



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA EL ÁREA DE INGLÉS DEL NIVEL SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PARTICULAR DE PIURA, PERÚ

Angela Tejada-Celi

Piura, marzo de 2018

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa

Tejada, A. (2018). *Diseño de un programa para el área de inglés del nivel secundaria de una institución particular de Piura, Perú* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](https://repositorio.institucional.pirhua.edu.pe/)

UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**Diseño de un Programa para el área de Inglés del
Nivel Secundaria de una Institución Educativa
Particular de Piura, Perú**

Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación
con mención en Gestión Educativa

Angela María Tejada Celi

Asesora: Mgtr. Flor Hau Yon Palomino

Piura, marzo de 2018

APROBACIÓN

La tesis titulada “*Diseño de un programa para el área de inglés del nivel secundaria de una institución particular de Piura, Perú*”, presentada por la Lic. Angela María Tejada Celi, en cumplimiento a los requisitos para optar El Grado de Magíster en Educación con mención en Gestión educativa, fue aprobada por la asesora Mgtr. Flor Hau Yon Palomino y defendida el de..... de 2018 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

A mamá

A Connie Nalvarte, evil twin

AGRADECIMIENTOS

A Julio Valladares por su confianza, amistad y empuje a lo largo de mi vida profesional.

A Jenny Pérez, a los profesores que trabajaron en el programa del área de inglés durante la investigación, y a mi familia del Centro de Idiomas.

A mi asesora Flor Hau Yon Palomino por su ayuda, paciencia y consejo.

A Emma Carreño y Marycarmen Barreto, cómplices de oficina y modelos a seguir, por todo su apoyo durante la elaboración de este trabajo.

RESUMEN ANALÍTICO

Diseño de un programa para el área de Inglés del nivel secundaria de una institución educativa particular de Piura, Perú.

Ángela María Tejada Celi.

Asesora: Mgtr. Flor Hau Yon Palomino.

Tesis de Maestría

Magíster en Educación. Mención en Gestión Educativa.

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras claves: Inglés / Educación Secundaria / Agrupamiento académico

Descripción: Tesis de maestría en Educación. La autora presenta el programa diseñado para el área de inglés del nivel secundaria de una institución educativa particular de Piura, entre los años 2006-2013, así como los resultados obtenidos en cuanto al número de estudiantes que lograron certificaciones de inglés de la Universidad de Cambridge luego de participar en él.

Contenido: El texto describe la problemática encontrada en una institución particular de Piura luego de una evaluación diagnóstica de las capacidades comunicativas de los estudiantes en el área de inglés. Se presentan los procedimientos de investigación del diseño y aplicación de

un Programa para el área que permita el logro de certificaciones internacionales de la Universidad de Cambridge que acrediten el dominio del idioma.

Metodología: Paradigma sociocrítico, metodología cualitativa.
Conclusiones: Se diseña un Programa de inglés teniendo en cuenta: el agrupamiento del alumnado según su rendimiento académico, la utilización del enfoque comunicativo y las adaptaciones curriculares del área.

Fuentes: Análisis de estudios previos y libros reseñados en la bibliografía de la tesis, entrevistas informales con docentes del área de inglés, resultados del examen diagnóstico y actas de notas del área.

Fecha de elaboración resumen: marzo de 2018

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Caracterización de la problemática	3
1.2. Problema de investigación	8
1.3. Hipótesis de investigación	8
1.4. Justificación de la investigación	9
1.5. Objetivos de la investigación	10
1.5.1. Objetivo general	10
1.5.2. Objetivos específicos	10
1.6. Revisión de estudios previos	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	15
2.1. Fundamentos teóricos sobre la agrupación del alumnado	15
2.1.1. Modalidades de agrupación del alumnado	15
2.1.1.1. Modalidad de <i>streaming</i>	18
2.1.1.1.1. Efectos de las prácticas de <i>streaming</i>	19
2.1.1.1.2. Lineamientos para prácticas de <i>streaming</i> en la escuela	22
2.2. Fundamentos teóricos sobre la adaptación curricular	23
2.2.1. Tipos de adaptaciones curriculares	25
2.2.2. Estrategias para la puesta en práctica de las adaptaciones curriculares	29
2.2.2.1. Maximizar la variación entre las características de los alumnos	30

2.2.2.2. Maximizar la interdependencia positiva	31
2.2.2.3. Maximizar los logros individuales	32
2.3. Fundamentos teóricos sobre el enfoque comunicativo	33
2.3.1. Definición	33
2.3.2. La competencia comunicativa	34
2.3.3. Implicancias pedagógicas	35
2.3.3.1. Los roles del profesor y del alumno	35
2.3.3.2. Metodología de enseñanza	36
2.4. Fundamentos teóricos sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	38
2.4.1 Exámenes de inglés de la Universidad de Cambridge.....	41

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....43

3.1. Tipo de investigación.....	43
3.2. Diseño de investigación.....	43
3.3. Población y muestra.....	45
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	47
3.5. Organización de la investigación.....	48
3.5.1. Periodo de implementación	50
3.5.1.1. Año 2006.....	50
3.5.1.2. Año 2007.....	53
3.5.2. Periodo de validación (2008-2009)	57
3.5.3. Programa definitivo	60

CAPÍTULO IV: PROGRAMA DE INGLÉS65

4.1. Objetivos del programa	65
4.2. Metodología de enseñanza	66
4.3. Malla curricular	66
4.3.1. Desempeños por nivel	67
4.4. Evaluación	69

CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN71

5.1. Contexto y sujetos de investigación	71
5.2. Descripción de resultados	73
5.3. Discusión de resultados	75

CONCLUSIONES.....77

RECOMENDACIONES.....81

BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	87
Anexo 1: Niveles comunes de referencia: Escala global.....	89
Anexo 2: Niveles comunes de referencia: Cuadro de Autoevaluación	90
Anexo 3: Niveles comunes de referencia: Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.....	92
Anexo 4: Examen diagnóstico oral para alumnas de sexto de primaria.....	94
Anexo 5: Examen diagnóstico escrito para alumnas de sexto de primaria.....	95
Anexo 6: Acta de notas bimestrales del área de inglés del nivel secundaria	100
Anexo 7: Cartel de contenidos de los libros de texto	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1: Resultados del examen diagnóstico para el nivel inicial	5
Tabla 1.2: Resultados del examen diagnóstico para Primero, Segundo y Tercero de primaria	5
Tabla 1.3: Resultados del examen diagnóstico para Cuarto, Quinto y Sexto de primaria.....	6
Tabla 1.4: Resultados del examen diagnóstico para el nivel secundaria.....	7
Tabla 2.1: Cuadro comparativo de las modalidades de agrupación del alumnado.....	17
Tabla 3.1: Procedimientos de la investigación	44
Tabla 3.2: Alumnas que participaron en el programa durante la totalidad de sus estudios secundarios	47
Tabla 4.1: Niveles y libros de texto del programa de inglés.....	67
Tabla 5.1: Número de alumnas que participaron en el programa por año.....	72
Tabla 5.2: Número de alumnas que permanecieron en el programa durante sus estudios secundarios	72
Tabla 5.3: Porcentaje de alumnas certificadas tras su participación en el programa	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1: Descriptores ilustrativos de los niveles del MCERL	40
Figura 5.1: Número de alumnas con certificaciones internacionales por año	73
Figura 5.2: Porcentaje de alumnas con certificaciones internacionales (2009-2013).....	74

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera requiere de la aplicación de diferentes técnicas y estrategias que tienen como finalidad lograr que el alumno sea competente al comunicarse en el idioma. Esta competencia, llamada comunicativa, se desarrolla a través del tiempo. En el contexto de una institución educativa, las horas de clase que se dedican al estudio del nuevo idioma generalmente son planificadas para memorizar estructuras gramaticales y léxicas fuera de un contexto funcional y comunicativo, lo que resulta en la desatención de las habilidades productivas, especialmente de la expresión oral.

El presente trabajo de investigación analiza esta problemática en el área de la enseñanza del idioma de inglés como lengua extranjera en una institución educativa particular de la ciudad de Piura, y describe el programa creado para el área en el nivel secundario de la institución, bajo un acuerdo de asesoría técnico pedagógica con el Centro de Idiomas de la Universidad de Piura.

En el primer capítulo se presenta la justificación de la investigación: las necesidades encontradas a partir de un examen diagnóstico de las capacidades comunicativas de las estudiantes de la institución educativa, en base a las cuales se plantearon los objetivos de investigación: el diseño y aplicación de un programa para el área de inglés en el nivel secundario con miras a la aprobación de exámenes internacionales ofrecidos por la Universidad de Cambridge que certifiquen el nivel de inglés de las estudiantes según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL).

En el segundo capítulo se describen las nociones fundamentales a tener en cuenta en el estudio, como son las definiciones de competencia comunicativa y capacidades comunicativas, los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), los exámenes diseñados por la Universidad de Cambridge para evaluar las habilidades lingüísticas en el idioma inglés según el MCERL y los fundamentos sobre los que descansa el programa sugerido en la presente investigación: las modalidades de agrupación del alumnado según su rendimiento académico y sus implicancias en el aula.

En el tercer capítulo se describe la metodología y el paradigma utilizados en la investigación junto con los procesos de elaboración diseñados, en el cuarto capítulo se presentan los rasgos generales del programa de inglés desarrollado para la institución educativa, y finalmente en el capítulo quinto se detallan los resultados obtenidos luego del proceso de intervención pedagógica en el Colegio. Luego, se presentan las conclusiones finales y las recomendaciones para estudios posteriores, y finalmente la bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

El aprendizaje del inglés como lengua internacional debe contribuir a fortalecer en los estudiantes su competencia comunicativa para poder interactuar con hablantes de la misma lengua en distintos entornos (Ministerio de Educación, 2009).

El área de Inglés dentro de la Educación Básica Regular debe, por tanto, asegurar el logro de esta competencia comunicativa durante los años de estudio en una institución educativa. Esto significa que tanto las concepciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, la metodología y estrategias de enseñanza, los lineamientos curriculares, y las actividades y materiales que se plantean en el aula de inglés deben orientarse a la consecución de este objetivo.

Sin embargo, la realidad es distinta: las capacidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) no se desarrollan de una manera adecuada, resultando en el egreso de alumnos con un bajo nivel de inglés, incapaces de participar en intercambios comunicativos básicos con otros hablantes del idioma. Tal como lo asevera Richards (2006), el conocimiento de la estructura gramatical y léxica de una lengua no garantiza que el alumno pueda comunicarse efectivamente más allá de la construcción de oraciones simples, y este es precisamente el foco de atención de muchos de los libros de texto utilizados en la enseñanza de inglés: la presentación de reglas gramaticales en una página, y la resolución de ejercicios en otra. Si bien es cierto la competencia gramatical constituye una dimensión importante del aprendizaje de una

lengua, no basta aprender las reglas de formación de oraciones para poder utilizar el idioma en un intercambio significativo, y esto es precisamente la competencia comunicativa.

A esta problemática se suma el hecho de que las clases de inglés se dictan en aulas numerosas, de entre 30 y 50 alumnos, quienes presentan habilidades diferentes en el manejo del idioma: algunos asisten a academias o institutos de idiomas, mientras que otros tienen muchas dificultades para dominar la lengua extranjera.

El presente estudio aborda esta problemática, encontrada en una institución educativa particular de la ciudad de Piura en el año 2005 como resultado de un examen diagnóstico solicitado por la entidad en un convenio de asesoría técnico-pedagógica con el Centro de Idiomas de la Universidad de Piura, establecida con el objetivo de desarrollar las capacidades comunicativas de los alumnos de la institución, cuyo nombre mantendremos en reserva.

La investigación se realizó sobre la base de los resultados obtenidos luego de la aplicación de una evaluación diagnóstica a los alumnos de la institución educativa. Nosotros no formamos parte del diseño, revisión ni aplicación de los instrumentos, sin embargo, iniciamos nuestra investigación con los datos obtenidos porque a través de ellos se hacen evidentes las necesidades de desarrollo de las capacidades comunicativas en el idioma inglés.

En diciembre del año 2005, a solicitud de la Dirección Colegiada de la institución, el Centro de Idiomas de la Universidad de Piura elaboró instrumentos para evaluar las cuatro capacidades básicas del área: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Un equipo de tres profesores experimentados del Centro se encargó de la elaboración de los instrumentos para cada nivel y grado del colegio, tomando como base los contenidos disciplinares, los libros de texto y los exámenes aplicados durante el año en el área según la información brindada por los profesores de inglés de la institución.

Los estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria fueron evaluados en sus respectivas secciones en un día determinado por la institución a través de pruebas escritas y orales. Los evaluadores fueron docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de Piura.

En el nivel inicial se evaluó a 97 estudiantes. Se aplicó una prueba integrada sobre 20 puntos que consistió en una entrevista personal con cada alumno, con una duración de 10 a 15 minutos. Los resultados obtenidos se detallan en la Tabla 1.1:

Tabla 1.1
Resultados del examen diagnóstico para el nivel inicial

NIVEL	GRADO	SECCIÓN	APROBADOS	DESAPROBADOS	PROMEDIO
I N I C I A L	4 años	A	14	3	13.7
		B	8	10	9.6
	5 años	A	15	15	11.2
		B	10	22	10.5

Fuente: Informe del Centro de Idiomas a Dirección de la I.E.

En primero, segundo y tercer grado de primaria (247 estudiantes) se aplicó una prueba escrita de una duración de 35 minutos y se realizaron entrevistas en parejas de aproximadamente 10 minutos. A ambas pruebas se les asignó un valor de 20 puntos. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 1.2:

Tabla 1.2
Resultados del examen diagnóstico para Primero, Segundo y Tercero de primaria

NIVEL	GRADO	SECCIÓN	PRUEBA	A	D	PROMEDIO
P R I M A R I A	Primero	A	Escrita	34	7	14.5
			Oral	2	39	8.2
		B	Escrita	37	6	12.7
			Oral	41	2	11.9
	Segundo	A	Escrita	1	36	8.4
			Oral	27	10	12.1
		B	Escrita	5	32	7.8
			Oral	9	28	10.2
	Tercero	A	Escrita	24	20	10.2
			Oral	29	15	11.4
		B	Escrita	18	27	9.2
			Oral	25	20	10.8

Fuente: Informe del Centro de Idiomas a Dirección de la I.E.

De cuarto de primaria a quinto de secundaria los exámenes escritos constaron de cuatro componentes, cada uno con un valor de 20 puntos: Gramática y vocabulario (Grammar and Vocabulary), Comprensión oral

(Listening), Comprensión de textos (Reading) y producción de textos (Writing). Estos exámenes tuvieron una duración de 45 minutos en cuarto, quinto y sexto de primaria, y de 90 minutos en los grados de secundaria.

Los alumnos fueron entrevistados en parejas durante 8 a 10 minutos para la evaluación de su expresión oral (Speaking), también en base a 20 puntos. En cuarto, quinto y sexto de primaria se evaluó a 235 estudiantes, mientras que en el nivel secundaria se evaluó a un total de 411 alumnos. Las tablas 1.3 y 1.4 detallan los resultados obtenidos:

Tabla 1.3
Resultados del examen diagnóstico para Cuarto, Quinto y Sexto de primaria

NIVEL	GRADO	SECCIÓN	COMPONENTE	A	D	PROMEDIO
P R I M A R I A	Cuarto	A	Listening	7	33	5.8
			Grammar & Vocab.	3	37	6.5
			Reading	14	26	9.6
			Writing	7	33	8.3
			Speaking	11	29	5.6
		B	Listening	12	28	8.0
			Grammar & Vocab.	4	36	6.4
			Reading	14	26	9.1
			Writing	10	30	7.8
			Speaking	19	21	9.4
	Quinto	A	Listening	10	35	6.8
			Grammar & Vocab.	2	43	5.5
			Reading	18	27	9.2
			Writing	0	45	4.5
			Speaking	6	39	7.9
		B	Listening	5	38	4.6
			Grammar & Vocab.	2	41	5.3
			Reading	10	33	7.1
			Writing	1	42	6.7
			Speaking	9	34	7.8
Sexto	A	Listening	23	12	12.6	
		Grammar & Vocab.	9	26	8.5	
		Reading	28	7	12.2	
		Writing	10	25	7	
		Speaking	25	10	11.3	
	B	Listening	21	11	11.1	
		Grammar & Vocab.	4	28	7.5	
		Reading	20	12	11.3	
		Writing	4	28	5.2	
		Speaking	3	29	7.9	

Fuente: Informe del Centro de Idiomas a Dirección de la I.E.

Tabla 1.4
Resultados del examen diagnóstico para el nivel secundaria

NIVEL	GRADO	SECCIÓN	COMPONENTE	A	D	PROMEDIO
S E C U N D A R I A	Primero	A	Listening	29	15	10.4
			Grammar & Vocab.	38	6	13.7
			Reading	42	2	16.4
		Writing	12	32	6.5	
		Speaking	20	24	10.6	
		B	Listening	23	22	9.5
	Grammar & Vocab.		40	5	13.8	
	Reading		44	1	16.1	
	Segundo	B	Writing	22	23	8.9
			Speaking	24	21	10.9
			Listening	4	40	2.6
	C U R S O	A	Grammar & Vocab.	21	23	10.1
Reading			13	31	8.5	
Writing			3	41	3.1	
Speaking			25	19	10.2	
Listening			5	37	5.6	
D E S A R T A M E N T E	B	Grammar & Vocab.	25	17	11.3	
		Reading	7	35	7.2	
		Writing	5	37	3.7	
		Speaking	21	21	10.1	
		Listening	23	19	10.9	
R E S U M E N	A	Grammar & Vocab.	6	36	7.5	
		Reading	18	24	10.5	
		Writing	12	30	6.2	
		Speaking	25	17	10.8	
		Listening	20	21	10.2	
A N O	Tercero	B	Grammar & Vocab.	13	28	8.5
			Reading	25	16	13.4
			Writing	11	30	6.6
		Speaking	21	20	11.9	
		Listening	32	10	12.8	
	Cuarto	A	Grammar & Vocab.	16	26	9.4
			Reading	33	9	11.1
			Writing	19	23	9.3
			Speaking	32	10	12.4
			Listening	29	15	10.4

Cuarto	B	Listening	26	12	11.1
		Grammar & Vocab.	15	23	9.1
		Reading	36	2	15.3
		Writing	15	23	7.9
		Speaking	27	11	14.5
Quinto	A	Listening	6	32	5.9
		Grammar & Vocab.	1	37	5.2
		Reading	10	28	8.4
		Writing	13	25	7.1
		Speaking	26	12	12.1
	B	Listening	4	31	6.4
		Grammar & Vocab.	1	34	5.1
		Reading	9	26	7.9
		Writing	13	22	8.1
		Speaking	18	17	10.4

Fuente: Informe del Centro de Idiomas a Dirección de la I.E.

