

Universidad Católica Redemptoris Mater

Facultad de Humanidades



Informe de Práctica Pedagógica basada en Investigación Acción

Educación y Sociedad
Tecnología e innovación didáctica

Enseñanza de la gramática del inglés como segunda lengua con enfoque en oralidad y expresión escrita para estudiantes del cuarto grado del colegio Teresiano Managua, II semestre 2025

AUTORAS

Fonseca-Vásquez, Aymara Concepción
<https://orcid.org/0009-0003-7792-1158>

Calero-Manzanares, Martha Cecilia
<https://orcid.org/0009-0001-7315-767X>

**Managua, Nicaragua
Noviembre 2025**

Universidad Católica Redemptoris Mater

Facultad de Humanidades



Informe de Práctica Pedagógica basada en Investigación Acción

Educación y Sociedad
Tecnología e innovación didáctica

Enseñanza de la gramática del inglés como segunda lengua con enfoque en oralidad y expresión escrita para estudiantes del cuarto grado del colegio Teresiano Managua, II semestre 2025

AUTORAS

Fonseca Vásquez Aymara Concepción
<https://orcid.org/0009-0003-7792-1158>

Calero Manzanares Martha Cecilia
<https://orcid.org/0009-0001-7315-767X>

TUTOR CIENTÍFICO Y METODOLÓGICO

MSc. Alex Bonilla Jarquín
Máster en Administración y Gestión de la Educación,
Máster en Gerencia Social,
Investigador y Especialista en Educación
<https://orcid.org/0000-0002-7276-9615>

**Managua, Nicaragua
Noviembre 2025**

Resumen

El presente informe de práctica pedagógica basada en investigación-acción se desarrolló con el propósito de fortalecer la enseñanza de la gramática inglesa en los estudiantes de cuarto grado del centro educativo Colegio Teresiano. A partir de la observación directa en el aula, se identificó que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en el uso correcto de las estructuras gramaticales, lo cual limita su expresión oral y escrita en inglés. La investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo y se aplicó el modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart, que comprende las fases de planificación, acción, observación y reflexión.

Durante la intervención pedagógica se implementaron estrategias comunicativas y lúdicas, entre ellas juegos interactivos, dramatizaciones, actividades digitales y el uso de materiales visuales diseñados para reforzar la práctica gramatical en contextos significativos. Estas estrategias promovieron la participación activa, la motivación y la construcción de aprendizajes significativos. Los resultados evidenciaron avances en la comprensión y aplicación de reglas gramaticales, en la redacción de oraciones coherentes y en la seguridad de los estudiantes al expresarse oralmente en inglés.

La práctica permitió reflexionar sobre la importancia de innovar en la enseñanza del idioma desde una perspectiva comunicativa y constructiva, donde el estudiante sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, se fortaleció la labor docente mediante la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica pedagógica.

Palabras claves: gramática inglesa, estrategias lúdicas, expresión oral, expresión escrita, investigación-acción.

Abstract

This pedagogical practice report, based on action research, was developed with the purpose of strengthening the teaching of English grammar among fourth-grade students at Terisiano School. Through direct classroom observation, it was identified that most students have difficulties using grammatical structures correctly, which limits their oral and written expression in English. The research was based on a qualitative approach and applied the action research model proposed by Kemmis and McTaggart, which includes the phases of planning, action, observation, and reflection.

During the pedagogical intervention, communicative and playful strategies were implemented, including interactive games, dramatizations, digital activities, and the use of visual materials designed to reinforce grammar practice in meaningful contexts. These strategies promoted active participation, motivation, and the construction of meaningful learning. The results showed progress in the understanding and application of grammatical rules, in writing coherent sentences, and in the students' confidence when expressing themselves orally in English.

This practice allowed for reflection on the importance of innovating in language teaching from a communicative and constructive perspective, where the student becomes the main actor in their own learning process. Likewise, the teaching practice was strengthened through critical reflection and the continuous improvement of pedagogical work.

Keywords: English grammar, playful strategies, oral expression, written expression, action research

Tabla de contenido

Introducción	7
Objetivos	8
Justificación	9
Marco Teórico	11
3.1 Fundamentos generales de la educación y su relación con la investigación-acción	11
3.2 Conceptos clave del fenómeno educativo en el contexto de la investigación-acción.....	14
3.3 Enfoques o modelos pedagógicos relacionados con la enseñanza de la gramática inglesa	17
3.4 Estrategias y prácticas efectivas para la enseñanza de la gramática inglesa en cuarto grado.....	19
3.4.1 Juegos lingüísticos	20
3.4.2 Canciones y rimas	20
3.4.3 Uso de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)	21
3.4.4 Trabajo cooperativo y dramatizaciones	21
3.4.5 Andamiaje lingüístico (Scaffolding)	22
3.4.6 Rutinas de pensamiento visible.....	22
3.5 Materiales y recursos de aprendizaje en la enseñanza de la gramática inglesa.....	22
3.5.1 Materiales manipulativo.....	23
3.5.2 Recursos tecnológicos	23
3.5.3 Materiales innovadores con materiales reciclables	24
3.6 Evaluación del aprendizaje en el contexto de la investigación-acción	24
3.6.1 Evaluación auténtica.....	25
3.6.2 Rúbricas y listas de cotejo	25
3.6.3 Portafolios de evidencias.....	26
3.6.4 Autoevaluación y coevaluación	26
3.6.5 Retroalimentación descriptiva y oportuna.....	26
Marco Metodológico	28
Propuesta de Intervención (Estrategia)	34

Resultados de la Propuesta de Intervención	36
Dificultades Encontradas	37
Conclusiones	38
Referencias.....	40
Anexo.....	42
Aplicación de diagnóstica en estudiantes de 4to grado del colegio Teresiano	44
Aplicación de prueba final en estudiantes de 4to grado del colegio Teresiano	45
Galeria de fotos	46
Otros recursos	49
DIDACTIC PLANNING	50

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés representa una competencia esencial dentro de la formación básica, pues permite a los estudiantes comunicarse en un contexto globalizado. No obstante, en el aula de cuarto grado del centro educativo [nombre del colegio], se identificó que los estudiantes presentan dificultades en el uso de estructuras gramaticales, lo cual limita la claridad y coherencia de su expresión oral y escrita.

Estas limitaciones gramaticales obstaculizan el desarrollo de las habilidades lingüísticas integrales, generando inseguridad y escasa participación en actividades comunicativas. Ante esta problemática, se planteó una práctica pedagógica con enfoque de investigación-acción, cuyo propósito principal fue implementar estrategias didácticas innovadoras que favorezcan el aprendizaje significativo de la gramática inglesa.

El informe presenta el proceso desarrollado desde la identificación del problema hasta la aplicación y evaluación de la propuesta pedagógica. Se detallan los objetivos, la justificación teórica, la metodología aplicada y los resultados obtenidos. La intervención se basó en el principio de que aprender gramática debe ser una experiencia práctica y divertida, donde el estudiante construya el conocimiento mediante la interacción y la reflexión sobre el uso del idioma.

Objetivos

Objetivo general:

Fortalecer el aprendizaje de la gramática inglesa en los estudiantes de cuarto grado mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lúdicas que mejoren su expresión oral y escrita, favoreciendo el desarrollo de competencias lingüísticas integrales.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar las principales dificultades gramaticales que afectan la expresión oral y escrita de los estudiantes de cuarto grado.
2. Implementar una propuesta didáctica basada en estrategias lúdicas y comunicativas que promuevan el aprendizaje de la gramática inglesa.
3. Evaluar los avances alcanzados en el uso de estructuras gramaticales mediante actividades orales, escritas y reflexivas.

Pregunta de investigación:

La intervención pedagógica desarrollada se basó en la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo puede la docente investigadora mejorar el aprendizaje de la gramática inglesa en estudiantes de cuarto grado del Colegio Teresiano, mediante estrategias de aprendizaje lúdicas y comunicativas?

Y, además, ¿cómo esto puede favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas enfocadas en la expresión oral y escrita?

Justificación

El presente trabajo de investigación-acción tiene como finalidad atender las dificultades gramaticales que enfrentan los estudiantes de cuarto grado en el aprendizaje del idioma inglés, las cuales fueron evidenciadas durante el proceso de observación inicial, constatándose vacíos en el dominio de reglas básicas que repercuten negativamente en su desempeño comunicativo. Esta problemática adquiere relevancia porque la enseñanza de la gramática no debe limitarse a la memorización mecánica de estructuras, sino orientarse hacia su aplicación práctica en contextos significativos que permitan a los estudiantes construir aprendizajes duraderos y útiles para su vida académica y social.

En este sentido, la propuesta se fundamenta en estrategias comunicativas y lúdicas que promueven la participación activa, la interacción y el trabajo colaborativo, integrando actividades que favorecen tanto la expresión oral como escrita, y que convierten el aprendizaje en un proceso dinámico y motivador. La intervención, además de beneficiar directamente a los estudiantes, fortalece la práctica profesional de la docente investigadora, al propiciar la reflexión crítica sobre la metodología empleada y la adaptación de recursos pedagógicos a las necesidades específicas del grupo, generando un proceso de mejora continua que puede servir como referencia para otros docentes en el nivel de primaria.

Este estudio se vincula de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente con el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, ya que la propuesta atiende las dificultades específicas de los estudiantes y promueve metodologías innovadoras que enriquecen la enseñanza del inglés. Asimismo, se relaciona con el ODS 10, al contribuir a la reducción de desigualdades educativas mediante la atención a las brechas en el dominio gramatical, asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. El ODS 8 también se ve reflejado, pues el fortalecimiento de las competencias en inglés desde la educación primaria prepara a los estudiantes para futuros escenarios académicos y laborales, donde el dominio de una lengua extranjera constituye una ventaja competitiva. Finalmente, el ODS 17 se materializa en la posibilidad de que esta investigación-acción sea replicada y compartida entre docentes e

instituciones, generando alianzas que potencien la mejora continua en la enseñanza de lenguas extranjeras.

