

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

PROGRAMA DE ACTIVIDADES BASADAS EN SIETE
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PARA ESTIMULAR LA EXPRESIÓN
ORAL EN EL IDIOMA INGLÉS EN NIÑOS DE CUARTO GRADO DE
PRIMARIA

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con Especialidad
en Inglés y Licenciada en Educación con Especialidad en Filosofía y
Ciencias Sociales que presentan:

JENNIFER MELENDEZ BRICEÑO DE ROBALINO 20132179
VERONICA PAOLA RODRIGUEZ DELGADO DE HORNA 20132186

Asesora: ISABEL EVA GARCIA PONCE

LIMA, 04 DE SETIEMBRE DE 2017

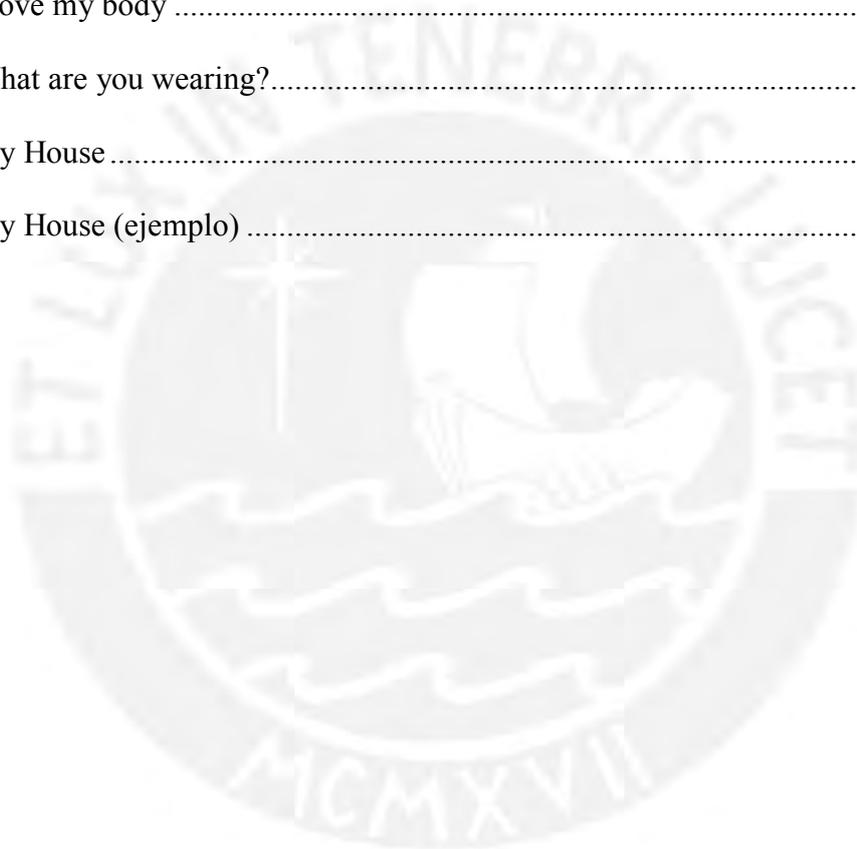


Tabla de Contenido

Lista de Tablas	v
Lista de Figuras	vi
Resumen.....	vii
Introducción	viii
Capítulo I. Marco Teórico.....	1
1.1 Justificación y Antecedentes del Proyecto de Innovación	1
1.2 Fundamentación Teórica.....	7
1.3 Inteligencias Múltiples.....	8
1.3.1 Inteligencia Lingüística	10
1.3.2 Inteligencia Musical.....	11
1.3.3 Inteligencia Lógico-matemática	12
1.3.4 Inteligencia Espacial.....	13
1.3.5 Inteligencia Cinestésicocorporal.....	14
1.3.6 Inteligencia Intrapersonal	15
1.3.7 Inteligencia Interpersonal	16
1.4 Las Inteligencias Múltiples en la Educación.....	16
1.5 Las inteligencias múltiples en la Escuela.....	18
1.6 Las Inteligencias Múltiples en el Aula.....	19
1.6.1 Actividades tradicionales vs. Actividades basadas en IM	21
1.7 Desarrollo humano en los niños de cuarto grado de primaria (9-10 años)	22
1.7.1 Desarrollo físico	23
1.7.2 Desarrollo cognitivo	25
1.7.3 Desarrollo lingüístico	26
1.7.4 Desarrollo afectivo y social	27

1.8	Métodos y estrategias didácticas	27
1.8.1	El enfoque comunicativo	28
1.8.2	Estrategias para el desarrollo de la expresión oral.....	30
Capítulo II. Diseño Del Proyecto		44
2.1	Título del Proyecto	44
2.2	Objetivos del Proyecto de Innovación	44
2.2.1	Objetivo General.....	44
2.2.2	Objetivos Específicos	44
2.3	Presentación y Justificación del Nivel y Tipo de Investigación.....	44
2.4	Metodología y Técnicas de Recolección de Datos.....	46
Capítulo III. Propuesta De Innovación		50
3.1	Objetivos de la Propuesta de Innovación	50
3.2	Propuesta de Innovación	50
3.3	Actividades.....	50
3.3.1	Actividades para el tema 1: How's the weather?	51
3.3.2	Actividades para el tema 2: What are you wearing?	62
3.3.3	Actividades para el tema 3: I love my body	70
3.3.4	Actividades para el tema 4: What do you like to eat?	80
3.3.5	Actividades para el tema 5: My house.....	89
Conclusiones		101
Recomendaciones		103
Referencias.....		104
Anexo 1: Encuesta Piloto.....		107
Anexo 2: Encuesta		110
Anexo 3: How's the weather?.....		112

Anexo 4: What are they wearing?.....	113
Anexo 5: I love my body 1	114
Anexo 6: I love my body 2	115
Anexo 7: What are you wearing? 1.....	116
Anexo 8: What are you wearing? 2.....	117
Anexo 9: I love my body	118
Anexo 10: What do you like to eat?.....	119
Anexo 11: I love my body	120
Anexo 12: What are you wearing?.....	121
Anexo 13: My House.....	125
Anexo 14: My House (ejemplo)	126



Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Niveles de autoeficacia y autoestima para la inteligencia cinestésica</i>	3
Tabla 2. <i>Bases biológicas y neurológicas de las inteligencias múltiples</i>	9
Tabla 3. <i>Información sobre inteligencias múltiples para docentes</i>	20
Tabla 4. <i>Comparaciones fonéticas</i>	40
Tabla 5. <i>Nivel de competencia en las habilidades del idioma inglés.</i>	47
Tabla 6. <i>Dificultades para estimular la expresión oral.</i>	47



Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Actividades que los docentes desarrollan con más frecuencia	46
<i>Figura 2.</i> Recursos utilizados por los profesores para estimular la expresión oral.	48



Resumen

Programa de actividades basadas en siete inteligencias múltiples para estimular la expresión oral en el idioma inglés en niños de cuarto grado de primaria.

por

Jennifer Meléndez Briceño

Verónica Paola Rodríguez Delgado De Horna

Este proyecto presenta un programa de treinta y cinco actividades organizadas en cinco contenidos del área curricular de inglés para el cuarto grado de primaria con el propósito de estimular la expresión oral del idioma. El estudio tuvo como objetivos diseñar siete actividades basadas en cada una de las inteligencias múltiples para enseñar los cinco contenidos y orientar cada actividad a la estimulación de la expresión oral y sus subcompetencias: fluidez, exactitud gramatical, pronunciación y entonación.

Se decidió estimular la expresión oral de entre las cuatro habilidades del idioma por ser la menos trabajada en el aula, según información obtenida de una encuesta aplicada a cincuenta profesores de diferentes colegios de Lima Metropolitana. Este programa se presenta como una alternativa para la enseñanza del inglés, pues los estudiantes desde muy temprana edad demuestran su forma de aprender en base a determinadas inteligencias y se sienten más motivados cuando lo hacen de la forma que más les gusta.

Este tipo de actividades emplean una amplia gama de recursos y materiales e involucran tiempo, esfuerzo y mucha creatividad por parte del docente en su planificación, diseño y ejecución. Estas pueden ser orientadas a estimular cualquiera de las sub competencias de la expresión oral y utilizarse en los diferentes momentos de una sesión de aprendizaje según el objetivo del docente.

Introducción

El presente proyecto de innovación se refiere a la estimulación de la expresión oral, una de las cuatro habilidades desarrolladas en el área de idioma inglés y la menos estimulada en el aula según una encuesta aplicada a cincuenta profesores del cuarto grado de primaria de diferentes colegios privados de Lima Metropolitana. Cabe resaltar que esta habilidad es la que permite a los individuos interactuar oralmente de manera competente en el idioma anglosajón. Asimismo, en este proyecto se plantea una alternativa diferente de cómo desarrollar las actividades de aprendizaje en el aula basadas en el modelo de las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner, las cuales están enmarcadas dentro del enfoque comunicativo.

La investigación ha sido dividida en tres capítulos. En el primero, se ha tratado el marco teórico, en el cual se han conceptualizado cada una de las inteligencias múltiples, su aplicación en la educación, la escuela y el aula y cómo se ha desarrollado las actividades de aprendizaje basadas en ellas; además, se explicó el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, afectivo y social de los niños cuyas edades corresponden al cuarto grado de primaria. En esa misma línea, en cuanto al idioma inglés, se detalló en qué consiste el método comunicativo y las estrategias de aprendizaje para finalmente definir las subcompetencias de la expresión oral: fluidez, exactitud gramatical, pronunciación y entonación y cómo estas se han desarrollado en las actividades de aprendizaje.

En el segundo capítulo se ha presentado un diagnóstico sobre la frecuencia con que los docentes realizan actividades de aprendizaje referidas a las inteligencias múltiples para estimular la expresión oral y cuáles son los recursos que se utilizan con mayor frecuencia para desarrollar dichas actividades. En el tercer y último capítulo se expuso el plan innovador el mismo que consiste en el desarrollo de actividades basadas en cada una de las inteligencias múltiples propuestas por primera vez en 1983 por Howard Gardner, las cuales están divididas

en cinco de los contenidos que según la encuesta aplicada comparten los colegios en sus programas curriculares del grado.

Finalmente, siendo el propósito de esta investigación ofrecer un material accesible y útil a los docentes, este programa ofrece un conjunto de actividades que se pueden desarrollar dentro del aula. Se trata de “actividades tipo” que pueden ser trabajadas, mejoradas o modificadas según los contenidos del área curricular, el nivel de los alumnos respecto al idioma y el grado académico en que se encuentran.



Capítulo I. Marco Teórico

1.1 Justificación y Antecedentes del Proyecto de Innovación

En un experimento con estudiantes de distintas edades, Gardner (1993), citado por Richards (2001) reconoció las diferencias que existen entre los individuos y propuso una visión de los talentos humanos naturales, clasificándolos en un “Modelo de Inteligencias Múltiples”. Gardner y otros autores sugieren que este modelo debe ser utilizado en la educación en general y subsecuentemente en la educación en el área de Idiomas. Este modelo sostiene una visión de la inteligencia como una cultura de libertad y limita los conceptos estrechos que se tenían tradicionalmente de la inteligencia. Esta nueva idea de libertad y de diversificación de la inteligencia ha atraído el interés de muchos educadores así como del público en general. Los profesores, quienes reconocen las habilidades y talentos particulares de sus niños, pueden proveerles de actividades de aprendizaje que potencien en ellos sus dones inherentes a fin de que sean libres de ser inteligentes en sus propias formas, es decir que utilicen el espectro de sus inteligencias.

Las diferencias individuales son una riqueza personal, un condicionante y una directriz para la educación, y además constituyen un reto para la tarea educativa. En este sentido, se ha diseñado un programa de actividades basadas en las siete Inteligencias Múltiples inicialmente propuestas por Gardner para estimular la expresión oral en el idioma inglés en niños de cuarto grado de primaria. Gardner argumentó que todos los humanos tienen la mayoría de estas inteligencias y que todas ellas pueden ser desarrolladas a través del entrenamiento y la práctica. Este enfoque se centra en las diferencias entre los aprendices y la necesidad de reconocerlas al enseñarles. Estas diferencias individuales se manifiestan en los estudiantes en sus estilos de aprendizaje, preferencias o inteligencias. Por ello consideramos que la pedagogía es más exitosa cuando estas diferencias son conocidas, analizadas y luego

utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; tanto en la enseñanza de una lengua como en cualquiera de las áreas curriculares.

En el quehacer educativo el docente se enfrenta a las diferencias individuales de sus alumnos, las mismas que pueden ser de diversa índole y se manifiestan en una realidad cotidiana. Se trabaja día a día con estudiantes de la misma edad, que vienen de una condición social y económica semejante o no, que han estudiado en la misma institución educativa o se han trasladado de otra parecida, y sin embargo identificamos en ellos diferencias muy marcadas en su personalidad, conocimientos previos, sexo, estilo de aprendizaje y tipo de inteligencia. Estos dos últimos, suponen diversas formas de aprender en los estudiantes, lo que implica a su vez diversas formas de enseñar.

La revisión de los planteamientos de Howard Gardner, posteriormente seguidos y ampliados por diferentes autores, nos ha llevado a considerar que son fuente de información novedosa y al mismo tiempo de inspiración para el diseño de las actividades en el aula; las mismas que nos permitirán conseguir objetivos similares, ante inteligencias distintas, para lo que se deberá llevar a cabo acciones diferentes. De este modo, se ha propuesto elaborar un programa de cinco temas elegidos de una encuesta aplicada a los profesores (ver Anexo 1), diseñados en base a las siete inteligencias múltiples como una alternativa para estimular la expresión oral en el idioma inglés en niños de cuarto grado de primaria. Se ha elegido esta de entre las cuatro habilidades que se desarrollan en el idioma inglés, puesto que la encuesta aplicada, antes de realizar el proyecto, a profesores de inglés de cuarto grado de primaria de diferentes colegios de la ciudad de Lima, arrojó en un 70 % que la expresión oral es la habilidad que menos se estimula en el aula.

Ahora bien, con respecto a trabajos realizados en años anteriores, y que se encuentran vinculados a la teoría de las inteligencias múltiples, existen investigaciones trascendentes como las que se presentan a continuación:

1. María del Carmen Olórtogui y Cecilia Moncada (2005) de la Universidad César Vallejo, realizaron un trabajo de investigación en los colegios adventistas de la ciudad de Trujillo con el objetivo de determinar las diferencias entre los niveles de autoeficacia para las inteligencias y niveles de autoestima. Ellas utilizaron una muestra de 507 adolescentes entre 11 y 17 años. Al finalizar su investigación encontraron diferencias altamente significativas entre los niveles de autoeficacia para las inteligencias lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, naturalista, interpersonal y niveles de autoestima para estas inteligencias; así como, entre los niveles de autoeficacia y de autoestima para la inteligencia cinestésico corporal. Finalmente, no encontraron diferencias entre los niveles de autoeficacia para la inteligencia intrapersonal y los niveles de autoestima, tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Niveles de autoeficacia y autoestima para la inteligencia cinestésica

Tipo de inteligencia	Nivel de autoeficacia		Nivel de autoestima	
	Alto	Bajo	Alto	Bajo
Lógico matemática	83	-	17	9
	-	89	9	24
Lingüística	90	-	17	10
	-	81	3	25
Visual espacial	91	-	16	8
	-	84	5	23
Musical	83	-	20	6
	-	92	9	27
Cinestésica	92	-	20	11
	-	84	11	23
Naturalista	87	-	20	11
	-	88	11	26
Interpersonal	85	-	17	11
	-	88	7	28

Olórtogui & Moncada (2005)

Estos resultados demuestran la importancia que tiene el entrenamiento de las inteligencias en los alumnos, pues elevan el nivel de autoeficacia y autoestima

en ellos. Al desarrollar actividades teniendo en cuenta las inteligencias múltiples, la autoeficacia y autoestima permitirán que la expresión oral se dé de forma más natural y que los alumnos se sientan seguros de poder expresarse en una lengua extranjera.

2. En su tesis para optar el título de licenciado en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú “El rol del docente en el desarrollo de las inteligencias múltiples de los niños del aula de tres años del Centro Educativo inicial Caritas Felices”, Jill Ruiz encontró una gran variedad de estilos de aprendizaje así como de habilidades y destrezas en los niños para el aprendizaje de los diferentes contenidos de las áreas curriculares. Manifestó que los niños mostraban mayor interés en ciertos temas de las diferentes áreas curriculares, los cuales aprendían rápidamente; mientras que tenían un escaso interés en aprender otros. En este sentido, los objetivos de su investigación fueron conocer las inteligencias que poseían los niños, en qué medida estaban desarrolladas y cuál es el papel que desempeña el docente del aula para ayudarlos a potenciarlas. Al concluir su investigación Ruiz obtuvo los siguientes resultados:

- i. El docente de aula debe desarrollar actividades diferentes para todas y cada una de las inteligencias con su grupo de niños.
- ii. Las inteligencias más desarrolladas en los niños del aula de tres años son (a) la lingüística (65 %), (b) la lógico-matemática (85%) y (c) la naturalista (71%). Estos datos reflejan el excelente rol de las actividades que potenciaron estas tres inteligencias, las cuales son muy apreciadas por el mundo académico, laboral y la sociedad en general.
- iii. Las inteligencias que se encuentran medianamente desarrolladas resultan ser (a) la musical, (b) la espacial y (c) la interpersonal con solo un poco más del

50% de desarrollo en cada una de ellas. Con relación a la inteligencia musical, se muestra la falta de estimulación por parte de la docente, quien no programa audiciones musicales pertinentes para el desarrollo musical en su grupo de niños, ni cuenta con material musical dentro del aula; siendo estos factores indispensables para propiciar el desarrollo musical en los niños según nos indica Gardner (2001). A pesar de que la docente promueve las inteligencias espacial e interpersonal a través de diversas dinámicas como reacomodar el aula y sus espacios, propiciar actividades grupales de valoración entre pares y fomentar valores humanos; las actividades tienen que variarse, según el grupo de niños y replantearlas hasta que se encuentren resultados positivos.

- iv. La inteligencia cinestésica se encuentra desarrollada en un 75% primando las habilidades motoras gruesas sobre las actividades motoras finas.
- v. El porcentaje más bajo en el que presentan desarrollo los niños del aula de tres años de edad, se encuentra en el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, con un 46% de logros, posiblemente porque la docente no permite a los niños quedarse sin supervisión, ni tener muchos espacios donde interactúen con sus pares. Ruiz (2009)

Esta investigación evidencia que los individuos muestran ciertas preferencias desde los primeros años de vida. Por lo tanto, el docente juega un rol esencial para la creación de actividades que potencien cada una de las inteligencias en las diferentes áreas curriculares incluyendo el área de idioma extranjero, inglés.

3. Aliaga y co-autores (2012) elaboraron un instrumento de evaluación de inteligencias múltiples y sometieron a contraste la hipótesis que la inteligencia lógico matemática se relaciona de manera más elevada que las otras inteligencias

con el rendimiento escolar en matemáticas y más con este que con el rendimiento académico en general. El instrumento de evaluación fue un cuestionario y se aplicó a 1291 estudiantes de quinto de secundaria, estudiantes universitarios y preuniversitarios. La hipótesis fue contrastada con una segunda muestra de 960 estudiantes de quinto de secundaria. Ambas muestras estuvieron conformadas por estudiantes de 14 instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Asimismo, la investigación se realizó con el fin de colaborar con el mejoramiento de la educación y elevar el rendimiento de los alumnos en el Perú. Al concluir la investigación lograron una contribución valiosa, que fue la elaboración de un cuestionario para la evaluación de las inteligencias múltiples. Este instrumento servirá a psicólogos y educadores para establecer el perfil de las inteligencias que poseen no solo los estudiantes, pues puede ser aplicado en el campo laboral. Al conocerse los perfiles, estos servirán de apoyo para un mejor diagnóstico, una mejor planificación y evaluación, así como una intervención oportuna. Pese a que la inteligencia lógico matemática se relaciona más significativamente con el rendimiento en matemática también se relaciona, aunque en menos nivel, con el rendimiento en el área de ciencia, tecnología y ambiente. Se comprobó además que en el rendimiento en matemática también juegan un rol, aunque en menor nivel, las inteligencias cinestésica, musical, intrapersonal, lingüística y espacial.

La elaboración de este instrumento de evaluación para identificar las diferentes inteligencias permite comprobar su existencia en los individuos. Además, ayuda a los docentes a elaborar perfiles de sus alumnos para luego planificar actividades orientadas a potenciar cada una de sus inteligencias y así

mismo lograr un mejor aprendizaje de los contenidos curriculares usando distintos talentos y capacidades.

1.2 Fundamentación Teórica

Las diferencias individuales nos hacen seres únicos, pues hasta los gemelos univitelinos tienen diferentes inteligencias, talentos, ritmos de aprendizaje, intereses, necesidades, gustos, modos de ver el mundo; manejan sus emociones y afectos de manera distinta, entre otros aspectos. Por lo tanto, los profesores necesitan planificar, organizar y desarrollar actividades de aprendizaje que atiendan las necesidades de formación integral de los alumnos y que puedan satisfacer las características de cada uno de ellos para que los aprendizajes y la evaluación se desarrollen de manera diferenciada, de acuerdo con los ritmos, estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes, en la perspectiva de la pedagogía para la diversidad.

Aunque en la medida de lo posible, muchos profesores planifican y desarrollan en sus aulas actividades para fomentar un aprendizaje significativo en sus alumnos, son hoy en día conscientes de que necesitan presentar a sus estudiantes actividades de aprendizaje que respondan a sus diferentes inteligencias. La realización de este tipo de actividades demanda una mayor inversión de tiempo y esfuerzo; sin embargo, creemos que ayudarán a los profesores a identificar las inteligencias que caracterizan a sus estudiantes, a desarrollar su creatividad e innovar el diseño de actividades de aprendizaje, y sobre todo permitirán que los alumnos aprendan de manera significativa y amigable. De esta forma, los alumnos aprenderán utilizando sus inteligencias, preferencias y estilos de aprendizaje, pues los niños desde muy temprana edad demuestran su forma de aprender en base a determinadas inteligencias y se sienten más motivados cuando aprenden de la forma que más les gusta.

Además, se considera necesaria esta forma de aprendizaje puesto que los niños pueden entrenar y utilizar las inteligencias que tengan menos desarrolladas.

1.3 Inteligencias Múltiples

La teoría de “Las Inteligencias Múltiples” propuesta por primera vez en 1983 por Howard Gardner en su libro “Estructuras de la Mente”, en 1999 se redefinió como un conjunto de entidades que operan de acuerdo a sus propios procedimientos, con bases biológicas particulares (es decir que tendrían hasta una ubicación en el cerebro humano); de acuerdo a sistemas inherentes a ellas y a sus propias reglas, utilizadas por los individuos para resolver problemas o desarrollar resultados y productos que son valiosos en uno o más ámbitos culturales. Además, sostuvo que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potencialidades, capacidades, talentos con bases biológicas y neurales. Estas potencialidades se activan o no en función de los valores de una cultura determinada (ver Tabla 2).

Gardner (1983) sugirió inicialmente siete categorías diferentes de aptitudes humanas y dijo que un individuo podría tener ventajas y desventajas en una o varias de ellas. Posteriormente, Gardner agregó la inteligencia naturalista a su lista y argumentó que estas no son todas, pues es posible que esta lista se continúe incrementando. Para Gardner estas inteligencias funcionan juntas o parcialmente juntas, como un sistema, en la solución de un problema o en la producción de resultados personales o sociales válidos y útiles.

Dreyfuss (2005) dijo que para describir la inteligencia, en la actualidad, los investigadores son más cautelosos y existen nuevos conceptos que vienen revolucionando el concepto tradicional de “Inteligencia”; la cual podía ser medida a través de tests pre-establecidos, cuyo resultado era un valor numérico. Con el tiempo este concepto se ha ido volcando hacia una valoración cualitativa de la inteligencia. Además, ahora no solo es

importante el resultado de tal o cual tarea sino el cómo y con qué recursos un individuo puede llegar a realizarla con éxito.

Tabla 2.

Bases biológicas y neurológicas de las inteligencias múltiples

Inteligencia	Sistemas Neurológicos	Factores Evolutivos	Formas que la Cultura Valoriza
<i>Lingüística</i>	Lóbulo temporal y frontal izquierdos	"explota" en la primera infancia, permanece robusta hasta la vejez	Narraciones orales, contar historia, literatura, etc.
<i>Lógico-matemática</i>	Lóbulo parietal izquierdo, hemisferio derecho	Hace cumbre en la adolescencia y los primeros años de la vida adulta, las capacidades matemáticas superiores declinan después de los 40 años	Descubrimientos científicos, teorías matemáticas, sistemas de contabilización y clasificación, etc.
<i>Espacial</i>	Regiones posteriores del hemisferio derecho	El pensamiento topológico de la primera infancia cede lugar al paradigma euclidiano alrededor de los nueve-diez años; el ojo artístico se mantiene robusto hasta la vejez	Obras de arte, sistemas de navegación, diseños arquitectónicos, invenciones, etc.
<i>Corporal-kinética</i>	Cerebelo, ganglios basales, corteza motriz	Varía según los componentes (fuerza, flexibilidad, etc.) o el dominio (gimnasia, mimo, etc.)	Artesanías, desempeños atléticos, obras teatrales, formas de danza, escultura, etc.
<i>Musical</i>	Lóbulo temporal derecho	La primera de las inteligencias que se desarrolla, los prodigios muy a menudo atraviesan crisis de desarrollo.	Composiciones musicales, ejecuciones, grabaciones, etc.
<i>Interpersonal</i>	Lóbulos frontales, lóbulo temporal (especialmente del hemisferio derecho), sistema límbico	Los lazos afectivos son críticos durante los primeros tres años de vida	Documentos políticos, instituciones sociales, etc.
<i>Intrapersonal</i>	Lóbulos frontales y parietales, sistema límbico	La formación de un límite entre el propio yo y los otros es crítica durante los primeros tres años de vida	Sistemas religiosos, teorías psicológicas, ritos de transición, etc.

