

**MÓDELOS DIDÁCTICOS QUE CARACTERIZAN LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL “JOSÉ PRUDENCIO PADILLA” DE LA
CIUDAD DE BARRANCABERMEJA**

MILENA MEJÍA BRAVO

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA IX COHORTE

BUCARAMANGA

2016

**MÓDELOS DIDÁCTICOS QUE CARACTERIZAN LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL “JOSÉ PRUDENCIO PADILLA” DE LA
CIUDAD DE BARRANCABERMEJA**

MILENA MEJÍA BRAVO

**Trabajo de Grado para optar al título de
Magister en Pedagogía**

Directora

Mg. MARÍA HELENA QUÍJANO H.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA IX COHORTE

BUCARAMANGA

2016

DEDICATORIA

Dedicado, principalmente, a Dios nuestro Señor y su hijo Jesucristo por ordenar y permitir todas las cosas, a mis padres Julián y Nidia por su confianza y apoyo; a mi esposo Nelson y mis hijas Aura y Eliana por su perseverancia y empuje; a la directora de este proyecto Magister María Helena Quijano por su respaldo en todo este proceso; a Nubia Acuña por su solidaridad y acompañamiento; y en especial, a las docentes Mónica Rueda y Nury Fernández por abrir la puerta de sus salones para que este trabajo de grado tuviera lugar.

AGRADECIMIENTOS

La Autora expresa sus agradecimientos a:

La Universidad Industrial de Santander y la Maestría en Pedagogía, por hacerme participe de la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la Pedagogía.

La Institución Educativa José Prudencio Padilla de la ciudad de Barrancabermeja, por permitir la realización de este trabajo de grado.

La sede educativa Central Integrada de Barrancabermeja, por prestar sus instalaciones para el desarrollo investigativo del presente trabajo.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	19
1. PROBLEMA	21
1.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
1.2 JUSTIFICACIÓN	31
1.3 OBJETIVOS	36
1.3.1 Objetivo general	36
1.3.2 Objetivos específicos	36
2. MARCO TEÓRICO	37
2.1 ANTECEDENTES	39
2.1.1 Antecedentes Internacionales	39
2.1.1.1 La Enseñanza del Inglés en la Educación Básica Oficial de Zacatecas	40
2.1.1.2 El programa de Inglés en preescolar (un acercamiento etnográfico	43

2.1.1.3 Orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en educación infantil	47
2.1.2 Antecedentes Nacionales	53
2.1.2.1 La respuesta a una exigencia actual	53
2.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	55
2.2.1 Retos del programa nacional de bilingüismo. Colombia bilingüe	56
2.2.1.1 La formación bilingüe de los estudiantes colombianos	56
2.2.1.2 Reto específico: educación infantil bilingüe	57
2.2.2 Bilingüismo en Colombia	59
2.2.2.1 Nivel de los estudiantes colombianos	60
2.2.2.2 Nivel de inglés de los docentes	60
2.2.2.3 Oferta de docentes	61
2.2.3 El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia	62
2.2.3.1 Estrategias de formación docente	62

2.2.3.2 El desarrollo profesional visto por académicos colombianos	64
2.2.4 Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras	66
2.2.4.1 Activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico	66
2.2.4.2 Actividades interesantes y significativas centradas en el alumno	67
2.2.4.3 Metodologías que integran lo conocido con lo nuevo	67
2.2.4.4 Metodologías ricas en contenidos culturales	68
2.2.4.5 Metodologías que valoran los factores afectivos	68
2.2.5 Modelos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros	69
2.2.5.1 Enseñanza comunicativa de lenguas (enfoque comunicativo)	69
2.2.5.2 Respuesta física total (TPR: Total Physical Response)	70
2.2.5.3 Enseñanza enfocada en el contenido académico	71
3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO	72
3.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	73

3.2	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	74
3.2.1	Técnica. Observación directa no participante	74
3.2.1.1	Fases de la observación directa no participante	74
3.2.2	Técnica. Entrevista en profundidad	77
3.2.2.1	Elementos de la entrevista en profundidad	78
3.3	INSTRUMENTOS	78
3.3.1	Diario de campo	78
4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	81
4.1	Esquema Mental de Observaciones de Clase realizadas a Docentes	81
4.2	Caracterización de la Práctica de las Docentes del Nivel Preescolar en la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés	85
4.3	Formulación e interpretación de hipótesis	90
4.3.1	Hipótesis Uno. Eje Curricular	91
4.3.2	Hipótesis Dos. Eje Didáctico	99

4.3.3 Hipótesis Tres. Eje Pedagógico - Actitudinal y de Infraestructura	110
5. CONCLUSIONES	116
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXOS	125

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Esquema mental de observaciones de docentes del nivel preescolar	82
Figura 2. Objetivos de la dimensión comunicativa, estrategias pedagógicas y proyectos lúdicos – pedagógicos	91
Figura 3. Modelos didácticos y metodologías activas para la enseñanza del inglés utilizadas por las docentes A – B del nivel preescolar	100
Figura 4. Ambiente físico y de infraestructura de la Institución Educativa José Prudencio Padilla	111

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Competencias esperables de los estudiantes según nivel de Inglés	56
Anexo B. Carta abierta. Estándares de inglés. Un referente para la enseñanza y el aprendizaje del inglés para la comunidad educativa en Colombia	17
Anexo C. Estándares de inglés en grupos de grados de primero a tercero	94
Anexo D. Planes de asignaturas del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla	87
Anexo E. La dimensión comunicativa del nivel preescolar.	87
Anexo F. Taller de socialización del método fonovisual	119
Anexo G. Taller de phonics para niños. Plan de clase	120
Anexo H. Cartilla didáctica de lecto – escritura para el nivel preescolar	89
Anexo I. Cartilla didáctica de lecto – escritura y de fonética del inglés	120
Anexo J. Tarjetas educativas (Flash cards) para la práctica oral de vocabulario	88
Anexo K. Evidencias fotográficas según hipótesis planteadas	91

Anexo H. Cartilla didáctica de lecto – escritura para el nivel preescolar	89
Anexo I. Cartilla didáctica de lecto – escritura y de fonética del inglés	111
Anexo J. Tarjetas educativas (Flash cards) para la práctica oral de vocabulario	88
Anexo K. Evidencias fotográficas según hipótesis planteadas	91

GLOSARIO

COMPETENCIA COMUNICATIVA: conjunto de saberes, conocimientos, destrezas, y características individuales que permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado. No se puede trabajar aisladamente pues implica un saber/hacer flexible que se actualiza en contextos significativos.

COMPETENCIA DISCURSIVA: se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales.

COMPETENCIA FUNCIONAL: maneja las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, y ortográficas.

COMPETENCIA PRAGMATICA: se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende la competencia discursiva y la competencia funcional.

COMPETENCIA SOCIO – PRÁGMATICA: se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua.

HABILIDADES DE COMPRENSIÓN: están compuestas por las habilidades de escucha y de lectura.

HABILIDADES DE PRODUCCIÓN: se componen de las habilidades relacionadas con la escritura y con el uso del lenguaje oral, tanto en la producción de monólogos, como en la conversación.

RESUMEN

TÍTULO: MODELOS DIDÁCTICOS QUE CARACTERIZAN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL “JOSÉ PRUDENCIO PADILLA” DE LA CIUDAD DE BARRANCABERMEJA*

AUTOR: MILENA MEJÍA BRAVO**

PALABRAS CLAVE: Caracterización, modelos didácticos, metodologías activas, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, habilidades comunicativas y competencias comunicativas.

DESCRIPCIÓN:

Este trabajo de grado se basa en la caracterización de la práctica de las docentes del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla de la ciudad de Barrancabermeja; a partir del uso de modelos didácticos y metodologías activas para la enseñanza del inglés, los cuales, permiten y favorecen el aprendizaje de este idioma entre los niños y niñas de esta institución educativa.

Para ello, se utilizó el estudio de caso de Eisenhardt, el cual plantea el seguimiento de una serie de etapas de investigación y de formulación de hipótesis que desarrollan los argumentos necesarios para evidenciar las circunstancias reales entorno al favorecimiento del aprendizaje de las habilidades comunicativas y, por ende, de la competencia comunicativa entre los estudiantes de este nivel.

De esta manera se evidenció que desarrollar las habilidades comunicativas y la competencia comunicativa en los niños y niñas del preescolar de esta institución educativa está directamente relacionado con la competencia comunicativa adquirida por las docentes mismas; así como con la apropiada selección, el planteamiento, la ejecución y seguimiento de los contenidos temáticos propuestos en el plan de estudios y en el plan de asignatura de la institución.

Finalmente, es de aclarar que los planes de asignatura de esta institución educativa tienen su base en los Estándares de inglés comprendidos de primero a tercero. Sin embargo, tales Estándares han sido acondicionados para el trabajo de la dimensión comunicativa en los niños del nivel preescolar (Ver Anexo B); precisamente, porque los Estándares de inglés, adoptados por el Gobierno Colombiano del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, son a su vez un referente abierto e incluyente para todos los niveles de educación formal y no formal de Colombia; y mayormente para el desarrollo de las capacidades comunicativas de la población infantil.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Mg. María Helena Quijano.

ABSTRACT

TITLE: DIDACTIC MODELS WHICH CHARACTERIZE THE EDUCATION AND THE LEARNING OF THE ENGLISH AT PRE-SCHOOL LEVEL IN THE "INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSE PRUDENCIO PADILLA" FROM BARRANCABERMEJA CITY*

AUTHOR: MILENA MEJÍA BRAVO**

KEYWORDS: Characterization, didactic models, active methodologies, Basic Competence Standards in Foreign Languages: English, communicative skills, communicative competence.

DESCRIPTION:

This undergraduate thesis bases on the characterization of the preschool teachers practice. These teachers work in Institución Educativa José Prudencio Padilla in Barrancabermeja City. This thesis shows how teachers use the didactic models and the active methodologies to teach English, as well as how these models and methodologies can promote the learning of this language among the children.

So that, the case study of Eisenhardt applies in this investigation, in order to follow a series of research stages and hypothesis formulation, which present the necessary arguments to demonstrate the real circumstances around the learning of the communicative skills and the development of the communicative competence.

In addition, it demonstrated that learning of the communicative skills and communicative competence in preschool children relate to the communicative competence acquires by their own teachers. As well, it showed that the learning of these children relates to an appropriate selection, approach, realization and monitoring of the class contents proposed by the institutional curriculum and the subject plans.

Finally, it is has to be clarified that this educational institution's subject plans has been adapted from the English Standards corresponding to First, Second and Third grades. However, it does not mean to take all the items in this group of grades; it means that the teachers can adapt them to preschool level, in order to develop the communicative dimension of children. At the same time, it is a fact that the Common European Frame Reference adopts by the English Standards for Languages. So that, these Standards are a clear frame of an open and inclusive reference to teachers and students in formal and no formal educational levels in Colombia, particularly, to develop communicative skills among children population.

* Bachelor Thesis.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Mg. María Helena Quijano.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado se presenta a la comunidad educativa, particularmente a aquellos docentes que se dedican a la enseñanza del inglés; y en especial, a los docentes de niveles como el preescolar y la primaria que enseñan el inglés y otras áreas conjuntamente; como una muestra del trabajo realizado por otros colegas que asumen el reto de enseñar una lengua extranjera a sus estudiantes, motivados por el interés de realizar bien su labor docente y conscientes de la necesidad de hacer partícipes a los niños y niñas en la implementación de las nuevas políticas de Educación Bilingüe propuestas por el Gobierno Nacional.

Aunque son escasos los antecedentes investigativos en Colombia, se propuso conocer las circunstancias entorno a las docentes del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla; específicamente, se buscó caracterizar la manera cómo enseñan el inglés a los niños y niñas de su nivel y cómo el aprendizaje de este idioma extranjero desarrolla las habilidades comunicativas entre sus estudiantes; así mismo, se indagó por los contenidos temáticos que utilizaban, su selección y organización para las clases; el tipo de materiales didácticos y de recursos educativos con que cuentan; y el proceso evaluativo o si bien valorativo del nivel de aprendizaje obtenido.

La metodología empleada se basó en el estudio de caso de Eisenhardt, para lo cual se llevó a cabo una serie de etapas que culminaron con la formulación de tres hipótesis que plantean los hechos y circunstancias de las docentes de preescolar en su enseñanza del inglés y en el aprendizaje de éste en los niños.

En los alcances que la investigación logró establecer, se halló que las docentes si utilizan modelos didácticos y metodologías activas, propias de la enseñanza de los

idiomas extranjeros y que estos favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes a un nivel muy básico. Sin embargo, como consecuencia de la falta de la competencia comunicativa en las docentes mismas y de la falta de coherencia entre los contenidos temáticos establecidos por la institución educativa, y los Estándares de inglés; los niños y niñas del nivel preescolar se ven limitados en la consecución del nivel de desempeño principiante propuesto por los Estándares de Inglés.

Así mismo, se encontró que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en este nivel se vio afectado por la limitación de recursos tanto de materiales didácticos que permitieran acceder mejor al conocimiento y manejo del idioma; como de recursos de infraestructura debido al uso de salones poco apropiados para los niños. Esta última situación también tuvo incidencia en el trabajo de investigación por la dificultad para realizar las observaciones y el registro de los datos.

Finalmente, este trabajo de grado sienta un precedente en la investigación en educación acerca de las dificultades de la enseñanza del inglés y sus consecuentes resultados en el aprendizaje de este idioma en los niños y niñas de los preescolares de las instituciones públicas del país; toda vez que se plantean los alcances y limitaciones que existen en este nivel tanto en docentes como en estudiantes y que repercute en la calidad de la educación bilingüe.

1. PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, las instituciones educativas oficiales del país vienen implementando el Programa Nacional de Bilingüismo 2004 – 2019 -PNB- como una estrategia del Gobierno Nacional para fomentar el nivel de inglés en los estudiantes de educación básica, media y superior, así como el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del mismo por parte de los docentes de estas instituciones.

El PNB (2004-2019) es un proyecto implementado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no solo como plan estratégico del Gobierno nacional para el mejoramiento de la calidad de la política educativa en los niveles básico, medio y superior, sino como una estrategia para la promoción de la competitividad de los ciudadanos colombianos. La implementación del Programa se basa en dos consideraciones: a) El dominio de una lengua extranjera se considera factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población conlleva el surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo.¹

Entre los objetivos específicos, el PNB busca que a partir del año 2019 todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés). Igualmente, a partir de este año, se espera que todos los docentes de inglés del país posean un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés).²

¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad. Bogotá, D.C., 2004.

² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Imprenta Nacional: Bogotá, 2006.1 ed. ISBN 978-958-691-292-1

Es así como dentro de los planes previstos por el PNB se plantea la postulación, la socialización y la aplicación de los Estándares Básicos de Lengua Extranjera: inglés dirigido, especialmente, a docentes en ejercicio de los niveles básico y medio de instituciones educativas oficiales.

Para su puesta en marcha, el PNB ha establecido líneas específicas para la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades y el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país. De acuerdo con los ejes de la política de calidad del MEN, la propuesta se desarrolla alrededor de tres líneas de acción fundamentales:

1. Definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media. En 2006, el MEN publicó el documento “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés”. Este documento estableció los objetivos y los contenidos para la enseñanza progresiva y sistemática del inglés en educación básica y media.
2. Definición de un sistema de evaluación sólido y coherente. Desde el año 2007, los componentes de inglés de las pruebas docentes y los exámenes Saber se encuentran organizados de acuerdo con los estándares y niveles del Marco Europeo Común de Referencia.
3. Definición y desarrollo de planes de capacitación. Para la capacitación de docentes en formación y en ejercicio, el PNB ha contado con la cooperación ofrecida por los gobiernos de Inglaterra y de Estados Unidos. Igualmente, el PNB ha procurado que las secretarías de educación y las instituciones educativas emprendan mejoras en sus programas para fomentar y promover el mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.³

De acuerdo con el PNB, este trabajo de investigación se dirige, por consiguiente, principalmente a los docentes en ejercicio, debido a que son ellos los directamente encargados de propiciar el aprendizaje del inglés entre sus estudiantes; es decir, son los que entran a conformar, en esencia, la piedra angular del aprendizaje de este idioma extranjero desde los primeros años de educación escolar en los niños y las niñas de las instituciones educativas.

³ Fandiño-Parra, Y.J., Bermúdez-Jiménez, J.R., Lugo-Vásquez, V.E. Críticas al Programa Nacional de Bilingüismo. *En*: Retos del programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe, 2012. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381. p. 368.

Sin embargo, al observar la aguda situación de los docentes de inglés en ejercicio^(*) y aún, mayormente, la de los docentes del nivel preescolar frente a su limitado conocimiento en la enseñanza del idioma inglés; se hace más difícil que tal necesidad pueda ser suplida en estas instituciones: el docente de preescolar desde su preparación inicial universitaria carece del estudio y afianzamiento del inglés como un área propicia para el aprendizaje de metodologías en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera dirigida a los niños y niñas, centro de su labor docente; y más preocupante aún resulta ver que los actuales estudiantes de la carrera de Licenciatura en Preescolar^(**) sean solo preparados y evaluados en el estudio del idioma inglés como una habilidad o destreza que pueden o no “dominar” como parte de su competencia comunicativa dentro de las pruebas genéricas “Saber Pro” establecidas por el Ministerio de Educación a través del ICFES^(***), lo que en su conjunto suscita una mayor preocupación tanto en la formación del docente de preescolar, en esta área en específico, como en su práctica docente para la cual, en última instancia, no está realmente capacitado para asumir desde las perspectivas metodológicas en la enseñanza de una lengua extranjera.

(*)Resultados asociados con el diagnóstico realizado a los docentes de inglés en servicio del sector público, donde se puede ver que el 25% alcanzó el nivel B+ y el 35% el nivel B1. No obstante, resulta preocupante que el 12,4% alcance el nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1; y el 14,4 %, el nivel A-, puesto que los objetivos del MEN contemplan que hacia 2019 los docentes de inglés del país alcancen el nivel B2. Bilingüismo en Colombia. Nivel de inglés de los docentes. Cartagena de Indias. Agosto, 2013, No. 191. ISSN 1692 – 3715.

(**)Recientemente, los estudiantes de los diversos programas universitarios de Educación obtuvieron notas deficientes en la prueba de inglés. Pese que el 22% de los estudiantes obtuvo un nivel B1 en esa lengua que, de acuerdo con el estándar europeo, permite comunicarse de modo fluido, el 49% presentó niveles A1 y A2, insuficientes para el manejo adecuado de un idioma. (Tomado de El Espectador. Resultado de las pruebas de Estado. Artículo “Futuros Maestros los peores en pruebas Saber Pro”. Bogotá, Marzo 15 de 2012.)

(***)La prueba Saber Pro corresponde al Examen de Estado de la Educación Superior. La toman los estudiantes próximos a culminar sus estudios en dicho nivel educativo y su objetivo consiste en la medición de varias competencias genéricas que debe tener cualquier profesional: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, escritura, competencias ciudadanas e inglés.

Como consecuencia de lo anterior, las docentes del preescolar, han asumido la responsabilidad y el compromiso de enseñar el inglés como una asignatura transversal a las ya establecidas en los currículos de sus instituciones educativas. De manera que, estas docentes han entrado a adquirir una cierta “autonomía” acerca de lo que ellas consideran se debería enseñar en el nivel preescolar pero con el firme propósito de estimular y desarrollar entre sus estudiantes el interés y la motivación por aprender, en este caso, no enfáticamente las bases lingüísticas del idioma inglés sino su comprensión a partir de los temas relacionados con su entorno vivencial. Al respecto se refiere David Vale.

La prioridad básica de los profesores que enseñan a niños es la de establecer una buena relación de trabajo con sus alumnos y estimularles a hacer lo mismo con sus compañeros. El profesor no ha de ser sólo profesor, sino también padre, amigo, motivador y organizador. La habilidad para llevar a cabo todas estas facetas tienen más que ver con la comprensión del desarrollo de los niños, de sus necesidades, de sus intereses, de los niños como tales, que con la metodología de la enseñanza del inglés.

Los niños tienen unos intereses de aprendizaje concretos. Tanto si son nativos como si no lo son, no basta con seguir una programación que se centre únicamente en los aspectos lingüísticos o en cualquier otra área aisladamente. Es necesario presentarles una situación completa en la que el aprendizaje de la lengua sea una parte integral de todo el proceso de aprendizaje y no el producto final. Es muy difícil saber lo que los niños pueden aprender en una clase concreta. Lo que sí sabemos es que los niños aprenden mejor cuando participan plenamente en las actividades, se valora el esfuerzo que hacen. Aprenden mejor cuando tienen la oportunidad de experimentar, de hacer cosas por sí mismos.

La buena práctica docente no está restringida a profesores de una nacionalidad determinada como tampoco lo está a un enfoque concreto o a una serie de técnicas. Es importante que los profesores tengan la oportunidad de reflexionar sobre lo que ocurre en el aula utilizando diferentes contextos y enfoques didácticos, incluyendo el basado en actividades y, de esta forma, poder decidir sobre los que están más de acuerdo con su propia forma de enseñar⁴.

De igual manera y con respecto este último punto es importante destacar los aportes que Jerome Bruner ha hecho acerca de la utilización de actividades que permiten el desarrollo potencial entre los niños en el proceso de aprendizaje de

⁴ VALE, David. y FEUNTEUN, Anne. Puntos de partida: las primeras clases. *En*: Enseñanza de inglés para niños: guía de formación para el profesorado. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 37.

un idioma desde los primeros años de edad; en este sentido es posible apreciar, desde el punto de vista de las metodologías didácticas para la enseñanza del inglés, cómo la selección y aplicación de actividades hacen parte integral tanto del desarrollo infantil y del aprendizaje de un idioma, en particular, como del desempeño profesional en la práctica docente, en general. Al respecto Bruner considera, “Las actividades seleccionadas para fomentar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en niños deben desarrollar un sistema de apoyo o andamiaje. Mediante este sistema, las actividades se dividen y organizan de manera secuencial para facilitar el proceso de aprendizaje”⁵. Dentro de este proceso, como se dijo anteriormente, el maestro asume un papel de orientador, usando estrategias que permitan al estudiante el descubrimiento de sus propios medios y estilos de aprendizaje. Estas estrategias deben tener en cuenta la formación y desarrollo integral del niño y permitirle hacer, sentir, observar, reflexionar, descubrir, organizar, suponer, verificar, decidir, resolver, proponer, y sobre todo responsabilizarse de sus acciones en la medida de lo posible.

Es así que las docentes del preescolar al ser parte activa del preescolar mismo reconocen, tanto por disposición de ley^(*) como por su cualidad de docentes, la necesidad de utilizar metodologías didácticas que abarquen estrategias de enseñanza concretas para cada una de las dimensiones^(**) en las que se desarrolla el currículo de este nivel, y aún más enfáticamente, en la selección

⁵ BRUNER, Jerome S. En: Acción, Pensamiento y Lenguaje. Ilustrada, reimpressa. Alianza Editorial, 1984, vol. 2.

^(*)Con el Marco Común Europeo como referente nacional e internacional, el Programa se propone elevar la competencia comunicativa en inglés en todo el sistema educativo y fortalecer la competitividad nacional. En esta tarea juegan un papel decisivo los docentes y las instituciones educativas, públicas y privadas, y todos los niveles que hacen parte del sistema: desde el Preescolar hasta el Superior.

^(**)Como ser humano, el niño se desarrolla como totalidad, tanto su organismo biológicamente organizado, como sus potencialidades de aprendizaje y desenvolvimiento funcionan en un sistema compuesto de múltiples dimensiones: socio afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. El funcionamiento particular de cada una, determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas. Desde un punto de vista integral, la evolución del niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez, estos desarrollos no son independientes sino complementarios.

puntual de estrategias de aprendizaje del inglés que recopilen la transversalidad de dicho currículo.

Por consiguiente, los docentes del nivel preescolar han venido circunscribiéndose a una serie de “modelos didácticos”, implícitos y explícitos, dentro de su práctica pedagógica que a su juicio, resultan indispensables para la enseñanza del inglés entre sus estudiantes.

La utilización de tales modelos didácticos “propios” adaptados para el nivel preescolar, es el resultado de consultas en libros de inglés, textos guía, páginas didácticas del Internet; capacitaciones en cursos de inglés, asesoría con docentes de inglés de la misma institución o de docentes externos conocedores del idioma; o si bien y, en el mejor de los casos, a partir de los mismos conocimientos del idioma que las docentes hayan adquirido a través de su carrera de pregrado durante su formación académica; formación tal, que en la mayoría de ellas, se basa en la educación preescolar o en la educación especial y no propiamente en la licenciatura en Inglés.

Sin embargo, son las mismas docentes del nivel preescolar las responsables de definir el plan del área de inglés asumiendo su pertinencia, pero no su correspondencia con el nivel, pues en la mayoría de los casos, las docentes del preescolar toman de los contenidos formulados en los estándares específicos de inglés^(*) que van en conjunto desde el primer hasta el tercer grado de primaria, para elaborar su propio programa de inglés. Esto puede resultar un tanto

^(*)Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual del idioma a través de los diversos niveles de la educación, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* se agrupan en conjuntos de grados así: de Primero a Tercero, de Cuarto a Quinto, de Sexto a Séptimo, de Octavo a Noveno y de Décimo a Undécimo. Para cada grupo de grados se ha establecido lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar su paso por dichos grupos de grados y se ha definido también un nivel de desempeño específico que es homologable, tanto con las metas del Ministerio de Educación, como con los niveles del Marco Común Europeo (MCE). Ministerio de Educación Nacional

arriesgado en el aprendizaje del inglés para los niños y niñas del preescolar, pues aún no cuentan con los conocimientos previos para la comprensión de estos contenidos.

El problema se agrava, si se tiene en cuenta que estos estándares específicos para la enseñanza del inglés por grupos de grados, cada uno de ellos vela por el desarrollo concreto de las habilidades de comprensión y de producción: En las habilidades de comprensión, por una parte, se encuentran la escucha y la lectura; mientras que en las habilidades de producción se hallan el uso del lenguaje oral y la escritura. Estas habilidades van en procura de generar la competencia comunicativa entre los estudiantes, por lo que es necesario utilizar metodologías que correspondan con su desarrollo y fomenten el aprendizaje de un idioma extranjero.

La docente del preescolar, por consiguiente, indaga por explicación acerca de estas habilidades en procura de tener un conocimiento previo de cómo va a enseñar a sus estudiantes, teniendo una fuerte inclinación por averiguar acerca de aquellas habilidades en las que se siente más insegura (habilidades de producción en especial) por el limitado conocimiento que tiene de la lengua. De ahí que opte por implementar distintos modelos didácticos que le sirvan de apoyo y generen en sus estudiantes el aprendizaje del idioma en general, básicamente a partir de la repetición aislada de palabras, visualizadas estas a través de la presentación de imágenes de dibujos o de objetos reales; así como de la repetición de frases cortas por medio de la instrucción de ordenes sencillas, de cantos, de juegos y rondas infantiles.

De esta forma, se trata de asumir la práctica controlada de las habilidades de escucha y habla, que por lo general son, al igual que en la lengua madre, las primeras habilidades que empiezan a adquirir los niños y las niñas para dar inicio a su proceso comunicativo.

Por consiguiente, es relevante resaltar la necesidad y la importancia que los materiales de apoyo tienen para el buen desempeño de las docentes de preescolar en la enseñanza del inglés, así como en el aprendizaje del idioma entre sus estudiantes: En este caso, es la docente misma quien, por lo general, se encarga de elaborar o conseguir por cuenta propia, los materiales de apoyo para el desarrollo de las clases. Materiales tales como carteleras ilustrativas, juguetes, material manipulable (plastilina, figuras plásticas, colores, crayones, objetos reales, etc.), guías de dibujos para colorear, guías de trabajo para completar, entre otros; son los recursos que necesitan continuamente las docentes para desarrollar el interés y centrar la atención de sus estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Esta tarea no resulta fácil por el tiempo que se necesita invertir en la elaboración de estos materiales y por el elevado costo que estos pueden tener para su adquisición; situación que en ocasiones lleva a las docentes de preescolar a enseñar inglés solo con lo que tengan al alcance y por tiempo limitado.

Algunas instituciones educativas, por su parte, ante la necesidad de impulsar la enseñanza del inglés entre sus estudiantes optan por adquirir materiales como grabadoras, casetes o CDS, carteles impresos, que con el tiempo y por el uso, o desuso en algunos casos, terminan dañándose lo que también dificulta aún más la labor de la docente en su búsqueda de desarrollar mejores clases.

Ante las circunstancias anteriormente planteadas, resulta importante indagar, aun mayormente, acerca de la forma cómo las docentes de algunos de los preescolares de instituciones educativas oficiales vienen enseñando el área de inglés y cómo esta enseñanza viene promoviendo el aprendizaje de este idioma entre los estudiantes del preescolar.

Es por ello, que se requiere indagar sobre las prácticas de los docentes en la enseñanza del inglés en el nivel de preescolar: cuáles teorías subyacen a la práctica docente, en qué sustentan curricularmente sus clases para enseñar el idioma inglés, qué estrategias didácticas utilizan, cómo seleccionan y organizan los contenidos, qué procesos y habilidades promueven y fortalecen en los niños, cuáles son los materiales y recursos en los que apoyan su práctica; todo ello a la luz de las metodologías didácticas reconocidas en el campo de la enseñanza de los idiomas extranjeros, que de acuerdo con los Curriculares para Idiomas Extranjeros.

El presente documento tiene como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de orientación y apoyo a los docentes de segundas lenguas (extranjerías) en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los proyectos educativos institucionales. Específicamente abordamos puntos de discusión que tienen injerencia en la pedagogía de las lenguas extranjeras. (...)

En términos generales el documento no sólo recoge las más recientes hipótesis de la apropiación de lenguas extranjeras, hipótesis que tendrán ahora una amplia posibilidad de validación, sino que señala caminos posibles para la selección de conceptos básicos y fundamentales, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo de las lenguas extranjeras.

Para la elaboración de esta propuesta se tuvieron en cuenta reflexiones, planteamientos y experiencias nacionales y extranjeras sobre desarrollo curricular, didáctica de las lenguas, conceptos de la sociolingüística, de la psicología cognitiva y de la psicopedagogía general. Además se tomaron como referencia las experiencias que se vienen desarrollando en el ciclo de secundaria.

Los puntos centrales de este documento se organizan en cuatro capítulos: 1. Contextualización; 2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros; 3. Formación continuada del docente de idiomas extranjeros; 4. Las nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras.⁶

Estos tienen como propósito ofrecer unos puntos de reflexión y análisis para la construcción y desarrollo de los currículos, en la que no se pretende presentar una metodología en especial o como la única acertada, sino que tales metodologías optimicen los procesos de aprendizaje, como el resultado esperado de los

⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Introducción. En: Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. Santafé de Bogotá, D.C.: Editorial Delfín Ltda., 1999. p. 13.

procesos de enseñanza, entre ellas se cuenta con: *“Metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico, Actividades interesantes y significativas centradas en el alumno, Actividades que permiten el desarrollo potencial de cada alumno, Metodologías que integran lo conocido con lo nuevo, Metodologías flexibles, Metodologías ricas en contenidos culturales, Metodologías que valoran los factores afectivos, Enseñanza comunicativa de lenguas, Respuesta Física Total, Enseñanza enfocada en el contenido académico, entre otros.*

De esta manera, se busca caracterizar la práctica pedagógica de los docentes que enseñan inglés en el nivel de preescolar, en este caso, de la institución educativa oficial “José Prudencio Padilla” y como consecuencia de ello, establecer la incidencia que dicha práctica tiene en el aprendizaje de los niños y las niñas del nivel preescolar.