De igual manera, esta propuesta se articula con la Estrategia Nacional de Educación “Bendiciones y Victorias” de Nicaragua, que tiene como eje central garantizar el derecho a una educación gratuita, inclusiva y de calidad para todos los niños y niñas del país. El trabajo responde a los principios de dicha estrategia al priorizar la atención a las necesidades reales de los estudiantes, promover la equidad en el acceso al aprendizaje del inglés y fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes.

Al integrar metodologías innovadoras y participativas, se contribuye a la formación integral de los estudiantes, en coherencia con la visión de la estrategia nacional de consolidar una educación que prepare a las nuevas generaciones para enfrentar los retos del siglo XXI, con valores de solidaridad, justicia social y compromiso con el desarrollo sostenible.

Esta intervención educativa no solo atiende una necesidad pedagógica inmediata, sino que se convierte en un aporte a los compromisos globales de la Agenda 2030 y a las políticas educativas nacionales de Nicaragua, al promover una educación de calidad que reduzca desigualdades, fortalezca competencias para el futuro y se enmarque en un proceso de transformación educativa que busca garantizar bendiciones y victorias para toda la comunidad escolar.

Marco Teórico

3.1 Fundamentos generales de la educación y su relación con la investigación-acción

La educación, entendida como un proceso social, histórico y humano, tiene como propósito fundamental la formación integral del individuo, el desarrollo de sus potencialidades cognitivas, afectivas y sociales, y la construcción de una ciudadanía activa, crítica y transformadora. En este sentido, los fundamentos teóricos que sustentan la presente práctica pedagógica se enmarcan en el constructivismo, el socio constructivismo, el aprendizaje significativo, el enfoque humanista y las bases de la pedagogía crítica, todos ellos coherentes con el paradigma de la investigación-acción en educación.

La investigación-acción, según Kemmis y McTaggart (1988), es un proceso cíclico de reflexión y acción que busca mejorar la práctica educativa mediante la participación activa del docente como investigador de su propio quehacer. Este enfoque no solo permite identificar problemas pedagógicos concretos, como las dificultades en el uso de la gramática inglesa, sino que también facilita la implementación de estrategias fundamentadas teóricamente y la evaluación continua de su impacto. Elliott (1993) añade que la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas.

Desde la perspectiva constructivista, Piaget (1973) explica que el aprendizaje ocurre cuando el individuo construye activamente su conocimiento a partir de la interacción con su entorno, reorganizando sus estructuras mentales mediante los procesos de asimilación (incorporación de nueva información a esquemas existentes) y acomodación (modificación de esquemas para integrar información nueva). Este enfoque rompe con la visión tradicional del estudiante como receptor pasivo de información y lo ubica como protagonista del proceso educativo.

En la enseñanza de la gramática inglesa, esto implica que los niños de cuarto grado no deben limitarse a memorizar reglas descontextualizadas, sino que deben descubrir las regularidades del idioma a través de la experimentación, la observación guiada y la reflexión

metalingüística: En lugar de presentar directamente la regla del presente simple en tercera persona ("He/She/It + verbo + -s"), el docente puede presentar múltiples ejemplos contextualizados ("She plays soccer", "He eats pizza", "It runs fast") y guiar a los estudiantes mediante preguntas reflexivas: *"¿Qué tienen en común estos verbos? ¿Qué sucede cuando hablamos de 'he', 'she' o 'it'?"*. Este proceso de descubrimiento guiado permite que los estudiantes construyan activamente el conocimiento gramatical, lo cual es más duradero y significativo que la simple memorización.

El socioconstructivismo, basado en los aportes de Vygotsky (1978), resalta el papel del contexto social y del lenguaje como mediadores del aprendizaje. El autor plantea que el conocimiento se genera en la interacción con los otros y que el desarrollo cognitivo se potencia mediante la mediación de un adulto o de pares más competentes, dentro de la llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP es el espacio entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con ayuda.

En el aula de inglés de cuarto grado, este principio se aplica al diseñar actividades cooperativas, como juegos de roles, dramatizaciones, trabajo en parejas o equipos, donde los estudiantes aprenden unos de otros mientras practican estructuras gramaticales en contextos comunicativos reales: en una actividad de dramatización sobre "ir de compras", un estudiante más competente puede modelar el uso correcto de "Can I have...?" o "How much is...?", mientras que sus compañeros, al observar y participar, internalizan estas estructuras mediante la imitación activa y la negociación de significados.

Vygotsky también enfatiza el papel del lenguaje interno como herramienta de autorregulación cognitiva; en este sentido, cuando los estudiantes verbalizan sus procesos de pensamiento en inglés al explicar por qué eligieron cierta estructura gramatical, están desarrollando no solo competencia lingüística, sino también metacognición.

De igual manera, Ausubel (1968), con su teoría del aprendizaje significativo, sostiene que el nuevo conocimiento debe vincularse con las ideas previas del estudiante para que adquiera sentido. Ausubel distingue entre aprendizaje memorístico (repetición sin comprensión) y aprendizaje significativo (integración comprensiva del nuevo conocimiento con estructuras cognitivas existentes). Para que ocurra aprendizaje significativo, se requieren tres

condiciones: (1) el material debe ser potencialmente significativo, (2) el estudiante debe poseer ideas previas relacionadas, y (3) el estudiante debe tener disposición para aprender de manera significativa.

En el caso del aprendizaje de la gramática inglesa en cuarto grado, esto significa que las estructuras gramaticales deben enseñarse en contextos que sean relevantes para los niños, como describir su rutina diaria ("I wake up at 7 o'clock"), hablar de su familia ("My sister likes ice cream"), expresar gustos personales ("I love playing video games") o narrar experiencias recientes ("Yesterday, I went to the park"). Cuando la información se conecta con experiencias reales y emociones personales, el aprendizaje deja de ser memorístico y se vuelve funcional y transferible a situaciones comunicativas auténticas.

Por otro lado, Rogers (1969), desde la educación humanista, destaca la importancia de las emociones y la motivación intrínseca en el aprendizaje. El docente debe actuar como facilitador y no como transmisor autoritario, creando un ambiente de respeto, aceptación incondicional y confianza. Rogers propone que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante se siente libre de amenazas, cuando se respeta su ritmo individual y cuando se fomenta la autoevaluación y la autorregulación.

En el contexto del aprendizaje del inglés, el miedo a equivocarse o hablar en público es frecuente, especialmente en niños de cuarto grado que están en una etapa de desarrollo de su autoestima. Por ello, un entorno empático, motivador y seguro emocionalmente permite que los estudiantes participen activamente sin temor al error, lo cual es esencial para el desarrollo de la fluidez oral.

Asimismo, la pedagogía crítica, inspirada en Freire (1970), promueve una educación liberadora que fomente la reflexión crítica, la autonomía y la transformación social. Freire critica la "educación bancaria", en la que el docente deposita conocimientos en estudiantes pasivos, y propone en su lugar una educación dialógica, donde el conocimiento se construye en diálogo horizontal entre educador y educandos. Aunque este enfoque no se centra directamente en la enseñanza del idioma, su principio de formar sujetos críticos y activos se alinea con el propósito de que los estudiantes utilicen el inglés como medio para expresarse,

comunicarse y comprender otras culturas, no solo como un conjunto de reglas gramaticales descontextualizadas.

Finalmente, Bruner (1996) aporta con su teoría del aprendizaje por descubrimiento, que propone que los alumnos comprendan los conceptos al explorarlos activamente en lugar de recibirlos pasivamente. Bruner enfatiza la importancia del andamiaje (scaffolding), es decir, el apoyo temporal que el docente proporciona hasta que el estudiante pueda realizar la tarea de manera autónoma. En el aprendizaje de la gramática inglesa, esto se traduce en que los niños construyen el conocimiento lingüístico al experimentar con el idioma, comparar ejemplos, deducir patrones y formular hipótesis, en lugar de recibir reglas listas para memorizar.

Estos fundamentos teóricos, en conjunto, orientan una práctica pedagógica activa, reflexiva, humanista y socialmente situada, centrada en el estudiante como constructor de su propio aprendizaje. Desde la perspectiva de la investigación-acción, estos principios no solo fundamentan teóricamente la intervención pedagógica, sino que también guían la observación sistemática, la reflexión crítica y la transformación continua de la práctica docente.

3.2 Conceptos clave del fenómeno educativo en el contexto de la investigación-acción

El fenómeno educativo abordado en esta práctica de investigación-acción se centra en las dificultades que enfrentan los estudiantes de cuarto grado del Colegio Teresiano para usar correctamente la gramática inglesa, lo que afecta significativamente su expresión oral y escrita, su confianza comunicativa y su desarrollo de competencia lingüística en una segunda lengua.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, la identificación de este fenómeno surgió de la observación participante y la reflexión crítica del docente practicante sobre su propia experiencia en el aula. Carr y Kemmis (1986) señalan que la investigación-acción parte de problemas prácticos concretos identificados por los propios participantes, lo cual garantiza la relevancia y la pertinencia de la intervención pedagógica. En este caso, el problema no fue impuesto externamente, sino que emergió de la práctica cotidiana: los estudiantes mostraron dificultades recurrentes para construir oraciones simples, conjugar verbos correctamente, usar

pronombres adecuados y mantener coherencia gramatical en sus producciones orales y escritas.

El término gramática, desde la lingüística moderna, ha evolucionado de una concepción normativa (centrada en reglas prescriptivas de corrección) a una visión funcional y comunicativa (centrada en el uso efectivo del lenguaje en contextos reales). Larsen-Freeman (2001) la define como "el sistema que organiza la forma, el significado y el uso del lenguaje". Esta definición tripartita es fundamental para comprender que enseñar gramática no consiste únicamente en enseñar reglas formales (morfología y sintaxis), sino también en enseñar cuándo, por qué y cómo usar esas estructuras para comunicar significados intencionales en contextos sociales específicos.

