

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**Concepciones Pedagógicas de Docentes sobre la Enseñanza
de Inglés y de Contenidos en Inglés dentro del Sistema Organizacional
Self-Contained Teaching**

Alejandra Martínez Zuloaga

Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Chía, Colombia
2016

Trabajo de Investigación para optar al título de Licenciado en Pedagogía Infantil

Asesora: Yady Lucía González

There has never been a time when so many nations were needing to talk to each other so much. There has never been a time when so many people wished to travel so many places. There has never been such a strain placed on the conventional resources of translating and interpreting. And never has there been a more urgent need for a global language.

-- D. Crystal

*One language sets you in a corridor for life.
Two languages open every door along the way*

-- Frank Smith

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

-- Nelson Mandela

Tabla de Contenido

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	7
1. Planteamiento del problema.....	9
1.1 Justificación.....	9
1.2 Antecedentes investigativos.....	11
1.3 Pregunta de investigación.....	21
1.4 Objetivos.....	21
1.4.1 Objetivo general.....	21
1.4.2 Objetivos específicos.....	21
2. Marco teórico.....	22
2.1 Concepciones, percepciones y representaciones mentales	22
2.2 Self-contained teaching.....	23
2.3 La enseñanza de inglés (ESL) a niños.....	27
2.4 La enseñanza de contenidos en inglés.....	42
3. Metodología.....	45
3.1 Tipo de estudio.....	45
3.2 Población.....	46
3.3 Instrumentos de recolección de información	46
3.4 Categorías de análisis	48
3.5 Fases de desarrollo.....	50
3.6 Consideraciones éticas.....	51
4. Resultados y análisis de investigación.....	53
4.1 Enseñanza de ESL.....	53

4.2 Enseñanza de contenidos en inglés.....	54
4.3 Concepción de SCT.....	56
4.4 Relación entre SCT, enseñanza de ESL y enseñanza de contenidos en inglés	58
4.5 Práctica docente.....	59
4.6 Aprendizaje de los niños.....	60
4.7 Relación profesor-estudiante.....	61
4.8 Comunicación entre profesores.....	61
5. Discusión.....	64
5.1 Discusión de resultados.....	64
5.2 Conclusiones.....	75
5.3 Recomendaciones.....	79
Referencias.....	80
Apéndices.....	88

Resumen

El propósito de este estudio cualitativo fue el de contestar la pregunta, ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas de los docentes de los grados de preescolar acerca de la enseñanza del inglés como segunda lengua dentro del sistema organizacional de *self-contained teaching*? Más específicamente se indagó la mirada de los docentes frente a *self-contained teaching (SCT)*, las metodologías que se utilizan para enseñar inglés dentro de este sistema y las implicaciones del SCT en la práctica docente y en el aprendizaje de los niños. Participaron 12 profesores de 3 instituciones educativas de Bogotá y se utilizaron encuestas y diarios de campo con el fin de contrastar las respuestas de los docentes con las observaciones realizadas en el aula. Los resultados obtenidos muestran confusiones existentes entre el concepto de *self-contained teaching* y la enseñanza del inglés como segundo idioma. Así mismo, la conclusión principal de este estudio es que aunque se reconoce que existen pros y contras en el sistema SCT; en general los docentes tienen una mirada positiva frente a la implementación de este sistema en preescolar ya que posibilita el afianzamiento de lazos afectivos entre el profesor y sus estudiantes, al mismo tiempo que facilita la generación de un clima emocional de aula, el cual es fundamental para el aprendizaje de los niños.

Palabras clave: inglés como segunda lengua (ESL), enseñanza de contenidos en inglés (CBI), *self-contained teaching (SCT)*, concepciones pedagógicas, educación preescolar.

Abstract

The purpose of this qualitative study was to answer the question, what are the educational conceptions of preschool teachers about teaching English as a second language within the organizational system of self-contained teaching? More specifically, it was investigated how teachers define self-contained teaching (ESL), the methodologies used to teach English in this system and the implications of the SCT in teaching and in the children's learning process. 12 teachers from 3 different schools in Bogota participated in the study. Surveys and field diaries were used in order to contrast the responses of teachers with classroom observations. The results show existing confusion between the concepts of self-contained teaching and teaching English as a second language. Likewise, the main conclusion of this study is that although it is recognized that there are pros and cons in the SCT system; overall teachers have a positive outlook facing the implementation of this system in preschool as it enables the strengthening of affective bonds between teacher and students, while it facilitates the generation of an emotional classroom climate, which is essential for children's learning.

Key words: English as a Second Language (ESL) Content-based instruction (CBI), self-contained teaching (SCT), teaching concepts, preschool education.

Introducción

El sistema organizacional en muchas instituciones en Colombia es conocido como multiárea; es decir que dentro de este sistema organizacional un mismo profesor enseña diferentes áreas disciplinares (lenguaje, ciencias, sociales, matemáticas, etc.) a un grupo de estudiantes. Este mismo sistema organizacional es conocido como *self-contained teaching (SCT)* en los Estados Unidos. Esta organización requiere por lo tanto que los maestros sirvan como generalistas y estén capacitados para enseñar cada área disciplinar que forma parte del plan de estudios (Gerretson, Bosnick, & Schofield, 2008). Hoy en día en Colombia, en algunos colegios bilingües, se da la enseñanza de un segundo idioma dentro de la organización de *self-contained teaching*. Es decir, que un mismo profesor enseña distintos contenidos o asignaturas (matemáticas, ciencias, sociales, etc.) pero con un mayor grado de complejidad porque además de enseñar dichos contenidos, los debe enseñar en una segunda lengua que por lo general es el inglés. Adicionalmente a enseñar estos contenidos en inglés, generalmente este mismo profesor también enseña este idioma como segunda lengua. Esto implica para el docente poner en práctica ciertas habilidades pedagógicas, didácticas y comunicativas enfocadas a la enseñanza del inglés como segunda lengua, al mismo tiempo que se enseña las diferentes áreas disciplinares y sus contenidos.

Esta investigación busca conocer las concepciones pedagógicas de los docentes de tres instituciones educativas bilingües en Bogotá, acerca de la enseñanza del inglés y de contenidos en inglés dentro del sistema organizacional de *self-contained teaching* con el fin de entender cómo definen, describen y entienden esta temática desde sus experiencias en el aula. Los resultados constituyen un primer paso para comprender con

mayor profundidad cómo se implementa este sistema organizacional en estas instituciones, y desde allí identificar las prácticas pedagógicas que se realizan, cuáles favorecen la enseñanza del inglés y de contenidos en inglés dentro de dicho sistema y cuál es la percepción que tienen los docentes sobre este ejercicio pedagógico.

1. Planteamiento del Problema

1.1. Justificación

Hoy en día se ha venido generando la necesidad del aprendizaje de una segunda lengua, que facilite la comunicación intercultural y los procesos de internacionalización que caracterizan al mundo globalizado. Teniendo esto en cuenta y reconociendo la importancia de una segunda lengua, en este caso el inglés, el Ministerio de Educación de Colombia diseñó en el 2004 el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y estipuló los lineamientos y objetivos para su desarrollo en todo el país. El principal objetivo del PNB es “tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6). Al revisar este objetivo se puede ver cómo el aprendizaje del inglés se relaciona fuertemente con intereses de carácter social, político y económico. Sin embargo, es necesario destacar que la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua no es solo fundamental para alcanzar altos niveles de competitividad sino que como lo afirman Madrid y McLaren (1981) , las verdaderas razones de la enseñanza de una segunda lengua son de tipo pedagógico y formativo, ya que a través del aprendizaje de una segunda lengua se desarrollan las habilidades comunicativas, se fortalece la cognición, se da un afianzamiento de una conciencia intercultural y se enriquece la formación académica y personal de los estudiantes.

