investigación. También emplea los resultados del grupo focal de la investigación-acción-participativa para concluir con algunas recomendaciones encaminadas a fortalecer la enseñanza de la gramática del idioma español en cada grado, misma que pueda sustentar una correcta fluidez oral en los estudiantes del Programa de Inmersión de la escuela *Charter*.

Capítulo 6

Discusión y Conclusiones

La presente investigación dio comienzo con la problematización que destacaba el hecho de que los estudiantes que llevan a cabo sus estudios primarios, de kínder a sexto grado en el Programa de inmersión al español en la escuela *Charter* en Chula Vista, California, no son capaces de sostener conversaciones sobre temas cotidianos en ese idioma al salir de la primaria. Dicho lenguaje es el lenguaje adquirido, y la experiencia de los últimos cuatro años, desde que egresó la primera generación en 2018 hasta la fecha, 2022, ha mostrado que los alumnos no son capaces de comunicarse en español de manera espontánea y fluida, aun después de haberlo estudiado durante siete años de forma inmersiva a través de contenido, que es el tiempo recomendado para la adquisición de un nuevo idioma según Lindholm-Leary (2008).

Otra afirmación que sustenta la realización de este estudio es que de los cuatro componentes que tiene un idioma, leer, escribir, escuchar y hablar, es este último el que muestra que un idioma nuevo ha sido adquirido. Si una persona no puede hablar en el nuevo idioma, se puede asegurar que se debe a que careció de las bases y la práctica necesarias para poder hacerlo con confianza.

Dado el alcance que pretendía este estudio, se consideró la siguiente pregunta general de investigación: ¿Qué tipos de estrategias de enseñanza y recursos didácticos se usan actualmente en los salones de Español y cómo se están utilizando para enseñar y promover tanto el aprendizaje de la gramática del idioma, como la capacidad oral de los estudiantes en ese idioma? Las preguntas específicas que derivaron fueron las siguientes:

1. ¿Qué estrategias de enseñanza y recursos didácticos se utilizan actualmente en la escuela pública primaria *Charter*, en Chula Vista, CA, para que los estudiantes aprendan la gramática y convenciones del idioma español en los salones de clases, grado por grado?
2. ¿Qué estrategias de enseñanza y recursos didácticos se utilizan actualmente en la escuela pública primaria *Charter*, en Chula Vista, CA, para que los estudiantes hablen el idioma español fluidamente en los salones de clases, grado por grado?
3. ¿Qué tipos de estrategias de enseñanza y/o prácticas se pueden proponer para promover una participación verbal más activa en los estudiantes y así fortalecer los componentes de escuchar, hablar y discutir en el idioma español, no sólo el contenido académico, sino sostener conversaciones de temas diversos de la vida cotidiana, con personas de todas las edades?

Para realizar la investigación se decidió emplear un enfoque cualitativo con la metodología de la investigación-acción-participativa, IAP, incluyendo las siguientes fases: diagnóstico, planeación, intervención, observación y reflexión, cada una con sus técnicas e instrumentos pertinentes.

El objetivo general fue analizar las estrategias y recursos didácticos que se utilizan para enseñar el idioma español en la escuela *Charter* de Chula Vista, CA, en el marco del programa de Doble Inmersión, a fin de determinar la necesidad de presentar una propuesta pedagógica que garantice que los egresados del programa sean capaces de hablar en español y discutir tanto temas académicos como cotidianos, de manera espontánea y con personas de diferentes edades.

En este capítulo se presentan los factores que influyeron en el desarrollo de las intervenciones, así como comentarios a los resultados de la presente investigación, comentarios a los supuestos y a la justificación de la misma, y finalmente una propuesta para fomentar la gramática y la oralidad del idioma español en los estudiantes del Programa de inmersión al español de la escuela *Charter*. El capítulo termina con las conclusiones finales derivadas de este trabajo.

6.1 Factores que influyeron en el desarrollo de las Intervenciones

Antes de comentar los resultados de cada intervención, se hace mención a algunos factores que afectaron el desarrollo cada una, en función de cómo estaban planeadas.

6.1.1 Coronavirus Covid-19

El primer tema de importancia a comentar es la pandemia que el mundo entero sufrió desde 2019. La Organización Mundial de la Salud (2019) informó que el brote de la enfermedad por Covid-19 fue notificado por primera vez en Wuhan, China, el 31 de diciembre de 2019. Dicho virus se propagó al resto del mundo, y siendo altamente contagioso obligó a las escuelas a llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje del modo presencial en los salones de clases, al modo virtual, a través del internet.

La escuela *Charter* se vio obligada a mandar a los estudiantes y profesores a casa en marzo de 2020, llevándose a cabo la enseñanza de forma virtual durante el cuarto y último trimestre del año escolar 2019-2020. En el ciclo siguiente, 2020-2021, se impartieron las clases de forma virtual durante los tres primeros trimestres escolares, y fue en abril del 2021 que regresaron maestros y estudiantes a la escuela físicamente para cursar el último trimestre, abril-

junio, de forma presencial. El ciclo 2021-2022 fue el primer año en que la instrucción regresó a ser 100% presencial desde el inicio de la pandemia por Covid-19.

Las restricciones impuestas por el coronavirus, así como los protocolos de operación modificados, fueron la primera complicación para no poder llevar a cabo las intervenciones como estaban originalmente planeadas. La manera en que ello afectó fue que todos los días del año escolar, las condiciones de enseñanza-aprendizaje se vieron afectadas por los casos de contagio. Esta situación escaló en forma considerable sobre todo después de una vacación, como el descanso de dos semanas en septiembre (dado que la escuela sigue un calendario anual), el descanso de una semana en observancia al Día de Acción de Gracias, y las tres semanas de Navidad y Año Nuevo. Al viajar y socializar las familias, padres e hijos se reportaban enfermos, lo cual no sólo afectaba al estudiante en cuestión, sino a los compañeros considerados como contactos cercanos por compartir el mismo escritorio en el salón de clases. Durante los tres primeros trimestres, el número de estudiantes que tuvo que quedarse en casa por contraer el Coronavirus o haber estado expuesto variaba todos los días. Al no tener a todos los estudiantes presentes, varios de ellos no participaron en las intervenciones de forma constante, o las maestras no podían dedicarse a alguna de ellas por tener que modificar el contenido de su enseñanza al número de estudiantes presentes.

6.1.2 Nivel Académico de los Estudiantes

En segundo lugar, debido al coronavirus y las circunstancias limitadas de docencia-aprendizaje que derivaron de él, el nivel académico de los estudiantes estuvo por debajo de lo esperado. Esto sucedió en todos los grados. Para poder implementar algunas de las intervenciones como la conjugación de los verbos, los estudiantes en tercer grado partieron casi

de un nivel de Kínder en su conocimiento previo de este tema. Lo mismo sucedió con el tema de la formación de oraciones completas, afectando a tercero, cuarto, quinto y sexto grados, ya que el retraso data de dos años y medio antes, en el ciclo escolar 2019-2020, año en que terminó el primer ciclo de enseñanza-aprendizaje interrumpido por el virus Covid-19. Las sesiones de conversación fueron limitadas provocando la falta de adquisición de vocabulario y la falta de oportunidades para realizar actividades intergrupales durante los años de pandemia.

6.1.3 Nuevas Demandas Académicas

En tercera instancia, hubo otras exigencias que influyeron en el tiempo disponible para llevar a cabo la ejecución de las intervenciones. Una de ellas fue la adición de dos currículos obligatorios en el ciclo escolar 2020-2021: Sanford Harmony, para el aprendizaje socioemocional, y *Mystery Science*, para complementar el currículo de Ciencias, ambos requerimientos a nivel distrital. La implementación de estos dos programas significó una modificación radical en los tiempos que se tenían para la enseñanza, reduciendo así el tiempo que se hubiera podido dedicar a las intervenciones.

6.1.4 Tiempo Disponible de Instrucción

Es importante destacar que en un Programa de Doble Inmersión inglés-español con el modelo 50/50, como el de la escuela *Charter*, las maestras dividen su día en dos bloques de aproximadamente dos horas y media cada uno. Los estudiantes que comienzan su día en el salón de Inglés cambian con los estudiantes que comenzaron su día en el salón de Español y viceversa, de tal suerte que las lecciones se repiten dos veces cada día. Las maestras de Español, al igual que las de Inglés, cuentan diariamente con este tiempo para enseñar todo su contenido.

El impacto en este sentido fue que al agregarse los dos currículos nuevos, las maestras tuvieron que experimentar la curva de aprendizaje que implicó adoptar los nuevos programas. Al dedicar tiempo a estas adiciones, el tiempo original se vio reducido, afectando la implementación de las intervenciones por no ser tan necesarias como el currículo oficial.

6.1.5 Responsabilidades Nuevas de las Maestras

Las responsabilidades de una de las participantes, la maestra de cuarto grado, cambiaron en el año escolar 2021-2022, ya que aceptó ser codirectora del Sindicato de Maestros y ser organizadora del Comité de Cultura de la escuela. Estos nuevos compromisos acortaron los tiempos de labores de esa docente, por lo que no pudo llevar a cabo las intervenciones que estaban originalmente planeadas en su totalidad.

Por otro lado, también en el ciclo escolar 2021-2022, la maestra de kínder se vio afectada por problemas socioemocionales y de disciplina, consecuencia de que sus estudiantes no habían podido asistir a una escuela preescolar el año anterior debido a la pandemia. Mucho más tiempo fue invertido ese año escolar en corregir problemas disciplinarios y socioemocionales en sus grupos, poniendo así a las intervenciones como segunda prioridad.

Por su parte, la maestra del grupo multigrado quinto/sexta tuvo que invertir tiempo adicional en regularizar a sus estudiantes en muchos temas de contenido, debido a que tenían prácticamente dos años de atraso comparado con otros años anteriores, nuevamente por efecto de la pandemia.

6.2 Discusión de resultados de las intervenciones de esta investigación

Como se presentó en el capítulo anterior, en este estudio se llevaron a cabo siete intervenciones encaminadas a mejorar la gramática y la oralidad de los estudiantes del programa de inmersión al español de la escuela *Charter*:

1. Conjugación de verbos.
2. Diagramas de patrones gramaticales de GLAD.
3. Sesiones intergrupales de conversación (*buddies*).
4. Uso de Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito.
5. Hábitos de la mente como herramientas de motivación.
6. Sesiones de aprendizaje socioemocional.
7. Grabaciones en SIBME.

Las intervenciones que se comentarán en esta discusión son aquellas en las que se puede hacer una propuesta de mejora para fomentar la oralidad del idioma español, y debido a que la gramática es la base de la oralidad, también se comentarán aquellas intervenciones que hayan impactado ese tema.

Esta decisión se tomó debido a que la intervención cuatro, intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, así como y la intervención seis, sesiones de aprendizaje socioemocional, las llevan a cabo todas las maestras. Ambas son iniciativa del currículo que marcan el Distrito escolar y la Administración de la escuela, por lo tanto, no se considera necesario discutir las ni reforzarlas más allá de lo que se ha dicho con anterioridad. Cabe aclarar que las prácticas que más promueven la oralidad son hasta el momento las sesiones de aprendizaje emocional. Y se prevé que así continuará.

Por otro lado, la intervención cinco, Hábitos de la mente, empleados como herramientas de motivación, depende del estilo de motivación de cada maestra y se piensa que debe haber libertad en lo que cada una decida hacer para motivar a sus estudiantes. Por último, en el caso de la intervención siete, las grabaciones en SIBME, la reflexión conduce a determinar que dicha aplicación es más una herramienta docente que una técnica que promueva la oralidad, por lo cual no se discutirá en este capítulo.

Tanto la gramática, que en este caso desprendió de la pre y post evaluación, de la conjugación de verbos y los diagramas bilingües del orden de la oración de GLAD, así como la oralidad, que se practicó entre grupos multigrado o *buddies*, requieren de enseñanza explícita y mucha práctica intencional. A continuación se discute cada tema.

a) La pre y post evaluación

De inicio, la información que arrojaron la pre y post evaluación, a pesar de haber sido difícil de digerir, fue definitivamente muy valiosa porque proporcionó una fotografía de las deficiencias gramaticales de los estudiantes en grados bajos (K-3) y altos (4-6). Conforme avanzaba la investigación, fue quedando muy claro que no puede haber una buena oralidad en un nuevo idioma si las bases gramaticales no son sólidas. Los resultados de la pre y post evaluación confirman este hecho y marcan claramente los aspectos gramaticales que se deben enseñar explícitamente desde kínder. Los detalles pueden leerse en el apartado 5.1 titulado “Pre y post evaluación de gramática” en el capítulo anterior. Es claro entonces que todos los grados deben redoblar los esfuerzos en lo relacionado con estos temas, enseñarlos consistentemente y evaluarlos con frecuencia para medir su dominio.

b) La conjugación de verbos

Por otro lado, la conjugación de verbos fue una actividad muy interesante, al menos en el salón de tercero, ya que se pudo notar que los estudiantes estaban interesados en conocer cómo usar los diversos verbos con los diferentes pronombres. Disfrutaron las conjugaciones verbales y tomaron como reto poder escribirlas en su organizador gráfico al final de cada semana. Se pudo observar que a través de la repetición se logra el aprendizaje del uso de los verbos, pero así como se adquiere dicho conocimiento, así también de rápido se pierde. La evidencia de ello es que semanas después de haber aprendido el verbo “poder”, de haberlo recitado y escrito, y de haber formado oraciones con los diferentes pronombres y conjugaciones del verbo, los estudiantes siguen diciendo, —Maestra, ¿puedes ir al baño?, cuando debieran cambiar la conjugación del verbo a “puedo”.

Es evidente que la conjugación de los verbos son un tema difícil, inclusive para los grados más altos, según informaron las demás participantes. A pesar de ser un tema árido, es muy importante para poder escribir y hablar correctamente un idioma. La conjugación correcta de verbos con una adecuada concordancia de género y número entre artículo-sustantivo-verbo o pronombre-verbo es imprescindible por ser una habilidad que evidencia que una persona ha adquirido un nuevo idioma. Esta es una de las mayores fallas en una conversación real, por lo que la práctica constante y repetida a lo largo de todos los años que los estudiantes están en un programa de inmersión es vital.

En el caso de la escuela *Charter*, son siete años, de Kínder a sexto grado. Cabe precisar que muchos de estos alumnos podrán continuar estudiando el español hasta décimo grado, que si bien no es inmersión, sí es la posibilidad de cursar las materias de español avanzado, así como

las materias de Historia y Ciencias en español. Al finalizar el grado doce, varios estudiantes deciden presentar el examen para la materia de Español AP (*Advanced Placement*), y recibir su Diploma con el Sello Estatal de Bilingüidad.

Adicionalmente, es importante enseñar a los estudiantes a hacer uso de estrategias sencillas, como la conjugación de verbos regulares que terminan en “ar”, “er” o “ir”, ya que éstos mantienen su raíz y las posibilidades de terminaciones son definidas. En cambio, los verbos irregulares presentan un reto especial, sin embargo, sí se pueden y deben aprender los más usados, ya que los errores en los verbos más comunes como “tener”, “ser”, “estar”, “poder” y “querer” son de lo más cotidiano.

Se sugiere por ahora hacer una lista por grado de los verbos regulares e irregulares más usados para ir enseñándolos, varios de ellos repetitivamente desde kínder. Se recomienda también evaluar este conocimiento de manera formal y periódica, algo que no se hace actualmente en ninguno de los grupos participantes. Definitivamente la repetición y la práctica por escrito fueron muy efectivas y se considera que es una forma en que cada maestra puede enseñar los verbos y sus respectivas conjugaciones, basada en los tiempos verbales que marcan los estándares estatales comunes para cada grado. Sin embargo, se ha observado que la enseñanza de los verbos en contexto es más explícita e intencional, lo cual ayuda a los estudiantes, ya que ven su aplicación en la vida real.

c) El diagrama de patrones gramaticales de GLAD

En lo referente a los diagramas gramaticales de GLAD, debido a que prácticamente todas las maestras están ya capacitadas en la elaboración y uso de las estrategias didácticas de dicho programa, es una realidad que cada una podrá elaborar el o los diagramas que considere

necesarios para auxiliar en la formulación de oraciones correctas y con detalles. Cabe aclarar que GLAD se presta para elaborar diagramas de varios tipos diferentes. Será importante entonces recordar a las maestras que elaboren diagramas para destacar aspectos gramaticales específicos a los estándares de su grado.

d) Las sesiones intergrupales de conversación o *buddies*.

Todos los temas anteriores, es decir, el aprendizaje y práctica de la conjugación de verbos y la correcta estructura de las oraciones con las concordancias gramaticales que se pueden apoyar con técnicas de GLAD, resultan convenientes actividades a realizarse mediante los grupos intergrupales o sesiones de *buddies*, mismos que permiten practicar lo aprendido, en un contexto real, espontáneo y seguro.

Las sesiones intergrupales de conversación han sido siempre muy valiosas, ya que se han llevado a cabo a lo largo de los años y para propósitos diferentes, es decir, no es una técnica nueva y reciente que los alumnos se relacionen, simplemente sucedió que se dejaron de hacer por el virus de Covid-19 y sus serias consecuencias. Es casi seguro que continuarán, ya que varias maestras han llevado a cabo estas sesiones con las mismas maestras cada año, y reiteradamente, se ha comprobado el gran valor que tienen de promover la oralidad de los estudiantes.

Para complementar esta discusión, vale la pena destacar la investigación que contiene el documento titulado *Guiding Principles for Dual Language Education*, o Principios que guían la educación de doble inmersión, Howard et al. (2018). Los autores desarrollaron dichos principios relacionados con los componentes de la educación bilingüe y el grado de efectividad que debe alcanzar cada uno para que un programa de educación bilingüe sea exitoso en cualquier escuela,

mismos que están plasmados en rúbricas. Howard et al. (2018) afirman que todo programa bilingüe debe lograr tres metas medulares: 1) Logro académico en cada grado, 2) bilingüismo y biliteracidad y 3) competencia sociocultural y equidad.

El documento mencionado sostiene que la base de un currículo de alta calidad y rigor para los programas de doble inmersión debe sustentarse en los Estándares estatales comunes para cada grado escolar. Dichos estándares para el estado de California aparecen referidos en el Capítulo II de esta tesis, en los que se apoya la escuela *Charter* para la instrucción de los dos idiomas que conforman su programa de doble inmersión. Tanto en inglés como en español se usan para sus cuatro componentes de leer, escribir, escuchar y hablar, y con el mismo rigor en ambos idiomas. Esto habla de que el Programa de Inmersión en la escuela *Charter* ya cumple con a) el logro académico en cada grado y b) ofrece un contenido que apoya el bilingüismo y la biliteracidad en los salones de español.

La competencia sociocultural y la equidad son el componente c), mismos que se incluyen en dicha escuela a través del currículo de Sanford Harmony (componente socioemocional), y con capacitación constante relacionada a concientizar a los maestros de las diversas culturas y la importancia, no de darle lo mismo a todos los estudiantes, sino de darle a cada uno lo que necesita, tomando en cuenta lo que cada estudiante posee como riqueza cultural.

Estas tres bases sólidas tienden los cimientos para una educación de alta calidad en la escuela *Charter*, y motiva específicamente al Programa bilingüe ya que el ciclo escolar 2022-23 es el primer año en el cual el número de estudiantes que aprenden en dos idiomas es mayor al número de estudiantes monolingües.

Lo anterior sustenta la motivación y responsabilidad de seguir ofreciendo un programa de doble inmersión de calidad, que apoye a los estudiantes a adquirir un nuevo idioma que los haga más competentes frente a las exigencias del mundo que nos rodea.

Por otro lado, Larsen-Freeman & Tedick (2016) afirman que el aprendizaje de un segundo idioma resulta más efectivo si la entrada de información es comprensible a través de las siguientes situaciones:

- a) Diálogo repetitivo orientado al “aquí” y al “ahora”, más lento, más amplio y más simplificado.
- b) Lenguaje altamente contextualizado con gestos y ademanes (TPR – Respuesta física total).
- c) Comprensión y monitoreos constantes que confirmen dicha comprensión.
- d) Comunicación que provee de andamiajes para la negociación de significado, al limitar posibles interpretaciones de secuencia, rol e intención.

Una manera específica de incorporar las funciones que mencionan Larsen-Freeman & Tedick (2016) en la enseñanza de un nuevo idioma es a través de instrucción contextualizada mediante un protocolo conocido como SIOP, *Sheltered Instruction Observation Protocol* (Echevarría, 2010). Este modelo contiene varias técnicas para hacer el contenido más comprensible para estudiantes que aprenden un segundo idioma. Algunas de las más relevantes incluyen:

1. Usar visuales como fotos, diagramas, gráficas y mapas conceptuales, como lo hace GLAD.

2. Modelar la instrucción, permitiendo a los estudiantes negociar el significado y hacer conexiones entre aprendizaje previo y nuevo contenido, a través de colaboración.
3. Permitir que los estudiantes funjan como mediadores y facilitadores, como sucede en las sesiones intergrupales o de *buddies*.
4. Emplear evaluaciones alternativas, como portafolios, para verificar la comprensión, como se hace con el uso de la aplicación Flipgrid en la lección del Día de muertos (Apéndice G).
5. Hablar de forma lenta, articulada y comprensible, proveyendo de andamiajes y materiales suplementarios, de acuerdo a como se practica la enseñanza de la gramática del español.
6. Usar un rango amplio de estrategias de presentación, tanto individuales como grupales, o a través de la aplicación Flipgrid, entre otras, promoviendo así la oralidad.

Lo anterior muestra que en la escuela *Charter* actualmente ya se usan varias estrategias para promover el aprendizaje del idioma español, sin embargo pueden complementarse, especialmente en lo relacionado a la oralidad.

Por lo que concierne a la gramática de un segundo idioma, Larsen-Freeman & Tedick (2016) sostienen que la fluidez y la habilidad gramatical no son nativas, lo que hace necesaria la instrucción formal en el lenguaje adquirido. Nuevamente se mencionan los Estándares estatales comunes como apoyo para su enseñanza, sin embargo, *estos Estándares son distintos a los que rigen los contenidos de enseñanza* porque se enfocan única y exclusivamente en la instrucción de la gramática y la oralidad, misma que tiene que ser explícita para enseñar vocabulario, sintaxis, morfología, funciones y convenciones.

Dichos estándares fueron inclusive referidos por una de las participantes en las conclusiones finales de esta investigación durante el grupo focal. Se trata de los “Estándares de desarrollo del idioma español” (*Spanish Language Development - SLD*) de California. Dichos estándares son una herramienta muy útil para enseñar la gramática y la oralidad en un programa de doble inmersión, ya que toman en cuenta el nivel de lenguaje de cada estudiante, para poder así formar grupos pequeños en los cuales se diferencia la instrucción con el objetivo de llevar a todos los estudiantes a ser proficientes en el español, cada uno a su paso.

Se parte de la idea de que los estudiantes de primer ingreso, llegan con una amplia gama de destrezas en su idioma materno, de acuerdo a su edad. Pueden tener diferentes niveles de dominio de la lectura y la escritura en su idioma natal, sin embargo, como estudiantes de un nuevo idioma adquieren conciencia metacognitiva de lo que es el lenguaje y de cómo se usa, y aplican este conocimiento a sus estrategias de aprendizaje del idioma nuevo.

Dado lo anterior, se considera que el desarrollo del idioma español es un proceso continuo y por ello se divide en tres niveles de dominio: emergente, ampliación y enlace. A continuación se presenta la figura 6.1, misma que indica los descriptores de los niveles de dominio para los estándares de Desarrollo del idioma español (SLD) de California.

En la mitad superior de la figura, se mencionan los tres niveles de dominio arriba expuestos con las destrezas que deben tener los estudiantes conforme van pasando de un nivel a otro, de izquierda a derecha. En la mitad inferior, se menciona el grado de apoyo lingüístico requerido, mismo que fomenta el pensamiento crítico que es esencial en el aprendizaje y para fines de comunicación. En este caso existen cuatro niveles: sustancial, moderado, ligero y

ocasional, siendo este último el deseado para saber que un estudiante ya es capaz de relacionarse y comunicar lo que piensa.

Figura 6. 1 *Descriptores de los niveles de dominio para los estándares de desarrollo del idioma español (SLD) de California.*

Descriptores de los niveles de dominio para los estándares de Desarrollo del idioma español (SLD) de California

Destrezas de los estudiantes	Desarrollo del idioma español: Proceso continuo a través de los niveles de dominio						Aprendizaje permanente del lenguaje
	Emergente		Ampliación		Enlace		
Los estudiantes del español llegan a la escuela poseyendo una amplia gama de destrezas en su idioma materno adecuadas a su edad. Pueden tener diferentes niveles de dominio de la lectura y la escritura en su idioma materno dependiendo de sus experiencias previas en el hogar, la comunidad y la escuela. Como estudiantes del español como un nuevo idioma, los estudiantes adquieren conciencia metacognitiva de lo que es el lenguaje y de cómo se usa, y aplican este conocimiento en sus estrategias de aprendizaje del idioma, incluso aprovechando el conocimiento de su idioma materno.	Los estudiantes del español ingresan al nivel Emergente teniendo habilidades receptivas y productivas limitadas del español. A medida que progresan a través del nivel Emergente, empiezan a responder a tareas de comunicación más variadas usando con mayor facilidad las palabras y frases aprendidas.	Al egresar del nivel Emergente, los estudiantes tienen habilidades básicas de comunicación en español en contextos sociales y académicos.	A medida que los estudiantes del español progresan a través del nivel de Ampliación, pasan de ser capaces de modificar frases y oraciones aprendidas en español para satisfacer sus necesidades inmediatas de comunicación y aprendizaje, a participar cada vez más en el uso del idioma español en situaciones más complejas y cognitivamente difíciles.	Al egresar del nivel de Ampliación, los estudiantes pueden utilizar el español para aprender y comunicarse sobre una variedad de temas y áreas de contenido académico.	A medida que los estudiantes del español progresan a través del nivel de Enlace, pasan de ser capaces de comunicarse de manera adecuada a las diferentes tareas, propósitos y audiencias, en una variedad de contextos sociales y académicos, a refinar y mejorar sus destrezas lingüísticas del español en una gama más amplia de contextos.	Al egresar del nivel de Enlace, los estudiantes pueden comunicarse de manera efectiva con diferentes tipos de audiencias en una amplia gama de temas conocidos y nuevos, para satisfacer las exigencias académicas en una variedad de materias.	Los estudiantes que han alcanzado "dominio total" en el idioma español según lo determinan los criterios estatales y/o locales, continúan adquiriendo cada vez mayor amplitud, profundidad y diversidad en la comprensión y la comunicación en español en una amplia variedad de contextos.
Pensamiento de alto nivel con apoyo lingüístico Los estudiantes del español poseen habilidades cognitivas adecuadas a su edad y experiencia. Con el fin de comunicar lo que piensan a medida que aprenden el español, pueden necesitar apoyo lingüístico variado, dependiendo de la dificultad lingüística y cognitiva de la tarea.	Alcance general del apoyo						
	Sustancial Los estudiantes en las primeras etapas del nivel Emergente pueden participar en actividades sociales y académicas complejas, cognitivamente difíciles, que requieren el uso del idioma cuando se ofrece apoyo lingüístico sustancial . Conforme desarrollan una mayor familiaridad y facilidad con la comprensión y el uso del español, el apoyo puede ser moderado o ligero para las tareas o temas conocidos.	Moderado Los estudiantes en las primeras etapas del nivel de Ampliación pueden participar en actividades sociales y académicas complejas, cognitivamente difíciles, que requieren el uso del idioma cuando se ofrece el apoyo lingüístico moderado . Conforme desarrollan una mayor facilidad con la comprensión y el uso del español en una variedad de contextos, el apoyo puede ser ligero para las tareas o temas conocidos.	Ligero Los estudiantes en las primeras etapas del nivel de Enlace pueden participar en actividades sociales y académicas complejas, cognitivamente difíciles, que requieren el uso del idioma cuando se ofrece el apoyo lingüístico ligero . Conforme desarrollan una mayor facilidad con la comprensión y el uso del español altamente técnico, el apoyo puede no ser necesario para las tareas o temas conocidos en que se usa el español cotidiano.	Ocasional Los estudiantes que han egresado del nivel de Enlace se benefician del apoyo lingüístico ocasional en su aprendizaje permanente de español.			