Celce-Murcia (2001) añade que la enseñanza de la gramática debe integrar estas tres dimensiones de manera equilibrada:

1. Forma (morphosyntax): la estructura superficial de las oraciones (orden de palabras, concordancia, conjugación verbal, uso de artículos, preposiciones, etc.).
2. Significado (semantics): el contenido proposicional que transmite la estructura gramatical (por ejemplo, el presente simple expresa hábitos, el pasado simple expresa acciones terminadas).
3. Uso (pragmatics): el contexto comunicativo en el que la estructura es apropiada (registro formal/informal, propósito comunicativo, relación entre interlocutores).

Al enseñar el presente continuo *I am eating*, no basta con que los estudiantes conozcan la forma *verbo to be + verbo -ing*; también deben comprender el significado (acción en progreso en el momento de hablar) y el uso (se emplea para describir lo que está sucediendo ahora, no para rutinas habituales). Esta integración de forma, significado y uso es coherente con el enfoque comunicativo y con los principios del aprendizaje significativo de Ausubel.

Ellis (2006) distingue entre enseñanza explícita centrada en la presentación consciente de reglas gramaticales e implícita basada en la exposición al idioma en uso, sin explicaciones metalingüísticas. Ambas modalidades son necesarias para desarrollar competencia comunicativa, especialmente en niños de cuarto grado que están en una etapa inicial de aprendizaje de una segunda lengua. La enseñanza explícita es útil para sistematizar

conocimientos y facilitar la conciencia metalingüística, mientras que la enseñanza implícita fomenta la fluidez y la automatización mediante la práctica comunicativa.

Para Richards y Rodgers (2014), el propósito de enseñar gramática no es solo alcanzar precisión formal (accuracy), sino también permitir que los estudiantes expresen significados intencionados en contextos sociales auténticos con fluidez (fluency) y adecuación (appropriacy). Esto se alinea con el enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT), donde la corrección gramatical se subordina a la eficacia comunicativa. Esto no significa que la gramática sea irrelevante; por el contrario, la gramática es la herramienta que permite construir mensajes comprensibles y coherentes.

Desde una perspectiva operativa y contextualizada en esta práctica de investigación-acción, la gramática inglesa se define como: el conjunto de estructuras lingüísticas; morfológicas, sintácticas y semánticas que permiten: comprender, construir y comunicar mensajes coherentes y efectivos en inglés, fortaleciendo así la competencia lingüística y la competencia comunicativa de los estudiantes de cuarto grado.

Las docentes investigadoras en su observación inicial en Colegio Teresiano, denotaron que los estudiantes comprendían vocabulario aislado como: nombres de animales, colores, números, objetos cotidianos, pero, mostraban errores sistemáticos y falta de confianza al construir oraciones completas, usar correctamente los tiempos verbales especialmente en presente simple, presente continuo y pasado simple, emplear pronombres personales y posesivos adecuadamente, y mantener concordancia sujeto-verbo. Fue común escuchar "*She play soccer*" (omisión de -s en tercera persona), "*I go to park yesterday*" (confusión de tiempos verbales), "*My brother he is tall*" (redundancia pronominal) o "*They is happy*" (falta de concordancia).

Esta situación, identificada mediante la observación de las docentes investigadoras y la evaluación diagnóstica, justifica la necesidad de una enseñanza gramatical contextualizada, reflexiva, lúdica y comunicativa, que combine el análisis metalingüístico con la práctica comunicativa real. La investigación-acción, en este sentido, no solo busca describir el problema, sino intervenir activamente para transformarlo mediante estrategias pedagógicas fundamentadas teóricamente y evaluadas sistemáticamente.

3.3 Enfoques o modelos pedagógicos relacionados con la enseñanza de la gramática inglesa

El aprendizaje del inglés como segunda lengua ha sido abordado desde diversos enfoques pedagógicos a lo largo de la historia. Cada enfoque refleja una concepción particular sobre la naturaleza del lenguaje, el proceso de aprendizaje y el rol del docente y del estudiante. En la actualidad, el Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT) predomina en la enseñanza de lenguas extranjeras por su énfasis en el uso del idioma para fines comunicativos reales, más allá de la simple corrección formal.

Según Savignon (2002), el enfoque comunicativo busca desarrollar la competencia comunicativa, concepto introducido por Hymes (1972) como respuesta a la noción chomskiana de competencia lingüística. La competencia comunicativa integra cuatro dimensiones:

1. Competencia gramatical: conocimiento de las reglas morfológicas, sintácticas, fonológicas y léxicas del idioma.
2. Competencia sociolingüística: capacidad de usar el lenguaje de manera apropiada según el contexto social, el propósito comunicativo y la relación entre interlocutores.
3. Competencia discursiva: habilidad para construir textos coherentes y cohesionados tanto orales como escritos.
4. Competencia estratégica: capacidad de usar estrategias de comunicación de parafrasear o gestos para compensar limitaciones lingüísticas.

En el contexto de cuarto grado, el enfoque comunicativo implica que la enseñanza de la gramática no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para que los estudiantes se comuniquen efectivamente en inglés. Al enseñar el presente simple, el objetivo no es solo que los estudiantes memoricen la conjugación verbal, sino que puedan usar esa estructura para hablar de sus rutinas, gustos, hábitos familiares o características personales en situaciones comunicativas reales o simuladas.

Este enfoque se complementa con el Aprendizaje Basado en Tareas (Task-Based Learning, TBL) propuesto por Ellis (2003) y Willis (1996). El TBL organiza la enseñanza en torno a tareas comunicativas auténticas que requieren el uso del idioma para lograr un objetivo específico ya sea resolver un problema, completar un proyecto, tomar una decisión,

intercambiar información. En este modelo, los estudiantes aplican las estructuras gramaticales en contextos significativos, lo que refuerza la retención, la transferencia y la automatización del conocimiento.

Una tarea puede consistir en escribir una carta a un amigo imaginario describiendo su escuela, representar una escena en una tienda usando estructuras de petición ("Can I have...?", "How much is...?"), crear un póster sobre su animal favorito usando adjetivos y presente simple, o entrevistar a un compañero sobre sus actividades del fin de semana usando pasado simple. En cada tarea, el uso gramatical es necesario para lograr el propósito comunicativo, lo cual motiva a los estudiantes y hace que el aprendizaje sea más significativo.

El ciclo típico del TBL incluye tres fases:

1. Pre-tarea: el docente introduce el tema, activa conocimientos previos y presenta modelos lingüísticos.
2. Tarea: los estudiantes realizan la tarea en parejas o grupos, usando el idioma de manera creativa y negociando significados.
3. Post-tarea: los estudiantes presentan sus resultados, reciben retroalimentación y se realiza un análisis lingüístico explícito de las estructuras usadas.

Este modelo es coherente con los principios del socioconstructivismo (Vygotsky, 1978), ya que promueve la interacción social, la mediación entre pares y el aprendizaje en la Zona de Desarrollo Próximo.

Asimismo, el Aprendizaje Cooperativo, respaldado por Johnson y Johnson (1999), promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión grupal. Este modelo responde al principio de que el lenguaje se desarrolla en interacción, como plantea Vygotsky (1978). En el aula de inglés de cuarto grado, el aprendizaje cooperativo se implementa mediante actividades como juegos de roles, proyectos colaborativos, rompecabezas gramaticales en equipo, dramatizaciones y debates simples.

Por otro lado, el enfoque por competencias, impulsado por Tobón (2013), destaca la integración del saber, el hacer y el ser orientando la enseñanza hacia la aplicación funcional del conocimiento en situaciones complejas y contextualizadas. En el contexto del inglés, esto

significa que el estudiante no solo debe conocer las estructuras gramaticales, sino también usarlas para comunicarse efectivamente y desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje del idioma, como la curiosidad, la apertura cultural, la perseverancia y la empatía.

Finalmente, se integran los aportes del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que plantea que el conocimiento se construye a través de un ciclo de cuatro fases: experiencia concreta (vivir una situación), observación reflexiva (reflexionar sobre la experiencia), conceptualización abstracta (formular generalizaciones o teorías) y experimentación activa (aplicar lo aprendido en nuevas situaciones). Este modelo se refleja en las actividades de dramatización, juegos, proyectos y simulaciones, donde los estudiantes aprenden inglés haciendo, reflexionando y comunicando, no solo memorizando reglas.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, estos enfoques no son solo marcos teóricos abstractos, sino guías prácticas que orientan el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias pedagógicas. La reflexión crítica sobre la efectividad de cada enfoque, basada en la observación sistemática y la recolección de evidencias, permite al docente-investigador ajustar y mejorar continuamente su práctica.

3.4 Estrategias y prácticas efectivas para la enseñanza de la gramática inglesa en cuarto grado

El éxito de la enseñanza de la gramática inglesa en estudiantes de cuarto grado depende de la aplicación de estrategias didácticas activas, motivadoras, contextualizadas y variadas que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos individuales y necesidades emocionales de los niños. Según Tomlinson (2011), el aprendizaje efectivo se da cuando los materiales y actividades despiertan emociones positivas, involucran varios sentidos, promueven la participación activa y conectan con las experiencias previas de los estudiantes.

Entre las estrategias aplicadas en esta práctica de investigación-acción destacan los juegos lingüísticos, las dramatizaciones, las canciones y rimas, las actividades interactivas con TIC, los proyectos colaborativos, el aprendizaje basado en tareas, el andamiaje lingüístico y las rutinas de pensamiento visible. Estas estrategias fomentan el aprendizaje significativo, reducen

la ansiedad lingüística (Krashen, 1985), fortalecen la fluidez oral y la precisión gramatical, y promueven el desarrollo de habilidades metacognitivas.

3.4.1 Juegos lingüísticos

Los juegos gramaticales, como el "Grammar Bingo", "Monopoly de Verbos", "Simon Says", "Memory Cards" o "Board Games", transforman el aprendizaje abstracto de reglas gramaticales en una experiencia divertida, competitiva y memorable. Según Cross (1992), el aprendizaje lúdico mejora la retención a largo plazo, motiva la participación activa y reduce el miedo al error, ya que el contexto de juego permite equivocarse sin consecuencias negativas.