De acuerdo con la situación expuesta surge la siguiente pregunta de investigación:
¿Cómo la práctica pedagógica de las docentes favorece el aprendizaje del inglés en los estudiantes del nivel preescolar en la Institución Educativa Oficial “José Prudencio Padilla” de la ciudad de Barrancabermeja?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Con este trabajo de investigación, se busca caracterizar, pertinentemente, la práctica pedagógica de las docentes del nivel preescolar, particularmente, de aquellas docentes quienes implementan la enseñanza del inglés en este nivel y, que a su vez, promueven el aprendizaje de este idioma entre sus estudiantes a partir de la utilización de modelos didácticos establecidos para la enseñanza de las lenguas extranjeras y/o diseñados por las docentes mismas desde las temáticas sugeridas para el nivel preescolar.

Para ello inicialmente se entiende que la inclusión e implementación de los modelos didácticos para la enseñanza del inglés, por parte de las docentes del nivel preescolar, forman en su conjunto una descripción básica de la práctica docente. A lo que también, y desde luego, se sumaron las distintas situaciones de carácter pedagógico y didáctico que tienen lugar durante el desarrollo de las clases.

Entre las situaciones que se observaron durante el desarrollo de las horas de clases de inglés en este nivel, se buscó indagar por aquellas en las que, concretamente, se presentara la utilización de modelos didácticos por parte de las docentes: cuáles de éstos se sujetaban a los modelos didácticos establecidos a la luz de las metodologías para la enseñanza del inglés y/o cuáles mostraban ser parte de los “formulados” por ellas mismas durante la preparación de sus planes de clase como consecuencia de la experiencia adquirida al manejar distintas estrategias metodológicas que, a su parecer o por resultados constatables, habían favorecido el aprendizaje de este idioma extranjero entre sus estudiantes. Esto último fue de gran relevancia para el estudio de este trabajo porque permitió comprender la forma en la que una docente de preescolar ha construido, por sus

propios medios, un modelo didáctico que le ofrece resultados satisfactorios en el campo de la enseñanza de los idiomas.

En este punto, se abrió la posibilidad de cualificar la práctica de estas docentes dado que ellas mismas han asumido el rol de docentes de inglés; lo que significó que su experiencia ya no solo se basaba en la educación preescolar o en la educación especial, sino que asumieron, además, un reto en su propia formación y competencia profesional. Esto conllevó a la necesidad de explorar acerca de sus estudios actuales (cursos, talleres, asesorías, u otros) acerca del aprendizaje del inglés en pro de su propia capacitación en este idioma, y en aras de ver los adelantos que en materia de actualización de nuevas metodologías habían conseguido. En este sentido y con relación a la implementación que del Plan Nacional de Bilingüismo se lleva a cabo en las instituciones educativas públicas, “Cárdenas sostiene que a pesar de que el Programa hace énfasis en la preparación del profesorado, sus prácticas prescriptivas y la promoción de la cualificación docente se oponen a la dimensión crítica que exige la educación de lenguas y limitan el colegaje, el debate y la revisión de las acciones con base en el conocimiento surgido de las comunidades educativas locales”⁷.

Con base en lo anterior se logró establecer el hecho de que estas docentes están en continúa búsqueda por proponer y desarrollar, dentro de sus currículos, planes de clase que muestren estrategias metodológicas acordes con las temáticas sugeridas para el nivel, y que se relacionan, prioritariamente, con su entorno cultural y/ o vivencial. Esta situación implica, necesariamente, de parte de las docentes un enfoque bilingüista ya que éste corresponde con la adaptación que ellas toman de libros o programas de inglés preestablecidos para el preescolar; y que realizan al momento de trasladar temáticas o situaciones significativas propias de la cultura inglesa al entorno local, Al respecto Galindo y Moreno (2008), y de Velazco (2011) aclaran.

⁷Fandiño–Parra, Y.J., Bermúdez-Jiménez, J.R., Lugo-Vásquez, V.E. Op. cit, p. 368.

En cuanto a currículo, la formación bilingüe exige el diseño de programas que aseguren el desarrollo y la integración de la competencia comunicativa e inter y multicultural tanto en L1 como en L2. En este sentido, es posible señalar que dicha articulación puede lograrse a través del diseño y la implementación de estrategias metodológicas y didácticas que favorezcan la relación cultural entre la lengua materna y la lengua extranjera. Esta relación cultural puede abordarse desde los conceptos de biculturalismo e interculturalidad.

El biculturalismo se comprende como el manejo equilibrado de dos sistemas culturales. Puede tomarse como un componente curricular y un enfoque pedagógico que permita familiarizar a las instituciones, los docentes y los estudiantes con las actitudes, los sistemas de valores, los estilos de comunicación y los patrones de comportamiento consistentes y necesarios para el desarrollo de habilidades biculturales.

El concepto de interculturalidad se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias promoviendo una actitud de respeto hacia las diversas culturas y remitiendo a un conjunto de principios como la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, la construcción de relaciones dialógicas y el fomento de la comunicación⁸.

Además, ha sido importante establecer la manera cómo las docentes de este nivel logran generar en los estudiantes, las habilidades de comprensión y de producción, es decir, entender, desde los diferentes modelos didácticos que utilizan, cómo han logrado promover la lectura, la escucha, el habla y la escritura entre los niños y niñas preescolares.

“Bialfabetización”, es un término que usualmente se comprende como el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en las dos lenguas. Es importante anotar que los maestros necesitan el apoyo y la participación de los padres en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus hijos. Es decir, las costumbres de lectura y escritura deben tener lugar primero en casa y luego ser llevadas a la escuela. Las aulas deben convertirse, como afirman López y Sosa-Ortiz, en lugares donde la instrucción formal se da con el propósito de practicar, sostener y mejorar lo que los padres comenzaron en casa⁹.

⁸ *Ibíd.*, p. 371.

⁹ *Ibíd.*, p. 373.

Observar este proceso, significó comprender cómo tiene lugar el aprendizaje de un idioma extranjero; así como también, explicar la manera cómo se dan los primeros pasos para el desarrollo de la competencia comunicativa. “Sánchez y Obando (2008) enfatizan que las dificultades que vive el PNB no se relacionan con una falta de interés o de nivel de lengua de los profesores colombianos sino con la necesidad de un mejoramiento de las condiciones en las que la enseñanza y el aprendizaje ocurren en Colombia, y la revisión profunda del currículo de primaria y bachillerato en los colegios públicos”¹⁰.

De otra parte, tanto el material didáctico de apoyo como los posibles recursos tecnológicos utilizados por las docentes para la enseñanza del inglés, revisten de importancia dado que son indispensables para sustentar el proceso de enseñanza mismo. Por lo que, establecer cómo éstos materiales y recursos promueven el aprendizaje entre los niños y las niñas del nivel preescolar ofreció una mejor comprensión del tipo de material y/o recursos que resultan apropiados para fomentar la adquisición de un idioma extranjero. Así mismo se buscó analizar la gestión o intervención que las directivas han asumido frente a la consecución de tales materiales en pro de la calidad educativa, promulgada por el Gobierno nacional, para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en su institución. Acerca de este particular.

Miranda y Echeverry (2011) analizan la gestión de los directivos de colegios en el desarrollo del PNB. Al respecto, estas autoras explican que las condiciones para la ejecución del Programa son potenciadas por la gestión de los directivos en relación con factores como el liderazgo en la institución, la administración de los recursos, la creación de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes y, especialmente, la asignación de tiempos y el apoyo a los profesores en los procesos de innovación curricular y formación pedagógica¹¹.

Finalmente, es necesario destacar la pertinencia que este trabajo de investigación tiene tanto para las docentes como para la institución educativa misma en la que

¹⁰ *Ibíd.*, p. 368.

¹¹ *Ibíd.*, p. 369.

laboran, puesto que, por una parte, se realizó un estudio concreto acerca de las circunstancias en las que las docentes afrontan y desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en un nivel, tan particular, como el del preescolar; lo que permitió que su labor pueda ser conocida, entendida, apoyada y mejorada en pro del aprendizaje de los niños y niñas de este nivel; así como de su propio desempeño profesional. Y por otro lado, porque la institución educativa, vinculada, advirtió de los avances que se han generado en el aprendizaje del inglés entre sus educandos; así como existió una toma de conciencia de las limitantes que dificultan la enseñanza de este idioma; lo que en consecuencia se entendió, institucionalmente, como generación de aportes al plan de mejoramiento por áreas de su entidad educativa; así como de servir de referencia al fomento de la educación bilingüe del nivel preescolar.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General

Caracterizar la práctica pedagógica de las docentes del nivel de educación preescolar en la enseñanza del inglés de la Institución Educativa Oficial “José Prudencio Padilla” de la ciudad de Barrancabermeja.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Determinar los modelos didácticos del área de inglés que fundamentan la práctica pedagógica de las docentes del nivel preescolar.
- Describir cómo se seleccionan y organizan los contenidos temáticos del área de inglés para el nivel preescolar.
- Señalar de qué manera la enseñanza del idioma inglés a través del uso de metodologías didácticas favorece el aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas entre los niños y las niñas del nivel preescolar.
- Precisar qué tipo de procesos evaluativos y/o valorativos son utilizados por las docentes de preescolar para la aprobación del área de inglés entre los niños y niñas de este nivel.
- Detallar qué clase de materiales didácticos y de recursos educativos disponen las docentes del preescolar para la enseñanza del inglés y en qué forma éstos facilitan el aprendizaje entre sus estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

Desde la publicación de los Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros en 1999 y, posteriormente, con los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés en 2004, El planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde los niveles iniciales de educación^(*) ha venido a ser no solo tema de gran interés, sino también de inminente necesidad en la formación de los estudiantes en esta área, tanto en las instituciones educativas privadas como en las públicas. Es así como es notorio el hecho de que estimular el desarrollo de una lengua extranjera en las edades tempranas abre las posibilidades de aprendizaje del mismo con mayor grado de afianzamiento durante la adolescencia y la adultez.

Ventajas del aprendizaje de una segunda lengua (L2) en niños:

1. La plasticidad del cerebro y del sistema nervioso favorece el aumento de conexiones neuronales, lo cual posibilita que el aprendizaje se realice de manera rápida y fácil.
2. La facilidad para la imitación, la adaptabilidad y la memorización facilitan el aprendizaje y la comunicación.
3. La flexibilidad de los hábitos lingüísticos de la lengua materna (L1) conlleva una menor interferencia lingüística.
4. La mayor flexibilidad cognitiva y las habilidades de pensamiento creativo ejercen una influencia positiva en otras áreas: L1, matemáticas y sociales.
5. La mayor interacción con el profesor y los compañeros favorece el desarrollo de las destrezas orales.¹²

Sin embargo, y como se plantea en el problema objeto de estudio de este trabajo de investigación, tal proceso de desarrollo de un idioma extranjero en los niños, que es su aprendizaje en sí, se ve limitado por las difíciles condiciones que enfrentan las docentes del preescolar de las instituciones educativas publicas

^(*)El PNB y el documento “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés” tienen la intención de promover la enseñanza de lenguas extranjeras de manera temprana. Sus lineamientos y objetivos parecen querer asegurar un buen nivel de lengua en la adultez al señalar una integración entre la instrucción en lengua y el plan de estudios general del sistema educativo colombiano.

¹² FANDIÑO-PARRA, Y.J., BERMÚDEZ-JIMÉNEZ, J.R., LUGO-VÁSQUEZ, V.E. Op. cit., p. 374.

debido al nivel de apropiación que tienen del idioma inglés, lo que pone en evidencia la falta de promoción para la formación pedagógica en esta área. Así mismo, por el escaso número de horas propuestas para su enseñanza, una hora semanal^(*), lo que no permite que se tenga regularidad y/o constancia para favorecer la aprehensión de los contenidos temáticos que vayan siendo trabajados, situación tal que como consecuencia, repercute en la apropiada valoración y/o evaluación del área.

A todo ello hay que agregar, que los recursos materiales necesarios para el afianzamiento del idioma, en su mayoría, son elaborados por las docentes mismas, lo que también las restringe, por una parte, a la apropiación y utilización de materiales ya prediseñados e inherentes a la enseñanza de los idiomas extranjeros (materiales de tipo técnico, tecnológico, literario, entre otros) los cuales podrían ser utilizados para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, en este caso, del idioma inglés; y por otro lado, porque si se precisa de promover el Plan nacional de bilingüismo al interior de las instituciones educativas oficiales, tanto en docentes como en estudiantes, se necesita adquirir recursos materiales que sean efectivos en la promoción y aprehensión de los idiomas.

Aún a pesar de tales circunstancias, las docentes del preescolar han venido respondiendo ante la apremiante necesidad de implementar el aprendizaje del inglés entre sus estudiantes, de manera tal que sea congruente con el hecho de desarrollar un currículo que sustente la enseñanza de este idioma dentro de la transversalidad de las dimensiones que este nivel maneja.

^(*)Parágrafo 2°. La intensidad horaria para el nivel preescolar será como mínimo de veinte (20) horas semanales efectivas de trabajo con estudiantes, las cuales serán fijadas y distribuidas por el rector o director del establecimiento educativo". MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Diario Oficial No. 44.901 Jueves 15 de agosto de 2002 DECRETO NÚMERO 1850 DE 2002.

Es así como resulta, entonces, importante caracterizar la práctica pedagógica de las docentes del nivel preescolar en la enseñanza y el aprendizaje del inglés entre niños y niñas de este nivel, de modo que sea posible determinar el desarrollo de esta área dentro de su labor docente.

Es por ello que a continuación se describen, en primera instancia, algunos antecedentes internacionales y locales que permitirán observar los hechos acontecidos en investigaciones realizadas de este mismo orden para la enseñanza y el aprendizaje del inglés entre niños del nivel preescolar; y en segunda instancia, la ruta de desarrollo de la conceptualización utilizada para sustentar esta propuesta de investigación.

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes Internacionales

En este punto se describen los aportes centrales de tres trabajos investigativos que dan cuenta de las estrategias didácticas, los recursos, el tipo de formación, las habilidades o destrezas del idioma, entre otros, de las docentes del nivel preescolar para la enseñanza del inglés entre sus estudiantes. Estos tres proyectos de investigación destacan, de manera concisa, la forma cómo el inglés es asumido por las docentes del preescolar desde su propia perspectiva, lo que permite establecer una relación coherente entre estos trabajos investigativos y el planteamiento del problema, motivo de investigación, de este trabajo.

2.1.1.1 La Enseñanza del Inglés en la Educación Básica Oficial de Zacatecas.¹³

La siguiente investigación es de tipo cualitativo, cuya metodología, tal como aparece descrita, se basó en la utilización de la técnica de grupos focales. Esta investigación tuvo lugar en el estado de Zacatecas en México y fue dirigida básicamente a tres grupos de docentes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Para efectos del presente trabajo, sólo se describe la información pertinente con el grupo focal de nueve docentes que participaron en la investigación por el nivel preescolar.

Las docentes del nivel preescolar a pesar de que se sienten que están poco preparadas para enseñar el inglés a los niños de su nivel, piensan que la enseñanza de este idioma extranjero debería asumirse desde edades muy tempranas de la niñez; lo que permitiría que el aprendizaje del inglés fuera más apropiado y propicio para los niños; por lo que en conceso, las docentes determinaron que por lo menos la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera debería iniciarse desde el nivel preescolar.

Según las docentes entrevistadas, el aprendizaje de un idioma tiene lugar desde el momento en que un niño nace, por lo que la familia se constituye en el primer maestro proveedor y facilitador en el aprendizaje del lenguaje; las docentes del preescolar debido a que atienden niños y niñas en edades tempranas hacen parte, junto con la familia, de las formas comunicativas que el niño puede tener y desarrollar. De acuerdo con Jerome Bruner:

¹³ GONZÁLEZ, Muro Francisco. Segundo Simposio Binacional. La Enseñanza del Inglés en la Educación Básica Oficial de Zacatecas. Universidad Autónoma de Zacatecas, 2006.

Muchas de las primeras acciones de los niños se dan en situaciones restringidas de la familia, y muestran un nivel de sistematización muy elevado. Dice Bruner, que cuando el campo de acción del niño está delimitado, lo que ocurre en ese campo es tan ordenado y sistemático como lo que ocurre en la vida de un adulto. Cuando el niño entra en el mundo del lenguaje y de la cultura, está ya preparado y capacitado para descubrir e inventar formas sistemáticas de relacionarse con las exigencias de la sociedad y con las formas lingüísticas. La comunicación prelingüística y la lingüística suceden en un campo restringido: en esas situaciones, el niño y el educador combinan todos los elementos para abrir una comunicación eficaz.¹⁴

El entorno familiar es muy importante en la enseñanza de un lenguaje. Todo viene, de acuerdo a las docentes, de la casa; la familia es determinante en el despliegue de las destrezas de la lengua. Por ende, si se quiere hacer algo efectivo respecto de la instrucción en el inglés, debe tenerse en cuenta la contribución de los padres de familia, aseguran las docentes.

Por otra parte, las docentes del preescolar piensan que la escasez de recursos financieros también repercute en la enseñanza del inglés debido a que existe una limitación en los recursos para el pago de más personal docente que asuma la labor de la enseñanza del inglés en los preescolares del país. En general, señalan que hacen falta docentes en los planteles, a quienes no se contrata por restricciones presupuestales. Sánchez Jabba asegura que:

Para disminuir el déficit cuantitativo habría que generar incentivos para que esta profesión se vuelva más atractiva entre los bachilleres que continúan hacia sus estudios superiores, especialmente entre aquellos que obtienen los mayores puntajes. En este aspecto, los estudios más relevantes sobre el tema demuestran que atraer a los mejores profesionales a la docencia contribuye a aumentar la calidad educativa (Clotfelter, et al., 2010; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004). Una forma de lograr lo anterior consiste en mejorar la remuneración docente.¹⁵

De esta manera, se observa cómo la inversión económica en los docentes, aún inclusive, desde las licenciaturas de pregrado, son un incentivo particularmente

¹⁴ ARAMBURU O, Mikel. Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. España: Revista Iberoamericana de Educación, p. 13, ISSN: 1681-5653

¹⁵ SÁNCHEZ JABBA, Andrés. Educación y desarrollo regional en Colombia. En: Bilingüismo en Colombia. Bogotá: Banco de la República, 2014. ISBN 978-958-664-285-9.

importante en el fomento de una enseñanza de calidad; por lo cual ampliar el número de docentes que trabaja en las instituciones educativas podría generar una mejor calidad de la educación en todos los niveles.

Así mismo existe consenso entre las docentes acerca de la falta de recursos materiales para la enseñanza del inglés en el preescolar, esto como consecuencia de la falta de inversión financiera en recursos para este nivel de educación. Sin embargo, las docentes piensan que con la ayuda de los padres de familia, es posible que se puedan obtener los recursos que permitan llevar a la práctica el aprendizaje de este idioma en la educación preescolar que se imparte en Zacatecas.

Por otro lado, otro aspecto que generalizan las docentes tiene que ver con su sentir personal y profesional ante la falta de dominio del idioma inglés, al respecto las integrantes del grupo focal de docentes piensan que un pequeño porcentaje (10%) de ellas y ellos, pues también hay hombres que enseñan en ese nivel de la educación, poseen los conocimientos suficientes como para enseñar el idioma inglés. Algunas otras estiman que incluso el porcentaje verdadero podría ser inferior a éste ya que sienten que las docentes que en realidad manejan este idioma con propiedad son muy pocas.

De otra parte, en el estado de Zacatecas existe una realidad inocultable en la continua migración hacia los Estados Unidos, lo que implica que las personas abandonen sus regiones en busca de una mejor calidad de vida. Esto es motivo de preocupación por parte de las docentes, por un lado, porque para algunas de ellas esta situación implica que si en la educación pública se incluye la enseñanza del inglés, significaría que las personas migrarían con mayor rapidez debido a que se sentirían en confianza con su nivel comunicativo para entender las instrucciones laborales que les exijan. Pero, por otro lado, algunas docentes manifiestan que por el contrario, al enseñar inglés en las instituciones educativas

públicas se favorecería la estadía de las personas en la región, ya que se animarían a estudiar en las universidades locales por tener conocimientos del inglés que les ayudarían con sus profesiones y de esta forma permanecerían en sus regiones de origen.

Finalmente, las docentes sugieren que se diseñen programas de inglés acordes con el nivel preescolar y con la básica primaria; además de que se provea juntamente con ello, de los materiales didácticos y recursos necesarios que les permitan enseñar el inglés dado que consideran la necesidad de preparar a sus estudiantes en el aprendizaje de ese idioma como una mirada al futuro profesional de ellos dada la importancia que tiene conocer un idioma extranjero en la actualidad. Así mismo aconsejan que se cuente con una hora semanal para la enseñanza de este idioma desde el nivel preescolar, pero se sostienen, aun mayormente, en que este proceso se inicie, en lo posible de las circunstancias económicas, desde niveles de lactantes y maternal.

2.1.1.2 El programa de Inglés en preescolar (un acercamiento etnográfico)¹⁶

En este aparte se señalan los puntos más sobresalientes que hicieron parte de la implementación de esta investigación, así como las características pertinentes de los hallazgos encontrados.

La presente es una investigación de corte etnográfico con atención a una población infantil entre los cinco y los siete años de edad, del nivel preescolar de educación pública de la Ciudad de Acapulco (México) en los ciclos escolares correspondientes con los años 2006 – 2007 2007 – 2008; y cuyos objetivos se centran en conocer y describir los procesos de la enseñanza y del aprendizaje del

¹⁶ SERNA MÉNDEZ, Sarahí. El Programa de Inglés en Preescolar (Un Acercamiento Etnográfico). Avance de Investigación en Prácticas Educativas en Espacios Escolares. Acapulco: Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Educación Universitaria, 2008.

idioma inglés en el nivel de educación y construir conocimientos acerca de las formas y procedimientos metodológicos que conlleva este proceso.

De acuerdo con este trabajo de investigación, el programa de inglés en el nivel preescolar se creó a partir de la necesidad de iniciar el aprendizaje de este idioma desde una edad temprana y hacerlo extensivo a los niveles superiores de manera que sea posible adquirirlo como una segunda lengua. En este punto cabe resaltar que se habla de adquisición de una segunda lengua y no del aprendizaje, propiamente, de una lengua extranjera. Según Stephen Krashen existe una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua:

Hay dos sistemas independientes en el proceso de la apropiación de una segunda lengua¹⁷.

a) Adquisición.- Es un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación, no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición es necesaria una gran interacción del individuo con la lengua meta.

Ejemplo: EL caso de los inmigrantes que llegan a un país y cuya lengua no es la suya, entonces ellos se ven forzados a aprender esa lengua para poder comunicarse, adquieren la lengua sin ningún o poco conocimiento formal de la lengua.

b) Aprendizaje.- Es un proceso consciente, debido al conocimiento formal de la lengua por adquirir. A través de este aprendizaje el individuo tiene la capacidad de explicar las reglas gramaticales en la lengua meta. La situación del aprendizaje contribuiría solo para dar un discurso poco fluido, ya que el individuo estaría más preocupado con la manera de que el mensaje es transmitido.

¹⁷ KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press Inc., 1982. ISSN 9780080286280. p. 10

De esta forma y con relación a este punto en particular se sugiere aclarar que se estaría hablando del aprendizaje de un idioma extranjero más no de la adquisición de una segunda lengua.

Esta investigación añade, además, que debido a distintos factores que se presentan en el aula, el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua no ha podido tener lugar; pero precisamente lo que se busca es generar un conocimiento del proceso que se viene llevando en las aulas de manera que se identifiquen esos posibles factores que determinen la internalización del inglés en los centros educativos públicos.

Por lo anterior, se presentan las aproximaciones que se han alcanzado con base en las observaciones categorizadas producidas durante la investigación:

1. Se encontraron las siguientes categorías: la enseñanza es de enfoque comunicativo, la didáctica es por mímica y gesticulación, el aprendizaje es paralelo, se aprende haciendo, el aprendizaje también es auditivo, la enseñanza es de tipo lírica; y la construcción del conocimiento es por imitación.
2. En cuanto a la preparación de los docentes para enseñar el inglés en sus clases, se halló que su perfil es más académico que pedagógico, tienen conocimientos de inglés adquiridos durante su preparación universitaria; la didáctica utilizada es producto de cursos de capacitación impartidos y promovidos por la coordinación del Programa de Inglés en Preescolar y Primaria.
3. Se observa que en algunas clases los docentes no tienen un programa curricular que los oriente, por lo que improvisan algunas veces y enseñan

contenidos repetitivos sin ningún tipo de secuencia; sin embargo, el alumno aprende el vocabulario que aunque poco significativo es práctico para su vida cotidiana.

4. El programa de inglés carece de libros diseñados por la Secretaría de Educación Pública, el libro utilizado en el aula es desarrollado por editoriales comerciales que no tienen en cuenta los factores sociales y del entorno de los estudiantes.
5. La disciplina es compartida tanto por el docente de inglés como por el docente director de grupo.
6. Se observaron prácticas donde tienen lugar actividades de aprendizajes simultáneos y distintos: el docente suele dividir el grupo, los que tienen material de trabajo como el libro, trabajan sobre las actividades propuestas en el libro; los demás trabajan con el docente sobre el tablero con actividades propuestas por el docente. Existe diferencia entre unas y otras actividades; y aun cuando el docente supervisa el trabajo realizado por todos los estudiantes, estos dos grupos no aprenden el mismo tipo de contenidos.
7. Por último, se observa que el aprendizaje del inglés es fragmentado debido a que el docente de inglés no tiene un plan curricular del cual apoyarse, los contenidos curriculares se basan en la percepción del docente, de lo que se debe o no enseñar, lo que ocasiona que el aprendizaje del idioma inglés quede por debajo de un nivel satisfactorio de aprehensión.

2.1.1.3 Orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en educación infantil¹⁸

El presente es un documento que muestra los resultados alcanzados por un grupo de docentes de una institución de educación infantil de Canarias (España); a partir de la implementación de un diseño curricular para la enseñanza de inglés en niños y niñas del segundo ciclo de educación primaria; cuya elaboración se basó en un proceso de seguimiento continuo y en la experiencia adquirida por las docentes en el aula de clases de este nivel de primaria; y que como objetivo buscaba mejorar la enseñanza de este idioma desde edades tempranas.

2.1.1.3.1 Objetivos para la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de educación infantil

De acuerdo con las docentes, el primer contacto con una lengua extranjera, requiere de ser una experiencia agradable en los niños; a la vez que motivante, y que promueva una actitud de curiosidad hacia su aprendizaje. Esta iniciación en el conocimiento de una lengua extranjera supone, por una parte, que los estudiantes tomen conciencia de la existencia de otra forma de comunicarse a partir de los rasgos fonéticos de esa lengua; y por otro lado, que es posible referirse al entorno en términos del uso oral de esa lengua; de esta forma se establece una manera de enseñar que introduce nuevos aprendizajes, estableciendo un equilibrio entre la seguridad que brinda conectar los conocimientos previos con el interés suscitado por la presentación creativa de aprendizajes nuevos.

En el caso del aprendizaje del inglés en los niños, éste se basa en la comunicación oral, a través del lenguaje verbal y no verbal. Por consiguiente, el

¹⁸ SÁNCHEZ, C. TENESOYA, M. QUINTANA, I. PÉREZ, R. Orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el segundo ciclo de la educación infantil. En: Materiales Curriculares. Cuadernos de Aula. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2005. ISBN 84-689-0721-9.

nivel de valoración para demostrar la comprensión oral se centrará en respuestas verbales, que pueden ser en español o a través del uso de expresiones sencillas en inglés; y no verbales que pueden ser por medio de acciones, gestos, dibujos, mímicas, juegos, entre otros.

En el caso de la expresión oral, es necesario aclarar que es pertinente alentar a los niños y niñas a que se expresen en inglés respetando “el periodo de silencio”¹⁹ de modo que, el uso de la lengua extranjera este de acuerdo con sus alcances en el aprendizaje de la misma. Conforme a lo anterior, la enseñanza de una lengua extranjera permitirá que los niños y niñas de Educación Infantil adquieran y desarrollen capacidades²⁰ tales como:

1. Comprender el mensaje de textos orales en lengua inglesa (rimas, canciones, cuentos, descripciones, relatos, instrucciones, encargos...) accesibles y significativos para el alumnado de estas edades, relacionados con sus experiencias e intereses.
2. Participar de forma oral en situaciones de comunicación habituales y sencillas o en situaciones creadas para tal fin, respetando tanto las normas que rigen la expresión oral (pronunciación, entonación, ritmo...) como las de la comunicación interpersonal (turno de palabra, respeto a las opiniones ajenas, etc.).
3. Utilizar recursos expresivos verbales y no verbales con el fin de hacerse entender en la lengua extranjera; así mismo, saber interpretarlos.

¹⁹El periodo silencioso parte de la hipótesis central del Método Natural propuesto por Krashen en la década de los 80, y afirma que la adquisición del lenguaje ocurre solo si se comprende el mensaje, es decir, si obtenemos información comprensible – *comprehensible input*. Esto lleva a la conclusión de que la adquisición unidireccional se basa en lo que entendemos y oímos y no en lo que producimos. Por lo tanto, el objetivo principal del Método Natural es proporcionar información que pueda ser comprendida por el receptor y así llevar al alumno a entender la información dentro y fuera del aula, es decir, al mundo real. SÁNCHEZ, Lourdes. Investigación en la acción: el periodo silencioso como procedimiento didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Andalucía: Universidad de Jaén, 1995.

²⁰ SÁNCHEZ, C. TENESOYA, M. QUINTANA, I. PÉREZ, R. Op. cit, p. 2.

4. Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y sus culturas.

2.1.1.3.2 Selección y organización de los contenidos del currículo de educación infantil en la enseñanza de una lengua extranjera

Para la selección y organización de los contenidos, las docentes partieron de una reflexión acerca del posible diseño y presentación del Currículo de Educación Infantil. Posteriormente, se hizo una selección de los temas que pudieran ser aplicados en este nivel para su enseñanza en inglés; dicha selección se hizo teniendo en cuenta, básicamente, la frecuencia con la que estos temas se suelen trabajar en las aulas; esto significaba que sólo se podrían trabajar algunos de estos temas; y que otras temáticas quedarían para cursos siguiente, de manera que se pudieran trabajar conjuntamente: (ropa-estaciones; estaciones-comida; familia-casa; familia-navidad; la calle-profesiones; en función de los contenidos desarrollados en Educación Infantil). Es de aclarar que no se establece el nivel de profundidad con el que deben ser trabajados, porque tal decisión depende de varios factores entre otros, del momento del curso en el que se está, del interés que se despierte entre os estudiantes, etc.

2.1.1.3.3 Papel del profesorado en la enseñanza de la lengua inglesa

Los contenidos propuestos para el nivel, junto con los conocimientos del docente y las características del grupo, ayudaron a definir la secuencia de los contenidos a enseñar y su relación con las situaciones comunicativas a proponer. Para favorecer el ambiente de aprendizaje de la lengua extranjera, se considera esencial que el docente se comunique en inglés en todas las situaciones posibles dentro del aula y por fuera de ella; De este modo, el docente se convierte en un

modelo lingüístico, debiendo adecuar el uso de la lengua a los niños y niñas, con una pronunciación correcta, entonación apropiada, tono adecuado, utilización de gestos y mímica para facilitar la comprensión.