Nota: Se tomó de California Spanish Language Development Standards - Kindergarten through Grade 12

En adición, existe el desarrollo del idioma español entendido como un proceso continuo mediante el grado de dominio, tomando en cuenta la forma en que se comunican los estudiantes cuando usan un idioma. De acuerdo a ello, existen tres niveles: el colaborativo, cuando interactúan con otros; el interpretativo, cuando interpretan lo que leen, ven y escuchan; y el productivo, cuando utilizan el idioma para responder a través de escribir o expresarse

verbalmente en función del tema en cuestión. A continuación se presenta la Figura 6.2 en la cual se combinan los modos de comunicación con los tres niveles de dominio del idioma.

Figura 6.2 Modos de comunicación en los niveles de dominio

Descriptores de los niveles de dominio para los estándares de Desarrollo del idioma español (SLD) de California

Modo de comunicación	Desarrollo del idioma español: Proceso continuo a través de los niveles de dominio					
	Emergente		Ampliación		Enlace	
	En las <i>primeras etapas</i> del nivel Emergente, los estudiantes son capaces de:	Al <i>egresar</i> del nivel Emergente, los estudiantes son capaces de:	En las <i>primeras etapas</i> del nivel de Ampliación, los estudiantes son capaces de:	Al <i>egresar</i> del nivel de Ampliación, los estudiantes son capaces de:	En las <i>primeras etapas</i> del nivel de Enlace, los estudiantes son capaces de:	Al <i>egresar</i> del nivel de Enlace, los estudiantes son capaces de:
Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> expresar ideas, necesidades básicas personales y de seguridad, y contestar preguntas sobre temas sociales y académicos usando gestos y palabras o frases cortas. usar convencionalismos sociales básicos para participar en conversaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> expresar ideas, necesidades básicas personales y de seguridad, y contestar preguntas sobre temas sociales y académicos usando frases y oraciones cortas. participar en conversaciones sencillas, cara a cara con compañeros y otras personas. 	<ul style="list-style-type: none"> expresar una variedad de ideas, necesidades personales y opiniones, y contestar preguntas usando oraciones cortas. iniciar conversaciones sencillas sobre temas sociales y académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> expresar necesidades, ideas, opiniones y sentimientos más complejos, mediante la producción oral y escrita extendida, y contestar preguntas usando discurso ampliado. participar activamente en conversaciones colaborativas en todas las áreas académicas, con apoyo moderado o ligero según sea necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> expresar necesidades, ideas, opiniones y sentimientos cada vez más complejos en una variedad de entornos; responder a preguntas usando un discurso ampliado, más detallado. iniciar y sostener un diálogo en una variedad de temas académicos y sociales a nivel de grado. 	<ul style="list-style-type: none"> participar plenamente en todas las conversaciones de colaboración en todas las áreas de contenido académico a nivel de grado, con apoyo ocasional en caso necesario. participar plenamente tanto en ámbitos académicos como no académicos que requieran el uso del español.
Interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> comprender palabras de uso frecuente y frases básicas en entornos físicos inmediatos. leer textos muy breves adecuados para el grado escolar con oraciones simples y vocabulario conocido, con el apoyo de gráficos o imágenes. comprender palabras conocidas, frases y preguntas tomadas de las áreas de contenido académico. 	<ul style="list-style-type: none"> comprender una secuencia de información sobre temas conocidos como se presentan a través de historias y conversaciones cara a cara. leer textos breves adecuados para el grado escolar con oraciones simples y vocabulario mayormente conocido, con el apoyo de gráficos o dibujos. demostrar comprensión de palabras y frases de material académico previamente aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> comprender información sobre temas conocidos y sobre algunos temas desconocidos en entornos contextualizados. leer independientemente una variedad de textos con oraciones simples, adecuados para el grado escolar. leer textos más complejos con el apoyo de gráficos o imágenes. comprender conceptos básicos en áreas de contenido académico. 	<ul style="list-style-type: none"> comprender información detallada con menos pistas contextuales en temas desconocidos. leer textos cada vez más complejos a nivel de grado, basándose en el contexto y conocimiento previo para obtener el significado de lo escrito. leer textos técnicos sobre temas conocidos con apoyo de imágenes o gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> comprender temas concretos y muchos temas abstractos, y comenzar a reconocer sutilezas del idioma en una variedad de entornos comunicativos. leer textos cada vez más complejos a nivel de grado. leer textos técnicos con apoyo de imágenes o gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> comprender temas concretos y abstractos y reconocer las sutilezas del idioma en una variedad de entornos comunicativos. leer, con poca dificultad de comprensión, una variedad de textos a nivel de grado y técnicos, en todas las áreas de contenido académico.
Productivo	<ul style="list-style-type: none"> producir palabras y frases aprendidas y usar gestos para comunicar información básica. expresar ideas usando apoyos visuales como dibujos, tablas u organizadores gráficos. escribir o usar palabras y frases conocidas relacionadas con temas cotidianos y académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> producir enunciados básicos y hacer preguntas en los intercambios directos de información sobre temas conocidos o habituales. expresar ideas usando información y respuestas cortas en contextos estructurados. escribir o usar vocabulario aprendido tomado de las áreas de contenido académico. 	<ul style="list-style-type: none"> producir intercambios de información prolongados con otras personas, en una amplia variedad de temas. expresar ideas en interacciones académicas altamente estructuradas y con el apoyo apropiado. escribir o usar vocabulario ampliado para ofrecer información y respuestas extendidas en entornos contextualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> producir, iniciar y sostener interacciones espontáneas en una variedad de temas. escribir y expresar ideas para satisfacer la mayoría de las necesidades sociales y académicas a través de la recombinação de vocabulario aprendido y estructuras con apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> producir, iniciar y sostener interacciones con mejor conocimiento de la adaptación del lenguaje a propósitos y audiencias específicas. escribir y expresar ideas para satisfacer las exigencias académicas cada vez más complejas para propósitos y audiencias específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> producir, iniciar y sostener interacciones extendidas adaptadas a audiencias y propósitos específicos. escribir y expresar ideas para satisfacer una variedad de exigencias sociales y académicas, para audiencias y propósitos específicos.

Nota: Se tomó de California Spanish Language Development Standards - Kindergarten through Grade 12

Además de la relación que existe entre el modo de comunicación, colaborativo, interpretativo o productivo, y los niveles de dominio del idioma, emergente, ampliación y enlace, existe lo que se denomina como el conocimiento del lenguaje, mismo que está dividido en dos áreas: la conciencia metalingüística y la precisión de la producción. En la figura 6.3 se muestra esta relación.

Figura 6.3 Conocimiento del lenguaje en los niveles de dominio

Descriptores de los niveles de dominio para los estándares de Desarrollo del idioma español (SLD) de California

		Desarrollo del idioma español: Proceso continuo a través de los niveles de dominio					
		Emergente		Ampliación		Enlace	
Conocimiento de lenguaje		En las primeras etapas del nivel Emergente, los estudiantes son capaces de:	Al egresar del nivel Emergente, los estudiantes son capaces de:	En las primeras etapas del nivel de Ampliación, los estudiantes son capaces de:	Al egresar del nivel de Ampliación, los estudiantes son capaces de:	En las primeras etapas del nivel de Enlace, los estudiantes son capaces de:	Al egresar del nivel de Enlace, los estudiantes son capaces de:
Conciencia metalingüística	aplicar a su aprendizaje del español una conciencia emergente sobre:	aplicar a su aprendizaje del español una conciencia sobre:	aplicar a su aprendizaje del español una conciencia ampliada sobre:	aplicar a su aprendizaje del español una conciencia sobre:	aplicar a su aprendizaje del español una conciencia sofisticada sobre:	aplicar a su aprendizaje del español una conciencia sofisticada sobre:	aplicar a su aprendizaje del español una conciencia sofisticada sobre:
	<ul style="list-style-type: none"> diferencias y similitudes entre su idioma materno y el español; maneras en que diferentes tipos de lenguaje son adecuados para diferentes tareas, propósitos y audiencias; cómo usar, intencionalmente y para un propósito, una gama limitada de vocabulario cotidiano y frases, así como enunciados y preguntas memorizadas en español. 	<ul style="list-style-type: none"> diferencias y similitudes entre su idioma materno y el español; maneras en que diferentes tipos de lenguaje son adecuados para diferentes tareas, propósitos y audiencias; cómo usar, intencionalmente y para un propósito, vocabulario mayormente cotidiano, una gama limitada de vocabulario académico general y vocabulario de dominio específico y frases, así como enunciados y preguntas memorizadas en español relacionadas sobre todo a temas conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> diferencias y similitudes entre su idioma materno y el español; maneras en que el lenguaje puede ser diferente en base a la tarea, propósito y audiencia; cómo usar, intencionalmente y para un propósito, vocabulario mayormente cotidiano y una gama amplia de vocabulario académico general y vocabulario de dominio específico en español relacionado sobre todo a temas conocidos; cómo extender el discurso en maneras limitadas en una gama de conversaciones; cómo reconocer las diferencias del idioma y observar el propio uso del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> diferencias y similitudes entre su idioma materno y el español; maneras en que el lenguaje puede ser diferente en base a la tarea, propósito y audiencia; cómo usar, intencionalmente y para un propósito, tanto el vocabulario cotidiano como una gama de vocabulario académico general y de dominio específico en español, relacionado con temas conocidos y temas nuevos; cómo ampliar el discurso en una variedad de maneras en una gama de conversaciones; cómo reconocer las diferencias del idioma, observar y ajustar el propio lenguaje oral y escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> diferencias y similitudes entre su idioma materno y el español; maneras en que el lenguaje puede ser diferente en base a la tarea, propósito y audiencia; cómo usar, intencionalmente y para un propósito, una gama de vocabulario preciso y variado a nivel de grado, académico general y de dominio específico en español relacionado con temas nuevos; cómo ampliar el discurso académico a nivel de grado en una variedad de maneras en una gama de conversaciones y textos escritos de diferentes longitudes y complejidades; cómo reconocer las diferencias del lenguaje, observar y ajustar el propio uso del lenguaje oral y escrito en una gama de contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> diferencias y similitudes entre su idioma materno y el español; maneras en que el lenguaje puede ser diferente en base a la tarea, propósito y audiencia; cómo usar, intencionalmente y para un propósito, una gama de vocabulario preciso y variado a nivel de grado, académico general y de dominio específico en español relacionado con temas nuevos en todas las materias; cómo ampliar el discurso académico a nivel de grado en una variedad de maneras en una gama de conversaciones y textos escritos de diferentes longitudes y complejidades en todas las materias; cómo reconocer las diferencias del lenguaje, observar y ajustar el propio uso del lenguaje oral y escrito en una gama de contextos en todas las materias. 	
Precisión de la producción	<ul style="list-style-type: none"> hacerse entender cuando usa palabras o frases memorizadas o copiadas. pueden exhibir errores frecuentes en pronunciación, gramática y técnicas de escritura que a menudo impiden el significado. 	<ul style="list-style-type: none"> hacerse entender cuando usa frases y oraciones simples o aprendidas. pueden exhibir errores frecuentes en pronunciación, gramática y técnicas de escritura que algunas veces impiden el significado. 	<ul style="list-style-type: none"> hacerse entender cuando usa oraciones simples y algunas oraciones ampliadas, y discursos o textos. pueden exhibir errores bastante frecuentes en pronunciación, gramática y técnicas de escritura que pueden algunas veces impedir el significado. 	<ul style="list-style-type: none"> hacerse entender cuando usa oraciones ampliadas, discursos o textos. pueden exhibir errores bastante frecuentes en pronunciación, gramática y técnicas de escritura que normalmente no impiden el significado. 	<ul style="list-style-type: none"> hacerse entender cuando usa una variedad de discursos ampliados o textos a nivel de grado. pueden exhibir algunos errores en pronunciación, gramática y técnicas de escritura que normalmente no impiden el significado. 	<ul style="list-style-type: none"> hacerse entender cuando usa una variedad de discursos ampliados o textos a nivel de grado en diferentes temas. pueden exhibir algunos errores de poca importancia en pronunciación, gramática y técnicas de escritura que normalmente no impiden el significado. 	

Nota: Se tomó de California Spanish Language Development Standards - Kindergarten through Grade 12

Cada grado, de Kínder al 12, tiene sus propios descriptores específicos al grado de los niveles de dominio para los estándares de desarrollo del idioma español. Las maestras de Español deben conocer en qué nivel de adquisición del idioma están sus alumnos, de tal suerte que puedan agruparlos de acuerdo a su dominio del idioma y planear instrucción en grupos pequeños para darle a cada estudiante lo que requiere, apoyando así su progreso en el aprendizaje de dicho idioma mediante la diferenciación. Dichos criterios van correlacionados con los estándares comunes estatales pero no son los mismos. Las maestras del Distrito Escolar de Chula

Vista, incluyendo la escuela *Charter*, están siendo capacitadas constantemente por personal del Distrito Escolar para incorporar estos estándares en su enseñanza.

6.3 Supuestos de la investigación

A continuación se expone a detalle algunos supuestos relacionados con las preguntas de investigación, planteados desde un inicio. Es importante recordar al lector que la autora de esta investigación es maestra de planta en la escuela *Charter*, que le permite tener conocimientos de la directriz que marca la Administración de la escuela, así como la Coordinación del programa de doble inmersión. Al ser docente y participante tiene acceso a información formal e informal que no se limita a la obtenida únicamente durante las cinco fases de esta investigación-acción-participativa.

Supuesto 1. Estrategias Para Enseñar la Gramática y Convenciones del Idioma Español (relacionado a la pregunta 1).

1.A Cada maestra usa su propia investigación de los contenidos gramaticales a enseñar, según su grado. Este supuesto se confirmó ya que cada maestra toma los estándares comunes estatales para su grado y posteriormente se preocupa por encontrar el material necesario para enseñarlo y practicarlo. Con frecuencia, las maestras se apoyan en sitios web como Pinterest y TeachersPayTeachers, en los cuales encuentran materiales listos para usarse en el salón de clases por un costo.

La maestra del grupo multigrado 5to./6to. comentó que utiliza estas opciones para conseguir hojas de práctica relacionadas con los estándares de Ciencias, ya que los estudiantes de

quinto deben presentar el examen estatal al final del año conocido como *California Assessment of Student Performance and Progress* (CAASPP).

1.B No existe un tiempo definido durante el día para enseñar la gramática. Este supuesto fue confirmado, ya que cada maestra decide qué días y en qué horario enseñar la gramática del idioma español, en función del resto de la carga diaria y semanal.

Tal es el caso en tercer grado. La rutina de gramática de la investigadora es como sigue: todos los días los estudiantes leen pasajes de fluidez en español de forma independiente y en parejas: Las lecturas van aumentando en número y en complejidad de palabras. El objetivo es llegar a leer 120 palabras por minuto, sin errores para el fin del año escolar, además con comprensión lectora.

Los martes, miércoles y jueves se dedican 30 minutos a la enseñanza de un estándar específico de gramática para el grado, basada en los estándares comunes del estado. Los estudiantes tienen sus paquetes de hojas de práctica, toman notas de la lección y posteriormente aplican lo que aprendieron.

Los viernes se lleva a cabo una sesión de dictado con un propósito específico, como pueden ser las palabras agudas. Se selecciona un párrafo que tenga varias de estas palabras, se dicta, los estudiantes lo escriben en su cuaderno, se revisa juntos, los estudiantes hacen correcciones y posteriormente toman notas sobre el enfoque de la lección y las reglas gramaticales que aplican, aislando los ejemplos en el párrafo, como las palabras agudas en este caso. Estos dictados ayudan a sus habilidades de escuchar y escribir oraciones completas correctas con la puntuación debida, junto con el enfoque gramatical.

1.C Algunas maestras usan los organizadores ya existentes como parte de *Benchmark Universe*. Este supuesto se confirmó ya que todos los grados tienen la opción de entrar en línea a Benchmark Universe para imprimir las hojas de práctica del programa y mandar a hacer paquetes para todos sus estudiantes, sin embargo, las maestras de los grados 1-3 son las que utilizan más este recurso, bajo el entendimiento de que son estos los grados en los que se deben proporcionar las bases del idioma. Aunque estos organizadores son un recurso importante de enseñanza, se usan mayormente para lectura informativa o literaria, más no para la enseñanza de la gramática del idioma español.

1.D Algunas maestras utilizan las técnicas de GLAD (Guided Language Acquisition Design). Este supuesto se confirmó, ya que todas las maestras habían sido informalmente capacitadas en GLAD pero pocas lo habían sido para certificarse. Durante el año escolar 2021–2022, todas las maestras fueron capacitadas, sin embargo, falta homologar las técnicas que se usan para enseñar el idioma español grado por grado.

Las gráficas y diagramas de GLAD se han usado mayormente para contenidos de ciencias, historia y matemáticas, pero no para la enseñanza de un idioma.

1.E Kínder y primer grado sólo enseñan el orden de la oración. Después de hablar con las maestras de español de esos grados, se comprobó que este supuesto fue incorrecto durante el año escolar de 2021-22, ya que existen otros estándares de gramática que deben enseñarse en estos grados, basados en los Estándares Comunes Estatales (Ver apartado 4.1 en el Capítulo IV) que rigen la enseñanza de las normas y convenciones del idioma español.

En Kínder se enseñan por lo general las mayúsculas y minúsculas con letra de molde, puntuación, sonidos consonánticos y vocálicos, sustantivos comunes y verbos frecuentes, incluyendo “ser” y “estar”, adjetivos relacionados con sus opuestos, palabras de pregunta, preposiciones como con, en, de, por y para. También se enseña a elaborar oraciones completas y los artículos determinados e indeterminados así como a reconocer la sílaba tónica y el acento escrito.

Aunado a lo anterior, primer grado enseña sustantivos propios, singulares y plurales, pronombres personales, posesivos e indefinidos, verbos en presente, pasado y futuro, adjetivos frecuentes, conjunciones *y, pero, o, así que, porque*, pronombres demostrativos, oraciones interrogativas, imperativas y exclamativas, simples y compuestas, palabras compuestas, contracciones (al/del), y el uso de la coma.

Supuesto 2. Estrategias Relacionadas a Fomentar que los Alumnos Hablen el Idioma Español (relacionadas a la pregunta 2):

2.A Se usan marcos de oraciones para que los estudiantes hablen adecuadamente al discutir temas académicos. Este supuesto se confirmó ya que todas las maestras escriben los marcos de oración, dependiendo del tema a tratar, en un póster o directamente en el pizarrón para que los estudiantes los vean y los utilicen para hablar. Esto se constató al hablar con las otras tres participantes en esta investigación. Se puede citar como ejemplo la práctica del aprendizaje socioemocional o el abordaje de temas de Ciencias o Historia, entre otros.

2.B Se utiliza la técnica de discusiones en parejas. Este supuesto se confirmó debido a que las maestras usan esta técnica para todos los temas que enseñan; se trata de una práctica

requerida por la administración de la escuela y el Distrito escolar por considerarla una “buena práctica de enseñanza”.

La maestra de cuarto grado compartió una experiencia que ejemplifica la utilización de esta técnica. Comentó que al enseñar el contenido de Las Misiones, destacó ante los estudiantes aspectos de su construcción y la influencia de los padres españoles. Enseguida y durante varias sesiones, pidió a los alumnos que colaboren con sus compañeros para responder a las preguntas que ella formulaba. Asimismo, solicitó un proyecto colaborativo en el que los cuatro estudiantes en cada mesa tenían que incluir su parte, para lo cual debían hablar con sus compañeros y tomar decisiones.

A pesar de esto, no son frecuentes las oportunidades para comentar en parejas temas de la vida cotidiana, excepto durante sesiones de aprendizaje socioemocional siempre que la pregunta lo permita.

2.C En los grados cuarto a sexto se usan discusiones en grupos pequeños. Este supuesto se confirmó en razón de que las maestras organizan grupos pequeños de trabajo dadas las edades de los estudiantes en estos grados para trabajo de Lectura, Escritura, Ciencias, Historia o cualquier otro tema académico, por ser los estudiantes más independientes.

Siguiendo con el tema de las Misiones en cuarto grado, la maestra solicitó un proyecto colaborativo en el que los tres o cuatro estudiantes de cada mesa tenían que aportar su parte, para lo cual debían hablar con sus compañeros y tomar decisiones.

Sin embargo, no se realizan ejercicios de discusiones en grupos pequeños sobre temas de la vida cotidiana.

2.D Es más común usar discusiones grupales guiadas por la maestra. Este supuesto fue difícil de confirmar, debido a que cada maestra maneja un estilo propio. Lo que fue común observar es que ante cada tema los estudiantes levantan su mano solicitando hacer una aportación; sin embargo este sistema no garantiza que todos los alumnos participen.

Otras maestras usan palos de paleta o cucharas numeradas para poder elegir estudiantes al azar, de esa manera todos se mantienen atentos puesto que no pueden prever quién será el siguiente en tener que participar.

Otro sistema que pocas maestras usan es repartir de dos a cuatro palos de colores a cada estudiante, mismos que usan durante una discusión en la que todos participen de forma equitativa, usando sus cuatro palos de paleta. Según refirieron las participantes de esta investigación, ninguna de las prácticas se realizó de forma generalizada.

Supuesto 3. Estrategias que se Emplean en el Salón de Clases Actualmente para Fomentar que los Estudiantes Hablen el Idioma Español en Temas de la Vida Cotidiana (Relacionadas con la Pregunta 3):

3.A No se utiliza ninguna técnica para fomentar discusiones de temas no académicos. Este supuesto fue difícil de confirmar, las otras tres participantes coincidieron en que durante los días de instrucción, el tiempo fue insuficiente para realizar pláticas informales.

En el caso del Programa de inmersión al español, las costumbres y la cultura de los países hispanos presentan muchas oportunidades para poder llevar a cabo intervenciones de diálogo cotidiano entre los estudiantes, incorporando todos los grados.

6.4 Discusión sobre la justificación de la investigación

La justificación a esta investigación tiene tres sustentos.

1. Todo Programa de Inmersión debe asegurar que sus egresados aprendan las cuatro competencias de leer, escribir, escuchar y hablar en los dos idiomas, el idioma inglés y el idioma adquirido, en este caso el español. Para justificar la presente investigación y apoyar esta razón, se cuenta con los Estándares Estatales Comunes (*Common Core State Standards*), mismos que establecen los estándares a enseñar en el salón de clases relacionados con leer, escribir, escuchar y hablar, para los grados de Kínder al grado 12.

En el caso del Programa de inmersión al español en la escuela *Charter*, es necesario recordar que varios de los estudiantes ya poseen conocimientos de muchos de los temas especificados arriba puesto que provienen de hogares en los cuales el español es el primer idioma.

2. Es recomendable hacer una exploración más a fondo del uso que se da a los recursos con los que se cuenta actualmente en la escuela *Charter*, para aprovechar lo que ya existe, optimizar su uso y sugerir cambios o adiciones pertinentes. Actualmente la escuela *Charter* cuenta con numerosos recursos para apoyar la enseñanza de la lectura, escritura, gramática, ciencias, historia, matemáticas, incluyendo la habilidad de escuchar y hablar en el idioma español. Dichos recursos aparecen en la tabla 6.1 a continuación, en orden alfabético.

Tabla 6.1 Recursos que existen actualmente en la escuela Charter para apoyar la gramática, lectoescritura, ciencias, historia, matemáticas, habilidad de escuchar y la oralidad del idioma español

Recurso	Grados en que se usa	Componente
<i>Achieve 3000 – Lectura</i>	2	*Escuchar
Sistema de lectura de artículos en línea nivelado por Lexil, con preguntas de comprensión. Disponible en línea y puede imprimirse en papel. Textos mayormente informativos y de actualidad, y literarios.	3	*Hablar
	4	**Escribir
	5	Leer
	6	
Este programa mide el desarrollo de lectura de los estudiantes cada año, basado en el rango de Lexil para cada grado, en inglés y español.		
<i>*El programa puede leer los artículos a los estudiantes.</i>		
<i>**El estudiante tiene que responder por escrito a preguntas específicas y tiene organizadores gráficos para usar con cada lección.</i>		
<i>Amplify – Ciencias</i>	6	*Escuchar
Este currículo incorpora investigación, con lecturas académicas y herramientas digitales interactivas que fomentan que los estudiantes piensen, lean, escriban y discutan como verdaderos científicos e ingenieros.		*Hablar
		**Escribir
		Leer
<i>*El programa promueve discusiones.</i>		
<i>**El programa provee</i>		

organizadores gráficos para cada lección.

Benchmark Adelante – Lectura, escritura y gramática

K

Gramática

1

*Escuchar

Sistema de lectura nivelado con gramática y escritura incorporada.

2

*Hablar

En papel (libretos) y en línea.

3

**Escribir

Textos literarios e informativos diferenciados.

Leer

**El programa puede leer a los estudiantes.*

***El programa promueve tomar notas y llenar organizadores gráficos.*

BrainPop – Videos sobre Ciencias, historia, lectura y escritura

2

*Escuchar

3

*Hablar

Sistema en línea de videos informativos, lecturas relacionadas y pruebas de comprensión.