Con el uso de estos juegos los estudiantes tienen la oportunidad de conjugar verbos en los tiempos pasados, presente y futuro lo más rápido posible y este tipo de actividad no solo refuerza la memoria procedimental, sino que también fomenta el trabajo en equipo, la competencia sana y la reflexión metalingüística.

Existen otros tipos de juego enfocados a la gramática como lo es "Sentence Building Blocks", que son tarjetas con oraciones que consiste en que el estudiante debe organizarlas para formar oraciones gramaticalmente correctas. Este juego desarrolla la conciencia sintáctica y permite al docente observar qué estructuras causan mayor dificultad.

3.4.2 Canciones y rimas

Las canciones y rimas son herramientas poderosas para interiorizar estructuras gramaticales mediante la repetición, el ritmo y la melodía. Murphey (1992) señala que la música facilita la memorización porque activa múltiples áreas cerebrales y asocia el contenido lingüístico con emociones positivas. Además, las canciones exponen a los estudiantes a lenguaje auténtico, pronunciación natural y estructuras recurrentes en contextos significativos.

Realizando una integración total con la música, las canciones proporcionan un gran beneficio ya que repiten estructura donde se puede practicar el presente continuo y fomenta que el estudiante internalice los patrones gramaticales manera implícita y placentera. El docente puede acompañar las canciones con gestos, mímica o movimientos corporales (Total Physical Response, Asher, 1977), lo cual refuerza la comprensión y la memoria kinestésica.

3.4.3 Uso de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)

El uso de TIC es igualmente relevante en el contexto actual. Mayer (2001) demostró, mediante su Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, que la integración de elementos visuales y auditivos facilita la comprensión y la memoria, siempre que se respeten principios como la coherencia, la señalización y la redundancia adecuada.

Plataformas interactivas como Wordwall, Kahoot!, Quizlet, Duolingo o British Council Kids permiten practicar gramática con retroalimentación inmediata, gamificación (puntos, niveles, recompensas) y personalización del ritmo de aprendizaje. Por ejemplo, en Wordwall se pueden crear actividades como "Match the Sentence" (emparejar sujetos con verbos conjugados correctamente), "Quiz Time" (preguntas de opción múltiple sobre estructuras gramaticales) o "Random Wheel" (ruleta de verbos para conjugar).

La retroalimentación inmediata que ofrecen estas plataformas es especialmente valiosa desde la perspectiva del aprendizaje formativo, ya que permite al estudiante autocorregirse y ajustar su comprensión en tiempo real, sin depender exclusivamente de la corrección del docente.

3.4.4 Trabajo cooperativo y dramatizaciones

El trabajo cooperativo y las dramatizaciones promueven el uso espontáneo y contextualizado de estructuras lingüísticas, permitiendo que los estudiantes negocien significados, resuelvan problemas comunicativos y desarrollen pensamiento crítico. Estas estrategias, sustentadas en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), fomentan un aprendizaje activo, colaborativo y socialmente construido.

Estas actividades no solo refuerzan la gramática, sino que también desarrolla competencia pragmática con uso apropiado del lenguaje según roles sociales y competencia intercultural.

3.4.5 Andamiaje lingüístico (Scaffolding)

El andamiaje lingüístico, basado en Bruner (1996) y Vygotsky (1978), consiste en proporcionar apoyo temporal al estudiante hasta que pueda realizar la tarea de manera autónoma. Este apoyo puede incluir modelos lingüísticos, organizadores gráficos, listas de vocabulario, sentence starters (inicios de oración), ejemplos visuales o retroalimentación correctiva.

3.4.6 Rutinas de pensamiento visible

Las rutinas de pensamiento visible, desarrolladas por el Proyecto Zero de Harvard (Ritchhart, Church y Morrison, 2011), son estrategias que hacen explícito el proceso de pensamiento de los estudiantes. En la enseñanza de gramática, rutinas como "Think-Pair-Share" (pensar individualmente, discutir en parejas, compartir con la clase) o "I used to think... Now I think..." (reflexionar sobre cambios en la comprensión) fomentan la metacognición y la reflexión metalingüística.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, la efectividad de estas estrategias no se asume a priori, sino que se evalúa sistemáticamente mediante la observación, el registro en el diario de campo, las rúbricas de evaluación y la retroalimentación de los estudiantes. El ciclo de acción-reflexión permite al docente-investigador ajustar, modificar o reemplazar estrategias según los resultados observados, garantizando así una práctica pedagógica flexible, adaptativa y fundamentada en evidencias.

3.5 Materiales y recursos de aprendizaje en la enseñanza de la gramática inglesa

La selección, diseño y uso de materiales y recursos de aprendizaje adecuados es esencial para el logro de los objetivos pedagógicos y para mantener la motivación, el compromiso y la participación activa de los estudiantes. Harmer (2007) plantea que los materiales deben ser variados para atender diferentes estilos de aprendizaje, auténticos para reflejar el uso real del idioma, motivadores conectar con los intereses de los estudiantes, apropiados ajustados al nivel de competencia y flexibles adaptables a diferentes contextos y necesidades.

En esta práctica de investigación-acción, se utilizaron recursos manipulativos, tecnológicos, impresos y audiovisuales, diseñados para atender distintos estilos de aprendizaje visual, auditivo, kinestésico para promover tanto el aprendizaje individual como el colaborativo.

3.5.1 Materiales manipulativo

Los materiales manipulativos, como flashcards, tableros de juego, dados gramaticales, bloques de construcción de oraciones, rompecabezas lingüísticos o fichas magnéticas, permiten al estudiante visualizar y manipular físicamente las estructuras del idioma, facilitando la comprensión de conceptos abstractos.

Las tarjetas de sujetos, verbos y complementos permiten a los estudiantes experimentar con diferentes combinaciones para formar oraciones, descubriendo por sí mismos las reglas de concordancia y orden sintáctico. Este tipo de material es especialmente efectivo para estudiantes con estilo de aprendizaje kinestésico, quienes aprenden mejor mediante la manipulación física y el movimiento.

Desde la perspectiva de Piaget (1973), el uso de materiales concretos es coherente con el estadio de operaciones concretas (7-11 años), en el cual los niños comprenden mejor los conceptos cuando pueden manipularlos físicamente antes de abstraerlos mentalmente.

3.5.2 Recursos tecnológicos

Los recursos tecnológicos, como plataformas en línea: Wordwall, Kahoot!, Quizlet, British Council Kids, aplicaciones móviles: Duolingo y Busuu, videos educativos YouTube, TED-Ed, pizarras digitales interactivas y software de presentación: PowerPoint, Canva, promueven el aprendizaje autónomo, adaptativo e interactivo.

Según Mayer (2001), el uso de recursos multimedia incrementa la atención, el compromiso cognitivo y la retención cuando se diseñan siguiendo principios como:

- Principio de multimedia: combinar palabras e imágenes es más efectivo que usar solo palabras.

- Principio de modalidad: es mejor presentar información visual con narración auditiva que con texto escrito en pantalla.
- Principio de coherencia: eliminar información irrelevante que pueda distraer.
- Principio de señalización: destacar la información clave mediante colores, flechas o subrayados.

3.5.3 Materiales innovadores con materiales reciclables

El material innovador desarrollado para esta práctica, tarjetas interactivas elaboradas con materiales reciclables de cartón, tapas de botellas. Demostró ser eficaz para integrar la gramática con la comunicación oral. Además de fomentar el aprendizaje activo, estas herramientas promovieron valores de sostenibilidad, creatividad, conciencia ambiental y responsabilidad social, alineándose con los principios de la educación integral y la pedagogía crítica.

Se crearon diferentes Monopoly para que los estudiantes lanzaran el cubo y puedan crear oraciones o historias usando estructuras gramaticales específicas. También se diseñaron Sentence Puzzles (rompecabezas de oraciones) donde cada pieza contiene una palabra, y los estudiantes deben ensamblarlas correctamente. Estos materiales no solo son económicos y accesibles, sino que también fomentan la participación activa, la creatividad y el aprendizaje colaborativo.

Tomlinson (2011) señala que los materiales deben ajustarse al contexto y a las necesidades reales del grupo. En el caso del Colegio Teresiano, la creación de materiales con recursos locales y reciclables no solo fue una solución práctica ante limitaciones presupuestarias, sino también una oportunidad para integrar la enseñanza del inglés con la educación ambiental y el desarrollo de competencias ciudadanas.

3.6 Evaluación del aprendizaje en el contexto de la investigación-acción

La evaluación, desde la perspectiva de la investigación-acción, cumple una función formativa, reflexiva, participativa y transformadora. No se concibe como un acto terminal, sino como un proceso continuo que retroalimenta tanto al docente como al estudiante, orienta la

toma de decisiones pedagógicas y permite ajustar las estrategias de enseñanza según las necesidades emergentes.

Black y Wiliam (1998) señalan que la evaluación formativa debe integrarse al proceso de enseñanza-aprendizaje para proporcionar retroalimentación oportuna, específica y orientada a la mejora. Los autores identifican cinco estrategias clave de evaluación formativa:

1. Clarificar y compartir los criterios de éxito con los estudiantes.
2. Diseñar actividades que revelen evidencias del aprendizaje.
3. Proporcionar retroalimentación que impulse el aprendizaje.
4. Activar a los estudiantes como recursos de aprendizaje entre sí (coevaluación).
5. Fomentar que los estudiantes sean dueños de su propio aprendizaje (autoevaluación).

3.6.1 Evaluación auténtica

La evaluación auténtica, según Wiggins (1998), se centra en valorar el desempeño en situaciones reales o simuladas que reflejan el uso del conocimiento en contextos significativos. En lugar de evaluar únicamente mediante exámenes escritos de opción múltiple, la evaluación auténtica incluye dramatizaciones, presentaciones orales, proyectos, portafolios y producciones escritas contextualizadas. En lugar de un examen tradicional sobre pasado simple, los estudiantes pueden realizar una presentación oral sobre un tema de algo que ya realizaron usando correctamente verbos en pasado, conectores temporales (first, then, finally) y vocabulario relevante. Esta tarea no solo evalúa la competencia gramatical, sino también la fluidez, la pronunciación, la coherencia discursiva y la confianza comunicativa.