Nota. Recuperado de http://libreriapedagogica.com/butlletins/butlleti18/inteligencias_multiples8.htm

1.3.1 Inteligencia Lingüística

Antunes (2012, p. 11) señaló que “los individuos dotados con esta inteligencia son capaces de construir imágenes con palabras, haciéndolo de manera creativa. Esta inteligencia se puede ver en forma notable en el orador, el escritor, el poeta”. Para Dreyfuss (2005) es la forma efectiva de comunicar algo, oralmente o por escrito y considera a los poetas, periodistas, oradores, políticos y locutores como los poseedores de esta inteligencia. Para Gardner (1993, p. 114) es la competencia intelectual que parece compartida de manera más universal y democrática por toda la especie humana.

Según Gardner (1993, p. 112) los individuos que están dotados de esta inteligencia manejan hábilmente los componentes del idioma:

1. Semántica. Son los significados o connotaciones de las palabras, universalmente considerados centrales para el lenguaje.
2. Lógica. Se refiere a la disposición de las imágenes, es la sensibilidad para los matices del significado, y lo que implican (o excluyen) para palabras afines; es la disposición a las connotaciones lingüísticas.
3. Fonología. Son los sonidos de las palabras y sus interacciones musicales. Es una sensibilidad auditiva a las palabras y sus operaciones semánticas.
4. Sintaxis. Se refiere a las reglas que gobiernan el orden de las palabras y sus inflexiones.

Asimismo, Gardner (1993, p. 114-115) consideró como aspectos del conocimiento Lingüístico los siguientes:

1. Aspecto Retórico. Es la habilidad del ser humano para convencer a los demás, la cual ha sido desarrollada al máximo por los dirigentes y expertos legales.

2. Aspecto Mnemotécnico. Es la capacidad que tiene un individuo de recordar información, haciendo uso de diversas técnicas.
3. Aspecto Explicativo. Es la capacidad que tenemos los seres humanos de transmitir los conocimientos, la información, es decir, enseñar a través de la palabra oral o escrita.
4. Aspecto Reflexivo. Es la capacidad de reflexionar en el propio lenguaje, la manera como lo utilizamos, lo que podemos llamar "análisis metalingüístico".

1.3.2 Inteligencia Musical

Antunes la describió como “la recepción formal del mundo sonoro y la función desempeñada por la música como forma de comprensión del mundo” (Antunes, 2012, p. 12). Dreyfuss (2005) consideró que la inteligencia musical es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las ideas en formas musicales. Los individuos que poseen esta inteligencia en más alto grado son los compositores, los directores de orquesta, los músicos, los críticos musicales y los fabricantes de instrumentos. Por otra parte, Gardner (1993) definió esta inteligencia como el talento que aparece más temprano en los seres humanos y describió a ciertos individuos que están dotados con esta inteligencia; ellos estando aun en etapa pre-escolar pueden tocar un instrumento con exactitud técnica y con bastante sentimiento, cantar un aria completa de una ópera solo con haberla oído una vez o interpretar en un instrumento una pieza que ellos mismos compusieron, pero estos dones podrían ser innatos o entrenados y dependerán del medio donde son educados los aprendices. Esta inteligencia es compartida por una minoría de la humanidad. Según Gardner (1993, p. 142-146) los componentes de esta inteligencia son:

1. El sentido auditivo, el cual es esencial para toda participación musical (tono, ritmo y timbre).

2. La organización rítmica, la cual puede existir aparte de toda realización auditiva (sordos).
3. Las implicaciones emocionales, los sentimientos y emociones que los intérpretes y compositores transmiten a través de la música.

Ejemplos como los alumnos del maestro Suzuki en Japón, los músicos húngaros, los miembros de la tribu Anang de Nigeria, los violinistas judeo-rusos o los xilofonistas balineses muestran que el logro musical no es un reflejo estricto de la habilidad innata, sino que puede derivarse del estímulo y adiestramiento culturales. Un músico en la cultura occidental debe ser más que hábil técnicamente, debe poder interpretar música, escudriñar las intenciones del compositor, efectuar y proyectar las interpretaciones propias, ser un buen ejecutante.

1.3.3 Inteligencia Lógico-matemática

Antunes (2012, p. 12) sostuvo que “la inteligencia lógico-matemática es la habilidad para desarrollar raciocinios deductivos, construir cadenas causales y trabajar con números y símbolos matemáticos; tal como lo hacen los ingenieros, los físicos y los matemáticos”.

Para Dreyfuss (2005) es la capacidad que tienen los individuos para emplear efectivamente los números, los esquemas y las relaciones lógicas. Asimismo, ellos pueden razonar convenientemente utilizando el pensamiento lógico. Para este autor son los científicos, los matemáticos, los contadores, los ingenieros y los analistas de sistemas los que poseen esta inteligencia en más alto grado.

Para Gardner, esta inteligencia tiene sus orígenes en una confrontación del pensamiento con el mundo de los objetos, en su ordenación y reordenación y en la evaluación de su cantidad. Primero, el individuo logra su conocimiento inicial y más fundamental acerca del campo lógico. Luego, el individuo es capaz de apreciar las acciones que uno puede efectuar sobre los objetos, las relaciones que se obtienen entre estas acciones, las declaraciones que uno puede hacer respecto de acciones reales o potenciales y las relaciones

entre esos enunciados. En el curso del desarrollo, uno procede desde objetos hasta enunciados, desde acciones hasta relaciones entre las acciones, desde el terreno sensomotor hasta el campo de la abstracción para en última instancia llegar a las cúspides de la lógica y la ciencia. La inteligencia lógico-matemática es la interrelación de las competencias de número, matemáticas, lógica y ciencias (Gardner, 1993, p. 178 - 180).

Lo que caracteriza a los individuos dotados con esta inteligencia es su amor por trabajar con la abstracción, explorar bajo la presión de poderosas fuerzas implosivas, difíciles problemas, cuya validez e importancia son el tiempo, la realidad, que hacen responsable al explorador. Rara vez los matemáticos tienen talentos para las finanzas o el derecho. Una de las características más importantes de los matemáticos es la habilidad para formar con destreza largas cadenas de razonamiento. Estos son intuitivos, precisos, detallistas, rigurosos y escépticos, además tienen alto poder de concentración, abstracción y aislamiento (Gardner, 1993).

1.3.4 Inteligencia Espacial

Antunes (2012, p. 12) la describió como la competencia para percibir el espacio en forma integral y administrarlo en la mente de tal forma que se es capaz de elaborar mapas, plantas y otras representaciones planas tal como lo hacen los arquitectos, geógrafos y marinos.

Dreyfuss (2005) consideró a esta inteligencia como una capacidad de pensar en tres dimensiones. Los individuos poseedores de esta inteligencia pueden percibir fácilmente imágenes externas e internas, recrearlas y transformarlas. Así mismo pueden producir o decodificar información gráfica. Son capaces de reaccionar con sensibilidad a colores, formas, figuras, etc. y entender la relación que existe entre ellos. Son los marinos, los pilotos, los escultores, los pintores y los arquitectos los mejores representantes de esta inteligencia.

Para Gardner (1993, p. 216-217) es la capacidad de percibir con exactitud el mundo visual, de realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, y de recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados. Estas capacidades especiales se pueden producir en diversidad de campos. Son importantes para que uno se oriente en diversas localidades, que van desde cuartos hasta océanos. Son invocadas para reconocer objetos y escenas cuando se encuentran en sus ambientes originales o cuando se ha alterado alguna circunstancia de la presentación original. También se emplean cuando se trabaja con descripciones gráficas, versiones bi y tridimensionales de escenas del mundo real, al igual que otros símbolos, como mapas, diagramas o formas geométricas. Esta inteligencia contribuye al pensamiento científico y artístico.

Para Piaget, esta inteligencia surge en la infancia y existen dos habilidades centrales: la apreciación inicial de las trayectorias observadas en los objetos y la capacidad eventual para encontrar el rumbo que uno debe seguir entre diversos sitios.

1.3.5 Inteligencia Cinestesicocorporal

Antunes (2012, p. 12) sostuvo que, “es la competencia en la cual los individuos utilizan el lenguaje corporal, gestual y la mímica para expresarse. Esta se puede apreciar claramente en los artistas y los atletas”.

Según Dreyfuss (2005) es la capacidad que tienen los individuos para emplear todo su cuerpo con facilidad y expresar con él, sentimientos e ideas. Tienen muy desarrollada la motricidad gruesa y fina y son buenos en diversos deportes; como los atletas, bailarines, cirujanos y artesanos.

Para Gardner (1993, p. 279) una característica de esta inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos al igual que orientados a metas. Es la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto con los

que comprenden los movimientos motores finos de los dedos y manos como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo. Aquí podemos ubicar a individuos como bailarines, nadadores, artesanos, jugadores de pelota, instrumentalistas, inventores o actores. Con respecto a estos últimos es muy importante la habilidad para observar con cuidado y luego recrear escenas con detalle. Esta habilidad mímica se inicia desde muy temprano en nuestras vidas. Así existen niños dotados con un elevado potencial en el área de la inteligencia corporal, que pueden observar una escena tan sólo una o dos veces y percibir los aspectos más destacados y particularizantes.

Por otro lado, Gardner (1993, p. 253) señaló que los deportistas tienen destreza (conocimiento que resulta de la experiencia), poder analítico (observación hábil e ingenio), aplomo (aplican la destreza bajo presión), madera (es el producto de la fuerza y coordinación delicada excepcional y parece ser una cualidad innata y dote corporal).

1.3.6 Inteligencia Intrapersonal

Antunes (2012, p. 12) dijo que es el estar bien consigo mismo y manejar de forma adecuada los propios sentimientos, emociones y proyectos de vida. Para Dreyfuss (2005) es la capacidad que tienen los individuos de percibirse y conocerse a sí mismos y utilizar dicho autoconocimiento para organizar y dirigir su propia vida de forma adecuada. Los individuos que representan esta inteligencia son los teólogos, los psicólogos y los filósofos.

Para Gardner (1993, p. 288) la capacidad medular que opera aquí es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de aspectos o emociones: la capacidad para discriminar entre estos sentimientos, y con el tiempo darles nombre, desenredarlos en códigos simbólicos; y utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia. Permite a un individuo descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos.

1.3.7 Inteligencia Interpersonal

Antunes (2012, p. 12) la describió como la competencia que tienen los individuos para establecer buenas relaciones interpersonales e identificar cuáles son las intenciones y motivaciones de sus pares y al mismo tiempo desarrollar empatía con ellos. Esta es característica de los grandes dirigentes, profesores y terapeutas. Para Dreyfuss (2005) es la capacidad que tienen los individuos de comunicarse, interactuar y liderar al resto de personas. Esta inteligencia la podemos observar en los docentes exitosos, políticos, trabajadores sociales, actores y administrativos.

Para Gardner (1993, p. 288) esta inteligencia se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Permite al adulto hábil percibir las intenciones y deseos (incluso aunque se hayan escondido) de muchos otros individuos y, potencialmente actuar con base en este conocimiento.

1.4 Las Inteligencias Múltiples en la Educación

Ander – Egg, (2006) sostuvo que los docentes tienen su propia concepción psicológica diferente sobre lo que significa la inteligencia. Para los docentes que están dispuestos a trabajar con esta nueva tendencia de las inteligencias múltiples, es importante partir de conocer y reconocer el grado de desarrollo de cada una de las inteligencias de los educandos. Además de conocer los intereses y forma de aprendizaje de los alumnos, deben tener en cuenta sus realidades culturales y/o sociales.

La aplicación de un paradigma basado en las inteligencias múltiples tiene como punto de partida el aceptar las diversas formas de ser inteligente y de saber que los alumnos tienen unas inteligencias más desarrolladas que otras. Los individuos son seres únicos e irrepetibles,

por lo tanto, tienen diferentes combinaciones de cada una de las inteligencias, que pueden ser identificadas, entrenadas y desarrolladas.

Dreyfuss (2005, p. 13) mencionó que se deben tener en cuenta los procesos de maduración de las personas y las características genéticas con las que nacen, las cuales las predisponen para desarrollar tal o cual inteligencia. Una formación basada en esta teoría supone la posibilidad de que todos los alumnos aprendan y se realicen en lo que son realmente capaces. Es entonces de suma importancia que los educadores, padres de familia y la sociedad en general den una mirada hacia esta teoría de las Inteligencias Múltiples, pues los estudiantes pueden ser formados tanto para desarrollar su inteligencia matemática y verbal como para tener un mayor entendimiento del arte y la música o de repente ser entrenados en códigos gimnásticos o de ballet. Cada una de las inteligencias tiene un valor en sí misma y para la sociedad. Esto nos lleva a repensar y replantear nuestros programas educativos y los objetivos y pretensiones que ellos albergan, puesto que un gran matemático puede solucionar problemas y crear bienes y servicios útiles a su sociedad y un gran bailarín provocar los más sublimes sentimientos, deleitar a un público que quiere olvidar la rutina diaria y además poner en alto el nombre de su país.

Creemos que Thomas Armstrong (1999 citado por Ander-Egg, 2006, p. 116) plasmó claramente la forma y la práctica de esta teoría, pues entrelaza de manera muy compacta el concepto de las inteligencias múltiples y el acto de enseñar. Sostiene que el desarrollo teórico de las inteligencias múltiples dentro de la educación implica una variedad y aplicación notable de estrategias como las ya conocidas. Considera que estos métodos y materiales basados en las inteligencias múltiples cumplen un rol determinado según la inteligencia a tomar en cuenta. La aplicación de las inteligencias múltiples en la estructuración de los currículos, respecto a las inteligencias de los educandos, ayuda a conseguir planes, sesiones y actividades de clases mejor elaborados.

1.5 Las inteligencias múltiples en la Escuela

Para Ander-Egg (2006), la base primordial de la aplicación de las inteligencias múltiples en la escuela es el cambio estructural de la misma y que esta debe desestandarizarse. Es decir, el cambio de los modelos tradicionales a modelos alternativos como el que en esta investigación se propone.

Para Dreyfuss (2005), los docentes que quieran trabajar con esta nueva teoría, no solo cambiarán su manera de entender la inteligencia, sino también deberán replantear la forma de trabajar en la escuela. Los educadores deben motivar a sus alumnos desde sus inicios en las aulas a utilizar sus diferentes capacidades y así mismo potenciar aquellas inteligencias que están aún latentes y menos desarrolladas. Para lograr esto, el autor sugiere la renovación de los currículos, el cambio en las actividades que se desarrollan dentro de la clase, la utilización de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como el uso de diferentes sistemas de evaluación. Un ejemplo de ello es el proyecto “Spectrum” elaborado por Richard Feldman y Howard Gardner en 1984, en el cual se contemplan diferentes clases de actividades y ejercicios según las diferentes potencialidades de los alumnos.

En la presente investigación se ha coincidido con Thomas Armstrong (2001, p. 66) cuando señala que “nuestras escuelas están defraudando a millones de niños al ponerlos en clases de nivelación y al calificarlos como *quedados* cuando en realidad su discapacidad se debe a la pobreza de los sistemas de enseñanza”. La mayoría de las escuelas continúan utilizando textos, preparados por editoriales que muchas veces no toman en cuenta el contexto social, cultural y las necesidades de los estudiantes que los usan. Así mismo, muchas de ellas continúan con las famosas hojas de ejercicios, tareas y pruebas semanales estandarizadas que resultan de fácil corrección para el profesor pero que encasillan a los alumnos a desarrollar unas pocas habilidades. Por último, existen todavía autoridades escolares, profesores y padres de familia que piensan que los alumnos que no son buenos en

matemática y comunicación tienen problemas de aprendizaje; cuando estas dos áreas corresponden a tan solo dos de las inteligencias. Las escuelas deben proveer a los estudiantes de ambientes que pongan a prueba sus percepciones, deben facilitar un rango alto de métodos y materiales que estimulen sus habilidades y sobre todo contar con profesores capaces de entender que las inteligencias van más allá de dos o tres áreas curriculares.

1.6 Las Inteligencias Múltiples en el Aula

Es el rol de todo docente ser un guía, un facilitador, un acompañante y un entrenador de las potencialidades de sus estudiantes. Además, debe ser capaz de canalizar de manera positiva las fortalezas y debilidades de los mismos. En este sentido, Armstrong (2001, p.142) refleja las diferentes situaciones por las que atraviesan nuestros estudiantes a través de la siguiente anécdota:

Ed entró furioso al salón, acababa de tener una pelea en el recreo y no podía ni pensar. Durante la clase estuvo iracundo. Hizo una bola con el papel del dictado y se la lanzó a un compañero. Detuvimos la lección y hablamos sobre lo que había sucedido en el patio. Le propuse que me contara su versión de los hechos por escrito. Pasó el resto de la tarde trabajando en esa tarea.

El docente, protagonista de la anécdota, lejos de reprender a su estudiante, canalizó su enojo en una tarea que no solo alivió su cólera y lo tranquilizó sino que además contribuyó a potenciar su inteligencia lingüística al pedirle que redacte todo lo que le había ocurrido.

Nuestros estudiantes no solo atraviesan por situaciones como estas, sino que también; son diferentes en sus capacidades, en sus talentos, en su personalidad, en su forma de aprender y estudiar, en sus contextos sociales, culturales y familiares. Por lo tanto, los docentes deben empezar por identificar las diferencias individuales de sus alumnos, conociéndolos realmente e involucrándose con ellos no solo en el ámbito académico sino también en el ámbito social, afectivo, cultural y familiar. De esta manera el docente puede

aprovechar estas diferencias individuales como medios para desarrollar sus aprendizajes y que estos alcancen el éxito en lugar de obstaculizar su desempeño en el aula.

Dreyfuss (2005) señaló que los educadores que decidan seguir este enfoque deben saber que los niños desde muy temprana edad tienen todas las condiciones para desarrollar sus múltiples inteligencias, pero son los docentes quienes deben presentarles un abanico de posibilidades para que las desarrollen a través de la planificación de actividades innovadoras. Un primer paso puede ser que cada docente maneje información teórica respecto a cada una de las inteligencias tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Información sobre inteligencias múltiples para docentes

Inteligencia	Componentes centrales	Sistemas simbólicos	Estados finales
<i>Lingüística</i>	Sensibilidad a los sonidos, la estructura, los significados y las funciones de las palabras y el lenguaje	Lenguaje fonético (por ejemplo, inglés)	Escritor, orador
<i>Lógico-matemática</i>	Sensibilidad y capacidad para discernir los esquemas numéricos o lógicos; la habilidad para manejar cadenas de razonamientos largas.	Un lenguaje de computación (por ejemplo Pascal)	Científico, matemático
<i>Espacial</i>	Capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial, y la habilidad para efectuar transformaciones en las percepciones iniciales que se hayan tenido	Lenguaje ideográficos, (por ejemplo chino)	Artista ,arquitecto
<i>Corporal-Kinética</i>	Habilidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza	Lenguaje de signos, Braille	Atleta, bailarín, escultor
<i>Interpersonal</i>	Capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas	Señales sociales (por ejemplo los gestos y las expresiones sociales)	Consejero, líder político
<i>Intrapersonal</i>	Acceso a los sentimientos propios y habilidad para discernir las emociones íntimas, conocimiento de las fortalezas y debilidades propias.	Símbolos del yo (por ejemplo en los sueños o las creaciones artísticas)	Psicoterapeuta, líder religioso
<i>Musical</i>	Habilidad para producir y apreciar ritmo, tono y timbre; apreciación de las formas de expresión musical	Sistemas de notaciones musicales, código Morse	Compositor, personas que tocan instrumentos.

Nota. Recuperado de http://libreriapedagogica.com/butlletins/butllet18/inteligencias_multiples8.htm

Adicionalmente, los docentes deben saber cómo ajustar sus cursos a las diferentes inteligencias, deben disponer de recursos y materiales para poder desarrollarlas y por

supuesto saber qué actividades llevar a cabo en clase y cómo evaluarlas de acuerdo a sus inteligencias.

1.6.1 Actividades tradicionales vs. Actividades basadas en IM

Creemos que diseñar actividades en las que los alumnos realizan las mismas acciones siempre, limita la posibilidad de que puedan destacar en la inteligencia o inteligencias que prevalecen en ellos. También puede ocasionar que los alumnos que tienen la inteligencia más desarrollada de acuerdo a la tarea asignada, la terminen siempre primero e incluso afecte la autoestima y el deseo de aprender del resto de sus compañeros que no tienen un alto nivel en dicha capacidad como suele suceder en las materias de inglés o en las matemáticas. Sobre este aspecto Dreyfuss recomienda algunas actividades para trabajar en clase:

1. Actividades físicas, musicales, plásticas, etc.; integradas a la planificación curricular del aula.
2. Actividades extra curriculares, tales como paseos de aprendizaje a diferentes ambientes naturales, visitas a museos, conciertos, etc.
3. Trabajos en equipo y de discusiones grupales. Estas actividades fomentan el aprendizaje mediado y el aprendizaje cooperativo.
4. Actividades interdisciplinarias. A través de estas, debe ser posible explorar un determinado tema desde diferentes perspectivas. Esto permitirá que cada alumno vaya destacando en lo que sus capacidades le permiten y que desarrollen sus habilidades en contextos diferentes, enfrentando temas variados o diversos.

Dreyfuss (citado por Armstrong, 2001) sobre la implementación de los “rincones en el aula”, Armstrong dijo que sería maravilloso si en todas las aulas se utilizara el enfoque de las Inteligencias Múltiples. Se imaginó entrando a un salón de clase y ver allí a algunos niños alrededor de un computador, algunos leyendo solos en un rincón y otros dibujando modelos o máquinas. Cada niño estaría aprendiendo de la manera que le resulte más fácil y natural. Pero

la realidad es que en la mayor parte de las aulas, los niños giran alrededor de las mismas tediosas actividades. Incluso los programas denominados individuales hacen que los niños trabajen en los mismos ejercicios y tareas, variando solo el nivel. Tales tareas no despiertan el interés de los niños, llegando al punto, según Armstrong, de que hay muchos niños calificados en sus escuelas como discapacitados por déficit atencional o con problemas de aprendizaje cuando lo que necesitan es aprender de manera libre de acuerdo a sus estilos individuales de aprendizaje, preferencias o inteligencias.

Dreyfuss (2005, p. 20) sugirió desarrollar actividades que requieran del uso de recursos variados y atractivos para los niños y niñas, que puedan facilitar la identificación de sus inteligencias más desarrolladas, y motivarlos para que desarrollen otras. Entre estos cabe mencionar los libros, fotos, revistas, grabadoras, materiales moldeables, música, elementos de la naturaleza, etc.

Flores (1999) señaló que los niños empiezan a mostrar cierto grado de inclinación a alguna de las inteligencias propuestas por Gardner, desde temprana edad, siendo probable que cuando ingresen a la etapa escolar, ya hayan establecido formas particulares de aprendizaje que se aproximan más a una inteligencia que a las demás. Este hecho, debe ser aprovechado por los docentes para planificar y organizar las actividades en el aula de modo que estas estimulen y entrenen las inteligencias que caracterizan a cada niño.

1.7 Desarrollo humano en los niños de cuarto grado de primaria (9-10 años)

En el presente proyecto de innovación se ha considerado trabajar con niños de cuarto grado de primaria porque esta etapa, es considerada como la “edad de oro del juego”, lo cual facilita el desarrollo de muchas de las actividades lúdicas propuestas en este proyecto. Así mismo, es característico de ellos el aumento en la capacidad de la memoria, la cantidad de conocimientos acumulados y el desarrollo de estrategias cognitivas y de procesos metacognoscitivos; lo cual permite que los niños puedan expresar ideas más complejas

utilizando el vocabulario que han ido aprendiendo en las etapas previas. Por último, en este periodo se considera que los niños han consolidado el manejo de sus relaciones interpersonales, lo cual facilita el desarrollo de actividades que involucran el trabajo cooperativo. En atención a ello, proponemos diferentes tipos de actividades basadas en cada una de las inteligencias:

1. Inteligencia Lingüística: (a) Descripción de imágenes, (b) Sopa de letras y (c) Elaboración de listas
2. Inteligencia Lógico-matemática: (a) Juegos de operatoria, (b) Cálculo mental, (c) Juego de roles, (d) Conjuntos, (e) Gráficos de barras, (f) Secuencias lógicas, (g) Toma de medidas y (h) Elaboración de diagramas
3. Inteligencia Musical: (a) Canciones, (b) Videos, (c) Karaoke, (d) Chants
4. Inteligencia Espacial: (a) Descripción de imágenes, (b) Elaboración de posters, (c) Rompecabezas, (d) Creación de dibujos, (e) Modelado y (f) Elaboración de maquetas.
5. Inteligencia Cinestésico-corporal: (a) Juego de roles, (b) Juegos motores, (c) Sopa de letras, (d) Rompecabezas y (e) Descripción de imágenes
6. Inteligencia Intrapersonal: (a) Descripción de imágenes, (b) Sopa de letras, (c) Creación de dibujos, (d) Elaboración de postales, menús, entre otros y (e) Descripción de objetos
7. Inteligencia Interpersonal: (a) Historietas, (b) Juegos orales, (c) Juegos de memoria, (d) Elaboración de recetas, (e) Juego de roles, (f) Descripción de imágenes, (g) Descripción de personajes y (h) Técnica del cuchicheo

1.7.1 Desarrollo físico

1. Crecimiento físico: Según Trianes, M. & Gallardo, J. (2004), en esta etapa ocurren dos momentos evolutivos significativos en el desarrollo físico del niño. En el primero, deja atrás la primera infancia; en el segundo, con la pubertad, entra a la adolescencia. Se produce un aumento de estatura de forma más lenta que en la primera infancia siendo igual hasta los diez años entre niños y niñas. Entre los

diez y doce años; las chicas presentan un crecimiento más acelerado mientras que esto ocurre en los varones entre doce y catorce años. En esta etapa, la fuerza física del ser humano se incrementa significativamente, tanto así que se le denomina “la edad de la fuerza”. Por lo tanto, los seres humanos ya son capaces de realizar acrobacias, distintas clases de juegos físicos, etc. sin llegar al agotamiento.