Ahora bien, al hablar de la enseñanza del inglés podemos ver cómo ésta se da, en muchos de los colegios bilingües de nuestro país, dentro del sistema organizacional de self-contained teaching especialmente en los grados de preescolar y primaria. Dentro

de éste sistema no solo se enseña inglés como segunda lengua (ESL) sino que también se enseñan los diferentes contenidos académicos en inglés. Según Anderson (1962), esto implica el desarrollo e implementación de diferentes competencias por parte del docente, las cuales en muchas ocasiones no han sido completamente desarrolladas. Esto se debe principalmente al hecho de que se le exige al profesor un alto grado de formación y preparación en las diferentes áreas que debe impartir; así como en la enseñanza de una segunda lengua a nivel de niños pequeños. No es fácil prepararse para enseñar dos o varias áreas académicas, además de tener que impartir los contenidos de dichas áreas en inglés, en dónde el profesor debe conocer las distintas etapas del desarrollo y los procesos de bilingüismo por los que pasan los niños. Es así como, mientras el sistema organizacional de *self-contained teaching* requiere que los docentes de primaria por ejemplo enseñen todas las asignaturas del currículo, muchos de los docentes no son equitativamente competentes en todas las áreas de contenido (Anderson, 1962; Brown, 2012; Chan & Jarman, 2004; Klassen & Chiu, 2010).

Es importante señalar que al realizar las revisiones teóricas y bibliográficas sobre la temática de *self-contained teaching* se ha encontrado muy poco sobre la enseñanza de una segunda lengua dentro de éste sistema. Una de las creencias más recurrentes que tiene este sistema organizacional es que dentro de la comunidad de colegios bilingües del país pareciera que existe la tendencia a pensar que *self-contained teaching* forma parte de procesos de bilingüismo y que el profesor que trabaja dentro de este sistema es un profesor que habla inglés y que está capacitado para enseñar el inglés como la segunda lengua así como contenidos de otras áreas disciplinares en esa segunda lengua. Cabe resaltar que aunque en Colombia se han realizado diversas investigaciones sobre la enseñanza de ESL en niños, en la actualidad no hay exploración en el tema de

self-contained teaching, es decir sobre las implicaciones pedagógicas que este sistema organizacional exige dentro del desarrollo de procesos de bilingüismo. La falta de documentación, investigación y teoría que especifique cuales son los principios pedagógicos o los planteamientos de carácter metodológico o didáctico que debe tener un docente que enseñe inglés y contenidos en inglés bajo este sistema genera un problema ya que no se encuentra unidad de criterio ni consenso en lo que realmente es SCT.

De este modo, siendo la enseñanza del inglés un tema de gran relevancia y, siendo el *self-contained teaching* el sistema organizacional básico de muchos de los sistemas educativos bilingües del país, se genera la necesidad de indagar sobre dichas temáticas. Es por esto que por medio de esta investigación se busca conocer las concepciones pedagógicas de los docentes acerca de la enseñanza del inglés y contenidos en inglés, dentro del sistema de *self-contained teaching*, al mismo tiempo que se indaga sobre las metodologías utilizadas para la enseñanza del idioma a través de los diferentes contenidos académicos. Esto con el fin de arrojar conocimientos sobre las prácticas pedagógicas y sobre la didáctica del inglés en las instituciones educativas de nuestro país y de poner en el centro de las discusiones y análisis educativos, el tema de procesos de bilingüismo dentro del sistema de *self-contained teaching*, como elemento que influye fuertemente en la formación de los niños en edad preescolar.

1.2. Antecedentes investigativos

Las investigaciones en el área de la enseñanza del inglés como segunda lengua abarcan temáticas como metodologías, estrategias y didácticas al igual que el proceso de

adquisición de una segunda lengua. Sin embargo como se mencionó anteriormente en ninguna de las investigaciones se explora el tema de la enseñanza de ESL a niños dentro del sistema de *self-contained teaching*. Este vacío de investigación es todavía más amplio en preescolar debido a que la literatura existente sobre SCT se limita a los grados de primaria. Aun así es pertinente señalar que aunque no se han generado estudios sobre la educación bilingüe dentro de este sistema organizacional, si hay investigación en el enfoque de Instrucción basada en Contenido (*Content-Based Instruction*), el cual tiene una fuerte relación con *self-contained teaching*. A continuación se presentan investigaciones sobre las tres temáticas que componen el presente estudio: la enseñanza de ESL, Content-Based Instruction y self-contained teaching en la escuela primaria.

En Colombia, Consuelo Castaño Castañeda (2010) realizó un proyecto investigativo con el objetivo de desarrollar una propuesta pedagógica basada en estrategias lúdicas-didácticas para el aprendizaje del inglés en los niños del grado de Primero de la jornada la tarde de la Institución Educativa Pueblo Nuevo. Se realizaron distintas visitas al centro educativo en donde se desarrollaron observaciones con el fin de determinar las problemáticas relacionadas con el aprendizaje del inglés. Así mismo se aplicaron entrevistas y encuestas a docentes y padres de familia de algunos de los niños y niñas de la escuela. Con base a esto se llevó a cabo una propuesta pedagógica para desarrollar y fortalecer las diferentes habilidades comunicativas necesarias para aprender una segunda lengua como el inglés a través del uso de cuentos, poesías, juego de fichas, loterías, rondas, cantos, dibujos para colorear sesión de títeres, rompe cabezas y manualidades. Las conclusiones arrojaron que el programa diseñado facilita la observación de conductas y avances de los niños, empleando el juego como eje de

aprendizaje que a su vez contribuye al aumento de la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del inglés para propósitos específicos, así como al desempeño general de los mismos en la segunda lengua.

En el 2013, la Pontificia Universidad Javeriana junto con la Fundación Compartir realizaron una investigación sobre el estado de las prácticas de la enseñanza del inglés en el país, tomando como fuente de información los textos escritos por los docentes que se han postulado al Premio Compartir al Maestro desde 1999 hasta el 2011. El proyecto, el cual fue financiado por el British Council Colombia, analizó una muestra representativa de las experiencias de los docentes. Este análisis permitió identificar las tendencias en relación con las prácticas de la enseñanza del inglés, al tiempo que se expuso la manera como los profesores de inglés piensan, trabajan y conciben su quehacer. Dentro de las experiencias reportadas por los docentes en los textos se destacan: la inclusión del componente cultural en la clase de la lengua extranjera, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (las cuales se usan mayoritariamente con el propósito de practicar o reforzar un aspecto de la lengua), los nuevos roles que los actores pedagógicos pueden asumir, la relación que se establece entre la lengua materna y la extranjera, el uso del material impreso (el cual responde, en esencia, a la necesidad de suministrar el input, dar explicaciones y presentar el tema), y las experiencias asociadas particularmente con metodologías de enseñanza de una lengua extranjera y con aspectos didácticos.

Otro trabajo en Colombia es el de Andres del Pilar Ospina (2014) quien realizó un proyecto investigativo enfocado al desarrollo de una estrategia pedagógica para fomentar el aprendizaje significativo del inglés en niños de 5 y 6 años, por medio del

desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo, habilidades cognitivas y habilidades de trabajo en grupo, mediante un modelo de aprendizaje medido por la tecnología (Blended Learning). Con el fin de alcanzar este objetivo se identificaron los componentes teóricos, se diseñaron actividades que permitían utilizar las habilidades articulándolas con el contenido y se establecieron características esenciales que facilitarían la navegación, la comunicación, y la apropiación del blog de acuerdo con las necesidades del grupo, para finalmente desarrollar las herramientas de seguimiento de los procesos tanto investigativos como de aprendizaje. Dentro de las conclusiones del proyecto se puede destacar la representación del modelo Blended Learning como un gran beneficio para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo se destaca que “el resultado que se obtuvo con la implementación de este modelo no se basa únicamente en la interacción entre dos ambientes, sino también en el diseño cuidadoso de todos los componentes de la estrategia pedagógica que utilizó como base el Blended Learning. Esto quiere decir que no es el modelo Blended en sí, lo que va a garantizar un resultado exitoso, sino el diseño adecuado de los componentes que lo conforman” (p.130).