4

**Escribir

5

Leer

**El programa puede leer a los estudiantes.*

***El programa presenta organizadores gráficos y evaluaciones.*

EDL – Evaluación del desarrollo de la lectura

K

Gramática

1

*Escuchar

Sistema de libros nivelados por Lexil para evaluar la lectura y la comprensión de textos informativos y literarios, acompañados de hojas

2

*Hablar

3

Leer

de evaluación.	4	
<i>*Los estudiantes deben escuchar y comprender las indicaciones del evaluador/maestro.</i>	5	
	6	
GLAD – Diseño de la adquisición guiada del lenguaje (Guided Language Acquisition Design)	<i>K</i>	Gramática
	<i>1</i>	*Escuchar
Técnicas y estrategias de enseñanza que incorporan la elaboración de posters y diagramas que apoyan la adquisición de un nuevo lenguaje.	2	*Hablar
Son efectivas porque incorporan la motivación y el componente socio emocional de los estudiantes.	3	**Escribir
	4	Leer
	5	
<i>*Los estudiantes constantemente escuchan y hablan, especialmente con poemas y canciones.</i>	6	
<i>**Los maestros pueden diseñar sus propios organizadores gráficos para los estudiantes.</i>		
<i>Imagine Learning Español</i>	<i>K</i>	Gramática
Programa de cómputo que enseña habilidades fundamentales del idioma español a través de juegos, canciones y prácticas. Tiene una secuencia de lecciones con una duración aproximada de 20 minutos cada una.	<i>1</i>	*Escuchar
	2	*Hablar
	3	**Escribir
		Leer
<i>*Los estudiantes tienen que escuchar y hablar para seguir las instrucciones del programa interactivo.</i>		
<i>** Los estudiantes tiene que escribir letras o palabras para</i>		

llenar espacios vacíos.

iReady Español – Matemáticas K **Escribir

Programa digital que permite a los 1 Leer
estudiantes ir complementando su

aprendizaje en el salón de clases 2

con prácticas a la medida. Van 3

avanzando según sus habilidades. 3

***Los estudiantes van resolviendo 4*

los problemas que la aplicación les 5

va presentando. 5

6

Mystery Science – Ciencias K *Escuchar

Programa de instrucción basado en 1 *Hablar
videos que promueven el

cuestionamiento crítico y la 2 **Escribir

discusión, apoyado en hojas de 3 Leer
práctica individuales y la creación

de proyectos. 4

**Los estudiantes tienen que 5*

participar constantemente en 5

discusiones. 5

***Los estudiantes llenan 5*

organizadores gráficos. 5

Palabras a su paso – Gramática K Gramática

Estos libros, diferenciados por 1 **Escribir
grado, fomentan la práctica de la

fonética, el vocabulario y la 2 Leer

ortografía que dan una base sólida a 3

los estudiantes aprendices del 3

idioma español. 3

***Los estudiantes llenan espacios 3*

en blanco de acuerdo a cada lección.

Programa Estrellita	K	Gramática
Sistema de desarrollo del proceso de lectoescritura a través de canciones y repetición para poder entender los sonidos de las letras, leer palabras y oraciones. Incorpora evaluaciones periódicas.	1	*Escuchar
	2	*Hablar
	3	

**Los estudiantes aprenden el idioma mediante poemas y canciones.*

Raz Kids	K	Gramática
Sistema de lectoescritura en línea basado en libros digitales nivelados por Lexil, exámenes de comprensión en línea y planillas de trabajo para apoyar la gramática. Contenido informativo y literario. Cada estudiante avanza a su propio ritmo.	1	*Escuchar
	2	*Hablar
	3	**Escribir
	4	Leer
	5	
<i>*El programa puede leer los libros a los estudiantes.</i>	6	

***Los estudiantes deben llenar organizadores gráficos y evaluaciones.*

Scholastic – Tienda digital de libros	K	Leer
La escuela Charter tiene convenio con esta compañía de libros, misma que organiza una Feria anual de recaudación de fondos. Adicionalmente, ofrece catálogos	1	
	2	
	3	

de libros en español para las familias a precios muy razonables.	4
	5
	6

A pesar de contar con muchos recursos para apoyar la gramática y los cuatro componentes del idioma español (leer, escribir, escuchar y hablar), las participantes de esta investigación opinan que se requiere más capacitación para usar todos los programas con todos sus componentes. Manifiestan que la renovación de licencias para cada programa es una limitante que depende del presupuesto anual, aunque varios de ellos permanecen año tras año, como por ejemplo el programa *Achieve 3000* para la lectura.

3. Es necesario poder delimitar los alcances, por grado académico, desde kínder hasta sexto grado de primaria, de la enseñanza de la gramática del idioma español, con la finalidad de proporcionar las bases adecuadas para poder hablarlo, asegurando que los egresados del programa sean capaces de comunicarse de forma natural y correcta en español. Esta delimitación por grado existe ya en los Estándares Comunes Estatales. En la figura 6.4 se presenta la progresión de destrezas del lenguaje español a enseñar por cada grado de tercero a décimo segundo, relacionados al idioma español. Para fines de esta investigación interesan únicamente los estándares de los grados kínder a sexto, aunque merece la pena comentar que prácticamente todos los estándares se enseñan en los grados correspondientes a la secundaria (7-8) y a la preparatoria (9-12).

En el Apéndice H se presenta un compendio de los estándares comunes estatales para la enseñanza de las destrezas fundamentales del idioma español, incluyendo aquellos que se aplican

a la lecto-escritura en Historia, Estudios Sociales y Matemáticas, para todos los grados, Kínder a décimo segundo.

Figura 6.4 Progresión de destrezas del lenguaje español por grado académico que requieren atención continua hasta los grados superiores

Progresión de destrezas de lenguaje por grado

Las siguientes destrezas aparecen marcadas con un asterisco (*) en los estándares de lenguaje 1-3. A partir del tercer grado, se marcan con un asterisco (*) las destrezas y conocimientos que son particularmente susceptibles de requerir atención continua en los grados superiores, al aplicarlas de manera más sofisticada a la expresión oral y escrita.

Estándares	Grados							
	3	4	5	6	7	8	9-10	11-12
L.3.1f. Forman y usan verbos regulares que terminan en -ar, -er, -ir y verbos irregulares (ser, ir, haber).								
L.3.3a. Eligen palabras y frases para causar el efecto deseado.								
L.4.1g. Forman oraciones completas, reconocen y corrigen los fragmentos inadecuados y corridos o desconectados.								
L.4.1h. Usan correctamente palabras que frecuentemente se confunden (ejemplo: tubo-tuvo; sabia/savia; cocer/coser; echa/hecha).								
L.4.3a. Eligen palabras y frases para transmitir ideas con precisión.*								
L.4.3b. Eligen la puntuación para conseguir el efecto deseado.								
L.5.1d. Reconocen y corrigen cambios inapropiados en el tiempo de los verbos.								
L.5.2a. Usan la puntuación correcta para separar elementos en una serie. [†]								
L.6.1c. Reconocen concordancia de género y número y corrigen cambios inadecuados en número y persona gramatical de los pronombres.								
L.6.1d. Reconocen y corrigen pronombres indefinidos cuya identidad o cantidad es imprecisa (alguien, algo, nadie)								
L.6.1e. Reconocen las variaciones en el uso del español estándar en la expresión escrita y oral tanto en la suya propia como en la de los demás. Identifican y usan estrategias para mejorar la expresión en el uso convencional del español.								
L.6.2a. Utilizan la puntuación correcta (comas, paréntesis, guiones) para distinguir elementos parentéticos que se intercalan en una oración.								
L.6.3a. Varían el patrón de las oraciones para analizar su significado, despertar el interés del lector oyente y alternar el estilo. ^{††}								
L.6.3b. Mantienen uniformidad en el estilo y el tono.								
L.7.1c. Escriben y colocan frases y cláusulas dentro de una oración, reconociendo y corrigiendo los modificadores superfluos o mal colocados.								
L.7.3a. Eligen un lenguaje que expresa las ideas con precisión y concisión, reconociendo y eliminando la palabrería y la redundancia.								
L.8.1d. Reconocen y corrigen cambios inadecuados de voz y modo en el uso de los verbos.								
L.9-10a. Utilizan la estructura paralela.								

Nota: Se tomó de los Estándares comunes estatales - www.commoncore-español.sdcoe.net

6.5 Propuesta para mejorar la gramática y la oralidad del español en la escuela Charter

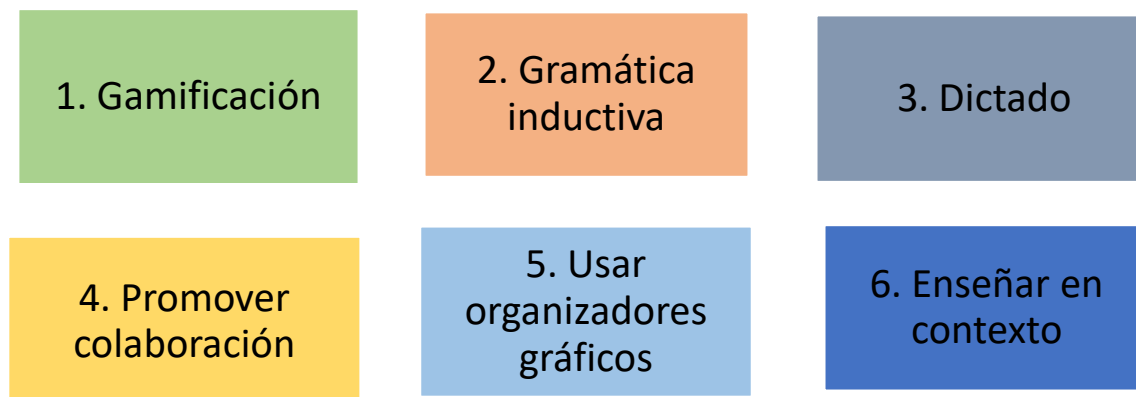
A continuación se pretende delinear una propuesta de enseñanza, complementada por notas relevantes, para lograr que los estudiantes tengan bases más sólidas de gramática y una oralidad más fluida y confiada como resultado de estudiar el español como lenguaje adquirido. La propuesta pretende ser sencilla para motivar a las maestras a integrarla en su docencia sin tener que hacer cambios muy drásticos.

6.5.1 Propuesta para la enseñanza de la gramática

Ruiz (2015) sostiene que la gramática es la clave en la enseñanza del español como lengua extranjera, sin embargo puede ser un tema difícil de enseñar porque puede parecer aburrida para muchos estudiantes. La Real Academia Española afirma que la gramática se basa en la lingüística, misma que estudia elementos como los sonidos del habla (la fonética), las palabras (la morfología), y la organización y combinación de palabras para formar frases (la sintaxis). Basado en esto, aprender gramática beneficiará a los alumnos a comprender mejor la estructura de las palabras, cometer menos errores ortográficos, promover una pronunciación adecuada y combinar las palabras para construir frases de forma correcta.

Como se mencionó al principio de esta investigación, la esencia de aprender un nuevo idioma es su función comunicativa. Por ello, enseñar la gramática debe hacerse de manera práctica y propiciando la participación activa de los estudiantes, de forma que puedan poner en práctica su aprendizaje, asociándolo con situaciones de su vida real. A continuación se sugieren estrategias docentes que propicien el aprendizaje de la gramática del idioma español. Es relevante mencionar que debe propiciarse un ambiente positivo y divertido en el salón de clases que motive a los estudiantes a querer aprender la gramática de un lenguaje.

En la figura 6.5 se proponen algunas estrategias para enseñar la gramática del idioma español, con base en los estándares estatales comunes de California.

Figura 6.5 Estrategias propuestas para la enseñanza de la gramática del español

1. La gamificación se refiere a la enseñanza de la gramática a través de juegos interactivos en la computadora. El programa Imagine Learning que actualmente usa la escuela *Charter* promueve la enseñanza de la gramática con esta metodología en los grados K-3, y está disponible en inglés, para aprendices de inglés, y en español, para aprendices de ese idioma. Es común que los distritos y/o escuelas tengan que pagar las licencias de uso para todos los estudiantes que tienen identificados como aprendices a nivel de principiantes en cada uno de los idiomas y grados arriba mencionados.

En la práctica del idioma español es responsabilidad de cada maestra encontrar programas en línea gratuitos o cuya licencia sea accesible para que mediante juegos, proporcionar práctica en español para sus estudiantes. Algunos recursos disponibles incluyen Rockalingua, Word Toss, Spanish in Flow, Spanish-Games.net, The Dialogue Game, Digital Dialects, y Polly Lingual. Cada uno especifica el nivel de estudiantes a los que se dirige entre principiantes, intermedios o avanzados.

2. La gramática inductiva es aquella en la que los alumnos deben deducir cuál es la regla que se está enseñando a partir de ejemplos específicos. Esta metodología promueve la participación de los estudiantes para comprender el funcionamiento del idioma, conforme van deduciendo las reglas gramaticales, con la guía del maestro. Este método puede incluso ayudar a algunos alumnos a corregir conceptos erróneos sobre el uso de la lengua, y a la vez permite al profesor conocer el grado de comprensión que tienen los estudiantes de la gramática (Ruiz, 2015).

3. El dictado es un método que promueve la habilidad de escuchar, escribir y aprender gramática. Dependiendo del grado, el maestro dicta oraciones o párrafos. Posteriormente modela la escritura y va repasando puntuación y ortografía, incluyendo acentos. Finalmente, enseña el contenido específico de gramática como pudiera ser la conjugación de un verbo, acentos diacríticos, reglas de acentuación, entre otros. Es un método efectivo para enseñar la gramática dentro de contexto.

4. Promover la colaboración entre los estudiantes para ejercicios de gramática es muy útil ya que permite que los más adelantados ayuden a los que llevan un ritmo más lento. Apoya de igual forma la capacidad de hablar en el idioma adquirido y puede convertirse hasta en un “juego” motivador a la vez que se aprende algo nuevo. Esta técnica funciona bien cuando se tienen organizadores gráficos o planas que son iguales para todos.

5. El uso de organizadores gráficos es una gran herramienta que garantiza que todos los estudiantes tengan la misma información. A veces los gráficos vienen preimpresos y se sacan copias para todos los alumnos. Otras veces se elaboran, como en el caso de explicar la diferencia entre palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, que se lleva a cabo en sus cuadernos.

Es aquí donde cada maestra encuentra o elabora sus propios recursos para enseñar los estándares específicos del idioma español de su grado, mismos que se muestran en el Anexo J, con base en los Estándares Estatales Comunes de California. Para los grados K-3, la escuela *Charter* ya utiliza los organizadores que incluye el programa de lectura de Benchmark Adelante. Dos de los sitios en línea más populares entre los maestros para encontrar materiales por un costo, ya elaborados, y que están alineados con los Estándares Estatales Comunes son Teacherspayteachers y Pinterest.

6. Enseñar la gramática en contexto ha probado ser una de las mejores estrategias de enseñanza para este contenido, debido a que los alumnos ven inmediatamente la aplicación del concepto que están aprendiendo. La práctica más común es que los maestros aprovechen las lecturas durante el año escolar para ir enseñando los estándares de gramática. Los maestros de K-3 utilizan los folletos de lectura de Benchmark Adelante, y los grados 4 a 6 se pueden apoyar en Achieve 3000 para derivar y enseñar sus estándares de gramática o cualquier otra lectura que crean conveniente.

Un tema que se considera de gran importancia y que esta investigación desea proponer es la evaluación de la gramática del idioma. Basada en las conversaciones informales con las participantes durante las intervenciones, en conjunto con otras conversaciones informales que se tuvieron con los demás maestros de español, no existe un método específico de evaluación de los estándares relacionados con la gramática del español.

La propuesta es sencilla y es la siguiente:

Realizar por escrito evaluaciones muy breves un día a la semana para medir contenidos específicos de artículos, conjugación de verbos, género y número. Se sugiere realizar estas evaluaciones desde el inicio hasta el final del año escolar con un nivel de dificultad que aumente de forma gradual conforme a los estándares por grado. Estos exámenes pueden consistir en rellenar espacios o escribir oraciones completas, con un número limitado de preguntas para que sea fácil y rápido de calificar. Este método es sencillo para el maestro, economiza en tiempo y se puede calificar de forma grupal o en parejas, brindando retroalimentación o *feedback* inmediato a los alumnos. La maestra puede recoger dichas evaluaciones para tener una mejor apreciación del conocimiento individual de cada estudiante.

Estas evaluaciones pueden irse enriqueciendo con temas específicos de grado como acentuación, pronombres posesivos, adverbios, tipos y contenidos de las oraciones, mayúsculas, diptongos, sonidos (c, k, q / s, c, z), entre muchos otros temas que definen los estándares para cada grado.

6.5.2 Propuesta para la enseñanza de la oralidad

La oficina de educación del Condado de San Diego (2021) afirma que ofrecer oportunidades para interactuar verbalmente con los compañeros es una de las formas más importantes y poderosas de fomentar el aprendizaje. De este modo, la conversación en el aula favorece no sólo el aprendizaje de los contenidos, sino también el desarrollo del lenguaje, y es necesaria para todos los alumnos, especialmente para los que aprenden idiomas.

En la Oficina de Educación del Condado de San Diego existe lo que se conoce como el Marco de Estándares de Idiomas del Mundo de California (2019), referente que enfatiza la importancia de la comunicación en el aula de lenguas del mundo. El enfoque es el aprendizaje de

la lengua, la cultura y el contenido a través de un idioma distinto del inglés, siendo la comunicación el principal objetivo. Dos de los cambios pedagógicos que los estándares estatales comunes de California y el Marco de las lenguas del mundo proponen es que las habilidades aisladas de escuchar, leer, escribir y hablar se conjugan en un enfoque en los tres modos de comunicación: modo interpretativo, modo colaborativo o interpersonal y modo productivo o de presentación. El segundo cambio es que los alumnos pasan de producir trabajos para el profesor a crear y compartir trabajos con el público (otras personas como compañeros o buddies) en la lengua meta.

La propuesta de esta investigación para incrementar las oportunidades de colaboración y discurso está basada en el marco de las lenguas del mundo. Incluye ocho prácticas didácticas que promueven el aprendizaje de contenidos junto con la adquisición del lenguaje adquirido, que en este caso es el español.

1. Valorar la cultura y la lengua del país de origen como activos.
2. Proporcionar una instrucción rigurosa y mantener altas expectativas.
3. Utilizar un andamiaje adecuado.
4. Integrar el contenido y la lengua.
5. Considerar las necesidades de aprendizaje de idiomas.
6. Proporcionar oportunidades para la colaboración y la ampliación del discurso.
7. Emplear la evaluación formativa y proporcionar retroalimentación, así como la autoevaluación.
8. Enseñar explícitamente las habilidades metacognitivas y metalingüísticas para que los alumnos puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje y hacerse cargo de él.

Los cuadros que aparecen en las figuras 6.6 y 6.7 muestran el marco de referencia para el discurso oral de la Oficina de Educación del Condado de San Diego y las etapas de desarrollo de la oralidad de los estudiantes respectivamente.

Figura 6.6 Marco de referencia para el discurso oral



Nota: Se tomó del Condado de Educación de San Diego. <https://www.sdcoe.net/educators/multilingual-education-and-global-achievement/oracy-toolkit/importance-of-oracy-development>

Figura 6.7 Etapas para el desarrollo de la oralidad de los estudiantes

Nota: Se tomó del Condado de Educación de San Diego. <https://www.sdcoe.net/educators/multilingual-education-and-global-achievement/oracy-toolkit/importance-of-oracy-development>

El marco de referencia para el discurso oral del Condado de San Diego destaca cuatro componentes clave para la aplicación de interacciones orales eficaces:

- 1. Propósito.** Establecer el valor de las interacciones entre estudiantes que hacen avanzar el aprendizaje.
- 2. Entorno.** Crear una cultura en el salón de clases que fomente conversaciones significativas
- 3. Compromiso.** Utilizar estructuras y estrategias que promuevan conversaciones equitativas y con propósito.

4. Calidad. Desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de conversación que profundicen el aprendizaje.

Las etapas para el desarrollo de la oralidad de los estudiantes del condado trazan un proceso para guiar la implementación en cuatro etapas de un programa eficaz de oratoria y la profundización progresiva del trabajo en ella. Parten de un componente muy importante que es conocer a los estudiantes y sus necesidades.

Para lograr las exigencias de cada etapa de desarrollo de la oralidad de los estudiantes, existe un kit de herramientas y estrategias de interacción y colaboración para el aprendizaje de idiomas y contenidos en contexto. Esta colección de recursos ha sido diseñada por el Condado de Educación de San Diego pensando en los educadores de idiomas en los grados K-12, incluyendo los programas bilingües o de inmersión, como es el caso de la escuela *Charter*. El kit incluye una colección de protocolos eficaces para la interacción y colaboración de los estudiantes, integrados y conectados con estrategias y tareas para cada uno de los tres modos de comunicación mencionados con anterioridad:

A. Modo interpretativo.

B. Modo colaborativo o interpersonal, y

C. Modo productivo o de presentación.

Las tres secciones relacionadas a los modos de comunicación incluyen ejemplos de tareas y estrategias alineados con los estándares que contienen ideas y sugerencias prácticas para hacer las lecciones más interactivas a través de la incorporación de protocolos de interacción entre los estudiantes. También hay una sección de andamiaje para complementar las ideas con herramientas y recursos adicionales, que provienen del kit de herramientas de oratoria del Condado de Educación de San Diego (2021).

Antes de comentar las estrategias que pueden promover la oralidad de los estudiantes, se presentan dos figuras cuyo propósito es apoyar a los estudiantes en elaborar y contestar preguntas. Ejemplos de preguntas diferenciadas por nivel del dominio del idioma y apoyadas en la Taxonomía de Bloom pueden apreciarse en la figura 6.8 y ejemplos de preguntas y respuestas que se pueden utilizar para discutir cualquier tema aparecen en la figura 6.9.

Figura 6.8 Ejemplos de preguntas diferenciadas por nivel de dominio del idioma


EJEMPLOS DE PREGUNTAS DIFERENCIADAS POR NIVEL DE DOMINIO DEL IDIOMA					
NIVEL DE DOMINIO DEL IDIOMA	TAXONOMIA DE BLOOM				
	RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	CREAR
EMERGENTE Señala a Enséname ... Dibuja/Haz un diagrama... Interpreta actuando... Preguntas de sí/no Preguntas de opciones Preguntas que requieren respuesta de una palabra, frase, o enunciado corto.	¿Quién ...? ¿En dónde está ...? ¿Cuál...? ¿Cuándo paso ...? ¿Puedes nombrar ...? ¿Qué es un/una ...? ¿Puedes recordar ...? ¿Puedes poner las imágenes en secuencia de ...? ¿Puedes encontrar ...?	¿Puedes poner las imágenes en orden para mostrar...? ¿Cuál es la mejor respuesta? ¿Cuál imagen muestra ...? ¿Cuáles palabras muestran...? ¿Cuál oración comunica la idea principal? ¿Cuál es otra palabra para...? ¿Cuál oración describe...?	Señala ejemplos de... ¿Cómo puedes mostrar ...? ¿Qué ejemplos puedes encontrar para...? Organiza ___ para demostrar/resolver ... ¿Puedes usar ___ para...?	¿Puedes enumerar las partes...? ¿Qué es lo mismo que...? ¿Qué es diferente? ¿Para qué se usa ___? El/la __, ¿está relacionado a...? ¿Cómo puedes agrupar...?	¿Qué puedes cambiar...? ¿Qué pasará si ...? ¿Puedes crear...? ¿Puedes inventar otro personaje para la historia? Dibuja un final diferente para la historia, usa tu diccionario para etiquetar. ¿Si pudieras ____, qué harías...?
AMPLIACIÓN Preguntas que requieren una respuesta usando oraciones sencillas, avanzando gradualmente a oraciones más complejas y dialogo más amplio.	¿Quiénes eran los principales...? ¿Puedes describir...? ¿Puedes recordar...? ¿Cómo definirías ...?	¿Cómo agruparías...? ¿Puedes decir/explicar en tus propias palabras...? ¿Puedes explicar lo que está pasando ...? ¿Qué se entiende por...? ¿Como resumirías...?	¿Puedes dar un ejemplo? ¿Cómo resolverías esto usando lo que has aprendido? ¿Cómo mostrarías tu comprensión de...? ¿Qué método usarías para...? ¿De qué otra manera planearías...?	¿Por qué crees...? ¿Qué conclusiones puedes sacar...? ¿Qué evidencia puedes encontrar...? ¿Qué deducción puedes hacer...? ¿Cuál es la relación entre...? ¿Cómo compararías/contrastarías...?	¿Qué cambios harías para resolver...? ¿Qué pasaría si...? ¿Qué harías tu ...? ¿Puedes explicar más acerca de la razón...? ¿Puedes sugerir un diferente ...? ¿Qué se podría combinar para mejorar/cambiar ...? ¿Qué datos puedes recopilar?
ENLACE Preguntas que requieren una variedad de tipos y niveles de oraciones, incluyendo respuestas extensas.	¿Cómo sucedió el/la...? ¿Por qué hizo...? ¿Cómo mostrarías...? ¿Cómo describirías ...?	¿Cómo clasificarías este tipo de...? ¿Puedes decir/interpretar en tus propias palabras...? ¿Cuáles hechos/ideas muestran ...? ¿Cómo explicarías...?	¿Cómo ilustrarías? ¿Cómo usarías...? ¿Cómo mostrarías tu comprensión de...? ¿Qué método usarías para...? ¿Cuáles elementos escogerías para cambiar...? ¿Cómo puedes usar lo que has aprendido para desarrollar...?	¿Cómo se relaciona ___ a...? ¿Por qué crees tú que...? ¿Qué conclusiones puedes inferir...? ¿Qué evidencia puedes encontrar...? ¿Qué deducción puedes hacer...? ¿Puedes identificar las diferentes partes...? ¿Cuáles ideas justifican...?	¿Qué cambios harías para resolver...? ¿Cómo mejorarías ...? Explica más sobre la razón... ¿Puedes preparar una alternativa para ...? ¿Cómo modificarías el plan...? ¿Puedes formar una teoría para...? Construye un modelo que cambiaría... ¿Puedes pensar en una manera original de...?



Adaptado de Fort Smith Public Schools Science Resources

Nota: Se tomó del Condado de Educación de San Diego.

Figura 6.9 Ejemplos de preguntas y respuestas por función lingüística y nivel de dominio del idioma

 EJEMPLOS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS POR FUNCION LINGÜÍSTICA Y NIVEL DE DOMINIO DEL IDIOMA			
FUNCION LINGÜÍSTICA	Emergente	Ampliación	Enlace
Expresando una idea Haciendo una afirmación	<ul style="list-style-type: none"> Yo pienso que ... Mi opinión es ... Mi idea es ... Noté que ... Mi respuesta es... 	<ul style="list-style-type: none"> Yo creo que ... En mi opinión, ... Mi afirmación es ... Yo observé ... Calculo que... 	<ul style="list-style-type: none"> Yo creo que (el tema / la idea central) es ... Yo (afirmo / mantengo) que ... Una afirmación podría ser que... Mi (predicción/hipótesis) es ... Basado en _____, yo (calculo/ predigo) ...
Respaldo una idea con evidencia y/o razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> Yo pienso que ...porque ... Mi opinión es ... porque ... Un ejemplo de (el texto/mi vida) es... _____ es un ejemplo de ... Una razón es ... Otra razón es... 	<ul style="list-style-type: none"> Yo creo que ... porque ... En mi opinión ... porque ... Por ejemplo, en el texto dice ... Estos (hechos/detalles) son significativos porque ... Una prueba es ... Otro ejemplo es... 	<ul style="list-style-type: none"> El autor cree esto porque ... Por ejemplo, el texto dice que, "..." Para ilustrar, ... (Una razón/prueba) es ... Otra (razón/prueba) es ... Un ejemplo que él usa para apoyar su afirmación es ... Los datos (muestran / explican) ...
Construyendo sobre las ideas de los demás	<ul style="list-style-type: none"> Es una buena idea. Yo comprendo Estoy de acuerdo/ no estoy de acuerdo También opino que ... Mi opinión es diferente. Yo creo... 	<ul style="list-style-type: none"> Me gustaría añadir... Estoy (de acuerdo/en desacuerdo) con ese punto porque... Yo lo veo diferente porque ... Mi idea está relacionada con la idea de (nombre de la persona) ... En mi experiencia, ... 	<ul style="list-style-type: none"> Para aumentar a la idea de (nombre de la persona), quiero añadir ... Conectando a tu punto, ... Para añadir a lo que ha dicho (nombre de la persona) ... Basado en todo lo que he escuchado hasta este punto, yo diría que ... Aunque ..., yo creo...
Aclarando ideas	<ul style="list-style-type: none"> ¿Puede(s) repetir eso por favor? Estoy confundido/a. ¿Qué quiere decir eso/quieres decir? ¿Puede(s) explicar eso otra vez? ¿Me entiendes? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Lo que quiero decir es ... Yo creo que significa ... Lo que yo entiendo es ... Un ejemplo es... 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Puede(s) repetir eso por favor? ¿A qué te refieres cuando dices ...? ¿Puedes decir más acerca de eso? ¿Por qué ...? ¿En otras palabras, estás diciendo que ...? ¿Tiene sentido eso? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Lo que estoy tratando de decir es ... Yo creo que significa ... Me parece que tú piensas que ... En otras palabras, estás diciendo que ... Por ejemplo, ... 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Puede(s) repetir eso por favor? ¿Puede(s) aclarar la parte acerca de ...? ¿Puedes explicar más sobre ...? ¿Puedes ampliar más sobre ...? ¿Quedó claro lo que acabo de decir? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Hasta este punto, he entendido que ... En otras palabras, lo que quiero decir es ... Paraphraseando ... Esto es lo que he entendido hasta este punto...¿He comprendido tus puntos? El punto aquí es que ...
Alientando a otros a participar	<ul style="list-style-type: none"> Eso es interesante. (Nombre de la persona), ¿qué piensas tu? ¿Cuál es tu opinión? ¿Estamos de acuerdo? 	<ul style="list-style-type: none"> Esa es una idea interesante. ¿Qué piensan los demás? (nombre de la persona), ¿cuál es tu opinión? Me gustaría escuchar la opinión/la idea de (nombre de la persona) ¿Cuál es tu conclusión? 	<ul style="list-style-type: none"> (Nombre de la persona), ese es un buen punto. ¿Alguien más tiene algo que añadir? ¿Alguien más tiene un punto de vista diferente? No hemos escuchado a (nombre de la persona) todavía. ¿Han contribuido todos en el grupo?