1.2. Problema de investigación

La necesidad de atención a las diferentes capacidades comunicativas se hizo evidente luego del examen diagnóstico que se aplicara a toda la población estudiantil de la entidad educativa en diciembre del año 2005. Surge entonces la interrogante: ¿Qué tipo de programa podría implementarse en el Colegio en el área de inglés para desarrollar las capacidades comunicativas de los alumnos?

Según los lineamientos del acuerdo de asesoría entre ambas instituciones, el programa creado debía asegurar el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el logro de una certificación del nivel de inglés de los alumnos otorgado por una entidad internacional, en este caso, la Universidad de Cambridge. A través de la certificación de los alumnos de la institución, se validaría la aplicación del programa de inglés, como veremos más adelante dentro de nuestro estudio.

1.3. Hipótesis de investigación

Nuestra hipótesis de investigación es que la creación de un programa de inglés en el que se divida a los estudiantes en grupos más pequeños según su rendimiento académico permitirá el desarrollo de las capacidades comunicativas del idioma, logrando que los alumnos

obtengan certificaciones internacionales de la Universidad de Cambridge que acrediten su dominio de la lengua inglesa.

Por lo tanto, las variables de nuestro estudio son las siguientes:

Variable Independiente: Programa para el área de inglés como lengua extranjera en el nivel secundaria.

Variable Dependiente: Obtención de certificaciones internacionales de la Universidad de Cambridge.

1.4. Justificación de la investigación

Nuestro estudio tiene una doble relevancia: en el momento en el que se inició la investigación, en el año 2006, se buscaba atender a las necesidades que presentaba la institución educativa, y luego de más de una década de aplicación ininterrumpida del programa, se atiende además al reto planteado por el Ministerio de Educación con la creación de la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del idioma Inglés - “Inglés, puertas al mundo”.

Esta política¹ ha sido diseñada con el objetivo de desarrollar las capacidades comunicativas del idioma inglés (nivel B1 de acuerdo a estándares internacionales), tanto en la Educación Básica Regular como en la Educación Superior, implementándose con una visión integral a través de cuatro líneas de acción: la actualización curricular, la mejora de los aprendizajes, el fortalecimiento de las capacidades docentes y la implementación de recursos y espacios educativos adecuados.

Estos componentes son tomados en cuenta dentro del programa que describiremos más adelante, por lo que consideramos que nuestra investigación puede marcar un antecedente en la elaboración de futuros programas de inglés de distintas entidades educativas, no sólo en la educación básica del nivel secundaria; sino también en el nivel primaria o

¹ Según la información consignada en la página web “Inglés, puertas al mundo”, del Ministerio de Educación: <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/>

en la Educación Superior. Asimismo, la propuesta de un nivel de inglés a alcanzar según estándares internacionales es un elemento que ha estado presente desde un inicio en nuestro programa, cuya meta al empezar fue el nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

En la creación del programa de inglés planteado se aborda, además, uno de los mayores problemas para los profesores del área de inglés en los colegios: el número de alumnos por aula. En materia de idiomas esto es especialmente relevante, pues si el enfoque predominante de enseñanza es el comunicativo, la interacción entre los participantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental, no solo como un medio, sino como un fin.

Se puede advertir entonces la necesidad de tener un número reducido de alumnos por aula, de manera que la interacción se dé más fácilmente y el docente pueda monitorear el trabajo de los alumnos de una forma más personalizada, incidiendo en aspectos de pronunciación y entonación, y creando situaciones comunicativas para que los alumnos trabajen en parejas o pequeños grupos, y de esta manera enseñar el idioma de una manera funcional. Así, se propone la división del alumnado mediante la modalidad de *streaming*, es decir, de acuerdo a su rendimiento académico. Esta práctica es extendida a nivel europeo, y en nuestro contexto resulta conveniente realizar estudios al respecto en la realidad educativa peruana local.

1.5. Objetivos de investigación

1.5.1. Objetivo General

Diseñar e implementar un programa para el área de inglés del nivel secundaria que permita el desarrollo de capacidades comunicativas y el logro de certificaciones internacionales Cambridge que acrediten el nivel de inglés de los alumnos de una institución educativa particular de la ciudad de Piura.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Analizar los resultados de la evaluación diagnóstica realizada antes del estudio para determinar el nivel de desarrollo de las

capacidades comunicativas en el idioma e identificar las necesidades de los alumnos de la institución educativa.

- Identificar los elementos a incluir en el programa de inglés en base a las necesidades encontradas en el examen diagnóstico.
- Revisar bibliografía y estudios pertinentes que direccionen el diseño del programa para definir su alcance y componentes.
- Diseñar un programa para desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos del nivel secundaria en el área de inglés del Colegio con miras a la obtención de certificaciones internacionales en el idioma.
- Aplicar el programa de inglés en la institución educativa, obteniendo información al final de cada año escolar con el fin de evaluarlo y establecer planes de mejora.
- Recoger información sobre el número de alumnos que logran certificaciones internacionales luego de su participación en el programa.

1.6. Revisión de estudios previos

La dirección colegiada de la institución educativa, a solicitud de los profesores del área de inglés, propuso que el programa de inglés se diseñara sobre la premisa de un menor número de alumnos por aula. De esta manera, las investigaciones consultadas se relacionan con nuestro estudio en cuanto que presentan modos de agrupación del alumnado de acuerdo a su rendimiento académico. No se encontraron estudios concernientes específicamente a intervenciones con un programa en el área de inglés, sin embargo, los modos de agrupación descritos en los trabajos encontrados se realizan en un contexto de nivel secundario, lo cual se aproxima a la realidad que investigamos. Tampoco se encontraron estudios nacionales o locales.

- MATCHMAKING: THE DYNAMICS OF HIGH SCHOOL TRACKING DECISIONS

Autor Jeannie Oakes y Gretchen Guiton
Año de ejecución 1995

URL

<https://doi.org/10.3102/00028312032001003>

Esta investigación estudia las variables que se toman en cuenta para la asignación de los alumnos a un grupo determinado según su rendimiento académico. Se estudian tres escuelas secundarias americanas y se describen proposiciones que explican el carácter multidimensional de las decisiones que deben tomar los directivos de los colegios al agrupar a los alumnos de esta manera.

Este estudio nos brinda una visión amplia de las características de las escuelas que practican este tipo de agrupación del alumnado, tales como la concepción de las habilidades, motivaciones y aspiraciones de los estudiantes como estables o fijas, la adaptación del currículo a las características de cada grupo de alumnos, las ventajas de esta modalidad de agrupación para los alumnos con alto rendimiento académico, la influencia de los antecedentes de los alumnos en la estructuración del currículo y sus limitaciones, entre otras.

- ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY AND TRACK PLACEMENT: VARIABLE EFFECTS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT.

Autor Rebecca Callahan

Año de ejecución 2005

URL <http://www.lingref.com/isb/4/033ISB4.PDF>

Este estudio cuantitativo realizado por la Universidad de Texas en la escuela Riverbend en California describe los efectos de la división del alumnado de acuerdo a su rendimiento académico en un contexto en el que al menos 35% de los estudiantes son inmigrantes que no dominan el idioma inglés, por lo que son agrupados dentro de sus clases en niveles llamados “bajos”, en los que reciben los mismos contenidos que sus compañeros de niveles más altos; pero a un ritmo más pausado y con un lenguaje más simple, con el objetivo de facilitar su preparación académica para rendir los exámenes necesarios para aplicar a universidades una vez concluidos sus estudios secundarios.

Los factores descritos como influyentes en los resultados encontrados en este estudio son relevantes para nuestra investigación, pues ofrecen una guía para identificar los elementos que se toman en cuenta para el diseño del programa del área de inglés, tales como: el

perfil del profesor, la flexibilidad en el cambio de alumnos de un nivel a otro, la organización del tiempo en clase, y la evaluación de contenidos del área según el nivel.

- ABILITY GROUPING IN SCHOOLS: A STUDY OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN FIVE SCHOOLS IN STONIA

Autor	Aaro Tomela, Eve Kikas y Evi Mottus
Año de ejecución	2006
URL	http://www.kirj.ee/public/trames/trames-2006-1-3.pdf

Este artículo estudia la calidad de la educación en escuelas públicas y privadas y los efectos de la agrupación del alumnado según su rendimiento académico en las áreas de matemática y comunicación. El estudio se realizó en cinco colegios de Estonia, con la participación de 147 alumnos. La investigación encontró que en las escuelas de élite, a pesar de la mayor habilidad cognitiva de los alumnos, la división por niveles de rendimiento no funcionó tan bien como en las escuelas públicas.

Las conclusiones a las que llega este estudio son de especial importancia para nuestro trabajo, pues enfatizan la necesidad de una metódica preparación de los profesores a cargo de los niveles más bajos para especializar su metodología y estrategias de manera que los alumnos puedan desarrollar su potencial al máximo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Los fundamentos teóricos incluyen las siguientes cuestiones: los diferentes tipos de agrupación del alumnado en las aulas, la importancia de las adaptaciones curriculares, los lineamientos del enfoque comunicativo para la enseñanza de inglés como lengua extranjera y la definición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2.1. Fundamentos teóricos sobre la agrupación del alumnado

En las instituciones educativas peruanas los alumnos suelen ser agrupados al azar en las diferentes secciones de cada grado de estudios. Sin embargo, existen diversas maneras de formar grupos de alumnos. INCLUD-ED, un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea, realizó una investigación de cinco años de duración (2006-2011) llamada *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, con el objetivo de identificar acciones que contribuyan al éxito escolar y la inclusión social a nivel de educación obligatoria. Los hallazgos de esta investigación constituyen el punto de partida para la clasificación de las modalidades de agrupación de los alumnos.

2.1.1. Modalidades de agrupación del alumnado

Las modalidades encontradas por INCLUD-ED (2009) en los sistemas educativos europeos intentan atender a la diversidad de niveles de aprendizaje, contextos socioculturales, etc. de los

estudiantes. Estas tres modalidades son *mixture*, *streaming* (también llamada *tracking* en el contexto americano o *setting* en el Reino Unido) e *inclusion*.

Mixture es la organización tradicional de las aulas, que incluye a todos los alumnos de una clase con un único profesor. Este tipo de organización tendrá entonces un grupo heterogéneo, “con alumnos de la misma edad pero sin abordar la diversidad de necesidades que se encuentran en la población estudiantil” (INCLUD-ED, 2009, p.35. La traducción es propia.) Una de las desventajas de esta modalidad de agrupación es que los profesores suelen desatender a aquellos alumnos con dificultades académicas, por lo que las variantes de *streaming* e *inclusion* han surgido como alternativas de solución a este problema.

Streaming se define como la adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, en función de su rendimiento, en un mismo centro escolar, ya sea en diferentes aulas o dentro de la misma aula, en todas o en algunas asignaturas, aportando más recursos humanos para atender a los diferentes grupos (Valls, Siles y Molina, 2011).

Inclusion supone una alternativa que incluye un conjunto de prácticas educativas que dan una respuesta satisfactoria a la diversidad del alumnado, tanto en sus niveles de aprendizaje como en sus contextos socioeducativos, contribuyendo a la igualdad de oportunidades. Afronta la diversidad dentro de las aulas, sin adaptación de contenidos ni creación de grupos de nivel. Por el contrario, mantiene la heterogeneidad del aula incorporando recursos que constituyen un apoyo para que todos puedan alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje, con la participación de adultos, familiares y personas voluntarias (INCLUD-ED, 2009).

Las prácticas de *mixture* e *inclusion* tienden a confundirse, dadas sus similitudes en la heterogeneidad del alumnado. Si comparamos los tres patrones, el modelo *mixture* parte de recursos tradicionales en un aula con alumnado diverso con un profesor por aula; *streaming* añade recursos para atender de manera diferenciada a los niveles del alumnado; e *inclusion* utiliza los mismos recursos de *streaming*, pero manteniéndolos en el contexto del aula

tradicional para lograr unos objetivos comunes. Lo dicho queda resumido en el cuadro comparativo de la Tabla 2.1.

Tabla 2.1
Cuadro comparativo de las modalidades de agrupación del alumnado

	<i>MIXTURE</i>	<i>STREAMING</i>	<i>INCLUSION</i>	
Bases	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados / igualdad de diferencias	
Agrupamiento de los alumnos	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	
Recursos humanos	1 profesor	Más de 1 profesor	Más de 1 profesor	
¿Juntos o separados?	Juntos	Separados	Juntos	Separados
	1) Aulas con alumnos con niveles de rendimiento distintos.	1) Actividades de aprendizaje organizadas según los niveles de rendimiento. a. Agrupación por niveles de rendimiento en aulas distintas. b. Agrupación por niveles de rendimiento en una misma aula. 2) Grupos de refuerzo y apoyo separados del grupo regular.	1) Grupos heterogéneos con reorganización de recursos.	2) Aulas inclusivas divididas en grupos heterogéneos.

Fuente: INCLUD-ED, 2009. p.37. La traducción es propia.

2.1.1.1. Modalidad de *Streaming*

Las prácticas de *streaming* se dan especialmente en el nivel secundario, siendo comunes tres tipos de niveles: alto, promedio y bajo, en los que los alumnos son agrupados de acuerdo a su rendimiento académico. Esta separación por niveles puede hacerse luego de una evaluación diagnóstica o después de evaluaciones sucesivas durante un periodo de tiempo, sumadas a las apreciaciones del profesor a cargo.

Oakes (1985) anota las siguientes características de esta modalidad:

- El desempeño intelectual de los alumnos es evaluado, y sobre esta base se realizan las agrupaciones por niveles.
- La nomenclatura de los grupos y niveles se realiza de acuerdo al rendimiento de los alumnos (por ejemplo, nivel avanzado, promedio, etc.).
- El currículo y la enseñanza se adaptan a las necesidades y habilidades de los alumnos de cada grupo.
- Los grupos de alumnos forman una jerarquía en la escuela, y los profesores tienden a preferir aquellos grupos con mayor nivel. Los alumnos son identificados por sus compañeros según sus grupos, generalizando su desempeño escolar a toda su personalidad: los alumnos de niveles altos serán vistos como los mejores, los de niveles bajos como los peores.
- La experiencia escolar será diferente para cada uno de los grupos, pues sus actividades y expectativas serán distintas.

Las prácticas de *streaming* son cada vez más frecuentes en instituciones educativas que recurren a ellas como recurso para manejar la heterogeneidad en las aulas. Una de las razones principales es que consideran que tales prácticas son más beneficiosas para los alumnos. El razonamiento es sencillo: el dividir a los alumnos en grupos más pequeños permitirá un control más adecuado de su desarrollo y una educación más personalizada. Sin embargo, esta afirmación

suele estar basada en supuestos que en realidad no están adecuadamente fundamentados.

Oakes (1985) expone estos supuestos: En primer lugar, los docentes asumen que el *streaming* es la medida más justa para los estudiantes, pues sus necesidades académicas podrán ser atendidas en un ambiente donde sus capacidades y las de sus compañeros sean homogéneas. En segundo lugar, su autoestima no se verá afectada por el rendimiento de sus compañeros más capaces, pues se tiende a considerar que los conceptos negativos que los alumnos tienen de sí mismos surgen como consecuencia de estudiar en un aula heterogénea. Finalmente, existe el supuesto de que los grupos homogéneos hacen más fácil la tarea del profesor, pues al reducirse las diferencias individuales, los docentes pueden utilizar una estrategia única de enseñanza, diseñar actividades comunes, y aplicar los mismos criterios y objetivos.

2.1.1.1.1. Efectos de las prácticas de Streaming

Las investigaciones que se han realizado sobre los efectos del *streaming* no han obtenido conclusiones definitivas sobre sus bondades. Si bien es cierto se han encontrado algunos efectos negativos en ciertas comunidades educativas, también se han documentado resultados positivos. Sin embargo, las investigaciones no son conclusivas al respecto, pues son muchas las variables a tomar en cuenta, tales como la naturaleza y el número de las materias en las que se aplica el *streaming*, la duración de esta práctica durante la etapa escolar, el grado en que se inicia, etc.

Valls et. al (2011) recoge algunos de los efectos negativos del *streaming* en la calidad y equidad de la educación, tales como la reducción del horario destinado a actividades de aprendizaje para los alumnos que son ubicados en los niveles más bajos. Ellos reciben menos estimulación para reflexionar y desarrollar su pensamiento crítico y el contenido de aprendizaje es reducido, lo que conlleva a un aprendizaje de menor calidad. Asimismo, se les niega el efecto positivo que podría tener la interacción con

compañeros con mejor rendimiento, sin que haya evidencia de una probable mejora separados de su grupo habitual. “Los estudiantes con más dificultades son los que resultan más perjudicados por el *streaming*, ya que sufren una desaceleración de su nivel de aprendizaje e incrementan las desigualdades entre grupos.” (p.6)

INCLUD-ED (2009) señala que los alumnos sujetos a prácticas de *streaming* desde una temprana edad son provistos con opciones educativas limitadas, y si son asignados a grupos de bajo rendimiento no tienen oportunidades para ser reasignados a otros grupos más avanzados durante su vida escolar. Por otra parte, resulta especialmente perjudicado el alumnado perteneciente a minorías étnicas y a contextos sociales desfavorecidos, pues suele ser asignado a grupos de nivel académico bajo.