Por otra parte, un estudio realizado en Colombia es el de Fray Martín Martínez Páez (2015) quien indagó sobre las prácticas pedagógicas implementadas en una institución educativa de Sogamoso en el marco de los modelos de enseñanza bilingüe, con el fin de determinar el estilo de enseñanza que tienen dichas prácticas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se realizaron entonces observaciones en el aula y revisiones bibliográficas para alcanzar el objetivo propuesto. Los hallazgos derivados de dichas observaciones llevaron a concluir que las prácticas pedagógicas realizadas en la institución de Sogamoso se caracterizan a través de componentes metodológicos

provenientes principalmente de dos modelos de enseñanza de inglés como lengua extranjera; el método de aprendizaje por tareas y contenidos, ciertas líneas provenientes del enfoque comunicativo, aprendizaje por proyectos, la enseñanza comunicativa de la lengua y el trabajo cooperativo.

De otro lado, Norma Ghamrawi (2014) realizó una investigación en El Líbano en la cual se examinó el uso de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, por parte de los docentes, en la adquisición de vocabulario de niños de preescolar durante clases de inglés como segunda lengua (ESL). Ochenta niños de Kínder (5 años de edad) y ocho profesores constituyeron la muestra. El estudio utilizó métodos mixtos, incluyendo observaciones de las sesiones grabadas en vídeo, encuestas de docentes y entrevistas con los estudiantes. Los resultados indicaron que los estudiantes adquieren nuevo vocabulario más rápido utilizando los métodos tradicionales de enseñanza; sin embargo, la retención de dicho vocabulario fue significativamente más débil en comparación con el vocabulario adquirido en las clases en las que se implementaba la Teoría de Inteligencias Múltiples. Así mismo, el perfil de Inteligencias Múltiples (MI) de los docentes se correlacionaba con sus estilos de enseñanza y la realización de la lección. Finalmente, el estudio recomienda la utilización de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL), al mismo tiempo que establece algunos aspectos que deben tenerse en consideración.

Por otro lado, González (2011), realizó un estudio mixto con una población de niños entre 5 y 7 años de un colegio privado del municipio de Chía. En dicho estudio se realizó una intervención pedagógica de enseñanza de inglés como lengua extranjera

basada en principios consistentes con el constructivismo y el enfoque comunicativo (communicative approach), se utilizaron canciones y juegos como estrategias de enseñanza. El estudio pretendía profundizar en la comprensión de las relaciones que se pueden establecer entre las habilidades comunicativas que se tienen en la primera lengua, español y la manera cómo se ve una influencia en la adquisición de una lengua extranjera. El estudio describe el aprendizaje logrado por los niños en inglés y compara los niveles de habilidades comunicativas de habla y de escucha que los niños tenían desarrolladas en su primera lengua con aquellos que lograron en la lengua extranjera. Los resultados muestran que hubo un avance significativo en habilidades de comprensión auditiva y de expresión oral entre la prueba inicial y la prueba final de inglés debido a que los estudiantes fueron expuestos a ambientes de aprendizaje con verdadero propósito de desarrollar habilidades de comunicación dentro de teorías comunicativas y constructivistas. Además, el estudio también mostró que parece existir una conexión entre las habilidades comunicativas de la primera lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera dado que en todos los niños de la muestra se evidenció una estrecha relación en este respecto dado que los niños que avanzaron más en su aprendizaje de la lengua también aumentaron su competencia en su primera lengua y los que menos avanzaron en su aprendizaje de inglés tampoco avanzaron mucho en el desarrollo de su primera lengua.

Con relación a la enseñanza basada en contenidos (content-based instruction), se encontró un estudio realizado por Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G., & Lee, H. (2007) en Pennsylvania, Estados Unidos. El estudio explora las prácticas discursivas en la instrucción basada en contenido de dos profesoras de español de sexto grado. Así mismo se examinan los objetivos de la instrucción y la competencia de los

estudiantes. A través de observaciones, análisis del discurso, entrevistas a los profesores, y las evaluaciones de escritura de los estudiantes se obtuvieron datos que evidencian varias implicaciones para la instrucción en los programas de instrucción basada en contenidos al igual que el desarrollo profesional de los docentes. Los resultados muestran que el discurso del profesor puede darle forma a los conocimientos del lenguaje y de los contenidos objetivos por los estudiantes. Los hallazgos indican que una clase eficaz de instrucción basada en contenido incluye atención a ambos aspectos, el contenido y el lenguaje a través de conversaciones que fomenten el uso y el desarrollo del lenguaje de los estudiantes, al igual que la conciencia metalingüística mediante la retroalimentación del docente.

Por su parte, Borrull, M., Catrain, M., Salazar, J., & Sánchez, R. (2008) realizaron un estudio empírico sobre las percepciones del profesorado de secundaria de las Islas Baleares en relación con el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. En concreto, el objetivo principal del estudio era detectar el grado de familiarización del profesorado de educación secundaria con la metodología de la enseñanza de lenguas basada en contenidos y la frecuencia de uso de la misma. El instrumento de evaluación utilizado para recabar dicha información fue un cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos, el cual se aplicó a 90 profesores de inglés de bachillerato. Las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos revelaron que más de la mitad de los profesores encuestados de educación secundaria afirman conocer métodos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en contenidos, y además los consideran superiores en efectividad a otros métodos de enseñanza de lenguas, pero, sin embargo, no los llevan a la práctica con demasiada frecuencia. Por otra parte los profesores coincidían en que trabajar bajo dicho enfoque supone demasiado tiempo de

preparación, dificultades de evaluación, y la necesidad de que los estudiantes tengan un nivel intermedio del idioma inglés para poder realizar sin dificultad tareas con un contenido temático determinado.

Otro trabajo encontrado es el de Omoto, M. (2013), quien investigó los elementos de la instrucción basada en contenidos (CBI) y sus procesos para enseñar y aprender inglés en las escuelas primarias. Esto se logró a través de los siguientes objetivos del estudio: averiguar cómo se utiliza el enfoque de instrucción basada en contenidos en la enseñanza del inglés en los grados de primaria de los colegios del distrito de Butula, examinar la naturaleza y la relevancia del material implementado por los docentes para facilitar la enseñanza del inglés a través de la instrucción basada en contenidos, determinar la percepción de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés a través de la instrucción basada en contenidos, e investigar los retos que enfrentan los docentes de inglés al usar el enfoque de instrucción basada en contenido. El marco teórico de la investigación se basa en la teoría de Krashen la cual establece que la adquisición del lenguaje está basada en la entrada (input) de información comprensible y significativa para los estudiantes. Se trabajó con 21 colegios del Distrito, se observaron 21 clases y se analizaron 210 libros de ejercicios de los estudiantes. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron cuestionarios, análisis de documentos, entrevistas y observaciones de clase. Los resultados arrojaron que la habilidad de los docentes para usar CBI era baja a pesar de que la actitud frente al enfoque era alta. Los docentes tenían una mirada positiva frente al enfoque CBI, sin embargo carecían de entendimiento apropiado de los métodos y de las estrategias pedagógicas para llevarlo a cabo.

Con relación a la temática de *self-contained teaching*, se encontró el trabajo realizado por Darrell Wayne Moore (2008) en los Estados Unidos sobre la relación entre las estructuras organizacionales de aula y el logro académico de los estudiantes de primaria en las escuelas públicas de Tennessee. El propósito del estudio fue el identificar si existen asociaciones entre las estructuras organizacionales de aula y el rendimiento académico de los estudiantes con base a los puntajes del (CRT/TCAP). Se utilizaron datos cuantitativos para distinguir la organización de los grados en relación con el rendimiento de los estudiantes a partir de los datos de los exámenes estandarizados. Los datos demográficos se obtuvieron de 67 encuestas en las cuales se incluyeron seis sistemas escolares en el noreste de Tennessee (*self-Contained teaching*, *departmentalization*, *team-teaching configuration* y *open-space classrooms*). El análisis estadístico no reveló diferencias significativas en los puntajes de los estudiantes de cuarto y quinto grado en las áreas de lenguaje, ciencias y estudios sociales entre los estudiantes en las aulas de “*self-contained*” y “*departmentalization*”. Aunque en los estudiantes de cuarto grado no se revelaron diferencias en matemáticas, los estudiantes de quinto grado sí presentaron diferencias significativas pues en los salones del sistema de “*departmentalization*” obtuvieron mejores puntajes que los estudiantes de quinto grado de los salones de “*self-contained*”.