Rev. 5/2021

Nota: Se tomó del Condado de Educación de San Diego.

Ahora se comentarán los tres modos de comunicación con estrategias del kit de herramientas de oratoria del Condado de Educación de San Diego (2021), *mismas que se aplican a cada modo, interpretativo, colaborativo y productivo*, y están encaminadas a fomentar la oralidad de los estudiantes. Cabe aclarar que las actividades que se proponen a continuación se sustentan, tanto los Estándares ELD/SLD de California (*English/Spanish Language*

Development), que son los estándares de desarrollo del lenguaje con sus tres niveles de emergente, ampliación y enlace, así como en los Estándares de Idiomas del Mundo (2019).

A. Modo de interpretación. Este modo se enfoca en la comprensión de los estudiantes al interpretar y analizar lo que escuchan, leen o ven, es un modo receptivo. En este modo, los aprendices de un idioma se basan en sus habilidades de lectura, escuchar y observar para comprender lo que oyen, leen o ven en el lenguaje adquirido. Para ser exitosos, este modo comunicativo requiere que los estudiantes utilicen su conocimiento previo, usen pistas contextuales y hagan inferencias para apoyar su comprensión de lo que escuchan, leen o ven. Ayuda también que hagan conexiones de semejanzas y diferencias con su propio idioma.

A.1 Algunas estrategias para obtener conocimientos previos y construir esquemas de pensamiento y oralidad antes de leer, ver, escuchar o antes de iniciar una unidad o lección incluyen:

- a. **Análisis guiado de imágenes.** Ayuda a los alumnos a establecer conexiones entre un tema y las propias experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Las imágenes transmiten gran cantidad de información y favorecen la comprensión y el discurso en el aula de idiomas. Preguntas que estimulan la conversación son: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué preguntas te surgen?
- b. **Guía de anticipación.** La guía anticipatoria ayuda a activar los conocimientos previos, proporciona un contexto, fomenta la curiosidad por el contenido y crea conexiones entre las experiencias de los alumnos y el contenido. Se elabora una hoja

con afirmaciones a las cuales el estudiante responde antes y después de aprender el tema, comprobando después del aprendizaje sus predicciones y su comprensión.

- c. **Gráfico KWL (SQA en español).** Esta estrategia se lleva a cabo en un pliego de papel tamaño póster y sirve para animar a los alumnos a utilizar sus conocimientos previos sobre un tema específico, lo cual se escribe bajo la columna *K-know* / S-lo que sé. En la segunda columna piensan y discuten acerca de lo que quieren averiguar: *W-want to know* / Q-quiero saber. Finalmente, en la tercera columna se discute y escribe lo que aprendieron: *L-learned* / A-aprendí. Esta columna se llena al terminar la instrucción del tema.

- d. **Escritura rápida.** Esta estrategia permite a los alumnos realizar rápidamente una lluvia de ideas y captarlas para procesar información o prepararse para una tarea. Una variante consiste en pedir que elaboren un dibujo en lugar de un texto. Enseguida pueden compartir con sus compañeros lo que escribieron o dibujaron y compartir sus motivaciones.

- e. **Vista previa del texto.** Al mostrar un texto de forma rápida, quizá viendo sólo las imágenes, se fomenta la curiosidad de los estudiantes, se crea un contexto y les permite elaborar predicciones y formular preguntas que pueden compartir en voz alta.

A.2 Algunas estrategias para apoyar la co-construcción del significado mientras se lee, se ve y se escucha incluyen:

- a. *Estrategia 10/2.*** El propósito de esta estrategia es proporcionar a los estudiantes el tiempo necesario para procesar y digerir la información en intervalos. Esta es una estrategia de GLAD (*Guided Language Acquisition Design*) que se basa en dar 10 minutos de instrucción, y brindar dos minutos de discusión para que los estudiantes compartan en parejas o grupos pequeños lo que han entendido, guiados por preguntas específicas por parte de la maestra.
- b. *Enseñanza recíproca.*** Esta actividad concientiza a los estudiantes acerca de supervisar su comprensión mientras leen y a responsabilizarse de su aprendizaje ya que después de leer o escuchar un contenido, deben ser capaces de ayudarse unos a otros a darle sentido a la información, enseñándose de forma recíproca unos a otros. Ello favorece también su metacognición.
- c. *Deconstrucción y reconstrucción de textos.*** Esta tarea requiere que los alumnos utilicen sus conocimientos sobre el género y la estructura de un texto para descomponerlo y reorganizarlo nuevamente. Para ello deben colaborar entre sí y llevar a cabo discusiones.
- d. *Leer, escuchar o ver con un enfoque específico.*** Este tipo de actividad proporciona un propósito a los estudiantes para leer, escuchar, ver o hablar acerca de un tema, ya que deben centrar su atención en la información clave indicada por el maestro, basado en una matriz de preguntas o una guía para tomar notas. Posteriormente pueden compartirla verbalmente.

e. Lectura detallada. Se conoce también como lectura atenta y generalmente involucra más de una lectura. La primera puede ser para obtener una idea general del contenido o tema. La segunda establece un objetivo, que puede ser subrayar la idea central y detalles claves. La tercera puede enfocarse en señalar palabras nuevas para averiguar su significado. Al final de cada lectura los estudiantes colaboran para comentar lo que encontraron y hacer un consenso de información que debe auxiliar en la comprensión del texto.

A.3 Las estrategias para apoyar el procesamiento después de leer, escuchar o ver, y aplicar lo aprendido a situaciones novedosas se presentarán en el segundo modo de comunicación, el modo colaborativo o interpersonal, mismo que se presenta a continuación.

B. Modo Colaborativo o Interpersonal. Este modo se enfoca en fomentar que los alumnos interactúen entre sí, colaboren unos con otros y puedan negociar el significado de lo que aprenden. Este modo de comunicación es tanto productivo como receptivo.

B.1 Las estrategias y protocolos que se exponen a continuación ofrecen oportunidades para que los alumnos participen en un discurso ampliado, intercambien información e ideas, interactúen y colaboren oralmente y creen un significado conjunto sobre el contenido, apoyando así el debate y la colaboración.

a. Paseo por la galería. Un paseo por la “galería” o el salón de clases fomenta las conversaciones con lenguaje académico y también con lenguaje cotidiano sobre un tema de contenido. El maestro distribuye información o gráficos alrededor del salón y los estudiantes van rotando de una estación a otra en respuesta a las indicaciones proporcionadas por el profesor o a los trabajos realizados por grupos de alumnos.

- b. *Regala uno, recibe uno.*** Este protocolo ofrece la oportunidad de revisar y resumir ideas importantes y aprendizajes claves sobre un tema de estudio, apoyando el desarrollo de las habilidades de comunicación oral. Los estudiantes toman turnos para aportar información acerca de un tema aprendido y no pueden repetir lo que alguien más ya dijo. Una variante es tocar música y detenerla cada cierto tiempo para cambiar de presentador y, mientras suena la música, el emisor en turno dice tantas ideas sobre un tema como le sea posible.
- c. *Enseñanza recíproca.*** Explicado bajo el inciso A.2 arriba con la letra “b”.
- d. *El Café del Mundo.*** El “World Café” ofrece un formato para que los estudiantes discutan un tema en grupo mientras rotan un símbolo de liderazgo (un dado, un papel de color, etc.) para otorgar la “voz” a una sola persona a la vez. Esta técnica suscita la conversación humana en la cual uno habla y los demás escuchan atentamente, promoviendo el respeto y la comprensión de ideas diversas, diferentes perspectivas y variados puntos de vista. Es necesario que los receptores tomen notas o hagan dibujos mientras escuchan. Es importante controlar el tiempo en esta actividad.
- e. *La última palabra o la palabra final.*** El protocolo de esta actividad apoya la comprensión de los alumnos al recibir ideas o perspectivas de los demás. Un estudiante comunica una idea sobre algún tema. Posteriormente solicita que otros aporten una idea más para complementar la suya. Debe llevarse control del tiempo. Al final, la persona que aportó la idea inicial escoge cuál de las demás ideas es el mejor complemento para la suya, teniendo así la “última palabra” al respecto del tema en cuestión. Esta técnica ayuda en la comprensión conjunta.

f. *Proyectos Jigsaw y Jigsaw de lectura.* Los proyectos de rompecabezas son proyectos en los que cada estudiante debe aportar algo a un tema de aprendizaje, cooperando así al conocimiento general de dicho tema. Compartir dicha responsabilidad da libertad a los estudiantes, apoya el pensamiento crítico y las habilidades sociales, a la vez que promueve la escucha activa y el logro en conjunto de un objetivo mediante comunicación efectiva y resolución de problemas.

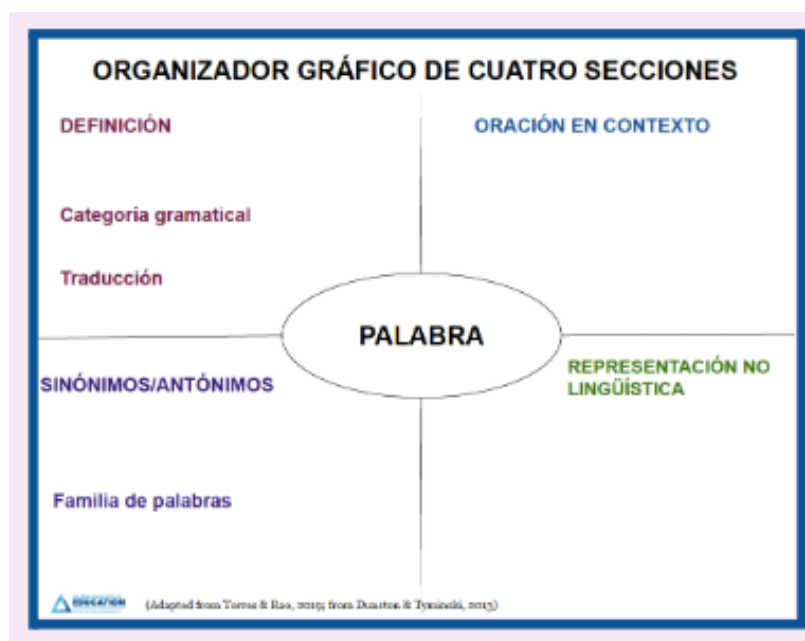
B.2 Las estrategias y protocolos para apoyar el debate y la colaboración de los estudiantes sobre el lenguaje y el vocabulario incluyen las siguientes. En el aula de lengua dual, tanto las conversaciones académicas colaborativas como las conversaciones de temas cotidianos son fundamentales para aumentar la conciencia metalingüística y para desarrollar la capacidad de uso de la lengua. Las conversaciones sobre el lenguaje no se centran únicamente en las estructuras gramaticales o el vocabulario, sino que amplían la comprensión de los estudiantes de todos los niveles y tipos de lenguaje, incluyendo la comprensión del texto y del nivel del discurso. Estos debates sobre la lengua son siempre significativos y están en contexto. Es esencial que la enseñanza de la lengua no se produzca de forma aislada, sino en el contexto de tareas significativas dentro de los tres modos de comunicación (CA ELA/ELD Framework, 2014).

a. *Ordenar y etiquetar.* Clasificar y etiquetar es una tarea atractiva e interactiva que centra a los alumnos en el vocabulario del contenido, las ideas clave y los conceptos que se desarrollarán en una unidad o texto. Clasificar y etiquetar textos y fotos desarrolla la oratoria al dar a los estudiantes una estructura para tener conversaciones significativas mientras se involucran con el contenido.

b. *El puente del vocabulario.* El propósito de la estrategia y los protocolos de aprendizaje de vocabulario es proporcionar a los estudiantes múltiples oportunidades para construir vocabulario académico en ambos idiomas utilizados en el programa de inmersión, creando en este caso puentes entre el inglés y español. Hay seis pasos sugeridos, según Marzano (2005): 1) el maestro describe, explica y da ejemplos de una nueva palabra o concepto, 2) los estudiantes lo explican y definen en sus propias palabras, 3) crean representaciones no lingüísticas, 4) hacen actividades que ayudan a retener el conocimiento nuevo como análisis de morfología, sinónimos, antónimos o cognados, 5) discuten el vocabulario nuevo con otros estudiantes y 6) participan en juegos usando los nuevos conceptos o palabras.

c. *Aprendizaje de vocabulario usando el organizador de cuatro cuadros.* En la figura 6.10 se presenta el organizador ideado por Marzano (2005).

Figura 6.10 *Organizador gráfico de cuatro cuadros*



Nota: Se tomó del Condado de Educación de San Diego.

El organizador se comparte entre los miembros de una misma mesa, en principio asignando a un estudiante para cada cuadrante, una vez definida la palabra.

Posteriormente, cada estudiante pasa su hoja al compañero de junto y éste agrega su parte al organizador del compañero. Se repite esta acción hasta que todos los integrantes de la mesa tienen la misma información y ello da pie a la discusión grupal final sobre los cuatro cuadrantes. Cada mesa tiene una palabra diferente que se comparte con el resto del grupo según las indicaciones de la maestra.

d. *Investigación lingüística.* Esta estrategia implica a los alumnos en el estudio de las funciones del lenguaje y sus formas y estructuras lingüísticas asociadas para construir una comprensión más profunda del funcionamiento de la lengua meta. Esta estrategia ofrece una excelente oportunidad para organizar debates entre los estudiantes acerca del funcionamiento de la lengua. La interacción debe ser significativa y basada en contenidos auténticos de comunicación ya que los estudiantes aprenden y practican funciones como buscar y brindar información, comparar/contrastar, encontrar la relación causa/efecto, enumerar secuencia de eventos, resumir información, analizar información, estar de acuerdo/en desacuerdo, explicar, inferir, sugerir, expresar si algo les gusta o disgusta, describir. El uso de marcos de oración es muy útil en este tipo de actividades. Hacer conexiones con su idioma natal es de gran utilidad mientras analizan vocabulario, la morfología, gramática, sintaxis y conciencia fonológica del lenguaje meta.

e. *Desembalaje o deconstrucción de frases.* Esta estrategia permite a los alumnos atender explícitamente a las características y estructuras lingüísticas dentro de una

frase compleja para entender mejor el funcionamiento de la lengua meta. Una oración puede cortarse para analizar qué parte es cada una y después volver a construirla, habiendo comprendido la función de los artículos, sustantivos, verbos, adjetivos, verbos, sujeto/predicado, así como orden, tipos, significado y temas de la oración, entre otras enseñanzas. Es de gran utilidad usar código de colores para las palabras que conforman una oración completa.

B.3 Las estrategias para reforzar las conexiones y participar en el aprendizaje

socioemocional. El desarrollo de la oratoria en el aula a través de la planificación intencional de abundantes oportunidades de interacción promueve el desarrollo de este tipo de habilidades, junto con relaciones positivas y la posibilidad de adaptarse al contexto social. Las estrategias en este caso deben promover que los estudiantes reflexionen y compartan diversas perspectivas, escuchen y desarrollen empatía y respeto por los demás. También fomentan el trabajo colaborativo hacia un objetivo común, de forma equitativa y responsable. Adicionalmente al currículo escolar que marca Sanford Harmony, el programa de aprendizaje socioemocional que sigue el Distrito Escolar y la escuela *Charter*, se presentan otras posibilidades para promover la comunicación en modo colaborativo e interpersonal:

a. *Juegos para la práctica de idiomas y la creación de equipos.* Los juegos son estrategias cooperativas atractivas que ofrecen múltiples oportunidades para la práctica del lenguaje. Además, pueden utilizarse para que los estudiantes se conozcan más, reforzando la cultura positiva y de empatía en el salón de clases. Algunas opciones pueden ser los siguientes juegos: “Encuentra a alguien que...”, entre los

posibles complementos, se podría hallar: le gusta jugar al fútbol, le gusta leer en casa, nació en febrero, quiere ser científico, habla más de dos idiomas, que tiene dos hermanos o hermanas y un perro, entre otros. Otra actividad puede ser sortear tarjetas con fotos y nombres o descripciones para formar pares que van juntos. Otra actividad puede ser “nombra esa imagen”, a partir de la cual los alumnos pueden inventar una historia alrededor de ella en el lenguaje meta. La historia puede ser colaborativa, verbal y por escrito. La última sugerencia es jugar “roles”, como una ida a un restaurante, una ida a la farmacia, un viaje a una ciudad nueva, entre otras ideas. Esta última es muy valiosa por su relación con el mundo real.

b. *Protocolo de las cuatro esquinas para el aprendizaje socioemocional.* Esta actividad promueve la escucha activa, la comunicación oral, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Da comienzo con cuatro preguntas o imágenes que provocan el diálogo. Propicia que los estudiantes reflexionen sobre sus propios puntos de vista acerca de un tema y los compartan con sus compañeros. La colaboración puede ser en grupos pequeños con roles para asegurar que todos hablen y que haya control del tiempo. Posteriormente, un vocero comparte con el resto lo que se platicó en su grupo.

c. *Cartel de identidad colaborativa.* La creación de un póster de este tipo en colaboración con otros permite a los alumnos la oportunidad de reflexionar y comprender diferentes facetas individuales y colectivas. Ello promueve empatía, relaciones positivas, conocimiento de otros y orgullo al exponer. A continuación aparece una rúbrica para esta actividad en la figura 6.11.

Figura 6.11 Rúbrica para la elaboración de un cartel colaborativo de identidad

Rúbrica para el cartel colaborativo de identidad			
Indicadores de rendimiento	Excepcional	Suficiente	Necesita revisión
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> El cartel incluye cinco o más símbolos para comunicar la identidad de cada sujeto y del grupo. En su conjunto, el cartel comunica con éxito la identidad de cada sujeto y del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> El cartel incluye tres o cuatro símbolos para comunicar la identidad de cada sujeto y del grupo. En su conjunto, el cartel comunica algo sobre la identidad de cada sujeto y del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Al cartel le faltan símbolos para comunicar la identidad de cada sujeto y del grupo. En su conjunto, el cartel no comunica la identidad de los sujetos ni del grupo.
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> El cartel utiliza un diseño creativo para ilustrar la identidad de los sujetos y del grupo. El cartel utiliza eficazmente el color y/o el sombreado. El producto es muy limpio. 	<ul style="list-style-type: none"> El diseño del cartel no le resta al contenido ni a las identidades de los sujetos ni del grupo. El cartel utiliza color o sombreado. El producto es limpio. 	<ul style="list-style-type: none"> El diseño del cartel le resta al contenido y a las identidades de los sujetos y del grupo. El cartel no utiliza color ni sombreado. El producto es descuidado.
Colaboración con compañeros	<ul style="list-style-type: none"> Durante la planificación del cartel, cada miembro del grupo participó activamente y aportó ideas para los símbolos de identidad individuales y del grupo. Todos los miembros fomentaron la participación y el trabajo de sus compañeros para incorporar sus ideas en el cartel. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante la planificación del cartel, cada miembro del grupo prestó atención y contribuyó ideas para los símbolos de identidad individuales y del grupo. Todos los miembros del grupo respondieron a las ideas de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante la planificación, uno o más miembros del grupo no prestaron atención ni contribuyeron ideas para los símbolos de identidad individuales o del grupo. Uno o más miembros del grupo no contribuyeron al cartel.

Modified and translated from: Walqui, A. Quality Teaching for English Learners (QTEL.) WestEd

Nota: Se tomó del Condado de Educación de San Diego.

C. Modo productivo o de presentación. Este modo de comunicación se refiere a la creación de presentaciones orales y de escritura de textos. Esta es una de las mejores maneras en que los estudiantes demuestren sus niveles de aprendizaje y fluidez del idioma adquirido. Después de la presentación oral o escrita de un alumno, puede haber una sesión de preguntas y respuestas para ampliar el aprendizaje y fomentar la comunicación interpersonal. En el *modo productivo*, los alumnos se apoyan en las habilidades adquiridas a través del modo interpretativo, en las

habilidades de escuchar, ver y leer. En el modo de presentación, los alumnos se basan en sus habilidades de leer y escribir para llevar a cabo su investigación y planear su presentación, y posteriormente deben apoyarse en sus habilidades de hablar para presentar la información en el lenguaje meta, pudiendo contestar preguntas oralmente acerca del contenido que presentaron. Enseguida se comentarán algunas estrategias para promover la oralidad.

a. *Cuentacuentos de Round Robin.* La narración por turnos es un juego popular mediante el que se crea una historia colectiva. Los participantes se turnan para agregar sus frases/oraciones creativas a la historia.

b. *Crea tu propio final.* El objetivo de esta estrategia es proporcionar a los estudiantes la oportunidad de hablar en la lengua meta, creando un final de su elección para una narración determinada. Los alumnos tienen que dar sentido, comprender la historia en la lengua meta y ofrecer un final alternativo, activando su imaginación y sus habilidades lingüísticas.

c. *Retransmisión.* Esta estrategia requiere que los estudiantes procesen y comprendan la información en su idioma fuerte, en este caso el inglés, y enseguida la transmitan en la lengua meta. No debe ser una tarea de mera “traducción”, ya que deben interiorizar y reelaborar la información para poderla resumir y comunicar en español.

d. *Conectar con las comunidades mediante presentaciones orales.* Se sugiere la elaboración de una rúbrica que sirva de apoyo a los estudiantes para planear su presentación. La información base o investigación puede proceder de videos, sitios web permitidos, audio, textos, imágenes o artículos reales. En este caso, los alumnos

pueden grabar sus presentaciones en aplicaciones como Flipgrid, algo que ya sucede en la escuela *Charter*, o cualquier otra aplicación permitida. También pueden hacer sus presentaciones en vivo, frente a sus compañeros o frente a cualquier otra audiencia que se establezca. Una idea interesante es invitar a los padres, a otros maestros o estudiantes, para que la audiencia sea diferente de lo común. Un reto interesante sería salir a la comunidad que rodea la escuela para entablar conversaciones reales en restaurantes, tiendas u otras escuelas para que las interacciones sean reales.

Dos ideas factibles son llevar a cabo sesiones de conversación intergrupales o *buddies* con otros grupos/grados dentro de la misma escuela, y establecer nexos con otros planteles para escribirse, reunirse vía Teams de Microsoft, o incluso en persona, planeando temas de discusión interesantes.

Tres sesiones orales que ya se llevan a cabo en la escuela *Charter* incluyen una presentación de los estudiantes de sí mismos y sus familias al principio del ciclo escolar. En otras, presentan contenido académico, cómo fabricar y presentar un artefacto que usaban los Kumiai, mencionando similitudes y diferencias entre lo pasado y lo presente y, finalmente, una tercera alternativa es cómo elaboran y presentan proyectos culturales, como es el tema del Día de Muertos.

Será de gran utilidad llevar a cabo evaluaciones de manera consistente, informando así al profesor el grado de aprendizaje esperado, para que éste pueda hacer las adecuaciones pertinentes. Dichas evaluaciones deben medir la gramática y la oralidad. Cada maestra puede medir la gramática a través de los ensayos que escriben los estudiantes y mediante pruebas cortas

y rápidas de gramática. Otra opción sería adaptar las rúbricas de WIDA para cada grado que miden el componente de escuchar y hablar.

Lo anterior está vinculado con proporcionar una buena cantidad y variedad de escenarios en los cuales los estudiantes pueden usar su nuevo idioma de forma oral, comunicando de forma espontánea temas variados con diversas audiencias.

Retomando la teoría de Hattie (2017), la gramática y la oralidad caen dentro de los criterios que son cruciales para lograr el aprendizaje visible en un salón de clases, mismos que también benefician el aprendizaje del idioma español:

1. Planear deliberadamente las intervenciones y promover la colaboración.
2. Dar a conocer las intenciones de aprendizaje y comunicar los criterios de éxito.
3. Medir el progreso de los estudiantes y diferenciar materiales y métodos de enseñanza.
4. Tomar en cuenta las actitudes y disposiciones de los alumnos para ayudarlos a mejorarlas, como autoeficacia y automotivación.
5. Utilizar preguntas de diversos niveles de profundidad para provocar diálogos ricos en forma y contenido.
6. Llevar a cabo evaluaciones formales e informales, incluyendo la autoevaluación.
7. Fomentar un clima de respeto, propicio para el aprendizaje.
8. Fomentar que los estudiantes hablen más que el profesor.
9. Dar retroalimentación a los estudiantes, cada quien a su nivel.

6.5.3 Rúbricas para medir la enseñanza de la oralidad

La presente propuesta no estaría completa sin la mención de rúbricas para medir el desempeño y avance de los estudiantes. Son importantes instrumentos de medición y para este apartado la información presentada se apoya en *World-Class Instructional Design and Assessment*, WIDA por sus siglas en inglés. Los estándares enfocados al desarrollo del lenguaje español (DLE) de WIDA abarcan desde Kínder hasta el grado 12. Constituyen un recurso importante para la planificación, la instrucción y la evaluación del lenguaje de estudiantes bilingües emergentes que están aprendiendo el español. Estos estándares van mano-a-mano con los estándares orientados al desarrollo del idioma español, SLD, con sus tres niveles de dominio: emergente, ampliación y enlace. En la figura 6.12 se presentan los estándares que considera WIDA para el desarrollo del lenguaje español.