Para Tirado, F. & otros (2010), un punto importante respecto al desarrollo físico en esta etapa es que: “El sistema nervioso sigue su evolución, continúa la mielinización, sobre todo en los lóbulos frontales, al mismo tiempo que mejora significativamente su coordinación con las otras partes del cerebro”. El córtex cerebral y su capacidad para realizar actividades complejas se aproximan al de un adulto, razón por la cual hemos escogido esta etapa para el desarrollo del tipo de actividades que formarán parte de nuestra propuesta de innovación.

2. Desarrollo neuromotor. Habilidades motrices: Trianes, M. & Gallardo, J. (2004) señalaron que los niños ya han logrado controlar y manejar bien su cuerpo y son capaces de aprender diversas destrezas motoras como incursionar de lleno en los deportes. Así mismo, entre sus habilidades motoras finas, van perfeccionando el dibujo, el modelado, la construcción, etc.
3. El papel del juego: Trianes, M. & Gallardo, J. (2004) sostuvieron que el juego mantiene un rol preponderante en el desarrollo físico y el aprendizaje de los niños, tal es así que esta edad es conocida como “la edad de oro del juego”. Los tipos de juego son “juegos activos” puesto que despliegan esfuerzo físico y destrezas motoras de manera continua. En esta etapa van pasando de los juegos con reglas a los juegos colectivos, los cuales dan origen a los juegos organizados, regidos por ciertas reglas no arbitrarias y tienden a ser cada vez más competitivos.

1.7.2 Desarrollo cognitivo

Según Piaget, los niños de esta edad se encuentran en el periodo de las operaciones concretas, pues aprenden nuevos aspectos de la realidad rápidamente y superan las dificultades lógicas de años anteriores. Dentro de este periodo, los niños comienzan a desarrollar su sentido operacional lógico; esto se debe a que en la etapa anterior sus actividades mentales concretas les permitieron organizar y reorganizar sus conocimientos operacionales. Los niños pueden combinar, separar, reordenar y transformar los objetos mentalmente. El pensamiento en esta edad se representa sobre todo con el uso de principios lógicos como: la descentralización, la conservación, la identidad, la compensación y la reversibilidad.

Trianes, M. & Gallardo, J. (2004) dijeron que según la teoría del procesamiento de la información, la teoría Piagetiana deja de lado algunos aspectos como los dominios específicos, puesto que no considera la influencia de los contenidos concretos a los que se enfrentan los seres humanos. Aunque existen diversos modelos basados en esta teoría, todos asumen que la mente está compuesta por una serie de apartados que permiten manipular la información según lo que el individuo tenga almacenado en la mente, lo cual es diferente en cada uno. Por tanto, las representaciones de la realidad van a ser naturalmente diferentes de acuerdo a cómo se haya recibido, manipulado, procesado y transformado la información. El aumento en la capacidad de la memoria y la cantidad de conocimientos acumulados son características de esta edad, así como el desarrollo de estrategias cognitivas y de procesos metacognoscitivos. Otras características de esta etapa son la mejor comprensión de las relaciones espaciales, del concepto de causalidad, la mejora de la atención selectiva, el aumento del tiempo de concentración, el enfoque en la información relevante y el incremento de la habilidad lingüística.

Trianes, M. & Gallardo, J. (2004, p. 248) señalaron que en definitiva, podemos hablar de tres mecanismos de cambio que son fundamentales en el desarrollo cognitivo de la segunda infancia:

- i. Progresiva adquisición y flexibilización de nuevas estrategias, así como su automatización a través de la práctica y el dominio de las tareas.
- ii. Aumento y creciente organización de los conocimientos en diferentes dominios.
- iii. Incremento en el conocimiento de las propias capacidades cognitivas y en el control de estas.

1.7.3 Desarrollo lingüístico

Para Trianes, M. & Gallardo, J. (2004), los niños van desarrollando poco a poco los componentes del lenguaje gracias a la gran influencia de la escuela.

1. Desarrollo fonológico: En esta edad ya han alcanzado el pleno dominio de todos los aspectos fonológicos.
2. Desarrollo sintáctico: En esta etapa se alcanza la comprensión de que un mismo hecho puede describirse de formas distintas. La plena comprensión de oraciones complejas, aquellas en las que el pronombre relativo tiene diferentes funciones sintácticas. Se inician en el proceso de la introducción y mantenimiento de referentes en el discurso mediante pronombres y otros elementos léxicos.
3. Desarrollo semántico: El niño amplía de una manera significativa su vocabulario incluyendo el significado de las palabras y sus relaciones. En esta etapa, conocen plenamente el significado de los adjetivos dimensionales (grande-pequeño, alto-bajo). Es importante este periodo puesto que los niños son capaces de abstraer el significado de las palabras fuera de su contexto y sintetizar su significado para formar una definición. Finalmente, debemos resaltar la influencia que tiene la

escuela en esta etapa puesto que los ayuda a desarrollar sus habilidades para definir, resumir, interpretar, utilizar el diccionario, etc.

1.7.4 Desarrollo afectivo y social

Trianes, M. & Gallardo, J. (2004) señalaron que en esta etapa se profundiza y consolida la empatía y las relaciones interpersonales. El niño, se vuelve participativo, cooperador, solidario y aprende a convivir en grupo y vivir en armonía, siendo sus modelos inmediatos, la familia y la escuela. En esta etapa los niños participan mucho en actividades fuera del hogar y progresivamente fuera de la escuela. Otras características en esta edad son el surgimiento del autoconcepto, la autoestima y la empatía; las que influyen en la mejora del temperamento, la comunicación emocional y la adaptación social. Además, pasan más tiempo con otros niños que con los adultos compartiendo juegos y actividades que conllevan a la aparición de la amistad, la cual estimula actividades sociales como la comunicación, la cooperación, el compañerismo, la confianza y la solución de conflictos. Las relaciones con los padres, compañeros y amigos en las cuales se respetan las reglas estimulan la continuación del desarrollo de la autorregulación y el razonamiento moral que perdurarán durante toda su vida.

Para Ramos (2003, p. 5) las inteligencias múltiples pueden ser desarrolladas a través de la práctica, por lo cual hemos propuesto actividades para entrenar dichas inteligencias. Las diferencias individuales se manifiestan en los estudiantes en sus diferentes estilos de aprendizaje, preferencias o inteligencias. Creemos que la pedagogía es más exitosa cuando estas diferencias de los estudiantes son conocidas, analizadas y luego acomodadas tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua como en cualquiera de las áreas curriculares.

1.8 Métodos y estrategias didácticas

Según Ramos (2003, p.5), a través de los años se han propuesto diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de un idioma como lengua extranjera. Entre estos tenemos el método

tradicional que consistía en la traducción literal de textos y en el aprendizaje de las reglas gramaticales. Todas las explicaciones del profesor eran en el idioma nativo de los estudiantes. Con estas premisas se soslayaba totalmente el propósito comunicativo del idioma. El audiolingüe consistía en la memorización de diálogos, la práctica repetitiva de las estructuras gramaticales y un gran énfasis en lograr una correcta pronunciación como pasos necesarios para dominar la nueva lengua. Sin embargo, las limitaciones del método se evidenciaron por ser tedioso y además porque los aprendices no podían comunicarse adecuadamente. El *natural approach*, desarrollado por Krashen y Terrell (1983), es el primero en dar importancia a la comunicación. Sostienen que el inglés se aprende de forma más sencilla y eficaz cuando mejor se entienden los mensajes; fomenta la fluidez desde las etapas iniciales del aprendizaje, dejando la exactitud para cuando los estudiantes estén más familiarizados con el idioma. Además, los maestros simplifican la carga léxica, el uso de recursos visuales y demostraciones prácticas. Finalmente es el enfoque comunicativo el que ha permitido establecer una real interacción oral entre los estudiantes, pues prioriza la competencia comunicativa.

1.8.1 El enfoque comunicativo

Willem (1995) consideró que el hablar es una de nuestras ocupaciones más queridas. Pasamos gran parte del día conversando, contando historias, anécdotas y chistes; enseñando; conversando y hablando hasta con nosotros mismos. Al mismo tiempo, el hablar es una de las actividades cognitivas y motoras más complejas y únicas, la cual se adquiere en los primeros años de vida, toma toda la niñez para desarrollarla y se entrena toda la vida. Además, esta necesita de la interacción con las personas que nos rodean de forma constante para que podamos expandir nuestro léxico conforme se vayan presentando nuestras necesidades de usarlo. El ser humano es un procesador de información compleja quien puede, en algunos casos de manera misteriosa, transformar intenciones, pensamientos y sentimientos en un

discurso articulado fluidamente, el cual podría darse tanto en su lengua materna como en una segunda lengua. De allí la importancia de poder comunicarnos oralmente y si fuera el caso en una lengua que no sea la nuestra.

Las ideas presentadas por Noam Chomsky (1957) en su obra clásica “Syntactic Structures” fueron usadas como referente por Richards & Rogers (1993) para demostrar que las teorías estándares basadas en las estructuras del idioma eran incapaces de explicar por sí solas las características fundamentales del idioma como lo son la creatividad y la singularidad con las que los individuos se comunican naturalmente. Posteriormente, Wilkins en 1972 (citado por Richards & Rodgers 1993) desarrolló la función comunicativa del idioma como base principal de la enseñanza-aprendizaje del mismo, ante la necesidad de los educandos de entender y expresarse en vez de recibir conceptos tradicionales que describen la lengua pero que no les permitían aprender a usarla en situaciones reales y contextualizadas. Por ejemplo, simular situaciones como ir de compras, comprar tickets para un evento, interactuar en un aeropuerto, responder a una entrevista televisiva, etc.

Es Hymes en 1972 (citado por Richards & Rodgers 1993) quien se refirió por primera vez a la “competencia comunicativa”, término del cual se parte para desarrollar lo que posteriormente sería el enfoque comunicativo.

Richards & Rodgers (1993) sostuvieron que un idioma debe ser aprendido de la misma manera como se aprende la lengua materna, persiguiendo como meta principal la función comunicativa del idioma. Considerando esta función como la principal en el aprendizaje del mismo, también indicaron que existía la necesidad de enseñar el idioma con el fin de que los estudiantes logren comunicarse en vez de memorizar estructuras gramaticales.

Según Richards & Rodgers (1994), muchos autores han ido implementando el enfoque comunicativo y en los últimos años, este ha mostrado mejores resultados en el

aprendizaje del idioma, pues prioriza la competencia comunicativa sobre el uso de la gramática. La gramática se encuentra implícita dentro del desarrollo de una clase y puesta en práctica una vez que se haya determinado el contexto y el propósito. El propósito de este enfoque es permitir a los educandos comunicarse y al hacerlo, desarrollar su precisión y corrección gramatical. Sugiere omitir la presentación de un tema a través de sus contenidos; por el contrario, se debe hacer en un contexto que simule la realidad en la que podría encontrarse el alumno.

Jim Scrivener (2009) señaló que como una habilidad del idioma, la expresión oral es muchas veces subestimada o peor aún, asumida como implícita en el desarrollo de actividades que involucran las demás habilidades como comprensión auditiva, escrita. Por el contrario, en el método comunicativo la expresión oral involucra a los educandos en el dominio de una amplia variedad de estrategias que complementadas entre sí constituyen una competencia general del idioma hablado.

1.8.2 Estrategias para el desarrollo de la expresión oral

García (2013, p. 191) definió estrategia didáctica como una acción educativa que es seleccionada, organizada y secuenciada por el docente para asegurar el aprendizaje, la cual comprende: (a) Los métodos educativos, (b) Las técnicas y procedimientos didácticos o de enseñanza, (c) Los medios y recursos educativos, (d) La selección y organización de las actividades de aprendizaje y (e) La organización del espacio y tiempo para el aprendizaje.

Para lograr una verdadera estimulación en la expresión oral en el idioma inglés, nuestras estrategias didácticas deben estar orientadas a lograr una comunicación continua. Es decir, que debe existir un real propósito de comunicarse.

Tal y como lo sugirió Armstrong (2001, p.100) un docente tiene la posibilidad de enseñar un mismo tema de siete maneras distintas, pues existen diferentes estrategias que se pueden explotar para cada una de las inteligencias. En la teoría de las inteligencias múltiples,

las estrategias didácticas utilizadas por los docentes deben ser diversas. El autor nos presenta un ejemplo muy didáctico sobre esto: si usted quiere que sus estudiantes aprendan los cincuenta estados de los Estados Unidos podría hacerlo de la siguiente forma:

1. Lingüística. Realice un dictado sobre los nombres de cada estado.
2. Lógico-matemática. Ayúdeles a clasificar los estados por categorías; por la primera letra, el tamaño, la población, entre otros.
3. Inteligencia Musical. Enséñeles los diferentes himnos de los estados, o una canción que los nombre a todos. Si no la conoce, invéntela.
4. Espacial. Consiga un mapa multicolor y ayúdeles a asociar los nombres con los diferentes colores y formas de los estados.
5. Inteligencia Cinestésico-corporal. Busque un mapa con relieve que puedan tocar o un rompecabezas de mapa que puedan desbaratar y armar, y ayúdeles a identificar las características táctiles de cada uno de los estados para que las utilice como ayudas mnemónicas.
6. Inteligencia Intrapersonal. Propóngales que escriban de forma individual a un gobernador del estado de su elección (utilice postales) pidiéndole información que puedan guardar en un álbum.
7. Inteligencia Interpersonal. Jueguen a las cartas, al estilo memoria en el que se destapan pares de cartas correspondientes, con la diferencia de que se trata de destapar la carta con el croquis del estado y la carta en que está escrito el nombre de este.

Inspiradas en el ejemplo de Armstrong, en el presente proyecto se ha trabajado con diferentes estrategias didácticas para cada una de las inteligencias. Tradicionalmente, las escuelas peruanas han venido direccionando la enseñanza de la lengua en el aprender a leer y escribir, puesto que en nuestro país, la alfabetización ha sido y tal vez aun lo sea, en algunas

partes, el mayor logro que ofrece la escuela a sus estudiantes. En este sentido, la enseñanza de la lengua se ha basado primordialmente hasta los últimos años en la gramática y la lectoescritura, olvidando así la habilidad de la expresión oral. Si la realidad descrita en líneas anteriores se da en la enseñanza de la lengua materna, ¿qué podríamos decir sobre la enseñanza de una segunda lengua?

Cassany (1994) sostuvo que en nuestra sociedad cada vez más moderna y competitiva se requiere que los individuos alcancen un nivel de comunicación oral tan alto como el escrito. Los individuos deben expresarse de manera clara y coherente para poder desenvolverse en el ámbito profesional, interpersonal y académico. Los estudiantes deben aprender a hablar, iniciándose en conversaciones coloquiales y familiares, pequeños diálogos, expresiones breves y así ir ampliando su léxico y el uso oral de la lengua. Esto debe tomarse en cuenta también para la enseñanza de un idioma extranjero.

Scrivener (2009) consideró que como maestros es importante determinar el propósito de cada una de las actividades. Es decir, en qué deben poner énfasis los educandos al momento de expresar sus ideas de manera verbal. Para este propósito, nuestra labor debe ser inmediata, clara y flexible. ¿Es acaso, la fluidez de menor transcendencia que el contenido gramatical? La habilidad primordial en este proceso debe centrarse en cómo los maestros podamos ser capaces de intercambiar tanto la exactitud y coherencia gramatical (*accuracy*) con la fluidez (*fluency*) en el momento adecuado y de acuerdo a los intereses y objetivos para los cuales alguna actividad fue diseñada. Esto a su vez nos guiará a determinar los diferentes procedimientos en clase, independientemente de cuál sea el objetivo de nuestra actividad.

Harmer (2001) sostuvo que se debe tener en cuenta si el tema es relevante e interesante, si los alumnos están aptos para proporcionar la información necesaria respecto al tema, si se sienten motivados para hablar acerca del mismo o si sienten que realmente quieren

decir algo. Además, tanto la pronunciación como la entonación forman parte de las subcompetencias de la expresión oral.

La expresión oral o habilidad de *speaking* en la enseñanza-aprendizaje del inglés tiene cuatro subcompetencias que son:

Fluidez (*fluency*). Thornbury (2005) sugirió que una de las características principales de la fluidez es la inserción de pausas. Estas deben ser largas pero no frecuentes, se completarán con palabras o expresiones adecuadas, deben darse en puntos de transición significativos y finalmente entre pausa y pausa debe existir una cantidad suficiente de sílabas y palabras.

Scrivener (2009) señaló que la fluidez en un idioma extranjero es una de las piezas fundamentales para la aprehensión del mismo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Independientemente del tema a tratar y el nivel en que el educando se encuentra; las técnicas y estrategias que se emplean en cada actividad deben dar la oportunidad y el estímulo necesario para que los aprendices se expresen verbalmente y que en este proceso, puedan apoderarse del idioma. Son la fluidez y la confianza en sí mismos al momento de expresar sus ideas de manera oral, las metas primordiales que se espera que los alumnos alcancen, puesto que no habrá mayor transcendencia al saber mucho acerca del idioma si es que no lo pueden usar (expresión). Por lo general, parece ser que existe dificultad en trasladar el conocimiento del idioma al uso activo del mismo para muchos educandos puesto que el conocimiento pasivo del idioma es mucho mayor al lenguaje activo. Consecuentemente, nuestros aprendices se sentirán naturalmente nerviosos o inseguros al intentar estructurar ideas de forma oral. Sus miedos estarán basados en la idea de jugar el rol de tontos frente a los demás, se preocuparán al pensar que van a emitir estructuras erróneas y tratarán de evitar correcciones y comentarios de sus maestros o del resto de compañeros. Además, simplemente tomarán mucho tiempo en tratar de colocar todas las piezas de la comunicación en su lugar.

La fluidez y seguridad de expresar algo en un idioma extranjero dentro o fuera de clase serán logradas al desarrollar actividades que les proporcionen situaciones reales donde los alumnos estén inspirados y motivados en tratar de usar el lenguaje adquirido. Estas actividades no serán necesariamente aquellas que introducen un vocabulario o estructura nueva. Por el contrario, se espera que les permitan usar lo aprendido anteriormente, pero que aún no es parte de su repertorio personal activo. Se espera que el maestro quiera y pueda crear actividades con las cuales los alumnos se sientan menos preocupados por hablar, bajo menos presión y menos nerviosos al tratar de decir algo y así arriesgarse a usar el idioma. Existen diversos tipos de actividades que pueden ser ajustadas de acuerdo a las necesidades de las inteligencias que cada educando posee de manera individual. Existen, además, otras que generan el descubrimiento y desarrollo de otras inteligencias que probablemente no se reconocían de forma inmediata.

Harmer (2001) señaló que para una mejor enseñanza de la fluidez, los alumnos pueden practicar frases y oraciones haciendo uso de estrategias tales como la identificación, la comparación, y la producción de las mismas tan rápido como les sea posible. Los estudiantes pueden comenzar diciéndolas pausadamente para luego hacerlo cada vez más rápido. Además, estos podrán mejorar su fluidez cuando tengan la oportunidad de decir fragmentos de textos para posteriormente llegar a interpretar diálogos cada vez más elaborados.

Para una buena enseñanza de la fluidez, es necesaria una impecable preparación por parte del docente. Es decir, contar con material suficiente y adecuado, preparar el ambiente de acuerdo a la actividad a realizarse y generar una atmósfera de confianza antes de la aplicación de las actividades. Por ejemplo, ofrecer ayuda visual, un patrón a seguir, una tabla para completar, una serie de tarjetas con figuras o una ficha de trabajo.

En Teaching Speaking (2006), dentro del conjunto de estrategias didácticas que se utilizan para enseñar la fluidez en niños que se encuentran en la etapa escolar a la que el presente proyecto refiere, podemos destacar las siguientes:

El **juego de roles** es una estrategia en la cual el docente asigna a los estudiantes los personajes que representarán y el contexto social en que se desarrollará el juego. Es así como los estudiantes haciendo uso de sus talentos escenifican la situación e intentan expresarse de forma cada vez más natural y fluida.

La **simulación** es una estrategia muy parecida a la anterior. Sin embargo, aquí se incluye material concreto que el docente, los alumnos y padres de familia pueden elaborar o llevar a clase para hacer el ambiente mucho más real.

En la estrategia **completando información**, los alumnos trabajan en parejas o pequeños grupos. Cada estudiante tiene información que el otro no tiene y viceversa, para completar la información que necesitan, ellos tendrán que comunicarse de forma oral haciendo uso del idioma meta de manera cada vez más extensa y fluida.

En la estrategia **narrando historias**, los alumnos crean sus historias para luego escenificarlas. Esta estrategia los ayuda a expresarse de manera secuencial y fluida.

En la estrategia **reportando información**, los alumnos recolectan información haciendo preguntas a sus pares y luego la reportan a toda la clase. Esto les permite hablar de preferencias, gustos y opiniones de sus compañeros.

En la estrategia **describiendo figuras**, los docentes proporcionan a los alumnos figuras, posters, fotos, etc. para que las describan para la clase. Esta estrategia ayuda a los alumnos a desarrollar su creatividad e imaginación así como a expresarse en público.

Estas estrategias han sido utilizadas en las actividades propuestas en el programa que se presentará a continuación para estimular la fluidez de los niños.

Exactitud gramatical (accuracy). Scrivener (2009) señaló que la comunicación en un idioma extranjero también necesita ser exacta. Esta exactitud se medirá mediante las estructuras gramaticales adecuadas que son emitidas durante la comunicación. En este sentido, el *accuracy* permite a los aprendices ser cuidadosos con el uso y función del vocabulario y las relaciones que existen entre las palabras dentro de una frase, oración o párrafo. Sin embargo, los niños no identifican el concepto gramatical de cada palabra sino la función que cumple dentro del contexto. Es así como los educandos comenzarán a expresarse utilizando el idioma cada vez en forma más precisa a través de la práctica.

La corrección oportuna que el profesor haga a los estudiantes, teniendo en cuenta el momento de la lección, la actividad, el tipo de error cometido y el cuidado de la sensibilidad del alumno que ha incurrido en dicho error, les permitirá llegar a la exactitud gramatical manteniéndose en lo posible libres de cometer errores dentro de la edad y el nivel en que estos se encuentran.

En *Better Language Teaching* (2016), la exactitud gramatical se refiere a la habilidad de expresarse en forma clara y articulada, evitando los errores gramaticales y utilizando el lenguaje apropiado de acuerdo a la situación y el contexto. Para lograrlo, el docente puede aplicar estrategias como la repetición de frases u oraciones pues esto permite que los niños puedan decir las cada vez más rápido, con menos errores gramaticales y de esta manera estas frases u oraciones van formando parte de su repertorio y ellos pueden poner mayor atención en las nuevas por aprender, como se verá en las actividades propuestas en el programa.

Pronunciación. En *Better Language Teaching* (2016), se señala que la pronunciación es el resultado de la producción de sonidos en un discurso, incluyendo la articulación y la fuerza de voz. Tener una buena pronunciación es llegar a un estándar aceptable de los patrones de sonido y fuerza de voz de una sílaba, palabra o frase de la lengua hablada.

Además, el modo en que un individuo pronuncia las palabras depende en primer lugar de las unidades básicas de sonido, es decir la fonética de una determinada lengua.

Harmer (2001) señaló que es importante trabajar con ejercicios de pronunciación como la repetición de sílabas y palabras, la producción de sonidos o la ligazón fonética (unión fonética de la última sílaba de una palabra con la primera de la siguiente en una frase u oración) pues la buena pronunciación no consiste en emitir sonidos o palabras individuales de forma correcta, sino saber que estos cambian cuando entran en contacto unos con otros. Este tipo de ejercicios no solo ayudarán a los estudiantes a producir los diferentes sonidos del idioma y a distinguir las características de estos, sino que también les ayudarán a mejorar sustantivamente su expresión oral. Los alumnos deben aprender dónde cada palabra lleva la mayor fuerza de voz puesto que el inglés, a diferencia de otros idiomas, no tiene reglas de acentuación. Además, deben ser capaces de producir sonidos que no existen en su lengua materna, esto lo lograrán aprendiendo a utilizar adecuadamente los órganos involucrados en este proceso. Es necesario tener en cuenta que independientemente del acento con el cual hayan sido enseñados los estudiantes (australiano, hispano, inglés, británico, asiático, entre otros) la pronunciación es relevante cuando ellos logran ser entendidos por su interlocutor. Todo esto les brindará información extra sobre el inglés hablado y los ayudará a mejorar la expresión oral.

En English Club (2016) se expone que para pronunciar palabras, botamos el aire desde nuestros pulmones hacia la parte superior de nuestra garganta y nuestras cuerdas vocales, a través de nuestra boca en la que interviene también la lengua, para salir por entre nuestros dientes y labios y en ocasiones hasta pasando por nuestra nariz. Para cambiar el sonido que estamos produciendo, utilizamos principalmente los músculos de nuestra boca, lengua y labios para así controlar la forma de nuestra boca y la fluidez del aire. Si podemos realizar esto correctamente, la pronunciación será clara y podremos ser entendidos con mayor

facilidad. Los hablantes de diferentes lenguas tienden a desarrollar diferentes músculos de la boca para pronunciar. Cuando hablamos un idioma extranjero, puede que nuestros músculos no estén bien desarrollados para dicho idioma, siendo así más difícil la pronunciación. Sin embargo, practicar la pronunciación del idioma extranjero que fuera ayudará a que nuestros músculos se desarrollen y que la pronunciación mejore.

Gerald Kelly (2000) señaló por ejemplo que para la pronunciación de las vocales, la boca se posiciona de forma redondeada, expandida o neutral según sea la vocal. Asimismo la lengua desempeña un papel fundamental puesto que se posiciona en diferentes partes de la boca para ayudar en la producción de una determinada vocal.

Harmer (2001) sugirió que los docentes deberían pedir a sus estudiantes enfocarse en un sonido en particular ya que esto les permitirá demostrar de qué manera se construye dicho sonido, pues por lo general en el idioma inglés un sonido no está estrictamente asociado a como se escribe, tal y como sucede en las lenguas romances. Por ejemplo, nuestros estudiantes podrían diferenciar un sonido dentro de una lista de palabras, aprender la posición de los labios, dientes y lengua para emitir dicho sonido aisladamente y así producirlo posteriormente dentro de palabras, frases u oraciones.