2.1.1.3.4 Organización del aula, distribución del tiempo y del espacio

En el salón de clase se pueden dar diferentes grupos de estudiantes dependiendo de la actividad y, en especial, del objetivo que se quiera conseguir, puesto que cada grupo favorece un determinado tipo de aprendizaje. Con respecto al espacio, se puede contar con el aula de clase diaria o con un salón particular para las clases de inglés. Ambos espacios ofrecen sus propias ventajas: En el aula de clase del curso se logra, por un lado, que los estudiantes se ubiquen en su espacio natural y conozcan sus normas y, por otro, que el docente recoja la información que este espacio le proporciona, pudiendo utilizar los materiales y recursos empleados habitualmente. Sin embargo, también se podría usar el salón de inglés particular, pues su uso permitiría a los estudiantes desplazarse, lo que favorecería su autonomía; además, posibilita que los niños aprendan a ubicarse en espacios diferentes, así como a utilizar la lengua extranjera empleada en estos desplazamientos. El uso del salón de inglés resulta muy apropiado, pues puede dotarse de materiales audiovisuales necesarios para el aprendizaje de una lengua extranjera, evitando el incómodo traslado de materiales y la consiguiente pérdida de tiempo.

2.1.1.3.5 Secuencia didáctica

El manejo de rutinas, aparte de ser una característica del nivel de Educación Infantil es un elemento necesario en la confianza de los estudiantes debido a que facilitan el aprendizaje y ayudan al docente en la organización de los hábitos del aula. Para mantener este modelo organizativo, sin alterar tales hábitos, se sugiere

que las clases de inglés mantengan una estructura fija, en la que se destacan tres momentos o fases: En primer lugar, la presentación de “saludos”, en este momento se puede utilizar una canción y/o fórmula para saludar, se nombra al monitor del día y se comentan las noticias que tengan a lugar (fecha, cumpleaños, clima, asistencia...). En segundo lugar, se enseña la “actividad principal”: parte central de la clase, que consta de actividades que giran alrededor de la lectura de un cuento o una rima, nuevos juegos, producciones artísticas, representaciones, interpretación de canciones, etc.; y finalmente, la “despedida” al igual que en los saludos, en este momento se utiliza una canción y/ o fórmula para despedirse.

2.1.1.3.6 Materiales y recursos

Los materiales y recursos para la clase de inglés son, primordialmente, necesarios ya que favorecen el interés de los niños y facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo que ayuda a crear situaciones comunicativas. Estos materiales y recursos se pueden dividir en las siguientes categorías:

- Materiales específicos del aula de Educación Infantil: marionetas, teatro de títeres, cuentos, legos, construcciones, bloques lógicos, láminas.
- Materiales específicos del área de inglés: vídeos, CD, libros, láminas didácticas
- Recursos audiovisuales y tecnológicos: reproductor de CD, televisión, vídeo, DVD, computador.
- Material real, bien del entorno de los estudiantes, o bien de la cultura anglosajona: revistas, periódicos, folletos publicitarios, envases.
- Material elaborado por el propio alumnado: cuentos, dibujos, juegos, tarjetas.

2.1.1.3.7 Evaluación

La evaluación es un elemento inseparable de la actividad educativa, este es el eje central dentro de la planificación; por lo que se ha de evaluar tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como el resultado o producto observado. La evaluación se convierte en un instrumento facilitador de la retroalimentación del proceso educativo. Esta evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje hace referencia a la valoración de todos aquellos elementos que lo configuran: el proceso de aprendizaje de los estudiantes; la práctica docente y todos los elementos que la integran, incluida la programación del aula; y las condiciones de la propia institución.

La información referente al proceso de aprendizaje del estudiante en relación con la consecución de los objetivos programados se obtiene de los a partir de las capacidades desarrolladas, competencia adquirida en la lengua extranjera y aprendizajes alcanzados.

Para el análisis de la práctica docente se pueden considerar los siguientes elementos que la integran: La planificación, programación, los objetivos: su concreción, adecuación, secuencia; los contenidos: selección, adecuación, secuencia; la metodología: aspectos que favorecen el aprendizaje, tipo de actividades, estrategias o procedimientos, agrupación de los escolares; las actividades: adecuación a los objetivos y contenidos, respuesta del estudiante; los materiales y medios didácticos: adecuación al grupo y a los objetivos programados, interés que despiertan, posibilidades; la lengua de aula utilizada: grado de comprensión/expresión del estudiante utilización del lenguaje no verbal; la distribución de los espacios y los tiempos: organización espacial, horario; la interacción en el aula: tipo de intervención, grado de autonomía desarrollado en el

estudiante, socialización, participación; el sistema de evaluación: técnicas, instrumentos.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

2.1.2.1 La respuesta a una exigencia actual²¹

Esta es una investigación de tipo cualitativa; que consiste básicamente en una propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza del inglés en el nivel preescolar y de primaria de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga; promovida inicialmente por docentes de inglés de la institución y dirigida a los estudiantes del ciclo complementario; es decir, a aquellos estudiantes que terminan el once grado pero cursan cuatro semestres más para obtener el título de Normalista Superior. Estos estudiantes, en últimas, son quienes se encargan de enseñar el inglés a los niños y las niñas tanto del nivel preescolar como el de primaria.

La Escuela Normal Superior de Bucaramanga promueve la enseñanza del inglés entre sus estudiantes, tomando como punto de partida el uso de un enfoque comunicativo, las dinámicas de socialización, la investigación de campo y una labor conjunta con los padres de familia y la universidad^(*).

En los últimos años, se ha venido desarrollando el “Proyecto de Bilingüismo” en esta institución educativa, el cual tiene su base en un programa de enseñanza del

²¹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Al tablero No. 48. Periódico Electrónico, Bogotá. Diciembre 2008 - Enero 2009.

^(*)El proyecto es auspiciado por la Fundación Suramericana, con una inversión de 1500 millones de pesos, cuenta con la coordinación de la Cámara de Comercio de Bucaramanga y es desarrollado por el Instituto de Lenguas de la UIS en dichos planteles de enseñanza, desde el año pasado con proyección hasta el 2015.

idioma inglés como una herramienta comunicativa esencial para el desempeño personal y profesional de cada estudiante; y cuya meta final es la formación de los futuros maestros en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y dirigida, particularmente, al nivel de preescolar y primaria.

Inicialmente este proyecto se debía dirigir a los docentes que enseñaban inglés en las instituciones educativas públicas de la ciudad, pues se encontró que aunque el inglés se enseñaba como una asignatura adicional con un bajo nivel de exigencia de este idioma; ello significaba que había una gran deficiencia en el proceso de aprendizaje del idioma entre los estudiantes; y mayormente, de los propios estudiantes de la Escuela Normal, quienes a su vez, serían los futuros maestros que enseñasen el inglés a otros niños y jóvenes.

En conjunto, tanto directivos de la Escuela Normal como docentes de inglés y la Asociación de Padres de Familia se propusieron fortalecer la enseñanza del inglés con la colaboración de docentes idóneos que tuvieran dominio sobre este idioma y lo enseñaran de forma apropiada; docentes profesionales graduados de las Universidades, Industrial de Santander, la Cooperativa de Colombia y la de Pamplona; de modo que se realizó, primeramente, una reestructuración curricular que se acoplara con el Programa Nacional de Bilingüismo y que permitiera crear un programa curricular que reuniera los componentes apropiados para la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde el uso de sus habilidades comunicativas.

Adicionalmente, este programa debía ser preparado y dirigido al nivel preescolar y de primaria con una intensidad horaria de tres horas semanales de inglés; y de cuatro horas o más en el bachillerato y el ciclo complementario.

Para el desarrollo del programa, las clases debían manejar el enfoque comunicativo, con el cual se privilegiara el uso de las habilidades comunicativas, específicamente, la escucha y el habla en el nivel preescolar; y la comprensión

lectora y la producción escrita de textos sencillos en el primer y segundo grado de primaria. Así mismo, en ambos niveles de educación básica era importante contar con metodologías didácticas como el uso del método de Respuesta Física Total para el aprendizaje a través del movimiento corporal del niño, relacionándolo con su entorno y su espacio, muy similar al aprendizaje de la primera lengua en los primeros años.

Finalmente, todo este proceso del proyecto educativo bilingüe debía converger y concretarse en actividades expositivas que demostraran el dominio del inglés como idioma extranjero, entre otras actividades se llevaron y aún se llevan a cabo en la Escuela Normal, actividades tales como la realización del English Talent Show (Espectáculo de Talentos), la canción inglesa, spelling bee (concurso de deletreo), obras de teatro, entre otras. Todas ellas actividades que propenden por el uso real y comunicativo de un idioma, hoy más que nunca, necesarios en la cotidianidad familiar y laboral de las personas y su relación con el mundo cada vez más globalizado.

2.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Es esta instancia, se determinan los diferentes planteamientos teóricos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de esta propuesta de investigación. A continuación, y en primer lugar, se presentan las distintas conceptualizaciones que autores reconocidos en el campo de la pedagogía, la psicología, la sociología, e inclusive desde una perspectiva socioeconómica, han brindado al análisis y estudio de la labor docente; concepciones básicamente relacionadas con la implementación del bilingüismo en Colombia, la práctica pedagógica, el currículo, las representaciones didácticas, la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Así mismo, se presentan las diferentes concepciones teóricas acerca de lo que significa un modelo didáctico, cómo se caracteriza y de la distinción explícita que existe entre modelo y metodología. Tales referentes teóricos sentarán las bases para comprender, correlacionar y puntualizar dichas perspectivas conceptuales con los planteamientos elaborados durante el desarrollo del proyecto.

En segundo lugar, se conceptualizan las diferentes metodologías y los principales modelos didácticos utilizados para la enseñanza del inglés en las instituciones educativas del país a la luz de los lineamientos curriculares para la enseñanza de idiomas extranjeros, de modo que se puedan determinar aquellos modelos didácticos utilizados por los docentes del preescolar, las principales características de éstos modelos en su práctica, los tipos de contenidos que manejan, las habilidades de comprensión y de producción que se generan entre los estudiantes, así como, los recursos materiales y tecnológicos con los que se apoyan los docentes del nivel preescolar para la enseñanza y aprendizaje del inglés.

2.2.1 Retos del programa nacional de bilingüismo. Colombia bilingüe.²²

2.2.1.1 La formación bilingüe de los estudiantes colombianos

Las instituciones educativas tanto privadas como públicas han venido reevaluando el PEI, sus currículos y los planes de estudio de sus instituciones con el fin de adecuarlos a los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés (Ver Anexo A), de modo que; por una parte, puedan valorar los conocimientos y las metodologías que utilizan los docentes, así como su nivel de competencia en la enseñanza del inglés; y por otro lado, para especificar los niveles de desempeño que los estudiantes deben alcanzar para desarrollar sus

²² Fandiño-Parra, Y.J., Bermúdez-Jiménez, J.R., Lugo-Vásquez, V.E. Op. cit. p. 363-381.

habilidades comunicativas y, por ende, ser competentes en el dominio de un idioma extranjero.

Sin embargo, para dar impulso a la implementación de un programa de bilingüismo como el propuesto se requiere de acondicionar; en primer lugar, la elaboración de programas curriculares que articulen la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y el idioma extranjero de modo que se beneficien mutuamente; en segundo lugar, el compromiso conjunto y el trabajo mancomunado entre instituciones educativas, docentes y padres de familia para que el proceso de aprendizaje del inglés sea continuo y extensivo a situaciones extracurriculares; y finalmente, la capacitación continua y actualizada de los docentes en la educación bilingüe de modo que se implementen y se enriquezca el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

2.2.1.2 Reto específico: educación infantil bilingüe

Uno de los objetivos en la proposición de los Estándares de inglés es el de favorecer la enseñanza de un idioma extranjero desde temprana edad. Sin embargo, la documentación existente acerca de la enseñanza y del aprendizaje de un idioma extranjero en los niños es muy imprecisa. Así mismo, los programas curriculares, planes de estudio, metodologías de la enseñanza del inglés para los niños en las instituciones educativas se contemplan de manera generalizada o sin una continuidad que precise los contenidos y las temáticas, las actividades metodológicas a trabajar. Por consiguiente, se carece de un marco de referencia que dé cuenta por qué la educación bilingüe en primaria es beneficiosa y cómo y cuándo se debe llevar a cabo.

Por lo anterior, a continuación se describen una serie de indicaciones que pueden servir de direccionamiento o de referencia acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los niños. Cabe recordar que se han propuesto también los

Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros²³, los cuales brindan asesoría en el conocimiento de metodologías efectivas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés por autores reconocidos en este campo.

2.2.1.2.1 ¿Por qué aprender L2 en primaria?

El aprendizaje de un idioma extranjero favorece el rendimiento académico²⁴ entre los niños, ya que promueve el deseo por aprender nuevos conocimientos; Así mismo, existe entre los niños la desinhibición frente a la práctica y repetición de sonidos, la gesticulación de estos y el uso de expresiones nuevas; finalmente, los niños están en una etapa de su vida en la que la plasticidad de sus cerebros les facilita aprender lenguas.

Investigaciones llevadas a cabo por Helen Neville, utilizando registros EEG, parecen demostrar que el procesamiento de la información gramatical cambia en función de la edad a la que la persona es expuesta al lenguaje por primera vez. En sus estudios, los niños que aprendían inglés como lengua materna entre el año y los tres años de edad activaban el hemisferio izquierdo al procesar la gramática inglesa. Sin embargo, cuando aprendían una segunda lengua, años más tarde, mostraban una mayor bilateralidad. Sabemos que las personas bilingües dominan mejor la gramática y el acento si aprenden un idioma a una edad temprana pero eso no ocurre en el caso de la semántica y el vocabulario. La conclusión que podemos extraer de estos estudios es que la utilización de los dos hemisferios en el aprendizaje gramatical de una lengua constituye para el cerebro una estrategia de aprendizaje no habitual y menos eficiente. El aprendizaje más tardío de un idioma conlleva una peor ejecución en las funciones gramaticales, independientemente de la semántica. Es por ello que el estudio de la segunda lengua debería iniciarse antes de los siete años de edad, otro de los períodos críticos en el aprendizaje. Aunque la

²³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros. Op. cit, p. 13.

²⁴ Aportes recientes, producto de la reconceptualización y recontextualización de planteamientos en torno a la educación en lenguas extranjeras y en educación bilingüe muestran, por ejemplo, que el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes sino que los favorece. Así mismo un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición contribuyan al aprendizaje de otras lenguas así como a la reflexión sobre la incidencia de los factores individuales en los procesos de adquisición. Los aportes también hacen referencia al momento de dar inicio a una lengua extranjera y hacen énfasis en la iniciación temprana para facilitar su adquisición. Para el caso colombiano la Ley General de Educación ordena su introducción en el ciclo de primaria.

plasticidad cerebral garantiza la posibilidad de aprendizaje a través del entrenamiento mental adecuado, los docentes hemos de aplicar las técnicas que fomenten su optimización.²⁵

2.2.1.2.2 ¿Cómo asegurar el aprendizaje de L2 en primaria?

El diseño de un currículo integrado en el que se enseñe el inglés como un idioma transversal a todas las áreas del plan de estudio; y que además, estas áreas permitan que la enseñanza y el aprendizaje del inglés se base en temáticas y proyectos pedagógicos en cada una de ellas, permitiría que el conocimiento se trabajara como un todo evitando la fragmentación del mismo.

De esta forma se puede favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua más que la enseñanza de las estructuras gramaticales; se contextualizan las situaciones de comunicación real en idioma extranjero; y se proporciona apoyo para el aprendizaje del inglés en los estudiantes, lo que les permitiría desarrollar sus propios estilos de aprendizaje.

2.2.2 Bilingüismo en Colombia²⁶

Se busca examinar el nivel de inglés de los estudiantes y de los docentes de inglés, por medio de pruebas estandarizadas que midan algunas de las competencias básicas en el manejo del idioma. Para su evaluación, los estándares sirven como referente para alinear el componente de inglés de la Prueba de Estado; así como el de las pruebas SABER PRO, y en lo relacionado con la evaluación a los docentes, se enfatiza el planteamiento de los planes de mejoramiento, el cual se concentra en la capacitación de los docentes de inglés y en la medición del nivel de inglés por pruebas internacionales.

²⁵ E. NEWPORT, D. BAVELIER, H. NEVILLE. Critical thinking about critical periods: perspectives on a critical period for language acquisition, *in Language, Brain and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler*. Editado por E. Dupoux, Cambridge, MA: MIT Press, 2001

²⁶ SÁNCHEZ JABBA, Op. cit, p. 83.

2.2.2.1 Nivel de los estudiantes colombianos

El nivel de desempeño de los estudiantes colombianos en el área de inglés de las pruebas Saber 11 y Saber Pro²⁷, en términos generales, muestra que el conocimiento de esta lengua es relativamente bajo; en especial, entre los estudiantes de la educación media, pues el 90% de los bachilleres alcanzó como máximo la categoría A1 (Ver Anexo A); en la educación superior dicha proporción fue del 60 %. Estos resultados son preocupantes, ya que reflejan la magnitud de los retos en materia de bilingüismo en Colombia, ya que solo el 2% de los bachilleres alcanzó el nivel B1 y en la educación superior el 6,5% alcanzó el nivel B+.

2.2.2.2 Nivel de inglés de los docentes

El dominio de inglés de los docentes tiene un efecto considerable sobre el rendimiento académico de los estudiantes²⁸. Para ello, se presentan los resultados del diagnóstico realizado a los docentes de inglés en servicio del sector público²⁹, donde se puede ver que el 25% alcanzó el nivel B+ y el 35% el nivel B1. No obstante, resulta preocupante que el 12,4% alcance el nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1; y el 14,4 %, el nivel A-, puesto que los objetivos del MEN contemplan que hacia 2019 los docentes de inglés del país alcancen el nivel B2.

El anterior resultado refleja uno de los problemas fundamentales de la educación en Colombia: la calidad docente es relativamente mala³⁰, por lo que se puede

²⁷ Cálculos de Sánchez Jabba con base en información del ICFES. En la Prueba Saber 11 sólo se tiene en cuenta a los estudiantes que presentan el Examen de Estado de la Educación Media por primera vez.

²⁸ BONILLA, L. GALVIS, L. Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. Revista Ensayos Sobre Política Económica. Cartagena: Banco de la República, 2012. Vol. 30, No. 68.

²⁹ El desempeño de los docentes corresponde a la prueba de diagnóstico de los docentes de inglés en servicio de 2012; el de los estudiantes del programa de Licenciatura en Inglés, a los resultados del área de inglés de la prueba Saber Pro de 2011. Fuente: MEN, ICFES.

³⁰ BARÓN, Juan D. y BONILLA, Leonardo. La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación. Documento de Trabajo sobre Economía Regional. Cartagena: Banco de la República, 2011. No. 152.

decir que los bajos niveles de bilingüismo entre los estudiantes se explican, en gran medida, porque una buena proporción de los docentes de inglés no alcanza, a su vez, un amplio dominio del idioma.

2.2.2.3 Oferta de docentes

La escasez de docentes de inglés con dominio de este idioma se puede verificar al analizar el volumen de egresados del programa de licenciatura en inglés, quienes son los que tienen las competencias requeridas para ejercer dicha labor. En 2011 presentaron la prueba Saber Pro 185 estudiantes próximos a graduarse de este programa³¹; en 2010, 54; en 2009, 58. Por otro lado, según la información de la base de datos de graduados del MEN entre 2002 y 2010 se graduaron 127 personas de este programa.

Una solución a esta problemática sería la de mejorar la remuneración docente, la cual es comparativamente baja en Colombia³². En este punto cabe resaltar que en 2002 se estableció el nuevo estatuto docente, el cual contempla el desempeño y el mérito de los profesores como componentes fundamentales en la carrera pedagógica, concretamente en lo concerniente al ingreso, ascenso y permanencia.

En ambos estatutos docentes, la remuneración se basa en la experiencia y el nivel educativo, lo que significa que los docentes obtengan mayores credenciales (especializaciones, maestrías y doctorados). Sin embargo, los docentes no son compensados en relación con sus alcances académicos, lo que disminuye la

³¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estadísticas Sectoriales Educación Básica y Media. Disponible en http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?begin=1&seccion=1&id_categoria=2&dpto=&mun=&et=&ins= &sede=.> [Citado el 10 de Agosto de 2015]

³² BARÓN, Juan D. Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: Probabilidad de empleo formal y salarios. Documento de Trabajo sobre Economía Regional. Cartagena: Banco de la República, 2010. No. 132.

motivación y los desincentiva a permanecer en esta labor³³, de tal forma que aquellos de mejores habilidades se insertan en otras profesiones.

2.2.3 El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia.³⁴

2.2.3.1 Estrategias de formación docente

La formación docente se puede trabajar a partir de la utilización de dos estrategias, una se relaciona con el entrenamiento de los docentes; y la otra corresponde con el desarrollo de los mismos.

Por su lado, el entrenamiento para los docentes se basa en la relación que existe entre el docente y el formador, el cual interviene directamente en la manera cómo el docente enseña. Este tipo de intervención se basa en considerar que es posible conseguir mejores resultados del proceso de enseñanza mediante una secuencia definida de pasos en un periodo específico de tiempo. El entrenamiento parte del entendimiento de conceptos básicos y principios, y la adquisición de habilidades instruccionales que son indispensables para el desempeño en el salón de clase; los contenidos dentro del proceso de entrenamiento son determinados por expertos, quienes presentan formatos o documentos estandarizados con procedimientos puntuales acerca de la labor docente y en los que se prescriben las actividades y desempeños.

Por otro lado, el desarrollo es un tipo de estrategia indirecta que tiene una mayor permanencia en el tiempo ya que su objetivo consiste en generar cambios a través del aumento o la modificación de la atención que se presta de manera

³³ BARÓN, Juan D. y BONILLA, Leonardo. Op. cit, p. 5.

³⁴CÁRDENAS, Melba Libia; GÓNZALEZ, Adriana y ÁLVAREZ, José Aldemar. El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. En: FOLIOS. Primer Semestre de 2010. no. 31.

consciente a temas específicos. Esta estrategia se centra en la actitud y la conciencia del docente a partir de la dirección de un tutor formador de docentes.

El tutor aplica estrategias de desarrollo con el fin de estimular la conciencia y la comprensión del docente hacia una situación concreta; cuestionarlo acerca de lo que hace y por qué. Las soluciones son propuestas por el docente mismo con o sin el apoyo del tutor, pues es el docente quien debe tomar las decisiones.

El desarrollo en la formación de los docentes, por consiguiente, se orienta en la búsqueda de respuestas pedagógicas para la transformación y construcción del quehacer pedagógico y de la práctica docente.³⁵

Finalmente, los programas de desarrollo profesional se dirigen a mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación. El desarrollo profesional de los docentes en Colombia se basa, primordialmente, en la atención a los congresos profesionales locales y nacionales; así como en los eventos académicos organizados por editoriales que promocionan para su compra, libros para la enseñanza del inglés. Así mismo, es de resaltar las escasas oportunidades de formación para el desarrollo docente que brindan las universidades; y la falta de apoyo de los gobiernos locales para la financiación de programas de inglés coherentes con las necesidades de los docentes.

En la misma línea, Sparks y Hirsh (1997) identificaron algunos cambios que se vienen registrando últimamente en el desarrollo profesional³⁶:

- De un desarrollo profesional orientado al desarrollo del individuo, a otro orientado al desarrollo de la organización.
- De un desarrollo profesional fragmentado e inconexo, a uno coherente y orientado por metas claras.

³⁵GARCÍA, Carlos M, VAILLANT, Denise. Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se Aprende a Enseñar. Madrid: Narcea Ediciones, 2009. p. 80 – 81.

³⁶ Íbid., p. 80.

- De estar organizado por la administración, a centrarse eminentemente en la escuela.
- De estar centrado en las necesidades de los adultos, a centrarse en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- De una formación desarrollada fuera de la escuela, a múltiples formas de desarrollo profesional centradas en la escuela.
- De una orientación hacia la transmisión de conocimiento y habilidades de los expertos hacia los docentes, al estudio por parte de los profesores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- De un desarrollo profesional dirigido a los profesores como principales destinatarios, a un desarrollo profesional dirigido a todas las personas implicadas en el aprendizaje de los estudiantes.
- De un desarrollo profesional para profesores individuales, a la creación de comunidades de aprendizaje en la que todos, profesores, estudiantes, directores y personal de apoyo, actúen tanto de profesores como de estudiantes.

2.2.3.2 El desarrollo profesional visto por académicos colombianos³⁷

Desde el año 2000 surge un notable interés por conocer el desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio. En este sentido, los estudios realizados sobre el desarrollo profesional de docentes en el área de inglés como lengua extranjera en Colombia³⁸, provienen de investigaciones que muestran las situaciones y consideraciones que tienen los docentes acerca de su propia realidad profesional; entre otras, se tiene que la situación económica y social de las instituciones educativas en donde los docentes laboran; así

³⁷CÁRDENAS, Melba Libia; GÓNZALEZ, Adriana y ÁLVAREZ, José Aldemar. Op. cit, p. 59.

³⁸ GONZÁLEZ, Adriana. Who is Educating EFL Teachers: a Qualitative Study of in-service in Colombia. En: Íkala, revista de lenguaje y cultura. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003. Vol. 8, No. 14, pp. 153-172.

como su situación laboral personal, genera desmotivación en la realización de su quehacer docente; de igual forma, el exceso de trabajo y la falta de autonomía, así como de recursos, se convierten en impedimentos emocionales y físicos para los docentes.

Así mismo, los docentes sienten que su dominio sobre el idioma extranjero ha decaído; en particular, en los docentes de inglés que enseñan en la básica primaria, pues en este nivel es necesario que un mismo docente enseñe todas las áreas del plan de estudio, lo que significa que es mayor el número de horas que se imparte en español, que el que se enseña en el idioma inglés.

Por lo anterior, los docentes relacionan sus expectativas con su participación en programas de profesionalización y consideran que, en primera instancia, este tipo de programas deberían ser diseñados con base en sus realidades sociales y culturales; por consiguiente, estos programas de desarrollo profesional deberían conocer el contexto socio – cultural de las comunidades de donde los docentes laboran de manera que se halle coherencia entre lo que se les brinde como formación profesional y su realidad vivencial. En segundo lugar, los docentes proponen que los cursos de formación sean continuos y variados en sus ejes temáticos; de modo que se profundice en el conocimiento y el dominio de las habilidades comunicativas del idioma extranjero. Finalmente, los docentes sugieren que sus tutores tengan conocimiento real y amplio en la enseñanza de del inglés y en el área de investigación de manera que puedan realizar trabajos investigativos en sus contextos escolares.

2.2.4 Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras³⁹

A continuación se describen algunas de las metodologías utilizadas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, las cuales se constituyen en un referente claro y conciso para los docentes que requieren puntualizar qué tipo de metodologías utilizar y cómo se reconocen y se articulan, en el caso de las docentes pertenecientes a esta investigación, con la dimensión comunicativa de los niños del nivel preescolar.

2.2.4.1 Activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico.

En este apartado, a continuación, se describen a la luz de los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros, las distintas metodologías y modelos didácticos propuestos por diferentes autores reconocidos en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En esencia, se muestran los principales aportes y principios básicos que dichos autores han alcanzado en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares del área de inglés, la metodología activa e interactiva permite aprender cuando se participa en actividades en las que el objetivo principal no es ejemplificar el funcionamiento de estructuras gramaticales sino el de realizar acciones en la lengua extranjera. Añade además, que este tipo de metodologías permiten que los alumnos sean actores que usan la lengua extranjera para comunicarse activamente tanto en el aula como en circunstancias del entorno que así lo requieran.

Así mismo, en los Lineamientos Curriculares se presenta el factor lúdico como un elemento de gran importancia en la vida del estudiante por cuanto establece una conexión entre sus actividades usuales en el hogar y en la vecindad con lo que

³⁹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. Op. cit., p. 30-31.

sucede en el salón de clases. Las actividades lúdicas tienen la ventaja de poseer esquemas conocidos de antemano por los niños y por las niñas y por lo tanto proporcionan un marco familiar para desarrollar el nuevo aprendizaje.

2.2.4.2 Actividades interesantes y significativas centradas en el alumno

Dentro del marco de las metodologías que proponen los Lineamientos Curriculares se encuentran las actividades interesantes y significativas que se refieren, en este sentido, al alumno como el centro del proceso de aprendizaje, por lo que las actividades seleccionadas para la enseñanza aprendizaje deben reflejar sus intereses y necesidades; de esta manera, tales actividades pueden ser significativas para los estudiantes y se relacionan con experiencias concretas de su vida cotidiana.

2.2.4.3 Metodologías que integran lo conocido con lo nuevo

De acuerdo con lo propuesto por los Lineamientos Curriculares en este tipo de metodologías, en el proceso metodológico se puede incluir un elemento de reflexión, a través del cual el niño pueda ser conducido periódicamente a una síntesis personal de lo que está aprendiendo. Este proceso de reflexión está orientado a hacerle consciente de la relación que hay entre lo que está aprendiendo con lo que ya sabe, para dar cabida a los conocimientos y experiencias que él o ella traen al aula de clase y mostrarles que éstos conforman un todo coherente. En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, lo que el niño conoce es el uso de su primera lengua. Se debe entonces considerar su lengua materna como un recurso valioso para facilitar el acceso a la lengua extranjera.

2.2.4.4 Metodologías ricas en contenidos culturales

Así también, conforme a las recomendaciones metodológicas que aportan los Lineamientos Curriculares, la lengua y la cultura son elementos inseparables. El uso de metodologías que faciliten el acercamiento a las culturas asociadas con las lenguas extranjeras, es de suma importancia, ya que las lenguas son la mejor ventana a las culturas de los pueblos que las hablan. La familiaridad con las culturas extranjeras permite no sólo una mejor valoración de la propia sino también la comprensión, el respeto, el aprecio y la tolerancia por la cultura foránea.

2.2.4.5 Metodologías que valoran los factores afectivos

En este sentido, teniendo en cuenta el papel primordial que juega la afectividad en el desarrollo de los niños⁴⁰ ⁴¹se destaca la importancia de crear una atmósfera afectiva en el salón de clase y de reducir el filtro afectivo para que el nivel de motivación e interés se maximice.⁴² La creación de un ambiente en igualdad de condiciones para niños y niñas debe proveer confianza y crear condiciones apropiadas para que en conjunto se desarrollen su autonomía y creatividad.

⁴⁰ HALLIDAY, M.A.K. Language as Social Semiotic. Londres: Edward Arnold. 1978.

⁴¹ BRUNER, J. y WEISSER, S. "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En: D. Olson, y N. Torrance (Comp.), Cultura escrita y oralidad. Madrid: Gedisa, 1995.

⁴² KRASHEN, S.A. Op. cit, p.10.

2.2.5 Modelos didácticos para la enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros⁴³

En este aparte se describen los principales modelos didácticos definidos para la enseñanza de los idiomas extranjeros y sus características, los cuales permiten comprender mejor las distintas concepciones metodológicas que puede implementar y desarrollar un docente en la enseñanza del inglés.