Figura 6.12 Estándares de desarrollo del español de WIDA

Estándar		Abreviatura
Estándar 1 DLE	Los bilingües emergentes se comunican con fines sociales y de instrucción dentro del entorno escolar	El lenguaje social y de instrucción
Estándar 2 DLE	Los bilingües emergentes comunican información, ideas y conceptos necesarios para el éxito académico en el área de las artes de lenguaje	El lenguaje de las artes de lenguaje
Estándar 3 DLE	Los bilingües emergentes comunican información, ideas y conceptos necesarios para el éxito académico en el área de las matemáticas	El lenguaje de las matemáticas
Estándar 4 DLE	Los bilingües emergentes comunican información, ideas y conceptos necesarios para el éxito académico en el área de las ciencias naturales	El lenguaje de las ciencias naturales
Estándar 5 DLE	Los bilingües emergentes comunican información, ideas y conceptos necesarios para el éxito académico en el área de las ciencias sociales	El lenguaje de las ciencias sociales

Nota: Se tomó de los Estándares del desarrollo del lenguaje español KÍNDER–GRADO 12.º EDICIÓN 2013

La filosofía de valorización de WIDA se basa en el entendimiento de que todos los estudiantes poseen, en sus propias culturas y lenguajes, prácticas, habilidades y maneras de adquirir conocimiento que existen en sus hogares y comunidades y que traen consigo al acto de aprender en las escuelas. WIDA cree que como educadores, nuestro papel es diseñar instrucción de tal manera que capitalice y amplíe estos recursos. El lenguaje académico y cotidiano está inserto y se ve influenciado por el contexto sociocultural de la escuela, y por aquellos involucrados en su enseñanza y aprendizaje, es el entorno en el que se produce el proceso de la comunicación. Las figuras 6.13 y 6.14 muestran las rúbricas para los cuatro componentes del aprendizaje del idioma español.

Figura 6.13 Definiciones de Desempeño para Escuchar y Leer – Grados K-12

Definiciones de Desempeño para - Escuchar y Leer Grados K a 12



Al final de cada nivel de desempeño en el idioma español y con apoyo, los estudiantes que estén aprendiendo español procesarán y entenderán...

Nivel de desempeño	Complejidad lingüística	Formas y convenciones del lenguaje	Uso del vocabulario
	En el discurso	En la oración	En la palabra y/o la frase
6-Nivel de trascendencia El lenguaje satisface todos los criterios de los niveles anteriores			
5 Nivel de transformación	<ul style="list-style-type: none"> Ideas detalladas y organizadas de manera coherente Textos complejos y técnicos con oraciones complejas 	<ul style="list-style-type: none"> Estructuras gramaticales compuestas y complejas Variedad de patrones y estructuras gramaticales complejas y elaboradas asociadas con el contenido o situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de vocabulario técnico y abstracto concordante con el contenido Palabras y expresiones precisas relacionadas al tema
4 Nivel de extensión	<ul style="list-style-type: none"> Ideas detalladas y relacionadas entre sí Textos elaborados con una variedad de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de estructuras gramaticales complejas Variedad de patrones y estructuras gramaticales complejas y específicas asociadas con el contenido o situaciones sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de vocabulario técnico y específico concordante con el contenido Palabras y expresiones con significados múltiples relacionadas al tema
3 Nivel de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Ideas relacionadas entre sí Textos con oraciones simples y compuestas 	<ul style="list-style-type: none"> Estructuras gramaticales compuestas y complejas Variedad de patrones y estructuras gramaticales complejas y específicas asociadas con el contenido o situaciones sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario y expresiones específicas y complejas concordantes con el contenido Colocaciones y expresiones idiomáticas comunes y típicas del tema
2 Nivel emergente	<ul style="list-style-type: none"> Una idea con detalles Oraciones simples relacionadas entre sí 	<ul style="list-style-type: none"> Estructuras gramaticales compuestas Variedad de patrones y estructuras gramaticales simples y descriptivas asociadas con el contenido o situaciones sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario y expresiones generales relacionados al tema Palabras y expresiones cotidianas y escolares relacionadas al tema
1 Nivel de entrada	<ul style="list-style-type: none"> Una idea general Oraciones declarativas o interrogativas 	<ul style="list-style-type: none"> Estructuras gramaticales simples Patrones y formas gramaticales cotidianas y escolares 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de vocabulario general relacionado al tema Uso de palabras o expresiones cotidianas y escolares memorizadas

Translenguaje: Práctica de lenguaje usada por bilingües emergentes de forma estratégica para optimizar la comunicación y comprensión a través de respuestas estratégicas incluyendo cambio de código lingüístico, préstamos y calcos, etc. en todos los niveles de proficiencia.

...dentro de un contexto sociocultural para el uso del lenguaje.

Nota: Se tomó de las Definiciones de desempeño por grado de WIDA

Figura 6.14 Definiciones de Desempeño para Hablar y Escribir – Grados K-12**Definiciones de Desempeño para - Hablar y Escribir Grados K a 12**

Al final de cada nivel de desempeño en el idioma español y con apoyo, los estudiantes que estén aprendiendo español producirán o utilizarán...

Nivel de desempeño	Complejidad lingüística	Formas y convenciones del lenguaje	Uso del vocabulario
	En el discurso	En la oración	En la palabra y/o la frase
6-Nivel de trascendencia El lenguaje satisface todos los criterios de los niveles anteriores			
5 Nivel de transformación	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de expresión de ideas complejas y elaboradas Expresión de ideas a través de oraciones coherentes, complejas y concisas 	<ul style="list-style-type: none"> Variedad de formas gramaticales relacionadas al propósito dentro del tema Oraciones de varios patrones típicos de temas específicos 	<ul style="list-style-type: none"> Uso del lenguaje técnico y especializado Uso de palabras y expresiones con significados precisos relacionadas al tema
4 Nivel de extensión	<ul style="list-style-type: none"> Expresión de ideas completas y elaboradas Oraciones organizadas que muestran un desarrollo de coherencia 	<ul style="list-style-type: none"> Formas gramaticales variadas y específicas Oraciones de patrones típicos de temas específicos 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de lenguaje temático específico Uso típico de palabras y expresiones concretas relacionadas al tema
3 Nivel de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Expresión de ideas claras y completas Oraciones simples y compuestas 	<ul style="list-style-type: none"> Formas gramaticales relacionadas al tema con variación ocasional Oraciones de patrones relacionados al tema 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de lenguaje temático general y específico Uso de palabras o expresiones relacionadas al tema con múltiples significados
2 Nivel emergente	<ul style="list-style-type: none"> Expresión de ideas aisladas Frases u oraciones simples 	<ul style="list-style-type: none"> Formas gramaticales repetitivas que usan patrones propios al tema Frases y oraciones de patrones repetitivos relacionados al tema 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de lenguaje general Uso de palabras o expresiones cotidianas y escolares relacionadas al tema
1 Nivel de entrada	<ul style="list-style-type: none"> Palabras, frases o lenguaje entrecortado (fragmentado) Uso de signos gráficos y palabras para representar una idea 	<ul style="list-style-type: none"> Formas gramaticales asociadas con frases Frases de patrones sociales y escolares 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de vocabulario general Uso de palabras o expresiones cotidianas y escolares memorizadas
<p>Translenguaje: Práctica de lenguaje usada por bilingües emergentes de forma estratégica para optimizar la comunicación y comprensión a través de respuestas estratégicas incluyendo cambio de código lingüístico, préstamos y calcos, etc. en todos los niveles de proficiencia.</p>			

...dentro de un contexto sociocultural para el uso del lenguaje.

Nota: Se tomó de las Definiciones de desempeño por grado de WIDA

Es recomendable que la escuela *Charter* diseñe sus propias rúbricas para medir la oralidad del idioma español, adaptándolas a su caso específico y tomando en cuenta la participación de todas las maestras de Español.

Será de gran utilidad llevar a cabo evaluaciones de manera consistente, informando así al profesor el grado de aprendizaje esperado, para que éste pueda hacer las adecuaciones pertinentes a su enseñanza. Dichas evaluaciones deben medir la gramática y la oralidad. Cada maestra medirá la gramática a través de los ensayos que escriben los estudiantes y mediante

pruebas cortas y rápidas de gramática. Se tiene pensado adaptar las rúbricas de WIDA para cada grado que miden el componente de escuchar y hablar.

6.6 Conclusiones

Esta investigación partió de la inquietud de la investigadora al participar y observar las interacciones verbales hacia y entre los estudiantes de la escuela *Charter*, especialmente los de sexto grado. Ella identificó que los alumnos no podían usar el español, su idioma adquirido, en conversaciones cotidianas, después de haberlo estudiado durante siete años.

El objetivo general de este estudio fue analizar las estrategias de enseñanza y recursos didácticos que se utilizan para enseñar el idioma español en la escuela *Charter* de Chula Vista, California, en el marco del programa de Doble Inmersión, a fin de determinar la necesidad de presentar una propuesta pedagógica que garantice que los egresados del programa sean capaces de hablar en español y discutir con suficiente fluidez tanto temas académicos como coloquiales.

6.6.1 Resumen de la investigación y hallazgos

La presente investigación se llevó a cabo con cuatro participantes. Ellas fueron la maestra de Kínder, la maestra de tercer grado, la maestra de cuarto grado, y finalmente, la maestra del grupo multigrado quinto/sexta. Todas ellas son maestras de español, quienes enseñan el idioma a través del contenido de Ciencias e Historia. El desarrollo del idioma se basa en los Estándares Estatales Comunes del idioma y de cada grado e incluye las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar.

Se acordó llevar a cabo siete intervenciones durante ocho semanas, descritas en el Capítulo 4 de esta Tesis. No todas las participantes pudieron llevar a cabo todas las intervenciones como estuvieron planeadas, sin embargo los resultados encontrados apoyan las siguientes conclusiones generales derivadas de esta investigación.

1. Los principales hallazgos incluyen los siguientes:

- a) Cada maestra enseña los estándares gramaticales de su grado definidos en los Estándares Estatales Comunes del Estado de California, bajo el encabezado de *Destrezas Fundamentales*. Para ello, se vale de su propia investigación e implementación
- b) No existe una práctica general ni compartida para la enseñanza de la conjugación de verbos
- c) No todas las maestras usan/elaboran un diagrama bilingüe de patrones gramaticales de GLAD
- d) Ninguna de las maestras participantes reportó llevar a cabo sesiones de conversación acerca de temas cotidianos de la vida, más que los que usan para el aprendizaje socioemocional
- e) Todas las maestras promueven la colaboración entre sus estudiantes para temas académicos
- f) Todas las maestras escriben y comparten sus intenciones de aprendizaje, más no siempre elaboran criterios de éxito para sus contenidos
- g) Ninguna maestra redacta una intención de aprendizaje para gramática ni para oralidad, y por consiguiente, tampoco definen criterios de éxito

- h) Sólo una de las maestras participantes usa los Hábitos de la mente para motivar a sus estudiantes aprendices de un segundo idioma. Las otras maestras motivan a sus estudiantes de manera informal
- i) Todas las maestras llevan a cabo sesiones de aprendizaje socioemocional en las cuales los estudiantes participan como grupo o en parejas
- j) Ninguna de las maestras participantes, con excepción de la de tercer grado, utilizan la plataforma de SIBME para grabar alguna lección y compartirla

2. Una adecuada instrucción de la gramática de un idioma sí es la base de una buena oralidad en ese idioma. Existe evidencia empírica para sustentar esta afirmación. Los hallazgos de este estudio lo confirman.

3. Debe existir una enseñanza frecuente e intencional, así como extensa práctica, en el uso de la gramática, específicamente el uso de artículos, sustantivos, adjetivos, adverbios, género (femenino y masculino), número (singular y plural) y la conjugación de verbos en el orden de la oración, buscando siempre la concordancia correcta entre el pronombre y la terminación de los verbos según el tiempo verbal (presente, pretérito o futuro).

4. Deben planearse varias y diversas oportunidades para que los estudiantes hablen en el idioma meta sobre temas cotidianos de la vida.

6.6.2 Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones de este estudio fue que se realizó durante la época del Coronavirus, lo cual presentó varios retos.

Otra limitante es que, por ahora, los resultados únicamente aplican a la escuela *Charter*. No significa ello, sin embargo, que otras escuelas no puedan tomar en un futuro ideas de las que

se exponen en esta investigación para promover la enseñanza de la gramática y la oralidad del español dentro de sus propios programas de doble inmersión.

6.6.3 Acciones que derivaron de esta investigación y que ya se están llevando a cabo

A. Recitar los verbos que cada maestra ha identificado como relevantes en su grado.

Dicho acuerdo se llevó a cabo entre todas las maestras de español, en presencia del director y la subdirectora de la escuela. La autora de esta tesis creó un documento en Teams de Microsoft en el cual cada maestra debe anotar los 3-6 verbos en los que se concentrará cada trimestre del ciclo 2022-23. Todas las maestras tienen acceso a este documento, lo que servirá para informar a cada grado los verbos que los estudiantes ya aprendieron en grados previos para repasarlos y agregar algunos nuevos cada año.

B. Llevar a cabo sesiones de metalingüística a través del “puenteo” (bridging) entre los idiomas para señalar las similitudes y las diferencias entre el inglés y el español, buscando así un mejor entendimiento y asimilación del idioma adquirido. Beeman (2013) define el concepto de *bridging* como el momento en la instrucción en el cual los maestros, de manera intencional, hacen un “puente” entre los dos idiomas para enseñar a los estudiantes a transferir el contenido académico aprendido en un idioma al otro, realizar un análisis comparativo entre los dos idiomas y desarrollar conciencia metalingüística.

C. Realizar los grupos de conversación o buddies con otros grupos/grados de español, intergeneracionales, de tal suerte que los estudiantes estén expuestos a audiencias nuevas y diferentes, de todas las edades. La investigadora de este estudio creó un documento en Teams de Microsoft en el que se incluyen a todas las maestras que forman parte del equipo de Doble

Inmersión, incluyendo a los maestros de inglés, ya que las sesiones de *buddies* benefician a los estudiantes que están aprendiendo inglés y a los que están aprendiendo español.

6.6.4 Pasos siguientes

A continuación se incluyen los siguientes pasos sugeridos a realizar a partir de los resultados de esta investigación.

- a) Implementar los estándares comunes estatales del desarrollo del idioma español y la evaluación de los mismos (SLD – *Spanish Language Development*), para lo cual se requiere mayor capacitación por parte del Distrito Escolar.
- b) Asegurar el uso del Diagrama bilingüe del orden de la oración de GLAD o cualquier otro diagrama que cada maestra considere necesario para enseñar las similitudes y diferencias entre los dos idiomas. Practicar sesiones de “*bridging*” apoyará esta técnica, en los dos idiomas.
- c) Continuar usando intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, y agregar los correspondientes a la gramática y/o la oralidad.
- d) Motivar a los estudiantes del programa de inmersión a poner su empeño continuo en el aprendizaje y práctica del idioma adquirido, el español, apoyándose en los Hábitos de la mente y la metacognición.
- e) Continuar buscando un currículo de gramática que pueda adoptar la escuela para todos los grados.
- f) Convendría utilizar por ahora los recursos de Benchmark con los que se cuenta actualmente para enseñar la gramática en todos los grados.

- g) Idear la(s) forma(s) y periodicidad de evaluación de los temas de gramática y oralidad para cada grado de acuerdo a sus estándares.
- h) Sugerir una presentación oral, a manera de trabajo final, que cada estudiante en cada grado pudiera realizar, ya sea individual o en grupo, para pasar al siguiente grado, exponiendo un tema enteramente en español, a una audiencia “real”, como los padres de familia. Los temas pudieran ser contenidos de actualidad de su propio interés. Este requisito sería más recomendable para el sexto grado, ya que es el último año que los estudiantes cursan dentro del programa de inmersión dual en la escuela *Charter*.
- i) Elaborar una guía de materiales y actividades para los padres de familia con ideas para poder fomentar el idioma español en casa, como ver la televisión y escuchar música en ese idioma. Recordarles usar el idioma español con sus hijos si es que ellos u otros familiares/amigos también lo hablan.
- j) Seguir llevando a cabo sesiones de aprendizaje socioemocional en español, brindando los marcos de oración necesarios para que los estudiantes puedan hablar correctamente en ese idioma.
- k) Entablar relaciones con la comunidad que rodea a la escuela para buscar oportunidades de usar y practicar el idioma español.
- l) Planear sesiones de capacitación y desarrollo profesional para los maestros, en forma constante y rutinaria, para el uso de los Estándares de desarrollo del idioma español (SLD).
- m) Planear sesiones de capacitación y desarrollo profesional para los maestros, en forma constante y rutinaria, para compartir prácticas y recursos para la enseñanza de la gramática.

- n) Planear sesiones de capacitación y desarrollo profesional para los maestros, en forma constante y rutinaria, para planear escenarios de la vida real que promuevan las conversaciones entre los estudiantes, incluyendo juego de roles y estudios de casos.
- o) Asegurar con grabaciones, visitas y discusiones periódicas que todas las maestras de español están incorporando y midiendo estrategias de conjugación de verbos, gramática y oralidad.

6.6.5 Cierre final

La presente investigación descubrió una relación muy significativa entre la gramática y la oralidad de un idioma adquirido. Se afirma que es transcendental enseñar bases sólidas de la construcción de una oración, la conjugación de verbos y su concordancia con los artículos, sustantivos y pronombres, al igual que brindar escenarios frecuentes y de contenido diferente que vayan equipando a los estudiantes con las habilidades y experiencias de cómo conducirse oralmente en contextos cotidianos diversos, con diferentes tipos de personas.

Desde su inicio en 2011, el Programa de Doble Inmersión al español en la escuela *Charter* se ha preocupado por tener profesores calificados, tanto para el componente del inglés como para el componente del español, preocupándose en este caso de que los profesores sean hispanoparlantes nativos. La responsabilidad que estos profesores tienen de enseñar un nuevo lenguaje tiene alcances mucho más allá que solamente el lenguaje en sí, ya que al ser parte de un programa de inmersión, los estudiantes aprenden a conocer personas de otras culturas y costumbres. Ello promueve valores relevantes como la empatía, la aceptación, y el respeto hacia personas diferentes a ellos, a la par que les abre su conocimiento y curiosidad acerca del mundo.

Las familias que deciden inscribir a sus hijos en un programa de doble inmersión generalmente lo hacen por uno de dos motivos importantes: el primero es aprovechar la lengua materna de los estudiantes, y proporcionarles un modelo de educación para mejorar dicho idioma con sus cuatro componentes de leer, escribir, escuchar y hablar. El segundo motivo es que los padres de familia, conociendo las exigencias del mundo moderno, desean proporcionarles un idioma nuevo a sus hijos, pensando en abrirles nuevas puertas en un futuro.

En definitiva, se puede afirmar que, el ser bilingüe, es como tener un súper poder. El saber y entender dos idiomas abre las puertas a tener dos identidades. Los estudiantes pueden no sólo leer y escribir en dos idiomas, sino también interactuar con personas de distintas nacionalidades que comparten sus idiomas y aprender así acerca de sus culturas y modo de vida. Otra ventaja es que pueden escuchar programas de televisión, radio, cine y música y comprender la historia que relatan; inclusive pueden aprovechar sus idiomas cuando viajan para conseguir lo que necesitan.

En conclusión, los estudiantes que han abierto sus vidas a una educación bilingüe estarán mejor equipados para enfrentar las exigencias del mundo social y laboral que les espera, no sólo a nivel nacional, sino también internacional. Esta gran ventaja les abrirá los horizontes para poder relacionarse con personas del resto del mundo, y posiblemente continuar sus estudios o inclusive poder vivir en otro país, con la seguridad de sentirse competentes en el idioma adquirido, que en este caso es el español. El reto es lograr que los estudiantes vean las ventajas de su educación bilingüe por sí mismos para que pongan todo su empeño cada día y estén dispuestos a superar los desafíos diarios que conlleva aprender un nuevo idioma. Sin duda comprobarán que habrá valido la pena su esfuerzo.

Referencias

- ACTFL (2012). *Las guías de capacidad lingüística de ACTFL 2012 – Comunicación Oral*.
<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/comunicaci%C3%B3n-oral>
- Ada, A. y Campoy, I. (2012). Common Core State Standards Initiative. *Estándares comunes estatales para las artes del lenguaje en español y para la lecto-escritura en Historia y Estudios Sociales, Ciencias y materias técnicas Grados K-12 – Versión horizontal*.
<https://commoncore-espanol.sdcoe.net/CCSS-en-Espanol/SLA-Literacy>
- Aguilera, R. (2013). *Identidad y diferenciación entre Método y Metodología*. Scielo.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005
- Almarode, J., Fisher, D., Thunder, K., Delano, S., Hattie, J. y Frey, N. (2019). *Teaching Mathematics in the Visible Learning Classroom*. USA: Corwin.
- Álvarez, L., Ananda, S, Walqui, A., Saato, E., & Rabinowitz, S. (2014). *Focusing on the formative assessment needs of English learners*. https://www.wested.org/wp-content/uploads/2016/11/1391626953FormativeAssessment_report5-3.pdf
- American Council on the Teaching of Foreign Languages – ACTFL. (2012). *Guías de capacidad lingüística*. <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/comunicaci%C3%B3n-oral#superior>

- Anderson, J. (2017). *The Agile Learner: Where Growth Mindset, Habits of the Mind, and Practice Unite*. <https://www.habitsofmindinstitute.org/wp-content/uploads/2014/04/The-Agile-Learner-Section-1.pdf>
- Anderson, J. (2018). *Setting the Record Straight on Growth Mindset*. The Institute for Habits of Mind. <https://www.habitsofmindinstitute.org/setting-the-record-straight-on-growth-mindset/>
- Arroyave, G. (2004). *Tradición oral, escuela y modernidad*. Bogotá: Magisterio.
- Asher, J. (1981). *El miedo a los idiomas extranjeros versus TPR*. Psychology Today. <https://tpr-world.com/what/>
- August, D. & Kahuta, K. (1997) *Improving schooling for language minority children: A research agenda*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Barret, T. (2015). International Journal of Qualitative Methods – SAGE. *Storying Bourdieu: Fragments Toward a Bourdieusian Approach to “Life Histories”*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406915621399>
- Bello, G. (1989). El pragmatismo americano, en V. Camps (ed.), *Historia de la ética*, Alianza, Barcelona.
- Bialystock, E. (2007). Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10(3) 210-223. http://www.nysd.net/uploads/1/0/8/4/108482967/cognitive_effects_of_bilingualism-how_linguistic_experience_leads_to_cognitive_change.pdf

Beeman, K. & Urow, C. (2013). *Teaching for Biliteracy: Strengthening Bridges between Languages*. Philadelphia: Caslon Publishing.

BeGlad (2019) *GLAD Strategies in Spanish: El Diagrama de Patrones Gramaticales*.

<https://begladtraining.com/blog/glad-strategies-in-spanish-el-diagrama-de-patrones-gramaticales>

Belmonte, M.A. (2010). Requisitos éticos en los proyectos de investigación, otra oveja negra.

Seminarios de la Investigación. Elsevier - 11(1), 7-13. <https://www.elsevier.es/es-revista-seminarios-fundacion-espanola-reumatologia-274-articulo-requisitos-eticos-proyectos-investigacion-otra->

S1577356609000086#:~:text=La%20%C3%A9tica%20es%20un%20elemento,al%20resto%20de%20la%20sociedad

Bialystock, E., Peets, K., y Moreno, S. (2014). *Producing Bilinguals through Immersion*

Education: Development of Metalinguistic Awareness. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016163>

Block, N. (2007). *Dual Immersion Programs in Predominantly Latino Schools*. [Tesis doctoral inédita]. Claremont Graduate University. Claremont, CA.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard U. Press.

Buchwald, C. C. (2000). A case study of Canada's Coalition for Public Information in the information highway policy-making process. *Library & Information Science Research*, 22, 123–144.

- Burkhauser, S., Steele, J., Li, J. Slater, R., Bacon, M. y Miller, T. (2016). *Partner-Language Learning Trajectories in Dual-Language Immersion: Evidence From an Urban District*.
[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/toc/10.1111/\(ISSN\)1944-9720.elementary-grades](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/toc/10.1111/(ISSN)1944-9720.elementary-grades)
- California English Language Arts / English Language Development Framework. (2014).
<https://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/>
- California Department of Education. (2010). *World Language Content Standards for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve*.
<https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/worldlanguage2009.pdf>
- California Department of Education. (2019). *Preguntas frecuentes sobre las maneras de instrucción y otros temas del programa de doble inmersión en California*.
<https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/faqsp.asp>
- California Department of Education. (2020). *La Educación Multilingüe. Resumen de los Programas Multilingües*. <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/multilingualeduspan.asp>
- California Spanish Language Development Standards - Kindergarten through Grade 12 - En español (2012). https://commoncore-espanol.sdcoe.net/Portals/commoncore-espanol/Documents/2018_09_18_K-12_SLD_Standards_Translated.pdf?ver=2018-09-18-101554-827
- Chambless, K. (2012). *Teachers' Oral Proficiency in the Target Language: Research on Its Role in Language Teaching and Learning*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2012.01183>.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Lewes: Falmer.

Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Ed.
Routledge: NY.

Common Core en español. SDCOE. (2020). *Common Core State Standards in Language Arts and Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects: Spanish Language Version*. 2020. <https://commoncore-espanol.sdcoe.net/CCSS-en-Espanol/SLA-Literacy>

Condado de Educación de San Diego (2021). *Kit de herramientas de oratoria*.

<https://www.sdcoe.net/educators/multilingual-education-and-global-achievement/oracy-toolkit>

Costa, A. & Kallick, B. (2000). *Habits of Mind - Kids*. WonderMediaGroup.Net.

<https://habitsofmindkids.com/dr-art-costa-on-the-16-habits>

Crawford, J. 2005. La educación bilingüe en Estados Unidos: política versus pedagogía.

Plurilingüismo y educación en España y América (71-96). Madrid: Dykinson.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design – Choosing Among Five*

Approaches. <https://www.scielo.br/j/rac/a/7rtjHBPXpTz8zwqKBRCJHQx/?lang=en>

Cristina, T. y Quitian, A. (2017). *Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México*.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6467>

Dagget, W. (2013). *Where research and best practices meet*. White Paper. Rexford, NY: International Center for Leadership in Education.

Davidheiser, J. (1996). *Grammar Groups in the Student-Centered Classroom*.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02333.x>

Deutro, S., & Kinsella, K. (2010). *English language development: Issues and implementation at grades 6-12. Chapter 3 in Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches*. Sacramento, CA: California Department of Education.

Discovery STEAM Charter School. (2017). *School Accountability Report Card Published During the 2018-19 School Year*.

<https://www.cvesd.org/common/pages/DisplayFile.aspx?itemId=9299871>

Districto escolar de escuelas primarias de Chula Vista. (2020). <https://www.cvesd.org/district>

Districto escolar de escuelas primarias de Chula Vista. (2020). *Programa de Inmersión en dos idiomas*.

[http://schools.cvesd.org/district/parents/Documents/Language%20Acquisition_DAC_DE LAC/Dual%20Immersion%20Program%20Spanish%20Current%20-%20REVISED%2003-17-2017.pdf](http://schools.cvesd.org/district/parents/Documents/Language%20Acquisition_DAC_DE_LAC/Dual%20Immersion%20Program%20Spanish%20Current%20-%20REVISED%2003-17-2017.pdf)

Echevarría, J. (2010). *Making Content Comprehensible – The SIOP Model*.

https://elimusupport.files.wordpress.com/2016/08/making-content-comprehensible-for-secondary-english-learners_the-siop-model.pdf

Edsource.org. (2017). <https://edsource.org/2017/a-new-era-for-bilingual-education-explaining-californias-proposition-58/574852>

Educación 3.0 (2018). *¿Cuál es la mejor edad para aprender idiomas?*

<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/mejor-edad-aprender-idiomas/>

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press

Ericsson, A. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*.