Otra estrategia puede ser la comparación entre dos sonidos, los cuales son muy similares entre sí y frecuentemente confunden a los estudiantes. Para esto debemos lograr que ellos se concentren en un aspecto específico de su pronunciación. La secuencia podría empezar con los estudiantes escuchando parejas de palabras con practicando la diferencia entre ellas. Por ejemplo, *ship-chip*, *shery-cherry*, *shoes-choose* y *sheep-cheap*. Para luego, comparar estos sonidos dentro de frases u oraciones. Ejemplo: *Small "shops-chops" are often expensive.*

Las canciones ayudan a los estudiantes a enfocarse en la pronunciación de los sonidos de las palabras y la ligazón fonética que hay entre ellas. Estas constituyen una estrategia

accesible y motivadora para la enseñanza de la pronunciación. Las rimas en las canciones facilitan que los alumnos repitan sonidos similares y al escuchar las canciones una y otra vez están expuestos a la pronunciación de diferentes sonidos de palabras, los cuales son asimilados indirectamente. Ejemplo: “ *I like pigs because they are big and I like chicks because they are chic* ”. Además, las contracciones gramaticales que son de común uso en las canciones, son un poderoso ejemplo de cómo cambia el sonido de dos palabras cuando han sido unidas. La ventaja de utilizar las canciones para aprender la pronunciación de las contracciones, es que los alumnos se muestran dispuestos cuando se trata de la música de su preferencia.

En realidad no existe un tipo de canción en especial para enseñar la pronunciación. Cualquier canción puede ser una alternativa para enseñar los diferentes aspectos de la pronunciación, según sea el objetivo de la actividad. Sin embargo, debemos de tratar de elegir aquellas que sean claras (que estén bien grabadas y con buena calidad de sonido), que no sean muy rápidas, que sean del agrado de los aprendices y que den la oportunidad de crear actividades de pronunciación a partir de ellas.

Para que los estudiantes puedan pronunciar adecuadamente los fonemas de una lengua extranjera es necesario primero que identifiquen la diferencia entre estos y los de su lengua materna y luego incidir en la práctica de los mismos. La siguiente tabla (Tabla 4) puede servir de mucha ayuda para los docentes, pues muestra la diferencia en la pronunciación de grupos fonéticos entre el español y el inglés. Los profesores pueden diseñar actividades que apunten a entrenar a los estudiantes en algunos de estos grupos fonéticos, los cuales suelen presentarse de forma repetida en los diversos contenidos curriculares, tal y como se apreciará en varias actividades que presentaremos más adelante.

Kelly (2000) sugirió que existen varias técnicas y actividades para enseñar los sonidos, como por ejemplo los trabalenguas, las rimas, los *drills* y las cadenas de palabras.

Muchos de los sonidos del idioma inglés no existen en el español y viceversa, lo cual dificulta a los estudiantes su reproducción (Tabla 4). Por ejemplo, para los hispanohablantes los sonidos /z/, /ʒ/, /v/, /i/ y /æ/ son los que tienen mayor complejidad en su pronunciación, por lo que los profesores deben trabajar con sus alumnos en la práctica de estos.

Tabla 4.

Comparaciones fonéticas

ESPAÑOL			INGLÉS		
Signo	Representación ortográfica	Transcripción fonética	Signo	Representación ortográfica	Transcripción fonética
CONSONANTES					
p	par	pár	p	pay	pei
b	bar	bár	b	bar	bar
β	saber	saβér	—	—	—
—	—	—	v	vain	vein
m	mamá	māmá	m	make	meik
ŋ	confuso	koŋfúso	—	—	—
t	té	té	t	tea	ti:
d	dar	dár	d	day	dei
ð	codo	kóðo	ð	then	ðen
n	no	nó	n	no	nou
ŋ	once	oŋθe	—	—	—
ŋ	donde	dóŋde	—	—	—
k	cama	káma	k	cold	kould
g	gana	gána	g	go	gou
ŋ	tango	táŋgo	ŋ	long	loŋ
ʎ	paga	páʎa	—	—	—
—	—	—	ʃ	show	ʃou
x	jota	xóta	—	—	—
—	—	—	h	heap	hi:p
f	fin	fín	f	foot	fut
s	sol	sól	s	see	si:
ʃ	mismo	miʃmo	—	—	—
—	—	—	z	zeal	zi:ɪ
θ	zumo	θúmo	θ	thin	θin
l	lado	láðo	l	leaf	li:f
ʎ	alzar	alθár	—	—	—
—	—	—	ɪ	full	fuɪ

ɪ	toldo	tólɔ	—	—	—
—	—	—	ʒ	measure	'meɜər, 'meɜ:ɹ
c	chico	ciko	c	cheap	ci:p
ɲ	caña	káɲa	—	—	—
ʎ	calle	káʎe	—	—	—
r	pero	péro	r	red	red
ʀ	perro	péʀo	—	—	—
ʝ	ayer	aJér	—	—	—
ʝ	cónyuge	kónʝuxe	ʝ	jump	ʝamp
SEMICONSONANTES					
j	pie	pjé	j	yes	jes
w	cuatro	kwátro	w	wine	wain
SEMIVOCALES					
i	aíre	áire	—	—	—
u	raúdo	ráuðo	—	—	—
VOCALES					
i	sí	sí	i:	see	si:
—	—	—	i	it	it
e	té	té	e	fail	feɪl
—	—	—	ei	day	dei
—	—	—	ɛ	fell	feɪl
—	—	—	æ	hat	hæt
—	—	—	a	father	'faðə, 'faðəɹ
a	está	está	a	aisle	aɪf
—	—	—	ʌ	cup	kʌp
—	—	—	ə	above	ə'bvʌv
—	—	—	ɔ	hot	hɒt
o	no	nó	o	November	no'vembə, no'vembəɹ
—	—	—	ou	go	gou
—	—	—	u:	food	fu:d
u	tú	tú	u	good	gud
—	—	—	əɹ	Amer. bird	bəɹd

Quilis & Fernández (1967)

En el programa se apreciará la manera cómo varios de estos sonidos pueden ser entrenados a través de diferentes actividades.

Entonación. Harmer (2001) señaló que la entonación es la música en el discurso y un factor crucial en la expresión oral. Por ejemplo, cuando hablamos afloran nuestras emociones y al expresarlas, la entonación de palabras y frases se modulan, es decir suben o bajan: al reencontrarnos con una persona después de un largo tiempo, nos causa alegría y nuestra voz sube mientras que al finalizar una conversación, nuestra voz baja (curva ascendente y

descendente). Nuestra entonación asciende en una pregunta como “¿qué pasó?”, al expresar sorpresa o preocupación, pero esta cambia cuando queremos expresar molestia o disgusto. De la misma manera la palabra “No” puede indicar rechazo, cuestionamiento o desacuerdo dependiendo de la entonación que se le dé. En este sentido, la entonación que le ponemos a lo que decimos puede cambiar el significado de lo que queremos expresar.

Para muchos de los estudiantes e incluso para los docentes, es extremadamente difícil escuchar tonos e identificar los diferentes patrones de la entonación del idioma inglés. En cambio sí somos capaces de reconocer cuando una persona está entusiasta, aburrida, sorprendida o cuando realmente está haciendo una pregunta o solo confirmando algo que ya sabe. En este sentido, debemos de dar a nuestros estudiantes oportunidades para que puedan reconocer estas emociones e intenciones que se manifiestan a través de la expresión oral, escuchando y notando cómo el inglés es hablado en audios, videos, canciones o simplemente escuchando a su profesor.

Los docentes deben lograr que los estudiantes pongan atención a los cambios de tono y ritmo para entender y expresar los diferentes significados que pueden tener las mismas palabras o frases. Como por ejemplo la palabra, “yes”.

1. Concordancia y deseo: (a) “Would you like a cup of coffee?” “Yes, thanks”; (b) “Do you like soccer?” “Yes, I love it”.
2. Énfasis: (a) “We finished all 10 exercises, *yes* teacher, all 10”.
3. Prestar atención: (a) “Excuse me sir”. “Yes, can I help you?”
4. Ideas opuestas: (a) “I’m not a very good player”; (b) “Yes, you are – you are the best one”.

Harmer (2001) sugirió que es altamente probable que un aprendiz quien mantiene el ritmo de la lengua, se exprese de manera más natural y fluida. Los dos componentes que

tienen mayor influencia en el ritmo son el “stress” que llevan ciertas palabras dentro de una oración y la ligazón fonética.

El primer componente se refiere a que dentro de una oración existen palabras “fuertes” o “léxicas” que llevan la mayor fuerza de voz como son los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Mientras que existen otras que son consideradas como “débiles” o “gramaticales”, las cuales no llevan ninguna fuerza de voz y son los pronombres, conjunciones, preposiciones, auxiliares y artículos. Ejemplo: *‘It’s the **worst thing** that you could **do**’*.

La rapidez con la que hablamos describe la influencia del segundo componente, esto significa que al expresarnos utilizamos grupos de palabras que son continuos y que hacen más rítmico y fluido el idioma.

El ritmo es el producto de la fuerza de voz de las palabras y de lo que pasa entre los sonidos de estas dentro de una oración. Los alumnos primero son expuestos a las formas escritas de las oraciones y a la enseñanza de la ortografía de las mismas, lo cual dificulta principalmente a los aprendices cuya lengua materna está estructurada por las sílabas temporizadas. Existen diferentes recursos que los docentes pueden utilizar para enseñar el ritmo: exponer a los alumnos a modelos orales del idioma meta antes que a su forma escrita; utilizar el idioma de forma natural dentro de clase, escuchando material auténtico del idioma hablado; enseñar a reconocer los sonidos antes de que los produzcan; integrar el ritmo y otros aspectos de la fonología en la gramática, vocabulario y funciones del idioma.

En las actividades propuestas se presentan cómo se maneja la modulación, cómo se identifican y producen tonos y ritmos que expresan diferentes emociones, sentimientos, etc.

Capítulo II. Diseño Del Proyecto

2.1 Título del Proyecto

Programa de actividades basadas en siete Inteligencias Múltiples para estimular la expresión oral en el idioma inglés en niños de cuarto grado de primaria.

2.2 Objetivos del Proyecto de Innovación

2.2.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta de innovación para estimular la expresión oral en el idioma inglés en niños de cuarto grado de primaria a través del desarrollo de actividades basadas en las siete inteligencias múltiples inicialmente propuestas por Howard Gardner.

2.2.2 Objetivos Específicos

1. Diseñar siete actividades basadas en cada una de las inteligencias múltiples para enseñar cinco contenidos diferentes del idioma inglés a alumnos de cuarto grado de primaria.
2. Orientar cada una de las actividades a la estimulación de la expresión oral, desarrollando las subcompetencias de fluidez, exactitud, pronunciación y entonación.

2.3 Presentación y Justificación del Nivel y Tipo de Investigación

La incontenible globalización y competitividad que caracterizan al mundo actual han hecho del idioma inglés una “lingua franca”, pues las personas de diferentes partes del mundo, sea cual fuera su lengua materna, lo utilizan para comunicarse. Asimismo, este es usado en todos los ámbitos, como lo es el científico-técnico, el comercial, el turístico, el de relaciones internacionales y el de redes sociales. En este sentido, es de suma importancia que nuestros estudiantes sean competentes en este idioma y puedan comunicarse en las diferentes

situaciones que se les presenten y así lograr cambios y productos que ayuden a nuestra patria a formar parte de este mundo globalizado y estar al nivel de los requerimientos mundiales.

Consideramos que los niños aprenden un idioma extranjero en forma diferente que los adolescentes y que los adultos, ellos pueden adquirirlo e incorporarlo a sus estructuras mentales de la misma forma que lo hacen con su lengua materna o hacerlo paralelamente. Es nuestra responsabilidad como docentes guiarlos, orientarlos y agotar todos los recursos de los que dispongamos para que ellos logren ser competentes en el idioma. Por lo tanto, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en modelos que permitan a los estudiantes apoderarse del idioma de manera libre y amigable, teniendo en cuenta sus preferencias, estilos de aprendizaje e inteligencias. Como lo sostienen Gardner y otros investigadores, los niños desde sus primeros años muestran inclinación a determinadas inteligencias. Cada estudiante conlleva una manera diferente de aprender y como maestros necesitamos conocerlas y aplicar actividades de acuerdo a las diversas necesidades de nuestros educandos, es decir de acuerdo a sus inteligencias.

Nuestro objetivo principal es estimular la expresión oral utilizando cada una de las inteligencias múltiples para lograrlo. Hemos creído conveniente trabajar con niños del cuarto grado de primaria pues ellos van desarrollando su pensamiento operacional lógico, la memoria, sus estrategias cognitivas y metacognitivas así como su concentración. Esto les permite expresarse de forma cada vez más estructurada haciendo uso del vocabulario que han adquirido previamente en la etapa de las operaciones concretas para ir construyendo oraciones cada vez más complejas y poder comunicarse. Otras de sus características son la adquisición de destrezas motoras, adecuado manejo del cuerpo, óptimo desarrollo de las habilidades motoras finas (dibujo, modelado, construcción de maquetas, etc.) y la pasión por los juegos colectivos organizados bajo reglas. Además, ya tienen un buen dominio de las relaciones interpersonales, convirtiéndose en individuos participativos, colaboradores,

solidarios, competitivos y sociales a diferencia de la etapa previa en la cual predomina el “yo”.

2.4 Metodología y Técnicas de Recolección de Datos

Después de aplicar una encuesta piloto (Anexo 1) a un grupo de treinta profesores de inglés que han tenido a su cargo el cuarto grado de primaria en diferentes colegios particulares de Lima Metropolitana, sobre cuál de las habilidades del idioma está menos estimulada en el aula, la mayoría de ellos coincidieron en que esta es la habilidad oral. Si bien es cierto, propusieron algunas actividades interesantes que en su mayoría respondieron a las inteligencias lingüística y musical, estas no respondieron al abanico de inteligencias que según Gardner posee cada individuo. Esto nos motivó a plantear este proyecto de innovación como una alternativa a las metodologías que se vienen utilizando en la actualidad, pero que aún no han logrado estimular exitosamente la expresión oral en la mayoría de los estudiantes. Posteriormente se aplicó una encuesta de muestreo por selección intencionada (ver Anexo 2) a cincuenta profesores de treinta colegios particulares de Lima Metropolitana para conocer cuál de las habilidades era la menos estimulada por los docentes en sus aulas.

En el primer punto de la encuesta se presentó una lista de siete actividades en la que cada una se relaciona con una de las siete inteligencias. Nuestro propósito fue recoger información sobre qué inteligencia(s) los profesores trabajaban más en el desarrollo de sus actividades en las aulas, como se muestra en la figura 01.

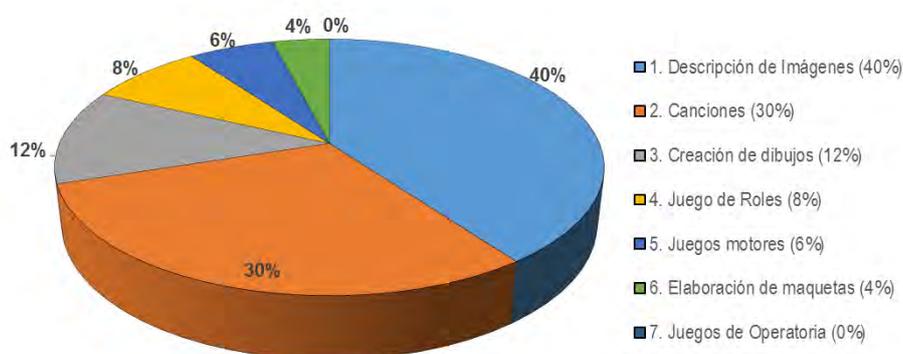


Figura 1. Actividades que los docentes desarrollan con más frecuencia

Cuando se pidió a los profesores que especificaran el nivel de competencia que alcanzaron sus alumnos del cuarto grado al término del primer semestre académico en cada una de las habilidades del idioma inglés, la mayoría de ellos los ubicaron en el nivel bajo en la habilidad de expresión oral (ver Tabla 5), razón por la cual se reafirma la decisión de escoger a la expresión oral como la habilidad del idioma inglés que más se necesita estimular en el aula. Asimismo, se advirtieron ciertas dificultades que los profesores enfrentan en sus aulas para estimular la expresión oral (ver Tabla 6).

Tabla 5.

Nivel de competencia en las habilidades del idioma inglés según encuesta a docentes

Habilidades	Bajo	Medio	Alto
Speaking	66%	24%	10%
Listening	8%	12%	80%
Reading	10%	20%	70%
Writing	50%	30%	20%

Tabla 6.

Dificultades para estimular la expresión oral.

Descripción	% de profesores
Número excesivo de alumnos	64%
Tiempo insuficiente de horas de clase	22%
Incorporación de alumnos nuevos cada año	14%

Si partimos de estas dificultades, en este proyecto se ha organizado un programa de actividades según cada inteligencia para enseñar un mismo tema con la finalidad de que los docentes con un gran número de alumnos en sus aulas, puedan agruparlos según sus tipos de inteligencias, enseñándoles un mismo contenido con actividades diferentes basadas en dichas inteligencias. Por consiguiente, los docentes podrán optimizar el tiempo dedicado a la expresión oral en los grupos que han formado. Del mismo modo, el trabajar con actividades

según los tipos de inteligencias que los alumnos poseen, ayudará a que los alumnos nuevos con menor dominio del idioma se adapten rápidamente y se sientan cómodos dentro de un grupo al desarrollar actividades que respondan a su tipo de inteligencia. Para que los profesores conozcan los tipos de inteligencia que tienen más desarrollados sus alumnos, es necesario que utilicen su creatividad e imaginación para elaborar algún tipo de test o prueba diagnóstica, lista de cotejo de actividades que sus alumnos prefieren y observación detallada y continua. Además, pueden utilizar el “Test o inventario de inteligencias múltiples para niños o niñas” de Cristina Granado Alonso de la Universidad de Sevilla o los “Tests de inteligencias múltiples” del profesor Gesvin Romero.

Por otro lado, la encuesta arrojó que los recursos más utilizados por los profesores para estimular la expresión oral son los diálogos y las exposiciones. Un diez por ciento de ellos utilizan las entrevistas; un dieciocho por ciento, las fichas de trabajos y solo un ocho por ciento, los títeres como herramientas para estimular la expresión oral, tal y como podemos apreciar en la figura 2. Por esta razón, este proyecto presentará diversos recursos que ayuden a estimular la expresión oral al mismo tiempo que los alumnos entrenen cada una de las inteligencias múltiples, como se verá en el capítulo III.

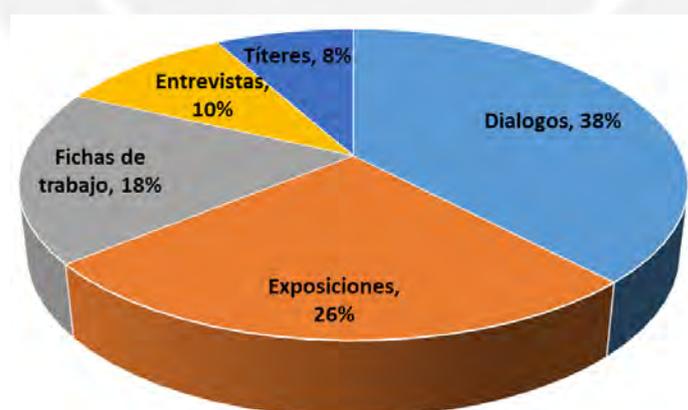


Figura 2. Recursos utilizados por los profesores para estimular la expresión oral.

Para seleccionar los contenidos a desarrollar en el proyecto se preparó en la encuesta una lista de diez temas, extraídos luego de la revisión de libros de las principales editoriales

que proporcionan los programas curriculares de inglés para el cuarto de primaria, para que los docentes escogieran los que por lo general forman parte del programa curricular en el área de idioma extranjero: inglés para el cuarto grado de primaria. Treinta y ocho de los cincuenta docentes coincidieron en que estos cinco temas son los más enseñados: *“What do you like to eat? My house, What are you wearing? How’s the weather? I love my body”*. En este sentido, nuestra propuesta de innovación está conformada por un conjunto de actividades basadas en las inteligencias múltiples para enseñar estos cinco contenidos y estimular la expresión oral.

Con respecto a las subcompetencias que conforman la expresión oral, la encuesta arrojó lo siguiente: el 34% de los profesores señalaron a la pronunciación como la subcompetencia más importante de la expresión oral, seguida de la fluidez el 28% de los profesores y la exactitud gramatical el 20% de los profesores. Un mínimo, el 10% de los profesores consideraron que la entonación es la subcompetencia de la expresión oral más importante y solo el 8% de ellos consideran que todas las subcompetencias de la expresión oral tienen igual importancia. Sin duda alguna, cada una de estas subcompetencias de la expresión oral cumplen un rol fundamental, por tanto, en este proyecto se presentarán actividades en las que dichas subcompetencias de la expresión oral están implícitas. Sin embargo, se diferenciará una en especial según la inteligencia que se va a trabajar y el tipo de actividad.

Estas actividades pueden ser modificadas, mejoradas y ampliadas según la edad y realidad de los niños, inclusive pueden ser utilizadas para enseñar cualquier otra área curricular como el área de comunicación integral. Nos parece necesario que los que tenemos en nuestras manos la educación, atendamos las diferencias individuales de nuestros alumnos como respuesta a una pedagogía de la diversidad, el desarrollo holístico de la persona y la construcción de una cultura de paz.

Capítulo III. Propuesta De Innovación

3.1 Objetivos de la Propuesta de Innovación

Objetivo General

Proporcionar a los docentes del cuarto grado de primaria un programa de actividades basadas en cada una de las siete inteligencias múltiples inicialmente propuestas por Howard Gardner para estimular la expresión oral del idioma inglés en sus alumnos.

Objetivos Específicos

1. Diseñar un programa de actividades agrupadas en cinco contenidos, cada uno con siete actividades diferentes correspondientes a cada una de las inteligencias.
2. Estimular una de las subcompetencias de la expresión oral del idioma inglés en mayor grado en cada una de las actividades propuestas.
3. Ajustar cada una de las actividades a la etapa de desarrollo de los niños del cuarto grado de primaria.
4. Ubicar cada una de las actividades en uno de los momentos de una sesión de aprendizaje.

3.2 Propuesta de Innovación

Como se indica en el marco teórico, el enfoque comunicativo ha mostrado mejores resultados en el aprendizaje del idioma al priorizar la competencia comunicativa del mismo. En tal sentido, las actividades que se presentan a continuación intentan situarse en el contexto del juego.

3.3 Actividades

Las actividades que se presentan a continuación han sido diseñadas de manera que resulten atractivas para los niños y niñas y por ende estimulen la comunicación. Así mismo, están basadas en cada una de las inteligencias para potenciar las que se encuentran más desarrolladas en los estudiantes y motivar el desarrollo de las otras.

3.3.1 Actividades para el tema 1: How's the weather?

Actividad 1

Objetivo: Describir el clima y expresar preferencias respecto a éste.

Subcompetencia oral: pronunciación. Practicar los fonemas /dʒ/ y /ɪ/ dentro de palabras y oraciones.

Inteligencia 1: Lingüística

Momento: Básico

Materiales: (a) proyector, (b) diapositivas, (c) calendario, (d) audios, (e) pizarra

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Los alumnos reconocen cinco situaciones en cinco audios: (a) La lluvia caer sobre una calle, (b) Pajaritos cantando y animalitos corriendo por un campo, (c) El viento fuerte arrastrando objetos a su paso, (d) El sonido que hacen los dientes al castañear, (e) . Las olas del mar y la gente bañándose en la playa. Todos ellos elaborados por el docente con anticipación. Luego, la profesora hará la pregunta: *How's the weather?* y los alumnos vuelven a escuchar las diferentes situaciones y al finalizar de escuchar cada uno de los audios, la profesora responderá ayudándose del lenguaje corporal "*It's rainy, it's sunny and warm, it's windy and cloudy, it's cold, it's hot*" para que los alumnos repitan la descripción y practiquen las oraciones. Finalmente, pide alumnos voluntarios para que hagan la pregunta y el resto responda.
2. Se proyectan imágenes que representan las cuatro estaciones del año y al lado de estas, un calendario dividido en cuatro grupos de meses (correspondientes a cada estación) "*Grupo 1: December, January, February, Grupo 2: March, April, May,*

Grupo3: June, July, August, Grupo 4: September, October y November". Los niños asocian, en forma oral, cada grupo de meses con cada imagen. Conforme lo vayan haciendo correctamente, la profesora proyecta el nombre de la estación en cada recuadro. *"Summer, fall, winter y spring"*. Finalmente, los niños practican la pronunciación de las cuatro estaciones del año repitiendo después del profesor.

3. Se divide a los alumnos en grupos, la profesora llama a uno de los integrantes de cada grupo y le dice al oído una palabra que forma parte de una oración. La actividad se iniciará a la cuenta de tres. Cada grupo deberá comunicarse para formar una oración que luego dirían en voz alta. El grupo que lo haga primero y correctamente obtendrá un premio (*"It's hot and sunny in summer. It's cold and rainy in winter. It's cloudy and windy in fall. It's warm in spring"*).
4. Finalmente, la profesora proyecta diferentes paisajes rurales y urbanos con diferentes climas, cada alumno elige la imagen que más le gusta y contesta a la pregunta: *How's the weather?*

Actividad 2

Objetivo: Describir el clima y expresar preferencias respecto a este.

Subcompetencia oral: fluidez y pronunciación del fonema /h/. Expresar oraciones que describan el clima utilizando ayudas visuales y fichas de trabajo.

Inteligencia 2: Lógico-matemática

Momento: Básico

Materiales: (a) Carteles, (b) Plumones, (c) Cartulina de colores, (d) Pizarra, (e) Papelógrafos, (f) Hoja de trabajo, (g) Lápices de colores, (h) Reglas, (i) Borradores y (j) Figuras geométricas.