Otra aproximación proviene de Alecia Strohl y colaboradores (2014) quienes exploraron en los Estados Unidos la implementación de un sistema no tradicional utilizado normalmente en las escuelas medias y secundarias conocido como *departamentalización*. El estudio se llevo a cabo con doce de 29 docentes de primero a tercer grado, a los cuales se les pidió implementar la instrucción dentro de un sistema de departamentalización por un año de prueba. El estudio compara los niveles de estrés

percibidos y el estado de ánimo en relación con la satisfacción laboral entre los docentes de *departamentalización* y los docentes de *self-contained teaching*. Se utilizaron entrevistas de grupos focales, así como datos recolectados de encuestas. Las respuestas de las encuestas informaron acerca de varias dimensiones del estado de ánimo y de la satisfacción laboral de los docentes y los grupos focales arrojaron información acerca de la comparación de los docentes de departamentalización entre los dos modelos de instrucción. En congruencia con la literatura sobre el tema, los hallazgos revelaron que los docentes de *departamentalización* experimentaron un estado de ánimo más alto, una carga laboral más ligera y un incremento en la satisfacción laboral en comparación a los docentes de *self-contained teaching* del mismo colegio. Además, en comparación con sus anteriores experiencias de enseñanza dentro de la estructura de *self-contained teaching*, los docentes de *departamentalización* mayoritariamente prefirieron el nuevo sistema.

Uno de los estudios más recientes relacionado con *self-contained teaching* es el de Linsay L. Stewart (2015). En esta investigación se buscó responder a la pregunta “¿Qué sistema educacional, *self-contained* o *departamentalización*, creen los docentes de cuarto grado que es más beneficioso para ser implementado en una escuela primaria rural?” Con el fin de responder a esta pregunta se utilizó una muestra intencional para seleccionar a los docentes que han enseñado en ambos sistemas; tanto en el sistema tradicional de *self-contained* como en el sistema educacional de *departamentalización*. Mediante el uso de encuestas, entrevistas y un grupo focal, los docentes de cuarto grado expresaron sus opiniones sobre las ventajas y desventajas de ambos sistemas en el aula. La principal conclusión de este estudio arrojó que, mientras hay pros y contras de los dos sistemas educacionales; en general los docentes prefieren el sistema de

departamentalización. El sistema de *departamentalización* le permite a los docentes especializarse en una o dos áreas, fomentando al mismo tiempo la comunicación y colaboración entre los profesores. Sin embargo se concluye que todavía se necesitan más estudios sobre ambos sistemas para determinar que tan realista puede ser la implementación del sistema de *departamentalización*, en los grados de primaria, como opción de reforma alternativa.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones pedagógicas de los docentes de los grados de kínder y Transición acerca de la enseñanza del inglés como segunda lengua y de contenidos en inglés dentro del sistema organizacional de *self-contained teaching*?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general. Indagar la mirada de los docentes de los grados de kínder y Transición sobre la enseñanza del inglés y de contenidos en inglés en primera infancia dentro del sistema organizacional de *self contained teaching*.

1.4.2. Objetivos específicos

- Indagar qué concepciones tienen los docentes acerca de la enseñanza del inglés como segunda lengua.
- Identificar cuáles son las metodologías más utilizadas para la enseñanza del inglés como segunda lengua.
- Indagar qué concepciones tienen los docentes acerca de la enseñanza de los diferentes contenidos académicos en inglés como segunda lengua.

- Identificar cuáles son las metodologías más utilizadas para la enseñanza de diferentes contenidos en una segunda lengua.
- Identificar cuáles son las implicaciones del SCT (*self contained teaching*) en la práctica docente y en el aprendizaje de los niños.
- Contrastar las concepciones de los docentes con las prácticas pedagógicas realizadas en las instituciones educativas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepciones, percepciones y representaciones mentales

Debido al objetivo central de esta investigación, entender las concepciones que tienen los docentes frente al tema de la enseñanza del inglés dentro de *self-contained teaching*, se hace necesario aclarar el término concepción y la diferencia entre éste término y percepción y representación mental.

El término imágenes o representaciones mentales se entiende como la forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia. Según Perrone & Propper (2007), se trata de un proceso mental complejo en el que la imagen como tal es un conjunto de fragmentos almacenados en diferentes zonas del cerebro.

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. De esta manera las representaciones se convierten en una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Así mismo, las representaciones

mentales están organizadas en estructuras que permiten darle sentido al entorno. Los conceptos por ejemplo son categorías mentales para clasificar a personas, cosas o eventos específicos (Komatsu, 1992).

En cuanto a percepción, una de las principales disciplinas que se ha encargado de su estudio ha sido la psicología. Según Luz María Vargas Melgarejo (1994), desde la psicología la percepción es definida como “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización”. Otra definición desde la psicología es la de Charles G. Morris y Albert A. Maisto (2009, Pág. 140) quienes definen el término como “una combinación de información de nuestros sentidos, la experiencia previa y el cableado de nuestro encéfalo.” Se puede entonces entender el término percepción como un aspecto que tiene que ver con el ámbito de la visión del mundo de los grupos sociales, como el proceso a través del cual sentimos nuestro entorno e interpretamos y asimilamos la realidad.

Por otro lado, Zimmerman (citado por Guzmán, 2007, p.125), define concepción como: “un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del

adulto. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad”.

Zimmerman (citado por Guzmán, 2007, p.125) afirma que: “En este sentido, conocer las concepciones personales de los docentes puede permitirnos replantear muchas de nuestras acciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta afirmación no responde a una intención técnica que intenta reemplazar concepciones “defectuosas” por otras “correctas” sino a una perspectiva que propone abordar la práctica educativa como un fenómeno complejo, en un contexto particular y en el cual participan muchos factores”.

2.2. Self Contained Teaching

En el aula “*self-contained*” en los Estados Unidos, todas las asignaturas son enseñadas por un mismo profesor, sin embargo en la práctica actual, algunas materias como música, arte y educación física suelen ser enseñadas por profesores especializados (Lawrence Lobdell y William van Ness, 1963). Ya que se entiende “*self-contained teaching*” como un sistema de organización de aula, se debe aclarar este término. Parkay y Stanford (1995, 2007) definen la organización de aula como “la manera en la cual los docentes y los estudiantes son agrupados para la instrucción y la manera en la que el tiempo es programado en el aula de clase” (pág. 362). Los profesores y los estudiantes pueden ser agrupados de muchas maneras: team-teaching (enseñanza en equipo), open-space classroom (aula de espacio abierto), self-contained teaching (enseñanza multiárea) y departmentalization (departamentalización).

Parkay y Stanford (1995, 2007) definen la enseñanza en equipo (*team-teaching*) como la organización en la que los docentes comparten la responsabilidad de dos o más clases (o grupo de estudiantes). En este sistema, los docentes son especialistas en diferentes áreas académicas. De esta manera un profesor puede enseñar por ejemplo las materias como matemáticas y ciencias naturales, mientras otro profesor enseña las áreas de lenguaje y ciencias sociales. Al igual que en el sistema de *self-contained teaching*, los estudiantes permanecen en un salón durante la mayor parte del día, y salen para asistir a otras clases como arte, música y deporte. La división de la responsabilidad entre los docentes también se puede basar en los niveles de rendimiento de los estudiantes (p. 133).

En cuanto al aula de espacio abierto (*open-space classroom*), es la organización dentro de la cual los estudiantes trabajan de forma independiente con un número de profesores que prestan asistencia individual. Normalmente el aula de clase es un espacio amplio y sin paredes (Parkay and Stanford, 1995, 2007).