2.2.5.1 Enseñanza comunicativa de lenguas (enfoque comunicativo)

La enseñanza comunicativa de lenguas, de acuerdo con Richards y Rodgers⁴⁴, tal como su nombre lo indica, privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción. Mediante la apropiación del lenguaje, el educando se ubica en un lugar dentro de una compleja red de relaciones que lo definen tanto a él como a la sociedad. La ubicación en dicha red depende del grado de desarrollo de la competencia comunicativa.

Los siguientes son los rasgos principales del enfoque comunicativo:

- La comunicación es su propósito primordial.
- Los contenidos son contextualizados, de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real.
- Los intercambios llevan una gran carga personal: los interlocutores expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos, disgustos, temores, planes y sueños.
- Se enfatiza el uso de situaciones de comunicación reales o que simulan la realidad, tanto en la cotidianidad como en los que surgen de manera eventual.

⁴³ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. Op. cit., p. 32-36.

⁴⁴ RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. La enseñanza comunicativa de la lengua. En: Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2.^a edición actualizada, pp. 153-174.

- Se enfatiza el uso de materiales auténticos para permitir un mayor acercamiento a la realidad de los hablantes nativos de la lengua estudiada. Como materiales auténticos se consideran, generalmente, aquellos que fueron creados con propósitos comunicativos, por hablantes nativos. Los libros, periódicos, folletos y revistas en lengua extranjera, las grabaciones de radio y televisión originadas en países donde estas lenguas se hablan, temas de propagandas, avisos, anuncios e impresos o registros grabados, son considerados materiales auténticos.
- Se privilegia el manejo de situaciones o contenidos comunicativos impredecibles, tal como sucede generalmente en la vida real, en las conversaciones y en los textos escritos intercambian información y usualmente no sabemos con exactitud aquello que nos quieren decir.

2.2.5.2 Respuesta física total (TPR: Total Physical Response)

Este método propuesto por John Asher⁴⁵ se basa en las respuestas de los estudiantes por medio de acciones a las órdenes impartidas por el profesor (o por otros estudiantes) su aprendizaje es mucho más eficiente y su participación activa es más completa. Su característica básica es la respuesta física a órdenes y este hecho permite a los estudiantes el movimiento continuo, aspecto que lo hace atractivo para el trabajo con niños.

Rasgos fundamentales:

- Se hace énfasis en la actividad física como respuesta al mensaje lingüístico.
- El profesor hace uso de órdenes la mayor parte del tiempo y la comunicación con sus estudiantes en clase se hace de esta manera.

⁴⁵ ASHER, John J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. San José: The Modern Language Journal, 1969. Vol. 53, No. 1, p. 3-17.

- Las actividades en clase privilegian el desarrollo de la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario y el habla. Los estudiantes escuchan constantemente las órdenes del profesor y de esta manera adquieren gran familiaridad con los sonidos del idioma que se estudia, al mismo tiempo que aumentan de manera considerable su vocabulario, mediante la observación de las acciones del docente.

2.2.5.3 Enseñanza enfocada en el contenido académico

Las investigaciones sobre este método propuesto por Freeman y Freeman⁴⁶ demuestran que los alumnos adquieren tanto la lengua como los conocimientos del área que están estudiando por cuanto se provee acceso al tipo de lenguaje que necesitarán los alumnos para usar la lengua extranjera como lengua que vehiculiza saberes e información.

Los principios de este modelo se pueden resumir así:

- La adquisición de conocimientos es tan fundamental como la adquisición de la lengua.
- Los contenidos provienen de un área del currículo general de la escuela y son contextualizados para la comunicación real y académica.
- Se enfatiza la integración del lenguaje académico dentro de un área de conocimiento con el aprendizaje de nuevos conocimientos de la lengua extranjera. El enfoque principal es el contenido y no la estructura lingüística.
- Enfatiza la transferencia de conceptos que tiene el alumno en su lengua materna a la lengua extranjera.

⁴⁶ FREEMAN, D.E. Y FREEMAN Y.S. Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. Medellín: Revista Educación y Pedagogía, 2008. Vol. XX, No. 51

3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Para el presente trabajo se siguió el método de investigación cualitativa, de tipo descriptiva – interpretativa, que tiene como enfoque metodológico el estudio de caso en educación, particularmente, se empleó la metodología para el estudio de caso de Eisenhardt.

Eisenhardt (2004) explica que hay ocasiones cuando se sabe poco de algún fenómeno, eventos contemporáneos, cuando los puntos de vista actuales parecen insuficientes porque tienen poco contenido empírico, o a veces los hallazgos sugieren la necesidad del desarrollo de una nueva perspectiva; en estas situaciones, la construcción de conceptos a través del estudio de caso es particularmente apropiada porque ésta no se basa en literatura o evidencia empírica previas (p.548)

El proceso de desarrollar conceptos usando los estudios de caso es muy iterativo y está estrechamente vinculado con los datos. Este enfoque de investigación es especialmente apropiado para nuevas áreas temáticas. Los conceptos resultantes son nuevos, comprobables y empíricamente válidos. Las ideas generadas, la coherencia lógica, y la fundamentación convincente de la evidencia empírica son los criterios claves para evaluar este tipo de investigación. Los conceptos emergen al final, no al inicio del estudio (Eisenhardt, 2004, p.532)⁴⁷

El definir el estudio de caso como enfoque investigativo para el desarrollo de este trabajo permitió estudiar, en concreto, los hechos específicos, singulares e inclusive idiosincráticos acerca de la incidencia de la práctica pedagógica y su caracterización en el aprendizaje del inglés.

El tipo de caso hacia el cual se dirigió esta investigación es de carácter “colectivo”, para este proceso se realizó el estudio con dos docentes del nivel preescolar de la

⁴⁷ EISENHARDT, Kathleen M. En: Building Theories from Case Study Research. Academy of Management Review, 1989. Vol. 1989, No. 4, p. 532-550.

institución educativa oficial “José Prudencio Padilla” de la ciudad de Barrancabermeja, en donde cada docente se constituyó, conforme a su práctica docente, en única y distinguible, de modo que sea posible caracterizar su quehacer en la enseñanza del inglés a partir de las situaciones de clase en las que aplicó y desarrolló metodologías didácticas que apuntaron hacia al aprendizaje del inglés entre sus estudiantes.

3.1 Contextualización de la investigación

Este trabajo de investigación se dirigió a docentes del nivel preescolar en ejercicio de la Institución Educativa “José Prudencio Padilla” de la ciudad de Barrancabermeja (Santander).

El grupo de docentes, objeto de estudio, está integrado por dos profesoras, quienes enseñan el idioma inglés como una asignatura transversal dentro del marco de las dimensiones del desarrollo de los niños establecidas para el currículo del nivel preescolar de la institución.

Estas dos docentes laboran en la jornada de la mañana, con un tiempo aproximado sobre la asignatura de inglés de una hora a la semana por cada docente. En cuanto a la población estudiantil atendida por las docentes está se encuentra en el orden de los veinte y veinticinco estudiantes por salón, todos niños y niñas entre los seis y los siete años de edad.

El nivel preescolar de la Institución Educativa de carácter oficial “José Prudencio Padilla” cuenta con solo el grado Cero o de Transición, el cual corresponde con el último año de pre - escolaridad, y que, para efectos de este trabajo, es el nivel específico en dónde se centró el desarrollo de esta investigación.

3.2. Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo del proceso metodológico de esta investigación se utilizó básicamente dos tipos de técnicas: la observación directa no participante y la entrevista en profundidad, las cuales permitieron obtener información de primera mano y de forma directa acerca de las circunstancias concretas, particulares y características de las docentes del nivel preescolar.

3.2.1 Técnica. Observación directa no participante

Se utilizó la observación de tipo directo, por un lado, para entrar en contacto directo y personal con la situación o situaciones que cada una de las docentes manejaban al interior del aula de clase durante las horas de enseñanza del inglés; pero, por otra parte, esta fue de carácter no participante pues no se pretendía influir o involucrarse en tales situaciones de manera que durante la observación solo se relacionaron los hechos concretos concernientes con la práctica de las docentes.

3.2.1.1 Fases de la observación directa no participante

En el proceso de observación, se reconocieron seis elementos:

3.2.1.1.1. El objeto de la observación o delimitación del problema

El objeto de estudio de esta investigación radicó en la caracterización de la práctica pedagógica y los modelos didácticos que emplean en sus clases de inglés las docentes del nivel preescolar. Por lo cual se buscó, concretamente, acceder a las situaciones de la clase y, con ello, observar las acciones de las docentes tal como ocurren en su propio contexto ambiental y natural de actuación al momento de enseñar el inglés. Es importante resaltar que no se trató de imponer la

coherencia entre los significados y las acciones que se observaron en las docentes, sino de indagar la relación que existe entre ambos.

3.2.1.1.2. Muestreo

En esta fase, hay dos puntos que se definieron antes de realizar el muestreo:

- Selección de actividades y/o acciones que tuvieron lugar durante la clase de inglés.
- Dos docentes del nivel preescolar (Jornada de mañana)

En esta fase se buscó obtener pruebas significativas y representativas debido a que la clase de inglés se enseña una hora a la semana, no era factible realizar registros continuos, por lo que, en el momento de la observación se tomaron decisiones que implican el tiempo de la observación. Estas cuestiones fueron: 1) durante cuánto tiempo se prolongó la observación, 2) con qué frecuencia se observó, 3) en qué momentos se iniciaron y se terminaron los periodos de observación, 4) si se usaban intervalos de tiempo para la observación y el registro, 5) si se pretendía tener constancia de lo que ocurre en distintas situaciones y 6) si se trataba de observar a una docente o a las dos en la misma jornada.

3.2.1.1.3. Los medios de observación

Para mayor eficacia en la recolección de la información y un mejor aprovechamiento del tiempo (debido a que es de una hora a la semana por cada docente) para el registro de las observaciones se utilizaron los siguientes medios:

- Registros narrativos

A través de estos se reflejaron los eventos tal y como ocurrieron, intentando describir los hechos o situaciones del aula de clase objetivamente en su contexto y de forma comprensiva. Para ello se trabajaron:

- a. Anecdótico. La idea básica consistió en anotar lo que se veía u oía, sin hacer ninguna interpretación.
- b. Notas de campo. En este se incluyeron las impresiones e interpretaciones subjetivas.
- c. Muestreo de tiempo.

Se describieron los sucesos, pero en determinados intervalos de tiempo no sucesivos. La observación fue intermitente no continua debido a que las docentes y los estudiantes debían desplazarse desde el auditorio del colegio, sitio en donde por problemas en la estructura física de los salones de preescolar los estudiantes recibían diariamente las clases, hasta el salón de audiovisuales, de modo que las observaciones se detenían en cierto punto en el auditorio y continuaban después de reinstalarse en el salón de audiovisuales. Los eventos observados se consideraron como muestra de la actividad habitual.

- Registros mecánicos

Ayudaron a registrar los datos con más precisión.

- a. Pruebas fotográficas.
- b. Grabaciones en vídeo.
- c. Grabaciones en audio.

3.2.1.1.4 Lugar de la observación

La Institución Educativa José Prudencio Padilla de la ciudad de Barrancabermeja, es un colegio de carácter público, con una sede central en la ciudad y particular para la enseñanza del preescolar y de la básica primaria. Aunque cuenta con dos salones para el nivel preescolar en la jornada de la mañana, debido a deficiencias en la planta física de esta sede, los niños recibían clases en el auditorio de la institución, y las clases de inglés se dividían entre el auditorio y la sala de audiovisuales.

3.2.1.1.5 Recogida de datos y optimización

En este punto se clasificaron los datos recogidos en la observación a partir de las acciones, actividades y situaciones vivenciales al interior del aula de clase y de las docentes mismas en su práctica, así como se valoró si los datos eran confiables.

3.2.1.1.6 Interpretación de resultados

En esta parte, se realizó el análisis de la información obtenida y se elaboraron los informes acerca de las circunstancias y características presentes tanto en el desempeño de las docentes como en los modelos didácticos subyacentes a su práctica.

3.2.2 Técnica. Entrevista en profundidad

Con la utilización de esta técnica se pretendió recopilar información acerca de los conocimientos, percepciones, creencias, significados, reflexiones, entre otros, que

las docentes consideraron pertinentes suministrar acerca de su propio desempeño en las clases de inglés.

3.2.2.1 Elementos de la entrevista en profundidad

Tuvo diferentes momentos:

1. Un comienzo. En este, se ubicó contextualmente a la docente en términos del propósito, importancia, selección de la docente y metodología de la entrevista.
2. Espacio de Intercambio. En este se materializó la conversación a partir de las explicaciones y las preguntas que se formularon. Así se dio a conocer: El propósito de la entrevista, las explicaciones del trabajo de investigación y las preguntas de orden descriptivo, estructural y de contraste. Estas preguntas tuvieron tres momentos de acercamiento sobre el problema que se investigó en cuanto al conocimiento de la información dada por las docentes, su comprobación y su relación.
3. Cierre Conversacional.

3.3 Instrumentos

Así mismo, dentro de los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información de las situaciones que tuvieron lugar en el aula de clase fueron:

3.3.1 Diario de campo

El diario de campo fue el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de la investigación, en el que desde los primeros momentos del

estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscribieron las actividades planeadas concernientes con las observaciones previas y las entrevistas a realizar.

En el diario de campo, se registró no solo datos formales y precisos de la realidad concreta objeto de estudio, sino también las preocupaciones, las decisiones, los fracasos, las sensaciones, y valoraciones, entre otros del propio proceso desarrollado a través de la investigación.⁴⁸

El diario de campo, como explica Spradley “contiene un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros”⁴⁹.

El contenido y organización del diario de campo no tuvo que ver con fórmulas fijas. No obstante, se configuraron categorías de temas que orientaron la información que se registró en el diario. Tales ámbitos, según Spradley, son:

- Registro de diario de actividades
- Formulación de proyectos/objetivos inmediatos
- Comentarios al desarrollo de la investigación
- Registro de observaciones (acontecimientos, sucesos, espacios, etc.)
- Registro de entrevistas
- Registro de conversaciones
- Comentarios a lecturas

⁴⁸ GRUPO L.A.C.E HUM 109. Introducción al Estudio de caso en Educación. Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo. Universidad de Cádiz, 1999. Disponible en <<http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>> [Citado en Septiembre 11 de 2015]

⁴⁹ Spradley, J.P. Participant Observation, Citado por GRUPO L.A.C.E. HUM 109. Introducción al Estudio de Caso en Educación. Cádiz: Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. 1999.

- Hipótesis e interpretaciones durante la investigación
- Evaluación (del proceso, de la información, etc.)

Por otra parte existen una serie de reglas que se siguieron para una mejor utilización del diario de campo:

- a. Antes de cada entrada en el campo, se especificó en el diario los siguientes datos: a) fecha; b) objetivos/propósitos/proyectos; c) duración

Especificar la fecha fue fundamental para diferenciar los registros que se realizaron en cada sesión en el campo, para tener conciencia de la temporalidad de los hechos, y para llevar el cómputo de estancias en el campo; los objetivos que se propusieron para cada sesión eran concretos⁵⁰ para no perderse o deambular sin rumbo en el proyecto. Ello no significó que no se estuviera atento a otras cuestiones no previstas de antemano, sino que el trabajo se pudiera centrar para cada sesión.

Para determinar la ruta de trabajo que respondería a dudas, interrogantes y a nuevas líneas de indagación se precisó de la lectura y el análisis de lo registrado en días anteriores. También fue necesario reconocer la duración, para saber no solo cuánto tiempo se ha estado en el campo sino también, y sobre todo, para saber en qué momentos se ha estado; es decir, permitirá comprobar si siempre se ha estado en el horario establecido o bien, ha existido variabilidad en la permanencia.

- b. Debido a las exigencias, situaciones y rapidez de los hechos, era imposible hacer en el acto una redacción exhaustiva y detallada de todo; en el campo,

⁵⁰ GRUPO L.A.C.E HUM 109. Op. cit, p. 29.

se utilizó el cuaderno de campo, en donde se tomaron anotaciones concretas, referentes claves que permitieron reconstruir el discurso y la realidad, el paso del cuaderno al diario se hizo cuanto antes y a diario.

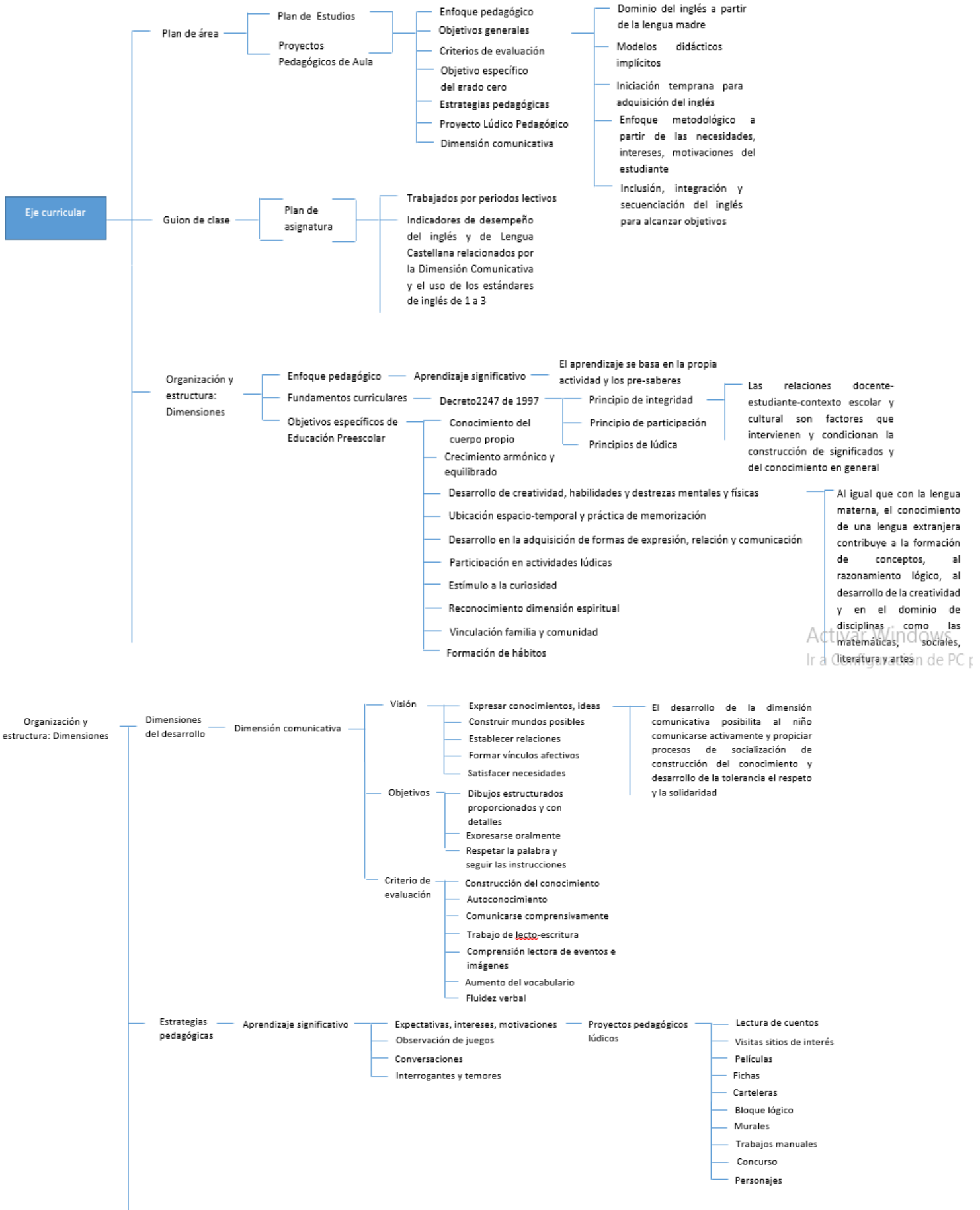
Entre otros instrumentos que se derivaron de las técnicas mencionadas anteriormente para la realización del trabajo de investigación se utilizaron: Protocolo de Observación (guías de observación), protocolo de entrevista (guías de entrevistas).

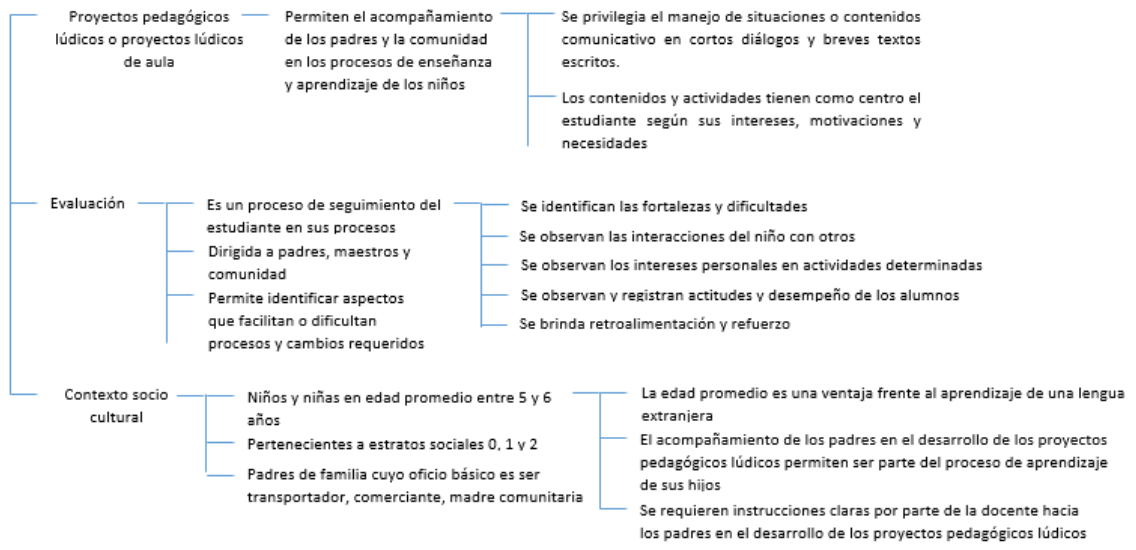
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

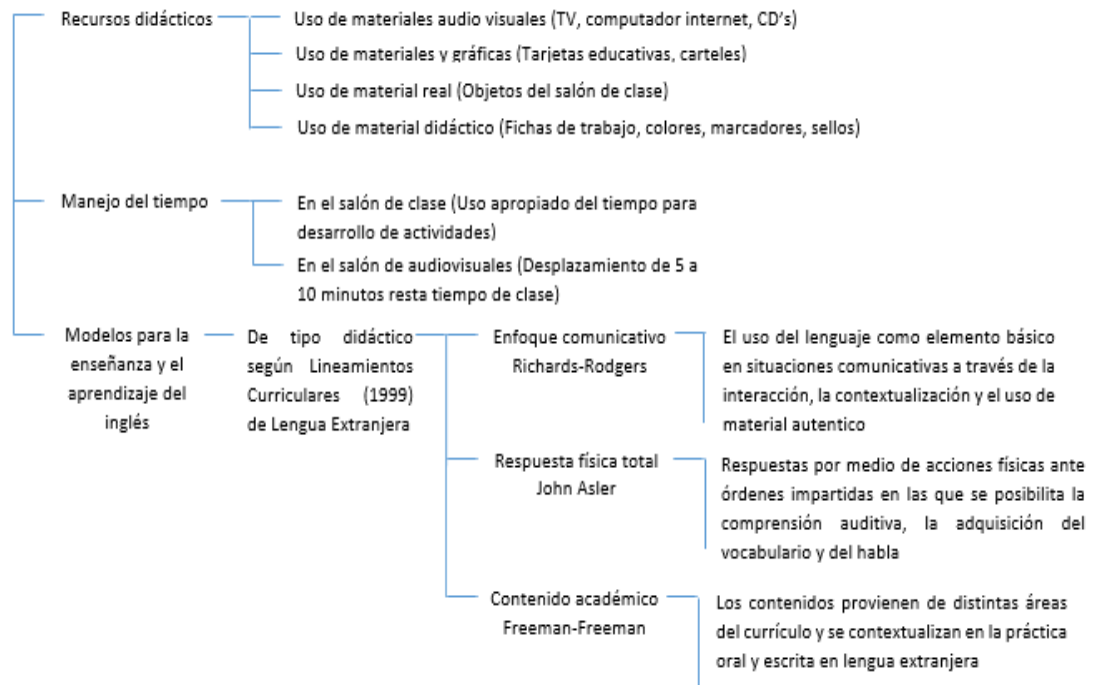
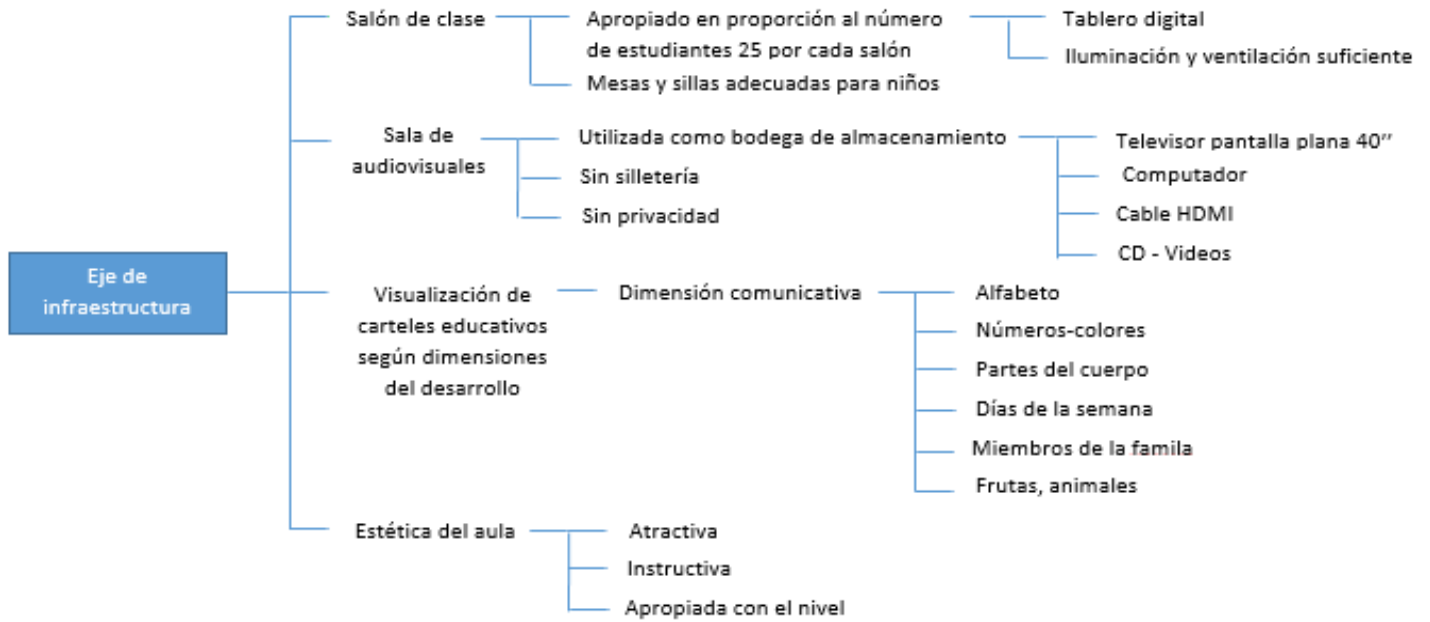
4.1 Esquema mental de observaciones de clase realizadas a docentes

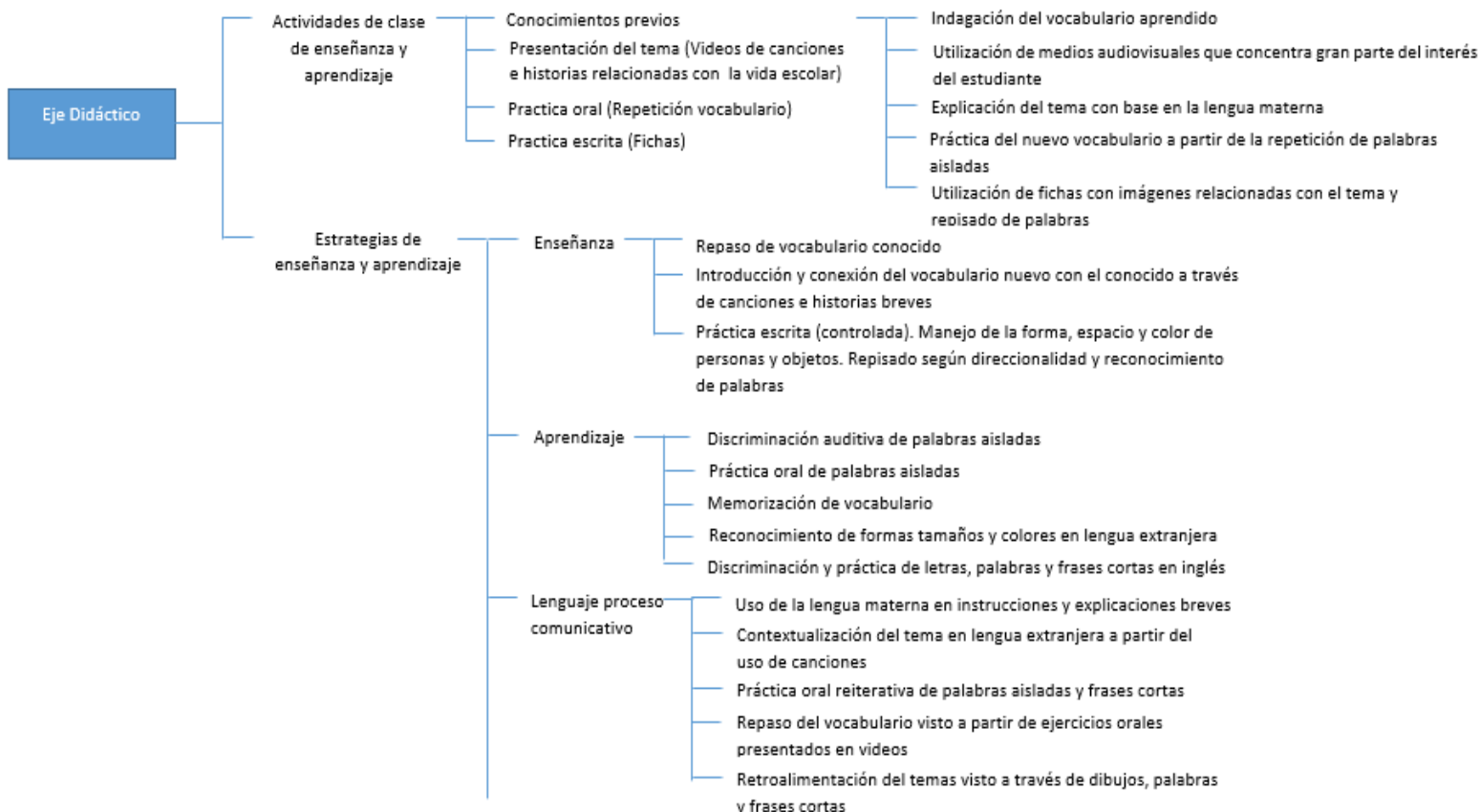
En este aparte se recopilan y describen los resultados de la información obtenida durante las sesiones de observación de clase y de recolección de la información en el diario de campo realizadas a las docentes del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla. En este esquema se detallan los ejes curricular, didáctico, pedagógico y actitudinal y de infraestructura correspondientes con la búsqueda, análisis y organización de la información a partir de los objetivos propuestos para la implementación de esta investigación.