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se divide a los alumnos en cuatro grupos y se les entrega figuras geométricas: un círculo, un triángulo, un hexágono y un rombo. La profesora dice que cada figura geométrica corresponde a una estación del año: *the circle is summer* (representa al sol), *the triangle is fall* (representa a la hoja caída del árbol), *the rhombus is winter* (representa el cristal de nieve) and *the hexagon is spring* (representa una flor). Luego, pide a los alumnos recordar y decir los doce meses del año: “*January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November y December*”. Un miembro de cada grupo elige una figura geométrica y la profesora pregunta qué meses del año corresponden a la estación. Después que los grupos han respondido, la docente pregunta a la clase: *How many months are there in a year? How many seasons are there in a year? How many months are there in a season?* Haciendo cálculos mentales, los alumnos dan sus respuestas oralmente.
2. Se entrega una hoja de trabajo a cada estudiante donde se muestra un gráfico de barras. En la coordenada “X” se encuentran escritas cada una de las cuatro estaciones del año y en la coordenada “Y” la temperatura entre diez y cuarenta grados centígrados. Se pide a cada niño que represente, mediante barras de colores, la temperatura que se alcanza en cada estación del año, según su percepción. Finalmente, con la ayuda de su hoja de trabajo, ellos responden a las preguntas: *What’s the temperature in summer/ fall/ winter/ spring?* Ejemplo: *It’s 30 degrees in summer.*
3. Se forman grupos y se reparte a cada grupo un papelógrafo, plumones y pequeños carteles con cada tipo de clima, escritos e ilustrados: “*It’s rainy, it’s sunny, it’s windy, it’s cloudy, it’s cold, it’s hot, it’s warm*”. Se les pide que dibujen cuatro conjuntos donde cada uno represente cada una de las cuatro estaciones del año y

que coloquen los elementos (carteles) en el conjunto o la intersección, donde ellos crean que corresponde. Finalmente, cada grupo coloca su trabajo en la pizarra y sale a exponerlo. Ejemplo: “*It’s sunny in summer and spring. It’s cold and rainy in winter. It’s cloudy in fall and winter. It’s warm in spring*”.

Actividad 3

Objetivo: Describir el clima y expresar preferencias respecto a éste.

Subcompetencia oral: entonación. Utilizar las curvas de entonación ascendente y descendente en preguntas y respuestas.

Inteligencia 3: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) proyector, (b) audios, (c) pizarra, (d) parlantes, (e) internet y (f) pistas musicales.

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Los alumnos escuchan y cantan junto con la profesora “*how’s the weather?*”:

How's the weather?

How's the weather?

It's sunny today.

How's the weather?

How's the weather?

It's rainy today.

How's the weather?

How's the weather

It's hot today.

How's the weather?

How's the weather?

It's cloudy today.

How's the weather?

How's the weather?

It's warm today.

How's the weather?

How's the weather?

It's cold today.

How's the weather today?

Let's look outside.

Al mismo tiempo visualizan las imágenes proyectadas que acompañan la canción (*sunny, rainy, cloudy, cold, hot, warm, windy*). Una vez que han practicado la canción, solo se proyectan las imágenes que acompañan a la canción para que con ayuda de la profesora los alumnos respondan a la pregunta: *How's the weather?*

2. Se divide a los alumnos en grupos, se les reparte la letra de la canción anteriormente entonada y escuchan cuatro pistas diferentes (*e.g. rock, country, hip-hop y clásica*). Cada grupo escoge la que más le gusta y adapta la letra de la canción "*how's the weather?*" a su pista. Finalmente, cada grupo canta su canción.
3. Los alumnos escuchan la canción "*Four seasons*": <https://www.youtube.com/watch?v=00S7tBOMTL4> , la que va acompañada con imágenes de las cuatro estaciones correspondientes. Los alumnos cantan en simultáneo.

4. La profesora hace preguntas: *How's the weather in summer/ winter/ fall/ spring?* acompañada de una pista de rap. Los alumnos responden a estas preguntas rapeando. Ejemplo: *"It's hot and sunny in summer. It's cold and rainy in winter. It's cloudy and windy in fall. It's warm in spring"*.

Actividad 4

Objetivo: Describir el clima y expresar preferencias respecto a éste.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical. Responder sobre el clima de forma cada vez más exacta a través de la práctica continua.

Inteligencia 4: Espacial

Momento: Básico

Materiales: (a) carteles, (b) pizarra, (c) figuras, (d) hojas en blanco, (e) plumones, (f) colores, (g) lápices, (h) carboncillo, (i) tijeras, (j) limpia tipo y (k) goma

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. El profesor pega en la pizarra imágenes recortadas a manera de rompecabezas, estas representan el clima (un sol, una nube, lluvia, viento, un termómetro a cero grados, un termómetro a 20 grados y un termómetro en rojo). Además, estas imágenes muestran el vocabulario dentro de ellas (*It's rainy, it's sunny, it's windy, it's cloudy, it's cold, it's hot, it's warm*). A través de la participación, los alumnos salen a la pizarra para unir las piezas y formar las figuras. Finalmente, la profesora señala cada imagen para que los alumnos digan la frase completa.
2. La profesora pregunta: *What are your favorite months?* Y muestra cuatro carteles con los meses del año correspondientes a cada estación con una imagen que la represente: *"Cartel 1: December, January, February, Cartel 2: March, April, May, Cartel 3: June, July, August, Cartel 4: September, October y November"*. A

medida que los alumnos responden se van volteando los carteles para mostrar la estación que representan: *Summer, fall, spring, winter*.

3. Se distribuye una hoja con la pregunta: *How's the weather in your favorite season?* para que los alumnos representen su estación favorita utilizando diferentes materiales. Finalmente, los alumnos caminarán por todo el salón preguntado a sus compañeros: *What's your favorite season? How's the weather in your favourite season?*, los alumnos deberán responder al mismo tiempo que muestran sus imágenes.

Actividad 5

Objetivo: Describir el clima y expresar preferencias respecto a éste.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical. Reconocer la función que cumplen las palabras dentro de las oraciones que utilizarán para describir el clima.

Inteligencia 5: Cinestésico-corporal

Momento: Básico

Materiales: (a) carteles, (b) pizarra, (c) tizas, (d) tarjetas, (e) plumones, (f) caja, (g) tijeras, (h) goma y (i) cartulina

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. La profesora escribe la pregunta: *How's the weather?* en medio de toda la pizarra. Luego, abre la ventana y muestra el clima para que los estudiantes puedan reconocer a qué se refiere dicha pregunta (probablemente los niños respondan en su lengua materna) y acompañándose de mímica los ayuda con la respuesta. Ejemplo: *"It's hot"*. La profesora escribe las siguientes oraciones alrededor de la pregunta: *It's hot, It's rainy, it's sunny, it's windy, it's cloudy, it's cold, it's warm* y encierra la primera oración que utilizó en el ejemplo. Posteriormente, pide a los

alumnos ponerse de pie y dividirse en dos mitades. La profesora indica a ambos grupos que escenifiquen cada una de las oraciones que ella escribió alrededor de la pregunta y que ella irá mencionando. El grupo que realice la mímica correcta, obtendrá un punto el cual se colocará en la pizarra.

2. La profesora elabora carteles con la pregunta: *How's the weather?* (repetida siete veces y recortadas en palabras) y carteles con las siete respuestas: *It's hot, It's rainy, it's sunny, it's windy, it's cloudy, it's cold, it's warm* (recortadas por palabras). Los alumnos recibirán un cartel con una de las palabras y deberán desplazarse por el salón sosteniéndolo y mezclándose entre ellos. Luego, se les indica que a la voz de tres busquen a sus compañeros para formar la pregunta o la respuesta, según la palabra que les hubiera tocado y luego alinearse de tal modo que se agrupen cada pregunta con una respuesta, lo más rápido posible. Los alumnos deberán sostener su cartel en alto y decir simultáneamente la pregunta y respuesta que armaron conforme vayan terminando.
3. La profesora trae tarjetas con las oraciones: *It's hot, It's rainy, it's sunny, it's windy, it's cloudy, it's cold, it's warm* y las coloca en una caja. Luego, la profesora se para en la puerta del salón y pide a los alumnos que cojan una tarjeta conforme van saliendo al patio del plantel. Previamente, ha dibujado cuatro círculos grandes en el patio, en cada uno de ellos está escrita la estación del año y los meses que le corresponden: "It's summer: *December, January, February, It's fall: March, April, May, It's Winter: June, July, August, It's spring: September, October y November*". La profesora indica que a la voz de tres, los alumnos deben correr hacia el círculo que corresponda a la descripción de su tarjeta. Finalmente, la profesora pregunta: *How's the weather in summer? How's the weather in winter? How's the weather in fall? How's the weather in spring?* Los

alumnos responden correctamente utilizando sus tarjetas para describir cada estación.

Actividad 6

Objetivo: Describir el clima y expresar preferencias respecto a este.

Subcompetencia oral: fluidez. Reportar el clima haciendo uso de materiales tales como figuras, tarjetas y fichas de trabajo.

Inteligencia 6: Intrapersonal

Momento: Básico

Materiales: (a) ficha, (b) tarjetas en blanco, (c) goma, (d) tarjetas, (e) colores, (f) plumones, (g) lápices, (h) crayones e (i) *stickers* de caritas felices

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se entrega a cada alumno una ficha con todos los meses del año: *January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November y December*” escritos dentro de un recuadro en la parte superior de la misma. En la parte inferior se presentan cuatro recuadros con las cuatro estaciones del año: *“It’s summer, It’s fall, It’s winter, It’s spring”*, acompañadas de una imagen que las representa. Los alumnos deben relacionar los meses del año que corresponden a cada estación. Luego, la profesora pide voluntarios para que mencionen los meses del año para cada estación. Seguidamente, se les reparte un set de diez *stickers* con caritas felices para que los alumnos peguen cuatro caritas en su estación favorita, tres en la que le sigue, dos en la que les gusta más o menos y una en la que menos les gusta. Finalmente, se les pregunta: *What’s your favorite season?* Y cada niño responde con la estación que tiene cuatro caritas felices.

2. Se elabora una ficha con un mapa del Perú con solo siete de sus departamentos delineados. Debajo del mapa se muestra un cuadro con las siguientes oraciones acompañadas de una pequeña imagen: “*It’s hot, It’s rainy, it’s sunny, it’s windy, it’s cloudy, it’s cold, it’s warm*”. Los alumnos deben identificar y decir a sus compañeros la frase que describe al departamento que le corresponde. Finalmente, la profesora pide voluntarios para que describan el clima en su departamento favorito al responder a la pregunta: *How’s the weather in Piura/ Loreto/ Ica/ Arequipa/ Lima/ Puno/ La Libertad?*
3. Se reparte a los alumnos una tarjeta en blanco donde ellos representarán su estación favorita mediante un dibujo en una de las caras y en la otra completarán a quien va dirigida: *Dear _____* (alguien que se encuentre en otro país). *In Peru, we are in _____* (su estación favorita). *It’s _____ and _____*. (descripción del clima). Finalmente, cada alumno expone su postal en forma oral.

Actividad 7

Objetivo: Describir el clima y expresar preferencias respecto a este.

Subcompetencia oral: fluidez. Escenificar una historieta sobre el clima utilizando la estrategia de juego de roles.

Inteligencia 7: Interpersonal

Momento: Básico

Materiales: (a) historietas, (b) goma, (c) tijeras, (d) pelotas, (e) plumones, (f) cartulina, (g) lápices/lapiceros y (h) reglas

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. La profesora coloca cuatro cestas en el centro de un círculo que formarán los alumnos. Cada cesta representa una de las estaciones del año: *Summer* (dibujo de

un sol), *fall* (dibujo de las hojas cayendo de un árbol), *winter* (dibujo de un chullo y un par de guantes), *spring* (dibujo de una mariposa posada en una flor). Los alumnos juegan “*hot potato*” (la papa caliente). Para este juego, la profesora tendrá doce pelotas, cada una tendrá un mes del año: “*January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November y December*”. El juego consiste en que al momento que la profesora entrega la primera pelota al alumno que iniciará el juego, comienza la música para que este pase la pelota al resto de sus compañeros. Cuando la música cesa, el alumno que se quedó con la pelota debe levantarla, decir el mes para que todos repitan y colocarla en la cesta que le corresponde. Se realizará lo mismo hasta culminar con la última pelota. Finalmente, la profesora pregunta: *What are the months in summer/ in fall / in winter / in spring?* y los alumnos responderán ayudándose con las pelotitas.

2. Se forman grupos de tres y cada grupo recibe un set de treinta y seis cartas con los meses del año repetidos tres veces. Se les explica que van a jugar “*nervous hand*” (nervioso) con sus respectivos grupos. El juego consiste en que cada alumno tira una carta por turno de forma rápida, al tirar su carta cada alumno deberá mencionar una de las estaciones del año siguiendo este orden: *Summer, fall, winter y spring*. Cada vez que salga un mes que coincida a la estación mencionada, deben poner la mano sobre las cartas. El alumno que se equivoca irá saliendo del grupo hasta que quede un ganador.
3. Los mismos grupos de la actividad anterior reciben una historieta titulada “*How’s the weather?*” (ver Anexo 3), se les pide que subrayen las frases que describen el clima para que escenifiquen la historieta, siendo uno el narrador y los dos restantes las dos hormigas, protagonistas de la historia. Finalmente, los alumnos

con ayuda del modelo crean su propia historia con animales y lugares del mundo de su preferencia y la escenifican.

3.3.2 Actividades para el tema 2: **What are you wearing?**

Actividad 1

Objetivo: Describir qué tipo de ropa están usando las personas y cuál es su ropa favorita.

Subcompetencia oral: fluidez y pronunciación de la *S* inicial más una consonante. Describir cómo están vestidas las personas sin vacilaciones utilizando ayudas visuales, conocimientos previos y patrones a seguir.

Inteligencia 1: Lingüística

Momento: Básico

Materiales: (a) proyector, (b) imágenes, (c) hoja de trabajo a colores, (d) fotos y (e) Posters

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se proyectan diferentes prendas de vestir con sus respectivos nombres y se pregunta a los alumnos de qué color es cada prenda: *What color is the dress/ skirt/ blouse/ t-shirt/ sweater/ jacket/ hat/ cap/ scarf/ shirt/ tie/ belt/ swimsuit/ coat? What color are the pants/ jeans / shoes/ shorts/ sunglasses/ gloves/ pajamas/ slippers/ sandals/ socks/ boots?* Se deja las imágenes proyectadas y se les reparte una hoja de trabajo donde se muestran cuatro personas con distintas prendas de vestir. Siguiendo el modelo, los estudiantes deben describir los demás personajes (anexo 4). Una vez terminado el trabajo, en parejas los alumnos se preguntan y responden cómo viste cada personaje: *What is Ruben / Marie / Anthony and Flor/ wearing?*
2. Luego, se muestran posters de personajes que pueden ser de series televisivas (de acuerdo a la realidad, contexto social y preferencias de los alumnos) para que los

alumnos describan oralmente cómo están vestidos dichos personajes. Ejemplo:
Shrek is wearing brown pants and a white jacket and black boots, Fiona is wearing a green dress and brown shoes.

3. Previamente, se ha pedido a cada alumno traer la foto que más les guste de ellos mismos para que describan cómo están vestidos.

Actividad 2:

Objetivo: Describir qué tipo de ropa están usando las personas y cuál es su ropa favorita.

Subcompetencia oral: fluidez. Describir cómo visten las personas sin vacilaciones partiendo de una simulación y utilizando material concreto.

Inteligencia 2: Lógico-matemática

Momento: Básico

Materiales: (a) dinero de papel, (b) muñecos, (c) cartulina, (d) tijeras, (e) cinta skotch, (f) plumones, (g) lápices, (h) borradores, (i) papel en blanco y (j) prendas de vestir de juguete

Tiempo: 1 hora

1. Se utiliza material concreto de diferentes prendas de vestir y se les coloca sus respectivos nombres y precios: *dress-S/. 55, skirt-S/. 30, blouse-S/. 20, t-shirt-S/. 18, pants-S/. 75, jeans-S/. 65, sweater-S/. 48, jacket-S/. 33, coat-S/. 98, shoes-S/. 67, shorts-S/. 37, hat-S/. 13, cap-S/. 17, scarf-S/. 10, sunglasses-S/. 22, shirt-S/. 40, tie-S/. 15, gloves-S/. 7, belt-S/. 12, swimsuit-S/. 27, pajamas-S/. 28, slippers-S/. 18, sandals-S/. 31, socks-S/. 5, boots-S/. 99.* La profesora muestra cada prenda y pregunta cuánto cuesta cada una: *How much is/are the _____?* para que los alumnos respondan oralmente. Ejemplo: *the socks are five soles, the hat is thirteen soles, etc.*
2. Se divide a los alumnos en grupos y se les pide que designen a uno de sus miembros como vendedor(a), a quien se le entregará material concreto con sus

respectivos precios. Mientras los vendedores montan su tienda, el resto de alumnos, quienes serán los clientes, reciben S/. 250 en billetes y monedas de papel de diferentes denominaciones. Los alumnos juegan a la tienda comprando y vendiendo las prendas de su preferencia, utilizando adecuadamente la suma de dinero que se les dio y formulando la pregunta: *How much is/are the _____?*

3. La profesora pregunta a los clientes qué compraron y cuánto gastaron: *What did you buy? How much did you spend?* y a los vendedores cuánto ganaron y qué prendas vendieron.
4. Previamente se ha pedido a los alumnos que traigan un muñeco para ser vestido con la ropa que compraron. Los vendedores utilizarán las prendas que les quedó. La profesora proporciona un ejemplo sobre su vestimenta: *I'm wearing blue pants, a white blouse, black shoes and black socks.* Luego, cada alumno describe su muñeco respondiendo a la pregunta de la profesora: *What's he/she wearing?*

Actividad 3

Objetivo: Describir qué tipo de ropa están usando las personas y cuál es su ropa favorita.

Subcompetencia oral: pronunciación. Reconocer y practicar el sonido de la “s” y la “sh” a través de la repetición de las palabras en chants.

Inteligencia 3: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) Internet, (b) proyector, (c) canción, (d) prendas de vestir, (e) parlantes, (f) *chant*

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Los alumnos escuchan un canto acompañado de imágenes proyectadas para aprender las prendas de vestir: *dress, skirt, blouse, t-shirt, pants, jeans, sweater,*

jacket, coat, shoes, shorts, hat, cap, scarf, sunglasses, shirt, tie, gloves, belt, swimsuit, pajamas, slippers, sandals, socks, boots.

<https://www.youtube.com/watch?v=MqsHPm-qsdE>. Al final del *chant* aparece la

frase: “*It’s your turn*” para que esta vez ellos canten el *chant*.

2. Se proyecta una canción en la cual diferentes personas lucen diferentes prendas de vestir. Cada vez que aparece una de las personas aparece también la frase que describe su atuendo: “*She is wearing a pink dress, he is wearing a blue shirt, they are wearing white hats, etc.*”
<https://www.youtube.com/watch?v=cBmnRsh8Hw>. Al final de la canción aparece la pregunta: “*How about you?*” para que los niños canten y describan qué están vistiendo: “*I’m wearing...*”
3. Previamente se ha pedido a los alumnos que traigan su tenida favorita. Se les da unos minutos para cambiarse. Luego, se forman en grupos para crear su propia canción con el ritmo de la canción anterior y describir la ropa que ahora visten. Finalmente, cada grupo sale al frente para cantar su canción.

Actividad 4

Objetivo: Describir qué tipo de ropa están usando las personas y cuál es su ropa favorita.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical. Describir cómo visten las personas, utilizando la estructura gramatical del presente continuo.

Inteligencia 4: Espacial

Momento: Básico

Materiales: (a) papelógrafo, (b) revistas, (c) tijeras, (d) goma, (e) recortables, (f) lápices, (g) colores, (h) plumones, (i) cordel y (j) ganchos de ropa

Tiempo: 2 horas

Procedimiento:

1. Cada alumno recibe una hoja de trabajo donde se muestran personas con diferentes prendas de vestir en siluetas: *dress, skirt, blouse, t-shirt, pants, jeans, sweater, jacket, coat, shoes, shorts, hat, cap, scarf, sunglasses, shirt, tie, gloves, belt, swimsuit, pajamas, slippers, sandals, socks, boots* (anexo 5). Luego, se proporciona un set de recortables para que los alumnos corten y peguen las prendas de vestir correspondientes a las siluetas mostradas. Cuando terminen, los alumnos cuelgan sus hojas de trabajo en un cordel. La profesora señalará a cada personaje y preguntará: *What's Sam/ Tom/ Linda/ Wendy/ Jimmy/ Bob/ Jenny/ Jane/ wearing? What are Sue and Dora wearing?* para que los alumnos respondan utilizando las prendas de vestir.
2. Se forman grupos de tres, cada grupo recibe un papelógrafo donde se muestran siluetas de cuatro personas (*he, she, they*). Se pide a los alumnos que recorten de revistas y periódicos viejos, prendas de vestir y vistan a las siluetas. Finalmente, cada grupo sale y expone su papelógrafo: "*He's wearing _____ . She's wearing _____ . They're wearing _____*".
3. Se reparte a cada alumno una hoja en blanco para que se dibuje, pinte y describa con su tenida favorita. Finalmente, cada niño expone oralmente su dibujo: *I'm wearing _____*.

Actividad 5

Objetivo: Describir qué tipo de ropa están usando las personas y cuál es su ropa favorita.

Subcompetencia oral: fluidez. Describir cómo están vistiendo las personas sin vacilaciones a través de la estrategia de la simulación.

Inteligencia 5: Cinestésico-corporal

Momento: Básico

Materiales: (a) prendas de vestir, (b) canastas y (c) fondo musical

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

En la clase anterior se han formado grupos y a cada grupo se le ha asignado una estación del año: *spring, summer, winter, fall*. A cada grupo se le ha pedido traer sus prendas favoritas de acuerdo a la estación asignada.

1. La profesora dice: “*stand up winter/spring/summer/fall*” para que los alumnos salgan al frente por grupo con sus prendas de vestir. Conforme las van mostrando, la profesora va preguntando: *What color is/are the dress – skirt – blouse – t-shirt – pants – jeans – sweater – jacket – coat – shoes – shorts – hat – cap – scarf – sunglasses – shirt – tie – gloves – belt – swimsuit – pajamas – slippers – sandals – socks – boots?* De este modo los alumnos van reconociendo las prendas de vestir.
2. La profesora recoge todas las prendas de vestir y las coloca indistintamente en dos o tres canastas debajo de la pizarra. Se retiran las carpetas y los niños se sientan en el piso, en grupos. Seguidamente, la profesora va pidiendo a distintos alumnos que mencionen una de las prendas de vestir para que los demás corran hacia las canastas y encuentren tal prenda (el alumno que dice la prenda de vestir no podrá correr hacia las canastas). El alumno que primero encuentre la prenda, irá sumando puntos para su grupo.
3. La profesora plantea un desfile de modas. Los alumnos utilizarán las prendas de vestir que trajeron a clase para esta actividad. La profesora pide a un niño y una niña como voluntarios para desfilan y se coloca un fondo musical para dar inicio al evento. Con la ayuda de los alumnos, la profesora describe a los voluntarios: “*His name is Pedro and he’s wearing a blue t-shirt and black pants. Her name is Lucia and she’s wearing a purple dress and beige sandals, etc.*” Luego, cada

alumno desfilará por la pasarela mientras otros alumnos se van turnando para hacer de presentadores e ir describiendo a sus compañeros. Se motiva a quienes hacen de público a que ovacionen a los modelos.

Actividad 6

Objetivo: Describir qué tipo de ropa están usando las personas y cuál es su ropa favorita.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical. Describir cómo visten los miembros de su familia identificando la función que cumple cada palabra dentro de las oraciones.

Inteligencia 6: Intrapersonal

Momento: Básico

Materiales: (a) papelógrafo, (b) hoja de trabajo, (c) proyector, (d) foto, (e) colores, (f) témperas, (g) acuarelas, (h) lápices, (i) borrador, (j) pizarra y (k) carboncillo

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se entrega a los alumnos una hoja de trabajo donde se muestran dibujos de las prendas de vestir sin colorear con sus respectivos nombres: *dress, skirt, blouse, t-shirt, pants, jeans, sweater, jacket, coat, shoes, shorts, hat, cap, scarf, sunglasses, shirt, tie, gloves, belt, swimsuit, pajamas, slippers, sandals, socks, boots*. Los alumnos deberán colorear las prendas de vestir según sus preferencias (anexo 6). Luego, la profesora pregunta: *What color is/are your dress – skirt – blouse - t-shirt - pants – jeans – sweater – jacket – coat – shoes – shorts – hat – cap – scarf – sunglasses – shirt – tie – gloves - belt – swimsuit – pajamas – slippers – sandals – socks - boots?* Cada alumno responde de qué color pintó sus prendas: *“My shorts are red, my blouse is pink, etc”*.
2. Se entrega un papelógrafo a cada alumno para que dibuje y pinte a su familia utilizando el material que ellos prefieran. Luego, la profesora muestra una foto de

su familia, la presenta a la clase y describe qué está vistiendo cada uno de sus miembros: “*This is me and I’m wearing...; this is my father Jair and he’s wearing...; this is my mother Monica and she’s wearing...etc*”. Siguiendo el ejemplo, los alumnos deberán salir al frente con sus papelógrafos, presentar sus familias y describir qué está vistiendo cada miembro.

Actividad 7

Objetivo: Describir qué tipo de ropa están usando las personas y cuál es su ropa favorita.

Subcompetencia oral: fluidez y pronunciación de la *S* inicial más una consonante. Reportar cómo visten diferentes personajes haciendo uso de ayudas visuales y fichas de trabajo.

Inteligencia 7: Interpersonal

Momento: Básico

Materiales: (a) títeres, (b) imágenes, (c) escenario, (d) hoja de trabajo, (e) lápices

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. La profesora monta un teatro de títeres con la escenografía de las cuatro estaciones del año (summer, fall, spring, winter). Los alumnos serán el público asistente y se ubican frente al escenario. La profesora escenifica las cuatro estaciones, las cuales son representadas por cuatro personajes que visten las siguientes prendas: Títere femenino - summer (*sunglasses, swimsuit, shorts, cap, sandals*), títere masculino -fall (*tie, sweater, hat, jeans , boots, shirt*), títere femenino - spring (*t-shirt, shoes, socks, blouse, belt, skirt*), títere femenino - winter (*dress, jacket, coat, scarf, gloves, slippers, pants*). Cada personaje se presenta y pregunta al público el color de cada prenda que lleva.