Oakes (1985) se refiere a investigaciones que evidencian la ineffectividad del *streaming*, señalando que aun cuando se diera el efecto contrario, el principal problema radica en considerar a los grupos como verdaderamente homogéneos: “En realidad, no lo son. Incluso dentro de un grupo, la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, intereses, esfuerzo y aptitudes de los alumnos es considerable”. (p.6, la traducción es propia). El peligro de la práctica de *streaming* es obviar esta realidad y atribuir el fracaso escolar de un alumno a una asignación errónea de grupo. Si el docente no es consciente de que debe adecuar su práctica al grupo de alumnos que tiene, sin importar su nivel académico, caerá en un facilismo al considerar que el *streaming* es la solución a todas sus dificultades.

En cuanto a los efectos que las prácticas de *streaming* tienen en la autoestima del alumnado, Oakes (1981) señala que aquellos alumnos que son asignados a grupos bajos obtienen puntajes menores en tests de autoestima, pues el nivel en el que el alumno es situado refleja la percepción y expectativas que tienen de él sus profesores y las posibilidades de su futuro académico. De esta manera, las ideas que estos alumnos tienen de sí mismos pueden marcar

sus comportamientos, resultando en la realización del menor esfuerzo, ya que sienten que siempre serán considerados en niveles académicos bajos.

Por otro lado, investigaciones en contextos específicos tienen resultados muy distintos a los descritos anteriormente. Duflo, Dupas y Kremer (2009) presentan un estudio realizado en 60 escuelas primarias de Kenia, en el que los alumnos resultaron beneficiados con el *streaming*, mejorando su rendimiento académico en un año en las áreas de matemática y comunicación. Los autores atribuyen estos efectos positivos a la reducción del número de alumnos por aula multigrado (típicamente entre 74 y 83 alumnos), lo que a su vez resultó en una reducción del índice de deserción docente -un problema común en este país-, motivando a los profesores a continuar enseñando en salones de clase más homogéneos.

Ellison & Hallinan (2004) revisan la literatura existente que compara los efectos del *streaming* en escuelas católicas privadas y escuelas estatales americanas, encontrando que en las primeras tienen más éxito que en las segundas, debido al proceso de selección para el ingreso por el que pasan sus alumnos, al menor número de estudiantes por aula y a sus características sociales y económicas. Resultados similares fueron encontrados por Toomela, Kika & Mottus (2006) en escuelas privadas de élite en Estonia.

De lo expuesto se desprende que no todas las prácticas de *streaming* tienen efectos negativos: dependiendo del contexto en el que sean aplicadas y cuidando aspectos como la preparación docente, las características afectivas de los alumnos y su movilidad dentro de los grupos a los que han sido asignados, el *streaming* puede llegar a tener resultados positivos que ayuden a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico de acuerdo a sus capacidades y habilidades individuales.

2.1.1.1.2. *Lineamientos para prácticas de Streaming en la escuela*

Si una institución educativa decide hacer *streaming* en algunas materias, deben seguirse ciertos principios que aseguren que el alumnado de todos los niveles se beneficiará con las agrupaciones. Esto implica que las escuelas reconsideren las concepciones que tienen sobre los estudiantes, el aprendizaje y la institución educativa (Oakes, 1987).

En primer lugar, debe descartarse la idea de que algunos alumnos son incapaces de aprender: no se trata de dividir a los estudiantes en grupos distintos para que se les facilite a los profesores su actividad pedagógica, bajo los supuestos de que cada nivel seguirá siendo el mismo sin importar la intervención docente: el *streaming* debe ser concebido como una adaptación frente a la heterogeneidad que beneficia sobre todo al alumno, no al docente, y este debe comprender que las actividades que planifique no podrán ser las mismas en todos los niveles, sólo variando la dificultad en cada caso, sino que debe partir de un diagnóstico del alumnado del grupo, en el que pueda identificar sus fortalezas y debilidades, para poder luego plantear planes de acción que permitan la consecución de los objetivos planteados para cada nivel.

En segundo lugar, los lineamientos de la institución educativa deben observar las prácticas de *streaming* como adaptaciones que necesitan ser monitoreadas no sólo desde un punto de vista administrativo, sino también en función del currículum que se utilice para cada grupo. Un currículum diferenciado es fundamental en el *streaming*, pues los objetivos deben adaptarse a las capacidades del alumnado. En él no deben contemplarse exclusivamente conocimientos académicos, sino otra serie de objetivos relacionados con la educación para la vida, como la adquisición de habilidades sociales, por ejemplo. De esta manera los objetivos curriculares estarían orientados al logro de habilidades socio-

académicas que le permitirían al alumno desenvolverse satisfactoriamente como miembros activos de su entorno.

Por otro lado, es importante dar lugar en el currículo al desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre los alumnos de cada grupo, pues las investigaciones han comprobado que de esta manera se fomenta un sentido de pertenencia y se logran mejores resultados académicos. Investigaciones realizadas por Stainback, Stainback y Moravec (1991) han puesto de manifiesto que los alumnos obtienen más éxito cuando se sienten seguros, aceptados y establecen lazos de amistad con sus profesores y compañeros. Para algunos de estos alumnos los objetivos curriculares predefinidos no tienen un papel importante hasta que se ha desarrollado la aceptación y la amistad.

Queda clara entonces la importancia de suplir primero las necesidades de estima del alumnado antes de preocuparse por valorar excesivamente las competencias que se quieran desarrollar en el alumnado, y el papel fundamental que jugará el docente si se decide aplicar prácticas de *streaming* en una institución educativa: hace falta clarificar las concepciones institucionales, las del profesorado y las del alumnado para poder plantear un plan de acción que pueda obtener resultados óptimos.

2.2. Fundamentos teóricos sobre la adaptación curricular

Castaño (2011) explica que las instituciones educativas disponen de una herramienta fundamental que atiende a las características individuales y diversas de sus alumnos: la planificación de la enseñanza. El currículo es el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente. La elaboración de este documento y la toma de decisiones en torno al proyecto educativo institucional deben ser consideradas como algo más que un puro proceso administrativo: debe incorporar un compromiso con un nuevo estilo de promover el cambio en educación, implicando tanto a la comunidad social como al profesorado. Estos documentos de gestión del centro tienen que responder a la exigencia de un trasfondo social,

cultural, político y económico que dé respuesta a la diversidad de cada alumno en particular.

Bajo esta perspectiva estaremos ante un modelo de escuela donde profesores, alumnos, padres y otras entidades pertinentes trabajen como una comunidad escolar en la elaboración de los distintos niveles de concreción del currículum. De otra manera se convertiría en un mero trámite administrativo, que no refleja la filosofía del centro ni responde a una reflexión de la realidad de su entorno.

La responsabilidad de la escuela es decisiva en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo: tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos que propicien cambios significativos. El currículum constituye el elemento central para diseñar respuestas a las diferentes necesidades educativas, y traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación.

Siguiendo lo expuesto por Castaño (2011), una de las herramientas que permiten hacer de las prácticas de *streaming* un proceso exitoso es el cuidado en la planificación curricular, que constituye una de las principales estrategias para atender a la heterogeneidad del alumnado sin ejercer exclusiones. Todos los elementos del currículum: objetivos, contenidos, metodología y evaluación deben estar orientados a atender a las características específicas de cada uno de los grupos de alumnos que surjan del *streaming*.

En este sentido, las adaptaciones curriculares en todos o algunos elementos del currículum según las necesidades de cada grupo de alumnos serán las que permitan al docente realizar mejor su labor. De acuerdo con Castaño (2011), las adaptaciones curriculares “son las medidas de modificación de los elementos del currículo a fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado, teniendo como referente los objetivos y las competencias básicas del currículo que corresponda”. (p.25) Las modificaciones que se realicen estarán relacionadas con la respuesta educativa que ofrezca la institución educativa y el docente, pues a mayores innovaciones organizativas y didácticas, menores serán los ajustes y adecuaciones, y viceversa.

No estamos hablando de ofrecer un currículo paralelo, sino de diseñar un currículo común abierto y flexible, con objetivos y contenidos que no sean muy concretos ni cerrados para que las adaptaciones puedan ser viables. Esta flexibilidad se hará evidente en los tres niveles de concreción curricular: en el primero los administrativos de la región adaptarán el documento nacional a las características contextuales del área, en el segundo nivel la institución educativa lo adaptará a las características de su entorno y de su alumnado, y en el tercer nivel la concreción se llevará a cabo en cada aula, a través de la programación de las unidades de aprendizaje, esta vez en función de las características del grupo de alumnos, ya sea de nivel alto, promedio o bajo.

Es en este último nivel del *streaming* donde comúnmente se encuentran aquellos alumnos que no podrán alcanzar lo planificado para el grupo con mucha facilidad y que necesitan más apoyo que el resto de sus compañeros. La adaptación curricular es fundamental aquí, y es posible llegar a ella solo si el currículo cuenta con esa flexibilidad mencionada anteriormente. Las modificaciones se irán configurando a medida que se vayan haciendo ajustes a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación propuestos en el diseño curricular, individualizando de esta manera la enseñanza.

2.2.1. Tipos de adaptaciones curriculares

Según Marchena (2005), las adaptaciones curriculares pueden ser categorizadas de acuerdo a los elementos que se adaptan y la intensidad con la que se dan dichas adaptaciones. Según los elementos que se modifican, las adaptaciones pueden ser:

- De acceso al currículo: realizadas en los recursos, espacios o comunicación, con el fin de que los alumnos que necesitan más ayuda accedan más fácilmente al currículum general. No se modifica lo que se aprende, sino lo que permite adentrarse en esos aprendizajes. Esto ocurre por ejemplo cuando se utiliza el sistema Braille, una carpeta para zurdos, etc.
- De los elementos básicos del currículo: en este grupo pueden considerarse las adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar (realizadas en los métodos de enseñanza o de instrumentos de evaluación), las adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y

evaluar (efectuadas en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación). En este segundo grupo de adaptaciones existirán objetivos, contenidos y criterios que se prioricen, otros que cambien en su temporalización y otros que se eliminen o se incluyan.

Las adaptaciones que acabamos de describir constituyen un continuo que va de ajustes muy intensos a poco intensos. Así, podemos hablar de:

- Adaptaciones curriculares no significativas: que se realizan en elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo para responder a sus diferencias individuales; pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo. Se trata de diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por un centro o profesor para todos sus alumnos; pero no implican eliminaciones en los aprendizajes que son considerados básicos o esenciales dentro del currículo oficial. Son modificaciones que sólo se extienden al cómo enseñar y evaluar. Por ejemplo, alguien que está aprendiendo a leer puede hacerlo con un libro diferente al que utilizan sus compañeros, un alumno con TDAH (trastorno de déficit de atención con hiperactividad) puede ser nombrado “ayudante” en el aula y tener tareas divididas en pasos pequeños.
- Adaptaciones curriculares significativas: son modificaciones de carácter excepcional que se realizan desde la programación e implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Ocurre cuando se le eliminan los objetivos y contenidos relacionados con el salto y la carrera a un alumno con discapacidad motora, por ejemplo.
- Adaptaciones curriculares muy significativas: implican la supresión de objetivos y contenidos de etapa, afectando a la mayor parte o a todas las áreas del currículo y siendo necesario priorizar objetivos y contenidos del currículo general relacionados con la autonomía personal y social, la comunicación y el tránsito a la vida adulta. Puede ser

necesaria la intervención de terceras personas (auxiliares, fisioterapeutas, etc.) o materiales excepcionales.

Dentro de las prácticas de *streaming*, las adaptaciones que se llevan a cabo son de elementos básicos del currículo y no significativas, pues como ya hemos anotado, se trata de llevar a todos los alumnos a la consecución de los mismos objetivos, sólo que por un camino diferente que se adecue a sus necesidades. Si tomamos como ejemplo el área inglés, el dividir a los alumnos en tres niveles diferentes permitirá que el docente pueda dedicarse a la enseñanza de vocabulario de una manera más rápida en un nivel alto, con ejercicios que planteen mayores desafíos para los alumnos, y de una manera más pausada en un nivel bajo, en el que quizá haya que revisar contenidos básicos antes de utilizar léxico más complicado o expresiones idiomáticas, lo cual se hará paso a paso y con actividades que poco a poco vayan desarrollando en el estudiante la confianza en sus habilidades de expresión oral y escrita.

Los tipos de adaptaciones mencionados pueden a su vez ser clasificados siguiendo el criterio de a qué unidad organizativa escolar van destinados o desde dónde van a ser desarrollados. Así, existirán tres niveles:

- Adaptaciones Curriculares de Centro: Ya que las instituciones educativas tienen un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones respecto a la planificación de la acción educativa más adecuada a su realidad, es natural que ellos prevean también las adecuaciones que intenten responder a la diversidad del alumnado. Estas adaptaciones quedarán reflejadas en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) o en las Programaciones Anuales. Estas adaptaciones tienen como objetivo prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje, facilitar el proceso de socialización y autonomía de los alumnos, asegurar la coherencia, progresión y continuidad de la intervención educativa y fomentar actitudes de respeto a las diferencias individuales. Así, por ejemplo, si la institución educativa establece desde su PCI que los instrumentos de evaluación se

elaborarán y adaptarán teniendo en cuenta las necesidades educativas presentes, estamos ante una adaptación de centro que intenta asegurar la coherencia, progresión y continuidad de la intervención educativa de alumnado.

- Adaptaciones curriculares de aula: son aquellas que el profesor o tutor desarrolla en este espacio didáctico. Estas adaptaciones son fundamentales porque es aquí donde se produce la relación educativa más intensa entre profesor y alumnos y entre los alumnos entre sí. Lo que sucede en el aula afecta de forma inmediata el aprendizaje de los alumnos. En este nivel se desarrollarán todas las decisiones, ajustes o adecuaciones que se hayan tomado desde el centro, y se pondrán en práctica las medidas que se hayan previsto desde las unidades didácticas.
- Adaptaciones curriculares individualizadas: se realizan cuando un alumno no consigue los objetivos planteados dentro de las medidas derivadas de las adaptaciones de centro y de aula. La adaptación curricular individualizada (ACI) se adecua al currículo en función de las características individuales que presenta el alumno, y se elabora para algunas áreas o bloques temáticos, quedando las restantes áreas y bloques del currículo acomodados a lo que se haga desde la programación de aula. Por ejemplo, un alumno sordo requiere una ACI para varios bloques del área de Lengua, pero no para el área de Educación Física. Para esta última área, las adecuaciones que haga el profesor en el aula y las medidas que se tengan previstas desde el centro, serán suficientes. De esta manera, las ACIs definen la respuesta educativa ofrecida a un alumno con necesidades especiales, posibilita reajustes precisos en las programaciones y sirve de referente para la evaluación.

Como ya hemos anotado, las adaptaciones curriculares de centro y de aula son las de mayor importancia en las prácticas de *streaming*, pues se trata de beneficiar a varios grupos de alumnos. Una vez tomada la decisión de dividir a los alumnos en grupos según su rendimiento académico es fundamental tener en cuenta una serie de criterios que garanticen una práctica exitosa que

realmente tenga en cuenta las diferencias entre los niveles contemplados.

2.2.2. Estrategias para la puesta en práctica de las adaptaciones curriculares

Arnaiz (1999) considera que para diseñar una programación de aula que logre atender la diversidad del alumnado es necesario el establecimiento de objetivos de aprendizaje flexibles, el diseño de actividades multinivel y la implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo.

La primera de estas estrategias, el diseño de objetivos flexibles, se hace necesaria ante la diversidad, y es responsabilidad directa del profesor, pues él es quien debe reflexionar sobre lo que va a enseñar. Los objetivos educativos básicos para los alumnos pueden ser los mismos; pero los objetivos de aprendizaje curricular específicos deben ser diferentes en algunos casos para adecuarse a las necesidades, destrezas e intereses y habilidades de los grupos de alumnos resultantes de las prácticas de *streaming*. Si no se tienen en cuenta las características de cada nivel, los grupos bajos serán proclives a mostrar una actitud apática ante el trabajo escolar pues lo considerarán fuera de su alcance.

El diseño de actividades multinivel hará posible que cada alumno encuentre dentro de cada grupo actividades acordes a su nivel de competencia curricular respecto al desarrollo de un contenido. Por ejemplo, si en una clase de inglés se plantea como objetivo general “inferir significados de palabras a partir de textos escritos”, los niveles altos pueden hacerlo aportando sus propias ideas, mientras que los alumnos de grupos de menor rendimiento pueden escoger entre opciones ofrecidas por el profesor. En una clase de literatura se puede hacer uso de las habilidades musicales de un grupo de alumnos para memorizar un monólogo shakesperiano, etc. Los alumnos deben sentir que su presencia en la clase constituye un aporte esencial, y que sus habilidades son tomadas en cuenta para el desarrollo de la misma.

Las modificaciones no sólo pueden darse sobre un mismo elemento, sino que también se pueden adaptar objetivos, perseguir

objetivos diferentes o adaptar actividades. Estas son las llamadas adaptaciones múltiples, que implementan cambios simultáneamente. En un proyecto de historia universal, un grupo de alumnos puede dedicarse a la investigación, otro a la representación teatral de un momento histórico, mientras que otro puede representar gráficamente el mismo periodo. Este tipo de actividades fomenta el trabajo en equipo (aprendizaje cooperativo) a la vez que persigue el logro de objetivos comunes en el aula, atendiendo a las distintas formas de aprendizaje de los alumnos.

Existen una serie de estrategias, propuestas por Ferguson & Jeanchild (1991), citados en Arnaiz (1999), que pueden ayudar a implementar el currículum usando las técnicas de aprendizaje cooperativo:

2.2.2.1. Maximizar la variación entre las características de los alumnos

No es necesario insistir en que las prácticas de *streaming* por sí solas no garantizan una relación positiva entre los alumnos ni una mejora significativa en el aprendizaje. La clave del éxito radica en la forma en la que los grupos se organizan y en el cuidado que el docente ponga en la adecuada planificación de las actividades que se llevarán a cabo en cada nivel.