<https://www.samuelthomasdavies.com/book-summaries/psychology/peak/#1>

Fabian, E. (2016). L.A. School Report. *Educación bilingüe, una oportunidad valiosa para familias latinas*. <http://espanol.laschoolreport.com/2016/10/21/educacion-bilingue-una-oportunidad-valiosa-para-familias-latinas/>

Fernández, T. y Crawford, J. (2007). *Lost in translation: la educación bilingüe en los Estados Unidos*. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832007000100006

Figueiredo, G. (2015, diciembre). Scielo. *Investigación acción participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica*. Revista de Investigación. 39 (86) ISSN 1010-2914. Caracas.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300014

Fisher, D., Frey, N. y Hattie, J. (2017). *Teaching Literacy in the Visible Learning Classroom*. USA. Corwin.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.) New York, NY: Basic Books.

Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Northhampton, MA: More Than Sound.

Great Schools.org. (2020). *Discovery Charter School*.

<https://www.greatschools.org/california/chula-vista/5831-Discovery-Charter-School/>

Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Epistemological and methodological bases of natural inquiry*. Educational Communication & Technology Journal, 30(4), 233–252.

Hamayan, E., Genesee, F. y Cloud, N. (2013). *Teaching Academic Content in Dual Language Instruction from A to Z – Practical Guidance for Teachers and Administrators*. (pp. 123-124). EU: Heinemann.

Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2012). Redalyc. *La técnica de grupos focales*.

<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>.

Harmony – *Social and Emotional Learning* (2008). National University.

<https://www.harmonysel.org/>.

Hattie, J. (2011). *Visible Learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

Hattie, J. y Yates, G. (2014). *El aprendizaje visible y el estudio de sus procesos*. Madrid.

Ediciones Paraninfo, S.A. de C.V.

Hattie, J. (2015). *John Hattie Learning Intentions and Success Criteria*.

<https://www.youtube.com/watch?v=OGyvDvOegXE>

Hattie, J. (2017). *“Aprendizaje visible” para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid. Ediciones Paraninfo, S.A. de C.V.

Heinze, I. (2000). *The American Bilingual Tradition* (2nd Ed.). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

<https://doi.org/10.1080/15235882.2000.10162780>

Hernando y compañía. (1900). *Real Academia Española*.

https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=KFcPO79FNgsC&oi=fnd&pg=PA5&dq=que+es+la+gramatica&ots=0_QLo98VQj&sig=uZ7uxqLPRRDYMEuJSADz9kq0nbQ#v=onepage&q=que%20es%20la%20gramatica&f=false

Howard, E., Sugarman, M. y Adger, C. (2005). *The Two-Way Immersion Toolkit. The Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University*.

http://www.cal.org/twi/toolkit/PI/Basics_Span.pdf

Howard, E., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K., y Rogers, D. (2018). *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Recuperado de www.cal.org/twi/guiding_principles.pdf

Howard, E., Lindholm, K., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J. y Christian, D. (2018). *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics.

Kamenetz, A. (2016). *6 Potential Brain Benefits Of Bilingual Education*.

<https://www.npr.org/sections/ed/2016/11/29/497943749/6-potential-brain-benefits-of-bilingual-education>

Krashen, S., & Scarcella, R. (1978). *A Lexical Phrase Grammar for ESL*. TESOL Quarterly, *14*(3), 337-344. doi:10.2307/3586598.

Krashen, S. (1981). *Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory*. En Leyba, Ch. (ed.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. (pp. 51-79). Los Angeles: California State University.

Krashen, S. (1981). *Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory*.

<https://linguisticsined.files.wordpress.com/2016/05/krashen-bilingual-education.pdf>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36506680/Principles_and_Practice_Steven_Krashen-libre.pdf?1423011028=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPrinciples_and_Practice_in_Second_Language.pdf&Expires=1672205071&Signature=KjlrSvWk3lfseprNVE8E01ChrZqLGhiU5MpuTdlLJ4QrAVZTu-p6NkLzcXdSopbTpcyEbz1QyJsNteeODCznfFmhuIg4HFDgEdpunawbIO7eqbZVeoTwo4OaA7vX8OVFYFgBF~zpT3lIo-JP1ppBFW9Po2ehblcW~iKq37ght-IDh6M~fP1kPBBkfr-TNELFq~dvQx9l-fDbz4ltiaPvtZ4CkeAKTmNWfGPGNVqJWpOl9~Uv7dLBJrxYXEERKGX-SMDBhfkwodZ5jQBSOHNEAFbY2I52-

Z9JmWa7gLv0Rvs0la2xqbWiFwttK~WjCds2dwsY5NNuF~15SZNIhnPQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco, CA: Pergamon/Alemany Press.

Larsen-Freeman, D., & Tedick, D. (2016). *Teaching world languages: Thinking differently*. In D.H. Gitomer & C.A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1335-1388). Washington, DC: American Educational Research Association.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage

Linholm-Leary, K. (2008). *Language Development and Academic Achievement in Two-Way Immersion Programs*. In T. Fortune, & D. Tedick (Eds.), *Pathways to Biligualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

López, M. (2017). *La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas*.
<http://dehesa.unex.es/handle/10662/6887>

Marco de las Lenguas del Mundo de California (2019). Condado de Educación de San Diego.
<https://www.sdcoe.net/educators/multilingual-education-and-global-achievement/oracy-toolkit/importance-of-oracy-development>

Marí Mollá, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ed. Ariel.

Marzano, R. & Pickering, D. (2005). *Building Academic Vocabulary: Teacher's Manual*, ASCD Alexandria, VA.

Mayoral, I. (2018) The San Diego Union Tribune en español. *Aumenta la enseñanza bilingüe en la escuela Valley Vista*. <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/sd-hsdaumenta-la-enseanza-bilinge-en-la-escuela-valley-vista-20180524-story.html>

Oficina de Educación del Condado de San Diego (2021). *La importancia del desarrollo de la comunicación y la oratoria*. <https://www.sdcoe.net/educators/multilingual-education-and-global-achievement/oracy-toolkit/importance-of-oracy-development>

Padilla, A., Fan, L., Xu, X. y Silva, D. (2013). *Un programa de inmersión bidireccional en mandarín / inglés: dominio del idioma y rendimiento académico*. En *Anales de idiomas extranjeros* (pp. 661–679).

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Bustamante, L. y López, M. (2020). *U.S. Hispanic population surpassed 60 million in 2019, but growth has slowed*. Pew Research Center. Fact Tank. News in the Numbers. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/07/u-s-hispanic-population-surpassed-60-million-in-2019-but-growth-has-slowed/>

Pimentel, L. (2015). *La oralidad en la enseñanza del español como lengua extranjera en el municipio de Benjamin Constant – Brasil*. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Pimentel%20Yong%20Lesly%20Diana.pdf>

Project GLAD (2015). Orange County Department of Education. *Guided Language Acquisition Design - Learning Guide* (2nd Ed.). (Obra original publicada en 2012)

Pryor, S. (2018). *The Earliest Connections: Bridging in Kindergarten*. Center for Teaching for Biliteracy. <https://www.teachingforbiliteracy.com/the-earliest-connections-bridging-in-kindergarten/>

Plummer, K. (1989) *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. España, Siglo XXI (pp.15-44).

Real Academia Española. (2021). <https://dle.rae.es/gram%C3%A1tico#JQukZIX>

Rossmann, G. & Wilson, B. (1985). *Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study*. *Evaluation Review*, 9(5), 627-643.

Ruiz, I. (2015). ELE Internacional. *Como enseñar la gramática en tus clases de español como lengua extranjera*. <https://eleinternacional.com/blog/como-ensenar-gramatica-espanol-a-extranjeros/>

Ruiz, M. (2020). *The Development of Oral Ability in L2 Spanish by English-home Language Learners in a Two-Way Immersion Program*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12442>

Salgado-Levano, A. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v13n13/v13n13a09.pdf>

Sanford Harmony (2022). *Social and Emotional Learning*. National University.

https://ww2.harmonysel.org/3rdedition?gclid=Cj0KCCQjwkOqZBhDNARIsAACsbfJfEqhGBK-aU4LJrdfaEP4gSL-eDZxq1XaK7tbMAVLZ4IhrECIO8V8aAgGvEALw_wcB

San Diego DATA USA (2020). <https://datausa.io/profile/geo/san-diego-county-ca#demographics>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*.

<https://core.ac.uk/download/pdf/296382463.pdf>

Schütz, R. (2005). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*.

<https://apps.esc1.net/ProfessionalDevelopment/uploads/WKDocs/58121/2.%20Stephen%20Krashen.pdf>

SIBME (2021). *Aprendizaje y desarrollo mediante videgrabaciones*. <https://learn.sibme.com/>

Snow, C. E. y K. Hakuta. 1992. *The costs of monolingualism*. En J. Crawford (ed.) *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy*. Chicago, University of Chicago Press, (pp. 384-394).

Slavin, R., Madden, N., Calderon, M., Chamberlain, A., y Hennessy, M. (2011). *Resultados de lectura y lenguaje de una evaluación aleatoria de varios años de la educación bilingüe de transición*. Evaluación educativa y análisis de políticas. (pp. 47-58).

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf.

The STEAMazing Project (2022). Pima County School Superintendent's Office.

<https://stemazing.org/>

Tokuhama, T. (2017). *Mejorando las aulas: 50 aplicaciones prácticas*.

<https://www.slideshare.net/Lascienciasdelaprendizaje/mejorando-las-aulas-50-aplicaciones-prcticas-tracey-tokuhamaespinoza-phd>

WIDA (2013). *Los estándares del desarrollo del lenguaje español, desde Kínder hasta el grado*

12. °. <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/Esta%CC%81ndares-del-desarrollo-del-lenguaje-espan%CC%83ol-EDICIO%CC%81N-2013.pdf>

Apéndice A

Guion de preguntas para grupo nominal

Propósito.-

El grupo nominal constituye el primer acercamiento de la investigadora a la muestra de la población para realizar su investigación. El propósito de esta técnica es la recopilación de información en una sola intervención. En este grupo, la investigadora presentará una serie de cuestionamientos a los participantes para obtener el consenso general en relación con los temas de interés, dentro del contexto del Programa de Doble Inmersión de la escuela *Charter*.

En este caso, la investigadora desea saber, a consideración de las otras maestras, qué estrategias y recursos didácticos utilizan para: (a) enseñar la gramática del idioma español y (b) para promover la capacidad verbal de los estudiantes en tratar temas cotidianos de la vida, en los grados de Kínder a sexto.

La investigadora deberá obtener la autorización debida por parte del director de la escuela antes de llevar a cabo el grupo nominal. Acto seguido, mandará una invitación vía Teams a las participantes para el día y hora de la reunión. Se espera que la reunión no sobrepase una hora. Se usará una pizarra virtual como Padlet para que las participantes puedan aportar sus ideas por escrito.

Temas a tratar.-

- Estrategias que utilizan en el salón de clases para enseñar la gramática del idioma español.
- Oportunidades de practicar la comunicación verbal sobre temas informales, además de académicos.
- Apreciación por parte de las maestras sobre qué otros factores, además de la gramática, influyen la oralidad de los estudiantes.
- Intervenciones posibles para practicar la oralidad del español en temas cotidianos.

Inicio de la sesión.-

1. Se les informará que la sesión será grabada, previo consentimiento.
2. Se explicará a las participantes el objetivo de la reunión y las expectativas. (Mencionar su grado en todas las respuestas).

3. Se les informará cómo deberán aportar sus ideas por escrito a través de la plataforma de pizarra virtual Padlet.
4. Se les pedirá que categoricen sus ideas y den su opinión acerca de cómo nombrar cada categoría de información.

Desarrollo de la sesión.-

Las participantes deberán responder a las preguntas por escrito, directamente en Padlet, incluyendo el número de la pregunta de qué se trata. En la tabla que aparece a continuación, se presentan las preguntas que guiarán la conversación para la sesión. Se han clasificado como “esenciales”, “necesarias” o “convenientes” para tener flexibilidad y darle prioridad a las preguntas esenciales si, el tiempo es limitante.

1. Definir lo que se entiende por “estrategia de enseñanza”, citando a Hattie con su Aprendizaje Visible: “Los estudiantes [y los adultos] deben saber qué están aprendiendo, por qué lo están aprendiendo, cómo sabrán que lo han aprendido y qué significa haberlo aprendido”. Dar ejemplos de estrategias.

Tipos de aprendizaje y estrategias para promoverlos

APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS PARA FAVORECERLO
Superficial	<ul style="list-style-type: none"> • Usar el conocimiento previo para mejorar el aprendizaje • Incorporar técnicas de adquisición de vocabulario • Poner la comprensión lectora en contexto
Profundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas conceptuales • Discusión y cuestionamiento • Estrategias metacognitivas
Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Leer a través de documentos • La enseñanza de la resolución de problemas • Escritura extendida

Preguntas	Prioridad / relevancia
1. ¿Crees que enseñar la gramática de un idioma es necesario para poder hablarlo correctamente?	Conveniente
2. ¿Qué estrategias didácticas utilizas para enseñar la gramática del idioma español a tus alumnos? Especifica tu grado y menciona las más que puedas.	Esencial
3. ¿Qué tipo de prácticas llevan a cabo tus estudiantes para aprender gramática?	Esencial
4. ¿Cómo evalúas el aprendizaje de la gramática en tus estudiantes? Menciona las diferentes maneras.	Necesaria
5. ¿Cómo corriges o das retroalimentación sobre el uso de la gramática a tus estudiantes?	Necesaria
6. ¿Qué oportunidades les brindas a tus estudiantes para que hablen en español acerca de temas coloquiales?	Esencial
7. ¿Con qué frecuencia se comunican entre sí los estudiantes para hablar sobre temas coloquiales?	Esencial
8. ¿Cómo corriges o das retroalimentación sobre la oralidad a tus estudiantes?	Esencial

9. ¿Qué otros factores consideras que influyen en el aprendizaje del idioma para fomentar una oralidad fluida y correcta en los estudiantes?	Necesaria
10. ¿Qué intervenciones se pueden planear para fomentar y medir la oralidad de los estudiantes en temas coloquiales? ¿Internamente? ¿Con la comunidad?	Conveniente

Cierre de la sesión.-

- ✓ Se pedirá a las participantes que categoricen las respuestas que han escrito y las marquen con un 1, un 2, o un 3, siendo el “1” para indicar “muy importante”, el “2” para indicar “importante” y el “3” para indicar “no importante”.
- ✓ Se les informará que recibirán un copia de la información registrada en Padlet

Los resultados del grupo nominal en Padlet se pueden ver aquí: **Grupo Nominal*

Apéndice B

Guía de preguntas para el cuestionario

Propósito.-

Este instrumento se enviará durante la fase de planeación. Dicho cuestionario constituye el segundo acercamiento de la investigadora a la muestra de la población para realizar su investigación. El propósito de este instrumento es la recopilación de información complementaria a la información que se obtenga a través de grupo nominal. Este instrumento se enviará a través de Forms, como parte de la plataforma de Outlook.

Mediante el cuestionario la investigadora presentará una serie de preguntas a los participantes para obtener información más específica por cada grado de kínder a sexto, relacionada al vínculo que tiene el tema de esta tesis con el marco teórico que la sustenta. Nuevamente se enviará a la misma muestra de participantes, dentro del contexto del Programa de Doble Inmersión de la escuela *Charter*.

Temas a tratar.-

- John Hattie y su aprendizaje visible–retroalimentación.
- Las Técnicas de GLAD (*Guided Language Acquisition Design*).
- Growth Mindset* de James Anderson.
- SIBME – Sistema de videgrabación dentro de los salones de clase.
- Relación de la gramática con la oralidad, la lectura y la escritura.
- Marcos de oración para hablar el idioma y otros recursos.
- Temas a tratar mediante las intervenciones, cantidad de intervenciones y contenido.

Preguntas del cuestionario.-

Grado:	Fecha:	
1. Al impartir gramática, ¿usas objetivos de aprendizaje consistentemente?	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca	
2. Al impartir gramática, ¿especificas los criterios de éxito consistentemente?	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca	
a. ¿Cuáles técnicas de GLAD usas para enseñar el componente oral del idioma español? b. Organizadores Gráficos / Diagramas. c. Práctica verbal – 10/2 Unir ideas. d. Trabajo cooperativo (grupos). e. Tarjetas con imágenes (<i>Picture File Cards</i>) –Marcos de oración específicos de alto nivel para manifestar opiniones. f. Cantos y poemas. g. Otro (menciona cuál(es)).	Sí los he usado Sí la he usado Sí la he usado Sí la he usado Sí la he usado Sí la he usado	No los he usado No la he usado No la he usado No la he usado No la he usado No la he usado
3. ¿Cuáles técnicas de GLAD usas para enseñar la gramática del idioma español? a. Diccionario de contenido cognitivo (CCD). b. Diagrama orden de la oración (<i>Sentence Patterning Chart</i>). c. Banco de palabras (<i>Word Bank</i>).	Sí lo he usado Sí la he usado Sí lo he usado	No lo he usado No la he usado No lo he usado

<p>d. Párrafo cooperativo (<i>Cooperative Strip Paragraph</i>).</p> <p>e. Diarios interactivos y/o de aprendizaje (<i>Journals</i>).</p> <p>f. Otro (menciona cuál (es)).</p>	<p>Sí lo he usado</p> <p>Sí los he usado</p> <hr/>	<p>No lo he usado</p> <p>No los he usado</p> <hr/>	
<p>4. ¿Empleas alguna teoría relacionada al crecimiento mental (<i>Growth Mindset</i>) que compartes regularmente con tus estudiantes?</p> <p>a. Hábitos de la mente (Costa y Kallick).</p> <p>b. <i>Class Dojo</i>.</p> <p>c. Videos de búsqueda propia.</p> <p>d. Sanford Harmony o equivalente.</p> <p>e. Otra (s) - Menciona cuál(es).</p>	<p>Sí los he usado</p> <p>Sí lo he usado</p> <p>Sí lo he usado</p> <p>Sí lo he usado</p> <hr/>	<p>No los he usado</p> <p>No lo he usado</p> <p>No lo he usado</p> <p>No lo he usado</p> <hr/>	
<p>5. ¿Estarías dispuesta a grabar algunas sesiones de instrucción de gramática u oralidad con SIBME para compartir con la investigadora?</p>	<p>Sí</p>	<p>No</p>	
<p>6. ¿Con qué frecuencia impartes una lección de gramática dentro de una misma semana?</p>	<p>1 día 2 días 3 días 4 días 5 días</p>		
<p>7. ¿Qué otros recursos utilizas para enseñar la gramática?</p> <p>a. Creación propia.</p> <p>b. Internet (Teacher Pay Teacher, Pinterest).</p> <p>c. Copias en papel de <i>Benchmark</i>.</p> <p>d. Otro (especificar).</p>	<p>Sí lo he usado</p> <p>Sí lo he usado</p> <p>Sí lo he usado</p> <hr/>	<p>No lo he usado</p> <p>No lo he usado</p> <p>No lo he usado</p> <hr/>	

<p>8. ¿Cómo/dónde aplican tus estudiantes lo que aprendieron de gramática?</p> <p>a. Al leer</p> <p>b. Al escribir.</p> <p>c. Al dialogar.</p> <p>d. Menciona de qué otra manera la aplican.</p>	<p>Sí</p> <p>No</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <hr/>
<p>9. ¿Cómo aplican tus estudiantes lo que aprendieron de gramática en su oralidad?</p> <p>a. Usando marcos de oración.</p> <p>b. Formulando/Contestando preguntas.</p> <p>c. Dialogando entre ellos.</p> <p>d. Menciona de qué otra manera la aplican.</p>	<p>Sí</p> <p>No</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <hr/>
<p>10. Si deseas compartir alguna información adicional anótala en este espacio.</p>	<hr/>

*Los resultados de este cuestionario se pueden ver aquí: [Resultados del cuestionario para el análisis de la gramática y la oralidad en una escuela primaria de Chula Vista, CA.](#)

Apéndice C

Categorías de información para el documento interactivo en Google

Propósito.-

En la fase de planeación también se utilizará un Documento Interactivo, mismo que tendrá la función de capturar las ideas de las participantes relacionadas a los temas más relevantes relacionados a la lluvia de ideas que se haga para decidir las intervenciones a realizar en esta investigación. Se hará en la plataforma de Google para que pueda ser interactivo y que todas las participantes puedan alimentarlo simultáneamente.

En esta sesión, la investigadora guiará al grupo con una serie de cuestionamientos acerca de los cuales las participantes plasmarán sus ideas.

La investigadora ya llevaba una sugerencia acerca de las posibles intervenciones ya que el tiempo era reducido, dadas las demandas educativas de la escuela *Charter*.

Categorías de información sugeridas para el documento interactivo en Google.-

1. ¿Cuántas intervenciones recomiendas para poder tener información pertinente y relevante?
2. ¿Qué componentes de contenido debe seguir toda intervención? (Objetivo de contenido, objetivo de lenguaje, criterios de éxito, descripción de la intervención, cómo se enseña, cómo se evalúa, etc.).
3. Fechas de inicio y terminación.
4. Duración de cada intervención.
5. Participantes (grupo total, grupos pequeños, parejas).
6. Otra.

Apéndice D

Guía para contenido académico de las intervenciones

Propósito.-

Este instrumento es el plan de una lección que se usará para ayudar a las maestras a planear, de manera uniforme, las intervenciones que llevarán a cabo con sus estudiantes para enseñar la gramática y la oralidad a sus estudiantes. Se usará en la etapa de intervención del proceso de investigación-acción-participativa, misma que tendrá una duración de ocho semanas.

Temas a incluir.-

1. Verbos a conjugar diariamente durante ocho semanas.
2. Las Técnicas de GLAD (*Guided Language Acquisition Design*) a través de un “*Sentence Patterning Chart*” / Visual del orden de la oración en los dos idiomas (inglés y español).
3. Calendarización de sesiones de conversación intergrupales.
4. John Hattie y su aprendizaje visible – intenciones de aprendizaje y criterios de éxito.
5. Growth Mindset de James Anderson y hábitos de la mente (Escoger ocho de los 16:
https://www.youtube.com/watch?v=z3mQon6b2z0&list=PLQwgrTZB6wa_37EMaqUmru6avv0yZ4Dvz)
6. Aprendizaje socioemocional – Programa de Sanford Harmony por grado:
<https://www.harmonysel.org/>
7. Grabaciones con SIBME y recolección de fotos.

Esta guía se comentará con las maestras para hacer adecuaciones si se consideran necesarias.

Intervenciones para promover la oralidad (coloquial) en los estudiantes de DI

Iniciarán la semana del 11 de octubre, 2021 y terminará la semana del 10 de diciembre, 2021

Intervenciones para promover la Oralidad en los estudiantes del Programa de Doble Inmersión

Verbos a conjugar diariamente	Diagrama bilingüe de patrones gramaticales de GLAD	Buddies / Teams Sesiones de Conversación Intergrupales	Intenciones de aprendizaje y Criterios de éxito	Hábitos de la Mente	Aprendizaje Socioemocional Sanford Harmony –SEL en español	Grabaciones con SIBME (Sistema de filmación) y Fotos	Observaciones, comentarios y notas
Mis 8 verbos para las ocho semanas, en orden de enseñanza, serán: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____	Fecha para poner mi representación diagrama bilingüe de patrones gramaticales de GLAD en mi salón (Si tienes compañera de inglés, tratar de hacer otro Póster con oraciones en inglés primero): Fecha: *Solo en salón de español *Entre antes mejor.	Propuestas de temas para hacer Sesiones de Conversación intergrupales en persona o vía "Teams" (Video conferencia en Microsoft): A. Sesión de lectura entre los estudiantes de 3er. Grado y los estudiantes de Kinder. Fecha: _____	Se tendrá que escribir una intención de aprendizaje y entre 1-3 criterios de éxito cada vez que: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Se conjugue un verbo diferente ➢ Cada vez que se haga referencia al Diagrama bilingüe de patrones gramaticales de GLAD (cuando aplique) ➢ Se reúnan los estudiantes con otro grupo para conversar ➢ Cada vez que se haga una sesión de SEL y Hábitos de la Mente ➢ Antes de realizar una grabación en SIBME 	Favor de enseñar por lo menos los siguientes Hábitos de la mente (1 cada semana): 1. Perseverar 4. Pensando flexiblemente 7. Cuestionando y planteando problemas 8. Aplicando conocimiento 10. Obteniendo información a través de todos los sentidos 13. Tomando riesgos responsables 14. Encontrando el humor 16. Manteniéndose abierto al aprendizaje continuo YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=t3mQon6b2z0&list=PLQwgrTZB6w8_37EMa9Umru86vvd0yZ4Dvz	Una o dos veces por semana se llevará a cabo una sesión de SEL de acuerdo al Temario estipulado por grado, según el Mapa de Secuencia de Lecciones definido por grado en Sanford Harmony, mismo que solicita la Dirección de la escuela. https://www.harmonysel.org/	1. Grabación de la conjugación de un verbo en forma verbal 2. Foto del Diagrama de patrones gramaticales 3. Sesiones de Buddies (Grabar sólo un pedazo y complementar con Intención de aprendizaje y Criterios de éxito). 4. Fotos de todas las Intenciones de aprendizaje y Criterios de éxito cada vez que cambien 5. Grabación de una sesión en la que se imparta uno de los Hábitos de la Mente. 6. Grabación de una sesión de SEL grupal 7. Grabación de una sesión de SEL en parejas	

Apéndice E

Guion de preguntas para el grupo focal

Propósito.-

El grupo focal constituye el último acercamiento de la investigadora a la muestra de la población después de haber realizado su investigación. El propósito de esta técnica es informar los resultados en una sola sesión acerca de las intervenciones realizadas. En este grupo, la investigadora presentará una serie de cuestionamientos a los participantes para obtener sus respuestas y retroalimentación en relación con los temas de interés, dentro del contexto del Programa de Doble Inmersión de la escuela *Charter*.

En este caso, la investigadora desea saber, a consideración de las otras maestras, qué estrategias y recursos didácticos utilizaron para: (a) enseñar la gramática del idioma español y (b) para promover la capacidad verbal de los estudiantes para tratar temas cotidianos de la vida, en los grados Kínder, 3ro., 4to. y 5to. También desea saber cuáles estrategias y recursos, de los aplicados en las intervenciones, pueden implementarse de forma permanente para el año subsecuente y en todos los salones de Español. Por último, se recopilará información nueva que haya resultado a raíz de las intervenciones, para enseñar la gramática del idioma y promover conversaciones coloquiales entre los estudiantes.

Se usará una pizarra virtual como Jamboard o Padlet para que las participantes puedan aportar sus ideas por escrito.

Temas a tratar.-

- Estrategias utilizadas o que se propone utilizar en el salón de clases para enseñar la gramática del idioma español.
- Oportunidades de practicar la comunicación verbal sobre temas informales, además de académicos, tanto las practicadas durante las intervenciones como nuevas alternativas.