Por su parte, Schubert, N. & Baxter, M. (1982) explican que *self-contained teaching* consiste en la asignación de un grupo de estudiantes a un profesor durante la mayor parte del día. El sistema está diseñado para permitirle al profesor conocer a fondo a cada uno de sus estudiantes a través de la observación dentro de una gran variedad de situaciones de aprendizaje. *Self-contained teaching* o la “enseñanza multiárea” tiene una larga historia en las escuelas de Estados Unidos. Según Chan y Jarman, 2004; Tillman, 1960. Este sistema de “un profesor por salón” fue el patrón predominante de organización para las escuelas primarias en 1960, y sigue siendo el modelo predominante y la norma en los grados de primaria de hoy en día.

Contrario al sistema de “self-contained teaching” se encuentra el sistema organizacional conocido como “departmentalization” o “departamentalización”. Dentro de este sistema los estudiantes se mueven de un aula de clase a otra y reciben la enseñanza de las diferentes áreas disciplinares por parte de diferentes docentes. Debido al formato inherente de la estructura, los docentes en este sistema se preparan para enseñar menos áreas académicas que los docentes de self-contained, dándoles más tiempo para invertir en la preparación en cada materia que enseñan. (Delviscio & Muffs, 2007). Las discusiones entre los proponentes del sistema de “*self-contained teaching*” y los proponentes del sistema de “departamentalización” en la escuela primaria se han mantenido durante al menos medio siglo. (Goodlad; citado por Lobdell, & van Ness, 1963, p. 212).

De 1910 a 1929 hubo un creciente interés en el sistema de “departamentalización” y durante estos años fue en aumento; de 1930 a 1939 hubo un debate constante entre los partidarios del sistema de “*self-contained teaching*” y los partidarios del sistema de “departamentalización”; entre 1940 y 1949 más escuelas en Estados Unidos adoptaban el método de “*self-contained teaching*” y renunciaban al método de “departamentalización”, aunque en la mayoría de las escuelas el arte, la música y la educación física estaban siendo enseñadas por docentes especializados. Hoy en día hay un cierto grado de “departamentalización” en los grados de primaria en estas áreas.

Ahora bien, al hablar de la enseñanza de una segunda lengua a través del sistema de “*self-contained teaching*” se han planteado varias ventajas al igual que algunas

consideraciones. Según Jack Kolbert (1958), el maestro de aula regular es el más familiarizado con el comportamiento de sus estudiantes, como grupo y como individuos. En el contacto con sus estudiantes durante la mayor parte de la jornada escolar, él es el responsable de la instrucción de todas o de la mayoría de las áreas básicas de aprendizaje: lenguaje, escritura, expresión oral, matemáticas, arte, música y recreación. Y es por esto que, debido a su amplia y profunda relación con sus estudiantes, el maestro de aula regular es la persona más apropiada para iniciar la enseñanza de una segunda lengua.

Kolbert (1958) afirma que la enseñanza de un segundo idioma no es totalmente efectiva a menos que sea una experiencia vivida y significativa, inmersa en las actividades habituales de la jornada escolar. Kolbert también plantea que una de las razones que explican la ineficacia de muchos de los programas de enseñanza de un segundo idioma en la escuela secundaria y en los niveles de educación superior es precisamente que es difícil enseñar el enfoque práctico, de conversación durante el período diario limitado de cuarenta a cincuenta minutos. Estos periodos de tiempo en contacto con la segunda lengua son limitados e inadecuados, por otro lado es un hecho que se nos facilita aprender un idioma en el extranjero ya que estamos en constante contacto con éste.

El maestro regular de inglés (como segunda lengua o lengua extranjera) debe estar altamente capacitado, y aunque nunca se podrá simular completamente el país extranjero dentro de los límites del aula y de la institución, es precisamente en el aula, donde los estudiantes pasan unas cinco a siete horas por día, una cantidad de tiempo en que el maestro regular tiene una amplia oportunidad para difundir la segunda lengua

durante el día escolar, que puede convertirse en una parte íntima de la vida cotidiana de los niños (Kolbert, 1958). De esta manera, cuando se combina con las otras actividades creativas e interesantes de la jornada escolar, la segunda lengua puede ser absorbida por los estudiantes a medida que absorben los otros contenidos.

Kolbert también afirma que otra ventaja del sistema de “*self-contained teaching*” en la enseñanza de una segunda lengua, es que debido a que el maestro de aula regular tiene a su disposición todo el día escolar durante el cual puede explorar plenamente los alcances de las distintas áreas de conocimiento, puede adaptar su programa a las situaciones cambiantes de la vida del aula y puede introducir su material de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y del momento.

Sin embargo, aunque las ventajas de este método son bastante claras, no se puede desconocer uno de los mayores obstáculos, y es el de capacitar al personal docente, no solo para que cuente con las herramientas, competencias y conocimientos para enseñar las materias elementales como matemáticas y ciencias sino también para que sea competente para enseñar un segundo idioma. Así mismo, varios estudios han mostrado otras desventajas de este sistema, las cuales tienen que ver con la capacidad de los docentes de enseñar cada materia por igual, la excesiva carga laboral que esto conlleva y el incremento del estrés laboral, (Brown, 2012; Klassen & Chiu, 2010; Strohl, Schmertzing, Schmertzing, & Hsiao, 2014).

2.3. La enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) a niños

En la actualidad, se ha venido enfatizando desde diferentes perspectivas la importancia del aprendizaje de una segunda lengua como un requisito indispensable en diversos ámbitos profesionales y académicos y en el mundo de la comunicación internacional en general. En el contexto colombiano se ha generado la necesidad de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua.

De esta manera el Ministerio de Educación Nacional ha venido impulsando políticas educativas para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras como es el caso del idioma inglés. En 2004 el Ministerio de Educación de Colombia diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y estipuló los lineamientos y objetivos para su desarrollo en todo el país. El objetivo principal del PNB es “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6) En cuanto a los objetivos específicos el PNB buscaba que a partir del año 2019 todos los estudiantes terminarán su educación media con un nivel intermedio B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés, (2006). Igualmente, a partir de este año, se esperaba que todos los docentes de inglés del país tuvieran un nivel por lo menos intermedio-avanzado B2 y que los que estuvieran graduándose de las universidades salieran a trabajar como docentes de inglés con un nivel C1 (Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés, 2006).

Así mismo, en Julio de 2014, el Presidente de la República, Juan Manuel Santos, y la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, presentaron el Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025 'COLOMBIA Very well!', el cual es una “estrategia integral, intersectorial y de largo plazo que busca que los estudiantes usen el inglés como una herramienta para comunicarse con el mundo y mejorar sus oportunidades laborales” (Ministerio de Educación Nacional, 2014). COLOMBIA Very well! da continuidad a las estrategias implementadas por el Ministerio, a través del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, y a la reciente sanción de la Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013).

Ahora bien, antes de abordar la temática de la enseñanza de ESL es necesario aclarar el significado de los términos: lenguaje, lengua e idioma. El lenguaje es “la facultad del hombre para comunicarse mediante símbolos y sonidos orales articulados o escritos”. La lengua, a diferencia del lenguaje, no alude a una facultad, ya que se adquiere, se enseña y se aprende. Por lo tanto, se considera “como un sistema de elementos fonéticos y morfológicos que se rige por unas reglas, que presenta unos niveles y que se puede diferenciar en el orden estructural o significativo de acuerdo con el conglomerado de hablantes y los territorios que ocupe geográfica y políticamente”. Por último, el idioma, según Albaigés (2001) es la lengua, de una comunidad o país, que es perfectamente desarrollada. Así pues un idioma será siempre una lengua, más una lengua no siempre es un idioma (Pág. 464).