Ejemplo: *Hello friends, how are you?* (Los alumnos interactúan con ella).

I'm summer and today I'm wearing sunglasses, a swimsuit, shorts, a cap and sandals (esto lo realiza señalando cada una de sus prendas).

Now what color are-is my sunglasses/ my swimsuit/ my shorts/ my cap/ my sandals? (Los alumnos responden de acuerdo al color).

Esto se realiza con cada uno de los personajes. Finalmente, la profesora divide a los alumnos en cuatro grupos y a cada grupo le entrega uno de los títeres. Ellos deberán mencionar las prendas de vestir con su respectivo color.

2. Cada alumno recibe una hoja de trabajo donde se muestra una tabla en blanco (anexo 7). Los alumnos se entrevistarán entre sí: *What are your favorite clothes?* y completarán la tabla con el nombre de sus compañeros y sus prendas favoritas. Cuando hayan llenado sus tablas, cada alumno escogerá a uno de sus compañeros de su lista para reportar al salón de forma oral cuáles son sus prendas favoritas: *Her/his favorite clothes are...*
3. La profesora proyecta una imagen de la familia de los *Simpsons* (u otra de acuerdo al contexto social y preferencias de los alumnos) y describe a uno de los personajes para que ellos infieran quién es. Ejemplo: *"He's wearing red shorts, a yellow shirt, brown socks and black shoes"*. Luego, la profesora invita a voluntarios para que describan oralmente al resto de personajes y sus compañeros digan quién es. Seguidamente, se van cambiando las imágenes con grupos de personajes famosos para que los alumnos los describan e identifiquen quiénes son.

3.3.3 Actividades para el tema 3: I love my body

Actividad 1

Objetivo: Conocer y respetar las partes de su cuerpo.

Subcompetencia oral: pronunciación. Producir palabras monosílabas y bisílabas para mencionar las partes del cuerpo.

Inteligencia 1: Lingüística

Momento: Básico

Materiales: (a) hoja de trabajo, (b) proyector, (c) imágenes, (d) colores, (e) lápices, (f) hojas en blanco, (g) plumones, (h) borradores

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. La profesora enseña las partes del cuerpo, pidiendo a los alumnos que la sigan tocándose cada parte del cuerpo y repitiendo el nombre de cada una de éstas: *head, eyes, nose, mouth, ear, neck, shoulders, stomach, torso, arms, hands, fingers, legs, knees, foot, feet, toes*. Luego, se pide a los alumnos que identifiquen cuántas sílabas tiene cada palabra que escuchan ayudándose con palmadas. Ejemplo: *head* (una palmada) – *one syllable*, *shoulders* (dos palmadas) – *two syllables*. Cada alumno recibe una hoja de trabajo donde se muestra el dibujo de un niño con las partes del cuerpo aprendidas. Debajo del dibujo se presenta un cuadro dividido en dos columnas para que los alumnos lo completen, dividiendo las partes del cuerpo en una o dos sílabas (anexo 8).
2. Se proyecta la imagen de tres monstruos, el primero de ellos se presenta y describe, indicando las partes de su cuerpo y luego describe a sus dos amigos (anexo 9). Se pide a los alumnos que dibujen y colorean su propio monstruo y lo describan oralmente, siguiendo los modelos proyectados.

Actividad 2

Objetivo: Conocer y respetar las partes de su cuerpo.

Subcompetencia oral: fluidez. Describir las partes del cuerpo de sus compañeros utilizando conocimientos previos, fichas de trabajo y patrones a seguir.

Inteligencia 2: Lógico-matemática

Momento: Básico

Materiales: (a) hojas de trabajo, (b) proyector, (c) cinta métrica, (d) lápices

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se proyecta la imagen del cuerpo humano con sus partes. La profesora pregunta: *How many heads can you see? How many fingers can you see? Etc.* Para que los alumnos respondan oralmente el número: *One head, two eyes, one nose, one mouth, two ears, one neck, two shoulders, one stomach, one torso, two arms, two hands, two fingers, two legs, two knees, two feet, two toes.*
2. Previamente se les ha pedido a los alumnos una cinta métrica. Se les reparte una ficha de trabajo donde se observan imágenes de las diferentes partes del cuerpo con sus respectivos nombres y al lado de cada nombre un espacio para que los alumnos coloquen la medida de cada parte de su cuerpo. La profesora mide una parte de su cuerpo y dice: *My nose is two centimetres. I have a small nose. My head is sixty centimetres. I have a big head. My finger is five centimetres. I have a short finger. My leg is seventy centimetres. I have a long leg.* Posteriormente, siguiendo el ejemplo, los alumnos deberán reportar sobre sus medidas de forma oral a uno de sus compañeros. Finalmente, cada alumno deberá hablar sobre las medidas de su compañero al resto de la clase: *She has small ears. He has long arms.*

Actividad 3

Objetivo: Conocer y respetar las partes de su cuerpo.

Subcompetencia oral: pronunciación. Identificar y repetir los diferentes sonidos de la letra “e” en las palabras.

Inteligencia 3: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) canciones, (b) pistas musicales, (c) proyector, (d) hoja impresa, (e) parlantes

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Los alumnos escuchan, observan y repiten un canto acompañado de una proyección sobre las partes del cuerpo que lo van formando: <https://www.youtube.com/watch?v=n-l8PlOjB4Q>. Luego, cuando aparecen las flechas que señalan cada parte de cuerpo los alumnos van coreando las partes.
2. Se escucha y canta la conocida canción “*Head, shoulders, knees and toes*” (acompañada de mímica).

“Head, shoulders, knees and toes”

Head, shoulders, knees and toes,

Knees and toes.

Head, shoulders, knees and toes,

Knees and toes.

And eyes, and ears, and mouth,

And nose.

Head, shoulders, knees and toes,

Knees and toes.

3. Se forman grupos y se les pide que con la pista de la canción creen su propia letra con el resto de partes del cuerpo. Pista:

<https://www.youtube.com/watch?v=nSFHE06Tt9s>. Finalmente, cada grupo sale e interpreta su canción.

4. Se forman grupos y se reparten instrumentos musicales (maracas, tambores, panderetas, charangos, cajones o con los que se cuente). A cada grupo se le reparte la letra para un canto acompañada de imágenes y se les pide que con ayuda de sus instrumentos creen el ritmo del chant. Ejemplo:



*I have a big eye,
I have small ears,
I have a big mouth,
I have long arms,
I have short legs.*

And ...



He has short legs,
He has long arms,
He has small ears,
He has a big torso.

Actividad 4

Objetivo: Conocer y respetar las partes de su cuerpo.

Subcompetencia oral: fluidez. Describir las partes del cuerpo sin vacilaciones siguiendo patrones.

Inteligencia 4: Espacial

Momento: Básico

Materiales:

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se reparte a cada alumno las partes del cuerpo (con sus nombres correspondientes: *Eyes, nose, mouth, ears, neck, shoulders, stomach, torso, arms, hands, fingers, legs, knees, feet, toes*) de un muñeco armable donde una de las partes estará repetida y otra faltante. Se pide a los alumnos que lo armen para que se den cuenta que les falta una parte y que otra está repetida. La profesora proyecta la imagen del muñeco completa, con sus respectivos nombres, para que los alumnos puedan preguntarse por la parte faltante: *What body part do you need?* y a su vez los alumnos irán intercambiando las partes que les faltan y sobran para completar su muñeco. Una vez completados los muñecos, se practica la pronunciación de las partes del cuerpo.
2. La profesora proyecta su foto y la de un extraterrestre y se describe a si misma: *I have long legs, I have short arms, I have a big head, I have small ears, etc.* Luego, describe al extraterrestre: *He has big eyes, he has a small head, he has long arms, he has a short torso.* Seguidamente, se reparte a los alumnos una hoja en blanco para que peguen su foto, la cual se les ha pedido previamente, y se les pide que creen y pinten su propio extraterrestre. Posteriormente, los alumnos salen al frente para que siguiendo el ejemplo se describan a sí mismos y a su extraterrestre.

Actividad 5

Objetivo: Conocer y respetar las partes de su cuerpo.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical. Describir el cuerpo de diferentes personajes, utilizando la estructura gramatical del presente simple en tercera persona.

Inteligencia 5: Cinestésico-corporal

Momento: Básico

Materiales: (a) rompecabezas (hecho de cartulina por el profesor), (b) proyector, (c) cartulinas, (d) hojas impresas, (e) goma, (f) tijeras, (g) imágenes y (h) pizarra

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Los alumnos se forman en grupos, se sientan en el suelo y a cada grupo se le reparte un rompecabezas grande de las partes del cuerpo humano con sus respectivos nombres para que lo armen. Una vez armado el rompecabezas, la profesora los invita a jugar “*Simon says*”. Los alumnos escuchan a la profesora decir qué parte del cuerpo deben de tocarse a la vez que observan su muñeco para reconocer cada parte: *Eyes, nose, mouth, ears, neck, shoulders, stomach, torso, arms, hands, fingers, legs, knees, feet, toes*. Luego, cada niño va dando una nueva instrucción.
2. Se proyecta la imagen de un monstruo con su descripción. Ejemplo:



I have a long torso. I have a big head. I have short arms. I have small feet.

Se reparte a cada grupo un set de carteles con oraciones recortadas describiendo diferentes monstruos. Luego, la profesora proyecta las imágenes de diferentes monstruos y se les dice a los alumnos que a la voz de tres corran hacia la pizarra para que peguen los carteles, armando la descripción del monstruo al cual le corresponda.

Ejemplo:

She has a big head. She has a short torso. She has long legs. She has a small mouth.



3. Finalmente, se proyectan solo imágenes de otros monstruos para que cada grupo trabaje de forma colaborativa y salgan a describirlos de forma oral.

Actividad 6

Objetivo: Conocer y respetar las partes de su cuerpo.

Subcompetencia oral: fluidez. Describir las partes del cuerpo sin vacilaciones haciendo uso de fichas de trabajo y siguiendo patrones.

Inteligencia 6: Intrapersonal

Momento: Básico

Materiales: (a) hoja de trabajo, (b) muñecos, (c) pizarra, (d) plumones y (e) lápices

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se reparte una hoja de trabajo a cada alumno donde se muestra una niña con sus respectivas partes del cuerpo. Los alumnos deberán encontrar en una sopa de letras cada parte del cuerpo mostrada en el dibujo. Después de haber terminado con la sopa de letras, la profesora pregunta a los niños por las partes del cuerpo de la niña: *What's this?/What are these?* para que los alumnos vayan respondiendo y luego todos juntos dicen cada parte del cuerpo, ayudándose con lenguaje corporal. Finalmente, los alumnos completan la burbuja de diálogo mostrada en su hoja de trabajo con la parte que ellos consideren conveniente para luego describirse a sí mismos en forma oral (anexo10).

2. Previamente la profesora ha pedido que los alumnos lleven su muñeco favorito (robot, muñeco, peluche, Barbie, etc.). La profesora también ha llevado su peluche preferido. Lo describe oralmente para que los alumnos guiados de este modelo salgan al frente a describir su propio muñeco.

He has big ears. He has small eyes. He has short arms. He has a long torso.



Actividad 7

Objetivo: Conocer y respetar las partes de su cuerpo.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical. Describir el cuerpo de diferentes personajes utilizando la estructura gramatical del presente simple en tercera persona.

Inteligencia 7: Interpersonal

Momento: Básico

Materiales: (a) Disfraces, (b) Flashcards y (c) Limpia tipo

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Los alumnos se sientan en un círculo y juegan al teléfono malogrado. La profesora empieza diciendo una de las partes del cuerpo humano al niño que le sigue y así sucesivamente hasta que el último de los niños diga la palabra en voz alta. La profesora muestra un cartel con la imagen de la parte del cuerpo y su nombre correspondiente. Si es correcto, los alumnos aplauden; de no ser así, la

profesora corrige con ayuda del cartel para que todos repitan y se toquen la parte del cuerpo correspondiente.

2. La profesora pega hacia el lado izquierdo de la pizarra *flashcards* volteados con imágenes de diferentes monstruos y del lado derecho, una oración que describa al monstruo (también volteadas). Ejemplo:

He has long arms.



Se divide a los alumnos en dos grupos para que compitan en un juego de memoria que consiste en emparejar la parte del cuerpo señalada con la oración correspondiente. El grupo que logre emparejar, deberá decir en voz alta la oración para que los demás la repitan.

3. Se forman grupos y a cada grupo se le entrega una figura de un monstruo conocido por los alumnos. En forma colaborativa, cada grupo deberá describir oralmente el monstruo asignado. Ejemplo: *He has big hands, he has a short torso, etc.*



3.3.4 Actividades para el tema 4: What do you like to eat?

Actividad 1

Objetivo: Reconocer y valorar la forma más saludable de alimentarse.

Subcompetencia oral: fluidez. Expresar opiniones sobre los alimentos más y menos saludables de las tres comidas del día tan rápido sin trabarse.

Inteligencia 1: Lingüística

Momento: Práctico

Materiales: (a) material concreto (alimentos), (b) canasta, (c) carteles, (d) carta de menú, (e) mesa y (f) mantel

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se divide a los alumnos en grupos. A cada grupo, se le entrega un cartel con uno de los grupos alimenticios: *carbohydrates, proteins, vegetables, fat y fruit*. La profesora coloca sobre la mesa material concreto que representa los siguientes alimentos: *apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce, cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt*. Luego, los miembros de cada grupo deben recolectar en una canasta los alimentos que corresponden al grupo alimenticio que se les asignó. Finalmente, con ayuda de la profesora, los alumnos dicen el nombre de los alimentos de cada grupo.
2. Se forman grupos de tres o cuatro integrantes. Cada grupo recibe una carta de menú que indique el desayuno, el almuerzo o la cena. En la parte superior de la carta estará escrito según sea: **breakfast:** *apple, banana, eggs, pizza, soda, hot*

dog, bread, milk, lemon pie, ice cream; lunch: chicken, broccoli, hamburger, meat, french fries, soda, juice, chocolate cake, beans, fish y dinner: potato, tomato, fish, spaghetti, water, bacon, lemon pie, soda, butter, bread. El resto de la hoja, estará dividida en dos mitades, en una de ellas se muestra una carita feliz con el modal “*should*” y en la otra mitad, una carita triste con el modal “*shouldn’t*”. Utilizando estos modales, los alumnos deberán expresar oralmente sus opiniones dentro del grupo sobre qué se debería comer o tomar y qué no en estas comidas. Ejemplo: *You should eat a banana for breakfast but you shouldn’t eat pizza. You should eat beans for lunch but you shouldn’t eat chocolate cake. You should drink water for dinner but you shouldn’t drink soda.* Finalmente, cada grupo sale al frente a exponer su carta de menú.

Actividad 2

Objetivo: Reconocer y valorar la forma más saludable de alimentarse.

Subcompetencia oral: pronunciación. Reconocer y practicar el sonido de la /r/ en palabras para mencionar qué alimentos se deben utilizar para preparar una receta saludable.

Inteligencia 2: Matemática

Momento: Básico

Materiales: (a) papelógrafo, (b) plumones, (c) tarjetas, (d) proyector, (e) carteles con precios, (f) alimentos, (g) billetes y monedas de papel, (h) cajas de cartón e (i) bolsas de compra

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se divide a los alumnos en grupos. A cada grupo, se le entrega un papelógrafo donde se muestra un diagrama dividido por *carbohidrates, proteins, vegetables, fat y fruit* y un set de tarjetas con los alimentos y sus respectivos nombres: *apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce,*

cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt. Se les pide que peguen las tarjetas correspondientes a cada categoría. Luego, cada grupo deberá mencionar una categoría en forma oral. Finalmente, se practica la pronunciación de cada alimento mediante la proyección del diagrama completo.

2. La profesora elaborará carteles con precios. En el salón, se arma una tienda con alimentos (pueden ser de juguete, artificiales o reales) donde la profesora hará el papel de la vendedora. Los alumnos divididos en cuatro grupos han recibido dinero en billetes y monedas de papel y la consigna de preparar una receta saludable: *A fruit salad, arroz con pollo, a green salad y a fruit juice.* Cada grupo debe comprar los ingredientes necesarios calculando no excederse del dinero proporcionado. Ejemplo: *A: How much is the sugar? B: It's S/. 3.00. A: How much are the apples? B: They're S/. 5.00.* Finalmente, los grupos reportan oralmente qué compraron, cuánto gastaron y cuánto dinero les sobró. Ejemplo:

- Profesora: *What did you buy for the fruit salad?*

Alumnos: *Apples, pineapples, oranges, pears, peaches, bananas and grapes.*

- Profesora: *How much did you spend?*

Alumnos: *S/. 16.50*

- Profesora: *How much do you have left?*

Alumnos: *S/. 3.50*

Actividad 3

Objetivo: Reconocer y valorar la forma más saludable de alimentarse.

Subcompetencia oral: pronunciación de la semiconsonante /j/. Expresar qué alimentos son saludables y qué otros lo son menos a través del uso de ejercicios para la repetición de palabras.

Inteligencia 3: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) proyector, (b) canción y video y (c) imágenes

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. La profesora proyecta la imagen de una banana y eligiendo una tonada introduce los alimentos, utilizando el color característico de esta fruta:

*Yellow, yellow,
my favorite food is yellow.*

*It's very, very good,
my favorite food is yellow.*

I like, like ...

I like bananas.

Yum, yum, yum

Yum, yum, yum

Luego va mostrando el resto de los alimentos para que los alumnos realicen lo mismo con cada uno de ellos, teniendo en cuenta sus respectivos colores (*apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce, cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt*).

2. Se proyecta una canción y video donde se mencionan los beneficios de los alimentos saludables y donde se concientiza sobre el consumo limitado de los alimentos no tan saludables. <https://www.youtube.com/watch?v=cZ60zhvMIGk> . Los niños aprenden y cantan la canción complementando con lenguaje corporal.
3. Se divide a la clase en cuatro grupos y se asigna a cada grupo crear un canto. Dos de los grupos, mencionarán los alimentos que son más saludables para nuestro consumo, utilizando el modal “*should*” y los otros dos, los alimentos que son menos saludables utilizando el modal “*shouldn't*”. Finalmente, los grupos salen y cantan su canto.

Actividad 4

Objetivo: Reconocer y valorar la forma más saludable de alimentarse.

Subcompetencia oral: fluidez. Decir sin trabarse qué alimentos son saludables y qué alimentos no lo son.

Inteligencia 4: Espacial

Momento: Básico

Materiales: (a) hoja de trabajo, (b) recortables, (c) masa moldeable, (d) plastilinas, (e) canastas, (f) tijeras y (g) goma

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se entrega a cada alumno una ficha con recortables de los alimentos con sus respectivos nombres: *apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce, cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt*. Además, reciben una hoja dividida en tres

partes: *breakfast, lunch y dinner* para que recorten los alimentos y los peguen en la comida correspondiente. Finalmente, se pide a los alumnos que mencionen qué alimentos han pegado para cada comida al mismo tiempo que se va practicando la pronunciación.

2. Se reparte a cada alumno dos canastas, en una de ellas dice: *you should eat ...* y en la otra dice: *you shouldn't eat ...* acompañadas de una carita feliz y una carita triste respectivamente. Previamente se les ha pedido a los niños que lleven plastilinas o masa moldeable de colores para que modelen los diferentes alimentos y coloquen los saludables y no saludables en sus respectivas canastas.
3. Una vez que han llenado sus canastas, se pide que formen grupos y se reparte a cada grupo tres paletas con las palabras *breakfast, lunch y dinner*. Por turnos, los alumnos deberán, coger una de las paletas (las cuales se encuentran volteadas), levantarla para que el resto la vea y saque rápidamente uno de los alimentos de sus canastas que corresponda a la paleta y digan de inmediato qué alimento se debe comer y qué alimento no se debe comer. Ejemplo: *Breakfast: You should drink milk, but you shouldn't eat ice-cream.*

Actividad 5

Objetivo: Reconocer y valorar la forma más saludable de alimentarse.

Subcompetencia oral: coherencia y exactitud gramatical. Utilizar los modales *should* y *shouldn't* para indicar qué alimentos se deben o no comer en cada momento del día.

Inteligencia 5: Cinestésico-corporal

Momento: Básico

Materiales: (a) carteles, (b) elásticos, (c) utensilios descartables (platos, cucharas, etc.), (d)

Mantel y (e) alimentos

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se entrega a cada alumno un cartel con la imagen de un alimento y sus respectivos nombres: *apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce, cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt*. La profesora coloca un fondo musical y pide a los alumnos que se desplacen por todo el salón y vayan diciendo su alimento indistintamente a sus compañeros. Luego, la profesora pide a los alumnos que volteen sus carteles; tres de ellos encontrarán: *breakfast, lunch y dinner*. A estos alumnos se les entrega un elástico y se les encomienda ayudar a formar su grupo con todos los alimentos que pertenecen a dicha comida. Los alumnos van rápidamente a conformar su grupo. Al finalizar, cada grupo menciona en voz alta los alimentos que lo forman.
2. Se prepara una mesa tipo buffet con alimentos de juguete, artificiales o algunos pueden ser reales: *apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce, cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt*. Se pide a cada alumno que se sirva lo que ellos quisieran comer. Luego, la profesora pregunta a cada alumno qué alimentos se sirvió: *What do you have on your plate?* Después que los niños han mencionado sus alimentos, la profesora escribe en la pizarra: *healthy food y unhealthy food* para que los alumnos mencionen si los alimentos que eligieron corresponden al grupo de los saludables o no saludables. Finalmente, la profesora y los alumnos

utilizan los modales *should* y *shouldn't* para indicar qué se debe comer con más frecuencia y qué no en cada comida. Ejemplo: *You should eat rice and fish for lunch but you shouldn't eat hamburguers and french fries.*

Actividad 6

Objetivo: Reconocer y valorar la forma más saludable de alimentarse.

Subcompetencia oral: fluidez y pronunciación del fonema /ə/. Opinar sobre los alimentos saludables y los no tan saludables para cada comida del día con la ayuda de tablas y fichas y haciendo pausas pertinentes al exponer su menú.

Inteligencia 6: Intrapersonal

Momento: Práctico

Materiales: (a) hojas de trabajo, (b) proyector, (c) imágenes

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se entrega a cada alumno una ficha de trabajo donde se muestran imágenes con los nombres de los siguientes alimentos: *apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce, cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt*. Debajo se colocan tres recuadros vacíos con los encabezados: *breakfast, lunch* y *dinner* para que ellos escriban los alimentos que prefieren para cada una de las comidas. Luego, la profesora pregunta a cada uno: *What do you like for breakfast/lunch/dinner?* para que los alumnos participen expresando sus preferencias.
2. Se proyectan dos imágenes, una con un niño comiendo una hamburguesa con papas fritas y tomando un vaso de gaseosa; y otra de un niño comiendo vegetales

con pescado y tomando un jugo de frutas. La profesora pregunta: *What should you eat?* Para que los niños diferencien los alimentos saludables y los no tan saludables. Luego, cada alumno recibe una ficha para que elaboren un menú saludable utilizando el “*should*” y “*shouldn't*” (anexo 11). Finalmente, cada alumno expone su menú.

Actividad 7

Objetivo: Reconocer y valorar la forma más saludable de alimentarse.

Subcompetencia oral: fluidez y pronunciación del fonema /ə/. Indicar qué alimentos se deben comer para cada momento del día haciendo uso de situaciones reales.

Inteligencia 7: Interpersonal

Momento: Práctico

Materiales: (a) ruletas de juguete, (b) alimentos, (c) cartelitos con vocabulario e imágenes, (d) mantel, (e) utensilios, (f) menaje, (g) carteles, (h) pizarra y (i) plumones

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Sobre los números de ruletas de juguete, se pega los nombres de los siguientes alimentos: *apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce, cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt*. Los alumnos se forman en grupos para jugar a la ruleta, tirando el dado por turnos. Mencionarán el alimento que les tocó y dicen si es *healthy* o *unhealthy*. Finalmente, la profesora preguntará a los grupos *Which ones are healthy? Which ones are unhealthy food?* para aprendiendo los alimentos.

2. Se divide a la clase en cuatro o cinco grupos. Cada grupo recibe dos imágenes. El grupo uno, recibe un sandwich de pollo y una limonada. El grupo dos, una hamburguesa y un jugo de naranja. El grupo tres, una ensalada de frutas y una limonada. El grupo cuatro, una ensalada de vegetales y un jugo de naranja. Se pide a cada grupo que digan qué ingredientes llevan los snacks de las imágenes que han recibido.
3. Se pide a cada grupo que prepare los snacks de sus imágenes con los ingredientes que se han pedido previamente a los padres de familia. Una vez preparadas las recetas, se exhiben todos los platos en una mesa y la profesora pregunta: *What should you eat for breakfast? What should you not eat for breakfast? What should you eat for lunch? What should you not eat for lunch? What should you eat for dinner? What should you not eat for dinner?* Los alumnos responden haciendo uso del modal “*should*” o “*shouldn’t*” y qué platos deberían o no comer para las diferentes comidas del día. Ejemplo: *You should eat a fruit salad for breakfast; you shouldn’t eat a hamburger for breakfast, etc.*

3.3.5 Actividades para el tema 5: My house

Actividad 1

Objetivo: Identificar las partes de una casa y ubicar el mobiliario correspondiente a cada una de ellas.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical. Describir los ambientes de una casa siguiendo patrones.

Momento: Básico

Inteligencia: Lingüística

Materiales: (a) grabación de sonidos (descargados de internet o grabados en casa), (b) grabadora, (c) imágenes, (d) carteles, (e) goma, (f) tijeras y (g) plumones

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Los alumnos escuchan los siguientes sonidos: un espejo rompiéndose, el agua corriendo por el caño, el sonido de la ducha y la descarga del inodoro (uno a la vez). Cada vez que escuchan cada uno de estos sonidos, la profesora les muestra cuatro imágenes con sus respectivos nombres: *mirror, sink, shower, toilet*. Los alumnos deberán asociar el sonido con el objeto y mencionarlo de manera oral.

De la misma manera lo realizarán escuchando el sonido de las sabanas al ser sacudidas, el sonido de las puertas de un closet, música en la radio y el teclado de una computadora (*bed, closet, radio, computer*).