En grupos que se forman en base a su rendimiento académico, muchas veces nos encontraremos con alumnos que quedan en el límite entre un grupo promedio y un grupo bajo, por ejemplo. En estos casos deben atenderse a otras características del alumnado que permitan su inclusión en uno u otro nivel. Así, es recomendable tener en cuenta las habilidades que distinguen a ciertos alumnos que se encuentran en esta frontera entre niveles, de manera que puedan ayudar a mantener el equilibrio en el grupo en el que sean asignados:

- Alumnos con diferentes capacidades de comunicación, con distintas destrezas interpersonales y participativas.

- Alumnos con diferentes habilidades para la tarea, de manera que puedan ayudar a sus compañeros a completar tareas más complicadas.

2.2.2.2. Maximizar la interdependencia positiva

Los alumnos de los diversos niveles deben aprender a utilizar los distintos materiales a su disposición y conseguir finalizar la tarea trabajando juntos; construyendo relaciones recíprocas y creando un sentido de experiencia compartida, apreciando la diversidad dentro del aula y desarrollando capacidades de colaboración y cooperación. La tarea del docente luego de la conformación de los grupos es organizar las experiencias de aprendizaje a la luz de las adaptaciones curriculares pertinentes para que los alumnos aprendan a depender uno del otro para la consecución de objetivos comunes y para ayudarse mutuamente. Para lograrlo se aconseja tomar las siguientes medidas:

- Disponer el entorno para que los alumnos de cada grupo puedan verse, compartir materiales y ayudarse, teniendo en cuenta que el docente debe poder moverse fácilmente dentro del aula. Los alumnos con dificultades más graves pueden rodearse de estudiantes más atentos que puedan asegurar su participación en la clase ayudándoles a comunicarse o a realizar una tarea.
- Disponer los materiales y la información de manera que anime a los alumnos a depender de los demás y a trabajar hacia metas comunes. Por ejemplo, se pueden formar grupos pequeños de alumnos y distribuir una copia del material a trabajar para cada grupo, o fraccionar el material de manera que cada integrante del grupo cuente con la información necesaria para completar la tarea.
- Diseñar la instrucción de forma que el grupo considere que son necesarios los esfuerzos de todos sus miembros. Los alumnos menos capaces o más

indisciplinados pueden ser encargados de un aspecto de la tarea que sea fundamental para el resto del grupo y para la finalización de la tarea, como dibujar imágenes en la pizarra, distribuir materiales, leer en voz alta, etc.

- Maximizar las interacciones entre los alumnos durante las clases, asignando funciones a cada uno de los alumnos, las cuales pueden ser rotativas, y manteniendo el equilibrio de las participaciones de los alumnos.
- Recoger información sobre los comportamientos interpersonales y cooperativos de los alumnos para ir adaptando las estrategias de enseñanza, y de resultar pertinente, recompensar al grupo por el desarrollo de estrategias para ayudarse mutuamente y hacer participar a todos sus miembros.

2.2.2.3. Maximizar los logros individuales

Las prácticas de *streaming* están dirigidas no sólo a fortalecer las interacciones sociales –especialmente en los grupos de nivel bajo-, sino principalmente a ayudar a los alumnos a que obtengan conocimientos que les permitan participar activamente en la vida fuera de la escuela. Para que esto sea posible, el docente puede tomar las siguientes medidas:

- Variar la cantidad de lo que debe aprender cada grupo. Puede recurrirse a una instrucción basada en criterios para llevar a cabo la evaluación del alumnado, especificando los comportamientos deseados.
- Además de los objetivos académicos o de actuación, cada grupo de alumnos debe aprender sobre sí mismo y sobre los demás. Debe evitarse que los alumnos menos capaces se vean perjudicados por los resultados que surjan de las situaciones de enseñanza competitivas. Lo que debe hacer el docente es enfocarse en los resultados de mejora individuales, medias de grupo, objetivos de

aprendizaje o algún tipo de combinación para evaluar el éxito de aprendizaje.

- Recompensar los logros individuales y del grupo. Las actividades académicas y los criterios de éxito deben ser explicados para que los alumnos comprendan los objetivos de las clases. Debe animarse al alumnado a la cooperación mutua y asegurarse de que todos los miembros del grupo se perciban unos a otros como personas competentes que contribuyen al desarrollo de la clase.
- Evaluar y controlar sistemáticamente la actuación de cada alumno. Esto debe hacerse según una periodicidad establecida y acordada con el alumnado, incluyendo actividades de autoevaluación basadas en un sistema de criterios que permitan a los estudiantes evaluar sus logros y elaborar un producto (respuestas o informes, por ejemplo) para darse cuenta de su contribución a la clase. Pueden plantearse discusiones sobre sus logros y sobre cómo mejorar su desempeño en el futuro.

2.3. Fundamentos teóricos sobre el enfoque comunicativo

2.3.1. Definición

El enfoque comunicativo, de acuerdo con Larsen-Freeman (1986), busca una comunicación efectiva, en la que el alumno pueda usar diferentes herramientas para expresar sus ideas. Esto se logra dando una razón al alumno para comunicarse, pues de esta manera puede verificar si su propósito fue entendido basándose en la información que recibe de la persona que lo escucha.

Nunan (1991) lista cinco principios o características generales del Enfoque Comunicativo:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.

3. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje en el aula.
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Richards (2006) considera al enfoque comunicativo como una alternativa a metodologías centradas en el logro de una competencia gramatical, en las cuales el aprendizaje de una lengua se concebía como un proceso mecánico de formación de hábitos “buenos”, como la producción de oraciones sin errores a través de ejercicios prácticos controlados, tanto orales como escritos. Este cambio de perspectiva a un enfoque comunicativo ha hecho que el aprendizaje de una lengua extranjera sea el resultado de procesos tales como: (p.8)

- La interacción entre el aprendiz y usuarios de la lengua.
- La colaboración para la creación de significado.
- La creación e interacciones significativas y con un propósito a través de la lengua.
- La negociación de significado entre el aprendiz y su interlocutor.
- El aprendizaje a través de la retroalimentación que reciben los aprendices al utilizar la lengua.
- Prestar atención a la lengua que se escucha (input) y tratar de incorporar nuevas formas a la propia competencia comunicativa en desarrollo.
- Experimentar con diferentes maneras de decir algo.

2.3.2. La competencia comunicativa

De acuerdo al Consejo de Europa (2002), la competencia comunicativa, objetivo que busca la aplicación del enfoque comunicativo, comprende tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno, a su vez, comprende determinados conocimientos, destrezas y habilidades.

“Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones

de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (p.13). Este componente, entonces, tiene relación no solo con los contenidos, sino también con la manera en que estos son organizados y almacenados. Estos procesos varían de persona a persona, tanto por sus características individuales como culturales, sociales y educativas.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Estas convenciones sociales afectan a los hablantes, sean ellos conscientes o no de su influencia. Por último, las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos en diversos intercambios comunicativos. Cualquier proceso de aprendizaje dentro del enfoque comunicativo deberá por tanto contribuir al desarrollo de las representaciones, mecanismos y capacidades internas descritas como competencias.

Para que un alumno ponga en funcionamiento su competencia lingüística comunicativa debe realizar distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión y la expresión (considerados como procesos primarios porque hacen posible la interacción), la interacción (en la que participan al menos dos personas) y la mediación (en la que se reprocessa información). Así, las concepciones sobre los papeles que juegan los docentes y los estudiantes son diferentes, una vez que se adopta un enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua.

2.3.3. Implicancias pedagógicas

2.3.3.1. Los roles del profesor y del alumno

El papel del docente es multidimensional: puede considerarse un facilitador, administrador, consejero, monitor, organizador de recursos, analista de necesidades, etc. (Larsen-Freeman, 1986).

Richards (2006) recoge dimensiones similares: “En lugar de ser un modelo de corrección en el hablar y el escribir y ser responsable principalmente por hacer que los alumnos

produzcan un sinnúmero de oraciones sin errores, el docente debe desarrollar una visión diferente de los errores de los estudiantes y de su propio rol como facilitador del aprendizaje de una lengua” (p.9. La traducción es propia).

En cuanto a los alumnos, se encuentran más motivados con las nuevas experiencias en el aula comunicativa, pues notan la utilidad de la lengua que están aprendiendo y son animados a expresar su individualidad a través de ideas y opiniones. Asimismo, su confianza se ve aumentada debido a que cooperan con otros alumnos y con el profesor para poder comunicarse (Larsen-Freeman, 1986).

Por tanto, el enfoque comunicativo brinda al alumno el control de su propio aprendizaje al ponerlo como el centro del proceso. Aprendiendo a aprender puede también tener acceso a decisiones sobre los contenidos de sus clases, así como a los tipos de actividades que le son de mayor utilidad.

2.3.3.2. Metodología de enseñanza

Los principios metodológicos propuestos por Richards (2006) para el aprendizaje de una lengua exigen un cambio de perspectiva de los docentes al centrarse en el aprendizaje del alumno, planificando actividades de comunicación auténticas, permitiendo a los alumnos experimentar con la lengua y siendo tolerantes a sus errores, los cuales son indicadores del desarrollo de la competencia comunicativa.

Asimismo, el autor propone seleccionar actividades que no sólo se centren en la corrección, sino también en la fluidez, y que integren las cuatro capacidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar. A través de dichas actividades los alumnos podrán descubrir las reglas gramaticales a través de la negociación de significados en su interacción con los demás, sin necesidad de memorizar estructuras o interminables listas de palabras.

Estas son las principales actividades comunicativas que los docentes pueden utilizar en el aula:

- ***Vacío de información:*** La comunicación auténtica ocurre cuando una persona interactúa con otra para obtener información que no posee. Por ejemplo, los alumnos trabajan en parejas, uno es A y otro es B. Cada uno recibe una imagen. Ambas imágenes son similares, pero contienen diferencias. Sin mirar la imagen de su compañero, ambos deben descubrir las diferencias describiendo su imagen y formulando preguntas. Actividades similares pueden realizarse en grupos y son llamadas “rompecabezas”, pues cada grupo cuenta con información que debe compartir con los demás para llevar a cabo una tarea asignada por el profesor.
- ***Juegos de roles:*** Simulando una situación real, se asignan roles a cada alumno, se establece una escena y un objetivo, permitiendo a los alumnos representar un papel a través de diálogos, por ejemplo.
- ***Resolución de problemas:*** En este tipo de actividades los alumnos utilizan su conocimiento previo de la lengua para aplicarlo a una situación nueva. Así, pueden discutir, justificar sus decisiones, persuadir a los demás, etc. para llegar a un acuerdo.
- ***Transferencia de información:*** Los alumnos trabajan con información presentada de una manera para representarla de otra forma. Por ejemplo, pueden leer direcciones para llegar a un lugar, y luego dibujar un mapa.

Se hace evidente entonces que el trabajo en parejas o en grupos es de especial importancia para el enfoque comunicativo. Tal como lo expresa Nunan (1992), el alumno crea significados de manera individual; pero estos sólo son significativos cuando se presentan a través de la interacción, ya sea de manera escrita u oral. De esta manera, el aprendizaje de la lengua es un proceso social de construcción de significados, y el trabajo con otros permite maximizar el

tiempo que el alumno tiene para comunicarse y aprender mediante la negociación de significados utilizando la lengua.

Otro aspecto importante es la utilización de material auténtico en las clases. Si se plantea el uso de actividades comunicativas que reflejen en la medida de lo posible situaciones a las que el alumno se enfrentará en el mundo real, es lógico que los materiales a utilizar tengan las mismas características. Así, se recomienda el uso de revistas, periódicos, extractos de libros, conversaciones de hablantes nativos, canciones, etc. Sin embargo, en un contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera como el peruano, esto resulta complicado, por lo que diferentes autores abogan por la adaptación de materiales disponibles a la realidad del alumno, a sus necesidades, edad, cultura, etc. En el caso de utilizar un libro de texto, este será una herramienta para reforzar el vocabulario o estructura gramatical explicada en clase.

2.4. Fundamentos teóricos sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, y proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Favorece además la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas y el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje.

Una de las finalidades del MCERL es proporcionar una descripción de los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, “con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema.” (Consejo de Europa, 2002, p.23)

Se presentan así seis niveles amplios que cubren adecuadamente el espacio de aprendizaje pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines:

- Acceso (Breakthrough)
- Plataforma (Waystage)
- Umbral (Threshold)
- Avanzado (Vantage)
- Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)
- Maestría (Mastery)

Este esquema adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A (usuario básico), B (Usuario independiente) y C (usuario competente):

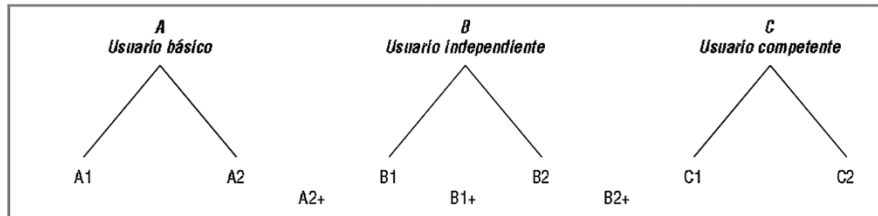
- A1 Acceso
- A2 Plataforma
- B1 Umbral
- B2 Avanzado
- C1 Dominio operativo eficaz
- C2 Maestría

El cuadro del Anexo 1 presenta el conjunto de los niveles comunes de referencia representados de una manera sencilla y global, lo cual facilita la comunicación del sistema a usuarios no especialistas y proporciona puntos de orientación a profesores y responsables de la planificación. En el Anexo 2 se presenta una perspectiva más detallada que muestra categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los seis niveles, con el fin de orientar a alumnos, profesores y usuarios del sistema educativo, como ayuda para la autoevaluación, por ejemplo. Asimismo, el Anexo 3 presenta dichos niveles como distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua, con la finalidad de evaluar actuaciones de expresión oral.

Los tres cuadros utilizados para presentar los niveles comunes de referencia han sido elaborados partiendo de un banco de «descriptores ilustrativos» desarrollados y validados para el Marco de Referencia. Las formulaciones han sido escalonadas matemáticamente respecto a estos niveles mediante el análisis de la forma en que se han interpretado en la evaluación de un gran número de alumnos.

Al tratarse de un enfoque ramificado flexible, pueden existir peldaños entre cada uno de los seis niveles, es decir, niveles más limitados que se muestran con un signo (+) en la figura 2.1:

Figura 2.1
Descriptorios ilustrativos de los niveles del MCERL



Fuente: Consejo de Europa (2001) p.34.

Esto resulta de interés en el contexto de aprendizaje de una lengua, y es como actualmente los libros de texto de inglés representan los niveles de dominio del idioma.

“La determinación de puntos de corte entre niveles es siempre un procedimiento subjetivo. Algunas instituciones prefieren niveles amplios, otras los prefieren más limitados. La ventaja de un método ramificado es que los distintos usuarios pueden cortar la escala común de niveles y descriptorios en diferentes puntos para responder a las necesidades locales sin que el resultado deje de estar relacionado con el sistema común. [...] Con un esquema flexible de ramificaciones como el propuesto, las instituciones pueden desarrollar las ramas hasta el grado de profundidad que deseen con el fin de situar los niveles utilizados en su sistema en relación con el marco común”.
(Consejo de Europa, 2002, p.34)

En nuestro estudio se tomaron en cuenta estos niveles peldaño tanto para la determinación de los diferentes grupos en los que el alumnado se dividiría para sus clases de inglés como para la selección del material de estudio -libros de texto- con el que trabajaría cada grupo con la finalidad de lograr certificaciones internacionales en el idioma al final de sus estudios secundarios.

2.4.1. Exámenes de inglés de la Universidad de Cambridge²

El Centro de Idiomas de la Universidad de Piura es un centro autorizado para la aplicación de los exámenes de la Universidad de Cambridge, los cuales certifican el logro de un determinado nivel de inglés y son aceptados internacionalmente.

Existen diversos exámenes diseñados para distintos tipos de usuarios, desde niños en edad escolar hasta adultos que por su línea de trabajo necesitan de un lenguaje más especializado para poder realizar negocios o transacciones, por ejemplo.

Estas evaluaciones determinan el nivel en el que se encuentra el usuario en el dominio del idioma inglés, evaluando por separado las cuatro capacidades comunicativas: hablar, escuchar, escribir y leer. Cada uno de los componentes de los exámenes es aplicado en una fecha y horarios determinados por la Universidad de Cambridge en coordinación con el centro autorizado para aplicarlos.

Dentro de los exámenes de inglés general, la Universidad de Cambridge cuenta con los siguientes:

- A2 Key (KET), que certifica que el usuario puede comunicarse en situaciones sencillas.
- B1 Preliminary (PET), que certifica que el usuario tiene un dominio básico del idioma y cuenta con habilidades pragmáticas para comunicarse en situaciones de la vida diaria.
- B2 First (FCE), que certifica que el usuario puede desenvolverse de manera independiente en un contexto en el que se habla o se estudia el inglés como lengua materna.

² Según la información consignada en la página web de la Universidad de Cambridge “*Cambridge Assessment English*”: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>

- C1 Advanced (CAE), que certifica que el usuario tiene un dominio alto del idioma, pudiendo trabajar o estudiar en un contexto extranjero.
- C2 Proficiency (CPE), que certifica que el usuario ha logrado un dominio excepcional del idioma, con la fluidez de un hablante nativo competente.

En el contexto de nuestra investigación, al definirse el nivel B1 como el objetivo al final de los estudios secundarios de los estudiantes, se estableció el examen Cambridge English: Preliminary (PET) como la certificación por la que optarían los estudiantes una vez finalizada su participación en el programa de inglés de la institución educativa.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

Nuestro trabajo de investigación sigue un paradigma sociocrítico, ya que intenta dar respuesta a una problemática originada en una comunidad educativa mediante la transformación de su propia realidad con la participación de sus miembros, utilizando una metodología cualitativa.