Figura 1. Esquema mental de observaciones de docentes del nivel preescolar









4.2 Caracterización de la práctica de las docentes del nivel preescolar en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

En el presente cuadro se describe tanto las concepciones teóricas como las concepciones en la enseñanza del inglés que tienen las docentes del nivel preescolar de la institución educativa participante en el proyecto. Las concepciones teóricas, por un lado, consideran la formación docente y el conocimiento teórico - práctico del área de inglés que poseen las docentes en la implementación de sus clases; y por otra parte, se presentan las concepciones de tipo práctico - metodológico que se relacionan con la didáctica del inglés para la enseñanza de este idioma. Estas concepciones son el resultado de las entrevistas realizadas a las docentes de este nivel durante el trabajo de campo.

Cuadro 1. Caracterización de la práctica docente en el área inglés

CONCEPCIONES TEÓRICAS (Postura de las docentes frente al área de Inglés)
<ul style="list-style-type: none">• Perfil del docente A Docente del nivel preescolar con 18 años de experiencia en el nivel preescolar y en la básica primaria. 5 años de enseñanza del idioma inglés en el preescolar como parte integral de la dimensión comunicativa del nivel; y 2 años de enseñanza del inglés en la básica primaria como asignatura de los grados cuarto y quinto. <p>Formación docente Licenciada en Educación Infantil con Especialización en Pedagogía Infantil y con estudios básicos de inglés en instituciones de educación para el trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Perfil del docente B Docente del nivel preescolar con 12 años de experiencia en el nivel preescolar y en la básica primaria. 3 años de experiencia en la enseñanza del idioma inglés en el preescolar y el primer grado de primaria. <p>Formación docente Licenciada en Educación Preescolar y estudios básicos de inglés en capacitaciones docentes y en instituciones de educación para el trabajo.</p> <p>Actitud colaborativa Poseen una actitud profesional y de colaboración con la implementación de proyectos de investigación, interés y deseo de superación y de formación a luz de la presente investigación</p>
CONCEPCIONES TEÓRICAS (Postura de las docentes frente al área de Inglés)
<p style="text-align: center;">DOCENTES A - B</p> <p>Relación de conocimientos del área de inglés. Desempeño docente</p> <ul style="list-style-type: none">• Competencia pedagógica Conocen el contenido a desarrollar a través de la formulación del Plan de Área, los Estándares de Inglés y el Plan de Asignatura y lo representan y formulan de manera que es comprensible para sus estudiantes. Se muestran conscientes de su propia actuación en cuanto a que su dominio del inglés es básico. Sin embargo, sus propias convicciones como docentes desde su desempeño laboral y los resultados satisfactorios con la enseñanza del inglés en este nivel, les permiten trazarse nuevas metas de trabajo.

- **Competencia metodológica**
Dirigen el proceso didáctico de la enseñanza del inglés por medio de la planificación de los temas, la organización de sus contenidos, la ejecución de las actividades metodológicas propuestas y un control valorativo y de seguimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes durante el proceso.
- **Competencia académica**
Su conocimiento lingüístico general del idioma inglés es limitado, más el conocimiento específico de los contenidos temáticos que manejan, les permite utilizar estrategias didácticas apropiadas para el aprendizaje del inglés de los estudiantes.
- **Competencia comunicativa**
Debido al nivel básico de inglés esta competencia queda supeditada al uso de palabras aisladas y frases cortas que son reforzadas a través de la utilización de historias breves narradas en videos por hablantes nativos, canciones, rimas y poemas en CD, y utilización constante del Internet para la constatación de la adecuada pronunciación de las palabras y su práctica reiterativa por parte de los estudiantes.
- **Investigador**
Mantienen una actitud reflexiva y abierta a superar sus limitantes desde su propio desempeño como docentes, en particular, lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje del inglés. De modo que a partir de los proyectos pedagógicos de aula proponen actividades metodológicas que incluyen el trabajo del área de inglés, e involucran a la familia y a los estudiantes dentro del proceso, proceso tal que se valora y redefine en términos de los resultados alcanzados.
- **Creador de materiales de Enseñanza**
Diseñan y utilizan los medios materiales necesarios para hacer que su enseñanza del inglés sea atractiva y eficaz a sus estudiantes. Cuentan con carteles educativos, carteleras, fichas de trabajo para talleres escritos, carpetas de acopio de estos talleres, entre otros. También utiliza los medios tecnológicos a su disposición como cd y videos; y los adapta a las condiciones sociales y culturales de los niños para su apropiada comprensión y aprendizaje.

CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA (Postura didáctica de las docentes)

1. Análisis de la planificación

1.1 Plan de área. Se tienen en cuenta:

- Objetivos de la Educación Preescolar: Ley 15 de 1994. Sección Segunda Artículo 16
- Lineamientos Curriculares del Nivel Preescolar: Dimensiones del Desarrollo del Niño: La Dimensión Comunicativa: Lengua Castellana – Inglés. (Ver Anexo E)
- Estándares de Inglés (Grupo de Grados 1° a 3°): Guía de uso para la formulación de indicadores de desempeño en la dimensión comunicativa. (Ver Anexo C)
- Plan de asignatura: Ejes Temáticos, Estándares Sugeridos, Indicadores de Desempeño. (Ver Anexo D)
- Proyectos Pedagógicos Lúdicos de Aula: Parten del planteamiento de preguntas hechas

por los estudiantes con el acompañamiento de sus padres acerca de su entorno escolar y familiar con el objetivo de generar respuestas que fomenten la indagación, el conocimiento y el trabajo individual y familiar. En la dimensión comunicativa, se proponen como temas, la familia, las partes de la cara, las partes del cuerpo, entre otros que se trabajan en la clase de inglés.

1.2 Contenidos temáticos

- Contenidos Conceptuales. Enunciados como Ejes Temáticos por periodos lectivos. Por ejemplo: Periodo I. Saludos, despedidas, permisos, comandos, partes del cuerpo, la familia, las partes de la cara, las partes del cuerpo.
- Contenidos Procedimentales. Relacionados con el uso de los modelos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés. (Enfoque Comunicativo, Respuesta Física Total y Enfoque Académico) y el desarrollo de las habilidades de comprensión y de producción. Capítulo 4. Análisis de Resultados de esta investigación.
- Contenidos Actitudinales. Objetivos generales de la Dimensión Ética Actitudes y Valores: Acatamiento de las normas en la comprensión y el análisis de las diferentes situaciones, jugar cooperativamente y aceptar las reglas impuestas por el grupo en el juego, ser independiente en actividades como vestido, alimentación, higiene, auto cuidado, hábitos de organización aseo y orden particularmente en las situaciones de trabajo en clase, practicar las normas de cortesía y seguridad en el preescolar, la casa y la comunidad, asumir las responsabilidades propias de su edad. (Tareas, cuidado de los objetos propios y ajenos).

1.3 Tipo de enseñanza y de aprendizaje

- Enseñanza basada en los Proyectos Pedagógicos Lúdicos de corte Constructivista y que involucra para el área de inglés el uso del Enfoque Comunicativo, Respuesta Física Total y Enfoque Comunicativo.
- Aprendizaje Significativo. relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso, es decir, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. (Anexo E. Plan de asignatura – presaberes) Este tipo de aprendizaje tiene lugar en los modelos didácticos anteriormente descritos debido al uso implícito del aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés.

1.4 Tipos de actividades de clase

- Repaso de vocabulario conocido (Práctica Oral) (Ver Anexo J)
- Introducción y conexión del vocabulario nuevo con el conocido a través de canciones e historias breves.
- Discriminación auditiva de palabras aisladas.
- Práctica oral de palabras aisladas.
- Memorización de vocabulario
- Reconocimiento de formas, tamaños y colores en lengua extranjera.
- Repisado según direccionalidad y reconocimiento de palabras.
- Práctica escrita (controlada)

CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA (Postura didáctica de las docentes)

2. Análisis del desarrollo de clases

2.1 Rol del docente. Desde el punto de vista:

- Pedagógico. Poseen conocimientos del contenido del área de inglés muy básicos (palabras aisladas y frases cortas) que preparan y practican previamente para la enseñanza de los temas.
- Metodológico. Procuran direccionar el proceso didáctico del inglés en la planificación, organización, ejecución y control de este proceso teniendo en cuenta las particularidades individuales, aptitudes, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Académico. Aunque el conocimiento lingüístico general del inglés es limitado, el conocimiento específico de los temas a enseñar permite que se explique y se practique tales temas con propósitos académicos.
- Comunicativo. Se utiliza la reproducción fonética de palabras y frases a través de juegos, canciones e historias breves en video para la enseñanza apropiada de la pronunciación y del aprendizaje de vocabulario nuevo, y repaso del aprendido anteriormente. Se utiliza la lengua materna para dar instrucciones del trabajo a realizar, en especial, del escrito.

2.2. Rol del estudiante

- Demuestra interés por los temas propuestos.
- Participa activamente en las actividades de clase.
- Demuestra comprensión del vocabulario nuevo.
- Relaciona la imagen propuesta con la palabra hablada.
- Responde a preguntas sencillas sobre imágenes presentadas.
- Relaciona la imagen aprendida con la palabra escrita. (Talleres escritos. Ver Anexo H)
- Presenta tareas en forma completa ordenada con la ayuda de sus padres.

2.3 Metodología (Didáctica del inglés)

- Modelos Didácticos. Se utilizan:
El Enfoque Comunicativo. Los contenidos temáticos se contextualizan a través de canciones, poemas, videos, juegos e historias breves en video para dar mayor comprensión al tema programado, el cual a su vez se halla relacionado con el entorno real de los estudiantes y les permite vivenciar situaciones comunicativas familiares.
La Respuesta Física Total. Los estudiantes atienden a las instrucciones para la realización de juegos, canciones, rondas; en las que practican el vocabulario oral a través de la repetición de las palabras y frases mencionadas.
El Enfoque Académico. Los contenidos temáticos se relacionan directamente con el entorno vivencial de los estudiantes lo que permite que la contextualización de tales contenidos tenga lugar a través de la enseñanza y del aprendizaje del idioma inglés.
- Metodologías activas:
De factor lúdico. No se centra solo en la impartición de órdenes o instrucciones para realizar actividades físicas, sino que permite el uso de actividades lúdicas diversas que no implicaban necesariamente actividad física sino agilidad mental para aprender el idioma extranjero.

De orden significativo. Las docentes establecen una relación entre lo que los niños estaban aprendiendo con lo que ya ellos han aprendido; de esta forma se aprovecharon los

conocimientos y experiencias que traen al salón de clase y se les enseña que éstos pueden conformar un todo coherente. En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, lo que el niño conoce es el uso de su primera lengua, por lo tanto se debía considerar su lengua materna como un recurso valioso para facilitar el acceso a la lengua extranjera.

De tipo cultural. La cultura regional y local de los estudiantes favorece el aprendizaje de un idioma extranjero y se compara y valora con la diversidad cultural de personajes y situaciones de otros lugares alrededor del mundo; los cuales suelen enseñarse a través de programas de televisión, videos, juegos, canciones, libros, entre otros.

De desarrollo de la afectividad. Para el nivel preescolar es muy importante crear y mantener un clima afectivo durante el desarrollo de actividades de clase, en la enseñanza del idioma inglés, las docentes utilizan este tipo de metodología con el fin de motivar a sus estudiantes en la atención a las explicaciones de clase y en el desarrollo de trabajos manuales bien elaborados; esto crea en los niños una actitud de confianza, autonomía y creatividad que son de provecho para el aprendizaje de un idioma extranjero.

- **Desarrollo de Habilidades de Comprensión y Producción**
Habilidades de comprensión. Aunque la cantidad de información en lengua extranjera recibida por los estudiantes es limitada debido a la falta de dominio sobre esta lengua por parte de las docentes, los contenidos temáticos trabajados en la dimensión comunicativa en lengua materna sirven de base para que los temas propuestos desde el área de inglés puedan ser internalizados por los estudiantes con mayor comprensión y rapidez, de manera que los ejercicios orales y escritos programados alcanzan a desarrollarse superficialmente en los niños .
Habilidades de Producción. Los estudiantes son capaces de reproducir oralmente palabras sencillas y frases con sentido completo a partir de canciones, rimas, juegos, historias cortas, entre otras. La producción escrita a través de la relación palabra e imagen denota comprensión y trabajo en talleres escritos.
- **Competencia Comunicativa.** Se desarrolla a un nivel muy básico entre los estudiantes debido al poco dominio que las docentes tienen del inglés. Sin embargo, los objetivos del nivel permiten que los estudiantes reciban información (contenidos temáticos) en la forma de palabras (vocabulario) y frases sencillas (instrucciones, preguntas sencillas, órdenes) a nivel básico pero existente y productivo.

4.3 Formulación e Interpretación de Hipótesis

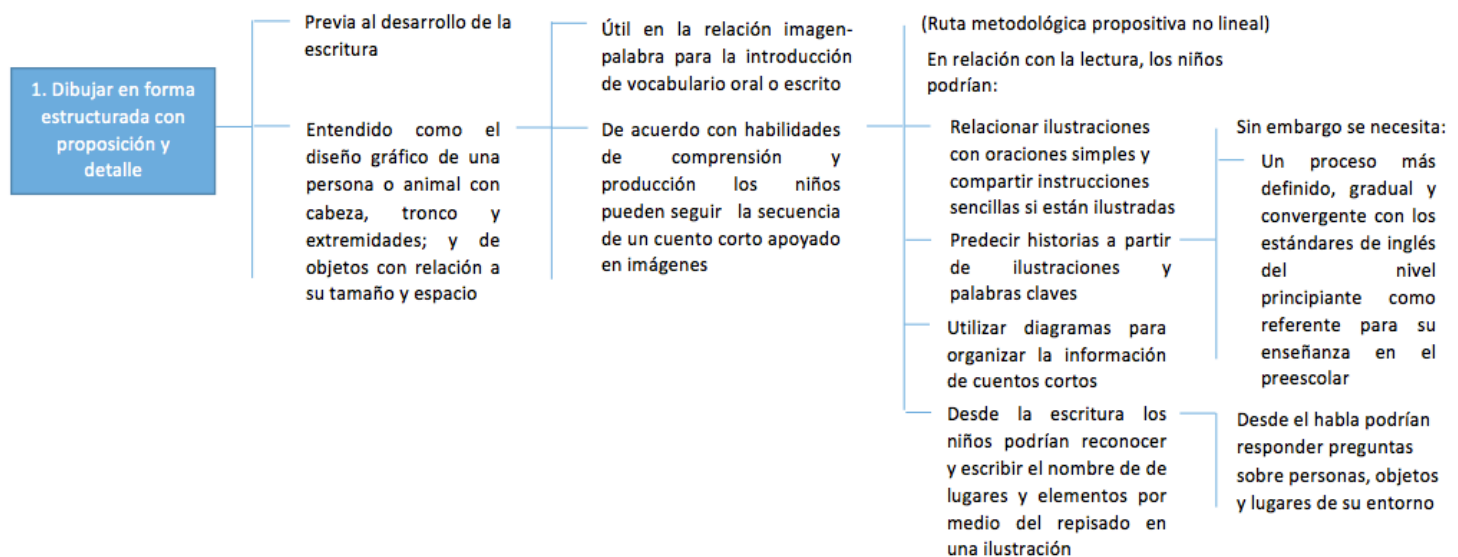
A continuación se relacionan las hipótesis emergentes del proceso de análisis realizadas a las docentes del preescolar de la Institución Educativa José

Prudencio Padilla y sus respectivas interpretaciones a la luz del Marco Teórico provisto en este trabajo. (Ver Anexo K. evidencias fotográficas según hipótesis)

4.3.1 Hipótesis Uno. Eje Curricular

Debido a la falta de correlación entre el planteamiento de las habilidades de comprensión y producción propuestas por los Estándares de inglés y los planes de estudio del nivel preescolar descritos por la Institución Educativa José Prudencio Padilla; los objetivos de la dimensión comunicativa, las estrategias pedagógicas y los proyectos lúdicos pedagógicos diseñados para la enseñanza y el aprendizaje del inglés de esta institución educativa, solo alcanzan a definir y desarrollar las habilidades comunicativas del inglés en un nivel muy superficial.

Figura 2. Objetivos de la dimensión comunicativa, estrategias pedagógicas y proyectos lúdicos pedagógicos



2. Expresar oralmente con propiedad y riquezas en su repertorio verbal

Buscar fomentar la habilidad del habla (monólogo-conversación) factible en lengua materna

Desde los estándares de inglés nivel principiante (monólogos y conversaciones) resulta ambicioso y poco factible

Los niños pueden hablar en inglés solo a través del uso de palabras aisladas y frases cortas para expresar ideas y sentimientos

Los niños pueden utilizar la lengua materna para demostrar que comprenden lo que se lee o dice

Aunque los niños expresan palabras aisladas y frases cortas requieren de mayor exposición al idioma inglés que les ayude a incrementar su vocabulario

Para mejorar la exposición al inglés de los niños se podría:

- Incrementar la utilización de poemas, rimas, canciones y trabalenguas
- Enseñar gestos y movimientos corporales que les permita hacerse entender
- Presentar características de personajes famosos, miembros de la familia, animales curiosos y lugares conocidos

3. Respetar el turno para hablar y seguir instrucciones

De carácter actitudinal que no especifica habilidad alguna

Importante porque permite que los niños se escuchen entre sí mismos

Favorece la pronunciación y significado de palabras

Afianza la comprensión de órdenes e instrucciones orales

Estrategias Pedagógicas

Son la base de los proyectos lúdico-pedagógicos

Se basan en actividades que permiten a los niños interactuar con su entorno y fomentar la imaginación y la creatividad

Contiene: Objetivos, justificación, tiempo, actividades

Los niños realizan indagaciones con la ayuda de sus padres

Pueden ser: Lectura de cuentos, videos, películas, fichas, carteleras, trabajos manuales, obras de títeres murales

Sin embargo, deberían apoyarse en la formación teórica de las metodologías para enseñar inglés; así solo se reducen a técnicas y recursos

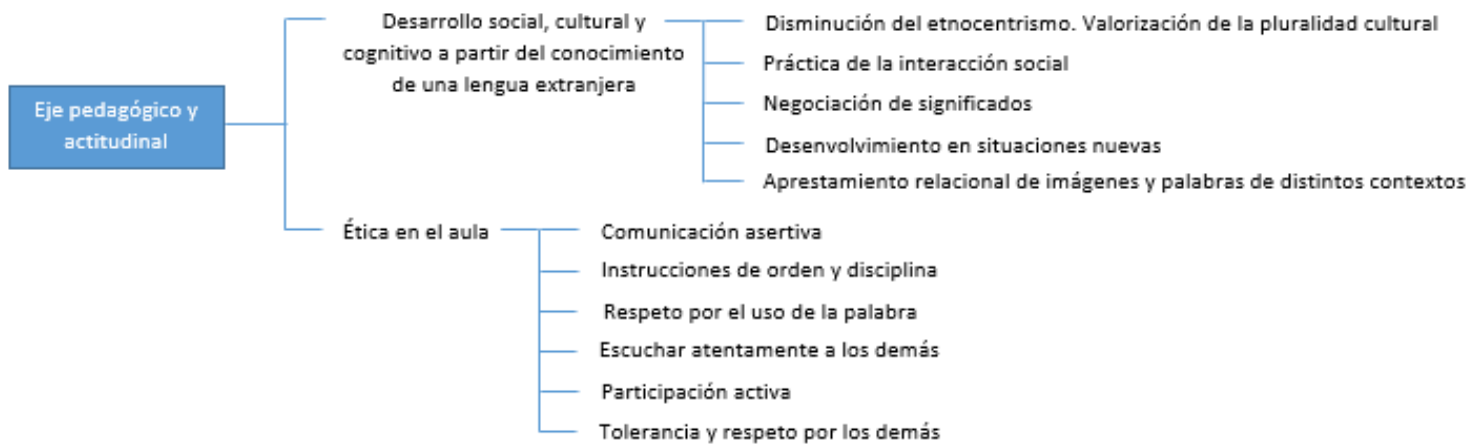
Se basan en experiencias previas y sus conocimientos actuales

Busca que los niños reflexionen, encuentren y corrijan sus propios errores

Las docentes observan las dificultades de los niños y delimitan su proceso de aprendizaje

Como consecuencia se carece de una formulación concisa y direccionamiento de los proyectos lúdico-pedagógico

Desde los estándares de inglés: las estrategias pedagógicas deberían focalizarse en el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción acordes con el nivel preescolar



Tres son los objetivos generales de la dimensión comunicativa que se proponen en los planes de estudio del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla:

En primer lugar, se describe que los estudiantes deben realizar dibujos estructurados, proporcionados y con variedad de detalles. Aunque la realización de dibujos es necesaria y pertinente para con el desarrollo psicomotriz de los niños, particularmente, debido a que este tipo de actividad es considerada como una etapa previa al desarrollo de la escritura; la estructuración y proporcionalidad de dibujos aquí mencionada se entiende como el reconocimiento de los elementos que intervienen en el diseño gráfico de una persona o animal con cabeza, tronco y extremidades; y de los objetos en relación con el tamaño y espacio que ocupan; tal realización de este tipo de dibujos puede ser de utilidad en la relación imagen – palabra al momento de crear asociaciones de dibujos vistos, o en este caso, elaborados por los mismos niños para relacionarlos con la introducción de un vocabulario nuevo oral o escrito.

Sin embargo, al tomar como referencia los Estándares de Inglés propuestos para el nivel principiante y especificar el saber y saber hacer conforme a las habilidades de comprensión y de producción (Ver Anexo C), se encontró que desde la habilidad de escucha los niños pueden seguir la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes.

Desde la habilidad de lectura, es posible que relacionen las ilustraciones con oraciones simples, así como que reconozcan y sigan instrucciones sencillas, si están ilustradas. De igual forma estarían en capacidad de predecir una historia a partir de las ilustraciones y palabras clave, a la vez que podrían utilizar diagramas para organizar la información de cuentos cortos leídos en clase. Desde la habilidad de escritura, los niños pueden escribir por medio del repisado el nombre de lugares y elementos que reconocen en una ilustración. Y, desde la habilidad del habla (conversación) podrían responder a preguntas sobre personas, objetos y lugares de su entorno. Así pues, aunque esta secuenciación de habilidades no es de carácter lineal, es decir, que tenga que ceñirse paso a paso, si brinda la ruta metodológica correspondiente con cada habilidad para el desarrollo integral de las habilidades de comprensión y de producción apropiadas para este nivel.

Por lo tanto, la mera utilización de dibujos sin ninguna relación con un proceso definido, gradual y convergente con el área del conocimiento, es decir, del inglés, limita el alcance y apropiación de un nivel A1 de principiante que se pudiera establecer desde el preescolar y hacerse extensivo o correlacional a la educación primaria.

El segundo objetivo de la dimensión comunicativa expuesto en el plan de estudios de esta institución corresponde con aquel en el que el estudiante se pueda expresar oralmente con propiedad y riquezas en su repertorio verbal. Aunque este objetivo claramente pretende apuntar hacia la promoción de la habilidad de habla (monólogo - conversación) y tal vez desde el uso de la lengua materna pueda ser posible alcanzar tal objetivo, desde la perspectiva de los Estándares de inglés,

evidentemente, resulta ambicioso y poco factible en su consecución, pues de acuerdo con los criterios establecidos por los Estándares para el desarrollo de monólogos y conversaciones en inglés en el nivel de principiante, los niños tienen como objetivo hablar en inglés, pero solo a través del uso de palabras y oraciones cortas y aisladas, y de esta forma expresar sus ideas y sentimientos sobre temas del colegio y la familia; así también tienen como objetivo, el recurrir frecuentemente al uso de su lengua materna para demostrar que comprenden lo que se les lee o se les dice.

Sin embargo, los niños de este preescolar no poseían tal nivel debido a la limitada exposición al idioma inglés. Ello, por consiguiente, solo se podría alcanzar por medio del uso de situaciones de aprendizaje que promuevan el habla (en el caso del monólogo) tales como recitar y cantar rimas, poemas y trabalenguas que comprendan, con un ritmo y entonación adecuados; así mismo podrían usar gestos y movimientos corporales con el fin de hacerse entender mejor acerca de lo que quieren expresar; de igual manera, los niños estarían en capacidad de describir algunas características de sí mismos, de otras personas, de animales, de lugares y del clima, entre otros. En cuanto al uso de la habilidad del habla durante una conversación, los niños podrían involucrarse en situaciones tales como responder a saludos y a despedidas, usar expresiones cotidianas para expresar sus necesidades inmediatas en el aula; también se destacaría el uso del lenguaje no verbal en situaciones particulares cuando no pueden responder verbalmente a preguntas sobre sus preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza.

De esta forma, es posible evidenciar que, por una parte, es poco probable que los niños pudieran desarrollar un amplio repertorio en el manejo de un idioma extranjero en este nivel como lo demanda el objetivo propuesto inicialmente; y por otro lado, que en el aprendizaje del inglés, los niños si podrían desarrollar frases y oraciones cortas y aisladas, pero para ello requieren de involucrarse en situaciones comunicativas relacionadas con la realidad de su entorno, para lo cual

pueden hacer uso de su lengua materna, de modo que se alcance una mayor comprensión y producción de la habilidad del habla del idioma inglés en este caso.

El tercer objetivo es el de respetar el turno para hablar y seguir apropiadamente las instrucciones que se les imparten. Aunque este último objetivo es de carácter actitudinal más que un objetivo que desarrolle alguna habilidad específica. Sí es importante resaltar que por un lado, el respeto por los turnos del habla permitió que los niños se escucharan entre sí mismos, lo que favoreció la práctica del vocabulario tanto en su pronunciación como en su significado. Y, por otra parte, al momento de enfatizar instrucciones en inglés, esto permitió que en la habilidad de escucha se afianzaran las expresiones de orden y seguimiento, las cuales son importantes en el manejo de las actividades de clase.

Por su parte, las estrategias pedagógicas que se proponen para el nivel preescolar de esta institución se convierten en la base de los proyectos lúdico – pedagógicos:

De acuerdo con el plan de estudios de la Institución Educativa José Prudencio Padilla, las estrategias pedagógicas que se proponen en la implementación de los diferentes proyectos se basan en actividades que posibilitan a los niños interactuar con el medio y dar rienda suelta a la imaginación y creatividad, esto con el fin de contribuir a la adquisición de normas de buen comportamiento y de buenas relaciones con el grupo. Entre estas actividades se proponen: Lectura de cuentos, visitas a sitios de interés según los proyectos, videos, películas, fichas, carteleras, comprensión de imágenes, realización de murales, trabajos manuales colectivos, filminas, obras de títeres, ejercicios de coordinación corporal, juego de normas, trabajos en grupo, entre otros.

Por otro lado, y con base en el plan de estudios de la institución, los proyectos lúdicos – pedagógicos sientan sus bases en el tipo de estrategias pedagógicas

mencionadas, para lo cual se estructura un proyecto que contempla unos objetivos, justificación, tiempo probable de duración y todas las posibles actividades a realizarse. En este proceso los niños realizan indagaciones con ayuda de sus padres, tales indagaciones tienen en cuenta las experiencias previas y los conocimientos, que buscan además que el niño reflexione, encuentre y corrija él mismo sus errores. Las docentes, por su lado, observan las controversias y contradicciones que se presentan en los niños y delimitan el proceso de aprendizaje que el niño interiormente desarrolla. La relación entre la docente y el niño resulta fundamental durante este proceso pues le proporciona muchas posibilidades de construcción, de conocimiento y de vida, tal relación se da en un plano horizontal y de respeto mutuo, en el cual la docente reconoce al niño como un ser autónomo, independiente, capaz de expresar pensamientos, sentimientos y deseos, capaz de autoevaluarse y auto corregirse, valorar el trabajo y el esfuerzo.

Al analizar tanto el tipo de estrategias pedagógicas como los proyectos lúdicos – pedagógicos se encontró que en el caso de tales estrategias, éstas no son de tipo pedagógico propiamente sino que corresponden con un conjunto de recursos, instrumentos o materiales que pueden ser utilizados dentro de la metodología de enseñanza propuesta por las docentes. Las estrategias pedagógicas como tal deben estar más enfocadas con las acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes en el inglés; de lo contrario éstas sólo se reducen a simples técnicas y recursos; por lo tanto, para que las estrategias pedagógicas tengan lugar en el salón de clase, éstas deben apoyarse en la rica formación teórica que brindan las distintas metodologías para la enseñanza del inglés.

De esta forma, las estrategias pedagógicas formuladas por la Institución Educativa José Prudencio Padilla solo disponen de una simple acción instrumental para la implementación de los proyectos lúdicos – pedagógicos, lo cual incide en la falta de una formulación concisa y de un apropiado direccionamiento de tales proyectos; como consecuencia, se obtiene poca definición o especificación de los

objetivos de aprendizaje a través de lo que se denominan “investigaciones hechas por los niños y sus padres” y en su lugar se generalizan una gran cantidad de expectativas acerca del proceso de aprendizaje de los niños y de las acciones de las docentes que intervienen en el proceso de enseñanza durante la realización de los proyectos.

Desde el punto de vista de los Estándares de Inglés, las acciones que deberían ser emprendidas por las docentes para el acompañamiento del proceso de aprendizaje del inglés como área disciplinar a trabajar con los niños; y que, a su vez, pueden ser acciones complementarias con el desarrollo de los proyectos lúdicos – pedagógicos, son aquellas que se relacionan directamente con la formulación y desarrollo de los niveles de desempeño; es decir, las acciones docentes como estrategias pedagógicas deben estar encaminadas hacia proponer y llevar a cabo objetivos reales de aprendizaje del idioma inglés basados, concretamente, en el desarrollo de las habilidades de comprensión y de producción apropiados con el nivel preescolar, que son en últimas las que permiten que un nivel de desempeño pueda comenzar a ser adquirido por los estudiantes hacia lo que deben saber y saber hacer. Así pues, tanto docentes como estudiantes pueden emprender proyectos pedagógicos que tengan un carácter lúdico y disciplinario, sobre la base de un programa de inglés que promueve el uso de las habilidades comunicativas del inglés.