3.6.2 Rúbricas y listas de cotejo

Se emplearon rúbricas analíticas y listas de cotejo para evaluar de manera objetiva, transparente y criterial el desempeño de los estudiantes. Las rúbricas describen diferentes niveles de desempeño (excelente, bueno, aceptable, en desarrollo) para cada criterio evaluado (precisión gramatical, vocabulario, fluidez, pronunciación, coherencia). Las rúbricas no solo facilitan la calificación, sino que también comunican expectativas claras a los estudiantes, permitiéndoles autorregular su aprendizaje.

3.6.3 Portafolios de evidencias

El portafolio es una colección sistemática de trabajos del estudiante que documenta su progreso, esfuerzo y logros a lo largo del tiempo. Paulson, Paulson y Meyer (1991) definen el portafolio como "una colección deliberada de trabajos que cuenta la historia del esfuerzo, el progreso y los logros del estudiante". En esta práctica, los estudiantes recopilaron en sus portafolios: redacciones, tarjetas de vocabulario, autoevaluaciones, fotografías de actividades y reflexiones metacognitivas. El portafolio permite visualizar el progreso individual, identificar fortalezas y áreas de mejora, y fomentar la autoevaluación y la metacognición.

3.6.4 Autoevaluación y coevaluación

Stiggins (2005) enfatiza que la evaluación debe fomentar la autonomía y el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes monitorear su propio progreso, identificar sus fortalezas y debilidades, y establecer metas de mejora. Se implementaron actividades de autoevaluación mediante cuestionarios reflexivos ¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué me resultó difícil?, ¿Cómo puedo mejorar? y coevaluación mediante retroalimentación entre pares usando listas de cotejo simples. Esta práctica no solo desarrolla habilidades metacognitivas, sino que también fomentan la responsabilidad compartida del aprendizaje y la construcción de una comunidad de aprendizaje colaborativa.

3.6.5 Retroalimentación descriptiva y oportuna

La retroalimentación es uno de los factores más poderosos que influyen en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). La retroalimentación efectiva debe ser:

- Oportuna: proporcionada lo antes posible después del desempeño.
- Específica: señalar exactamente qué está bien y qué necesita mejorar.
- Descriptiva: explicar por qué algo es correcto o incorrecto.
- Orientada a la mejora: sugerir estrategias concretas para avanzar.

En coherencia con Bloom (1956) y Gagné (1985), la evaluación no solo mide conocimientos, sino que orienta el desarrollo de habilidades cognitivas: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear; habilidades afectivas: actitudes, valores, motivación y habilidades sociales: trabajo en equipo, comunicación, empatía. En consecuencia, la evaluación

se concibe como un proceso continuo, integral y formativo que guía, orienta y fortalece tanto la práctica docente como el aprendizaje estudiantil.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, la evaluación no solo mide el aprendizaje de los estudiantes, sino que también evalúa la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas. El análisis de los resultados de evaluación permite al docente-investigador reflexionar críticamente sobre su práctica, identificar qué funcionó y qué no, y ajustar las intervenciones en ciclos sucesivos de acción-reflexión.

El marco teórico presentado fundamenta sólidamente la práctica pedagógica desde múltiples perspectivas teóricas complementarias: el constructivismo (Piaget, Bruner), el socioconstructivismo (Vygotsky), el aprendizaje significativo (Ausubel), el humanismo (Rogers), la pedagogía crítica (Freire), el enfoque comunicativo (Savignon, Richards), el aprendizaje basado en tareas (Ellis, Willis), el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson) y el aprendizaje experiencial (Kolb).

Estos fundamentos, integrados coherentemente con los principios de la investigación-acción (Kemmis, Carr, Elliott), orientan una práctica docente reflexiva, transformadora, contextualizada y fundamentada en evidencias. La enseñanza de la gramática inglesa en cuarto grado no se concibe como la transmisión mecánica de reglas, sino como un proceso activo, significativo, comunicativo y socialmente situado, donde los estudiantes construyen su competencia lingüística mediante la experimentación, la reflexión, la interacción y la aplicación funcional del idioma en contextos reales.

Marco Metodológico

Diseño

La presente investigación es una investigación cualitativa del tipo investigación acción, la cual se basa en el método descriptivo para revelar la situación del problema en el contexto de un aula de El estudio se llevó a cabo en un grupo de estudiantes de cuarto grado del Colegio Teresiano, donde se identificó como problemática central las dificultades en el uso de la gramática inglesa, afectando su expresión oral y escrita y limitando el desarrollo de la competencia comunicativa. La investigación acción permitió describir esta situación de forma detallada y aplicar estrategias pedagógicas innovadoras como el *Monopoly gramatical* y las dramatizaciones comunicativas para atender la necesidad educativa detectada.

La investigación-acción es una metodología en la que los investigadores buscan comprender y mejorar la práctica social mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Según Kurt Lewin (1946), quien popularizó el término, la investigación-acción implica un proceso participativo y colaborativo, donde los investigadores y los participantes trabajan juntos para identificar problemas y desarrollar soluciones contextualizadas.

Kemmis y McTaggart (1988) destacan que esta metodología es ideal para mejorar la práctica educativa, ya que promueve la participación activa de los docentes en la investigación sobre sus propias prácticas. Además, Elliott (1991) resalta que la investigación-acción tiene una doble intención: contribuir al conocimiento ya la mejora directa de la práctica, lo que la convierte en una herramienta transformadora.

También, esta es una investigación acción porque se ha aplicado una intervención pedagógica a partir de un diagnóstico de la práctica docente, en donde se implementó una estrategia de cambio para mejorar problemática identificada en un ciclo de sesiones educativas en el aula; toda la información del proceso se registró en una bitácora de investigación, para

describir el paso a paso del proceso y los resultados obtenidos. Durante el desarrollo de esta, se estudió el problema en el entorno de un aula de clases.

Población y muestra

El estudio se desarrolló en el segmento poblacional de 28 estudiantes del cuarto grado del Colegio Teresiano, ubicado en la ciudad de Managua, Nicaragua. La muestra estuvo conformada por los mismos 28 estudiantes, de los cuales 15 eran niñas y 13 eran niños del aula de cuarto grado. Este grupo fue seleccionado de manera intencional, ya que presentaba dificultades evidentes en el uso de estructuras gramaticales del inglés, lo que afectaba su expresión oral y escrita. Su participación permitió analizar el fenómeno en un contexto real de aula e implementar la intervención pedagógica propuesta. La muestra fue censal.

Técnicas e Instrumentos

Para realizar esta investigación, se utilizaron técnicas e instrumentos propios de la investigación acción, además se siguió en la lógica del enfoque cualitativo de la investigación, en este sentido se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

1. Revisión documental: con esta técnica se procuró el ejercicio de análisis de documentos teóricos como investigaciones, artículos científicos y tesis de maestría para identificar la evidencia teórica pertinente a este estudio, con la cual se construyó la base teórica del mismo, así como los antecedentes que se presentan en la introducción de este informe. Además, se hizo revisión documental para analizar el currículo de la educación básica y media, específicamente se revisó el marco curricular y la programación educativa del currículo de la educación básica y media de Nicaragua, examinando el Marco Curricular de Inglés y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (MINED) para la enseñanza del idioma como parte de la formación comunicativa del estudiante. Adicionalmente, debido a que el Colegio Teresiano forma parte de un programa bilingüe acreditado internacionalmente por Cognia, se revisaron los estándares de

desempeño, competencias lingüísticas y criterios pedagógicos establecidos por Cogna, los cuales orientan el diseño curricular, la planificación y la evaluación del aprendizaje en inglés. Este análisis conjunto permitió comprender cómo se articulan los requerimientos del currículo nacional con los estándares internacionales que rigen la implementación del modelo bilingüe en la institución y cómo ambos marcos influyen en la intervención aplicada en el aula.

2. Bitácora de investigación: es un instrumento esencial en la investigación-acción, ya que me permitió documentar de manera sistemática las experiencias, reflexiones y observaciones durante mi práctica cotidiana. A través de entradas regulares, como docente puede registrar situaciones, reacciones y avances en mi contexto de trabajo, lo cual facilitó la identificación de patrones y problemas recurrentes al aplicar mi intervención pedagógica. Fue un proceso de autoobservación y reflexión, tal y como lo describen Kemmis y McTaggart (1988), ya que fortalece la toma de decisiones informadas y ajusta el plan de acción a las necesidades reales del aula. Además, la bitácora sirvió como un recurso para evaluar la eficacia de las intervenciones implementadas y para generar conocimiento práctico valioso que enriquece tanto mi proceso de enseñanza como pedagoga individual como el aprendizaje de los estudiantes que participaron en la intervención.

La intervención pedagógica se desarrolló durante el mes de octubre y noviembre de 2025, siguiendo el cronograma institucional y abarcando un total de 20 sesiones de trabajo en aula, distribuidas de la siguiente manera:

Octubre	Noviembre
lunes 20	lunes 3
martes 21	<u>jueves 6</u>
miércoles 22	viernes 7
jueves 23	lunes 10

viernes 24	miércoles 12
lunes 27	jueves 13
martes 28	lunes 17
miércoles 29	miércoles 19
jueves 30	jueves 20
viernes 31	viernes 21

La intervención comprendió 20 sesiones pedagógicas, todas ellas registradas en la bitácora con sus respectivos avances, ajustes y evidencias, permitiendo analizar el impacto real de las estrategias implementadas en el desarrollo gramatical y comunicativo de los estudiantes de cuarto grado.