Al hablar de la enseñanza del inglés a niños se hace énfasis en la importancia de que el docente profundice en cuanto a las características más significativas del desarrollo del lenguaje en el niño empezando por la adquisición de la lengua materna o

primera lengua. Varios autores afirman que el tener conocimientos sobre los elementos básicos del lenguaje y su desarrollo, permiten al docente identificar los rasgos y procesos cognitivos similares que se relacionan con el aprendizaje de la nueva lengua (Zuniga & Marino, 2007; Nunan 2011).

Noam Chomsky, uno de los autores más influyentes en lingüística del siglo XX, desarrolló su teoría de la adquisición de la lengua en la cual explica los procesos cognitivos que tienen lugar en este aprendizaje. La teoría está basada en el concepto de la “Gramática Universal”. Según Chomsky, los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite adquirir una lengua. El proceso de adquisición se da cuando el niño entra en contacto con un ambiente en el que se habla la lengua en cuestión y esa lengua se va desarrollando a medida que el niño interactúa con otros y con el mundo que lo rodea. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje es un proceso inconsciente donde los niños aprenden a hablar sin instrucción explícita. Este proceso se da hasta alrededor de los cinco años, edad en la cual los niños ya pueden hablar su lengua materna con fluidez y sin esfuerzo (Fleta, 2006).

Lo anterior es apoyado por David Nunan (2011), quien afirma que los niños adquieren la primera lengua (L1) aparentemente sin mucho esfuerzo y de manera natural. Además el proceso de adquisición del lenguaje y de la primera lengua es extraordinariamente corto ya que, a la edad de 4 ó 5 años los niños logran dominar su primera lengua al aprender la mayor parte del sistema gramatical. Carmen Zuñiga Dunlap y Evelyn Marino Weisman (2011) también coinciden con el anterior enunciado y añaden que a diferencia del aprendizaje de otros fenómenos, los niños adquieren la

primera lengua en gran medida al escuchar e interactuar con otras personas en su entorno.

La razón de lo anterior tiene que ver con el hecho de que no es lo mismo adquirir una lengua que aprenderla. Varios autores hacen una distinción entre la adquisición y el aprendizaje de la lengua. La adquisición es un proceso natural, innato, no guiado, intrínseco al desarrollo y subconsciente, mientras que el aprendizaje es guiado, requiere de un esfuerzo mental, práctica y responde a herramientas y estrategias de enseñanza. Esto es apoyado por Oxford (1990) quien sostiene que la adquisición de la lengua se da a través del uso del lenguaje natural e inconsciente y en la mayoría de los casos conduce a la fluidez conversacional; mientras que el aprendizaje de la lengua representa el conocimiento consciente del lenguaje que pasa a través de la instrucción formal. Se puede afirmar entonces que el niño adquiere la lengua materna o primera lengua (L1) y puede aprender una segunda lengua (L2) considerando que en lo posible se busquen metodologías que permitan que ese aprendizaje sea lo más parecido posible a la adquisición del idioma que se desee aprender.

A nivel individual, tras la primera lengua, si el niño adquiere otra en períodos posteriores, lo que ocurre con más frecuencia hoy día, dicho idioma puede ser su segunda lengua (L2), o una lengua extranjera (LE), en función de su entorno y las circunstancias de su adquisición. Carmen Muñoz (2002) explica la diferencia de los dos términos de la siguiente manera: “Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la

que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.”

Así mismo, el Ministerio de Educación de Colombia en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés, (2006) define ambos términos de la siguiente manera:

Es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe. La lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran (p.5).

Cabe aclarar que, en Colombia, en algunos colegios bilingües los estudiantes están expuestos al idioma durante periodos largos de tiempo, dentro y fuera del salón de clase. Por lo cual en estos casos se puede implementar el término “segunda lengua” en vez de “lengua extranjera”. En el presente estudio utilizamos el termino de “segunda lengua” ya que es el que utilizan las instituciones educativas con las cuales se trabajó.

Ahora bien, con relación a las metodologías de la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) o lengua extranjera (EFL), durante muchos años las miradas sobre su enseñanza se centraron alrededor de teorías conductistas que hacían énfasis en uso de ejercicios de patrones repetitivos, la memorización de los tiempos verbales, y la práctica con estructuras de oraciones. Pero este enfoque no era efectivo en el desarrollo de la fluidez en el segundo idioma (Leightbown & Spada, 1999). Actualmente se tiene muy en cuenta que lo que promueve la fluidez es el contacto con un lenguaje que se haga comprensible al igual que la interacción y la comunicación auténtica.

Por otra parte, cabe resaltar que se ha generado un buen número de investigación enfocada a la búsqueda de métodos eficaces para la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera a niños. Nunan (2011) aclara que no existe el método perfecto, que todos los métodos tienen sus fortalezas y debilidades, y que la eficacia de un método depende de la compleja interacción de varios factores, como lo son los objetivo del programa educativo, la edad de los estudiantes, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las estrategias implementadas por el docente y las experiencias de aprendizaje previas de los estudiantes al igual que sus expectativas.

Los métodos, según Nunan, representan un tipo de “paquete pedagógico”. Cada método tiene una marca, y cada uno se diferencia de los otros por las teorías del lenguaje y del aprendizaje en las cuales se basan, los objetivos del programa, la naturaleza del plan de estudios en el cual se basa el curso, las tareas, actividades y el tipo de ejercicios, el rol del docente, el rol del estudiante y por último el rol de los materiales.

Nunan destaca los siguientes métodos y enfoques para la enseñanza del inglés: el Audiolingualism, Total Physical Response, The Silent Way Method, Community Language Learning, Communicative Language Teaching, The natural Approach, Task-Based Instruction y Content-Based Instruction.

El *Audiolingualism* (método audiolingüe) es uno de los métodos más populares a pesar de basarse en teorías del lenguaje (structural linguistic) y el aprendizaje del lenguaje (conductismo), las cuales están desacreditadas hoy en día según explica Nunan. Esto se debe principalmente al hecho de que el método proporcionaba un repertorio de técnicas para aplicar en el salón de clase, las cuales eran relativamente fáciles para que los docentes aprendieran y usaran. Sin embargo, como muchos otros métodos, fue creado más para la conveniencia de los docentes y no de los estudiantes. La teoría que fundamenta este método es el estructuralismo, el cual concibe el lenguaje como un sistema de estructuras gobernadas por reglas que se organizan jerárquicamente. Siguiendo la corriente del conductismo, los proponentes de este método piensan que el aprendizaje implica procesos de memorización y la formación de hábitos. Así mismo se mantiene que a los estudiantes se les debe enseñar una lengua directamente, sin necesidad de utilizar la lengua materna de los estudiantes para explicar las nuevas palabras o la gramática en el segundo idioma.

El método de enseñanza desarrollado por James Asher, *Total Physical Response (TPR)*, sigue una mirada del lenguaje basada en la gramática y básicamente estructuralista. En términos de la teoría del aprendizaje, Asher creía que el aprendizaje de una segunda lengua es básicamente igual que el aprendizaje de la primera lengua, y basó su método en lo que él creía eran las condiciones que fundamentan el aprendizaje

de la primera lengua. Es así como, al aprender un segundo idioma, el lenguaje se interioriza a través de un proceso de “rompimiento de código” similar al que se da en el desarrollo del primer idioma. Ese proceso se da durante un largo periodo de escucha y de desarrollo de la comprensión antes de tener lugar la producción del lenguaje. Así mismo, una buena parte de la información recibida del idioma se da en la forma de directivas que requieren acciones. Y es precisamente esta el tipo de actividad principal del método de TPR, la coordinación de comandos verbales y acciones físicas. Este método es uno de los más populares para la enseñanza del idioma en niños pequeños debido al énfasis que se le da a la información recibida del idioma y a la acción física, la atención que se le da al “aquí” y “ahora” dando importancia a objetos presentes y manipulables, y finalmente, a la falta de énfasis en la gramática.