Al respecto se refieren los Estándares:

Resulta importante insistir en que esta organización constituye un punto de referencia y que es posible superar los niveles en cada grupo de grados. La tarea de todas las instituciones educativas es velar por que sus planes de estudio y las estrategias que se empleen contemplen, como mínimo, el logro de estos estándares

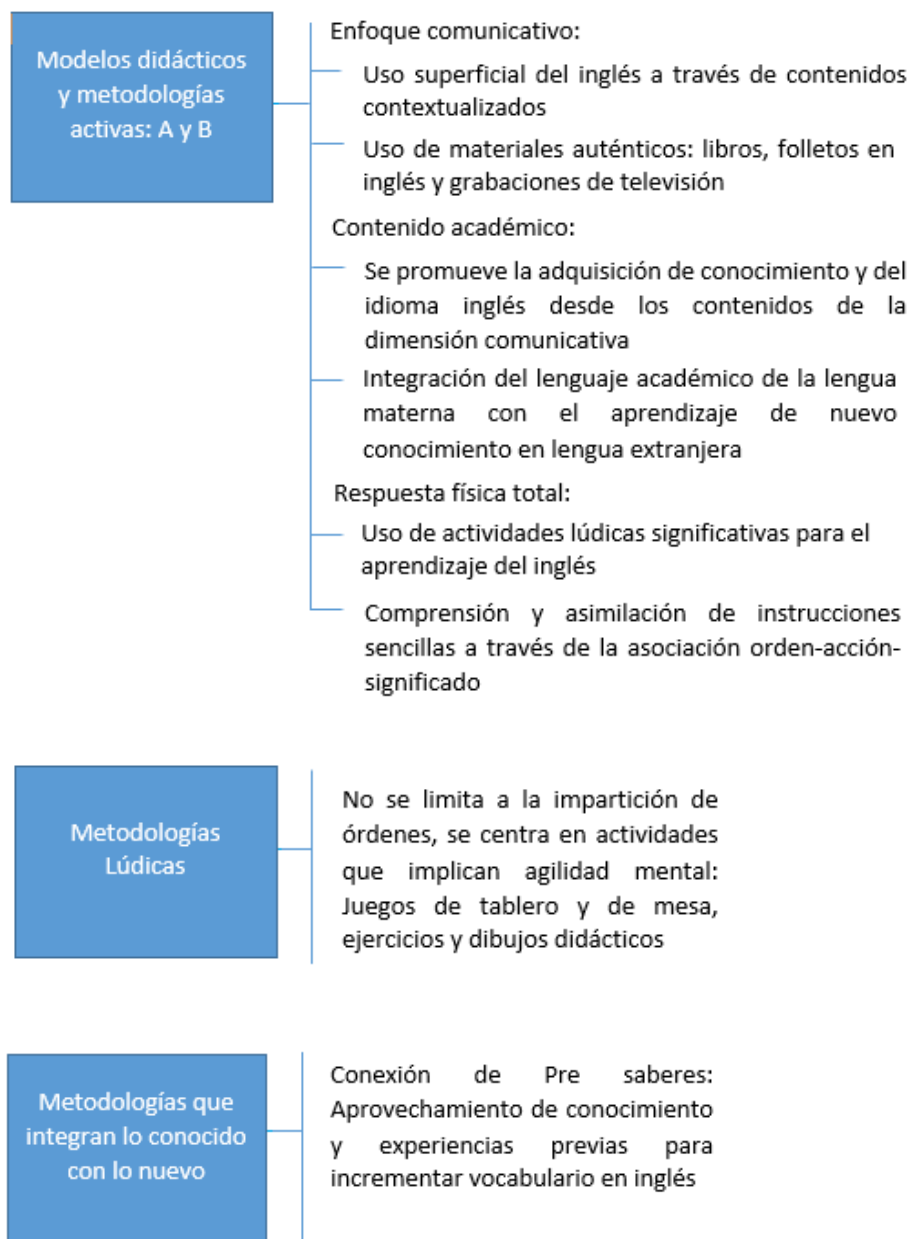
en dichos grupos de grados y ojalá los superen, conforme a las particularidades de sus proyectos educativos institucionales y a sus orientaciones pedagógicas⁵¹.

4.3.2 Hipótesis Dos. Eje Didáctico

El uso básico del Enfoque Comunicativo, del Contenido Académico y de Respuesta Física Total como modelos didácticos, así como la utilización elemental de las metodologías activas por parte las docentes del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla permite que en la enseñanza y en el aprendizaje del idioma inglés, tenga lugar tanto el contexto cultural como el desarrollo afectivo, elementos esenciales en la dimensión comunicativa de los niños y niñas de este nivel. Sin embargo, la utilización de tales modelos resulta insuficiente en la promoción de la competencia comunicativa entre los niños y niñas de esta institución educativa.

⁵¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!. Op. cit. p. 11.

Figura 3. Modelos didácticos y metodologías activas para la enseñanza del inglés utilizadas por las docentes A – B del nivel preescolar



Metodología de tipo cultural

Se hace uso de la cultura local e internacional para la enseñanza del inglés a través de videos, programas de televisión, entre otros

Dentro del grupo de modelos didácticos y metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras propuestos por los Lineamientos Curriculares se encontró que tres de estos modelos son utilizados en su práctica por las docentes de la Institución Educativa José Prudencio Padilla: entre ellos se hallaron el uso del modelo didáctico del Enfoque Comunicativo, el del Contenido Académico y el de Respuesta Física Total. Así mismo, se halló que las docentes utilizan para el desarrollo de sus clases, metodologías para la enseñanza del inglés que tienen en cuenta el factor lúdico, la promoción de actividades interesantes y significativas centradas en el estudiante, metodologías que se basan en el contenido cultural y metodologías que valoran los factores afectivos.

Aunque la implementación de estos modelos didácticos y metodologías activas por parte de las docentes es desconocida por su teorización, es decir, las docentes en su calidad de docentes de preescolar más que docentes de lengua extranjera desconocen los parámetros conceptuales delimitados para la aplicación de tales modelos y metodologías, no obstante, las mismas docentes se han encargado de llevar a la práctica la utilización de estos modelos didácticos y metodologías activas con un nivel que aunque superficial por el dominio básico del inglés de las docentes, si corresponde con el desarrollo de actividades prácticas que apuntan hacia el aprendizaje del inglés.

Desde la perspectiva del Enfoque Comunicativo, las docentes implementaron en sus clases este modelo a partir del uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción: los contenidos utilizados se hallaban contextualizados, de tal manera que reflejaban lo que sucede en la comunicación real, tales contenidos y actividades tienen como centro el estudiante, como un ser

con necesidades, motivaciones, intereses y dificultades particulares; de igual forma, los intercambios entre las docentes y los estudiantes llevaban una gran carga personal: expresaban sus opiniones, deseos, gustos, disgustos, temores, planes y sueños. Así mismo durante sus clases, las docentes enfatizaron el uso de materiales auténticos tales como libros y folletos en lengua extranjera y grabaciones de televisión, los errores que tuvieron lugar son considerados parte de los procesos de aprendizaje y, como tal, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimiento.

En resumen, desde el uso del Enfoque Comunicativo como modelo didáctico se presentaron dos importantes hallazgos en el desarrollo de las clases de inglés: Por un lado, se halla el uso práctico aunque básico de este modelo a partir de la aplicación de sus principios como modelo de enseñanza y de aprendizaje para una lengua extranjera; y por otra parte, se encuentra con la utilización y el aprovechamiento del contexto cultural de los estudiantes para favorecer el aprendizaje del idioma inglés, creando así un puente de acceso entre la lengua materna y el idioma extranjero; además, de establecerse vínculos afectivos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que proporciona en los estudiantes un clima de seguridad y confianza en su aprendizaje durante las situaciones de clase.

En el caso del uso del modelo de Contenido Académico, las docentes promovían entre sus estudiantes la adquisición de conocimientos tanto como la adquisición de la lengua a partir del uso de los contenidos que provienen de la dimensión comunicativa del currículo general de la institución y que son contextualizados para la comunicación real y académica; la integración del lenguaje académico de la lengua materna con el aprendizaje de nuevos conocimientos de la lengua extranjera, los contenidos y actividades se centraban en las necesidades de los estudiantes de usar la lengua extranjera como medio para ampliar sus conocimientos en otras áreas del currículo.

De esta manera, se halla que la utilización de este modelo didáctico provee a los estudiantes una apertura curricular en donde es posible que los contenidos de otras áreas puedan ser abordados mientras se aprende el idioma inglés y viceversa, lo que significa que tanto las demás áreas del currículo como la enseñanza y el aprendizaje del inglés se consideren mutuamente beneficiarios en una relación simbiótica del conocimiento. De igual forma se tiene que al ser contextualizados los contenidos, el medio cultural y social de los estudiantes se anexa y es tenido en cuenta como base del aprendizaje de este idioma.

Al hacer uso del modelo didáctico de Respuesta Física Total las docentes consiguieron básicamente que sus estudiantes respondieran con acciones a las órdenes impartidas, el aprendizaje resultaba eficiente y su participación activa era más completa: la actividad física se transformó en una respuesta al mensaje lingüístico, las docentes hacían uso de órdenes la mayor parte del tiempo y la comunicación con sus estudiantes en clase tenía lugar de esta manera; las actividades en clase privilegiaban el desarrollo de la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario y el habla; los estudiantes escuchaban constantemente las órdenes de las docentes y adquirían gran familiaridad con los sonidos del idioma que se estudia, al mismo tiempo que aumentaban en forma considerable su vocabulario, mediante la observación de las acciones del docente; el modelo utilizado respeta el silencio inicial de los estudiantes (período silencioso). Este período silencioso ayudó a que los estudiantes tomaran confianza en sus conocimientos ya que mediante la observación y la escucha pudieron asociar sonidos, acciones y significados; cuando los estudiantes se sintieron más seguros iniciaron, de manera espontánea, el uso del lenguaje hablado, la corrección de errores era flexible e indirecta, imitando lo que generalmente sucede cuando los niños adquieren su lengua materna.

En el uso de este modelo didáctico, se evidencia que la actividad física, desarrollada en forma de actividades lúdicas, es significativa para el aprendizaje del idioma inglés, debido a que, por un lado, los contenidos del área se desarrollaron a partir de la utilización simultánea de actividades que involucraban el juego entre los niños y las docentes, lo que generó un ambiente de aprendizaje natural acorde con las acciones propias de los niños de esa edad y con el medio cultural en el que se desenvuelven, pues los juegos impartidos son pertinentes con las actividades lúdicas de la localidad. Y por otro lado, se encontró que la asociación sonido – acción – significado de las órdenes dadas por las docentes, facilitó en los niños la asimilación y la comprensión de conceptos sencillos que pudieron llevar a la práctica y, desde un sentido actitudinal, conllevó a que los estudiantes se mostrasen cooperativos con respuestas positivas a las instrucciones recibidas.

De otra parte, dentro del grupo de metodologías activas e interactivas que utilizaron las docentes se encontró con el uso de aquellas que tienen en cuenta el factor lúdico, a diferencia del modelo didáctico de la Respuesta Física Total, el uso de este tipo de metodologías no se centraba solo en la impartición de órdenes o instrucciones para realizar actividades físicas, sino que permitía el uso de actividades lúdicas diversas que no implicaban necesariamente actividad física sino agilidad mental para aprender el idioma extranjero, actividades tales como juegos de tablero y de mesa, dibujos didácticos, asociaciones de imágenes, práctica escrita de números, letras, palabras y objetos, entre otros. Estas metodologías permitieron que los niños usaran la lengua extranjera para comunicarse activamente tanto en el aula como en circunstancias del entorno que lo requieran. De esta manera se propiciaron procesos de socialización y de construcción del conocimiento y se construyen nexos con los demás.

De igual forma, las docentes aplican una metodología de corte sencillo que integra lo conocido con lo nuevo; con el uso de este tipo de metodología las docentes procuraron establecer una relación entre lo que los niños estaban aprendiendo con lo que ya ellos han aprendido; de esta forma se aprovecharon los conocimientos y experiencias que traen al salón de clase y se les enseñó que éstos pueden conformar un todo coherente. En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, lo que el niño conoce es el uso de su primera lengua, por lo tanto se debía considerar su lengua materna como un recurso valioso para facilitar el acceso a la lengua extranjera.

Otro tipo de metodología que se utilizó por las docentes es aquella que hace uso de la cultura regional o local de los estudiantes para favorecer el aprendizaje de un idioma extranjero y, que a su vez, comparaba y valoraba con la diversidad cultural de personajes y situaciones de otros lugares alrededor del mundo; los cuales suelen enseñarse a través de programas de televisión, videos, juegos, canciones, libros, entre otros; y en donde se apreciaban actividades propias de la cultura de dichos lugares de cuya procedencia son esta clase de material audio visual y escrito que con bastante regularidad es mostrado a los niños y que les permite aprender a distinguir las actividades culturales propias de su contexto y las que se realizan en otros ambientes.

Así mismo se encontró el manejo de la afectividad como un factor que determina la atmósfera del salón de clase. En lo particular, para el nivel preescolar es muy importante crear y mantener un clima afectivo durante el desarrollo de actividades de clase, en el caso, de la enseñanza del idioma inglés, las docentes utilizaron este tipo de metodología con el fin de motivar a sus estudiantes en la atención a las explicaciones de clase y en el desarrollo de trabajos manuales bien elaborados; esto crea en los niños una actitud de confianza, autonomía y creatividad que son de provecho para el aprendizaje de un idioma extranjero.

Así pues, se evidencia que en el manejo de los modelos didácticos y las metodologías activas anteriormente expuestas, intervienen tanto el contexto cultural como el desarrollo afectivo de los niños en el nivel preescolar, lo cual posibilita el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños en el aprendizaje del idioma inglés.

La dimensión comunicativa en los niños está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

En la edad preescolar el interés por el mundo físico y de los fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos, sino a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y assimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación se la brindan sus pares, familias y docentes.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.⁵²

Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance⁵³. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.

⁵² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares: Preescolar. Santafé de Bogotá, D.C.: Editorial Delfín Ltda., 1999. p. 13.

⁵³ *Ibid*, p. 14.

Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción.

Por otra parte, aunque el desarrollo de la competencia comunicativa puede ser mayormente notorio en niveles de desempeño superior, este requiere, evidentemente, trabajarse desde un inicio con bases sólidas que faciliten la adquisición temprana de dicha competencia. Por consiguiente en el caso del nivel preescolar, este nivel hace parte de la base del conocimiento y del desarrollo inicial de la competencia comunicativa de los estudiantes de una lengua extranjera.

Sin embargo, la utilización de los modelos didácticos y metodologías activas por parte de las docentes de esta institución educativa, las cuales aparecen descritas anteriormente, resultan insuficientes en la promoción de la competencia comunicativa entre los niños y niñas de esta institución debido a que, primordialmente, al interior de la competencia comunicativa subyacen tres importantes aspectos que la definen y desarrollan integralmente, entre ellos se hayan implícitos la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia socio – lingüística⁵⁴. Tales competencias, a su vez, solo pueden desarrollarse a partir del uso de las habilidades comunicativas, por lo que la competencia comunicativa como un todo requiere del apropiado desempeño en el uso de las habilidades comunicativas.

Por lo tanto, la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia socio – lingüística se hayan permeadas por las habilidades

⁵⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!. Op. Cit. p. 11.

comunicativas, es decir, estas competencias se definen a través de la implementación de la habilidad de escucha, la habilidad de lectura, la habilidad del habla y la habilidad de escritura.

De otro lado, al inicio de la descripción de la presente hipótesis, se expone qué tipos de modelos didácticos y metodologías activas utilizan las docentes al momento de enseñar inglés, así como en qué consistían y en qué forma son implementados en clase. Se colocó en evidencia que aunque si son utilizados y la dimensión comunicativa propia del nivel preescolar tiene lugar a partir del desarrollo afectivo y del contexto cultural de los niños, estos modelos didácticos y metodologías solo son trabajados de una manera elemental o sencilla debido a los conocimientos básicos que acerca de la enseñanza del idioma inglés tienen las docentes de esta institución.

Por este último motivo, en el que las docentes del nivel preescolar de esta institución educativa tienen un conocimiento básico acerca de cómo enseñar el idioma inglés es que, aunque se encuentre presente el uso de tales modelos didácticos y metodologías, éstos no son lo bastante especializados como para profundizar en la aplicación de las competencias lingüística, pragmática y socio – lingüística, aún inclusive en los niños de un nivel preescolar.

Por ello, al examinar los dos estándares generales propuestos para el desarrollo de las habilidades comunicativas cuya base se sustenta en la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística, se puede constatar que para desarrollar la competencia comunicativa de los niños se necesita, primordialmente, del dominio de las docentes en dicha competencia. Es así como las docentes requieren conocer y manejar las habilidades de escucha y lectura (habilidades de comprensión) a partir de la narración de historias cortas, la lectura de palabras, expresiones y oraciones y el manejo de un lenguaje básico pero con una pronunciación clara que se refiera a la familia, amigos, juegos y lugares conocidos.

Por otro lado, para el trabajo con las habilidades de habla y escritura (habilidades de producción), las docentes necesitan hablar en inglés utilizando palabras y oraciones cortas y aisladas, de modo que se expresen ideas y sentimientos sobre temas del colegio y la familia; así como también requieren participar en conversaciones con una pronunciación clara y con buena entonación; finalmente la práctica escrita es controlada y se basa en la escritura sencilla de palabras aisladas.

Para alcanzar tales propósitos se requiere no solo de tener estrategias metodológicas que proporcionen el cómo es posible enseñar un idioma extranjero, sino que se necesita de dominar el objeto de estudio que en este caso es el idioma inglés. Así pues, para las habilidades de escucha, de lectura, de habla y de escritura, en donde los niños son los receptores inmediatos de la información suministrada por las docentes, se requiere que las mismas docentes hayan desarrollado la competencia comunicativa en el uso del idioma inglés, de manera que se ofrezca a los niños los elementos lingüísticos, pragmáticos y socio – pragmáticos necesarios para el aprendizaje de este idioma.

Sin embargo, la falta de conocimiento y apropiación de las docentes acerca de las características inherentes a las competencias evidencian que el simple uso de modelos didácticos y metodologías activas no suponen el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los niños del nivel preescolar.

Para alcanzar tal competencia, es necesario que las docentes posean desde la competencia lingüística, conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, así como la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos; desde la competencia pragmática, necesitan utilizar la competencia discursiva, la cual está relacionada con la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales y la competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones

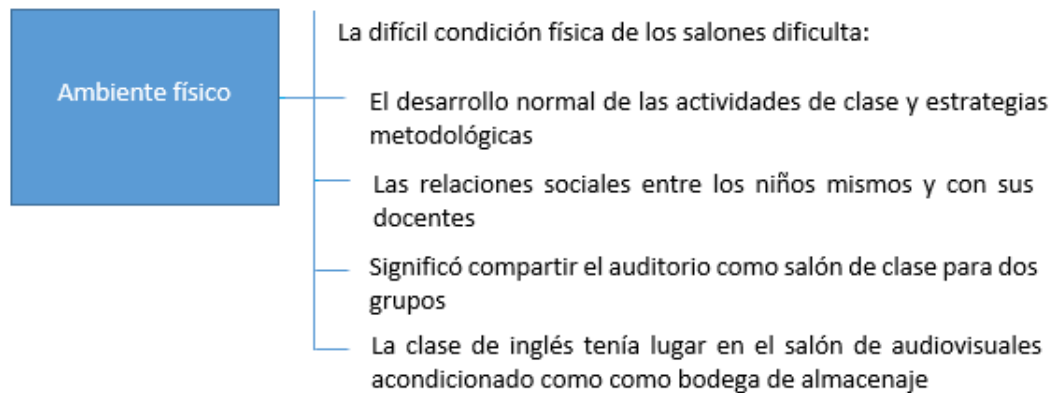
comunicativas reales; desde la competencia socio – pragmática, las docentes requieren del conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua extranjera como normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales, expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento.

En consecuencia, la competencia comunicativa de los niños del nivel preescolar de esta institución resulta insuficiente en su desarrollo, pues para sentar bases sólidas y comenzar el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera se requiere que las docentes hayan adquirido primeramente la competencia comunicativa de este idioma, de modo que puedan enseñarlo apropiadamente y el aprendizaje del inglés en los niños comience a desarrollar los propósitos expuestos en los Estándares de Inglés y se dé inicio al proceso de adquisición de la competencia comunicativa entre ellos.

4.3.3 Hipótesis Tres. Eje Pedagógico – Actitudinal y de Infraestructura

La precaria condición de los salones de clase de la Institución Educativa José Prudencio Padilla en el nivel preescolar dificulta el desarrollo de las actividades de clase y de las estrategias metodológicas propuestas por las docentes para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, situación tal que repercute en el apropiado desarrollo socio cultural y cognitivo de los niños y niñas de este nivel; e impide la interacción social entre los estudiantes, así como la utilización de una comunicación asertiva por parte de las docentes.

Figura 4. Ambiente físico y de infraestructura de la Institución Educativa José Prudencio Padilla.



El ambiente físico del que se rodean los estudiantes afectaba que el aprendizaje tuviera o no lugar; la situación de la planta física de la institución educativa José Prudencio Padilla para el nivel de preescolar era bastante difícil debido a que los estudiantes de este nivel habían sido desplazados de los salones y recibían clase en el auditorio de la institución; situación que generó dificultades para el desarrollo normal de clases que incluye en ellas, actividades y estrategias metodológicas propias, en este caso, de la clase de inglés; así como también, se presentaron dificultades en las relaciones sociales entre los niños mismos y con sus docentes.

Es de gran relevancia ya que de él dependerá en gran medida el alcance de los logros de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se requiere que el ambiente físico se encuentre acorde con los fundamentos curriculares; tanto el ambiente interno como externo deben propiciar las actividades programadas. Para ello es necesario organizar la utilización de los espacios, lo que significa estructurar el ambiente, seleccionar y ubicar el mobiliario, los aparatos de juego, el material didáctico y considerar el movimiento, la afluencia y el uso de ellos⁵⁵.

⁵⁵ DELGADO, Elisa. Op. Cit. p. 14.

Bajo estas condiciones, por una parte los niños se veían altamente afectados pues el auditorio mismo es un espacio bastante amplio que no contaba con tableros, y carecía de privacidad o independencia pues las docentes tenían que compartir el espacio con todos aunque cada una de ellas desarrollaba su clase por separado, es decir, no enseñaban conjuntamente a todos los grupos de preescolar sino que cada docente explicaba su clase conforme a los temas que habían decidido enseñar para ese día. En este tipo de espacio, los niños de preescolar tendían a comportarse bien la mayor parte del tiempo; sin embargo, existían momentos en los que la atención se dispersaba con motivo de las actividades que realizan los otros grupos, lo que dificultaba la atención y la concentración en las explicaciones de la clase.

Para la enseñanza de la clase de inglés, las docentes y los niños se desplazaban a la sala de audiovisuales, la cual no cuenta con sillas ni mesas para los niños, por lo cual trabajan en el piso para atender la clase; este salón, en particular, estaba rodeado de estantes llenos de libros y papeles por lo que ofrece un ambiente saturado que no propicia o favorece un entorno apto para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por lo anterior, el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés en el nivel preescolar de esta institución educativa resultaba afectado en el desarrollo satisfactorio de las clases; así pues tanto las actividades de clase como sus estrategias metodológicas aunque si se realizan (ver hipótesis No. 1) solo lo hacen hasta el momento en que los niños y niñas comenzaban a sentirse cansados de estar en el piso y empiezan a distraer su atención de las actividades propuestas.

Por lo que al mismo tiempo, las estrategias metodológicas que utilizaban las docentes no podían ser llevadas a cabo plenamente, sino que en cambio, se realizaban por sesiones de clase, es decir, las actividades de clase y sus correspondientes estrategias metodológicas quedaban relegadas, constantemente, a continuarse en días distintos; la realización de una actividad

puede tomar dos o tres días en semanas diferentes; esta situación se presentaba debido a que el inglés como asignatura se enseñaba una hora a la semana en el preescolar de esta institución. Por consiguiente, el aprendizaje del inglés se tornaba lento y repetitivo, lo que afectaba la adecuada adquisición de esta lengua extranjera en los niños de este nivel. “Es importante que los educadores provean un ambiente escolar socioculturalmente favorecedor que permita un lenguaje natural, desarrollo académico y cognitivo para el crecimiento personal e intelectual”⁵⁶.

Además, esta situación en la que los niños comenzaban a distraerse debido a su evidente cansancio físico, afectaba, así mismo, las relaciones interpersonales con sus otros compañeros dado que los niños, en algunos casos, se agredían entre ellos por la presencia de juegos rudos, lo que conllevaba a llamados de atención por parte de las docentes, quienes a pesar de dar paso a una mediación asertiva, resultaban cediendo a los regaños fuertes para conseguir reorganizar el grupo; la comunicación asertiva, por ende, como estrategia de mediación se frustraba al acceder, en el último momento, ante los llamados de atención que se tornaban fuertes y que la falta de objetividad era la que dominaba la situación; en otros casos, las relaciones sociales también resultaban afectadas porque el mismo cansancio, que manifestaban los niños por su permanencia en el suelo, producía debilitamiento en sus cuerpos y sentían la necesidad de recostarse en el piso, lo que molestaba a los compañeros que se encuentran detrás y fomentaba las discusiones entre ellos.

Los procesos sociales y culturales que se dan en la vida cotidiana del estudiante con su pasado, presente y futuro, en todos los contextos (hogar, escuela, comunidad y foráneos). Por ejemplo, el trabajo del proceso sociocultural en la adquisición de una segunda lengua debe incluir variables del estudiante tales como autoestima, ansiedad y otros factores afectivos, así como también los externos, patrones sociales, características del grupo minoritario, etc. Todos estos factores

⁵⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Introducción. En: Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. Op. cit. p. 35.

pueden influenciar la respuesta del estudiante hacia la nueva lengua, afectando el proceso positivamente sólo si se encuentra en un ambiente socioculturalmente favorecedor⁵⁷.

La presencia de riñas o discusiones entre los niños tenía un componente socio cultural y familiar adicional debido a que muchos de estos niños provienen de hogares en los que los padres u otros familiares con quienes conviven en casa, se agreden verbal y físicamente, por lo que se presentan casos en los que los niños reflejan en sus discusiones con otros compañeros, el uso del vocabulario soez y una actitud agresiva para con los otros niños e inclusive, en ocasiones, en contra de las mismas docentes; por consiguiente el salón de clase puede convertirse en un lugar en dónde la presencia de actitudes difíciles en los niños puede tener repercusiones delicadas en el comportamiento de los demás compañeros, primordialmente, por la falta de respeto y tolerancia en el entorno familiar.

Las acciones pedagógicas de las docentes frente a este tipo de situaciones radicaban en la toma de conciencia a partir de reflexiones que son hechas tanto en forma oral como escrita; en forma oral a través de razones explícitas sobre el comportamiento frente a pleitos y confrontaciones; y escrita por medio del trabajo con fichas de dibujos relacionados con este tipo de problemática. Esta clase de situaciones son manejadas por las docentes y reconocidas por la institución educativa bajo el nombre de proyectos pedagógicos de aula, los cuales involucran en forma transversal las asignaturas del nivel; de esta manera, los niños y sus familias trabajaban conjuntamente en actitudes más comprensivas, respetuosas y tolerantes en favor de mejorar sus relaciones interpersonales tanto en el entorno familiar como el escolar.

Muchas experiencias pedagógicas concretadas en proyectos muestran cómo a partir de preocupaciones utilitarias, pequeños grupos de maestros, guiados esencialmente por su conocimiento de las necesidades de los niños y del entorno, pueden poner en marcha un currículo integrado en el que las lenguas extranjeras encuentran su función en la medida en que se constituyen en herramientas de

⁵⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Introducción. En: Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. Op. cit. p.35.

juego, de expresión y de construcción de saberes. Reconociendo este principio, podremos entender que el niño aceptará una lengua en función de su utilidad social (por lo menos tiene un interlocutor al comienzo: el maestro o los padres) o como instrumento intelectual, valorizado por el medio, al menos parcialmente (en la escuela o en la familia)⁵⁸.

De esta forma, se evidencia que las condiciones físicas de los salones de clase de la Institución Educativa José Prudencio Padilla en el nivel preescolar si dificultaban el desarrollo apropiado de las actividades de clase y de las estrategias metodológicas propuestas por las docentes para la enseñanza y el aprendizaje del inglés; y que tal situación, en realidad, repercutía en el desarrollo socio cultural y cognitivo de los niños de este nivel; así como dificultaba las buenas relaciones interpersonales de los estudiantes y el uso de la comunicación asertiva por parte de las docentes.

⁵⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Introducción. En: Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. Op. cit. p. 42.

5. CONCLUSIONES

Del producto de esta investigación se halló que las docentes del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla, plantean y utilizan en forma básica modelos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés tales como el Enfoque Comunicativo, el Contenido Académico y la Respuesta Física Total, así como hacen uso elemental de las metodologías activas que tienen en cuenta el factor lúdico, que integran lo nuevo con lo conocido, las que se basan en contenidos culturales, y aquellas que valoran los factores afectivos. Aunque las docentes no reconocen tales modelos didácticos y metodologías como inherentes a su práctica debido al desconocimiento teórico en la enseñanza del inglés, ello no significó un impedimento en la utilización y práctica de ellos en sus clases; esto como consecuencia de la relación implícita que tienen los modelos didácticos del inglés y las metodologías en su aplicación con las distintas áreas del conocimiento y sus metodologías en la enseñanza a niños.

Al realizarse esta investigación en el nivel preescolar se encontró que las áreas o asignaturas académicas se hallan inmersas en las distintas dimensiones del desarrollo del niño propuestas por los Lineamientos Curriculares para el Nivel Preescolar⁵⁹; entre estas dimensiones se hallan: la dimensión socio – afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética; para propósitos de esta investigación se trabajó con base en la dimensión comunicativa, así como en el plan de estudios de la institución educativa, en donde se hallaron los contenidos temáticos que se trabajan para la implementación del idioma extranjero en este nivel; estos contenidos temáticos se describen en un plan de asignatura que va por periodos y en el que se proponen temas y subtemas, estándares particulares e indicadores de desempeño. Sin embargo, estos

⁵⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares: Preescolar. Op. cit. p. 18-22.

temas, estándares e indicadores de desempeño aunque se basan en los formulados por los Estándares de Inglés se definen generalizadamente y su ejecución por lo tanto es limitada. Al respecto, se evidencia que existe, a manera de referencia, una utilización de los Estándares de inglés dentro de los planes de asignatura propuestos para el nivel preescolar de esta institución educativa. Sin embargo, su estipulación en los indicadores de desempeño queda relegada al nombramiento de acciones por ejecutar (acciones instrumentales) más que al desarrollo de habilidades de tipo comprensivo o productivo que direccionen el trabajo del área de inglés en los niños.

En la conclusión primera se determinó que las docentes si utilizan tanto modelos didácticos como metodologías activas para enseñar inglés en el preescolar. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades comunicativas es superficial debido a la falta del desarrollo de la competencia comunicativa en las docentes, en cuya base se hayan implícitas las competencias lingüística, pragmática y socio – lingüística, las cuales se requieren profundizar de modo que su orientación y práctica sean apropiadas y concernientes con su enseñanza y con su aprendizaje en los niños del nivel preescolar. En otras palabras, las docentes del nivel preescolar de esta institución educativa requieren de mayor formación docente en el campo de la enseñanza del inglés para niños, lo que les permitiría acceder a mejores planteamientos de tipo pedagógico, académico, comunicativo y metodológico acordes con las exigencias de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

En la evaluación del idioma inglés en el nivel preescolar de esta institución educativa se tienen en cuenta tanto procesos, esencialmente, evaluativos como los de tipo valorativo, es decir, en el proceso evaluativo, las docentes examinan los temas enseñados a partir del trabajo en fichas o guías con dibujos en los que se hace énfasis en ejercicios de comprensión, relación y

respuesta; y procesos de orden valorativo - actitudinal, a través del grado de atención y de respuesta de los niños frente a las instrucciones y explicaciones para la realización de ejercicios orales y escritos. Sin embargo, tanto el proceso evaluativo como el proceso valorativo se ven limitados debido a la falta de definición, presentación y desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés que reciben; por lo cual los resultados evidenciados aunque básicos, podrían mejorarse en el desarrollo de la comprensión y producción de un inglés más significativo y comunicativo por parte de los estudiantes de este nivel.