El estudio ha sido guiado por una hipótesis que precedió a la recolección de datos; sin embargo, después de cada año de aplicación del programa de inglés fueron surgiendo nuevas preguntas de investigación tras el análisis de los datos obtenidos, lo que resultó en la mejora del programa con miras a la consecución de los objetivos planteados. Así, en nuestro estudio “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.7)

3.2. Diseño de la investigación

Siguiendo un diseño cualitativo, nuestro estudio parte de la observación de la problemática educativa reflejada en los datos obtenidos del examen diagnóstico, seguida de un análisis e interpretación para implementar mejoras y resolver problemas.

Una vez presentado e implementado el programa del área de inglés, este proceso se repitió de manera cíclica, evaluando los resultados

obtenidos año a año y ajustando aspectos del programa que permitieran el logro de certificaciones internacionales por parte de los alumnos de la institución educativa. Este proceso de validación del programa mediante su aplicación tuvo una duración de 4 años, del año 2006 al año 2009, fecha desde la cual no ha tenido cambios significativos. Las características generales del programa como resultado de dicho proceso serán descritas en el Capítulo IV.

La Tabla 3.1 describe los procedimientos que se plantearon para realizar la investigación:

Tabla 3.1
Procedimientos de la investigación

Actividad Principal	Acciones
Análisis de resultados del examen diagnóstico.	Obtención y registro de notas para cada uno de los componentes del examen diagnóstico.
	Interpretación de resultados obtenidos, determinando las capacidades comunicativas con calificaciones más bajas.
	Redacción de un informe para dirección de la I.E, detallando los hallazgos del examen diagnóstico.
Propuesta del Programa de inglés	Reunión con Dirección y profesores de inglés de la I.E. para establecer objetivos generales.
	Revisión de bibliografía pertinente para determinar acciones del programa.
	Diseño del programa de inglés y presentación a Dirección de la I.E.
Aplicación del Programa de inglés en la I.E.	Selección y capacitación de docentes a cargo.
	Selección de libros de texto y elaboración de adaptaciones curriculares.
	Periodo de implementación, evaluación del mismo y diseño de un plan de mejora.
	Periodo de validación, evaluación del mismo y diseño de un plan de mejora.

	Creación de niveles de preparación para exámenes internacionales (A2-B2)
Análisis de resultados obtenidos	Solicitud de resultados de exámenes internacionales a Centre Manager.
	Elaboración de informe anual a Dirección de I.E. con el número de estudiantes certificados.

3.3. Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa particular para mujeres de la ciudad de Piura dirigida por una Congregación de Hermanas Misioneras.

En la etapa de diagnóstico de la cual se obtuvieron los datos para planificar el programa (2005) se trabajó con todos los niveles del Colegio. Este fue el número de alumnas que participaron del examen:

Sujetos	Nivel Inicial	Nivel Primaria	Nivel Secundaria	Total
Estudiantes	97	482	411	990

Los sujetos de investigación una vez creado el programa para el área de inglés fueron las estudiantes del colegio con las que se desarrolló el programa. Éste se inició con los dos primeros años del nivel secundaria y sexto de primaria, para posteriormente incluir más salones año a año y lograr abarcar todo el nivel secundaria.

Durante la etapa de implementación inicial del programa de inglés (2006) participaron las alumnas de sexto de primaria y de primero y segundo de secundaria:

Sujetos	Sexto de Primaria	Primero de Secundaria	Segundo de Secundaria	Total
Estudiantes	86	83	83	252

En el segundo año de implementación del programa de inglés (2007), continuaron las alumnas de primero, segundo y tercero de secundaria y se incorporaron alumnas de sexto de primaria:

Sujetos	Sexto de Primaria	Primero de Secundaria	Segundo de Secundaria	Tercero de Secundaria	Total
Estudiantes	89	88	88	89	354

En el tercer año del programa (2008) no hubo incorporación de alumnas de sexto de primaria, se trabajó únicamente con las alumnas de primero a cuarto de secundaria:

Sujetos	Primero de Secundaria	Segundo de Secundaria	Tercero de Secundaria	Cuarto de Secundaria	Total
Estudiantes	85	85	86	86	342

Durante los años siguientes (2009-2013) se trabajó incorporando a alumnas de primero de secundaria y se continuó trabajando con estudiantes de segundo a quinto de secundaria:

Año	Sujetos	Nivel Secundaria
2009	Estudiantes	434
2010	Estudiantes	432
2011	Estudiantes	414
2012	Estudiantes	398
2013	Estudiantes	383

La muestra fue cambiando durante el desarrollo de nuestro estudio, esto se debió a que en cada año escolar algunas alumnas se retiraron del colegio o se aceptaron nuevos ingresos, a partir de la decisión de la Dirección Colegiada de la institución de reducir el número estudiantes por sección en cada grado de estudios, de 48 alumnas a 42 como máximo.

Sin embargo, en cada grado el número de estudiantes que se mantuvo dentro del programa durante todos los años de estudios secundarios fue significativo, como puede apreciarse en la tabla 3.2:

Tabla 3.2**Alumnas que participaron en el programa durante la totalidad de sus estudios secundarios**

Periodo de participación en el programa	Grado de ingreso	Número de alumnas ingresantes	Número de alumnas egresadas	Porcentaje de permanencia
2006 - 2009	Segundo de Secundaria	88	80	90.9%
2006 - 2010	Primero de Secundaria	84	69	82.1%
2006 - 2011	Sexto de Primaria	92	74	80.4%
2007 - 2012	Sexto de Primaria	93	72	77.4%
2009 - 2013	Primero de Secundaria	86	66	76.7%
Total de alumnas egresadas:			361	

Hemos considerado a las alumnas que permanecieron en el programa desde su incorporación a este hasta el término de sus estudios secundarios, un total de 361 estudiantes, como la muestra de estudio sobre la cual presentaremos los resultados en los apartados siguientes.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron técnicas de recogida de datos cuantitativas y cualitativas. Los instrumentos fueron los registros de notas obtenidos de las diferentes evaluaciones escritas y orales y las reuniones llevadas a cabo con los profesores a cargo de los diferentes grupos del programa.

Los registros de notas utilizados fueron:

- Promedios del examen diagnóstico inicial (año 2005) de las alumnas de sexto de primaria, primero y segundo de secundaria.
- Actas de notas de cada bimestre (año 2006 en adelante).

- Promedios del examen de ubicación para las alumnas ingresantes al programa (año 2006 en adelante).

Junto con los datos cuantitativos se recogió información cualitativa en un registro anecdótico a partir de conversaciones informales y reuniones formales con los profesores del programa, a fin de determinar a qué nivel serían asignados las alumnas al final de cada año escolar.

Una vez que las alumnas empezaron a rendir evaluaciones de la Universidad de Cambridge para obtener certificaciones en el idioma (año 2007 en adelante), se tomó en cuenta además el informe anual sobre el número de estudiantes que rindieron y aprobaron los diversos exámenes Cambridge, proporcionado por el *Centre Manager* del Centro de Idiomas de la Universidad de Piura, donde se aplicaron dichas evaluaciones.

3.5. Organización de la investigación

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, los antecedentes de estudio, la revisión de la bibliografía pertinente y el objetivo propuesto por la institución educativa (lograr certificaciones internacionales en el idioma en el nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), el Centro de Idiomas de la Universidad de Piura propuso la implementación de un programa para el área de inglés, el cual fue adaptándose a las necesidades que se fueron encontrando durante sus primeros años de aplicación.

El programa de inglés se implementó en el año 2006 con unas determinadas características iniciales, las cuales fueron variando durante los años siguientes a la luz de los resultados académicos obtenidos y a la realización de entrevistas con los profesores a cargo.

Cada elemento del programa tuvo entonces dos periodos, uno de implementación (2006-2007) y otro de validación (2008-2009). Los cambios realizados tras el periodo de validación rigieron desde el año 2010 hasta la fecha de término de nuestro estudio, el año 2013.

Los principales elementos del programa son los siguientes:

- La agrupación del alumnado según la modalidad de *streaming*.

- La actualización de recursos y materiales de estudio.
- La adaptación curricular en base a los niveles del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas.
- La adopción de un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua inglesa.

Antes de iniciar el año escolar 2006 el Centro de Idiomas designó a profesores con las siguientes características como responsables de las clases de inglés en la institución educativa:

- Experiencia mínima de 3 años en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y de 1 año con estudiantes adolescentes.
- Certificación FCE (nivel B2 en el MCERL).

Los docentes fueron capacitados a través de talleres internos ofrecidos por el Centro de Idiomas en la implementación de estrategias y actividades siguiendo un enfoque comunicativo, con el fin de estandarizar las técnicas a utilizar en las clases de inglés.

Durante el periodo de nuestra investigación, la coordinación del programa tuvo a cargo la supervisión de la labor docente, mediante la observación sistemática de sesiones de aprendizaje de los profesores y la revisión del avance de sus programaciones. Ambas actividades fueron seguidas de sesiones de retroalimentación y establecimiento de planes de mejora.

Asimismo, dentro de la concepción de la enseñanza y aprendizaje de inglés bajo un enfoque comunicativo, se propuso como estrategia para motivar a los alumnos a comunicarse efectivamente en el idioma la programación de sesiones de conversación bimestrales con hablantes nativos que laboraban como docentes en el Centro de Idiomas. Dichas sesiones tuvieron una duración de 30 minutos y fueron diseñadas para cada uno de los niveles por los profesores a cargo.

Además, con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas en los estudiantes, se adquirieron diversos materiales y recursos didácticos para el área, como *Readers*, que son versiones de

historias clásicas adaptadas a los diferentes niveles de referencia del MCERL, un proyector multimedia y distintas películas en formato DVD.

Asimismo, se programaron sesiones de aprendizaje en el laboratorio multimedia para que los estudiantes desarrollaran su capacidad de comprensión de textos orales y utilizaran recursos en línea para reforzar los contenidos vistos en clase.

3.5.1. Periodo de implementación (2006-2007)

3.5.1.1. AÑO 2006

Características generales

En el año 2006 se incorporaron al programa estudiantes de sexto de primaria, primero y segundo de secundaria. En esta fase de implementación inicial se introdujeron dos cambios en el área de inglés: la agrupación de alumnas bajo la modalidad de *streaming* de acuerdo a los resultados obtenidos en el examen diagnóstico y la modificación del sistema de evaluación.

Los objetivos y contenidos curriculares fueron definidos por la institución educativa, que consideró pertinente mantener la continuidad del plan curricular y los materiales de estudio que las alumnas habían venido utilizando antes de su incorporación al programa. Así, los libros de texto que se utilizaron fueron *Step-up 6* para el nivel Elementary, *Extreme 1* para el nivel Basic y *Extreme 2* para el nivel Pre-Intermediate.

En lo que respecta a la evaluación, se tomaron en cuenta las competencias generales del área de inglés: la comprensión y producción de textos orales y escritos, considerando por separado las cuatro capacidades que las conforman. Así, cada práctica (QUIZ) y examen bimestral contó con cuatro apartados: Listening (Escuchar), Reading (Leer), Writing (Escribir, con una sección de gramática y vocabulario) y Speaking (Hablar), cada uno con un valor de 20 puntos.

Los estudiantes de cada sección de sexto grado de primaria, primer y segundo año de secundaria fueron divididos en 5 grupos diferentes para recibir las clases del área de inglés con docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de Piura. Los cinco docentes tuvieron a cargo dos grupos cada uno, con la sección A y la sección B, en bloques horarios diferentes. Las sesiones tuvieron una duración de 90 minutos y se realizaron dos veces por semana.

Procedimiento de análisis de datos

De acuerdo a los resultados obtenidos en el examen diagnóstico, los estudiantes de sexto y primero de secundaria conformaron el nivel Elementary, y los de primero y segundo de secundaria los niveles Basic y Pre-Intermediate. Dentro de los niveles Elementary y Basic los estudiantes con promedios altos conformaron el grupo 1, mientras que el grupo 2 lo conformaron estudiantes con promedios más bajos.

Para la asignación de niveles se recogieron los resultados obtenidos en sus exámenes diagnóstico y se elaboraron tablas que contenían los nombres de los alumnos, las notas que obtuvieron en cada componente del examen (*grammar & vocabulary, listening, speaking, reading y writing*) y el promedio de ellas.

Según los promedios obtenidos, los estudiantes fueron asignados a cada nivel siguiendo los siguientes criterios:

ELEMENTARY	Grupo 1	Alumnas de 6to. de primaria con promedios de 11 a 20. Alumnas de 1ro. de secundaria con promedios de 06 a 08.
	Grupo 2	Alumnas de 6to. de primaria con promedios de 0 a 10. Alumnas de 1ro. de secundaria con promedios de 0 a 05.
BASIC	Grupo 1	Alumnas de 1ro. de secundaria con promedios de 11 a 13. Alumnas de 2do. de secundaria con promedios de 9 a 13.
	Grupo 2	Alumnas de 1ro. de secundaria con promedios de 09 a 10. Alumnas de 2do. de secundaria con promedios de 0 a 08.
PRE-INTERMEDIATE		Alumnas de 1ro. de secundaria con promedios de 14 a 20. Alumnas de 2do. de secundaria con promedios de 14 a 20.

Así, las alumnas de las secciones A y B de cada grado fueron agrupadas en los siguientes niveles:

NIVEL	NÚMERO DE ESTUDIANTES	
	SECCIÓN A	SECCIÓN B
Elementary (grupo 1)	28	27
Elementary (grupo 2)	29	27
Basic (grupo 1)	23	28
Basic (grupo 2)	27	28
Pre-Intermediate	21	14

3.5.1.2. AÑO 2007

Características generales

A la luz de la experiencia del primer año del programa, en el 2007 se mantuvo el sistema de evaluación por capacidades y la distribución horaria de las sesiones, introduciéndose un nuevo cambio: la planificación curricular en base a los niveles de referencia. Se consideró así utilizar los libros de texto de la serie *To the Top*, que cuenta con cuatro niveles distintos con contenidos y objetivos definidos de acuerdo a los niveles del MCERL. Cada libro de texto se divide en ocho unidades, facilitando su distribución durante los cuatro bimestres del año escolar. Se determinaron así los distintos niveles según el libro de texto a utilizar con cada uno:

To the Top 1	Nivel A1	Niveles Elementary y Basic
To the Top 2	Nivel A2	Niveles Low-Pre Intermediate y Pre-Intermediate
To the Top 3	Nivel B1	Niveles Low Intermediate e Intermediate
To the Top 4	Nivel B1+	Nivel Intermediate II

De esta manera, dentro de los niveles del MCERL, los grupos Elementary y Basic comparten los mismos objetivos; pero el primer grupo de alumnas tiene adaptaciones curriculares, al igual que en los grupos Low Pre-Intermediate y Pre-Intermediate, y Low Intermediate e Intermediate.

Dentro de cada nivel se propusieron las numeraciones 1 y 2 para determinar el desarrollo de los objetivos de las primeras o últimas cuatro unidades del correspondiente libro de texto, respectivamente. Asimismo, se utilizaron las letras A-D para designar el nivel de rendimiento académico dentro de cada grupo, siendo A el grupo con mayor promedio y D el grupo con menor promedio.

Así, cada nivel podría tener la numeración 1 para designar que el curso contemplaría las primeras cuatro unidades del libro y la numeración 2 para designar que contemplaría las cuatro últimas unidades. Si existieran niveles que trabajaran las mismas unidades, la diferencia entre el rendimiento académico de ambos sería determinado por las letras A-D.

En ese año se incorporó un nuevo grupo de estudiantes de sexto de primaria y continuaron las alumnas de primero, segundo y tercer año de secundaria. Las dos secciones de sexto de primaria y primero de secundaria fueron divididas en siete niveles distintos para las clases de inglés, al igual que las dos secciones de segundo y tercero de secundaria. Nuevamente, cada docente tuvo a cargo dos grupos en dos bloques horarios distintos.

Procedimiento de análisis de datos

Al finalizar el año escolar 2006 se aplicó un examen diagnóstico para las alumnas de primaria ingresantes al programa en el año 2007. Este examen fue elaborado en base a los contenidos y competencias del nivel A1, consignados en el libro de texto *To the Top 1*.

La evaluación consistió en una prueba oral y una prueba escrita con apartados de *listening, grammar & vocabulary, reading y writing*. (Anexos 4 y 5).

Los resultados del examen diagnóstico fueron tabulados por componente y se obtuvieron promedios de estas notas. Junto a estos resultados, se recogieron las actas de notas (Anexo 6) de los alumnos participantes durante el año 2006 y se promediaron los resultados obtenidos en cada bimestre en las cuatro habilidades: *listening, speaking, reading y writing*.

Según los promedios obtenidos, las estudiantes de ambas secciones de sexto de primaria y primero de secundaria fueron asignadas a cada nivel siguiendo los siguientes criterios:

Elementary A	Alumnas de 6to. de primaria con promedios de 11 a 13 en el examen diagnóstico.
Elementary B	Alumnas de 6to. de primaria con promedios de 08 a 10 en el examen diagnóstico.
Elementary C	Alumnas de 6to. de primaria con promedios de 0 a 07 en el examen diagnóstico.
Basic A	Alumnas de 6to. de primaria con promedios de 14 a 20 en el examen diagnóstico. Alumnas de 1ro. de secundaria con promedios de 16 a 20 en el año 2006.
Basic B	Alumnas de 1ro. de secundaria con promedios de 13 a 15 en el año 2006.
Basic C	Alumnas de 1ro. de secundaria con promedios de 11 a 12 en el año 2006.
Basic D	Alumnas de 1ro de secundaria con promedios de 9 a 10 en el año 2006.