Inicio de la sesión.-

1. Se les informará que la sesión será grabada, previo consentimiento.
2. Se explicará a las participantes el objetivo de la reunión y las expectativas. (Mencionar su grado en todas las respuestas.).
3. Se les informará cómo deberán aportar sus ideas por escrito a través de la plataforma de pizarra virtual Jamboard.

Desarrollo de la sesión.-

Las participantes deberán responder a las preguntas por escrito, directamente en Jamboard, incluyendo el número de la pregunta en cuestión. En la tabla siguiente se presentan las preguntas que guiarán la conversación para la sesión, y se han clasificado como “esenciales”, “necesarias” o “convenientes” para poder tener flexibilidad durante la sesión y darle prioridad a las preguntas esenciales primero si el tiempo es limitante.

Nota: Agradecer al inicio su participación en las intervenciones propias de ésta.

Preguntas	Prioridad / relevancia
2. ¿Qué método te pareció efectivo para enseñar la conjugación de los verbos? ¿Con qué frecuencia debería hacerse?	Esencial
2. ¿Cómo evaluaste el aprendizaje de la conjugación de los verbos y con qué frecuencia?	Esencial
3. ¿Te parece efectivo tener a la vista la gráfica de GLAD con el orden correcto de una oración en los dos idiomas?	Necesaria
4. ¿Si exhibiste la gráfica de GLAD con el orden correcto de una oración en los dos idiomas, cómo la usaste?	Necesaria
5. ¿En un futuro, te gustaría llevar a cabo sesiones de <i>buddies</i> con otros grupos de español? Si respondes que sí, ¿con qué propósito las llevarías a cabo y con qué frecuencia?	Esencial

<p>6.¿Seguirás exhibiendo las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito? ¿Cómo los informas a los estudiantes y con qué frecuencia los repites?</p>	<p>Esencial</p>
<p>7. ¿Te parece importante trabajar en la motivación de aprender un nuevo idioma? ¿Pudiste usar los hábitos de la mente? Si no, ¿qué otra manera sugieres para motivar a los estudiantes?</p>	<p>Conveniente</p>
<p>8. ¿Hay algo nuevo que puedas integrar al modo en que realizas tus sesiones de aprendizaje socioemocional para apoyar la correcta oralidad en los estudiantes?</p>	<p>Esencial</p>
<p>9. ¿Cómo corriges o das retroalimentación sobre la oralidad a tus estudiantes?</p>	<p>Necesaria</p>
<p>10. En tu opinión, ¿qué otro tipo de intervenciones se pueden planear para fomentar la oralidad de los estudiantes en temas coloquiales? ¿Internamente? ¿Con la comunidad?</p>	<p>Conveniente</p>
<p>11. ¿De todas las actividades y estrategias que practicaste durante las ocho semanas de intervenciones propuestas por la investigadora, qué consideras importante compartir con las demás maestras de Español?</p>	<p>Esencial</p>
<p>12. ¿Hay algo más que quisieras sugerir para poder mejorar la gramática y/o la oralidad de los estudiantes del Programa de Inmersión?</p>	<p>Esencial</p>

Cierre de la sesión.-

- ✓ Se pedirá a las participantes que categoricen las respuestas que han escrito y las marquen con un 1, un 2, o un 3, siendo el “1” para indicar “muy importante”, el “2” para indicar “importante” y el “3” para indicar “no importante”.
- ✓ Se les informará que recibirán un copia de la información registrada en Jamboard.

*Los resultados de esta sesión se pueden ver aquí: **Grupo Focal**.

Apéndice F

Tabla de incremento y decremento de errores en la pre y post evaluación

Propósito.-

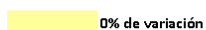
Para poder llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la información, se decidió analizar las variaciones positivas y negativas de los errores en porcentajes, tanto en la pre como en la post evaluación, por ítem y por grado.

La siguiente tabla presenta los cálculos.

Tabla de incrementos y decrementos de errores en porcentajes.

No. de oración	No. de ítem	Palabra esperada	Estudiantes de 3er. Grado			Variación %	Estudiantes de 4to. Grado			Variación %	Estudiantes de 5to./6to. Grado			Variación %			
			Pre - 18 estudiantes	Post - 18 estudiantes			Pre - 22 estudiantes	Post - 22 estudiantes			Pre - 21 estudiantes	Post - 21 estudiantes					
1	1	Los	3	17%	7	39%	-22%	2	9%	2	9%	0%	2	10%	7	33%	-24%
1	2	juegan	13	72%	13	72%	0%	9	41%	8	36%	5%	12	57%	14	67%	-10%
2	3	La	5	28%	9	50%	-22%	6	27%	2	9%	18%	2	10%	4	19%	-10%
2	4	corrió	18	100%	17	94%	6%	22	100%	22	100%	0%	21	100%	21	100%	0%
3	5	El	4	22%	9	50%	-28%	11	50%	3	14%	36%	3	14%	5	24%	-10%
3	6	persiguió	18	100%	18	100%	0%	22	100%	22	100%	0%	21	100%	21	100%	0%
4	7	Uno	15	83%	12	67%	17%	21	95%	18	82%	14%	16	76%	16	76%	0%
4	8	competirá	18	100%	16	89%	11%	21	95%	20	91%	5%	21	100%	21	100%	0%
5	9	La	7	39%	9	50%	-11%	7	32%	3	14%	18%	4	19%	7	33%	-14%
5	10	gustó	18	100%	18	100%	0%	22	100%	22	100%	0%	21	100%	21	100%	0%
6	11	las	14	78%	4	22%	56%	15	68%	12	55%	14%	11	52%	5	24%	29%
6	12	vendrán	18	100%	18	100%	0%	22	100%	22	100%	0%	21	100%	21	100%	0%
7	13	Una	16	89%	18	100%	-11%	22	100%	21	95%	5%	19	90%	20	95%	-5%
7	14	dijo	15	83%	14	78%	6%	18	82%	19	86%	-5%	19	90%	17	81%	10%
8	15	los	18	100%	5	28%	72%	18	82%	11	50%	32%	10	48%	7	33%	14%
8	16	tienen	18	100%	9	50%	50%	14	64%	15	68%	-5%	11	52%	10	48%	5%
9	17	los	10	56%	8	44%	11%	12	55%	10	45%	9%	11	52%	9	43%	10%
9	18	llegaron	16	89%	16	89%	0%	21	95%	18	82%	14%	16	76%	16	76%	0%
10	19	El	6	33%	10	56%	-22%	15	68%	11	50%	18%	6	29%	9	43%	-14%
10	20	pediré	18	100%	17	94%	6%	22	100%	22	100%	0%	21	100%	20	95%	5%

 Variaciones negativas

 0% de variación

 Variaciones positivas

Al revisar los datos de la tabla, se puede apreciar lo siguiente por cada grado:

Tercer grado	Cuarto grado	Grupo multigrado quinto/sexta
Total de 18 estudiantes	Total de 22 estudiantes	Total de 21 estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="212 457 602 688">□ Los ítems 1, 3, 5, 9, 13 y 19 tuvieron más errores en la post que en la pre evaluación. Se refieren a artículos determinados y uno indeterminado. <li data-bbox="212 772 602 961">□ Los artículos determinados “las” y “los” tuvieron una mejora de 71% y 72% respectivamente. <li data-bbox="212 1045 602 1392">□ Los verbos “juegan”, “persiguió”, “gustó”, “vendrán” y “llegaron” tuvieron el mismo número de errores en la pre que en la post evaluación. Involucran los tiempos verbales en el presente, pretérito y futuro. <li data-bbox="212 1476 602 1665">□ Los verbos “persiguió”, “gustó” y “vendrán” los tuvieron mal los 18 estudiantes en las dos evaluaciones. <li data-bbox="212 1749 602 1902">□ Los verbos “corrió”, “competirá”, “dijo”, “tienen” y “pediré” mejoraron por diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="626 457 1016 846">□ Los ítems 14 y 16 fueron los únicos ítems que mostraron una variación negativa. Se refieren al verbo “dijo” y “tienen” respectivamente, ambos verbos irregulares. Estas dos palabras representan la única variación negativa en este grado. <li data-bbox="626 972 1016 1318">□ El menor número de errores fue de 2, y se dio en el uso del artículo determinado “Los” (ítem 1 – oración 1). El error fue por no escribirlo con mayúscula al principio de la oración, no por tenerlo equivocado. <li data-bbox="626 1402 1016 1864">□ Los ítems 4, 6, 10, 12 y 20 tuvieron un 100% de error tanto en la pre como en la post evaluación, es decir, un 0% de variación. Se refieren a los verbos “corrió”, “persiguió”, “gustó”, “vendrán” y “pediré”. Los tres primeros son verbos en pretérito y los dos últimos son verbos en futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1032 457 1422 1003">□ Los ítems 4, 6, 8 y 10 tuvieron los más errores en la pre y la pre E evaluación, siendo de 21 estudiantes en todos los casos. Se refieren a los verbos “corrió”, “persiguió”, “competirá”, “gustó” y “vendrán”. Tres de ellos están en el tiempo pretérito y dos en el futuro. El 100% de los estudiantes los tuvieron equivocados. <li data-bbox="1032 1087 1422 1318">□ El verbo en pretérito “llegaron” (ítem 18 – oración 9) también tuvo una variación de 0%, representada por 16 estudiantes del total de 21.

-
- de uno o dos estudiantes entre la pre y la post evaluación.
- El verbo que tuvo la mayor diferencia positiva fue “tienen”, de 18 errores a 9.
 - Las mejoras más altas fueron en los artículos determinados “El” (ítem 5) y “los” (ítem 15). El primero pasó de 11 errores a 3 y el segundo pasó de 18 errores a 11.
 - Lo mismo ocurrió con los ítems 9 y 19, oraciones 5 y 10 respectivamente. Se trata de los artículos determinados “La” y “El”, cuyos errores se cometieron más por no escribirlos con mayúscula al principio de la oración que por no saberlos. Hubo tres errores más en la post que en la pre evaluación, reflejados en 14%.
 - Esos mismos artículos “La” y “El”, en diferentes oraciones, ítem 3 – oración 2 e ítem 5 – oración 5, tuvieron el mismo error por no escribirse con mayúscula pero con un porcentaje menor de errores, 10%, comparando la post con la pre evaluación. Es interesante esto ya que ambos aparecen al principio de oraciones, igual que los mencionados en el punto anterior.
 - El artículo indeterminado “Una” (ítem 13 – oración 7) pasó de un total de errores de 19 a 20 en la post evaluación, siendo alto en función del total de 21 estudiantes.
 - El artículo indeterminado “Una” tuvo el 100% de errores en la post evaluación.
 - El verbo “juegan” (ítem 2 – oración 1), el verbo “competirá” (ítem 8 – oración 4) y el artículo indeterminado “Una” (ítem 13 – oración 7), tuvieron una diferencia de un solo estudiante que tuvo dichos ítems correctos en la post evaluación comparados con la pre evaluación.
 - El verbo “competirá” es un verbo en futuro, y los errores bajaron de 21 a 20 sobre el total de 22 estudiantes, siendo uno de los mayores errores.
 - El artículo “Una” tuvo la mayoría de los errores por no escribirlo con mayúscula, siendo que está al comienzo de una oración. En este caso bajó de 22 a 21 en relación al total de 22 estudiantes, siendo otro de los mayores errores.
 - Varios errores en los artículos se cometieron al no poner las palabras en mayúsculas cuando iniciaban la oración.
 - El verbo “competirá” es un verbo en futuro, y los errores bajaron de 21 a 20 sobre el total de 22 estudiantes, siendo uno de los mayores errores.
 - El artículo “Una” tuvo la mayoría de los errores por no escribirlo con mayúscula, siendo que está al comienzo de una oración. En este caso bajó de 22 a 21 en relación al total de 22 estudiantes, siendo otro de los mayores errores.
 - El artículo indeterminado “Una” (ítem 13 – oración 7) pasó de un total de errores de 19 a 20 en la post evaluación, siendo alto en función del total de 21 estudiantes.
 - Varios errores en los verbos se cometieron al no escribir el acento ortográfico o tilde.
 - El verbo “competirá” es un verbo en futuro, y los errores bajaron de 21 a 20 sobre el total de 22 estudiantes, siendo uno de los mayores errores.
 - El artículo “Una” tuvo la mayoría de los errores por no escribirlo con mayúscula, siendo que está al comienzo de una oración. En este caso bajó de 22 a 21 en relación al total de 22 estudiantes, siendo otro de los mayores errores.
 - El artículo indeterminado “Una” (ítem 13 – oración 7) pasó de un total de errores de 19 a 20 en la post evaluación, siendo alto en función del total de 21 estudiantes.
 - Las variaciones en ítems de 0% se refieren a que no hubo mejora entre la pre y la post evaluación. Dichos errores sucedieron con verbos en los tres tiempos: “juegan”, “persiguió”, “gustó”, “vendrán” y “llegaron”.
 - El verbo “competirá” es un verbo en futuro, y los errores bajaron de 21 a 20 sobre el total de 22 estudiantes, siendo uno de los mayores errores.
 - El artículo “Una” tuvo la mayoría de los errores por no escribirlo con mayúscula, siendo que está al comienzo de una oración. En este caso bajó de 22 a 21 en relación al total de 22 estudiantes, siendo otro de los mayores errores.
 - El artículo indeterminado “Una” (ítem 13 – oración 7) pasó de un total de errores de 19 a 20 en la post evaluación, siendo alto en función del total de 21 estudiantes.
 - El porcentaje de variación positiva más alto (72%)
 - El verbo “competirá” es un verbo en futuro, y los errores bajaron de 21 a 20 sobre el total de 22 estudiantes, siendo uno de los mayores errores.
 - El artículo “Una” tuvo la mayoría de los errores por no escribirlo con mayúscula, siendo que está al comienzo de una oración. En este caso bajó de 22 a 21 en relación al total de 22 estudiantes, siendo otro de los mayores errores.
 - El artículo indeterminado “Una” (ítem 13 – oración 7) pasó de un total de errores de 19 a 20 en la post evaluación, siendo alto en función del total de 21 estudiantes.
-

fue en el uso del artículo “los” (ítem 15 – oración 8), a diferencia del mismo artículo usado en otra oración (ítem 17 – oración 9), que sólo fue del 11%.

- El porcentaje de variación negativa más alto (-28%) fue en el uso del artículo determinado “El”, más por no escribirlo con mayúscula al principio de la oración 3, que por tenerlo equivocado.

- La mejora más alta se dio en el ítem 11, oración 6. Se trata de artículo determinado “las”, que presentó 11 errores en la pre evaluación, pero sólo 5 en la post.
-

Apéndice G

Lección del Día de Muertos

Propósito.-

Para entender la importancia que representa establecer y compartir las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito en toda lección con los estudiantes, se incluye aquí una lección acerca del Día de Muertos, de principio a fin.

Inicio y desarrollo de la lección.-

A continuación se presenta un ejemplo específico del uso de las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito aplicados a una lección acerca del tema del Día de Muertos, misma que se llevó a cabo durante el período de las intervenciones y únicamente en el salón de tercer grado. Consistió en solicitar a los estudiantes que hicieran su propio altar de muertos en una caja de zapatos y que lo explicaran mediante una aplicación llamada Flipgrid. Este proyecto se hizo para dar culminación al tema.

La intención de aprendizaje para el Día de Muertos fue:

- Aprenderé qué tipo de festividad es el Día de Muertos, así como por qué se monta un altar.

Los criterios de éxito incluyeron los siguientes:

Seré capaz de:

1. Comparar y contrastar la tradición del Día de Muertos con la tradición de Halloween, basado (a) en una lectura atenta de cada una.
2. Definir palabras de vocabulario y formar oraciones completas y detalladas con cada una.

3. Identificar los símbolos que cada tradición emplea, así como cuál es su significado.
4. Construir un altar de muertos para explicar la simbología de algunos de los elementos que se incluyen.

Tanto la intención de aprendizaje como los criterios de éxito se escribieron en grande, y en un lugar visible en el salón de clases. Debido a que esta lección tuvo una duración de una semana, cada día se repasaba la intención de aprendizaje y se leía el criterio de éxito que aplicaba a ese día. Los criterios de éxito fueron importantes, no sólo por enunciar lo que los estudiantes llevarán a cabo, sino también por el aprendizaje contenido.

En el caso del primer criterio, los estudiantes llevaron a cabo una lectura atenta, lo que significa que leyeron los textos tres veces: la primera fue para familiarizarse con el tema, la segunda fue para ir anotando el texto, es decir, subrayando palabras nuevas e ideas importantes, y haciendo anotaciones al margen. La tercera lectura promovió una discusión y la posibilidad de elaborar preguntas de diferentes niveles de profundidad mediante la colaboración entre los estudiantes. Para comparar y contrastar las tradiciones, los estudiantes utilizaron un Diagrama de Venn que llenaron en parejas y después se compartieron con el grupo.

El segundo criterio llevaba implícito que además de conocer nuevas palabras académicas relacionadas con un tema en particular, debían poder utilizarlas para elaborar oraciones que hicieran sentido según los significados. Adicionalmente, el ejercicio les ayudó a practicar la gramática involucrada en escribir oraciones, como las mayúsculas y minúsculas, la puntuación, la conjugación de verbos, el orden de la oración en cuanto a artículo, sustantivo, adjetivo, verbo y frase preposicional.

Para satisfacer el tercer criterio de éxito, identificar los símbolos que cada tradición emplea, así como su significado, los estudiantes llenaron un organizador gráfico que les sirvió para sintetizar y resumir la información. Se apoyó en las comparaciones que llevaron a cabo en el primer criterio de éxito, pero profundizaron en el conocimiento al definir cada concepto, anotar su significado y agregar un dibujo.

El cuarto criterio de éxito, motivo de este ejemplo, fue la elaboración de un altar de muertos de forma individual. Fue el proyecto culminante que se llevó a cabo enteramente en casa, y para mostrarlo al resto de los alumnos y a la maestra, tuvieron que grabar y compartir su video a través de la aplicación de Flipgrid. Mediante este proyecto los estudiantes demostraron sus conocimientos y experiencias propias acerca del Día de Muertos. Cabe aclarar que esta grabación la realizaron enteramente en español, dando así una oportunidad de usar verbalmente su idioma adquirido.

La lección se complementó con videos, una evaluación escrita, un ensayo de opinión para apoyar cuál de las dos tradiciones preferían y por qué, dibujos, canciones, discusiones, organizadores gráficos adicionales como la tabla “SQA”, lo que “sé”, lo que “quiero saber” y lo que “aprendí”, elaboración de flores de cempasúchil y papel picado con papel de china de colores, decoración de calaveritas, y degustación de pan de muerto, entre otras actividades.

Se muestra en las figuras siguientes las instrucciones que se les dieron a las estudiantes, mismas que también se enviaron a los padres de familia, tanto en inglés como en español, para construir su altar para el Día de Muertos en una caja de zapatos y poder grabar su video de presentación en Flipgrid.

Instrucciones bilingües para construir un altar de muertos

Altar para el Día de los Muertos en una caja de zapatos

Fecha límite de entrega de video en Flipgrid: lunes 25 de octubre, 2021

Cada altar debe ser auténtico, ¡personalízalo! (Must be authentic, personalize it!)

Necesitas una caja de zapatos (you need a shoebox) y / and:

1. Papel Picado (lo vamos a hacer en clase / will do in class)
2. Vela (candle)
3. Flor Cempaxúchitl (las vamos a hacer en clase / will do in class)
4. Calavera de Azúcar (usa tu plastilina / sugar skull made of Play dough)



5. Pan de Muerto (Day of the Dead bread)
6. Fotos de los familiares/mascotas que han muerto (pictures of relatives/pets who have passed)
7. Algo para tomar (something to drink)
8. Algo para comer (something to eat)
9. Ofrendas (cosas que les gustaban a los difuntos / items relatives/pets liked)

*Ninguna de las decoraciones tiene que ser real. Piensa en cómo hacer un vasito de plastilina o cartón, flores de diferentes tamaños y materiales, velas dibujadas en papel, etc. (Make your decorations with materials from home)

Los proyectos deben (projects must):

1. Ser creativos / Be creative
2. Estar bien hechos y coloridos / Well done and colorful
3. Presentarse en Flipgrid - video 5 min. Presented in Flipgrid – 5 min. video

Usa tu caja de zapatos parada o acostada. Si puedes, haz tu altar con dos niveles.



Checa esta liga (check out this link):
[Día de muertos - Cómo armar tu altar](#)

Subir video en Flipgrid.com con el siguiente código:

Go to Flipgrid.com and enter the following code to upload video:

f9c5537c

**Preguntas para asistir a los estudiantes en la explicación de su
Altar de muertos en el video**

Altar de Día de Muertos

Después de crear un Altar de Muertos en una caja de zapatos, graba un video para explicar lo siguiente EN ESPAÑOL (*After creating your Altar in a shoe box, record a video to explain the following IN SPANISH*):

1. ¿Cómo hiciste tu altar? Describe los materiales, qué hay en tu altar, ¿cómo pegaste todo? (*How did you make your Altar? Describe the materials, what did you include in your altar, how did you put everything together?*)
2. Explica de quién es/son la(s) foto(s) que incluiste (*Explain who is/are in the photo(s) you have included*)
3. Dime 1 a 3 detalles que aprendiste acerca del Día de los Muertos y los Altares (*Tell me 1 - 3 facts you learned about the Day of the Dead celebration and the Altars*)
4. Dime una pregunta (DOK) que todavía tienes acerca de esta celebración (*Tell me one DOK question you still wonder about in relation to this celebration*)

Preguntas de Profundidad de conocimiento – DOK (Depth of Knowledge)

Preguntas en los niveles de Profundidad de Conocimiento

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
¿Quién ___? ¿Cómo ___? ¿Cuándo ___? ¿Dónde ___? ¿Por qué ___? ¿Para qué ___? ¿Con qué ___? ¿Cuál ___?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ejemplos puedes encontrar de ___? • ¿Cómo puedes demostrar tu conocimiento de/sobre ___? • ¿Cuál es tu predicción acerca de ___? ¿Por qué? • ¿Puedes explicar cómo ___ afecta ___? • ¿Cómo comparas ___ y ___? • ¿Cómo contrastas ___ y ___? • ¿Qué notas acerca de ___? • ¿Cómo resumes ___? • ¿Cómo se parecen ___? • ¿Cómo se diferencian ___? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué inferencia puedes hacer sobre ___? • ¿Qué evidencia puedes encontrar para apoyar ___? • ¿Qué lección puedes aprender sobre ___? • ¿Cuál es el/la mejor ___? ¿Por qué? • ¿Qué pasaría si ___? • ¿Cuál es el punto de vista del autor acerca de ___? • ¿Cuál es tu opinión acerca de ___? ¿Por qué ___? • ¿Puedes explicar más sobre ___?

El ejemplo anterior tuvo como finalidad explicar el propósito y la utilidad de las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito. Conforme progresa la enseñanza de una lección, se comienza cada día con un repaso. Al ir avanzando en los objetivos y las actividades de la lección, se revisan los criterios de éxito repetidamente con los estudiantes para ayudarles a entender la secuencia de aprendizaje.

A continuación se presenta una captura de Flipgrid de uno de los altares presentado por una estudiante.

Captura de Flipgrid – Altar de Muertos de una estudiante



Nota: Se tiene permiso escrito de los padres de familia para la publicación de esta foto.

El conocimiento previo para poder llevar a cabo la investigación y elaboración de los altares en una caja de zapatos lo conformaron la *intención de aprendizaje* y los *criterios de éxito* que se establecieron al principio de la lección, mismos que se visitaron constante y progresivamente a lo largo de la misma. Constituyeron inclusive parte del andamiaje que permitió el aprendizaje en los estudiantes de esta tradición del Día de Muertos. Cabe aclarar que este proyecto creó gran entusiasmo en los estudiantes y se obtuvo 100% de participación.

Apéndice H

Estándares comunes de California para la enseñanza del español

Y PARA LA LECTO-ESCRITURA EN HISTORIA Y ESTUDIOS SOCIALES, CIENCIAS Y MATERIAS TÉCNICAS

Los suplementos lingüísticos específicos al idioma español se han marcado con letra azul. Se ha añadido una sección para la enseñanza del acento que se relaciona y se enlaza a través de conceptos de lo impreso, fonética y reconocimiento de palabras, y la ortografía.

ACRÓNIMOS CORRESPONDIENTES A CADA SECCIÓN

RL	READING STANDARDS FOR LITERATURE	LL	LECTURA PARA LITERATURA
RI	READING STANDARDS FOR INFORMATIONAL TEXT	LI	LECTURA PARA TEXTO INFORMATIVO
RF	READING STANDARDS FOR FOUNDATIONAL LITERACY SKILLS	LF	LECTURA PARA DESTREZAS FUNDAMENTALES
W	WRITING	E	ESCRITURA Y REDACCIÓN
SL	SPEAKING AND LISTENING STANDARDS	AE	AUDICIÓN Y EXPRESIÓN ORAL
L	LANGUAGE STANDARDS	L	LENGUAJE
RH	READING STANDARDS FOR LITERACY IN HISTORY/SOCIAL STUDIES	LH	LECTO-ESCRITURA EN HISTORIA Y ESTUDIOS SOCIALES
RST	READING STANDARDS FOR LITERACY IN SCIENCE AND TECHNICAL SUBJECTS	LCT	LECTO-ESCRITURA EN CIENCIAS Y MATERIAS TÉCNICAS
WHST	WRITING STANDARDS FOR LITERACY IN HISTORY/SOCIAL SCIENCE, SCIENCE AND TECHNICAL SUBJECTS	EHCT	ESCRITURA EN HISTORIA/ESTUDIOS SOCIALES, CIENCIAS Y MATERIAS TÉCNICAS

Kindergarten		
LF	Conceptos de lo impreso: Acentuación.	e. Reconocen que el acento escrito (acento ortográfico) es una marca, que se llama tilde, colocada sobre una vocal.
LF	Conciencia fonológica.	c. Combinan y segmentan los sonidos (fonemas) consonánticos y vocálicos de una sílaba.
LF	Conciencia fonológica: Acentuación.	h. Separan y cuentan oralmente las sílabas de una palabra.
		i. En palabras multisilábicas señalan la sílaba sobre la cual recae el énfasis de la voz (acento tónico).
LF	Fonética y reconocimiento de palabras.	b. Asocian los sonidos (fonemas) con la ortografía común (grafemas) para las cinco vocales incluyendo el uso de la ye (y) como equivalente de la vocal i.*
		e. Reconocen las dos sílabas CV que forman palabras de alta frecuencia en el lenguaje cotidiano; ma-má; pa-pá; ca-sa; si-lla; me-sa; ca-ma; ga-to.

LF	Fonética y reconocimiento de palabras: Acentuación.	f. Identifican las letras que representan a las vocales (Aa, Ee, Ii, Oo, Uu, incluyendo el uso de la ye (y) como equivalente a la i).
		g. Reconocen el uso del acento ortográfico para distinguir la pronunciación entre palabras que se escriben iguales (papa-papá, paso-pasó).
		h. Reconocen que el acento escrito (acento ortográfico) es una marca sobre una vocal que indica la pronunciación de la palabra de acuerdo con la sílaba que recibe el énfasis al pronunciar la palabra.
L	Normas y convenciones del español.	g. Utilizan los artículos determinados e indeterminados notando la concordancia de género y número con el sustantivo (ejemplo: el perro, los libros, la mesa, las sillas, un niño, unos niños, una niña, unas niñas).
L	Normas y convenciones del español: Acentuación.	e. Reconocen el acento escrito (acento ortográfico) en palabras sencillas y ya conocidas (mamá, papá, José).