Aunque no son muchos los materiales didácticos y los recursos educativos disponibles para las docentes y que realmente estén relacionados con la enseñanza del inglés, entre los que se trabajan se encuentran, el cuaderno de inglés, colores y crayones, las fichas o guías de trabajo relacionados con los temas vistos, tarjetas educativas acerca de miembros de la familia, colores, saludos; sellos didácticos en tinta acerca de los números y animales preferiblemente para la realización de tareas en casa; y entre los recursos educativos se hallan la sala de audiovisuales, en donde se cuenta con un televisor pantalla plana de 32 pulgadas, computador portátil con acceso a internet para trabajar con videos educativos relacionados con canciones infantiles sobre los números y los colores, presentación de los saludos y de los nombres de amigos, miembros de la familia; entre otros. Todos estos materiales y recursos son básicos y necesarios para el aprendizaje del inglés en los niños y niñas del preescolar pues incentivan en los estudiantes la curiosidad por aprender acerca de personas, animales y objetos que son cotidianos y propios de su entorno en su lengua materna, por lo que al asociarse estos elementos en la enseñanza del inglés, el aprendizaje de palabras y frases se tornan comprensibles y significativas.

Debido a las precarias condiciones de mantenimiento de la planta física de la institución educativa, y primordialmente del salón de audiovisuales, en donde tenía lugar la clase de inglés del nivel preescolar, las actividades de clase y las estrategias metodológicas se realizaban en forma limitada. Este ambiente poco propicio para el desarrollo normal de clases tenía incidencia en el aprendizaje del inglés de los niños pues al no contar con el mobiliario, los niños se cansaban fácilmente, y su atención se dispersaba en tanto tuvieron que permanecer en el suelo; así mismo, se presentaban situaciones de indisciplina y llamados de atención. Por consiguiente, como alternativa de solución se propuso la realización de actividades lúdicas o físicas en el salón de audiovisuales, mientras que las actividades de lecto – escritura debían ser hechas en el auditorio de la institución; el uso de la comunicación asertiva por parte de las docentes fue una herramienta útil en la consecución de una mejor actitud de los niños frente a su comportamiento e interacción social.

Es importante destacar el uso de las nuevas tecnologías que tenían las docentes para enseñar inglés a sus estudiantes, el uso constante de videos en donde se encuentran juegos interactivos, canciones, poemas y rimas con variedad de alternativas de ejecución para los niños, historias narradas con ejercicios de comprensión, forman parte de un posible repertorio de propuestas adicionales e interactivas que permitirían desarrollar nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje del inglés.

Por lo anterior y como una alternativa de solución frente a la limitación en los conocimientos teóricos de las docentes del preescolar para la enseñanza del inglés y ante la evidente utilización de recursos tecnológicos para apoyar tal enseñanza, se propuso en un taller de socialización, por parte de la investigadora, trabajar con el método fonovisual (Ver Anexo F) para la

enseñanza y el aprendizaje de sonidos aislados a partir de actividades y ejercicios interactivos de páginas web y sitios virtuales de interés para los niños. Entre otros, se incluyen canciones, rimas, vocabulario relacionado fonéticamente y de tipo familiar para los niños. (Ver Anexo G. Taller de phonics y Plan de clase. Anexo I. Cartilla fonética).

Finalmente, se espera que tanto docentes como los niños y niñas del preescolar de esta institución se beneficien de esta investigación de acuerdo con los resultados obtenidos: desde la necesidad de superar las limitantes dentro de la formación docente en relación con el conocimiento teórico y práctico de las docentes en el área de inglés y, por ende, su competencia comunicativa; así como de indagar desde su propia práctica el uso de nuevas metodologías, como es el caso, del uso de las TIC para la enseñanza del inglés, hasta alcanzar mejores resultados de aprendizaje de este idioma entre los niños y niñas del nivel conforme a lo que deben saber y saber hacer de acuerdo con los objetivos propuestos en los Estándares de referencia del inglés.

BIBLIOGRAFIA

ARAMBURU O, Mikel. Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. España: Revista Iberoamericana de Educación, p. 13, ISSN: 1681-5653

ASHER, John J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. San José: The Modern Language Journal, 1969. Vol. 53, No. 1, p. 3-17.

BARÓN, Juan D. Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: Probabilidad de empleo formal y salarios. Documento de Trabajo sobre Economía Regional. Cartagena: Banco de la República, 2010. No. 132.

BARÓN, Juan D. y BONILLA, Leonardo. La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación. Documento de Trabajo sobre Economía Regional. Cartagena: Banco de la República, 2011. No. 152.

BONILLA, L. GALVIS, L. Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. Revista Ensayos Sobre Política Económica. Cartagena: Banco de la República, 2012. Vol. 30, No. 68.

BRUNER, J. y WEISSER, S. "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En: D. Olson, y N. Torrance (Comp.), Cultura escrita y oralidad. Madrid: Gedisa, 1995.

BRUNER, Jerome S. En: Acción, Pensamiento y Lenguaje. Ilustrada, reimpresa. Alianza Editorial, 1984, vol. 2.

CÁRDENAS, Melba Libia; GÓNZALEZ, Adriana y ÁLVAREZ, José Aldemar. El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. En: FOLIOS. Primer Semestre de 2010. no. 31.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Al tablero No. 48. Periódico Electrónico, Bogotá. Diciembre 2008 - Enero 2009.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Imprenta Nacional: Bogotá, 2006.1 ed. ISBN 978-958-691-292-1

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Introducción. En: Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. Santafé de Bogotá, D.C.: Editorial Delfín Ltda., 1999. p. 13.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad. Bogotá, D.C., 2004.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares: Preescolar. Santafé de Bogotá, D.C.: Editorial Delfín Ltda., 1999. p. 13.

E. NEWPORT, D. BAVELIER, H. NEVILLE. Critical thinking about critical periods: perspectives on a critical period for language acquisition, *in Language, Brain and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler*. Editado por E. Dupoux, Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

EISENHARDT, Kathleen M. En: Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 1989. Vol. 1989, No. 4, p. 532-550.

FANDIÑO-PARRA, Y.J., BERMÚDEZ-JIMÉNEZ, J.R., LUGO-VÁSQUEZ, V.E. Criticas al Programa Nacional de Bilingüismo. En: Retos del programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe, 2012. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381. p. 368.

FREEMAN, D.E. Y FREEMAN Y.S. Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. Medellín: Revista Educación y Pedagogía, 2008. Vol. XX, No. 51

GARCÍA, Carlos M, VAILLANT, Denise. Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se Aprende a Enseñar. Madrid: Narcea Ediciones, 2009. p. 80 – 81.

GONZÁLEZ, Adriana. Who is Educating EFL Teachers: a Qualitative Study of in-service in Colombia. En: Íkala, revista de lenguaje y cultura. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003. Vol. 8, No. 14, pp. 153-172.

GONZÁLEZ, Muro Francisco. Segundo Simposio Binacional. La Enseñanza del Inglés en la Educación Básica Oficial de Zacatecas. Universidad Autónoma de Zacatecas, 2006.

GRUPO L.A.C.E HUM 109. Introducción al Estudio de caso en Educación. Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo. Universidad de Cádiz, 1999. Disponible en <<http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>> [Citado en Septiembre 11 de 2015]

HALLIDAY, M.A.K. Language as Social Semiotic. Londres: Edward Arnold. 1978.

KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press Inc., 1982. ISSN 9780080286280. p. 10

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estadísticas Sectoriales Educación Básica y Media. Disponible en <http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?begin=1&seccion=1&id_categoria=2&dpto=&mun=&et=&ins= &sede=.> [Citado el 10 de Agosto de 2015]

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. La enseñanza comunicativa de la lengua. En: Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2.ª edición actualizada, pp. 153-174.

SÁNCHEZ JABBA, Andrés. Educación y desarrollo regional en Colombia. En: Bilingüismo en Colombia. Bogotá: Banco de la República, 2014. ISBN 978-958-664-285-9.

SÁNCHEZ, C. TENESOYA, M. QUINTANA, I. PÉREZ, R. Orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el segundo ciclo de la educación infantil. En: Materiales Curriculares. Cuadernos de Aula. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2005. ISBN 84-689-0721-9.

SERNA MÉNDEZ, Sarahí. El Programa de Inglés en Preescolar (Un Acercamiento Etnográfico). Avance de Investigación en Prácticas Educativas en Espacios Escolares. Acapulco: Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Educación Universitaria, 2008.

SPRADLEY, J.P. Participant Observation, Citado por GRUPO L.A.C.E. HUM 109. Introducción al Estudio de Caso en Educación. Cádiz: Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. 1999.

TRUSCOTT, Anne-Marie. ORDOÑEZ, Claudia Lucia. FONCESA, Laura. Lineamientos para la educación bilingüe en Colombia: hacia una política coherente. Informe de investigación. Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia. Centro de Investigación y Formación en Educación. Universidad de los Andes. Bogotá, Julio 2006.

VALE, David. y FEUNTEUN, Anne. Puntos de partida: las primeras clases. En: Enseñanza de inglés para niños: guía de formación para el profesorado. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 37.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Competencias esperables de los estudiantes según nivel de inglés

		Competencias
Usuario Independiente	B+	Supera el nivel B1.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sean 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.
Nivel Inferior	A-	No alcanza el nivel A1.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

Anexo B. Carta abierta. Estándares de inglés. Un referente para la enseñanza y el aprendizaje del inglés para la comunidad educativa en Colombia

Carta abierta

La Revolución Educativa ha venido dando respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico y mejorar la calidad de vida de la población. Para cumplir este objetivo, el Plan de Desarrollo Educativo de esta administración continúa trabajando tres pilares: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo.

En este contexto, con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo y con miras a adecuarlo a las exigencias actuales y futuras del país, el Ministerio de Educación Nacional define y socializa estándares para todos los niveles de la educación, de manera que los propósitos del sistema educativo se unifiquen en forma coherente. Así, inicialmente se formularon los estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas. A este grupo de estándares se suman los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*, los cuales adicionalmente contribuyen a que los estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado. La cartilla que hoy presentamos es un reto que el Ministerio, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, entrega al país con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables.

El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor; abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular; entender y hacerse entender; enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos.

Los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*, al igual que los estándares para otras áreas, constituyen "criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia". Con ellos, estamos diciéndole a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral.

Así mismo, los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento *Visión Colombia 2019*. Dicha meta plantea que los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*), que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación.

El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo podremos llegar a cumplir los propósitos establecidos si contamos con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma.

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

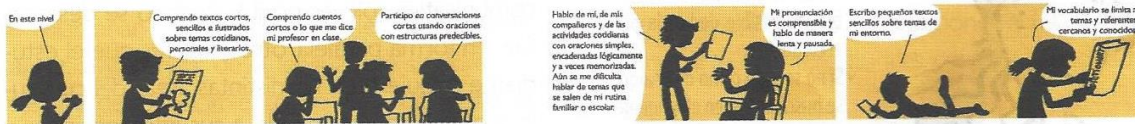
Anexo C. Estándares de inglés en grupos de grados de primero a tercero

GRADOS 1 a 3 Básica Primaria Principiante (A1)	PRIMERO A TERCERO	Principiante	A 1
	CUARTO A QUINTO	Básico 1	A 2.1
	SEXTO A SÉPTIMO	Básico 2	A 2.2
	OCTAVO A NOVENO	Pre intermedio 1	B 1.1
	DÉCIMO A UNDÉCIMO	Pre intermedio 2	B 1.2

Antes de iniciar la lectura de los estándares de los diversos grados, conviene examinar la manera como éstos han sido estructurados, para observar su coherencia horizontal y vertical:

Lectura horizontal de los cuadros

En la parte superior, junto al grupo de grados, hay un **estándar general**. Este ofrece una descripción amplia de lo que las niñas, los niños o los jóvenes colombianos deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados. La función del estándar general es definir el nivel de desempeño en el idioma.



El estándar general encabeza cada cuadro y utiliza personajes, a manera de historieta, para explicar lo que los estudiantes deben saber y saber hacer.

A continuación se encuentran cinco **columnas**, bajo las cuales se agrupan los **estándares específicos**. Las dos columnas azules de la izquierda reúnen estándares que corresponden a habilidades de comprensión y las tres de la derecha —en marrón— reúnen aquellos relacionados con habilidades de producción.

Las habilidades de comprensión se subdividen, a su vez, en habilidades de escucha y de lectura.

Las de producción se subdividen en habilidades relacionadas con la escritura y con el uso del lenguaje oral, tanto en la producción de monólogos, como en la conversación.

Escucha	Lectura	Escritura	Monólogos	Conversación
<ul style="list-style-type: none"> Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal. 2,3 Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí. 2,3 Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor. 1,2 Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos. 2,3 Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno. 1 Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. 2 Identifico a las personas que participan en una conversación. 3 Sigo la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes. 1,2 Entiendo la idea general de una historia contada por mi profesor cuando se apoya en movimientos, gestos y cambios de voz. 2,3 Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés. 3 Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutinas. 2 	<ul style="list-style-type: none"> Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares. 1,2 Reconozco palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de mi escuela. 3 Relaciono ilustraciones con oraciones simples. 1 Reconozco y sigo instrucciones sencillas, si están ilustradas. 1,2 Puedo predecir una historia a partir del título, las ilustraciones y las palabras clave. 1,2 Organizo la secuencia de una historia sencilla. 1,2 Utilizo diagramas para organizar la información de cuentos cortos leídos en clase. 1,2 Disfruto la lectura como una actividad de esparcimiento que me ayuda a descubrir el mundo. 1,2 	<ul style="list-style-type: none"> Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase. 1 Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración. 1 Respondo brevemente a las preguntas "¿quién, cuándo y dónde", si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio. 1 Escribo información personal en formatos sencillos. 1,2 Escribo mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos. 1,2 Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés. 1 	<ul style="list-style-type: none"> Recito y canto rimas, poemas y trabalenguas que comprendo, con ritmo y entonación adecuados. 1,3 Expreso mis sentimientos y estados de ánimo. 1,2 Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta. 1,2 Describo lo que estoy haciendo. 2 Nombro algunas cosas que puedo hacer y que no puedo hacer. 1,2 Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad. 2 Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor. 2,3 Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima. 1,2 Participo en representaciones cortas memorizadas y comprendo los parlamentos. 1,2 	<ul style="list-style-type: none"> Respondo a saludos y a despedidas. 2 Respondo a preguntas sobre cómo me siento. 2 Uso expresiones cotidianas para expresar mis necesidades inmediatas en el aula. 1,2 Utilizo el lenguaje no verbal cuando no puedo responder verbalmente a preguntas sobre mis preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza. 2,3 Expreso e indico necesidades personales básicas relacionadas con el aula. 2,3 Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno. 2 Pido que me repitan el mensaje cuando no lo comprendo. 1,2 Participo activamente en juegos de palabras y rondas. 1,3 Refuerzo con gestos lo que digo para hacerme entender. 3

En esta última columna, se especifica la habilidad para interactuar con uno o varios hablantes.

Es muy importante recalcar que las columnas están separadas por razones de claridad, pero que tienen múltiples intersecciones en la práctica. Durante el aprendizaje de una lengua, la comprensión y la producción se desarrollan de forma estrecha y no aislada. Recomendamos a los docentes hacer una lectura de conjunto de los estándares para garantizar el desarrollo integral de las habilidades en las diversas experiencias propuestas a los estudiantes.

Lectura vertical de los cuadros

Ahora haremos una lectura vertical de los estándares específicos, con el propósito de señalar algunos criterios fundamentales acerca de su estructuración.

Escucha	
• Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal.	2, 3
• Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí.	2, 3
• Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor.	1, 2
• Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos.	2, 3
• Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno.	1
• Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos.	2
• Identifico a las personas que participan en una conversación.	3
• Sigo la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes.	1, 2
• Entiendo la idea general de una historia contada por mi profesor cuando se apoya en movimientos, gestos y cambios de voz.	2, 3
• Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés.	3
• Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutinas.	2

Esta columna corresponde a las habilidades de escucha y en ella se incluyen las referencias a las competencias comunicativas.

Al observar la lista de estándares específicos agrupados bajo las columnas es importante tener en cuenta que éstos:

- No representan etapas en el proceso de construcción de un nivel de desempeño. Es decir, no son pre-requisitos para el logro de otros estándares y, por lo tanto, no deben ser leídos en serie hacia abajo, como si el logro de uno llevara al siguiente. Los docentes y las instituciones deberán definir el orden para trabajarlos y cómo relacionarlos entre sí, con el fin de garantizar aprendizajes significativos.
- Se desarrollan e interrelacionan poco a poco, como en una espiral a través del tiempo. Por ello, hay que desterrar la percepción de que aparecen de manera aislada en momentos específicos del aprendizaje y que, una vez logrados, dejan de trabajarse. Así como sucede con el aprendizaje de la lengua materna, muchos estándares se repiten, se afianzan y se profundizan en los diferentes grados y, lo que denota su desarrollo secuencial en la espiral de aprendizaje, es la progresiva complejidad del lenguaje requerido y los retos cada vez mayores que los docentes proponen, según el nivel cognitivo de los estudiantes.

Referencias

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

① Competencia lingüística

② Competencia pragmática

③ Competencia sociolingüística

- Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos.
- Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno.

2, 3

1

GRADOS

1 a 3
Básica Primaria

Principiante
(A1)

En este nivel



Comprendo historias cortas narradas en un lenguaje sencillo.



Desarrollo estrategias que me ayudan a entender algunas palabras, expresiones y oraciones que leo.



Comprendo el lenguaje básico sobre mi familia, amigos, juegos y lugares conocidos, si me hablan despacio y con pronunciación clara.

Escucha

- Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal. 2, 3
- Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí. 2, 3
- Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor. 1, 2
- Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos. 2, 3
- Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno. 1
- Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. 2
- Identifico a las personas que participan en una conversación. 3
- Sigo la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes. 1, 2
- Entiendo la idea general de una historia contada por mi profesor cuando se apoya en movimientos, gestos y cambios de voz. 2, 3
- Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés. 3
- Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutinas. 2

Lectura

- Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares. 1, 2
- Reconozco palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de mi escuela. 3
- Relaciono ilustraciones con oraciones simples. 1
- Reconozco y sigo instrucciones sencillas, si están ilustradas. 1, 2
- Puedo predecir una historia a partir del título, las ilustraciones y las palabras clave. 1, 2
- Sigo la secuencia de una historia sencilla. 1, 2
- Utilizo diagramas para organizar la información de cuentos cortos leídos en clase. 1, 2
- Disfruto la lectura como una actividad de esparcimiento que me ayuda a descubrir el mundo.

Referencias

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

- ① Competencia lingüística ② Competencia pragmática ③ Competencia sociolingüística

Recurso frecuentemente a mi lengua materna para demostrar comprensión sobre lo que leo o me dicen.



Hablo en inglés, con palabras y oraciones cortas y aisladas, para expresar mis ideas y sentimientos sobre temas del colegio y mi familia.



Participo en conversaciones con pronunciación clara y buena entonación.

Empiezo a estructurar mis escritos; estoy aprendiendo a leer y escribir en mi lengua materna. Por lo tanto, mi nivel de inglés es más bajo.



Escritura

- Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase. 1
- Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración. 1
- Respondo brevemente a las preguntas “qué, quién, cuándo y dónde”, si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio. 1
- Escribo información personal en formatos sencillos. 1, 2
- Escribo mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos. 1, 2
- Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés. 1

Monólogos

- Recito y canto rimas, poemas y trabalenguas que comprendo, con ritmo y entonación adecuados. 1, 3
- Expreso mis sentimientos y estados de ánimo. 1, 2
- Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta. 1, 2
- Describo lo que estoy haciendo. 2
- Nombro algunas cosas que puedo hacer y que no puedo hacer. 1, 2
- Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad. 2
- Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor. 2, 3
- Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima. 1, 2
- Participo en representaciones cortas; memorizo y comprendo los parlamentos. 1, 2

Conversación

- Respondo a saludos y a despedidas. 2
- Respondo a preguntas sobre cómo me siento. 2
- Uso expresiones cotidianas para expresar mis necesidades inmediatas en el aula. 1, 2
- Utilizo el lenguaje no verbal cuando no puedo responder verbalmente a preguntas sobre mis preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza. 2, 3
- Expreso e indico necesidades personales básicas relacionadas con el aula. 2, 3
- Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno. 2
- Pido que me repitan el mensaje cuando no lo comprendo.
- Participo activamente en juegos de palabras y rondas. 1, 3
- Refuerzo con gestos lo que digo para hacerme entender. 3

Anexo D. Planes de asignaturas del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD JOSÉ PRUDENCIO PADILLA

BARRANCABERMEJA

PLANEAMIENTO POR ASIGNATURA

DIMENSION: COMUNICATIVA

GRADO: TRANSICION

PERIODO: PRIMERO AÑO: 2013

CONTENIDOS: EJES TEMATICOS BÁSICOS: TEMAS Y SUBTEMAS	ESTANDARES SUGERIDOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos: cuentos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, recetas, fábulas, rondas, retahílas. • Saludos. • Despedidas • Permisos. • Comandos • Who am is: I am a boy, I am a girl. • Partes del cuerpo • Los espacios escolares y su utilidad • mi preescolar • mi familia y mi casa • el grupo de amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende los textos que le narran • Relaciona los textos que le narran, con su entorno • Identifica la partes del cuerpo en inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende a través de la escucha la lectura de textos de diversos géneros • Manifiesta sus vivencias a través de lenguas y medios gestuales, verbales, y gráficas. • incorpora significados y palabras del idioma extranjero a su competencia léxico. • Utiliza expresiones sencillas de la cotidianidad como saludar y despedirse • Reconoce a través de dibujos las partes del cuerpo en inglés. • Adquiere hábitos de escucha y respeto a la palabra. • Conoce los diferentes implementos de trabajo y su respectiva función • Maneja adecuadamente las herramientas de trabajo como el punzón, la tijera, el lápiz, el color, sacapuntas y borrador • Utiliza las herramientas en elaboración de trabajos creativos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y diferencia las diferentes dependencias que hay en la institución • Da razón de normas de cuidados para el adecuado manejo de los enseres de la institución 		
PRESABERES	COMPETENCIA A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	INSTRUMENTOS DE EVALUCACION
<ul style="list-style-type: none"> • Menciona lugar donde vive • Saluda siguiendo instrucciones • Escucha cuentos, narraciones. • Atiende las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativa • Socio- Lingüística • Gramatical • Discursiva • Tecnología y sociedad • Solución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de juegos, cantos, poesías, retahílas, trabalenguas, mímicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Participación • Expresión oral corporal. • Atención • Vocalización • Memoria

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD JOSÉ PRUDENCIO PADILLA

BARRANCABERMEJA

PLANEAMIENTO POR ASIGNATURA

DIMENSION: COMUNICATIVA

GRADO: TRANSICION

PERIODO: SEGUNDO

AÑO: 2013

CONTENIDOS: EJES TEMATICOS BÁSICOS: TEMAS Y SUBTEMAS	ESTANDARES SUGERIDOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
<ul style="list-style-type: none"> • El dibujo como sistema de comunicación gráfica. • Diferentes tipos de simbolización gráfica • Distinción entre el lenguaje icónico y la escritura como formas de representación de la realidad. • Lectura de imágenes, íconos, gestos y mímica. • The family: Mother, Father, brother, son. • The abc • Parts of the face • Utilización de diferentes objetos tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende los textos que le narran. • Narra con sus palabras y recrea en otros lenguajes las historias de los textos con los cuales se relaciona • Evidencia de manera práctica que la lengua es un instrumento de comunicación. • Soluciona los problemas que le plantea la construcción de textos orales y escritos. • Comprende significados y palabras en idiomas extranjeros y los incorpora a su vocabulario • Clasifica y maneja adecuadamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta textos icónicos: dibujos, pinturas, figuras en plastilina, fotografías, logotipos, comics, signos, símbolos y señales • Desarrolla formas no convencionales y convencionales de la lectura y la escritura • (procedimental) • Comprende textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones y narraciones breves. • Participa de juegos de roles protagónicos compartiendo con los compañeros. • Nombra vocabulario básico relacionado con los miembros de la familia. • Nombra el vocabulario básico relacionado a las partes de la cara. • Conoce los diferentes implementos de trabajo y su

<ul style="list-style-type: none"> • Manejo del punzón, la tijera, el lápiz, el color, sacapuntas y borrador en la elaboración de trabajos creativos. • Utilización del papel. 	<p>los útiles escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica normas de cuidado en el manejo de la herramientas de trabajo escolar 	<p>respectiva función</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneja adecuadamente las herramientas de trabajo como el punzón, la tijera, el lápiz, el color, sacapuntas y borrador. • Utiliza las herramientas en elaboración de trabajos creativos. • Comparten los juegos diferentes objetos tecnológicos. 	
PRESABERES	COMPETENCIA A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	INSTRUMENTOS DE EVALUCACION
<ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos: cuentos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, recetas, fábulas, rondas, retahílas. • Saludos. • Despedidas • Permisos. • Commandos • who am I: I am a boy, I am a girl. • Partes del cuerpo • Los espacios escolares y su utilidad • mi preescolar • mi familia y mi casa • el grupo de amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativa, textual y semántica • Interpretativa, pragmática • Socio_ lingüística • Gramatical • Discursiva • Apropiación y uso de la tecnología • Naturaleza y evolución • Apropiación y uso 	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar espacios de libre expresión de pensamiento y sentimiento a través del diálogo y la interacción 	<ul style="list-style-type: none"> • Narración de cuentos, experiencias, • Creación y narración de cuentos, representaciones y dramatizaciones

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD JOSÉ PRUDENCIO PADILLA

BARRANCABERMEJA

PLANEAMIENTO POR ASIGNATURA

DIMENSION: COMUNICATIVA

GRADO: TRANSICION

PERIODO: TERCERO

AÑO: 2013

<p align="center">CONTENIDOS:EJES TEMATICOS BÁSICOS: TEMAS Y SUBTEMAS</p>	<p align="center">ESTANDARES SUGERIDOS</p>	<p align="center">INDICADORES DE DESEMPEÑO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura no convencional. • Nombres propios • Texto instructivo. Instrucciones. • Instrucciones, normas de juego y de convivencia • Colors. • Shapes. • The abc • Farm animals. • Pets. • Los números de 1 a 10 en inglés • Nociones básicas para el manejo del computador. • El computador y sus partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia de manera práctica que la lengua es un instrumento de comunicación y que soluciona los problemas que le plantea la construcción de textos orales y escritos • Comprende significados y palabras en idioma extranjero y los incorpora a su vocabulario • Comprendo el significado de los números en inglés • Identifica adecuadamente las partes del computador 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y llama a sus compañeros por su nombre. • Explica a otros el funcionamiento de algunos juegos o sistemas convencionales • Comprende textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones y narraciones breves. • Identifica los números en inglés • Descripción de colores y formas. • Expresión de mis gustos y disgustos sobre los animales de la granja y las mascotas • Nombra los colores más comunes. • Nombra las figuras geométricas básicas. • Nombra y usa el vocabulario básico relacionado a los animales de la granja y mascotas.

<ul style="list-style-type: none"> • Encendido y apagado. 		<ul style="list-style-type: none"> • Conoce que es un computador y cuál es su función. • Conoce las partes del computador y su función básica • Reconoce el computador como un elemento tecnológico • Maneja básicamente el adecuado encendido y apagado del computado • Cuida y respeta el turno en la sala de sistemas • Conoce que es un computador y cuál es su función. • Conoce las partes del computador y su función básica • Reconoce el computador como un elemento tecnológico • Maneja básicamente el adecuado encendido y apagado del computador • Cuida y respeta el turno en la sala de informática 	
PRESABERES	COMPETENCIA A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • El dibujo como sistema de comunicación gráfica. • Diferentes tipos de simbolización gráfica • Distinción entre el lenguaje icónico y la escritura como formas de representación de la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativa • Argumentativa • Sociolingüística • Gramatical • Discursiva • Naturaleza y evolución • Apropiación y uso 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de fichas • Manipulando diferentes materiales de desecho y didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narración de cuentos, experiencias, • Creación y narración de cuentos, • representaciones y dramatizaciones

<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de imágenes, íconos, gestos y mímica. • The family: Mother, Father, brother, son. • Colors: Yellow. Blue. Red. • Utilización de diferentes objetos tecnológicos. • Manejo del punzón, la tijera, el lápiz, el color, sacapuntas y borrador en la elaboración de trabajos creativos. • Utilización del papel. 		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y exposición de carteles 	
---	--	--	--

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD JOSÉ PRUDENCIO PADILLA

BARRANCABERMEJA

PLANEAMIENTO POR ASIGNATURA

DIMENSION: COMUNICATIVA

GRADO: TRANSICION

PERIODO: CUARTO

AÑO: 2013

CONTENIDOS:EJES TEMATICOS BÁSICOS: TEMAS Y SUBTEMAS	ESTANDARES SUGERIDOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo, el gesto, el movimiento y la mímica como sistemas de comunicación. • Distinción entre el lenguaje gestual, verbal, gráfico y la escritura como formas de representación de la realidad. • Diferentes formas de comunicación a través del gesto, el dibujo y el arte • My toys • Fruits y snacks • Nociones básicas para el manejo del computador. • Manejo del mouse (juegos) • Taller de aplicación en el manejo del computador 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia de manera práctica que la lengua es un instrumento de comunicación y que soluciona los problemas que le plantea la construcción de otros textos • Comprende en otro idioma códigos para expresar información de la vida cotidiana • Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase. • Maneja adecuadamente los elementos básicos para orientar el juego en el computador 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica emociones y vivencias a través del lenguaje y medios gestuales, verbales, gráficos y plásticos • Comprende textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones y narraciones breves. • Trabaja los tipos de pre-lectura y pre-escritura oral y gestual • Nombra y usa el vocabulario básico relacionado con los juguetes. • Entiende y usa algunas palabras de acción. • Nombra y usa vocabulario básico relacionado con frutas y la merienda. • Maneja el mouse como elemento básico por medio de juegos orientados • Realiza actividades simples en el computador • Identifica las partes elementales del

		computador <ul style="list-style-type: none"> • Manipula el computador en juegos, compartiendo con uno o más compañeros. 	
PRESABERES	COMPETENCIA A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura no convencional. • Nombres propios • Texto instructivo. Instrucciones. • Instrucciones, normas de juego y de convivencia • Colors • Shapes • The abc • Farm animals. • Pets. • Los números de 1 a 10 en inglés • Nociones básicas para el manejo del computador. • El computador y sus partes. • Encendido y apagado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativa • Argumentativa • Propositiva • Naturaleza y evolución • Apropiación y uso 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de fichas • Manipulación diferente material de desecho y didáctica. • Elaboración y exposición de carteles 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa, interés, orden, aseo, y presentación de trabajos. • Creatividad y presentación de trabajos, habilidades motrices.

Anexo E. La dimensión comunicativa del nivel preescolar

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD JOSÉ PRUDENCIO PADILLA BARRANCABERMEJA

PLAN DE ESTUDIOS

PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA – NIVEL PREESCOLAR

DIMENSIÓN COMUNICATIVA

La dimensión comunicativa, está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos sobre la verdad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. En la edad preescolar el interés por el mundo físico y de los fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos si no a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos para descubrirlas, comprenderlas y asimilarlas, el docente debe ser un interlocutor de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación la ofrece las personas que viven con el niño.

Enfoque de la dimensión comunicativa

Durante el primer año de vida a través de juegos y situaciones familiares que el niño aprende, hacerse entender de los adultos ya sea mediante gestos, miradas y balbuceos a la vez que la va entendiendo que es lo que se les pide que haga.