Las estudiantes de ambas secciones de segundo y tercero de secundaria fueron asignadas a cada nivel siguiendo los siguientes criterios:

Basic	Alumnas de 2do. de secundaria que cursaron Elementary con promedios de 9 a 11 en el año 2006.
Low Pre-Intermediate 1A	Alumnas de 2do. de secundaria que cursaron Elementary con promedios de 14 a 15 en el año 2006.
Low Pre-Intermediate 1B	Alumnas de 2do. de secundaria que cursaron Elementary con promedios de 12 a 13 en el año 2006.
Pre-Intermediate A	Alumnas de 2do. de secundaria que cursaron Basic con promedios de 14 a 20 en el año 2006. Alumnas de 3ro. de secundaria que cursaron Basic con promedios de 14 a 20 en el año 2006.
Pre-Intermediate B	Alumnas de 2do. de secundaria que cursaron Basic con promedios de 10 a 13 en el año 2006. Alumnas de 3ro. de secundaria que cursaron Basic con promedios de 10 a 13 en el año 2006.

Low Intermediate	Alumnas de 2do. de secundaria que cursaron Pre-Intermediate con promedios de 11 a 14 en el año 2006. Alumnas de 3ro. de secundaria que cursaron Pre-Intermediate con promedios de 11 a 14 en el año 2006.
Intermediate	Alumnas de 2do. de secundaria que cursaron Pre-Intermediate con promedios de 15 a 20 en el año 2006. Alumnas de 3ro. de secundaria que cursaron Pre-Intermediate con promedios de 15 a 20 en el año 2006.

La asignación de niveles para cada alumna se socializó con los profesores a cargo en reuniones de fin de año escolar, realizándose modificaciones según las apreciaciones de los docentes sobre el desempeño de las alumnas.

Así, las alumnas de las secciones A y B de sexto de primaria y primero de secundaria fueron agrupadas en los siguientes niveles:

NIVEL	NÚMERO DE ALUMNAS	LIBRO DE TEXTO
Elementary A	28	To the Top 1 (A1)
Elementary B	30	To the Top 1 (A1)
Elementary C	25	To the Top 1 (A1)
Basic A	28	To the Top 1 (A1)
Basic B	26	To the Top 1 (A1)
Basic C	25	To the Top 1 (A1)
Basic D	24	To the Top 1 (A1)

Y las alumnas de las secciones A y B de segundo y tercer año de secundaria fueron agrupados en los siguientes niveles:

NIVEL	NÚMERO DE ALUMNAS	LIBRO DE TEXTO
Basic	30	To the Top 1 (A1)
Low Pre-Intermediate 1A	23	To the Top 2 (A2) (Unidades 1-4)
Low Pre-Intermediate 1B	29	To the Top 2 (A2) (Unidades 1-4)
Pre-Intermediate A	25	To the Top 2 (A2)
Pre-Intermediate B	26	To the Top 2 (A2)
Low Intermediate	18	To the Top 3 (B1)
Intermediate	17	To the Top 3 (B1)

El grupo Intermediate fue preparado para rendir a fin de año el examen PET (Cambridge English: Preliminary) con la finalidad de lograr la certificación internacional de la Universidad de Cambridge en el nivel B1.

Para tal fin se establecieron talleres de preparación por la tarde de 90 minutos semanales en los que se llevó a cabo resolución de exámenes tipo y se desarrollaron estrategias para cada componente del examen. Durante cada sesión se trabajaron componentes diferentes del examen, con la finalidad de mostrar a las alumnas sus fortalezas y debilidades.

De acuerdo a los resultados obtenidos en los exámenes tipo, se sugirió a las alumnas que se presentaran o no a rendir el examen internacional PET al final del año escolar.

3.5.2. Periodo de validación (2008-2009)

Características generales

En el año 2008 la institución educativa propuso dejar de incorporar al programa a los estudiantes de sexto de primaria, con la finalidad de facilitar las coordinaciones internas del área de inglés en el nivel primaria. Así, se acordó que las clases de inglés

de este nivel serían organizadas por la institución educativa y las del nivel secundaria por el Centro de Idiomas de la Universidad de Piura.

Los participantes del programa durante este año fueron alumnas de primero, segundo, tercero y cuarto de secundaria. Las dos secciones de cada año fueron divididas en grupos distintos, cada uno en un bloque horario diferente: primero y segundo de secundaria fueron divididos en cuatro grupos cada uno, mientras que tercero y cuarto fueron divididos en cinco grupos, respectivamente.

Procedimiento de análisis de datos

Tal como se hizo en el año anterior, se tabularon los resultados de los exámenes diagnóstico aplicados a las alumnas ingresantes al programa, se promediaron los resultados de cada componente de las actas de notas del año anterior y se llevaron a cabo reuniones con los docentes para conocer sus apreciaciones. Asimismo, se incluyó el informe del *Centre Manager* del Centro de Idiomas sobre las alumnas que habían aprobado o desaprobado los exámenes Cambridge.

Así, las alumnas de las secciones A y B de primero a cuarto de secundaria fueron agrupadas en los siguientes niveles:

AÑO	NIVEL	EQUIVALENCIA NIVEL MCERL	NÚMERO DE ALUMNAS
Primero de Secundaria	Low Pre-Intermediate 1A	A2	21
	Low Pre-Intermediate 1B	A2	25
	Pre-Intermediate A	A2	23
	Pre-Intermediate B	A2	26
Segundo de Secundaria	Low Pre-Intermediate 1A	A2	24
	Low Pre-Intermediate 1B	A2	18
	Pre-Intermediate A	A2	24

	Pre-Intermediate B	A2	23
Tercero de Secundaria	Low Pre-Intermediate 1A	A2	20
	Low Pre-Intermediate 1B	A2	18
	Pre-Intermediate	A2	11
	Low Intermediate	B1	11
	Intermediate	B1	20
Cuarto de Secundaria	Low Pre-Intermediate 2A	A2	14
	Low Pre-Intermediate 2B	A2	18
	Low Intermediate	B1	16
	Intermediate	B1	14
	PET Preparation	B1	16

Se introdujo el nivel de preparación para el examen PET (PET Preparation) como continuación del nivel Intermediate. El libro de texto que se utilizó fue *Ready for PET*.

En el año 2009, bajo acuerdo de la institución educativa y el Centro de Idiomas, se definieron bloques horarios definitivos para cada año de secundaria y la división en cuatro grupos distintos de acuerdo al rendimiento académico. Los niveles en los que se organizaron los estudiantes fueron los siguientes:

AÑO	NIVEL	EQUIVALENCIA NIVEL MCERL	NÚMERO DE ALUMNAS
Primero de Secundaria	Elementary A	A1	23
	Elementary B	A1	25
	Basic A	A1	17
	Basic B	A1	21

Segundo de Secundaria	Low Pre-Intermediate 2A	A2	26
	Low Pre-Intermediate 2B	A2	22
	Low Intermediate	B1	27
	Intermediate	B1	14
Tercero de Secundaria	Low Pre-Intermediate 2A	A2	24
	Low Pre-Intermediate 2B	A2	23
	Low Intermediate	B1	26
	Intermediate	B1	22
Cuarto de Secundaria	Low Pre-Intermediate 2	A2	25
	Low Intermediate	B1	23
	PET Preparation	B1	20
	Intermediate II	B1+	16
Quinto de Secundaria	Low Intermediate	B1	27
	PET Preparation	B1	24
	Intermediate II	B1+	29

Para consolidar el logro de los diferentes niveles de dominio del idioma menores al B1, se invitó a los estudiantes de los niveles Pre-Intermediate a optar por la certificación KET, equivalente al nivel A2 en el MCERL.

3.5.3. Programa definitivo

Al término del año escolar 2009 no se realizaron más modificaciones al programa, que continuó realizando las siguientes acciones al término de cada año:

- a) Con la finalidad de dividir a los estudiantes en los diferentes grupos, se tomó en cuenta no solo la

información consignada en las actas de notas, sino los datos obtenidos a través de entrevistas realizadas con los profesores a cargo. En ellas se discutieron las propuestas de niveles y sus integrantes para el año siguiente, considerando las apreciaciones de los docentes para decidir la asignación de los estudiantes a los distintos niveles del programa.

- b) Se aplicó un examen diagnóstico a los estudiantes de sexto de primaria con la finalidad de dividirlos según su rendimiento académico al ingresar al programa el año siguiente.
- c) Se solicitó un informe de los alumnos que rindieron exámenes internacionales al *Centre Manager* del Centro de Idiomas de la Universidad de Piura.

Los siguientes criterios fueron establecidos para determinar la asignación de los estudiantes a cada uno de los niveles:

ELEMENTARY 1	Promedio de 08 a 10 en el examen diagnóstico.
ELEMENTARY 2	Promedio aprobatorio en el nivel Elementary 1.
ELEMENTARY	Promedio de 11 a 13 en el examen diagnóstico.
BASIC A	Promedio de 14 a 15 en el examen diagnóstico.
BASIC B	Promedio de 16 a 20 en el examen diagnóstico.
LOW PRE-INTERMEDIATE 1	Promedio desaprobatorio en los niveles Elementary o Basic. Promedio de 11 a 12 en los niveles Elementary o Basic.
LOW PRE-INTERMEDIATE 2	Promedio aprobatorio en el nivel Low Pre-Intermediate 1.
PRE-INTERMEDIATE	Promedio de 13 a 18 en los niveles Elementary o Basic.
LOW INTERMEDIATE 1	Promedio desaprobatorio en el nivel Pre-Intermediate. Promedio de 11 a 13 en el nivel Pre-Intermediate.
LOW INTERMEDIATE 2	Promedio aprobatorio en el nivel Low Intermediate 1.
INTERMEDIATE	Promedio de 14 a 18 en el nivel Pre-Intermediate. Aprobación del examen KET de la Universidad de Cambridge.

PET Preparation	Promedio aprobatorio en los niveles Low Intermediate e Intermediate.
INTERMEDIATE II	Promedio aprobatorio en el nivel PET Preparation. Aprobación del examen PET de la Universidad de Cambridge.
FCE	Promedio aprobatorio en el nivel Intermediate II.

Al término de nuestro estudio, en el año 2013, estos fueron los niveles en el que se organizaron las estudiantes:

AÑO	NIVEL	EQUIVALENCIA NIVEL MCERL	NÚMERO DE ALUMNAS
Primero de Secundaria	Elementary 1	A1	25
	Elementary	A1	24
	Basic A	A1	16
	Basic B	A1	16
Segundo de Secundaria	Elementary 2	A1	26
	Pre-Intermediate 1	A2	19
	Pre-Intermediate	A2	20
	Low Intermediate 1	A2+	16
Tercero de Secundaria	Pre-Intermediate A	A2	25
	Pre-Intermediate B	A2	16
	Low Intermediate 1	A2+	17
	Intermediate PET	B1	25
Cuarto de Secundaria	Pre-Intermediate A	A2	16
	Low Intermediate 2	A2+	21
	PET Preparation	B1	20
	Intermediate	B1+	9

Quinto de Secundaria	Low Intermediate 1	A2+	15
	PET Preparation	B1	24
	Intermediate II	B1+	24
	FCE Preparation	B2	9

En este año fue necesaria la creación de un nuevo nivel para aquellas estudiantes con muy alto rendimiento académico que habían aprobado el examen PET, cursado el nivel Intermediate II y deseaban prepararse para rendir el examen internacional que certificara el logro del siguiente peldaño en su nivel de dominio del idioma, el B2. El nivel creado fue el FCE Preparation, en el que se utilizó el libro de texto *Wishes*.

La asignación de las alumnas a un determinado nivel fue flexible. Dependiendo del desempeño de la alumna en clase durante el primer bimestre del año escolar, podía ser promovida a un nivel más alto o asignada a uno más bajo a la luz de los resultados obtenidos en las evaluaciones bimestrales y las apreciaciones de su profesor.

CAPÍTULO IV PROGRAMA DE INGLÉS

Tras los periodos de implementación y validación el programa definitivo que se aplicó en el nivel secundario a partir del año 2010 contó con unos objetivos, metodología y contenidos concretos, los cuales describiremos en este capítulo.

4.1. Objetivos del programa

- a) Lograr la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera, a través del desarrollo de las cuatro capacidades del idioma: leer, escuchar, hablar y escribir.
- b) Facilitar el desarrollo de las cuatro capacidades comunicativas mediante:
 - La práctica de *streaming* para la creación de salones menos numerosos agrupando a las alumnas de acuerdo a su rendimiento académico en el área de inglés.
 - La adopción de un enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma.
 - La actualización curricular, de materiales y recursos de estudio alineados con los niveles de la escala del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

- c) Preparar a las alumnas para que obtengan certificaciones internacionales en el idioma ofrecidas por la Universidad de Cambridge, en al menos el nivel B1 (Examen PET, Preliminary) al término de sus estudios secundarios.

4.2. Metodología de enseñanza

Se adopta un enfoque comunicativo, centrado en las alumnas, de manera que puedan interactuar entre ellas y lograr la competencia comunicativa en inglés.

A través de actividades comunicativas como el vacío de información, juegos de roles y resolución de problemas, se espera que las alumnas sean capaces de utilizar el idioma de manera funcional, desarrollando tanto capacidades receptivas y productivas de la lengua extranjera como capacidades interpersonales.

Los docentes a cargo de impartir clases dentro del Programa cuentan con estudios y capacitaciones en este enfoque metodológico, y poseen, además, certificaciones internacionales de la Universidad de Cambridge que acreditan su dominio del idioma en el nivel B2.

Las clases de inglés se imparten durante cuatro horas pedagógicas cada semana. Adicionalmente, los niveles de preparación para exámenes internacionales tienen talleres de 90 minutos una vez a la semana por las tardes.

4.3. Malla curricular

Se establecen diferentes niveles según la escala del MCERL, definiéndose para cada uno de ellos un texto de estudio también alineado a esta. La tabla 4.1 muestra los niveles y textos utilizados en el Programa, desde el menor hasta el mayor.

Tabla 4.1.
Niveles y libros de texto del Programa de inglés

NIVEL	EQUIVALENCIA NIVEL MCERL	TEXTO DE ESTUDIO
Elementary	A1	To the top 1
Basic	A1	
Low Pre-Intermediate	A2	To the top 2
Pre-Intermediate	A2	
Low Intermediate	A2+	To the top 3
Intermediate	A2+	
PET Preparation	B1	Ready for PET
Intermediate II	B1+	To the top 4
FCE Preparation	B2	Wishes

En aquellos niveles que comparten equivalencias en la escala del MCERL se realizan adaptaciones de aula no significativas de elementos básicos del currículo, de manera que todos los niveles alcanzan los desempeños propuestos para cada nivel; pero de distintas maneras y en diferentes tiempos.

4.3.1. Desempeños por nivel

Para cada uno de los niveles (A1-B2) se proponen desempeños que las alumnas deben alcanzar en cada capacidad comunicativa (leer, escuchar, escribir y hablar) basados en los descriptores de la Escala Global de los niveles comunes de referencia (Véase Anexo 1).

Nivel A1: Acceso

- Reconoce expresiones orales sencillas de uso frecuente relativas a su entorno personal y familiar, si se habla despacio y con claridad.
- Comprende expresiones sencillas en textos cortos.

- Participa en intercambios conversacionales sencillos sobre temas relativos a su entorno personal y familiar.
- Utiliza frases sencillas en la elaboración de textos cortos sobre personas y lugares que le resultan familiares.

Nivel A2: Plataforma

- Reconoce frases y expresiones de uso frecuente relativas a temas de interés personal en mensajes breves y claros.
- Comprende textos breves y sencillos de uso cotidiano como anuncios, menús y cartas.
- Participa en intercambios simples y directos sobre temas de interés e información personal.
- Escribe notas y mensajes cortos y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas.

Nivel B1: Umbral

- Comprende las ideas principales de textos claros sobre temas actuales y cotidianos.
- Comprende textos que describen acontecimientos, sentimientos y deseos.
- Participa espontáneamente en intercambios conversacionales pertinentes para su vida diaria.
- Enlaza ideas de manera sencilla para narrar, describir, explicar y justificar sus opiniones personales.

Nivel B2: Avanzado

- Comprende discursos extensos que provienen de hablantes nativos sobre temas relativamente conocidos.
- Comprende textos largos y complejos, tanto familiares como especializados.
- Participa en intercambios conversacionales de manera natural y fluida con hablantes nativos.
- Escribe textos claros y estructurados sobre temas complejos eligiendo el registro apropiado.

Tales desempeños se concretan en los contenidos de gramática, vocabulario y funciones comunicativas que presentan los libros de texto asignados para cada nivel en equivalencia a la escala del MCERL (Anexo 7).

4.4. Evaluación

El sistema de evaluación para cada nivel contempla cada capacidad comunicativa por separado, cada una con calificación de 0 a 20. Tal como lo muestra el acta de notas del Anexo 6, se realizan pruebas cortas o quizzes correspondientes a cada unidad, cada uno con secciones para las capacidades de escuchar, leer, hablar y escribir.

Asimismo, al final de cada bimestre se aplica una evaluación bimestral, también con las capacidades por separado. Los instrumentos de evaluación son elaborados siguiendo el formato de los exámenes Cambridge, con ejercicios tipo que reflejan las tareas que las alumnas tendrán que realizar cuando se presenten a las evaluaciones internacionales. De esta manera se pretende que los ítems les resulten familiares.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de investigación se presentan a partir de la muestra seleccionada de alumnas que participaron en el programa de inglés durante todos sus estudios secundarios, determinando el número de estudiantes que lograron obtener certificaciones internacionales en el idioma inglés.

5.1. Contexto y sujetos de investigación

El estudio se llevó a cabo en una institución educativa privada parroquial de la ciudad de Piura entre los años 2006 y 2013. La institución acoge alumnas en los niveles inicial, primaria y secundaria, y bajo un convenio de asesoría técnico-pedagógica con el Centro de Idiomas de la Universidad de Piura se implementó el programa de inglés para el nivel secundaria, con el objetivo de desarrollar las capacidades comunicativas de las alumnas en el idioma, logrando que éstas se certifiquen en el nivel B1 del MCERL al final de sus estudios secundarios.