En cuanto al *Silent Way method*, Nunan afirma que es casi lo opuesto al TPR. El promotor de este método es el lingüista Caleb Gattegno quien creía que cada lengua se compone de elementos que le dan un ritmo y espíritu únicos. Vocabulario funcional y una estructura base son la clave para el espíritu de la lengua. A diferencia de Asher, Gattegno creía que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) es fundamentalmente diferente al aprendizaje de la primera lengua (L1). El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso intelectual y cognitivo. El estudiante debe entregarse a la música de la lengua a través de una conciencia silenciosa y posteriormente interactuar de manera activa.

El objetivo del *Silent Way method* es alcanzar una fluidez casi nativa, la pronunciación correcta, y un conocimiento básico y práctico de la gramática de la lengua. Por su parte, el profesor mantiene el habla al mínimo (de ahí el nombre del

método). Los estudiantes producen diálogos en respuesta a comandos, preguntas y ayudas visuales. Las actividades realizadas dentro de este método fomentan las respuestas verbales sin que se den las explicaciones gramaticales o el modelamiento por parte del profesor. Aunque la excentricidad del método lo haga inadecuado en su totalidad para niños, algunas de las técnicas utilizadas que involucran por ejemplo la manipulación de barras de colores de diferentes formas y tamaños pueden ser adaptadas para los más pequeños.

Por otra parte, el método creado por Charles Curran, Community Language Learning (CLL), está basado en las técnicas que Curran desarrollo como consejero. Curran creía que el lenguaje es más que un grupo de reglas que hay que memorizar, y más que un sistema de comunicación que involucra procesos culturales, educativos, comunicativos y de desarrollo. Así mismo, él creía que el aprendizaje involucra a toda la persona, y que es un proceso social de crecimiento, desde la dependencia infantil hasta la autodirección e independencia. Nunan explica que el CLL no tiene objetivos específicos, aparte del objetivo general de desarrollar el dominio de la lengua. Del mismo modo, no existe un programa de estudios, el desarrollo del curso está basado en temáticas y son los estudiantes los que proporcionan los temas. De esta manera, el plan de estudios emerge a medida en que los estudiantes nominan un tema y lo que quieren decir sobre el tema, inicialmente en su lengua materna, y después en el otro idioma.

El tipo de actividades que se realizan son una mezcla entre innovadoras y convencionales. Una clase puede incluir traducción, trabajo en grupo, grabaciones, transcripciones, reflexión y observación, escucha y conversación libre. La mayoría de las clases sin embargo, empiezan con los estudiantes sentados en un círculo. Hablando

en su lengua materna, uno de los estudiantes nombra el tema del que quiere hablar. El profesor, parado detrás del estudiante, le susurra una traducción de la declaración en la segunda lengua para que el estudiante la repita en voz alta. Esto continúa durante la primera parte de la clase. Todas las declaraciones en la segunda lengua son grabadas con el fin de que al final de la actividad el profesor y los estudiantes tengan una conversación generada por los estudiantes para revisar y analizar.

Según Nunan la conversación basada en el susurro y la traducción es un buen método para los estudiantes más jóvenes. La motivación se genera cuando los estudiantes escuchan las grabaciones de las conversaciones y descubren que son capaces de tener una conversación extendida en la segunda lengua.

The Natural Approach (NA) o enfoque natural, fue desarrollado por Stephen Krashen y Tracy Terrell y está basado en la teoría de adquisición del lenguaje de Krashen. Según Krashen hay dos rutas para llegar a dominar una segunda lengua: la adquisición, el cual es un proceso natural y subconsciente, y el aprendizaje, el cual es un proceso consciente. La reclamación de Krashen resulta controversial ya que afirma que el aprendizaje consciente no puede llevar a una adquisición subconsciente.

Los autores del método argumentan que el vocabulario, y no la gramática, es el corazón del lenguaje. Esto está en contraste directo con métodos más antiguos como el *Audiolingualism* y el *Silent Way*, en los cuales se limita la cantidad de vocabulario presentado a los estudiantes y se concentran en construir el conocimiento de la estructura gramatical de los estudiantes.

El objetivo del NA es desarrollar en los estudiantes habilidades básicas de comunicación. El plan de estudios está basado no en un inventario de pronunciación, vocabulario y gramática, sino en la selección de actividades de comunicación y de temas derivados de las necesidades de los estudiantes. Las actividades por su parte están diseñadas para llevar a los estudiantes a comprender y expresar significados en vez de manipular la estructura del lenguaje. Estas actividades fomentan la adquisición al permitir una comprensión de las cosas en el aquí y ahora. Según Krashen, la entrada de información comprensible es necesaria y suficiente para la adquisición del lenguaje. Los estudiantes no deberían aprender el lenguaje en su sentido usual, sino que deberían involucrarse en actividades que involucren la comunicación significativa. El rol principal del profesor es el actuar como fuente de entrada de información comprensible. Además el profesor debe crear un clima positivo y bajo en ansiedad para el aprendizaje, y debe escoger una rica variedad de actividades.

Nunan (2011) afirma que aunque en un inicio el método fue pensado para estudiantes mayores, el NA ofrece muchas posibilidades para la enseñanza del inglés a niños pequeños puesto que deja a un lado la estructura del lenguaje y estimula el uso significativo del lenguaje.

En relación al *Communicative Language Teaching* (CLT) o enfoque comunicativo, Nunan afirma que más que un método es una mirada filosófica de la adquisición y uso del lenguaje que abarca una amplia serie de prácticas. Durante 1970 cuando el CLT empezó a surgir, el lenguaje era visto como un cuerpo de contenido, características de pronunciación que se podían encontrar en los textos sobre la fonología, los inventarios de vocabulario que se podían encontrar en los diccionarios, y

conjuntos de reglas que se podían encontrar en los libros de gramática. Sin embargo, los proponentes del CLT, señalaron que el lenguaje ante todo es un proceso, es un sistema para la expresión de significado y su función primaria es la comunicación interpersonal. De esta manera se destacaba que el aprendizaje de una segunda lengua se daba ante todo a través de tareas significativas que involucran la comunicación real y no a través de la memorización.

Si el aprendizaje del lenguaje es posibilitar la expresión personal de significados de los estudiantes, por consiguiente no puede haber un solo objetivo general. Los objetivos deben variar para reflejar las diversas necesidades de los estudiantes, y deben ser funcionales al igual que lingüísticos. Así mismo, el plan de estudios debe contener dimensiones múltiples que especifiquen la función (lo que los estudiantes deben hacer con el lenguaje), las nociones (las ideas que los estudiantes deben expresar) y las características de la pronunciación, del vocabulario y de la gramática que los estudiantes necesitan para utilizar el lenguaje y expresar ideas.

En cuanto a las actividades, estas deben llevar a los estudiantes a recrear en clase una variedad de escenarios para el uso del lenguaje. Es así como el aprendizaje de una segunda lengua se da a través del uso del lenguaje. Además los estudiantes tienen un rol activo ya que son vistos como participantes y negociadores y no como receptores pasivos. El profesor por su parte tiene muchos roles: facilitador del proceso de comunicación, analista de necesidades, asesor y consejero, gestor de procesos, animador y motivador.

Ahora bien, cabe aclarar el concepto de enfoque. Un enfoque es un concepto mucho más amplio que el método. Según Nunan (2011) Un enfoque no especifica técnicas de salón de clase sino que más bien articula un principio o un conjunto de principios que se pueden usar como base para la acción metodológica.

A pesar de su diversidad, los diferentes métodos descritos anteriormente pueden ser categorizados en dos diferentes enfoques, el *synthetic approach* o enfoque sintético y el *analytical approach* o enfoque analítico (Wilkins, 1976). La diferencia principal entre estos dos enfoques es que los enfoques sintéticos empiezan enfocándose en el lenguaje, mientras que los enfoques analíticos empiezan enfocándose en el estudiante. Es decir que un docente que adopte un enfoque sintético llevara a cabo, como primer paso, inventarios de listas de vocabulario, características de pronunciación y gramática. Éstos se secuencian de acuerdo a los conceptos de simplicidad y la frecuencia, son enseñados por separado, uno por uno. Por el contrario, el primer paso a realizar con base a un enfoque analítico es el crear un inventario no de ítems del lenguaje sino en tareas comunicativas basadas en las necesidades de los estudiantes. Es así como desde el principio los estudiantes son expuestos a elementos naturales del lenguaje, los cuales contienen un rango de componentes fonológicos, léxicos y gramaticales. Los estudiantes comprenden el significado de estos elementos a través de los contextos comunicativos en los cuales ocurre el lenguaje.