El sonido de la televisión, el apagado y prendido de una lámpara, el aire escapándose de los cojines del sofá y el abrir y cerrar de las cortinas (*TV, lamp, sofa, curtains*).

El sonido que hacen los platos al ser colocados sobre la mesa, las sillas cuando son arrastradas, el tic-tac del reloj y el abrir y cerrar de las ventanas (*table, chairs, clock, window*).

Por último, los sonidos del encendido de la cocina, el sonido de aviso del microondas, el cerrar del refrigerador y los cajones de las repisas (*stove, microwave, refrigerator, shelves*). Se dejan pegadas las imágenes en la pizarra y la profesora muestra cinco carteles con los nombres de los ambientes principales de la casa: *bedroom, bathroom, living room, dining room y kitchen*. Se pide a voluntarios que coloquen los carteles debajo de los grupos de imágenes que les corresponden.

2. Se divide al salón en cuatro o cinco grupos dependiendo del número de alumnos. A cada grupo se le asigna un ambiente de la casa y se les pide que siguiendo el

ejemplo mencionen los objetos que pertenecen a cada uno de ellos. Ejemplo:
there is a stove in the kitchen; there are curtains in the living room.

Actividad 2

Objetivo:

Reconocer y ubicar las partes y mobiliario en las respectivas habitaciones.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical y pronunciación del fonema /r/.

Describir cada ambiente de una casa a través de la práctica repetida del *there is* y *there are*.

Momento: Práctico

Inteligencia 2: Matemática

Materiales: (a) ficha A3, (b) figuras de los elementos de una casa, (c) limpia tipo, (d) ficha de trabajo y (e) lápices.

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Cada alumno recibe una ficha de trabajo en tamaño A3 donde se muestra el plano de una casa con sus cinco ambientes principales: **bedroom**, **bathroom**, **kitchen**, **dining room** y **living room**. Además, en cada ambiente se encuentran pegadas imágenes de los diferentes elementos que forman parte de la casa pero que no pertenecen a dicho ambiente, cada uno con su respectivo nombre. Bedroom: *toilet, sofa, table, microwave*. Bathroom: *closet, TV, clock, lamp*. Kitchen: *mirror, computer, curtains, radio*. Dining room: *shower, bed, stove, sink*. Living room: *chairs, shelves, window, refrigerator*. Los alumnos deben ordenar en forma lógica los elementos en sus respectivos ambientes, teniendo en cuenta que deben haber cuatro por cada uno de ellos. Finalmente, la profesora pregunta cuáles son los objetos correctos pertenecientes a cada ambiente para que los alumnos

respondan de manera oral: *What is in the bathroom? What is in the bedroom? What is in the kitchen? What is in the dining room? What is in the living room?*

2. Cada alumno recibe una ficha para completar las series de secuencia lógica. Al terminar cada serie deberán encerrar a qué ambiente pertenecen los objetos de la secuencia lógica (Anexo 12). Seguidamente, la profesora clarifica el uso del “*there is*” para singular y “*there are*” para plural; y pregunta: *What is in the bathroom? What is in the bedroom? What is in the kitchen? What is in the dining room? What is in the living room?* (por cada serie). Los alumnos deberán responder de acuerdo a los objetos que tienen en cada serie de su ficha, utilizando el “*there is*” y “*there are*”.

Actividad 3

Objetivo: Reconocer y ubicar las partes y mobiliario en las respectivas habitaciones.

Subcompetencia oral: fluidez y pronunciación del fonema /r/. Describir los diferentes ambientes de una casa siguiendo el ritmo de una canción.

Inteligencia 3: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) proyector, (b) imágenes, (c) pista, (d) internet, (e) parlantes

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Se proyecta el contorno de una casa con las imágenes de los siguientes objetos y sus respectivos nombres dentro de ella: *toilet, table, TV, sofa, sink, shelves, stove, shower, bed, closet, clock, curtains, computer, chairs, microwave, mirror, lamp, window, refrigerator, radio*. Observando estas imágenes, la profesora junto con los niños entonan el conocido canto “*knock, knock, rythm, rythm*” (versión en español: *ritmo, a gogo*). En este canto pedirá mencionar los objetos según la letra

con la que empiezan. Ejemplo: *knock, knock, rythm, rythm, tell me please objects with "T": (toilet, table, TV); knock, knock, rythm, rythm, tell me please objects with "S": (sofa, sink, shelves, stove, shower); etc.*

2. Se proyecta el contorno de una casa ahora dividida en sus cinco ambientes: ***bedroom, bathroom, kitchen, dining room*** y ***living room***. Utilizando el mismo *chant* de la actividad anterior se mencionan los objetos pertenecientes a cada ambiente. Ejemplo: *knock, knock, rythm, rythm, tell me please objects in the bathroom: (toilet, sink, shower, mirror); knock, knock, rythm, rythm, tell me please objects in the bedroom: (bed, closet, computer, radio); etc.*
3. Se proyecta la letra de una canción acompañada de la conocida melodía “*La Bamba*” para que los alumnos aprendan las estructuras “*there is*” y “*there are*” al mismo tiempo que repasan el vocabulario correspondiente a los ambientes de una casa, cantando y bailando: “*I love my house*”.
(https://www.youtube.com/watch?v=Hz-oLsLQ6EM&feature=share_video_user)

What is in the bathroom?

What is in the bathroom?

There is a mirror, a toilet and a sink.

There's a mirror, a toilet, a shower and also a sink.

Oh my bathroom, my bathroom.

I love my house, I love my house, I love my house.

...

What is in the bedroom?

What is in the bedroom?

There is a bed, a computer and a closet.

There's a bed, a computer, a closet and also a radio.

Oh my bedroom, my bedroom.

I love my house, I love my house, I love my house.

...

What is in the kitchen?

What is in the kitchen?

There is a stove, a fridge and a microwave.

But there are some shelves in my kitchen, my kitchen, my kitchen.

Oh my kitchen, my kitchen.

I love my house, I love my house, I love my house.

...

What is in the dining room?

What is in the dining room?

There is a table, a clock and a window.

But there are some chairs in my dining, my dining, my dining room.

Oh dining room, dining room.

I love my house, I love my house, I love my house.

...

What is in the living room?

What is in the living room?

There is a sofa, a TV and a lamp.

But there are some curtains, some curtains, some curtains.

Oh living room, living room.

I love my house, I love my house, I love my house.

Actividad 4

Objetivo: Reconocer y ubicar las partes y mobiliario en las respectivas habitaciones.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical y pronunciación del fonema /r/.

Describir una casa utilizando la función que cumple el “*there is/there are*” para mencionar todo lo que hay en cada ambiente.

Inteligencia 4: Espacial

Momento: Básico

Materiales: (a) cartillas de bingo, (b) set de imágenes, (c) premios (de acuerdo a las preferencias de los alumnos y presupuesto disponible), (d) cajas de zapatos, (e) cajas de fósforos, (e) palitos de fósforo y chupetes, (f) goma y tijeras, (g) cartulina/ papeles de colores, (h) plumones, (i) colores y (j) material para decorar

Tiempo: 2 horas

Procedimiento:

1. Se realiza un *bingo*. Cada alumno recibe una cartilla con las imágenes de los objetos y ambientes de una casa con sus respectivos nombres. *Bedroom, bed, closet, radio, computer, living room: TV, lamp, sofa, curtains, dining room: table, chairs, clock, window. Kitchen: stove, microwave, refrigerator, shelves, bathroom, mirror, sink, shower, toilet.* Antes de empezar el bingo, la profesora indica que el primer premio se lo llevará aquel alumno que forme una “L” en su cartilla, el segundo premio se lo llevará el que forme una “X” y el premio mayor aquel que complete toda su cartilla. Para realizar la actividad, la profesora preparará un set de cartillas con las imágenes de todos los objetos. Para jugar el bingo, la profesora irá sacando las imágenes mostrándoselas a los alumnos, aquellos que la tengan deben leer en su cartilla el nombre de esta y decirla en voz

- alta. Además, deben marcarla según el patrón que indiquen los premios. Los alumnos que formen los patrones primero gritarán bingo para recibir su premio.
2. Se ha pedido con anticipación cajas de zapatos y diferentes materiales para elaborar la maqueta de una casa. En grupos, los niños elaboran su casa con los cinco ambientes, en los cuales debe visualizarse los siguientes elementos: *Bedroom: bed, closet, radio, computer. Living room: TV, lamp, sofa, curtains. Dining room: table, chairs, clock, window. Kitchen: stove, microwave, refrigerator, shelves. Bathroom: mirror, sink, shower, toilet.* Los alumnos serán libres de utilizar su material así como su imaginación y creatividad para la elaboración de sus maquetas. La profesora va guiando y monitoreando a los alumnos para que vayan diciendo el nombre de cada objeto correctamente mientras elaboran sus maquetas.
 3. La profesora muestra el poster de una casa abierta y describe los objetos que se encuentran en cada ambiente, utilizando “*there is*” y “*there are*”. Ejemplo: *There is a white lamp in the living room. There are eight chairs in the dining room, etc.* Luego, invita a cada grupo a describir en forma colaborativa su maqueta utilizando las estructuras del ejemplo.

Actividad 5

Objetivo: Reconocer y ubicar las partes y mobiliario en las respectivas habitaciones.

Subcompetencia oral: exactitud y coherencia gramatical y pronunciación del fonema /r/.

Describir una casa utilizando la función que cumple el “*there is/there are*” para mencionar todo lo que hay en cada ambiente.

Inteligencia 5: Cinestésico-corporal

Momento: Práctico

Materiales: (a) carteles, (b) cintas y (c) perforador o tijeras

Tiempo: 1 hora

Estrategias didácticas: (a) Juegos motores

Procedimiento:

1. La profesora debe elaborar carteles con las letras del alfabeto excepto (z,j,q,x,y). Estas letras se podrán repetir según el número de alumnos que se tenga en el aula. Luego, las letras serán agrupadas de cinco en cinco, incluyendo una vocal en cada grupo. Estos carteles están perforados en las esquinas superiores y se les ha colocado una cinta para que los alumnos se los puedan colgar en el cuello. Después que cada alumno se ha colgado sus cinco letras, la profesora les indica que mostrará una imagen y al mismo tiempo mencionará qué objeto es (*bed, closet, radio, computer, TV, lamp, sofa, curtains, table, chairs, clock, window, stove, microwave, refrigerator, mirror, sink, shower, toilet*). Los alumnos deben buscar una letra entre sus carteles que pertenezca a la palabra y luego cogerse de las manos con los compañeros que tengan el resto de letras que conformen la palabra. La profesora indicará al grupo o grupos que formaron bien la palabra para que la digan en voz alta. Si en caso alguna palabra no fue formada correctamente, la profesora los guiará diciendo la letra o letras que son incorrectas.
2. Se divide a los alumnos en cinco grupos y se pide que cada grupo (por turnos) represente un ambiente de la casa con sus cuerpos: *bedroom, bathroom, kitchen, dining room, living room* (ejemplo, anexo 13). Finalmente, los demás alumnos deberán describir en forma oral la escena. Ejemplos:
 - i. *There is a bed, there is a radio, there is a computer and there is a closet in the bedroom.*

- ii. *There is a sink, there is a mirror, there is a shower and there is a toilet in the bathroom.*
- iii. *There is a TV, there is a sofa, there is a lamp and there are curtains in the living room.*
- iv. *There is a table, there is a clock, there is a window and there are chairs in the dining room.*
- v. *There is a stove, there is a microwave, there is a refrigerator and there are shelves in the kitchen.*

Actividad 6

Objetivo: Reconocer y ubicar las partes y mobiliario en las respectivas habitaciones.

Subcompetencia oral: entonación. Describir una casa y sus ambientes utilizando las curvas de entonación ascendente y descendente en preguntas y respuestas.

Inteligencia 6: Intrapersonal

Momento: Básico

Materiales: (a) ficha de trabajo, (b) figuras, (c) pliego de sketch book, (d) colores, (e) plumones, (f) crayolas, (g) carboncillo, (h) lápices, (i) borrador, (j) tajador, (k) regla, (l) goma y (m) poster

Tiempo: 1 hora

Procedimiento:

1. Cada alumno recibe una ficha donde se muestra la imagen (en contorno de líneas) de una casa y todo lo que hay en ella (anexo 14). Cada elemento lleva escrito su respectivo nombre. Además, se les entrega un sobre con todas las imágenes de los elementos de la casa en colores distintos para cada alumno (*bedroom: bed, closet, radio, computer. Living room: TV, lamp, sofa, curtains. Kitchen: stove, table, refrigerator, cupboard. Bathroom: mirror, sink, tub, toilet*). Los alumnos reciben

la instrucción de pegar las imágenes en el contorno de línea correspondiente, al mismo tiempo que deben ir practicando los nombres de los objetos. Cuando han finalizado la tarea, la profesora muestra su propia casa y hace preguntas sobre el color de los objetos de uno de los ambientes de su casa, respondiendo a estas, haciendo notar la entonación ascendente al preguntar y la descendente al responder. Ejemplo: *What color is the bed in my bedroom? My bed is blue. What color is the closet in my bedroom? My closet is brown. What color is the radio in my bedroom? My radio is red. What color is the computer in my bedroom? My computer is gray.* Finalmente, los alumnos hacen lo mismo entre ellos.

2. Cada alumno recibe un pliego de sketchbook y libremente dibuja, pinta, colorea, sombrea o traza la casa de sus sueños. Al terminar, la profesora coloca un audio donde los alumnos escuchan preguntas como: *Is there a big bed in your bedroom? Are there two refrigerators in your kitchen?* etc. Luego, cada alumno deberá responder oralmente a las preguntas haciendo uso de respuestas cortas (*yes, there is/ no, there isn't/ yes, there are/ no, there aren't*) y con su dibujo en alto, haciendo uso de la entonación ascendente y descendente que aprendieron en la actividad anterior.

Actividad 7

Objetivo:

Reconocer y ubicar las partes y mobiliario en las respectivas habitaciones.

Subcompetencia oral: fluidez. Describir una casa y sus ambientes sin trabarse utilizando ayudas visuales.

Inteligencia 7: Interpersonal

Momento: Básico

Materiales: (a) carteles con imágenes, (b) cinta para pegar, (c) pizarra

Tiempo: 2 horas

Procedimiento:

1. La profesora explica el juego “*writing in the air*” que consiste en que un alumno escriba una palabra en el aire para que el resto trate de descifrarla. La profesora ha colocado diferentes imágenes con sus respectivos nombres de los elementos de una casa en una caja. Cada alumno tendrá un turno para coger una de las imágenes y escribir la palabra en el aire, mientras que el resto trata de descifrarla y mencionarla, cuando lo consiguen el alumno muestra la imagen con la palabra (*bed, closet, radio, computer, TV, lamp, sofa, curtains, table, chairs, clock, window, stove, microwave, refrigerator, shelves, mirror, sink, shower, toilet*). Cada alumno conserva la imagen que le tocó escribir. La profesora divide la pizarra en cinco espacios y escribe los nombres de los ambientes de la casa. Luego, dice: *things in the bedroom/ bathroom/ kitchen/ living room/ dining room* y pide a los alumnos que se vayan poniendo de pie, mencionen en voz alta su objeto (imágenes del ejercicio anterior) y lo ubiquen en el espacio del ambiente que le corresponde.
2. La profesora muestra la imagen de uno de los ambientes de una casa y con ayuda de los alumnos la describe utilizando las estructuras “*there is*” y “*there are*”. Luego, coloca la imagen de un ambiente de la casa en la espalda de cada alumno sin que este, lo vea (las cuales se repetirán dependiendo del número de alumnos, pero con algunas diferencias de ubicación o cantidad de elementos que se muestran en estas). Los alumnos deberán caminar por todo el salón y entre ellos describir la imagen que su compañero lleva en la espalda para que este adivine que ambiente de la casa se le colocó.

Conclusiones

1. Las actividades propuestas en el presente proyecto, basadas en cada una de las siete inteligencias múltiples inicialmente formuladas por Howard Garner, pueden ser aplicadas a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para estimular la expresión oral.
2. La fluidez ha sido la subcompetencia más fácil de desarrollar, pues las actividades orientadas a ella simulan la realidad e involucran el uso de diversos recursos y materiales; mientras que la más difícil de desarrollar ha sido la entonación por la existencia de diferentes tonos y patrones en el idioma inglés, requiriendo de mayor tiempo y ejercicios específicos para que se puedan reconocer y producir las emociones e intenciones que implica el aprendizaje de esta subcompetencia.
3. Las actividades propuestas se han desarrollado en armonía con la etapa de desarrollo de los niños del cuarto grado de primaria, quienes se caracterizan por encontrarse en la “edad de oro del juego”, el incremento de su capacidad de memoria, la cantidad de conocimientos acumulados y han desarrollado nuevas estrategias cognitivas. Asimismo, estas actividades requieren del buen manejo de las relaciones interpersonales, destrezas motoras gruesas y finas, y el dominio fonológico, sintáctico y semántico que ya tienen los niños entre 9 y 10 años.
4. Las actividades propuestas se ubican mejor en el momento básico de una sesión de aprendizaje por cuanto en dicho momento además de darse a conocer el contenido de aprendizaje, se pueden desarrollar actividades más amplias, elaboradas y usar una amplia gama de recursos y materiales.
5. Todas las actividades propuestas han sido diseñadas, en el contexto comunicativo del juego, con la finalidad de lograr que los estudiantes puedan comunicarse,

expresando sus ideas, opiniones, gustos, etc. sobre los temas correspondientes al curso de inglés del cuarto grado de primaria, haciendo uso de cada una de las inteligencias.

6. Las actividades basadas en las inteligencias múltiples pueden direccionarse a estimular las subcompetencias de la expresión oral, unas más que las otras, según sea el objetivo del profesor.



Recomendaciones

1. Las actividades desarrolladas en base a las inteligencias múltiples abren un camino para hacer del aula un ambiente creativo, dinámico y motivador en el proceso de aprendizaje, sobre todo en niños del nivel primario.
2. Queda abierta la posibilidad para que los docentes intenten aplicar este tipo de actividades basadas en las inteligencias múltiples para estimular cualquiera de las otras habilidades del idioma (*writing, listening, reading*).
3. Estas actividades pueden adaptarse a los diferentes temas y momentos de una sesión de aprendizaje según el tiempo, los recursos y el objetivo de esta.
4. Este tipo de actividades pueden contribuir a desarrollar la imaginación y creatividad tanto de los docentes como de los estudiantes al tener que pensar, planificar y ejecutar actividades que abarcan una variedad de recursos tanto cognitivos, actitudinales como procedimentales.
5. Recomendamos explorar las microhabilidades de entonación y ritmo que requieren estructuras más complejas, para ser trabajadas más adelante.

Referencias

- Aliaga, J. (2012). Las Inteligencias Múltiples: Evaluación y Relación con el rendimiento en Matemática en los estudiantes de quinto año de secundaria en Lima Metropolitana. *Revista de investigación en Psicología - UNMSA*, 15(2), 163-197.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias Múltiples, Como descubrirlas y estimularlas en sus hijos* (1ra ed.) Bogotá, Colombia: Norma S.A.
- Antúnez, C. (2001), *Estimular las Inteligencias Múltiples: Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan* (2da ed.). Madrid, España: Lancea S.A.
- Antúnez, C. (2012). *Juegos Para Estimular las Inteligencias Múltiples* (1ra ed.). Madrid, España: Narcea S.A.
- Banich, M. & Mack, M. (2003). *Mind, Brain, and Language. Multidisciplinary Perspectives* (1era ed.). England: London. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barrientos, E., Mattza, I., Vildoso, J., & Carola, T. (2009, 02 de Junio). Las Inteligencias Múltiples, los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento. UNMSM: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 13(23), 9-12.
- Better Language Teaching, Accuracy (2016). Recuperado de:
<http://www.betterlanguageteaching.com/esl-articles/90-accuracy>
- Calvo, D. (2009). Las inteligencias múltiples de los alumnos de la especialidad de Educación Secundaria, Idioma: inglés. Universidad Nacional del Santa, Facultad de Educación y Humanidades, Escuela de Educación. Chimbote, Perú. Recuperado de:
<http://www.monografias.com/trabajos71/inteligencias-multiples-alumnos-educacion-secundaria/inteligencias-multiples-alumnos-educacion-secundaria2.shtml>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, P. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Dreyfuss, D. (2005, Agosto). ¿Qué Son Las Inteligencias Múltiples? *El Educador*, 1(3), 4-27.

Editorial Norma.

English Club, Pronunciation (2016). Recuperado de:

<https://www.englishclub.com/pronunciation/>

Flores, M. (1999). *Inteligencias Múltiples en el Aula*. Lima, Perú: San Marcos.

García, I. & Escobar, P. (2013). *Unidad tres: Estrategias Didácticas En El Aula*.

Guía Didáctica. Plan Especial de Licenciatura en Educación - PUCP, 191

Gardner, H. (1993). *Teorías de las Inteligencias Múltiples: Estructura de la Mente*. Nueva York, NY: Harper Collins Publisher.

Gardner, H. (1993). *La Inteligencia Reformulada: Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI*. Nueva York, NY: Basic Books.

Good, T. & Brophy, J. (1995). *Psicología Educativa Contemporánea*. México DF, México: Mc. Graw Hill.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.

Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía Lúdica y Competencias: Nuevos Métodos desde las Neurociencias para escribir, leer, hablar, estudiar y utilizar pedagógicamente las Inteligencias Múltiples*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Edit. Magisterio.

Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.

Lapalma, F. (2001). *Inteligencias Múltiples*. Recuperado de html.www.lapalmaconsulting.com, el 25.01.07

Larsen-Freeman D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3ra ed.). England: Oxford University Press.

- Mc Donough, J. & Shaw, C. (1993). *Speaking Skills – Material and methods in ELT teacher's*. (1era ed.). England: Oxford. Blackwell publishers Ltd.
- Quilis A. & Fernández, J. (1967). *Curso de fonética y fonología españoles*. (2da ed.). España: Madrid. Ediciones – Aldecoa S.A.
- Ramos, F. (2003, 02 de Octubre). Teaching English to inmigrants students in the United States: a brief summary of programs and methods. Loyola Marymount University: *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 5, No. 2, 2003.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1993). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis* (9nva. ed.). England: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1994). *Communicative Language Teaching. Approaches and Methods in Language Teaching*. (1era ed.). England: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2008). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2da ed.). England: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today* (1era ed.). England: Cambridge University Press.
- Ruiz, J. (2009). *El rol docente en el desarrollo de las inteligencias múltiples de los niños del aula de tres años del Centro Educativo Inicial Caritas Felices*. (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú).
- Scrivener, J. (2009). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. (1era ed.) ICPNA Lima, Perú: Macmillan Publishers.
- Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language, (2006). Recuperado de: <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>
- Willem, J. (1995). *Speaking. From Intention to Articulation*. (4ta ed.) England: London. The MIT Press.

Anexo 1: Encuesta Piloto

Docente: _____

I Responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actividades utiliza usted para introducir un contenido?

2. De las actividades anteriormente mencionadas, ¿A cuales responden mejor sus alumnos?

3. Imagine que va enseñar a sus alumnos a describir “la vestimenta” ¿Qué actividades utilizaría para ello?

4. Elabore un breve bosquejo de la planificación de una actividad para enseñar “los alimentos”.

5. ¿Qué actividad oral realizaría para que sus alumnos apliquen “there is/there are” en la casa y sus partes?

6. ¿Qué elementos considera usted que debe tener una hoja de trabajo para ayudar a sus alumnos del cuarto grado a expresarse oralmente?

II Sobre los siguientes recursos, mencione cinco de los que usted utiliza en clase para desarrollar las actividades orales que sus alumnos prefieren.

Canciones	Juegos	Materiales
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____

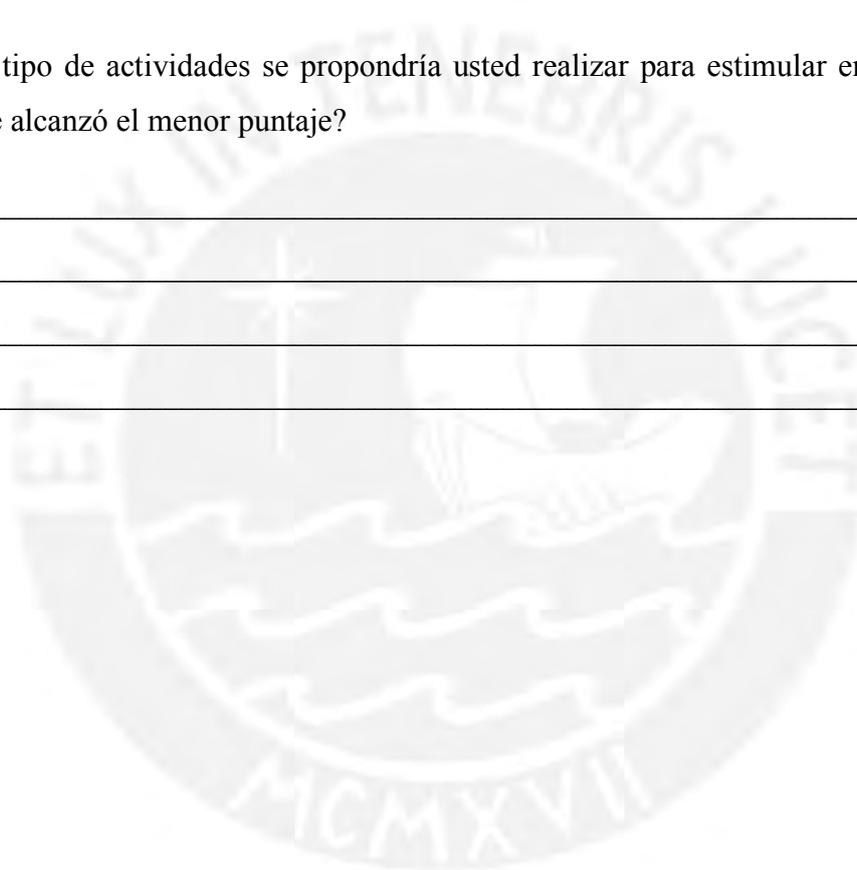
III Marque con un aspa el nivel que por lo general alcanzan sus alumnos de cuarto grado en su institución educativa en las cuatro habilidades del idioma inglés.