3. El autodiagnóstico de la práctica docente: es una técnica que se utilizó como docentes investigadoras para evaluar y comprender profundamente la propia práctica. Al examinar sus métodos, sus interacciones con los estudiantes y las estrategias pedagógicas que implementó, pudieron identificar tanto sus fortalezas como aquellas áreas donde necesitó mejorar. Este proceso le permitió ser más consciente de los factores que afectan el aprendizaje y la dinámica de su aula, y así adaptar sus intervenciones a las necesidades específicas de sus estudiantes. Al reflexionar sobre sus acciones, la docente investigadora se convirtió en una docente reflexiva, capaz de planificar y ejecutar mejoras que respondan a la realidad de su contexto educativo. Este autodiagnóstico le permitió elaborar su plan de intervención basado en las mejores prácticas para resolver los problemas de su enseñanza y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

En el uso de la gramática inglesa y, a partir de ello, se procedió a elaborar un plan de intervención fundamentado en mejores prácticas pedagógicas, en los estándares del currículo nacional y en los criterios internacionales de calidad establecidos por Cognia, entidad que acredita el programa bilingüe del Colegio Teresiano. Esta reflexión sistemática guió las

decisiones instruccionales, asegurando que las actividades propuestas respondieron al desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y cognitivas requeridas tanto por el MINED como por los estándares internacionales de desempeño.

4. Prueba diagnóstica y prueba final: Para diagnosticar la situación inicial del aprendizaje, se aplicó una prueba elaborada por la docente-investigadora, alineada con los estándares de desempeño lingüístico de Cognia y con los criterios curriculares nacionales del área de inglés. Esta prueba evalúa tres competencias fundamentales relacionadas con la problemática identificada:
 - Construcción de oraciones gramaticalmente correctas,
 - Identificación y uso de tiempos verbales (present simple y past simple),
 - Expresión oral básica mediante estructuras funcionales en contextos cotidianos.

La prueba diagnóstica inicial fue aplicada a los 28 estudiantes de sexto grado para conocer el nivel real de desempeño gramatical y comunicativo antes de implementar la intervención. Esta información resultó esencial para planificar las sesiones, ya que permitió ajustar las actividades del *Monopoly gramatical*, las dramatizaciones y los ejercicios de producción escrita según las necesidades detectadas.

Finalizada la intervención, se aplicó la misma prueba como evaluación diagnóstica final, permitiendo comparar el progreso de los estudiantes con sus resultados iniciales. Esta evaluación comparativa evidenció avances significativos, confirmando el impacto de la intervención y aportando evidencia objetiva para valorar la efectividad de las estrategias implementadas.

Procedimientos de análisis de la información

Para analizar la información se utilizaron varios procesos:

Para la revisión documental de antecedentes y evidencia científica para la base teórica de esta investigación, se realizó la búsqueda de información en bases de datos especializadas de repositorios como Dialnet, Google Académico, Scielo y Repositorio Institucional de UNICA y

de la UNAN Managua. La búsqueda de la información tuvo como criterio principal que los documentos a revisar fueran textos fundantes, investigaciones y artículos recientes, así como investigación de autores y autoras nacionales que han desarrollado estudios para la obtención de su grado académico en Ciencias de la Educación.

Las observaciones de aula fueron registradas en la bitácora de investigación y posteriormente esta información se contrastó con la evidencia recopilada en las bases teóricas de la investigación para conocer el acercamiento o lejanía de la práctica pedagógica de la docente investigadora con respecto a las mejores prácticas para el desarrollo del vocabulario receptivo en niños y niñas preescolares. Esta parte fue determinante para el posterior análisis de los resultados de la investigación.

Además, se aplicó un procedimiento de consentimiento informado para darle el debido soporte de anonimato y confidencialidad a los datos y la información con el tratamiento ético adecuado. Se utilizaron los siguientes procedimientos:

- Se informó formalmente a la directora del Colegio Teresiano sobre el propósito, alcance y metodología de la práctica pedagógica basada en investigación acción.
- Se comunicó al personal docente y a los padres de familia que durante el desarrollo de la intervención se realizaron observaciones, registro de evidencias y actividades evaluativas vinculadas al proceso formativo.
- Se solicitó autorización para la toma de fotografías y videos únicamente con fines educativos y para documentar la intervención, asegurando que no se divulgará información que permitiera identificar a los estudiantes, aquí la toma de fotografías fue algo muy celoso por políticas internas y acuerdos firmados entre la institución con padres de familia.
- Se garantizó que toda la información recolectada sería utilizada exclusivamente para fines académicos, de evaluación interna y para la elaboración del informe final, respetando la privacidad y el bienestar de los participantes en todo momento

Propuesta de Intervención (Estrategia)

La propuesta de intervención se diseñó bajo un enfoque constructivista y comunicativo, con énfasis en el aprendizaje significativo de la gramática inglesa en estudiantes de 4.º grado del Colegio Teresiano. La intervención integra actividades lúdicas, modelos funcionales del lenguaje y recursos innovadores que permiten que los estudiantes usen la gramática en situaciones reales de comunicación, en correspondencia con los estándares internacionales del programa bilingüe acreditado por Cognia.

Propósito general de la intervención

Fortalecer el dominio de estructuras gramaticales básicas del inglés mediante estrategias activas, dinámicas y contextualizadas que mejoren la construcción de oraciones, la identificación de tiempos verbales y la expresión oral de los estudiantes de 4.º grado.

Estrategia central de intervención

La propuesta se basa en una combinación de dos estrategias principales:

1. *Monopoly Gramatical*

Un juego didáctico adaptado del formato de “Monopoly”, orientado a la práctica de estructuras gramaticales a través de consignas auténticas. Esta estrategia permite que los estudiantes construyan oraciones, identifiquen tiempos verbales y resuelvan situaciones comunicativas mientras avanzan por el tablero.

Objetivos específicos del Monopoly Gramatical:

- Promover el uso activo de oraciones simples y compuestas.
- Reforzar la identificación y uso correcto de *present simple* y *past simple*.
- Fomentar la participación, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en inglés.

Aplicación en el aula:

- Los estudiantes juegan en grupos de 4 a 5.
- Cada casilla del tablero contiene un reto gramatical: completar oraciones, transformar verbos, producir frases o responder preguntas sencillas.

- Se emplean tarjetas de acción para agregar variedad: “corrige la oración”, “crea un diálogo corto”, “transforma al pasado”, etc.
- El docente guía, observa y toma notas para retroalimentación formativa.

2. Dramatizaciones comunicativas

Actividades donde los estudiantes representan situaciones reales, permitiendo poner en práctica estructuras gramaticales trabajadas en clase.

Objetivos específicos de las dramatizaciones:

- Desarrollar fluidez y pronunciación.
- Reducir la ansiedad y el temor al error mediante actividades guiadas.
- Aplicar estructuras gramaticales en contextos funcionales y significativos.

Aplicación en el aula:

- Se proponen escenas como: ir de compras, visitar al médico, pedir comida o presentar a un amigo.
- Los estudiantes elaboran pequeños diálogos guiados por modelos proporcionados por el docente.
- Se incentiva el uso de gestos, expresión corporal y vocabulario previamente aprendido.
- El docente brinda retroalimentación inmediata centrada en el uso correcto de la gramática

Resultados de la Propuesta de Intervención

Los resultados obtenidos tras la implementación de la intervención pedagógica en los estudiantes de 4.º grado evidencian avances significativos en el dominio de la gramática inglesa y en la expresión oral en contextos comunicativos. La comparación entre el diagnóstico inicial y la prueba final permitió identificar progresos concretos en el uso funcional de estructuras gramaticales y en la participación oral.

En primer lugar, se registró que el 68 % de los estudiantes logró construir oraciones correctas después de la tercera sesión, mostrando mejoras en la aplicación de reglas gramaticales trabajadas mediante el *Monopoly gramatical*. Este recurso facilitó la práctica repetida y contextualizada de estructuras, lo que contribuyó a una mayor precisión en la producción escrita y oral.

Asimismo, el 75 % de los estudiantes mostró avances notables en la expresión oral, especialmente durante las dramatizaciones comunicativas. La representación de situaciones reales permitió que los niños ganaran seguridad, redujeran el temor al error y utilizaran las estructuras gramaticales en diálogos significativos.

Finalmente, el 90 % de los estudiantes identificó correctamente los tiempos verbales abordados (*present simple* y *past simple*) en la prueba final. Esto evidencia que el aprendizaje lúdico y funcional favoreció la comprensión conceptual y el uso adecuado de estas estructuras en ejercicios guiados y actividades creativas.

Los estudiantes manifestaron mayor motivación, participación y confianza al expresarse en inglés, demostrando que el uso de estrategias innovadoras basadas en el juego y la dramatización facilita la internalización de la gramática y fortalece la competencia comunicativa en el aula bilingüe.

Dificultades Encontradas

Durante la implementación del plan de intervención se identificaron diversas dificultades que influyeron en el ritmo de avance y en la participación de algunos estudiantes. En primer lugar, se observó que una parte del grupo presentaba resistencia inicial al uso del inglés en actividades orales, especialmente en las dramatizaciones. El temor a equivocarse y la inseguridad lingüística generaron momentos de silencio, titubeo y necesidad frecuente de apoyo docente.

Otra dificultad estuvo relacionada con la comprensión de algunas instrucciones durante el Monopoly gramatical, ya que varios estudiantes dependían del acompañamiento individual para seguir la dinámica del juego y aplicar las reglas gramaticales correspondientes. Esto demandó mayor tiempo de explicación y reforzamiento previo, así como ajustes en la secuencia de tareas.

Asimismo, se evidenciaron diferencias marcadas en el ritmo de aprendizaje. Algunos estudiantes lograban aplicar rápidamente las estructuras trabajadas, mientras que otros requerían acompañamiento continuo, andamiaje adicional y ejemplos más contextualizados. Esto hizo necesario adaptar actividades para mantener la participación equitativa dentro de los equipos.

También se identificaron dificultades logísticas propias del aula, como limitaciones de tiempo para completar ciertas dinámicas y la necesidad de reorganizar el espacio físico para realizar dramatizaciones grupales sin interrupciones.

Finalmente, se observó que, al inicio, los estudiantes mostraron dependencia excesiva de la memorización y dificultades para transferir las estructuras aprendidas a nuevos contextos comunicativos. Superar esta tendencia requirió sesiones de práctica guiada, retroalimentación inmediata y actividades centradas en el descubrimiento y uso funcional del lenguaje.