En el primer momento el contacto físico piel a piel de la madre y el bebé, se constituye en el medio de relación y comunicación. Luego la comunicación gestual como es la sonrisa es usada y comprendida por el niño. Otra forma de comunicación es la expresión corporal la cual manifiesta el estado emocional de manera voluntaria e involuntaria. El más evidente y principal medio de comunicación es la expresión que lo constituye, el lenguaje verbal siendo esta la forma más común de intercambio social y donde se presentan dos formas de lenguaje: el lenguaje verbal y el lenguaje gráfico.

Objetivos generales de la Dimensión comunicativa

- Realizar dibujos estructurados, proporcionados y con variedad de detalles.
- Expresarse oralmente con propiedad y riquezas en su repertorio verbal.
- Respetar el turno para hablar y seguir apropiadamente las instrucciones que se les imparten.

Criterio de evaluación de la Dimensión comunicativa

La necesidad de comunicación se evalúa permitiendo la construcción del conocimiento del otro y el propio autoconocimiento, la propia valoración y las de otras personas permiten la actividad individual, reflexiva sobre los demás y sobre los objetos del medio. Cada sujeto de la comunicación entenderla y comprender al otro. En esta área del lenguaje y lecto-escritura cuestiona al alumno cuando le pregunta o explica, cuando lo escucha, cuando el maestro o los dos conjuntamente establecen comunicación con el autor de un libro, película, historia, noticia, etc. En las interpretaciones de su contenido, en el rol diario del aula, en el avance de su fluidez verbal del aumento del vocabulario.

Anexo F. Taller de socialización del método fonovisual

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS SONIDOS FÓNICOS DEL ALFABETO INGLÉS DIRIGIDOS AL DESARROLLO INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL NIVEL PREESCOLAR

(TALLER DE SOCIALIZACIÓN)

Dirigido a: Docentes del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla del Municipio de Barrancabermeja

Tiempo estimado: Dos Horas

Propósito

Para el desarrollo de este taller se presenta una propuesta metodológica innovadora: la utilización de un método de carácter didáctico denominado “**Phonics**” con el fin de facilitar el aprendizaje de la lectura inicial en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de educación preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla. Los “Phonics” es el método de lecto-escritura basado en la conciencia fonémica que se utiliza para enseñar a leer a los niños angloparlantes.

La conciencia fonémica, en este caso, se refiere al reconocimiento de la unión de los sonidos para formar palabras. Alguien que sea "consciente fonémicamente" podrá saber la diferencia entre las palabras "tell" y "tall" al escucharlas o reproducirlas.

El propósito de este taller es colocar a disposición de las docentes del nivel preescolar la utilización del método “Phonics” para la enseñanza y el aprendizaje del inglés con énfasis en el proceso lecto-escritor inicial de los estudiantes del preescolar, por lo cual es de utilidad aprovechar el espacio que brinda el aula de clases, ya que este se convierte en el único lugar en donde los estudiantes pueden aprender el idioma, de modo que al contar con tan pocas horas de exposición al inglés es fundamental que la docencia sea lo más eficaz posible.

Por otra parte, es en la educación preescolar el mejor momento para el desarrollo de las destrezas de comprensión oral y auditiva, a las que contribuiría la utilización del método “Phonics”, ya que reforzaría la pronunciación del estudiante; así como también contribuiría al fomento del interés por la lectura en sí misma y por la lengua extranjera y posibilita que el proceso lector en inglés se haga ameno y accesible tanto para el estudiante como para la docente.

Para efectos prácticos, al utilizar el método “Phonics” se aprovecha un recurso ya existente, disponible, eficaz y, además, fácil de utilizar por las propias docentes, de modo que la inversión de esfuerzo por parte de las docentes para aprender a enseñar a leer con el método “Phonics” será mínima en proporción a los logros que se obtienen con esta intervención didáctica. Este último aspecto es de suma importancia, ya que es imposible integrar la utilización de una determinada práctica docente si ésta no se adecua a las posibilidades del docente que la ha de utilizar.

Objetivos

1. Formar a las docentes en la utilización del método “Phonics” y así:
 - a. Proporcionarles una nueva herramienta sencilla de utilizar y eficaz.
 - b. Proporcionarles una nueva herramienta que se adecua al contexto actual de la enseñanza del inglés.
2. Facilitar al alumno del nivel preescolar el proceso de aprendizaje de la lectura inicial en inglés a través de la utilización de phonics para:
 - a. Evitar que el texto escrito (palabras y/o frases) interfiera en la pronunciación y proteger y mejorar la pronunciación.
 - b. Favorecer la lectura inicial comprensiva al asociar sonido-grafía.
 - c. Evitar la desmotivación que se produce en los alumnos ante las dificultades que supone enfrentarse con el texto escrito (palabras y/o frases).
 - d. Mejorar el nivel de inglés.
 - e. Aumentar el interés por la nueva lengua a través de la lectura.
 - f. Aumentar el interés por la lectura en sí misma.

Contextualización

“**Phonics**” es un método para la enseñanza de la lectura y la escritura del idioma inglés que desarrolla la conciencia fonémica (**phonemic awareness**) de los estudiantes, es decir, promueve la habilidad de escuchar, identificar y manipular los **fonemas**; de manera que se enseñe la correspondencia entre estos sonidos y las unidades mínimas de la escritura (**grafemas**) que los representan.

El objetivo de este método es capacitar a los lectores primerizos a decodificar nuevas palabras escritas al escuchar sus sonidos, combinando el sonido y las unidades de escritura. Debido a que este método se focaliza en las unidades de habla y de escritura de las palabras, la enseñanza de “Phonics” se basa en las habilidades cognitivas para la lectura: lectura sub-lexical y lectura lexical. Ambas contribuyen a los procesos cognitivos de cómo aprendemos a leer.

La lectura sub-lexical implica la enseñanza de la lectura al asociar caracteres o grupos de caracteres con sonidos al utilizar la fonética.

La lectura lexical implica la adquisición de palabras o frases sin atención a los caracteres o grupo de caracteres que los componen. (Lectura en conjunto)

Modelos fonéticos de vocales

- **Short vowels (Vocales cortas)** corresponden con las cinco vocales a, e, i, o, y u, al momento de producir sus sonidos (**a**) /æ/ como en *cat*, (**e**) /ɛ/ como en *bet*, (**i**) /ɪ/ como en *sit*, (**o**) /ɒ/ or /ɑ/ como en *hot*, y (**u**) /ʌ/ como en *cup*. Estas vocales se pronuncian en un corto periodo de tiempo por lo cual se denominan “short vowels”.
- **Long vowels (Vocales largas)** tienen el mismo sonido como los nombres de las vocales en inglés, por ejemplo, (**a**) /eɪ/ in *baby*, (**e**) /i:/ in *meter*, (**i**) /aɪ/ in *tiny*, (**o**) /ou/ in *broken*, and (**u**) /ju:/ in *humor*.
- **Consonants (Consonantes)** Corresponden con las 21 letras del alfabeto inglés que denotan un sonido consonántico B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, W, X, Y, Z. Al sonido de las consonantes, el aire que fluye es interrumpido o limitado por la posición de la lengua, los dientes o los labios. La mayoría de las letras en el alfabeto inglés son consonantes. Muchas de las consonantes tienen solo un sonido y raramente suenan como su nombre.

Metodología del taller

Recursos: Computador portátil, video beam, videos tomados de YouTube, páginas web de soporte didáctico.

Materiales: Con base en el reconocimiento de los sonidos del alfabeto inglés se expondrán materiales tales como: Tarjetas educativas (flashcards), videos de canciones, juegos en línea, talleres escritos, talleres con juegos, páginas para colorear.

Actividades propuestas

1. Cartel del Alfabeto Inglés (The English Alphabet Chart)

Objetivo. Reconocer los sonidos de las letras del alfabeto inglés (grafemas en mayúscula o minúscula) a partir de la relación imagen – palabra.

Material: Cartel del alfabeto inglés, video de práctica para adultos de los sonidos consonánticos y sonidos vocálicos cortos (The English Alphabet for adult ESL students – Learning English: sounds of the alphabet), video de práctica para niños de los sonidos consonánticos y sonidos vocálicos cortos (Phonics song 2 new versión)

En este punto, se dará a conocer los sonidos consonánticos y los sonidos vocálicos a partir de la palabra clave propuesta en la imagen por cada letra del alfabeto. Es importante resaltar que aunque no se pretende enseñar el nombre sino el sonido de las letras del alfabeto inglés, el primero puede o no ser enseñado como tal por la docente.

2. Cómo enseñar “Phonics” (División por grupos de letras del alfabeto)

Objetivo. Enseñar por grupos de sonidos las letras del alfabeto para su desarrollo por cada periodo lectivo y mostrar los distintos recursos a disposición como soporte didáctico para la enseñanza de los sonidos.

Primer periodo. Sonidos vocálicos y consonánticos de la A – I

Segundo periodo. Sonidos vocálicos y consonánticos de la J – R

Tercer periodo. Sonidos vocálicos y consonánticos de la R - Z

Cuarto periodo. Repaso de todos los sonidos vistos.

- Conforme a los Estándares de inglés y su relación con el plan de estudios propuesto por la institución. (Ver archivo Word/Estándares para Preescolar)

Material a disposición:

- Canciones. Las canciones proveen de memorización y corrección en la emisión y producción de los sonidos de las letras, de manera que se ejercitan en la correcta pronunciación de las palabras a partir de

sus sonidos. Es importante acompañar las canciones con gestos y movimientos que resalten o se refieran a la palabra descrita.

Canciones por grupos de sonidos de letras (video super simple ABCs Phonics A – I, J – R, R – Z)

Canciones por letra individual (video super simple ABCs The A/B/C/D/F song Uppercase, video Phonics Letter A – Z song)

- Flashcards. Grupos de tarjetas que se utilizan a manera de introducción o de refuerzo para la presentación de cada uno de las letras y sonidos del alfabeto acompañadas de la imagen y la palabra escrita (aunque esto último no es necesario). Por lo general se presentan repetitivamente con la ayuda de juegos dinámicos de tipo individual o colectivo para su discriminación auditiva.

Flashcards (Archivo PDF AZ Flashcards)

- Juegos en Línea
Los juegos refuerzan de manera divertida los sonidos aprendidos y permiten la atención, la memorización, la corrección y la discriminación auditiva de las palabras.

Relaciones que se pueden formar:

Letra – sonido – imagen

Palabra – imagen – sonido – letra

Sonido – letra - imagen

Juegos en línea ([www.supersimplelearning.com/ABCs/onlinephonics games](http://www.supersimplelearning.com/ABCs/onlinephonicsgames)) (www.turtlediary.com/preschool-games/phonicsound)

- Talleres escritos (Worksheets)
Estos conducen al trabajo individual y promueven la comprensión de instrucciones en la relación entre la imagen, la letra escrita, así como fortalecen el desarrollo motriz en la práctica escrita de las letras que pueden conformarse como palabras sencillas.

Talleres escritos (Archivo PDF Workbook Fun Phonics Beginning consonants – Short vowels)

(www.supersimplelearning.com/ABCs/freeABCworksheets)

www.turtlediary.com/worksheets/preschool)

Otros recursos

Páginas para colorear, juegos de tablero, flashcards. (www.supersimplelearning.com/freeresources)

Anexo G. Taller de phonics para niños. Plan de clase

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS SONIDOS FÓNICOS DEL ALFABETO INGLÉS DIRIGIDOS AL DESARROLLO INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL NIVEL PREESCOLAR

(TALLER DE PHONICS PARA NIÑOS)

Dirigido a: Estudiantes y Docentes del nivel preescolar de la Institución Educativa José Prudencio Padilla del Municipio de Barrancabermeja

Tiempo estimado: 45 minutos

Tema: Phonics. El Sonido de la Letra “T”

Recursos: Computador portátil, salón de audiovisuales.

Dinámica de entrada. (www.supersimplelearning.com/songs/twinklelittlestar)
Video - canción “Twinkle, Twinkle, Little Star”.

Primera vez. Los estudiantes escuchan la canción completa sin interrupciones.

Segunda vez. La docente canta y realiza gestos y movimientos de acuerdo a la canción y anima a los estudiantes a participar.

Actividades Metodológicas

1. Actividad con Tarjetas Educativas (Flashcards)

Se muestran tarjetas con dibujos de palabras que empiezan con la letra T
Palabra clave: Twinkle (Títular) Mímica

Palabras restantes: Tiger – Train - Top – Tin – Ten – Toy – Tap - Tree
(Relación imagen – palabra)

Práctica oral: Individual y colectiva de las palabras vistas.

2. Actividad con Juegos en línea (Games on line)

Práctica del sonido de la letra T. Refuerzo de las palabras trabajadas en la actividad con las tarjetas educativas. (www.turtlediary.com/preschool-games/phonicsound)

3. Taller escrito (Worksheet)

La docente muestra las imágenes del taller y refuerza las palabras aprendidas. Finalmente se realiza la práctica escrita del trazo de la letra T frente a cada dibujo.

Anexo H. Cartilla didáctica de lecto – escritura para el nivel preescolar

MY

ABC

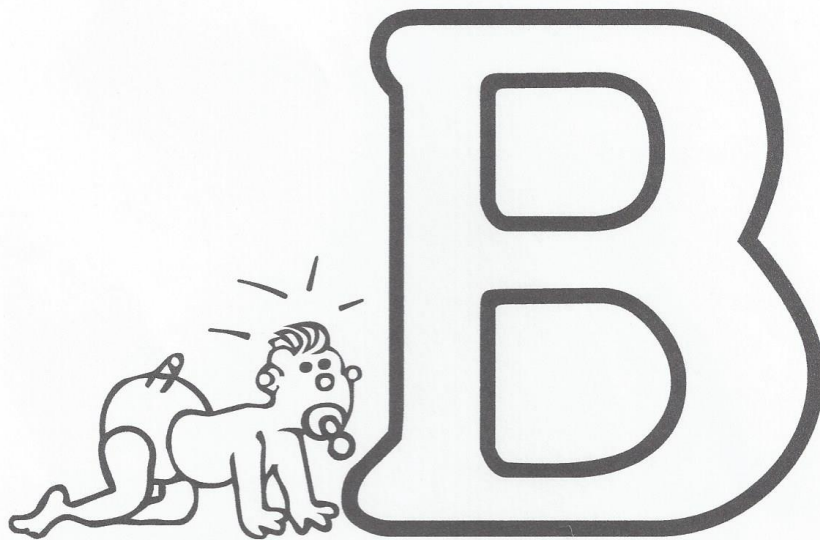
BOOK

A Picture Book of Capital Letters

My name is _____.

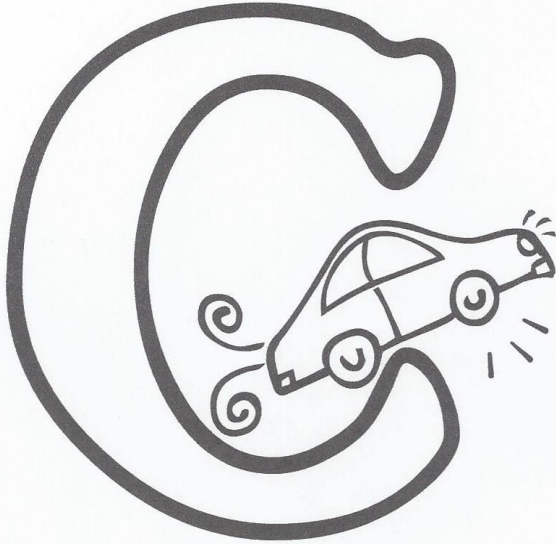
Super Teacher Worksheets - www.superteacherworksheets.com

A large outline of the letter 'A' is the central focus. A cartoon airplane is flying through the right side of the 'A', appearing to fly through it. The airplane is smiling and has motion lines behind it. To the left of the 'A' are two small, fluffy clouds. The background of the worksheet contains faint, light-colored illustrations of a dinosaur, a car, and the letters 'YM' and 'BOOK'. Below the main illustration, there are five dashed outlines of the letter 'A' for tracing, followed by a blank line for writing. Below that, the word 'Airplane' is written in a simple font, followed by a blank line for writing.



B B B B B

Baby



c c c c c

Car

Anexo I. Cartilla didáctica de lecto – escritura y de fonética del inglés.

Phonics
www.mes-english.com

name: _____

FUN FONIX starter

A



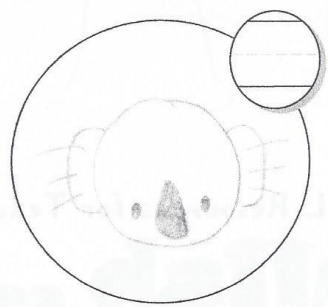
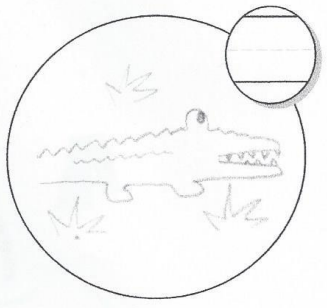
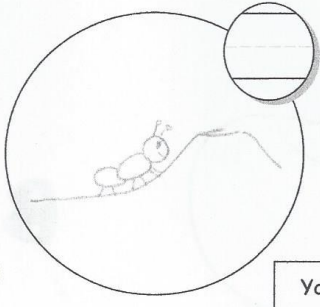
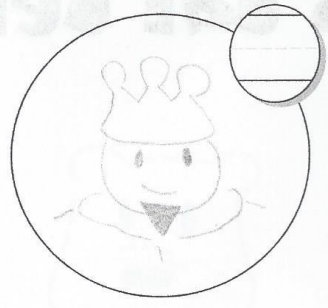
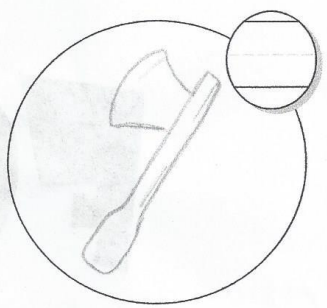
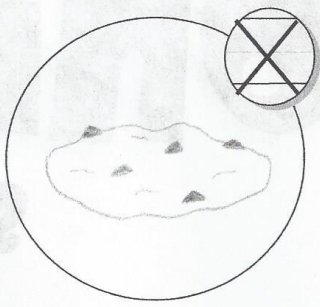
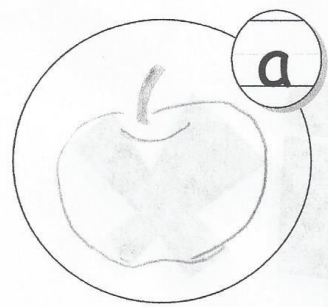
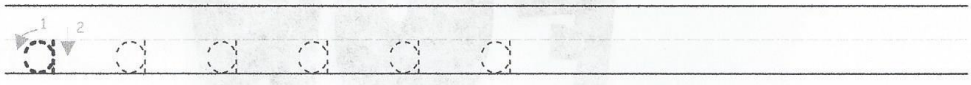
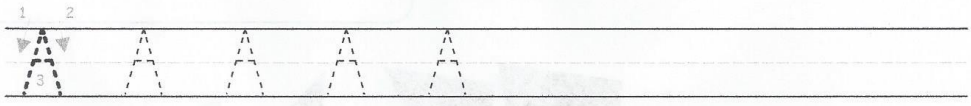
B



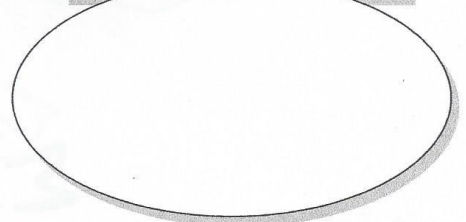
Not for sale in stores

ESL/EFL Resources for Teachers
English.com
www.mes-english.com

Aa



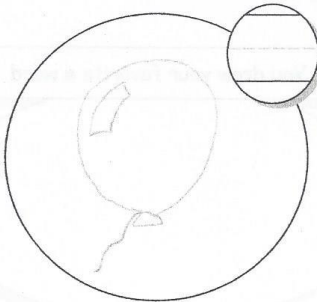
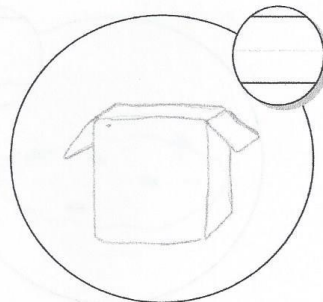
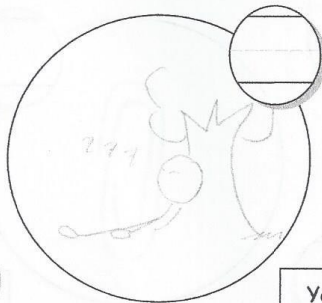
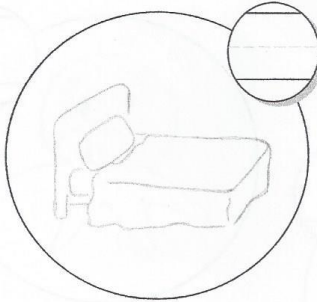
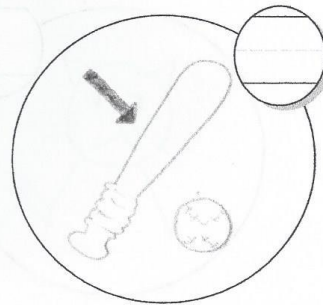
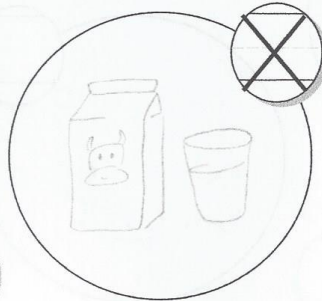
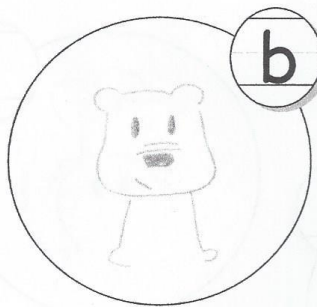
You draw your favorite **a** word



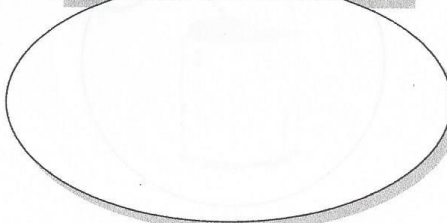
Bb

B B B B B

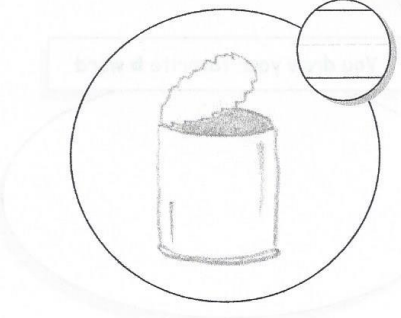
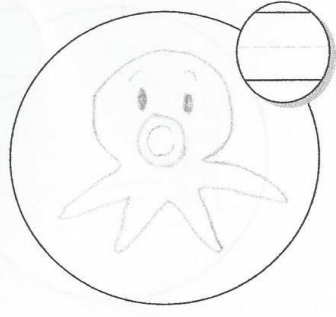
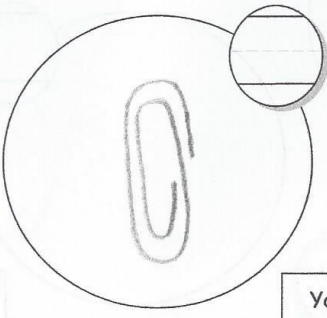
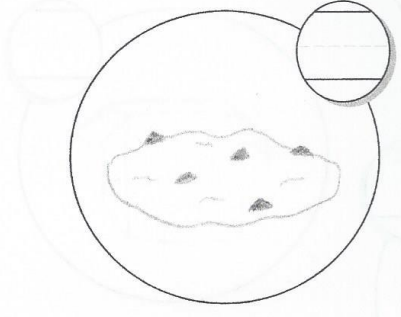
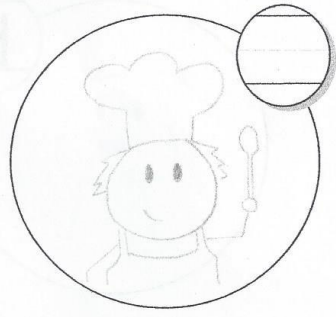
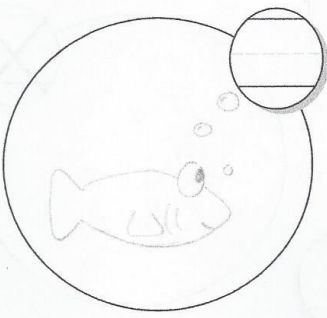
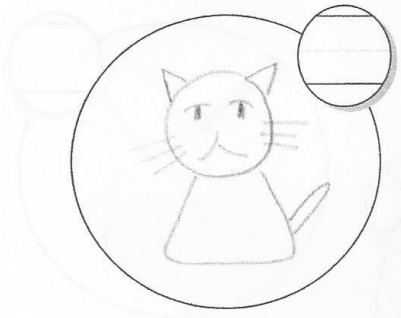
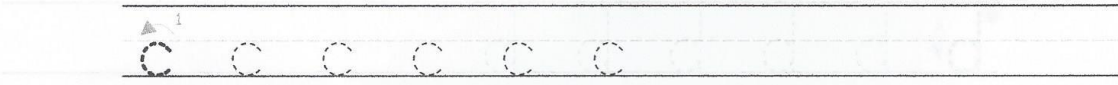
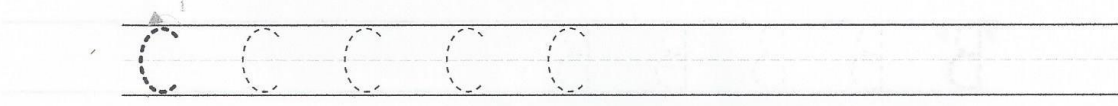
b b b b b



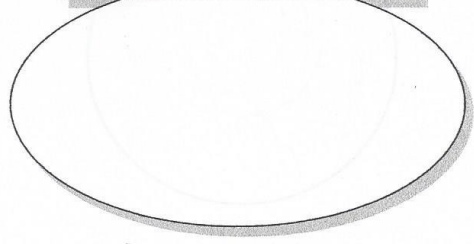
You draw your favorite **b** word



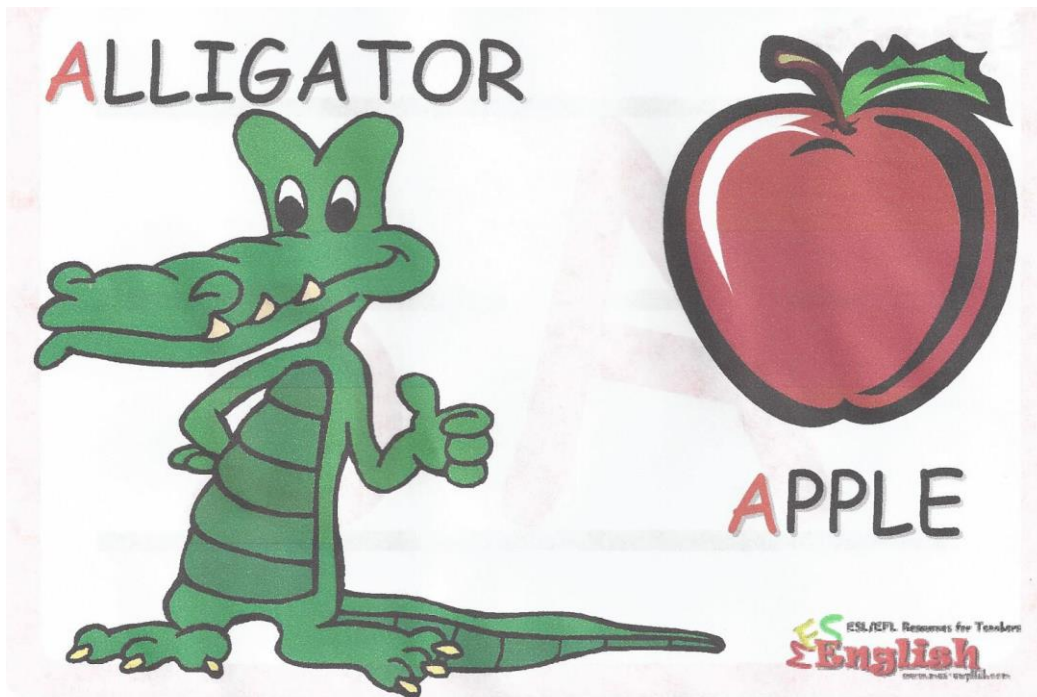
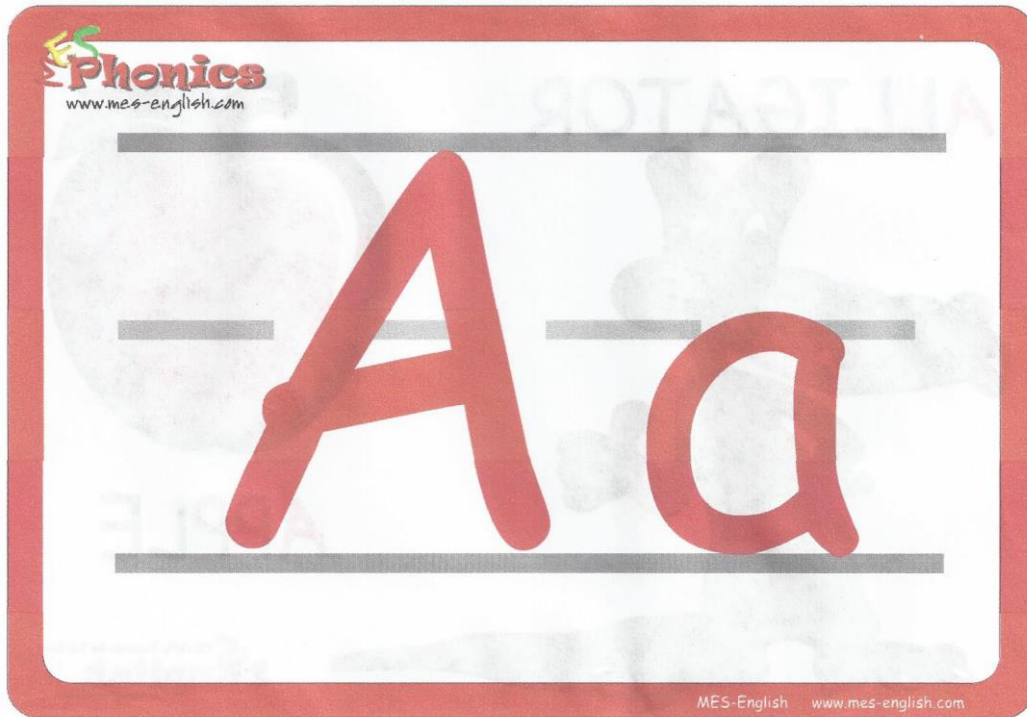
Cc



You draw your favorite c word



Anexo J. Tarjetas educativas (Flash cards) para la práctica oral de vocabulario



B b

BEAR



BALL

C c

COOKIE



CAT

Anexo K. Evidencias fotográficas según hipótesis planteadas

Hipótesis 1. Fotos de trabajos manuales y escritos hechos por los niños nivel preescolar





Hipótesis 2. Estrategias pedagógicas relacionadas con los modelos didácticos del nivel preescolar







Hipótesis 3. Infraestructura y ambiente físico de la I. E. José Prudencio Padilla