HABILIDADES	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
SPEAKING				
LISTENING				
READING				
WRITING				

IV Responda

1. ¿Por qué cree usted que sus alumnos presentan mayor dificultad en la habilidad que alcanzó el menor puntaje en el cuadro anterior?

2. ¿Qué tipo de actividades se propondría usted realizar para estimular en sus niños la habilidad que alcanzó el menor puntaje?



Anexo 2: Encuesta

Docente: _____

I. Califique las siguientes actividades con un número del 1 al 7, donde 1 es la actividad que más utiliza y 7 la que utiliza con menor frecuencia.

1. Descripción de imágenes ()
2. Juegos de operatoria ()
3. Canciones ()
4. Elaboración de maquetas ()
5. Juegos motores ()
6. Creación de dibujos ()
7. Juego de roles ()

II. Marque con un aspa el nivel de competencia que por lo general alcanzan sus alumnos en cada una de las cuatro habilidades del idioma inglés

HABILIDADES	Bajo	Medio	Alto
SPEAKING			
LISTENING			
READING			
WRITING			

III. ¿Por qué cree usted que sus alumnos presentan mayor dificultad en la habilidad que alcanzó el menor puntaje en el cuadro anterior?

IV. Marque con un aspa los recursos que utiliza con mayor frecuencia para realizar actividades orales.

1. Fichas de trabajo ()
2. Entrevistas ()
3. Títeres ()
4. Exposiciones ()
5. Diálogos ()

V. Marque con un aspa los contenidos que generalmente son incluidos como parte del plan curricular del cuarto grado en el área del idioma inglés.

1. What do you like to eat? ()
2. My house ()
3. What are you wearing? ()
4. How's the weather? ()
5. I love body ()
6. My daily routine ()
7. This is my family ()
8. Welcome to school ()
9. In the neighborhood ()
10. I can play soccer ()

VI. Marque con un aspa cuál de las micro habilidades de la expresión oral cree usted es de mayor importancia utilizar en las actividades orales.

1. Pronunciación ()
2. Entonación ()
3. Fluidez ()
4. Exactitud gramatical ()
5. Todas las anteriores ()

Anexo 3: How's the weather?

<p>These were two magic ants, Annie and Angie, that loved the sun. They went around the world, looking for the best sunny place. First, they arrived in Russia ...</p>  <p>How's the weather here Annie?</p> <p>Oh no! It's cold and it's rainy.</p> <p>Ups !!!</p>	<p>So, they flew to China ...</p> <p>胜利女神</p> <p>How's the weather here Angie?</p> <p>Oh no! It's windy, and cloudy.</p> <p>Dumm! Let's go to America!</p>
<p>Now in Argentina ...</p>  <p>So Annie, how's the weather here?</p> <p>Mmmm ... It's warm!</p> <p>Ouch!</p>	<p>Finally in Brazil ...</p>  <p>How's the weather in Rio Angie?</p> <p>It's hot and it's sunny.</p> <p>Perfect!!!</p>

Fuente: Creación propia

Anexo 4: What are they wearing?

<p style="text-align: center;">What's he wearing?</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-around;">  <div style="text-align: left;"> <p>Ruben is wearing</p> <p>gray _____,</p> <p>a yellow _____,</p> <p>a blue and white _____</p> <p>and blue _____.</p> </div> </div>	<p style="text-align: center;">What's she wearing?</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: left;"> <p>Marie _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____.</p> </div>  </div>
--	---

What are they wearing?



Anthony _____

Flor _____

Fuente: Creación propia

Anexo 5: I love my body 1

*Hi, my name is Robby,
I have a big eye, long
arms, small ears and
short legs.*



*These are
my friends.*

*He has four long arms, small
eyes, a big mouth, short legs
and a big stomach.*



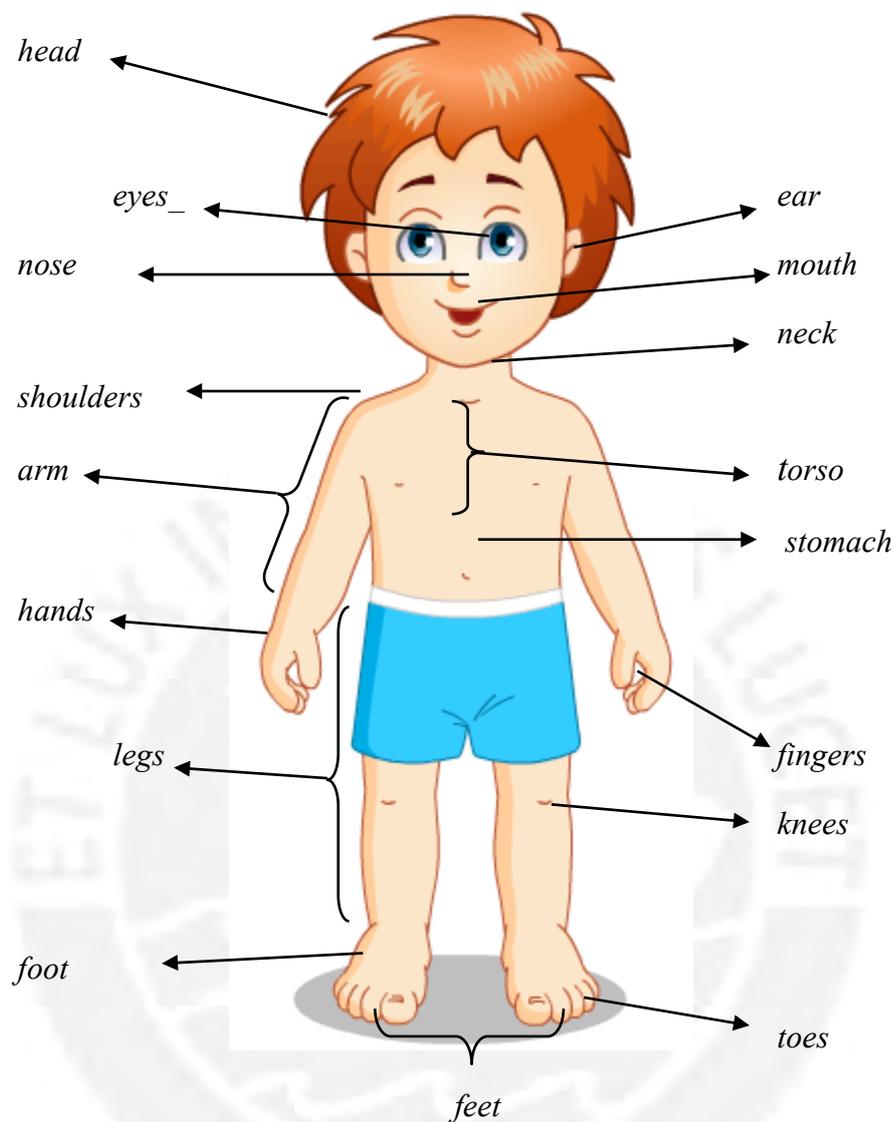
*She has long hair, ten small
eyes and one big eye, a long
neck and a small mouth.*



Fuente: Creación propia

Anexo 6: I love my body 2

How many syllables are there?



One syllable	Two syllables

Fuente: Creación propia

Anexo 7: What are you wearing? 1

Paint:



DRESS



SKIRT



BLOUSE



PANTS



T-SHIRT



JEANS



SWEATER



JACKET



COAT



SHOES



HAT



SHORTS



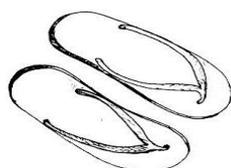
SLIPPERS



SOCKS



SWIMSUIT



SANDALS



CAP



BOOTS



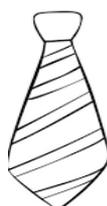
PAJAMAS



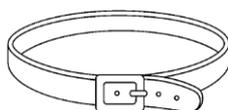
SHIRT



SUNGLASSES



TIE



BELT



SCARF

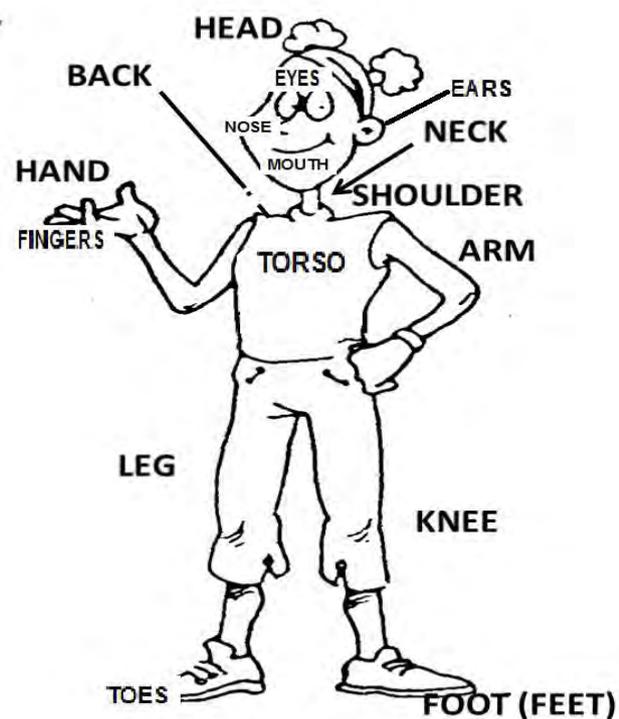


GLOVES

Fuente: Creación propia

Anexo 9: I love my body

Look at the picture and find the words



Now complete the bubble

I have a small _____.

I have a big _____.

I have short _____.

I have long _____.



Fuente: Creación propia

Anexo 10: What do you like to eat?

B R E A K F A S T	I should eat _____	

	I shouldn't eat _____	

L U N C H	_____	

	_____	

D I N E R	_____	

	_____	

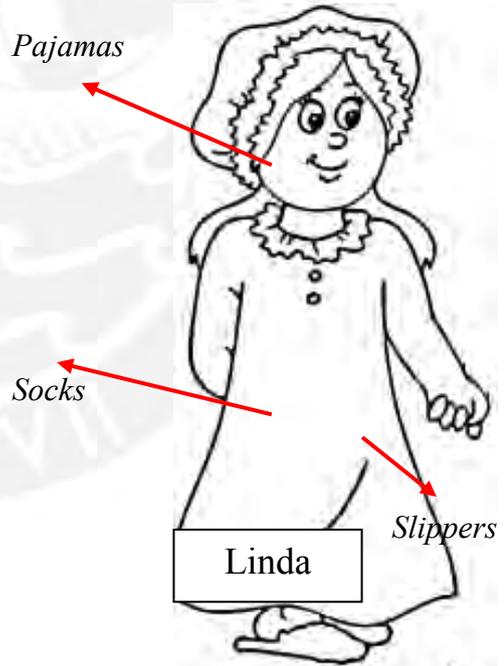
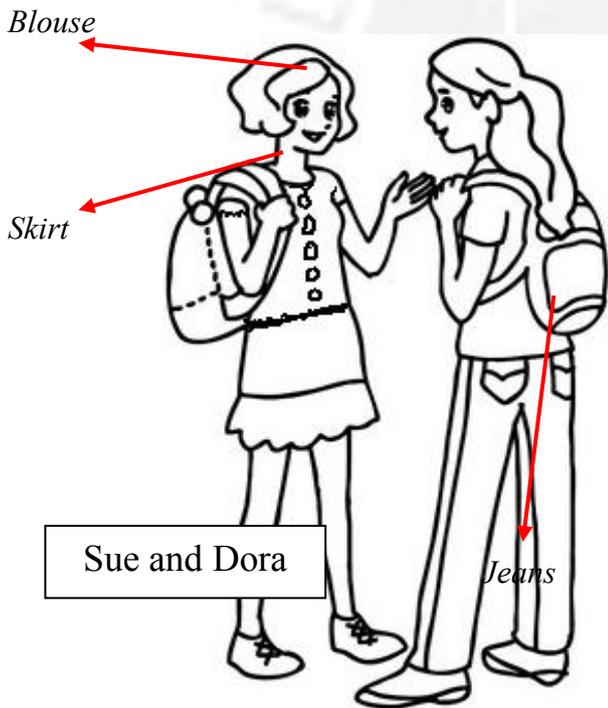
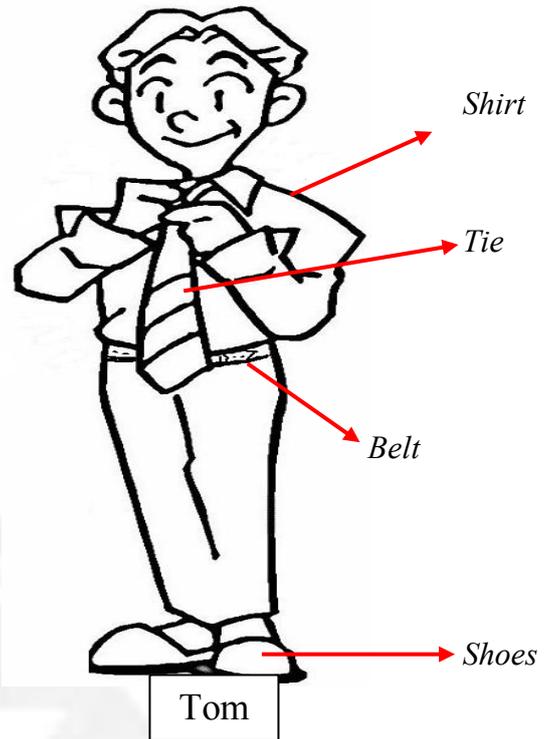
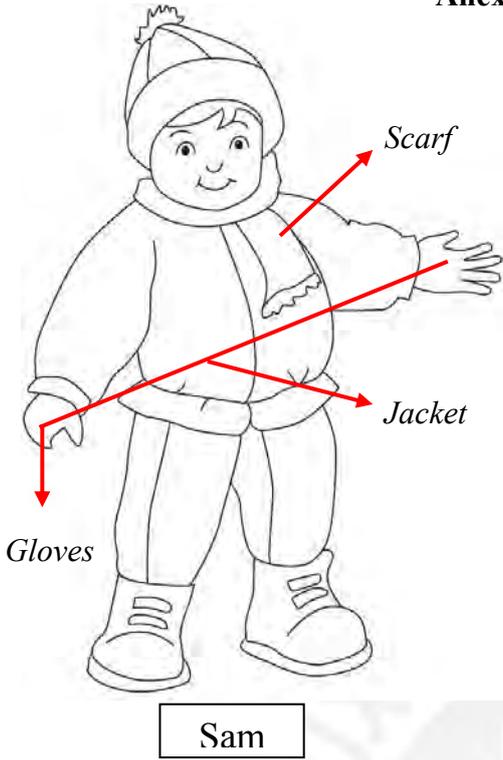
Fuente: Creación propia

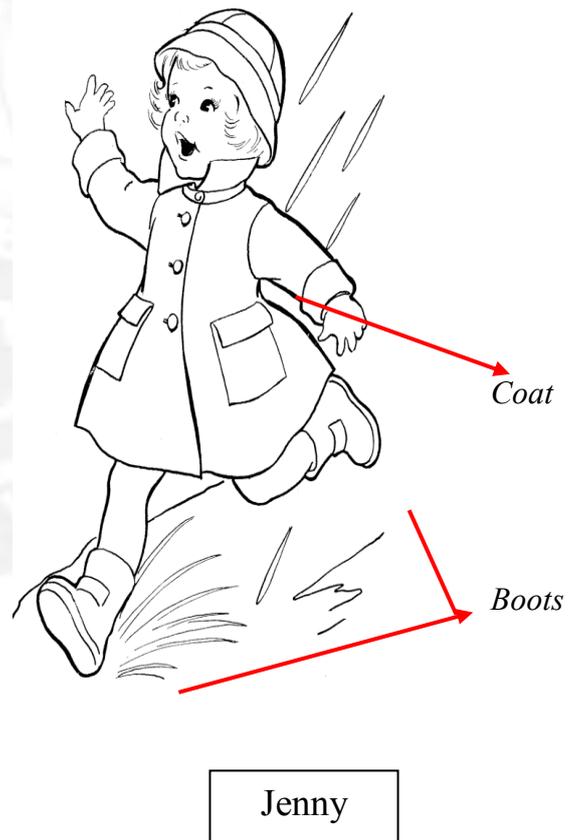
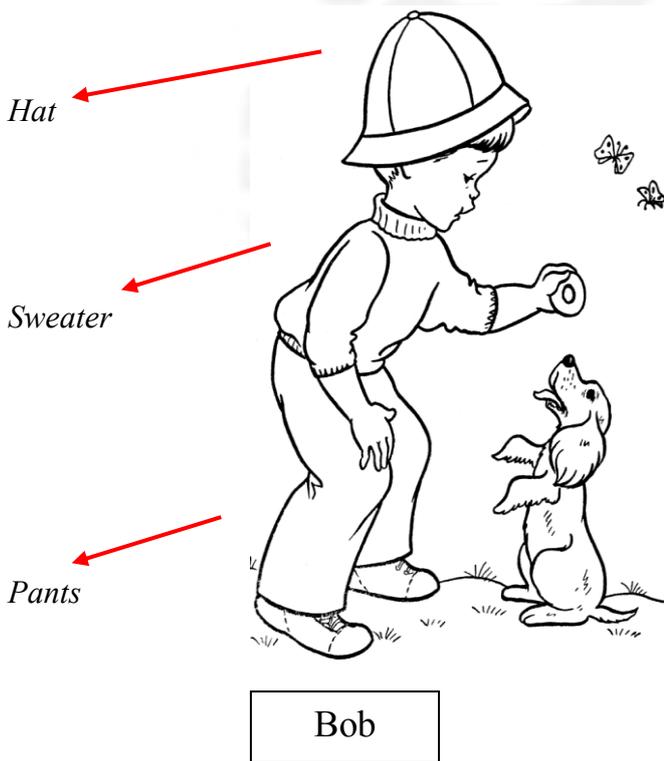
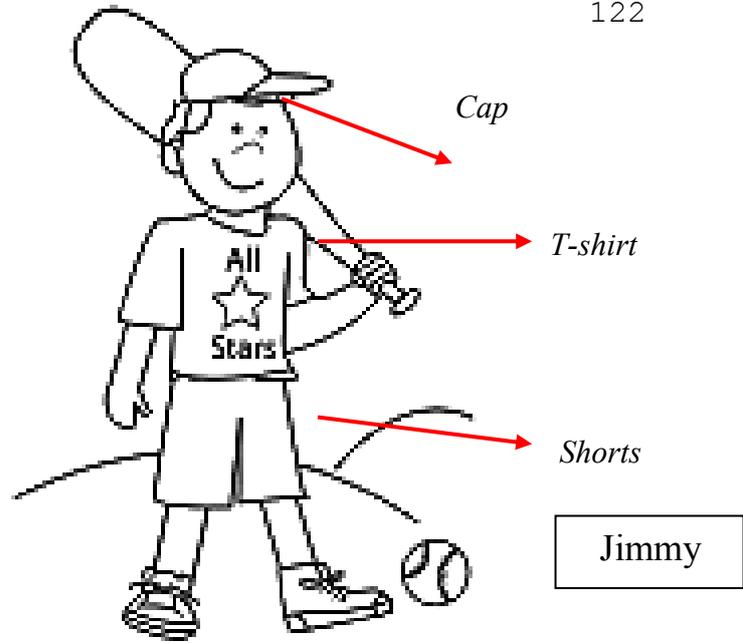
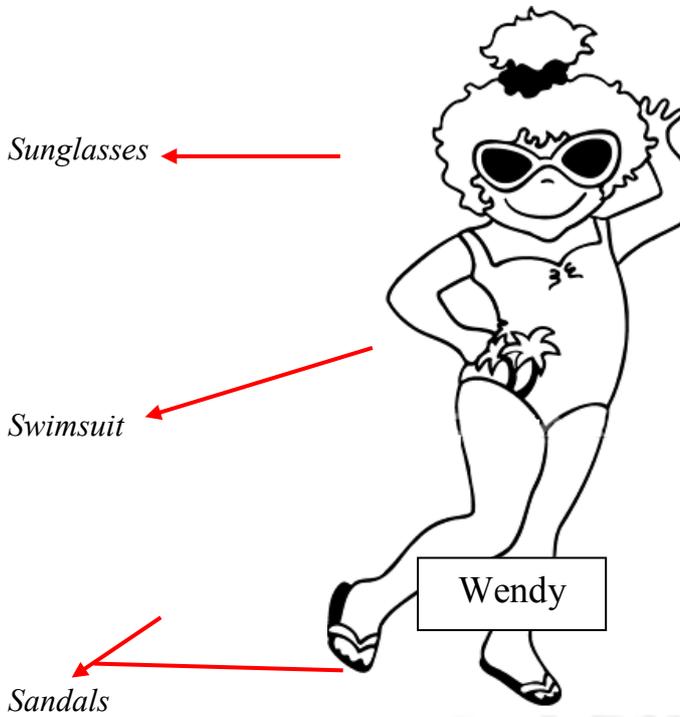
Anexo 11: I love my body

There _____ a sink	_____ is a toilet	There _____ two toilets	_____ are three mirrors	There _____ a sink	_____	_____	_____	Kitchen Bathroom Bedroom dining room living room
_____ are two beds	There _____ three computers	_____ is a closet	There _____ a radio	_____ are two beds	_____	_____	_____	Kitchen Bathroom Bedroom dining room living room
There _____ a stove	_____ are two microwaves	_____ are two microwaves	_____ is a refrigerator	There _____ a stove	_____	_____	_____	Kitchen Bathroom Bedroom dining room living room
_____ are 24 TVs	There _____ 21 TVs	_____ are _____	There _____ _____	_____ are 12 TVs	There _____ 9 _____	_____	_____	Kitchen Bathroom Bedroom dining room living room
There _____ 2 chairs	_____ are 4 chairs	_____ are 8 _____	_____ are 16 _____	There _____ _____	_____	_____	_____	Kitchen Bathroom Bedroom dining room living room

Fuente: Creación propia

Anexo 12: What are you wearing?







Fuente: Creación propia

Set de recortables



Fuente: Creación propia

Anexo 13: My House

Profesor:

✓ *There is a TV, there is a sofa, there is a lamp and there are curtains in the living room.*

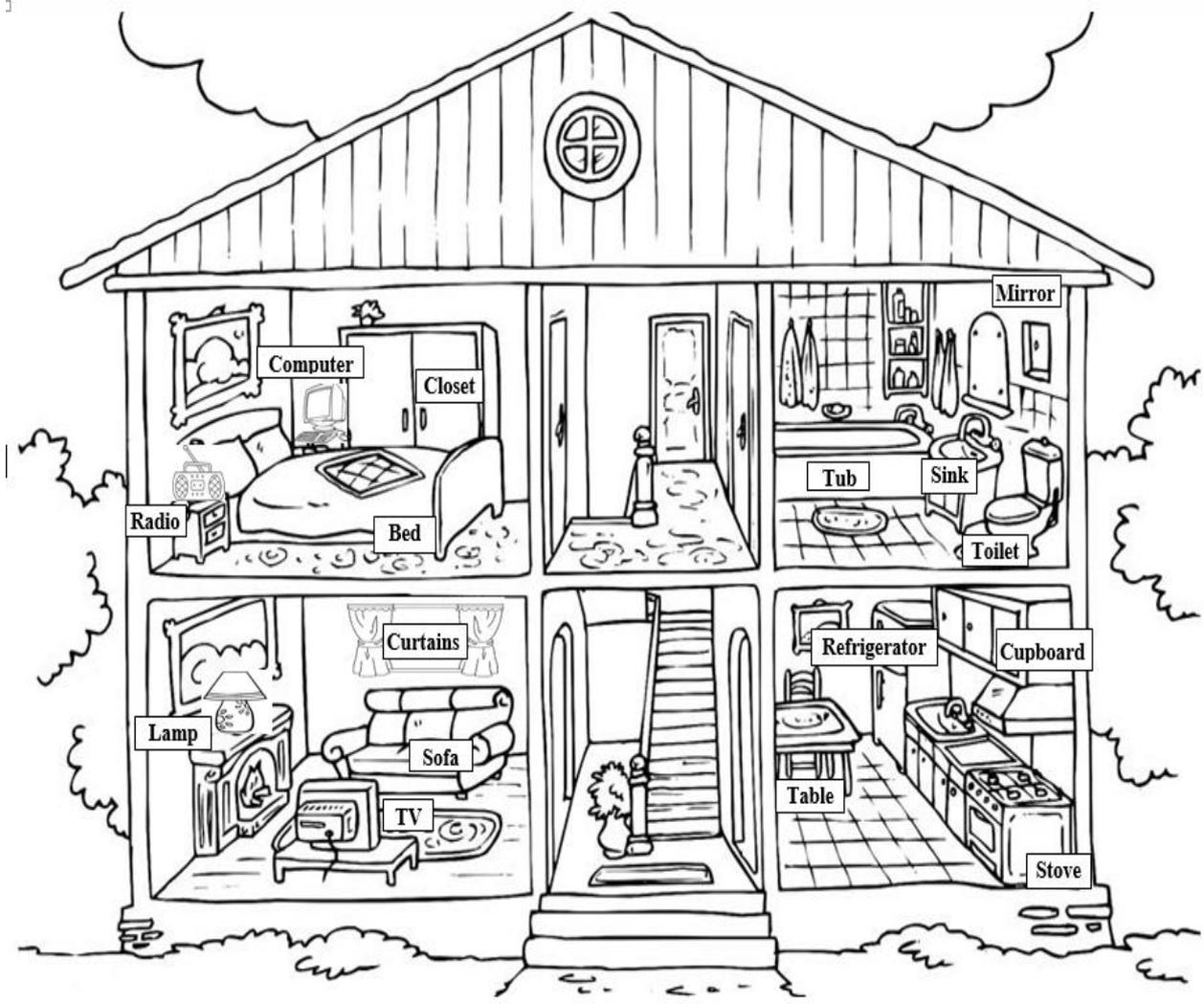


✓ *There is a table, there is a clock, there is a window and there are chairs in the dining room.*



Fuente: Creación propia

Anexo 14: My House (ejemplo)



Fuente: Creación propia