A pesar de estas dificultades, la intervención logró ajustarse gradualmente, permitiendo que los estudiantes avanzaran y alcanzarán resultados positivos en el dominio gramatical y la expresión oral.

Conclusiones

La investigación-acción desarrollada en el aula de cuarto grado del Colegio Teresiano permitió identificar, analizar y transformar de manera significativa las prácticas de enseñanza de la gramática inglesa. Al inicio del proceso, los estudiantes evidenciaron dificultades en la construcción de oraciones, el uso correcto de tiempos verbales básicos y la expresión oral en situaciones comunicativas simples. Estas debilidades estaban asociadas a un aprendizaje centrado en la memorización, poca contextualización del contenido y ausencia de actividades que promovieron el uso funcional del idioma, especialmente dentro del marco del programa bilingüe regido por estándares internacionales de Cognia.

La implementación de la estrategia de intervención —basada en el *Monopoly gramatical* y las *dramatizaciones comunicativas*— demostró resultados altamente positivos tanto en el dominio gramatical como en el desarrollo de la competencia comunicativa. El *Monopoly gramatical* permitió que los estudiantes practiquen estructuras lingüísticas mediante el juego, la interacción y la toma de decisiones, facilitando un aumento progresivo en la precisión gramatical, reflejado en que el 68 % logró construir oraciones correctas después de la tercera sesión. De igual manera, las dramatizaciones comunicativas potenciando habilidades orales clave: el 75 % de los estudiantes mostró mejoras notables en fluidez, pronunciación y seguridad al hablar, mientras que el 90 % logró identificar correctamente los tiempos verbales trabajados (present simple y past simple).

Estos resultados confirman la eficacia de un enfoque lúdico, interactivo y significativo en la enseñanza del inglés como segunda lengua. En consonancia con los principios del enfoque comunicativo, el aprendizaje significativo y el socioconstructivismo, las estrategias aplicadas permitieron que los estudiantes asimilan las estructuras gramaticales dentro de situaciones reales, redujeron la ansiedad ante la producción oral y fortalecieron la confianza para participar activamente en inglés.

El proceso también consolidó el crecimiento profesional de las docentes-investigadoras, quienes, mediante la reflexión crítica y el análisis sistemático de su práctica, identificaron necesidades reales del grupo, seleccionaron estrategias pertinentes y ajustaron continuamente

la intervención según los resultados observados. Este ejercicio fortalece competencias clave como la planificación diferenciada, la retroalimentación formativa, el diseño de materiales contextualizados y la integración de estándares internacionales en el aula de inglés.

Asimismo, la investigación evidenció la importancia del clima emocional como elemento esencial en el aprendizaje del idioma. Un entorno seguro, respetuoso y motivador permitió que los estudiantes se sintieran en libertad de equivocarse, intentar nuevamente y expresarse sin temor, lo que contribuyó al avance tanto académico como socioemocional.

Si bien los resultados fueron positivos, también se identificaron desafíos relevantes para futuras prácticas, como la necesidad de contar con más tiempo para actividades comunicativas extensas, la necesidad de reforzar apoyos visuales para quienes presentan mayor dificultad y la importancia de continuar aplicando ciclos sucesivos de investigación-acción para consolidar el progreso alcanzado.

En conclusión, la propuesta de intervención demostró ser efectiva para mejorar el aprendizaje gramatical y la expresión oral en inglés, fortaleció la competencia comunicativa de los estudiantes y reafirmó el valor pedagógico de metodologías activas, lúdicas y contextualizadas dentro del modelo bilingüe del Colegio Teresiano. El estudio evidencia que enseñar gramática desde el juego, la interacción y la reflexión no solo mejora el rendimiento académico, sino que también potencia la motivación, la autonomía y la actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés.

Referencias

- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions*. Sky Oaks Productions.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Heinle & Heinle.
- Cross, D. (1992). *A practical handbook of language teaching*. Prentice Hall.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 251-266). Heinle & Heinle.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford University Press.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. Grossman.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Charles Merrill.
- Savignon, S. J. (2002). *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice*. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching* (pp. 1-27). Yale University Press.
- Stiggins, R. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Pearson.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4th ed.). ECOE Ediciones.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

Aplicación de diagnóstica en estudiantes de 4to grado del colegio Teresiano

Diagnostic test

Mark the correct answer with an X

She ____ to school every day.
a) go b) goes c) going

They ____ soccer last weekend.
a) play b) playing c) played

He ____ like pizza.
a) doesn't b) don't c) didn't

Choose the correct sentence:

a) I am study English.
b) I studying English.
c) I study English.

We ____ our homework yesterday.
a) do b) did c) does

Arrange the words to form correct sentences.

- plays / he / football / always
- didn't / to / go / we / the / park
- breakfast / I / have / morning / every
- yesterday / watched / they / TV
- you / like / do / apples

Use the verb in parentheses in the correct form.

1. My mother _____ (cook) dinner every night.
2. We _____ (visit) our grandparents last Sunday.
3. He _____ (not / play) soccer on Mondays.
4. They _____ (go) to the zoo yesterday.
5. I _____ (like) English classes.

Diagnostic test

Write five sentences about your daily routine using the simple present tense.

Ejemplo:
I wake up at six o'clock. I go to school at seven.

Answer simple questions like:

- What do you do after school?
- What did you do yesterday?
- Do you like English? Why or why not?

Diseño de evaluación diagnóstica para aplicar a los estudiantes de 4to grado del colegio Teresiano

Aplicación de prueba final en estudiantes de 4to grado del colegio Teresiano

Diseño de evaluación final para aplicar a los estudiantes de 4to grado del colegio Teresiano luego de la estrategia innovadora que nos permitirá obtener un resultado de mejora.

TEST

Name _____ Date _____

MULTIPLE SELECTION

SHE _____ HER HOMEWORK EVERY AFTERNOON. A) DO B) DOES C) DOING	WE _____ ENGLISH SONGS LAST NIGHT. A) SING B) SANG C) SINGS	HE _____ LIKE VEGETABLES. A) DOESN'T B) DON'T C) DIDN'T
---	--	--

CHOOSE THE CORRECT SENTENCE:

A) I AM READ A BOOK. B) I READING A BOOK. C) I READ A BOOK.	THEY _____ TO THE BEACH LAST WEEKEND. A) GO B) GOES C) WENT
---	--

ORDER THE WORDS

SCHOOL / GOES / SHE / EVERY / DAY _____

DON'T / SEE / THE / MOVIE / WE _____

PLAY / I / AFTER / FOOTBALL / SCHOOL _____

STUDIED / ENGLISH / THEY / YESTERDAY _____

LIKE / ICE CREAM / YOU / DO _____

COMPLETE WITH THE CORRECT VERB

I _____ (STUDY) ENGLISH EVERY DAY.

THEY _____ (VISIT) THE MUSEUM LAST WEEK.

SHE _____ (NOT / WATCH) TV IN THE MORNING.

WE _____ (GO) TO SCHOOL BY BUS.

MY BROTHER _____ (PLAY) SOCCER YESTERDAY.

WRITTEN PRODUCTION

WRITE A SHORT 5-SENTENCE TEXT ABOUT WHAT YOU DID OVER THE WEEKEND.

ORAL EVALUATION

WHAT DO YOU USUALLY DO ON WEEKENDS?

WHAT DID YOU DO LAST WEEKEND?

WHAT'S YOUR FAVORITE SCHOOL SUBJECT? WHY?

Galería de fotos

*Imágen 1*

Aplicación de prueba diagnóstica, se les proporciona a los estudiantes una hoja aplicativa donde deberán leer y seleccionar la respuesta correcta.

Imágen 2

Aplicación de prueba diagnóstica, los estudiantes deben ordenar oraciones y completar con el verbo correcto





Imágen 3

Aplicación al primer grupo de la estrategia innovadora del Monopoly

Imágen 4

Aplicación de la estrategia innovadora del Monopoly entre pares



Imágen 5

Aplicación de estrategia secundaria dramatizaciones siguiendo el contexto de los verbos que se utilizaron con el Monopoly

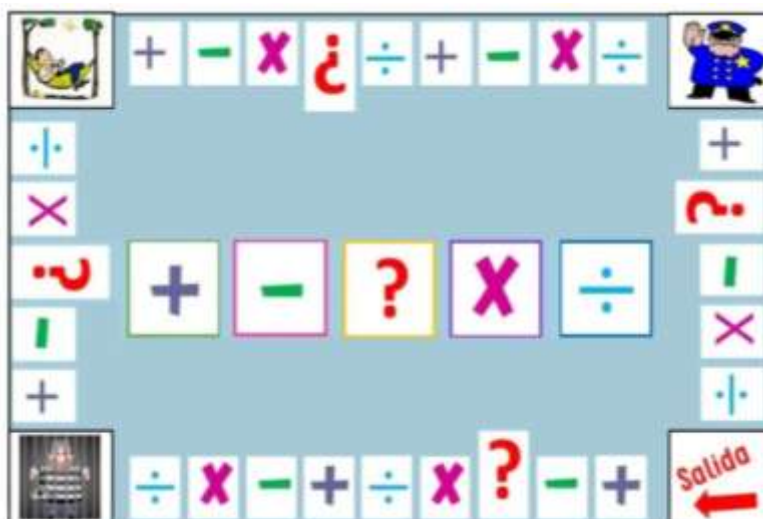


Imágen 6

Aplicación del test final en los estudiantes. Se les proporciono ejercicios como los de la diagnostica para medir el nivel de avance obtenido

Otros recursos

El *Monopoly* aplicado desde un enfoque STEM se convierte en una estrategia didáctica activa que integra habilidades propias de Matemáticas y Ciencias Naturales. En Matemáticas, favorece el razonamiento lógico, el manejo de números, la toma de decisiones basadas en cálculo y la resolución de problemas en contextos simulados. En Ciencias Naturales promueve procesos de clasificación, análisis de variables y comprensión de relaciones causa–efecto, lo que fortalece el pensamiento científico. Como estrategia lúdica y manipulativa, el *Monopoly* estimula la participación, el trabajo colaborativo y el aprendizaje experiencial, permitiendo que los estudiantes comprendan conceptos abstractos mediante la aplicación práctica y significativa. A continuación, se presenta los diseños que se proporcionaron al centro para en un futuro aplicarlos en diferentes áreas.