Primer grado

LF	Conceptos de lo impreso.	1a. Reconocen las características particulares de una oración (por ejemplo: la primera palabra, el uso de letras mayúsculas, la puntuación al comienzo y al final, interrogación (¿?), exclamación (!), y abrir y cerrar con guion largo un diálogo).
LF	Conceptos de lo impreso: Acentuación.	1b. Reconocen que el acento escrito (acento ortográfico) es una marca colocada sobre una vocal que se llama tilde y que indica la pronunciación de la palabra.
		1c. Reconocen que el acento escrito (acento diacrítico) a veces indica el significado de palabras que se escriben con las mismas letras pero con un significado o uso diferente en la oración (si, sí; te, té; tu, tú).
LF	Conciencia fonológica: Acentuación.	2e. Distinguen oralmente los sonidos de las vocales en una sola sílaba que forman un diptongo (auto, lluvia, agua, aire, ciudad).
		2f. Reconocen que una sílaba puede consistir de una sola vocal (a-mo, mí-o, dí-a, vi-ví-a, a-brí-a).

LF	Fonética y reconocimiento de	3a. Conocen la correlación grafo-fónica para dígrafos consonánticos comunes: ch, ll, rr (chile, lluvia, perro).
----	------------------------------	---

	palabras.	<p>3b. Distinguen entre las sílabas abiertas (terminan en vocal) y las sílabas cerradas (terminan en consonante).</p> <p>3c. Distinguen entre las vocales fuertes (a, e, o) y las vocales débiles (i, u) que se juntan en una sílaba para formar diptongo.</p> <p>3d. Usan el conocimiento de que toda sílaba debe de tener por lo menos el sonido de una vocal para determinar el número de sílabas en una palabra escrita (ejemplo: sílabas con una sola vocal, diptongos o triptongo).</p> <p>3e. Decodifican palabras de dos y tres sílabas siguiendo patrones básicos al dividir las palabras en sílabas.</p> <p>3f. Leen palabras con inflexiones al final (género -o/-a; número -os/-as, aumentativos -ote y diminutivos -ito).</p> <p>3g. Reconocen y leen a nivel de grado, palabras de ortografía complejas (b-v; c-s-z-x; c-k-qu; g-j; y-ll, r-rr; m-n).</p> <p>3h. Reconocen combinaciones consonánticas (consonante + l; consonante + r) en palabras ya conocidas que contienen sílabas trabadas (blanco, claro, trabajo, otra, cuatro).</p>
LF	Fonética y reconocimiento de palabras: Acentuación.	<p>3i. Distinguen entre las vocales y las consonantes y reconocen que sólo las vocales llevan acento escrito.</p> <p>3j. Reconocen que el acento escrito (acento ortográfico) es una marca colocada sobre una vocal que indica la pronunciación de la palabra que siempre sigue las reglas ortográficas.</p>
L	Normas y convenciones del español.	<p>1c. Usan el sustantivo en su forma singular o plural empleando la concordancia correcta entre sustantivo y verbo en oraciones básicas (ejemplo: el niño brinca; Los niños brincan).</p> <p>1d. Usan pronombres personales, pronombres de complemento directo o indirecto, posesivo, e indefinidos (Yo, me, mi, mío, alguien). Reconocen el uso formal e informal entre tú / usted.</p> <p>1f. Usan adjetivos que se utilizan con frecuencia notando concordancia de género y número con el sustantivo.</p> <p>1g. Usan conjunciones que se utilizan con frecuencia (ejemplo: y, pero, o, así que, porque).</p>

		1h. Usan determinativos tales como los artículos o adjetivos demostrativos reconociendo concordancia de género y número (ejemplo: los libros, esos libros; las niñas, aquellas niñas).
		1i. Usan las preposiciones que se utilizan con frecuencia (ejemplo: durante, desde, hasta, hacia).
		1l. Reconocen y explican la formación de contracciones: al = a + el, del = de + el.
		2b. Usan la puntuación correcta para empezar y/o finalizar las oraciones, incluyendo el uso correcto de los signos de interrogación ¿?; y de exclamación ¡!
		2c. Reconocen la función de la coma para enumerar y separar palabras en una serie.
L	Normas y convenciones del español: Acentuación.	2f. Reconocen el acento escrito en palabras sencillas y ya conocidas. (mamá, papá, José)

Segundo grado

		3a. Distinguen los sonidos de las vocales y de los diptongos al leer palabras de una sílaba de ortografía regular (dio, pie, bien).
		3b. Distinguen los sonidos de las vocales en los triptongos al leer palabras ya conocidas (buey, Paraguay, Uruguay) fijándose en el uso de la ye (y) como vocal.
		3c. Decodifican palabras multisilábicas.
		3e. Identifican palabras que contienen una relación entre fonemas y grafemas que son comunes pero inconsistentes (b-v; c-s-z-x; c-k-qu; g-j; y-ll, r-rr).
		3f. Reconocen y leen al nivel de grado palabras con ortografía relativamente compleja (ejemplo: h muda o intermedia, la u después de g y q).

LF	Fonética y reconocimiento de	3g. Identifican la última, penúltima y antepenúltima sílaba en palabras multisilábicas, y reconocen en cuál sílaba cae el acento tónico.
----	------------------------------	--

	palabras: Acentuación.	3h. Clasifican palabras de acuerdo con su acento tónico en categorías de aguda, grave y esdrújula para aplicar las reglas ortográficas del uso del acento escrito.
		3i. Reconocen y usan acento escrito para romper un diptongo (hiato), en palabras conocidas (María, baúl, maíz).
L	Normas y convenciones del español.	1b. Usan sustantivos colectivos (ejemplo: la gente, el grupo).
		1c. Forman y usan sustantivos plurales que causan cambios ortográficos como z-c o uso del acento escrito (acento ortográfico) que se utilizan con frecuencia (ejemplo: corazón-corazones, lápiz-lápices, joven-jóvenes, pez-peces).
		1d. Usan los pronombres reflexivos (ejemplo: Me lavo las manos. Nos cansamos mucho. Se sienten contentos hoy).
		2b. Usan dos puntos y aparte en el saludo de una carta; y una coma en la despedida de una carta escrita en español. Reconocen que se usa una coma en el saludo y la despedida de una carta en inglés.
		2e. Consultan materiales de referencia, incluyendo diccionarios básicos, según sea necesario para revisar y corregir la ortografía o consultar traducciones.
		2f. Utilizan el guion corto para separar las sílabas de una palabra (ma-ri-po-sa); para indicar rango, gama, o intervalos (enero-marzo; de 1:00pm - 3:00pm) y el guion largo para introducir un diálogo.
L	Normas y convenciones del español: Acentuación.	2g. Categorizan palabras de acuerdo con su acento tónico (agudas, graves y esdrújulas) y emplean el acento escrito (acento ortográfico) en palabras ya conocidas.
L	Adquisición y uso de vocabulario.	4b. Determinan el significado de una nueva palabra formada cuando un prefijo conocido se le añade a una palabra conocida (ejemplo: feliz-infeliz, contar-recontar).
		4d. Usan el conocimiento del significado de palabras individuales para predecir el significado de palabras compuestas (ejemplo: pasar, pasatiempo; sacar, sacapuntas, bien, bienvenidos).
Tercer grado		
LF	Fonética y reconocimiento de	3d. Leen palabras a nivel de grado, con deletreo irregular (ejemplo: el uso de las letras mudas h; gu; qu).

	palabras.	<p>3e. Reconocen los cognados entre el inglés y español y explican las diferencias en su pronunciación y ortografía.</p> <p>3f. Reconocen las palabras de género masculino o femenino que no concuerdan con las reglas comunes (ejemplo: el mapa, el problema, el águila vs. las águilas).</p>
LF	Fonética y reconocimiento de palabras: Acentuación.	<p>a. Usan correctamente el acento escrito de acuerdo con el acento tónico en palabras ya conocidas aplicando análisis sistemático:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuentan el número de sílabas. 2. Nombran la sílaba que lleva el énfasis (última, penúltima, antepenúltima). 3. Categorizan la palabra según su acento tónico (aguda, grave, esdrújula). 4. Determinan el sonido o la letra en que termina la palabra (vocal o consonante /n/ o /s/). 5. Escriben el acento ortográfico si es necesario. <p>b. Reconocen que algunas palabras homófonas llevan acento escrito para distinguir su función y significado (acento diacrítico) (ej: si, sí; el, él; te, té).</p>
L	Normas y convenciones del español.	<p>1c. Usan correctamente los pronombres incluyendo el uso de los pronombres recíprocos, reflexivos e indefinidos.</p> <p>1d. Forman y usan sustantivos plurales regulares e irregulares, incluyendo formas que requieren cambios ortográficos (ejemplo: pez, peces; lápiz, lápices; joven, jóvenes).</p> <p>1f. Forman y usan verbos regulares que terminan en -ar, -er, -ir y verbos irregulares (ser, ir, haber).</p> <p>1g. Forman y usan los tiempos simples de los verbos (ejemplo: Yo caminé; Yo camino; Yo caminaré) y reconocen el uso de verbos en el modo subjuntivo (mandatos, expresión de posibilidad).</p> <p>1h. Aseguran la concordancia entre sujeto-verbo y pronombre-antecedente.* Reconocen el uso de formas verbales formales e informales (tú-usted, ustedes).</p>

L	Normas y convenciones del español.	1i. Forman y usan adjetivos y adverbios en sus tres grados: positivos, comparativos, superlativos, en concordancia a lo que modifican (ejemplo: Juan es alto; Juan y Pedro son más altos que Pedro; El más alto es Juan).
		1l. Reconocen el cambio de significado por la posición del adjetivo delante o después del sustantivo (ejemplo: una gran señora, una señora grande; comidas varias, varias comidas; un pobre hombre, un hombre pobre).
		2a. Emplean la mayúscula sólo en la primera letra de la primera palabra en títulos.
		2c. Usan el guion largo para indicar los diálogos.
		2d. Forman y usan la preposición “de” para indicar el posesivo.
		2g. Consultan materiales de referencia, incluyendo el uso de diccionarios básicos, según sea necesario para revisar y corregir la ortografía o consultar traducciones.
L	Normas y convenciones del español: Acentuación.	2h. Reconocen y emplean el acento ortográfico en palabras agudas, llanas (graves) y esdrújulas a nivel de grado.
		2i. Usan el acento diacrítico para distinguir palabras homófonas por su significado y función (sí, sí; aun, aún; mas, más).
L	Adquisición y uso de vocabulario.	5c. Distinguen los matices de significado entre palabras relacionadas que describen estados de ánimo o grados de certeza (ejemplo: sabía, creía, sospechaba, se preguntaba; y el uso del modo subjuntivo para expresar duda.
Cuarto grado		
LF	Fonética y reconocimiento de palabras.	3b. Distinguen palabras homófonas por su función y significado y reconocen el uso del acento diacrítico para distinguirlas.
		3c. Reconocen los cambios necesarios en pronunciación y ortografía cuando se añade un afixo a la palabra (ejemplo: lento, lentamente; rápido, rapidísimo).
		3d. Usan correctamente la diéresis para señalar la letra u con sonido después de la g (bilingüe, pingüino).

LF	Fonética y reconocimiento de palabras: Acentuación.	<p>a. Usan correctamente el acento escrito de acuerdo con el acento tónico en palabras apropiadas al nivel aplicando análisis sistemático:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuentan el número de sílabas. 2. Nombran la sílaba que lleva el énfasis (última, penúltima, antepenúltima). 3. Categorizan la palabra según su acento tónico (aguda, grave, esdrújula). 4. Determinan el sonido o la letra en que termina la palabra (vocal o consonante /n/ o /s/). 5. Escriben el acento ortográfico si es necesario. 6. Justifican la acentuación de palabras de acuerdo a las reglas ortográficas. <p>b. Reconocen cuando una vocal fuerte (a, e, o) y una vocal débil (i, u) o dos vocales débiles no forman diptongo (hiato). Ponen correctamente el acento escrito sobre la vocal en que cae el acento tónico (hacia, baúl, raíz).</p>
L	Normas y convenciones del español.	<p>1b. Usan los pronombres interrogativos, relativos (qué, que; quién, quien; cuál, cual; cuánto, cuanto) y los adverbios relativos (donde, cuando, como, cuanto).</p> <p>1c. Forman y usan los tiempos progresivos de los verbos (ejemplo: Yo estaba caminando; Yo estoy caminando; Yo estaré caminando) y reconocen su uso limitado en español (una acción en progreso, por ejemplo: “Estoy hablando español” frente a “Hablo español”).</p> <p>1e. Ordenan una serie de adjetivos dentro de una oración de acuerdo con los patrones convencionales (ejemplo: una pequeña bolsa roja en lugar de una roja bolsa pequeña).</p> <p>1h. Usan correctamente palabras que frecuentemente se confunden (ejemplo: tubo-tuvo; sabia/savia; cocer/coser).</p> <p>1i. Identifican y emplean correctamente el copretérito o pretérito imperfecto (-ar: amaba; -er: comía; -ir: pedía) y el condicional (-ar, amaría; -er: comería; -ir: pediría).</p> <p>1j. Reconocen el apócope en uso de adjetivos y pronombres (ejemplo: buen, bueno; aquél, aquélla; gran, grande; algún, ningún).</p>

		1k. Identifican y emplean correctamente verbos regulares en el tiempo pasado pretérito o imperfecto (ar- amaba, er-comía, ir-escribía) y distinguen su uso (ar- amé; er-comí; ir-escribí). (Por ejemplo: Te escribí una carta. Te escribía todos los días.)
		1l. Identifican y emplean conjunciones copulativas (y/e, ni, que) y disyuntivas (o/u); adversativas (pero, aunque, sino, sin embargo); causales (pues, porque, como, puesto que).
L	Normas y convenciones del español.	2e. Identifican y emplean los verbos que terminan en –zar,-car y-gar, cambiando la a por la e y la z por c (analizar, analice), la c por qu (educar- eduque); y la g por gu (pagar-pague).
		2f. Utilizan la coma antes y después de una explicación que se intercala en una oración (Ella, entre mis amigas, es la más simpática).
		2g. Escriben correctamente palabras que contienen una relación entre fonemas y grafemas múltiples que son (b-v; c-s-z-x; c-k-qu; g-j; y-ll, r-rr) y letras mudas (H/h; u después de g, q) en palabras a nivel de grado.
L	Normas y convenciones del español: Acentuación.	2h. Reconocen que se emplea el acento ortográfico en todas las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas.
		2i. Usan el acento diacrítico en interrogaciones, exclamaciones, y para diferenciar los pronombres demostrativos de los determinativos.
L	Adquisición y uso de vocabulario	4c. Consultan materiales de referencia (ejemplo: diccionarios, glosarios, tesauros), tanto impresos como digitales, para encontrar la pronunciación y determinar o aclarar el significado preciso de palabras clave y frases, y para identificar opciones alternativas de palabras en todas las materias académicas. También usan los materiales de referencia para consultar traducciones.
Quinto grado		
LF	Fonética y reconocimiento de palabras.	3b. Escriben correctamente las palabras enclíticas (verbo + pronombre o artículo o ambos), (ejemplo: cántamela, lávame, consíguemela).

LF	Fonética y reconocimiento de palabras: Acentuación	<p>a. Usan correctamente el acento escrito de acuerdo con el acento tónico en palabras al nivel de grado, aplicando un análisis sistemático:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuentan el número de sílabas. 2. Nombran la sílaba que lleva el énfasis (última, penúltima, antepenúltima). 3. Categorizan la palabra según su acento tónico (aguda, grave, esdrújula, sobreesdrújula). 4. Determinan el sonido o la letra en que termina la palabra (vocal, consonante, /n/, /s/). 5. Escriben el acento ortográfico si es necesario. 6. Justifican acentuación de palabras de acuerdo a las reglas ortográficas. <p>b. Reconocen cuando una vocal fuerte (a, e, o) y una vocal débil (i, u) o dos vocales débiles no forman diptongo (hiato). Ponen correctamente el acento escrito sobre la vocal en que cae el acento tónico de acuerdo con su significado en contexto (hacia/ hacía, sabia /sabía, río/río).</p>
L	Normas y convenciones del español.	<p>1b. Forman y usan los tiempos perfectos o verbos compuestos con haber y el participio pasado (ejemplo: Yo había caminado; Yo he caminado; Yo habré caminado).</p> <p>1d. Reconocen y corrigen cambios inapropiados en el tiempo de los verbos.* (ejemplo: falta de concordancia entre sujeto y verbo; uso incorrecto de pretérito vs. copretérito; falta de uso del subjuntivo).</p> <p>1e. Usan las conjunciones correlativas con la forma correcta de negación (ejemplo: Ni esto, ni aquello).</p> <p>1f. Reconocen y aplican correctamente la concordancia entre el sujeto, el verbo, y el complemento indirecto (ejemplo: Me gustas tú; Tú me gustas).</p> <p>1g. Distinguen y explican el uso de formas paralelas (ser/estar; por/para; tú/usted) según el contexto y significado de la oración.</p> <p>1h. Identifican y emplean toda clase de conjunciones, tales como: concesivas (aunque, por más que, a pesar de que) condicionales (en caso de, siempre que) finales (de modo que, a fin de que, con el objeto de).</p>

		1i. Identifican y explican el uso de “a” personal con los complementos directos nombrando personas o mascotas (ejemplo: Recuerdo a mi abuela. Juan ve a Carlos. ¿Ve Juan a Carlos? Baño a mi perro).
		1j. Reconocen cuando el pronombre en función de sujeto se integra al verbo (ejemplo: yo hablo = hablo) y cuando se usa el pronombre para enfatizar o aclarar (ejemplo: Él fue el culpable).
		1k. Reconocen y usan correctamente los verbos irregulares en sus tiempos y modos como futuro (haber = habré, habrá); gerundio (sentir = sintiendo); participio pasado (haber = hecho), pretérito (andar = anduvo).
L	Normas y convenciones del español.	1l. Emplean correctamente el pronombre “se” y el singular o plural del verbo para expresar la voz pasiva (ejemplo: Se vende chocolate. Se venden libros).
		2d. Usan la letra cursiva o bastardilla para indicar los títulos de las obras.
		2f. Escriben sin mayúscula los adjetivos gentilicios (estadounidense, oaxaqueño, costarricense).
		2g. Escriben correctamente palabras que contienen una relación entre fonemas y grafemas múltiples que son (b-v; c-s-z-x; c-k-qu; g-j; y-ll, r-rr) y letras mudas (H/h; u después de g, q) en palabras a nivel de grado.
L	Normas y convenciones del español: Acentuación.	2h. Reconocen y explican el cambio del acento ortográfico en palabras inflexionadas (joven/ jóvenes; francés/franceses; unión/uniones)
		2i. Usan el acento ortográfico correctamente en palabras enclíticas (verbo + pronombre o artículo o ambos; por ejemplo: cántamela, lavámelo, consíguemela).

Sexto grado

L	Normas y convenciones del español.	1a. Se aseguran que los diferentes tipos de pronombres sean utilizados apropiadamente (personales, posesivos, demostrativos, indefinidos, relativos, interrogativos, reflexivos).
		1c. Reconocen concordancia de género y número y corrigen cambios inadecuados en número y persona gramatical de los pronombres (femenino y masculino mixto: los hermanos refiriéndose a un hombre y una mujer).*
		2. Demuestran dominio de las convenciones del español estándar respecto al uso de las letras mayúsculas, signos de puntuación y ortografía al escribir, poniendo particular atención a las reglas que difieren del inglés.*

Séptimo grado

L	Normas y convenciones del español.	2. Demuestran dominio de las normas y convenciones del español para el uso de las letras mayúsculas, signos de puntuación y ortografía al escribir, poniendo particular atención a las reglas que difieren del inglés.
Octavo grado		
L	Normas y convenciones del español.	1a. Explican la función de las formas no personales del verbo (gerundios, participios, infinitivos) en general y su función en oraciones específicas.
		1c. Forman y usan verbos en modo indicativo, imperativo, interrogativo, condicional y subjuntivo.
		2. Demuestran dominio de las normas y convenciones del español para el uso de las letras mayúsculas, signos de puntuación y ortografía al escribir, poniendo particular atención a las reglas que difieren del inglés.
L	Conocimiento de lenguaje.	3a. Usan verbos en voz activa y pasiva y en sus modos indicativo, subjuntivo, imperativo y condicional, para lograr efectos específicos (por ejemplo: hacer hincapié en el sujeto o la acción; expresar incertidumbre o describir un estado contrario a los hechos).
Noveno y Décimo grados		
LL	Integración de conocimientos e ideas	7. Analizan la representación de un tema o escena clave en dos medios artísticos diferentes, incluyendo el análisis de lo que se enfatiza o está ausente en cada caso (por ejemplo: <i>El entierro del Conde de Orgaz</i> , de El Greco con las <i>Coplas a la muerte de mi padre</i> , de Jorge Manrique).
		Analizan cómo un autor se inspira y transforma el material original de una obra específica (por ejemplo: cómo Cervantes trata un tema en el texto del <i>Cid Campeador</i> o de la mitología greco-latina, o de qué manera un autor posterior, como Jorge Luis Borges, se basa en <i>El Quijote</i> de Cervantes).
		Analizan documentos fundamentales de países hispanoamericanos de significado histórico y literario (por ejemplo: Bernal Díaz del Castillo, <i>Historia de la conquista de la nueva España</i> , Simón Bolívar, <i>Convocatoria al congreso de Panamá</i> y José Martí, <i>Nuestra América</i>) incluyendo la forma en que abordan temas y conceptos relacionados.
E	Investigación para la formación y presentación de conocimiento	9a. Aplican <i>Los estándares de lectura</i> para la literatura correspondientes a los grados noveno y décimo (por ejemplo: analizan cómo un autor extrae de fuentes y transforma materiales en una obra específica [cómo Cervantes trata un tema en el texto <i>El Cid Campeador</i> o de la mitología grecolatina, o de qué manera un autor posterior, como Jorge Luis Borges, se basa en <i>El Quijote</i> de Cervantes]).

L	Normas y convenciones del español.	2. Demuestran dominio de las normas y convenciones del español estándar para el uso de las letras mayúsculas, signos de puntuación y ortografía al escribir, poniendo particular atención a las reglas que difieren del inglés.
L	Conocimiento de lenguaje	3a. Escriben y corrigen su trabajo de tal forma que se atenga a las normas de un manual de estilo (por ejemplo, <i>Manual de redacción y estilo</i> , Ediciones ALAL y <i>Guía a la redacción en estilo APA</i>) adecuado a la disciplina y tipo de redacción.

ESTÁNDARES DE LECTO-ESCRITURA PARA HISTORIA Y ESTUDIOS SOCIALES

--	Composición y estructura	Determina el significado de palabras y frases utilizadas en un texto, incluyendo vocabulario que describe aspectos políticos, sociales o económicos del estudio de la historia y los estudios sociales (por ejemplo: la manera en la que José Martí usa la frase <i>Nuestra América</i>).
----	--------------------------	--

Onceavo y Doceavo grados

LL	Integración de conocimientos e ideas.	4. Definen el significado de palabras y frases que se utilizan en un texto, incluyendo tanto el significado figurado como el connotativo; analizan el impacto que tiene la selección de determinadas palabras hecha por el autor en el sentido y tono general de la obra, incluyendo palabras de significados múltiples o lenguaje que es particularmente renovador, interesante o bello (Incluir a Cervantes, así como a otros autores).
		7. Analizan múltiples interpretaciones de un cuento, obra de teatro o poema (por ejemplo: grabación o montada en escena de una obra de teatro, o una grabación de una novela o poema, evaluando como cada versión interpreta el texto original (incluir por lo menos una obra de Cervantes y una obra de un dramaturgo hispanoamericano).
LI	Composición y estructura.	4. Definen el significado de palabras y frases que se utilizan en un texto, incluyendo el significado figurado, connotativo y técnico; analizan la manera en la que el autor utiliza y refina el significado de un término o términos clave a lo largo del texto (por ejemplo: cómo define Bolívar "país" y "patria" en <i>La carta de Jamaica</i>).
LI	Integración de conocimientos e ideas.	8. Identifican, delinean y evalúan el razonamiento en textos fundamentales de Hispanoamérica, incluyendo obras en la que se aplican principios constitucionales y uso del razonamiento jurídico (por ejemplo: las obras de juristas y estadistas hispanoamericanos como Melchor Ocampo, José de San Martín) y las premisas, propósitos y argumentos en trabajos que defienden y abogan por asuntos públicos (por ejemplo: Bartolomé de las Casas en <i>Brevísima relación de la destrucción de Las Indias</i>).

		9. Analizan documentos con significado histórico y literario de los siglos diecisiete, dieciocho y diecinueve (incluyendo las declaraciones de independencia de países hispanoamericanos, la <i>Carta a Sor Filotea</i> de Sor Juana Inés de la Cruz, y <i>Las silvas americanas</i> , de Andrés Bello), por sus temas, propósitos y características retóricas.
E	Investigación para la formación y presentación.	9b. Aplican los estándares de lectura a textos literarios de no ficción correspondientes a los grados onceavo y doceavo (por ejemplo: identifican, delinean y evalúan el razonamiento en textos fundamentales de Hispanoamérica, incluyendo obras en la que se aplican principios constitucionales y uso del razonamiento jurídico (por ejemplo: las cartas de Benito Juárez, obras de José de San Martín]) y las premias, propósitos y argumentos en trabajos que defienden y abogan por asuntos públicos (por ejemplo: Bartolomé de las Casas, <i>Brevísima relación de la destrucción de Las Indias</i>).
L	Normas y convenciones del español.	1b. Resuelven asuntos o dudas con respecto a usos controvertidos o complejos de lenguaje, consultando referencias (por ejemplo: <i>Manual de la nueva gramática de la lengua española</i> , <i>El pequeño Larousse</i> , <i>Diccionario de la Real Academia Española</i> , según sea necesario).
		2. Demuestran dominio de las normas y convenciones del español estándar para el uso de las letras mayúsculas, signos de puntuación y ortografía al escribir, poniendo particular atención a las reglas que difieren del inglés.
		2a. Observan las convenciones respecto al uso del guion, reconociendo la diferencia del uso de guion en inglés.
L	Conocimiento de lenguaje	3a. Varían el uso de la sintaxis para conseguir el efecto deseado, consultando referencias (por ejemplo: <i>Cómo redactar correctamente</i> , de Eloiza Lezama Lima y Paloma Tamargo, Editorial Plaza Mayor) para verificar y guiar el uso del lenguaje según sea necesario; al leer, aplican el conocimiento de la sintaxis al estudio de textos complejos.
ESTÁNDARES DE LECTO-ESCRITURA PARA HISTORIA Y ESTUDIOS SOCIALES		
--	Composición y estructura	4. Determinan el significado de palabras y frases utilizadas en un texto, incluyendo el análisis de la manera en la que el autor usa y refina el significado de un término clave a lo largo del texto (por ejemplo: cómo Bolívar define "país" y "patria" en <i>La carta de Jamaica</i>).