Los sujetos de investigación fueron las alumnas de sexto de primaria (de 2006 a 2007) y de primero a quinto año de secundaria (de 2006 a 2013) de la institución que participaron del programa en el área de inglés una vez iniciado el convenio con el Centro de Idiomas de la Universidad de Piura, mostrados en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1.
Número de alumnas que participaron en el Programa por año

Año	Número de estudiantes
2006	252
2007	354
2008	329
2009	434
2010	432
2011	414
2012	398
2013	383

Los resultados de investigación que presentaremos serán el número y porcentajes de alumnas que lograron certificaciones internacionales de la Universidad de Cambridge. Se ha seleccionado la muestra teniendo en cuenta sólo a aquellas alumnas que permanecieron en el programa durante la totalidad de los cinco años de estudios secundarios. Así, la muestra considerada aparece en la Tabla 5.2.

Tabla 5.2.
Número de alumnas que permanecieron en el programa durante todos sus estudios secundarios

Periodo de participación en el programa	Número de alumnas egresadas
2006 - 2009	80
2006 - 2010	69
2006 - 2011	74
2007 - 2012	72
2009 - 2013	66

5.2. Descripción de resultados

Al término de su participación en el programa de inglés, del grupo de 80 alumnas que culminaron sus estudios secundarios en el año 2009, 14 obtuvieron la certificación PET (Cambridge English: Preliminary), equivalente al nivel B1 en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas.

Del grupo de 69 alumnas que egresaron en 2010, 17 obtuvieron la certificación PET, 4 la certificación FCE (Cambridge English: First), equivalente al nivel B2; y 1 la certificación CAE (Cambridge English: Advanced), equivalente al nivel C1.

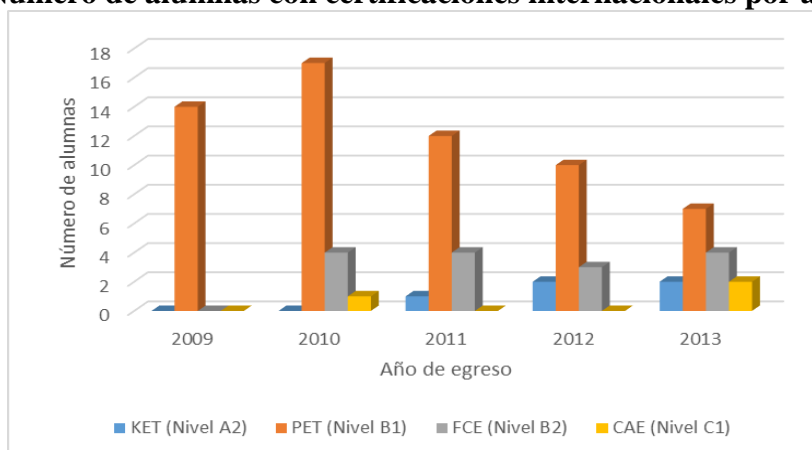
Del grupo de 74 alumnas que egresaron en 2011, 1 obtuvo la certificación KET (Cambridge English: Key), equivalente al nivel A2, 12 obtuvieron la certificación PET, y 4 la certificación FCE.

De las 72 alumnas que egresaron en el año 2012, 2 obtuvieron la certificación KET, 10 la certificación PET y 3 la certificación FCE.

Finalmente, del grupo de 66 alumnas que egresaron en el año 2013, 2 obtuvieron la certificación KET, 7 PET, 4 FCE y 2 CAE.

Los resultados descritos quedan resumidos en la figura 5.1.

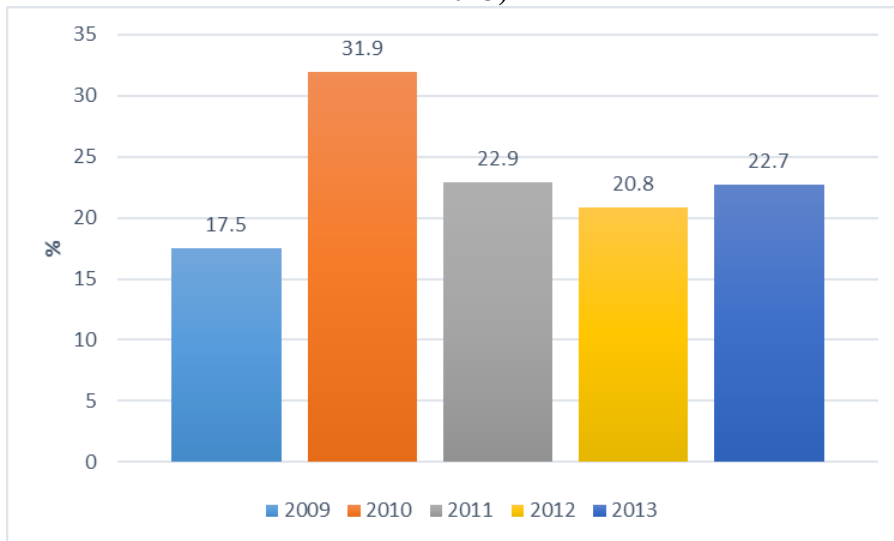
Figura 5.1
Número de alumnas con certificaciones internacionales por año



Fuente: Elaborada a partir del informe del *Centre Manager* del Centro de Idiomas.

La figura 5.2 muestra los porcentajes de alumnas que obtuvieron certificaciones al término de cada periodo de participación en el programa:

Figura 5.2
Porcentaje de alumnas con certificaciones internacionales (2009-2013)



Fuente: Elaborada a partir del informe del *Centre Manager* del Centro de Idiomas.

Al término de su participación en el programa de inglés, el 17.5% de alumnas que culminaron sus estudios secundarios en el año 2009 obtuvieron certificaciones internacionales. En el año 2010 el porcentaje de alumnas certificadas fue de 31.9%, en el 2011 de 22.9%, en el 2012 de 20.8% y en el 2013 de 22.7%. La tabla 5.3 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 5.3.
Porcentaje de alumnas certificadas tras su participación en el Programa

Periodo de participación en el programa	Número de alumnas egresadas	Porcentaje de alumnas certificadas
2006 - 2009	80	17.5%
2006 - 2010	69	31.9%
2006 - 2011	74	22.9%
2007 - 2012	72	20.8%
2009 - 2013	66	22.7%

5.3. Discusión de resultados

La certificación por la que optó un mayor número de alumnas fue la del nivel B1 (PET). Esto puede deberse a que la mayoría de alumnas llevó el curso de preparación para el examen PET durante su participación en el programa de inglés. Cabe resaltar que las alumnas que lograron los niveles B2 y C1 en los años 2010 a 2013 también consiguieron certificarse en el nivel B1.

En cuanto al examen KET, aunque no existió un curso dedicado a la preparación para este examen, se realizaron exámenes prácticos dentro de las sesiones de clase del nivel Pre-Intermediate; sin embargo, fueron pocas las alumnas que optaron por certificarse en el nivel A2, posiblemente porque esperaban hacerlo en el nivel B1 en el futuro.

Siendo los niveles B2 y C1 más avanzados, el número de alumnas certificadas en ellos es menor. A pesar de que se contempló un curso de preparación para el examen FCE, muchas de las alumnas participantes decidieron no rendir el examen al final del año escolar, en algunos casos por su dificultad y en otros por su alto costo.

El menor porcentaje de alumnas certificadas se logró al finalizar el año 2009 (17.5%), y el mayor porcentaje de alumnas certificadas se logró en el año 2010 (31.9%). Los primeros resultados podrían deberse a que las alumnas que egresaron ese año fueron las que permanecieron en el programa el menor tiempo (4 años), siendo dos de estos años parte del periodo de implementación inicial.

En cada año de egreso, el porcentaje de alumnas con certificaciones internacionales estuvo por debajo del 50%, lo que indica un número reducido de alumnas que culminaron sus estudios secundarios con un certificado que acreditara su nivel de dominio del idioma inglés.

Tomando como referencia la información conseguida a través de entrevistas y conversaciones informales con padres y estudiantes, los resultados obtenidos pueden obedecer a diferentes causas. En primer lugar, no todas aquellas alumnas que fueron preparadas para rendir exámenes internacionales optaron por tomarlos, en muchos casos debido al alto costo de los mismos. En segundo lugar, algunas alumnas decidieron esperar hasta el último año de sus estudios secundarios para rendir exámenes internacionales, con miras a lograr un nivel B2, de mayor dificultad, sin haber intentado antes acreditar el nivel B1. En tercer lugar, la decisión de rendir o no los exámenes estuvo a cargo de los padres. En algunos casos, éstos no apoyaron la decisión de sus hijas de rendirlos, por lo que no corrieron con los gastos o dejaron pasar las fechas de inscripción para las evaluaciones. Finalmente, tanto algunas alumnas como sus padres mostraron desinterés por certificar su nivel de dominio del idioma.

Si bien es cierto los porcentajes de alumnas que lograron certificaciones son bajos, éstos reflejan un resultado positivo para la institución educativa, cuyas alumnas no contaban con certificación alguna en el idioma inglés antes de iniciarse el programa.

CONCLUSIONES

Se diseñó un programa de inglés para el nivel secundario de una institución educativa privada para mujeres. Dicho programa contó con un periodo de implementación de 2006 a 2007 y un periodo de validación de 2008 a 2009, consolidándose definitivamente de 2010 a 2013, año en el que culminó nuestra investigación.

El diseño del programa partió del análisis de los promedios obtenidos por las alumnas en el examen diagnóstico (Véase la Tabla 1.4), los cuales mostraron un escaso dominio de las capacidades productivas orales y escritas del idioma inglés (*speaking* y *writing*) y la capacidad de comprensión oral (*listening*), en comparación con la capacidad de comprensión de textos escritos (*reading*) y el dominio de estructuras y vocabulario del idioma (*grammar & vocabulary*), componentes en los cuales hubo un menor número de alumnas desaprobadas.

En base a estos resultados, se hizo evidente la necesidad de atender a un desarrollo más balanceado de las capacidades comunicativas del área. Definiéndose tres elementos principales para el diseño del programa: la disminución del número de alumnos por aula para las clases de inglés, la adopción de un enfoque comunicativo de enseñanza del idioma y el logro de certificaciones internacionales que acreditaran el nivel de inglés logrado por las alumnas según el MCERL.

Se dividió a las alumnas en grupos para sus clases de inglés, siguiendo la modalidad de *streaming* (grupos compuestos por alumnas con el mismo rendimiento académico). Asimismo, los estudios resaltaron la importancia de las adaptaciones curriculares y de evaluación para cada

grupo, cuya composición debía ser además flexible y con profesores muy bien preparados a cargo.

Todas las características expuestas permitieron diseñar el programa de inglés para el nivel secundaria, en el cual, siguiendo las orientaciones de Oakes (1981; 1985), la agrupación de alumnas se realizó de acuerdo a la evaluación de su desempeño en el área. Los nombres asignados a los distintos grupos reflejaron sus niveles de rendimiento y se realizaron adaptaciones curriculares y de enseñanza de acuerdo a las necesidades de las alumnas. (Véase Capítulo IV).

Tras la aplicación y evaluación del programa al final de cada año a través de entrevistas informales con los profesores y análisis de actas de notas, se concluye que:

- La división de alumnas por niveles de rendimiento facilitó el trabajo docente en la adopción del enfoque comunicativo de enseñanza del idioma inglés, permitiendo maximizar la interacción entre las alumnas.
- La flexibilidad fue un elemento clave en la práctica de *streaming*; sin embargo, existieron limitaciones para el caso de alumnas con poco conocimiento del idioma incorporadas por primera vez a la institución educativa en años secundarios superiores (tercero a quinto), pues no se contó con niveles básicos en ese ciclo de educación secundaria, lo que significó que dichas alumnas tuvieran clases de inglés en un nivel superior, dificultándoseles el proceso de desarrollo de capacidades comunicativas en el idioma.
- Las estudiantes que mostraron un menor avance en el desarrollo de sus capacidades comunicativas fueron aquellas con dificultades para el idioma. Estas alumnas tuvieron una permanencia constante en los niveles bajos, siendo muy raras las ocasiones en las que avanzaron dentro de los niveles por rendimiento establecidos. Asimismo, ninguna de ellas rindió exámenes internacionales en ninguno de los niveles del MCERL.

Finalmente, se logró que las alumnas empezaran a obtener certificaciones internacionales desde el segundo año de implementación del programa; sin embargo, el porcentaje de alumnas certificadas al término de sus estudios secundarios es bajo: De aquellas que culminaron

en el año 2009, el 17.5% obtuvo certificaciones internacionales. De las que participaron en el programa hasta el año 2010, 31.9% se certificaron, de quienes egresaron en el 2011 se certificaron 22.9%, al final del año 2012 el porcentaje fue de 20.8% y en el 2013 de 22.7%. (Véase Figura 5.2). Algunos de los factores a tener en cuenta en estos resultados es el costo elevado de los exámenes y el desinterés por parte de las alumnas o padres de familia en certificar su dominio del idioma.

Nuestra investigación no obtuvo información sobre las actividades a las que se dedicaron las alumnas de los niveles altos después de su jornada escolar, por lo que no es posible asegurar que ellas obtuvieron certificaciones internacionales únicamente con la preparación que recibieron en sus clases del área de inglés. Es probable que hayan estudiado además en otros centros o institutos, o que hayan recibido preparación por parte de un tutor particular.

RECOMENDACIONES

La investigación realizada muestra efectos positivos de la agrupación del alumnado bajo la modalidad de *streaming* en el área de inglés; sin embargo, es necesario un estudio sistematizado de las percepciones tanto de los alumnos como de los profesores sobre esta práctica. Una de las cuestiones fundamentales en el aprendizaje es la autoestima del alumno, por lo que sería de utilidad investigar de qué manera la asignación a un nivel determinado de rendimiento lo afecta emocionalmente.

Otro aspecto a tener en cuenta es la eficacia de las distintas técnicas y metodologías que pueden utilizarse dentro del enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés. Dentro del contexto de un programa de inglés por niveles de rendimiento, sería útil conocer aquellas estrategias que proveen mejores resultados con aquellos grupos que tienen un bajo nivel en el idioma.

Asimismo, sería necesario contar con planes de nivelación para aquellas alumnas que presentan dificultades para lograr los objetivos establecidos según el MCERL, y un plan de seguimiento a los padres de familia con la finalidad de concientizarlos en la importancia de la obtención de certificaciones internacionales. Una actividad interesante sería recoger experiencias de otras instituciones educativas en las que se prepara a los alumnos para certificarse en el idioma; con el objetivo de conocer las políticas que siguen al respecto.

Finalmente, podría recogerse información sobre las actividades extracurriculares de aquellas alumnas con más alto rendimiento para determinar si dedican tiempo de estudio en otra institución como parte de su preparación para el logro de certificaciones internacionales en el idioma.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, P. (1999) *Currículum y atención a la diversidad* Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>.
- Castaño, R. (2011). *Las adaptaciones curriculares y otras medidas de carácter general en el contexto de la LOE respecto a la diversidad de los alumnos*. Revista Educativa Digital Hekademos, 9, pp.21-34. Disponible en: http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/09/Hekademos_N9.pdf. Consultado el 2-07-2014.
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Duflo, E., Dupas, P y Kremer, M. (2009). *Additional resources vs. Organizational changes in Education: Evidence from Kenya*. Mimeo.
- Ellison, B. y Hallinan, M. (2004). *Ability Grouping in Catholic and Public Schools*. *Journal of Catholic Education*, 8 (1). Recuperado de <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol8/iss1/4>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores S.A.

- INCLUD-ED (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society.
- Larsen-Freeman, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology A Textbook for Teachers*. Upper Saddle River, NJ Prentice Hall.
- Nunan, D. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakes, J. (1981) *"Tracking Policies and Practices: School by School Summaries."* A Study of Schooling Technical report 25. Los Angeles: University of California Graduate School of Education.
- Oakes, J. (1985) *Keeping track: How Schools Structure Inequality*. New Haven y Londres. Yale University Press.
- Oakes, J. (1987) *Tracking: beliefs, practices and consequences*. En A. Molnar (Ed.) *Social issues and education: challenge & responsibility* (15-29). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richards, J. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stainback, W.; Stainback S. y Moravec, J. (1991): *Using Curriculum To Build Inclusive Classrooms*. En Stainback, S - Stainback, W.: *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms* (105-132) Baltimore: Paul Brookes.

Toomela, A., Kikas, E. y Mottus, E. (2006). *Ability Grouping In Schools: A Study Of Academic Achievement In Five Schools In Estonia*. *Trames*, 10(60/55), 1, 32–43.

Valls, M., Siles, G. Y Molina, S. (2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Descargado de <http://www.cite2011.com>.

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

ANEXO 1: NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: ESCALA GLOBAL

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Consejo de Europa (2001) p.26

ANEXO 2:
NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: CUADRO DE
AUTOEVALUACIÓN

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

B2	C1	C2
<p>Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>
<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>
<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.</p>
<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p>
<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

Fuente: Consejo de Europa (2001) pp.30-31

ANEXO 3:
NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: ASPECTOS
CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
B2+			
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
B1+			
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
A2+			
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.

INTERACCIÓN	COHERENCIA
Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

Fuente: Consejo de Europa (2001) pp.32-33

ANEXO 4: EXAMEN DIAGNÓSTICO ORAL PARA ALUMNAS DE SEXTO DE PRIMARIA

PLACEMENT TEST

ORAL EXAM

Part 1: Greet students and ask the following questions. (2 minutes)

*What's your name? Can you spell that?
How old are you?
When is your birthday?
Where are you from?*

Part 2: Choose 3 to 5 of the following questions. (3 minutes)

What's your favourite subject / food / drink / sport?	What's your mother's / father's / best friend's/pet's, etc. / name?	What time do you usually get up / have lunch / go to bed?
Who's your favourite teacher / actor / singer?	How old is he / she? What does he / she do? What's his / her hobby?	When do you have English / Math / Art classes?
What do you do in your free time?	What kind of music do you like?	What did you do last Saturday / last night / yesterday?
What sports / musical instruments can you play?	What do you like eating for breakfast / lunch / dinner?	Who was your English teacher / best friend last year?