DIDACTIC PLANNING

A continuación se presenta los planes de clases

GENERAL INFORMATION			
Teacher's Name:	Ms. Alejandra	Cycle:	Third Cycle
Area:	Bilingual Area	Grade:	Fourth Grade AB
Instructional Hours:	5 hours per week	Subject:	Language Arts
Planning Period:	August 25th - September 26th		

UNIT 4: World of Words	
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?
Learning targets:	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrate a positive attitude toward collaborative learning by actively participating in class discussions to enhance their English skills. • Conduct brainstorming of ideas, organize thoughts and write outlines using the Past and future correctly to talk about plans or experiences/stories. • Apply the grammatical structures and punctuation rules by conducting a drafting process to check their writing assignments effectively.
Assessment Criteria:	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates an effective participation and

UNIT 4: World of Words	
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?
	<p>disposition in a range of collaborative discussions that leads to an English immersive learning environment.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Creates and uses various writing forms, journals, reports, essays, research papers to achieve proficiency in language content and multimedia use. ● Reads with accuracy, volume, intonation and fluency to support comprehension. ● Understands the correct usage of syntax, grammar, punctuation, and spelling in written and digital communication.
Contents:	
State the fundamental and cross-curricular learnings that this unit contributes to:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyze, organize, and prioritize information found in various valid sources to argue, establish connections, and justify conclusions with critical reasoning. 2. Produce, plan, and propose ideas from creative thinking, using various means and languages, with innovative proposals relevant to their reality. 3. Value their thoughts and interact with others' viewpoints to construct new learning experiences.

UNIT 4: World of Words			
Essential Question		What grammatical structures can I use to talk about events from the past?	
I MOMENT: CONNECTION WITH THE REALITY			
Learning target: Engage students in setting a context to relate their personal experiences using past and future tenses.			
Learning activities	Evaluation	Resources	Time
Class 1: November 5th - 45 minutes			
<p>Discovering Grammar in Context</p> <p>Beginning</p> <p>Warm-up: Students play “Find someone who...” with cards describing daily routines to activate prior knowledge and build interest.</p> <p>Brief discussion on daily routines and introduction to present simple tense using visuals.</p>	<p>Activity type: Formative</p> <p>Instrument: Checklist</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respect • Active Participation • Active Listening • Task Focus 		10 min
<p>Development</p> <p>Students observe pictures of daily activities and infer the rules of simple present tense (affirmative and negative).</p> <p>The teacher models sentence construction on the board and</p>		Notebooks	30 min

UNIT 4: World of Words			
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?		
students practice creating sentences on posters using common verbs (play, study, go, like, have). Pair work to practice affirmative and negative forms.			
Closure Students contribute sample sentences to a “Grammar Wall,” reinforcing learning collaboratively. Quick formative checklist assessing participation, respect, and task focus.			5 min
MOMENT II: ANALYSIS, REFLECTION AND DEEPENING			
Learning target: Analyze and distinguish between past and past participle forms of regular and irregular verbs to build affirmative, negative, and interrogative sentences in the simple past tense.			
Learning activities	Evaluation	Resources	Time
Class 2: November 6th - 45 minutes			
Talking about Routines Beginning Warm-up with a catchy song	Activity type: Formative Instrument: Checklist • Respect		10 min

UNIT 4: World of Words			
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?		
<p>“Everyday I wake up...” where students point out daily actions to contextualize grammar.</p> <p>Review simple present tense interrogative structure through mini-lesson.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Active Participation • Active Listening • Task Focus 		
<p>Development</p> <p>Students interview partners using provided question cards about their daily routines, focusing on “Do/Does” questions and adverbs of frequency.</p> <p>Pairs summarize answers and prepare for dramatization.</p>		Notebooks	30 min
<p>Closure</p> <p>Short dramatizations “A day in my life” performed in small groups.</p> <p>Group reflection on frequent errors and ways to self-correct with teacher’s guidance.</p>			5 min
Class 3: November 7th - 45 minutes			

UNIT 4: World of Words			
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?		
Grammar Games – Fun with Verbs Beginning Engage with “Past Tense Bingo” using common regular and irregular verbs to reinforce form recognition.	Activity type: Formative Instrument: Checklist <ul style="list-style-type: none"> • Respect • Active Participation • Active Listening • Task Focus 		10 min
Development “Memory Match” game pairing base verb with simple past form. In groups, students write and share mini-stories about past events, practicing the simple past tense.		Notebooks	30 min
Closure Play “Hot Potato Grammar,” a fun review game encouraging quick recall of verb forms. The teacher uses an observation checklist focusing on correct verb usage.			5 min
MOMENT III: SOLVE, APPLY AND TRANSFORM (NEW LEARNINGS)			
Learning target: Apply knowledge of past tense verbs by creating mini-stories about past events.			

UNIT 4: World of Words			
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?		
Learning activities	Evaluation	Resources	Time
Class 4: November 10th - 45 minutes			
Writing My Story Beginning Read aloud a model story “My favorite weekend” to illustrate narrative flow and usage of connectors.	Activity type: Formative Instrument: Checklist <ul style="list-style-type: none"> • Respect • Active Participation • Active Listening • Task Focus 		10 min
Development Guided writing: Complete a graphic organizer sequencing events with transition words (first, then, after, finally). Independent drafting of a short personal story using past simple.		Notebooks	30 min
Closure Peer review exchange: students read and give constructive feedback on grammar and coherence using a rubric.			5 min

UNIT 4: World of Words			
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?		
MOMENT IV: COMMUNICATION AND NEW CHALLENGES			
Learning target: Strengthen spontaneous oral expression using simple past and present tenses in communicative situations.			
Learning activities	Evaluation	Resources	Time
Class 5: November 11th - 45 minutes			
Let's Speak Correctly! Beginning Warm-up "Who am I?" game where students describe characters without naming them to practice descriptive language and build oral fluency.	Activity type: Formative Instrument: Checklist <ul style="list-style-type: none"> • Respect • Active Participation • Active Listening • Task Focus 		10 min
Development Role play scenarios "At the restaurant" and "At the school," applying simple present and simple past in dialogues. The teacher circulates, providing feedback and encouragement.	<ul style="list-style-type: none"> • 	Notebooks	30 min

UNIT 4: World of Words			
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?		
Closure Group feedback and reflection on common errors and successful strategies, followed by a short oral quiz show as formative assessment			5 min
Class 6: November 12th - 45 minutes			
Grammar Challenge – Integrating Knowledge Beginning Interactive Kahoot or card game “Grammar Race” to review key grammar points (simple present and past).	Activity type: Formative Instrument: Checklist <ul style="list-style-type: none"> • Respect • Active Participation • Active Listening • Task Focus 		10 min
Development Teams compete to build sentences using learned grammar on whiteboards. Group project: design a poster titled “My Grammar Journey” showcasing their learning highlights.		Notebooks	30 min

UNIT 4: World of Words			
Essential Question	What grammatical structures can I use to talk about events from the past?		
<p>Closure</p> <p>Students complete a self-assessment prompt “What did I learn?”</p> <p>Teacher collects portfolios for summative assessment using a rubric covering grammar usage and collaboration.</p>			5 min
CURRICULAR ADAPTATION ACTIVITIES			
Learning activities	Evaluation	Resources	Time
<p>Teacher metacognitive reflection: Applied at the end of the didactic unit and shared with the pedagogical companion.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What did work? • What didn't work? • Pending learnings: • What am I going to improve? 			

Class 7: November 13 - 45 minutes			
<p>Beginning</p> <p>Warm-Up: Verb Flash Round</p>	Activity type:		10 min
	Formative		

<ul style="list-style-type: none"> • The teacher shows 10 verbs on the board (a mix of regular and irregular). • The students have 10 seconds per verb to say aloud the simple past form. • Encourage participation and correct gently. <p>Connect to the game:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Today we will practice ALL these verbs while playing Grammar Monopoly! 	<p>Instrument: Checklist</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respect • Active Participation • Active Listening • Task Focus 		
<p>Development</p> <p>Grammar Monopoly Rules</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students work in groups of 4–5. <p>Each group gets:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Monopoly board (grammar version) • 1 set of verb cards • 1 dice • Player tokens <p>Each space on the board requires a grammar task, for example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regular Verb Street: Write the simple past form of the given verb. • Irregular Verb Avenue: Create a sentence in the simple past using the verb. • Question Lane: Turn the verb into a question using the simple past. • Did/Didn't Chance Cards: Rewrite the sentence using did, didn't, or in negative form. 		Notebooks	30 min

<p>Story Corner: Add one sentence to a collaborative group story in simple past.</p> <ul style="list-style-type: none"> • If the student answers correctly, they stay on the space. • If incorrect, they move back one space. <p>Students begin playing by taking turns rolling the dice.</p> <p>Each student must:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the verb card aloud • Create the required sentence form • Write it in their notebooks (as required in planning model) • Teammates help check for accuracy — promoting collaborative learning. • The teacher circulates, supports groups, and checks grammar accuracy. 			
<p>Closure</p> <p>Reflection Prompt:</p> <p>Students answer in their notebooks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What was the easiest part of using the simple past today? What was the most difficult? <p>Exit Ticket:</p> <p>Complete the sentence:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Today I learned that in the simple past... 			5 min

CURRICULAR ADAPTATION ACTIVITIES			
Learning activities	Evaluation	Resources	Time
<p>Teacher metacognitive reflection: Applied at the end of the didactic unit and shared with the pedagogical companion.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What did work? • What didn't work? • Pending learnings: • What am I going to improve? 			