Part 3: Ask both students to describe a picture. Prompt if necessary asking the following questions. (2 minutes)

Picture 1: How many children are there? How old are they? What can you see on the table/tables? What are they doing?

Picture 2: What vegetables / fruits can you see? What's your favourite fruit / vegetable?

Picture 3: Is it a big living room? What can you see? Is it similar to your living room?

Picture 4: Who are they? (E.g. mother, father, etc.) What are they celebrating? What are they wearing? Where are they?

PICTURE 1



PICTURE 2



ANEXO 5:
EXAMEN DIAGNÓSTICO ESCRITO PARA ALUMNAS DE
SEXTO DE PRIMARIA

ENGLISH PLACEMENT TEST

NAME: _____ **DATE:** _____ **6TH A - B**

I. GRAMMAR

A. Circle the best answer a, b or c.

(16 marks)

1. A: What's your mother's name?
B: _____ name is Lourdes.
a) Her
b) Your
c) My
2. John and Luis _____ students.
a) am
b) is
c) are
3. _____ is your favourite teacher?
a) What
b) Who
c) When
4. _____ Luis got short hair?
a) Has
b) Does
c) Have
5. I love History _____ I hate Maths.
a) and
b) but
c) or
6. Susan _____ basketball everyday.
a) plays
b) is playing
c) play
7. I _____ horror films. They're boring.
a) like
b) don't like
c) doesn't like
8. They enjoy _____ television.
a) watch
b) watching
c) watches
9. I get up early _____ the morning _____ Saturdays.
a) in - at
b) on - at
c) in - on
10. _____ many hospitals in Piura.
a) There are
b) There is
c) Is there
11. A: Can you ride a bike? B: _____
a) No, I don't
b) Yes, I can
c) Yes, I do
12. There is _____ milk on the table.
a) any
b) an
c) some
13. _____ lemonade do you drink a day?
a) How many
b) How much
c) How long
14. What is the teacher doing?
a) She walk
b) She's walking
c) She walking
15. What did you do yesterday?
a) We had dinner and played sports.
b) I am playing sports.
c) We always have dinner.
16. Julia _____ at home. I _____ talk to her.
a) was - did
b) wasn't - didn't
c) didn't - was

B. Match questions and answers.

(9 marks)

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. Why do you need a hat? | () I'm from Egypt. |
| 2. What's the time? | () It is Susan's. |
| 3. Do you eat fish? | () He is fifteen. |
| 4. Are you a new student? | () It's downstairs. |
| 5. Who did she go with? | () Because it's sunny. |
| 6. Whose book is this? | () It's five past nine. |
| 7. Where is the living room? | () She went with Anna. |
| 8. How old is your brother? | () No, I'm not. |
| 9. Where are you from? | () Yes, I love it! |

II. VOCABULARY

A. Choose the best word to complete the sentences.

(10 marks)

- | | | |
|------------------------------------------------|--------------|----------------|
| 1. Mary is from The USA. She's _____. | a) English | b) American |
| 2. My grandfather is 98. He's _____. | a) old | b) young |
| 3. You have _____ early in the morning. | a) breakfast | b) dinner |
| 4. Your uncle's son is your _____. | a) cousin | b) brother |
| 5. I _____ eat fish. I don't like it. | a) never | b) always |
| 6. My family has lunch in the _____. | a) bedroom | b) dining room |
| 7. To make a fruit salad you need _____. | a) cheese | b) strawberry |
| 8. Women usually wear _____ in a formal party. | a) dresses | b) trainers |
| 9. A _____ works in a restaurant. | a) driver | b) waitress |
| 10. We don't come to school on _____. | a) Wednesday | b) Sunday |

B. Write 2 examples of the following categories

(5 marks)

- | | | |
|------------------------|-------|-------|
| 1. School subjects | _____ | _____ |
| 2. Family members | _____ | _____ |
| 3. Parts of the body | _____ | _____ |
| 4. Musical instruments | _____ | _____ |
| 5. Vegetables | _____ | _____ |

III. READING

Part 1: Read the conversation and complete it with phrases A – E.

(10 marks)

- Zoe Hi friends! How are you?
Ed (1) _____
Zoe This is Mary. She's a new student.
Ed Hello, Mary.
Mary (2) _____
Tom I'm Tom and this is my friend Ed.
Mary (3) _____
Ed Nice to meet you, too. How old are you?
Mary (4) _____
Ed Ah, so you are in 2nd grade.
Mary Yes. We're classmates!
Tom (5) _____
Mary Thank you. See you later!
- A. Hi, what's your name?
B. I'm thirteen.
C. Not bad.
D. Well, welcome to our school!
E. Nice to meet you.

Part 2: Read the letter and circle the correct answers.

(10 marks)

Hi! My name's Amy Deham and I'm a football fan! My friends call me "Beckham", like the football player David Beckham.

I'm from England and I live in Runcorn, a small town near Liverpool. I'm fourteen years old and I'm in 3rd grade.

My favourite subject is History. I'm very good at football and basketball and I'm in the school football team. My favourite player is David Beckham, of course! He's English, too!

*My address is
16 Park Street
Runcorn
England*

1. What's Amy's nickname? A) Beckham B) Deham
2. What's her nationality? A) English B) American
3. How many sports does she practice? A) One B) Two
4. Is she in Primary or Secondary School? A) Primary B) Secondary
5. Does she like History? A) Yes B) No

IV. WRITING

Part 1: Complete the box with your personal information.

(10 marks)

My name is _____.
I'm from _____ and I live in _____.
My favourite subject is _____.
My favourite sport is _____.
I like eating _____ and drinking _____.
My favourite singer is _____.

Part 2: Write a note to your best friend describing your house. Say where you live, how many rooms there are and what your favourite room is and why. Use 30 – 40 words.

(10 marks)

Dear _____,

Love,

LISTENING: Listen and circle the best answer.

(20 marks)

T.2

Dialogue 1

- Manuel's surname is _____. a) Silva b) Lolás c) Mont
Manuel is from _____. a) Italy b) Spain c) Mexico
He's _____ years old. b) 10 b) 12 c) 14

Dialogue 2

- Her surname is _____. a) Wright b) Right c) Rait
She's _____. a) British b) American c) Canadian

T.6

Dialogue 1

- What do they need? a) bananas b) melons c) carrots

Dialogue 2

- What does he order? a) rice b) chips c) chicken

Dialogue 3

- What does the woman order? a) coffee b) lemonade c) juice
What does the man want? a) coffee b) juice c) milkshake

T.8

Dialogue 1

- When did the man go? a) February b) March c) April
What did he do? a) fishing b) sleeping c) swimming

Dialogue 2

- Was there any snow? a) Yes b) no c) doesn't say
How long did they stay? a) 1 week b) 1 day c) 1 month

Dialogue 3

- How does Mona feel? a) tired b) happy c) sad
Where did she go? a) beach b) country c) park
How did she come to the village? a) by bus b) by taxi c) by donkey

T.16

- What's Peter's job? a) doctor b) reporter c) dentist
Where does he work? a) TV b) radio c) a magazine
He has been at this job for _____ months. a) 12 b) 6 c) 4
What happened after he left the restaurant? a) he slept b) he didn't feel well c) he went home

ANEXO 6:
ACTA DE NOTAS BIMESTRALES DEL ÁREA DE INGLÉS
DEL NIVEL SECUNDARIA

CENTRO DE IDIOMAS
UNIVERSIDAD DE PIURA

LEVEL:
TEACHER:

SEC	NAMES	L1	L2	LM	LF	R1	R2	RM	RF	W1	W2	WM	WF	S1	S2	SM	SF	FI

L1 Listening QUIZ 1
L2 Listening QUIZ 2
LM Listening bimestral
LF Promedio de L1, L2 y LM

R1 Reading QUIZ 1
R2 Reading QUIZ 2
RM Reading bimestral
RF Promedio de R1, R2 y RM

W1 Writing QUIZ 1
W2 Writing QUIZ 2
WM Writing bimestral
WF Promedio de W1, W2 y WM

S1 Speaking QUIZ 1
S2 Speaking QUIZ 2
SM Speaking bimestral
SF Promedio de S1, S2 y SM

FI Promedio de las cuatro capacidades: LF, RF, WF y SF

ANEXO 7: CARTEL DE CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO

TO THE TOP I|

UNIT	STRUCTURES / VOCAB	FUNCTIONS
1	Present Simple – Verb to be Alphabet, numbers, everyday vocabulary School subjects, sports Time	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce oneself, exchange personal information. - Understand and use classroom language. - Express preferences. - Tell the time. WRITING: about oneself.
2	Possessive and attributive adjectives Family Have got Personal objects – Plural forms	<ul style="list-style-type: none"> - Talk about one's family members. - Describe people and animals' appearance. - Express possession. WRITING: about somebody else.
CULTURE PAGE: UK...USA		PROJECT: PERU
3	Present Simple (affirmative) Prepositions of time, days of the week, adverbs of frequency Present Simple (negative – questions) Films, music	<ul style="list-style-type: none"> - Talk about routines and after-school activities. - Express likes and dislikes. WRITING: about one's habitual actions and free time activities.
4	Prepositions of place Places There is / there are Definite and indefinite articles Parts of the house Can	<ul style="list-style-type: none"> - Identify location of objects and buildings - Describe one's house and neighbourhood. - Express ability / lack of ability, make polite requests. WRITING: descriptions.
CULTURE PAGE: HANGING OUT... PIURA		PROJECT: HANGING OUT IN
5	Countable/ uncountable nouns Food and drinks Would like, some, any, a/an How much/many..? Object pronouns.	<ul style="list-style-type: none"> - Express likes and dislikes regarding food. - Order food; make, accept and refuse offers. - Ask and answer about quantities. - Discuss eating habits. WRITING: about eating habits.
6	Dates Special occasions Present continuous Clothes Jobs Weather	<ul style="list-style-type: none"> - Discuss birthdays, celebrations, special days. - Describe what people are wearing, describe current events, distinguish between habitual actions and current events. - Identify people's jobs. - Discuss the weather. WRITING: letters, e-mails.
CULTURE PAGE: MAY DAY-HALLOWEEN PERU		PROJECT: CELEBRATIONS IN
7	Past Simple Time expressions Feelings Means of transport	<ul style="list-style-type: none"> - Discuss past situations/accidents, narrate a story. - Describe a holiday. WRITING: stories in past.
8	Future Going to Future Will Must/mustn't Comparative and superlative adjectives.	<ul style="list-style-type: none"> - Discuss future plans and arrangements. - Make predictions and on-the-spot decisions. - Express obligation and prohibition. - Make comparisons. WRITING: about holiday plans.
CULTURE PAGE: SCOTLAND		PROJECT: PERU

TO THE TOP 2

UNIT	STRUCTURES / VOCAB	FUNCTIONS
1	Present Simple Adverbs of frequency Present Continuous Adjectives Possessive adjectives and pronouns.	<ul style="list-style-type: none"> - Discuss habitual actions and routines, talk about free-time activities. - Discuss current activities. - Describe people's personality and appearance. - Express possession. <p>WRITING: descriptions</p>
2	Past Simple Past Continuous Adverbs, linking words	<ul style="list-style-type: none"> - Discuss activities in the past, talk about famous people, discuss past situations/accidents, narrate a story. - Describe an event. <p>WRITING: stories</p>
CULTURE PAGE: SCHOOL UNIFORMS		PROJECT: MY SCHOOL UNIFORM
3	Can/could/may/might Comparative and superlative adjectives	<ul style="list-style-type: none"> - Understand signs, make polite requests, ask for and give permission, express possibility. - Describe a city, make comparisons. <p>WRITING: letters</p>
4	First conditional Future will/going to	<ul style="list-style-type: none"> - Refer to conditions and their results. - Discuss future plans; make decisions, offers, promises, requests, predictions. <p>WRITING: invitations</p>
CULTURE PAGE: SUPER STRUCTURES		PROJECT: BUILDINGS IN PERU
5	Present perfect simple How long...? Holiday activities	<ul style="list-style-type: none"> - Talk about experiences, link past and present time. - Ask and understand length of time. - Describe a holiday. <p>WRITING: descriptions of holidays.</p>
6	Clothes Expressions of quantity Must / have to	<ul style="list-style-type: none"> - Identify and describe people's clothes. - Talk about prices, buying and selling. - Express necessity, prohibition and obligation. <p>WRITING: essays</p>
CULTURE PAGE: MONEY, MONEY...		PROJECT: NUEVOS SOLES
7	Should Illnesses	<ul style="list-style-type: none"> - Ask for and give advice. <p>WRITING: letters asking for advice.</p>
8	Present/past Simple Passive	<ul style="list-style-type: none"> - Say what things are made of, talk about films. <p>WRITING: film reviews</p>
CULTURE PAGE: NATIONAL DISHES		PROJECT: PERUVIAN DISHES

TO THE TOP 3

UNIT	STRUCTURES / VOCAB	FUNCTIONS
1	Present Simple Present Continuous Past Simple – Used to Personality adjectives Clothes and accessories	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguish between habits / routines and current activities. - Discuss past habits and situations. - Describe people's personality. - Talk about clothes and fashion. <p>WRITING: descriptions, letters, e-mails.</p>
2	Relative pronouns First conditional – Time clauses Verbs related to cooking Animals	<ul style="list-style-type: none"> - Describe places, people and things. - Refer to conditions and their results. - Talk about food and quantities. - Discuss facts about animals. <p>WRITING: postcards, recipes (instructions).</p>
CULTURE PAGE: THE USA		PROJECT: PERU
3	Present perfect / Past Simple Present Perfect Continuous Physical activities.	<ul style="list-style-type: none"> - Talk about past experiences. - Focus on the result of an action. - Talk about sports and healthy lifestyles. <p>WRITING: articles, letters / e-mails giving news.</p>
4	Past simple / Past continuous Past Perfect Simple Prepositions	<ul style="list-style-type: none"> - Narrate past events - Sequence past actions and events. - Refer to the location of places. <p>WRITING: stories.</p>
CULTURE PAGE: FOOTBALL		PROJECT: MY FAVOURITE SPORT
5	Modal verbs Phrases and expressions	<ul style="list-style-type: none"> - Ask for and give permission; make offers and requests, express prohibition and obligation. - Express abilities and possibilities in past and present. - Argue for and against. <p>WRITING: notes, SMS messages, essays.</p>
6	The article THE Passive voice Vocabulary related to pollution and environment	<ul style="list-style-type: none"> - Describe geographical features. - Discuss facts and problems, suggesting solutions. <p>WRITING: invitations, news articles.</p>
CULTURE PAGE: START DRIVING		PROJECT: DRIVING IN PERU
7	Injuries Second conditional Wish + Past	<ul style="list-style-type: none"> - Ask for and give information about accidents. - Talk about unreal or imaginary situations, ask for and give advice. - Make wishes. <p>WRITING: letters asking for advice and information.</p>
8	Reported speech Words and expressions related to places and time	<ul style="list-style-type: none"> - Report statements, requests, questions and commands. - Describe events, festivals and celebrations. - Argue for and against. <p>WRITING: accounts and true events.</p>
CULTURE PAGE: ROYAL MAIL		PROJECT: TRADITIONS IN PERU

TO THE TOP 4

UNIT	STRUCTURES / VOCAB	FUNCTIONS
1	Phrases expressing likes / dislikes Collocations related to education Used to Present Perfect Simple vs. Past Simple	<ul style="list-style-type: none"> - Discussing habitual actions and routines. - Expressing preference. - Discussing different aspects of teenage life. - Talking about experiences at school. - Expressing feelings. <p>WRITING: paragraphs, informal letter giving news.</p>
2	Linking words / phrases Lexical sets (car parts, travelling,) Word building Types of holiday	<ul style="list-style-type: none"> - Discussing holidays - Narrating past events and stories. - Sequencing past actions and events. - Discussing travel and means of transport. - Describing an accident. <p>WRITING: stories, formal transactional letters.</p>
CULTURE PAGE: THE BRITISH EDUCATION SYSTEM		PROJECT: EDUCATION IN PERU
3	Conditional sentences Future going to and will Similes Lexical sets (animals, sports) Relative clauses	<ul style="list-style-type: none"> - Referring to conditions and their results. - Talking about possibility and future or imaginary situations. - Making predictions. - Defining people, things and places. - Discussing facts about animals <p>WRITING: articles, argumentative essays.</p>
4	Lexical sets (protesting, hooliganism, films) Word building Phrasal verbs Compound nouns Passive voice	<ul style="list-style-type: none"> - Responding to news. - Describing situations and their consequences. - Expressing contrast, purpose and views. <p>WRITING: a film review</p>
CULTURE PAGE: THE ROOTS OF HIP HOP		PROJECT: MY FAVOURITE MUSIC
5	Stages of life Idioms Collocations with put and set Modal verbs Would rather / had better	<ul style="list-style-type: none"> - Making hypotheses and deductions about present and past. - Expressing obligation, prohibition, necessity and lack of necessity. - Asking for and giving advice. <p>WRITING: articles, letters asking for advice.</p>
6	Sayings related to time Words easily confused Adjectives Quantifiers Wish / if only	<ul style="list-style-type: none"> - Referring to quantity. - Understanding gist and main points. - Discussing cultural differences. - Making wishes. <p>WRITING: accounts, informal letters.</p>
CULTURE PAGE: THE PRINCE'S TRUST		PROJECT: GOVERNMENT
7	Idioms and expressions with colour. Words describing appearance and hair. Household items. Reported Speech	<ul style="list-style-type: none"> - Expressing purpose. - Describing people's appearance. - Showing interest and surprise. <p>WRITING: reports and semi-formal letters.</p>
8	Causative form Exclamatory sentences Environmentally friendly products	<ul style="list-style-type: none"> - Buying and selling - Talking about prices and money - Emphasizing facts. - Expressing surprise, alarm or joy. <p>WRITING: formal letters of complaint.</p>
CULTURE PAGE: NEW YOUR NEW YORK!		PROJECT: PERUVIAN CAPITAL