Nunan menciona una relación entre el Communicative Language Teaching (CLT) y el *Task-Based Language Teaching* (TBLT). Como se mencionó anteriormente, el CLT es un amplio enfoque filosófico de la enseñanza del idioma, el cual se basa en teoría e investigación lingüística, antropológica, psicológica y sociológica. El TBLT

representa la realización de esta filosofía en los niveles del diseño de un plan de estudios y de la metodología. Otras realizaciones que residen dentro de la familia del CLT incluyen *content-based instruction* (Brinton 2003), *text-based syllabuses* (Feez, 1998), *problem-based learning*, y *immersion education* (Johnson & Swain, 1997).

El término “tarea” se refiere al trabajo en clase que implica la comprensión, manipulación, producción o interacción en el segundo idioma por parte de los estudiantes. La tarea debe también tener sentido de acabado, siendo capaz de sostenerse por sí misma como un acto comunicativo con un inicio, medio y final (Nunan, 2004). De esta manera, en el aprendizaje de idiomas basado en tareas (TBLL), el aprendizaje se da a través de la realización de una serie de actividades como pasos para llegar a la realización exitosa de una tarea. El centro de atención radica en usar el idioma como vehículo para las necesidades auténticas, en el mundo real. Al trabajar hacia la realización de tareas, el lenguaje se utiliza inmediatamente en el contexto del mundo real del estudiante, haciendo que el aprendizaje sea auténtico. En un marco TBLL el lenguaje necesario no es pre-seleccionado y dado a los estudiantes que luego lo practican sino que se extrae de los estudiantes con la ayuda del docente, para satisfacer las exigencias de las actividades y tareas.

2.4. La enseñanza del contenidos en inglés

Por su parte, *Content-Based Instruction (CBI)* o instrucción basada en contenidos, se refiere a cursos o clases en las cuales el contenido a enseñar es sacado de otras áreas académicas como matemáticas, ciencias o sociales (Nunan, 2011, pág. 43). Este tipo de enseñanza tiene por lo tanto dos objetivos principales, el aprendizaje del

lenguaje y el dominio de los conocimientos de los contenidos. El CBI tiene varias ventajas, según Freeman y Freeman (2007) hay cuatro razones para enseñar lenguas a través de contenidos a estudiantes de una segunda lengua. En primer lugar, los estudiantes aprenden la lengua y el contenido al mismo tiempo. Es importante destacar que en las primeras etapas del desarrollo de la lengua, los profesores requieren usar más técnicas para hacer comprensible la enseñanza, así que la cantidad de contenidos que se puede enseñar debe ser reducida necesariamente. A medida que los estudiantes logran mayor suficiencia en la segunda lengua, pueden aprender más contenidos en ella.

La segunda razón es que este enfoque mantiene el lenguaje en su contexto natural. Es decir por ejemplo, los estudiantes aprenden y usan el lenguaje de matemáticas en la clase de matemáticas. Es más fácil aprender palabras en un contexto que en aislamiento o como parte de una lista de palabras desconectadas. Las palabras clave de diferentes asignaturas son comprendidas mejor como parte de una red de términos relacionados, necesarios para entender algún aspecto de una materia.

La tercera razón para enseñar lenguas a través de contenidos es que los estudiantes tienen motivos para usar la lengua que están aprendiendo ya que necesitan leer, escribir y hablar sobre el contenido académico. De esta manera el lenguaje es un vehículo para enseñar los contenidos de la materia y al mismo tiempo la materia es un pretexto para usar el lenguaje. Una última razón es que los estudiantes aprenden el vocabulario académico y las estructuras de texto de las diferentes asignaturas.

Por último, es pertinente mencionar el CLIL approach. Este enfoque surgió como una manera innovadora de desarrollar las habilidades de un idioma extranjero y al

mismo tiempo desarrollar las competencias en contenidos (Coyle, Hood y Marsh, 2010; citado por Alvira y González, 2014,). CLIL significa Content and Language Integrated Learning (aprendizaje integrado de contenido y lenguaje), y es un enfoque educativo que apunta al proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua a través de contenidos. CLIL se diferencia de la enseñanza del lenguaje basada en contenidos (CBI) y de la enseñanza de ESL/EFL a pesar de que tiene teorías y prácticas en común. El punto de diferenciación está en los resultados de aprendizaje relacionados con la lengua y los contenidos. Hoy en día hay una mayor comprensión en la adquisición y aprendizaje del lenguaje debido a toda la investigación realizada sobre el tema. Al parecer los niños pequeños se adaptan muy bien al aprendizaje de los idiomas siempre y cuando este aprendizaje esté integrado a otros contextos y se lleve a cabo de una manera naturalista. (Coyle, Hood y Marsh, 2010; citado por Alvira y González, 2014, p. 2). En el salón de clase CLIL el lenguaje es aprendido de una manera naturalista debido a que hay una necesidad real para aprender el contenido de la lección. Por lo tanto el enfoque en la cognición y en la comunicación se vuelve realmente significativo en el salón de clase. Lo que hace el enfoque de CLIL diferente a la enseñanza del lenguaje basada en contenidos (CBI) son los pilares del CLIL, las “4C”: contenido, comunicación, cognición y cultura. Un profesor que planea su clase basada en el enfoque de CLIL debe tener en cuenta objetivos específicos para estos cuatro componentes. Es decir que con respecto al contenido el profesor necesita planear metas específicas que se refieran a la temática de aprendizaje, la adquisición relacionada de nuevo conocimiento, habilidades y entendimiento. Con relación a la comunicación, las metas tienen que ver con el lenguaje del aprendizaje, el lenguaje para el aprendizaje y el lenguaje a través del aprendizaje. En otras palabras, el lenguaje que se necesita para aprender el contenido.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio.

El presente es un estudio cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo. La investigación cualitativa se enfoca en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Sampieri, 2014, pág. 358). Por su parte (Castaño 2002), añade que el enfoque cualitativo puede definirse como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Teniendo esto en cuenta podemos comprobar que estas definiciones se ajustan al objetivo de la presente investigación, el cual apunta a indagar y describir la mirada de los docentes frente a la enseñanza del inglés dentro de *self-contained teaching* con el fin de tener una aproximación general de la educación bilingüe dentro de este sistema organizacional.

Según Sampieri (2014, pág. 91), los estudios exploratorios se realizan cuando “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”. Teniendo en cuenta la falta de teoría e investigación sobre el tema de la enseñanza de ESL dentro del sistema de *self-contained teaching* (en los grados de preescolar y en contextos monolingües como el de Colombia), y el propósito del estudio en cuanto a indagar y descubrir cuáles son las concepciones de los docentes frente a este tema se puede afirmar que el alcance del estudio es exploratorio. Al mismo tiempo el estudio tiene un alcance descriptivo debido al tratamiento de los datos, con los cuales se buscó identificar y especificar las miradas

de los docentes frente a la enseñanza de ESL dentro de *Self-Contained Teaching*, al igual que las características de las prácticas pedagógicas realizadas dentro de este sistema. Como afirma Sampieri (2014): “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (pág. 92).

3.2. Población

La población objetivo de la investigación son docentes de preescolar, de instituciones educativas bilingües de Bogotá que aplican el sistema de *self-contained teaching* en inglés.

Muestra. Se seleccionó un grupo de 12 docentes de 3 colegios bilingües de la ciudad de Bogotá que enseñan inglés y además contenidos en inglés tales como matemáticas, ciencias y sociales en los cursos de Kinder y Transición. La muestra se seleccionó según el interés y la disponibilidad de los docentes de participar en la investigación.

3.3. Instrumentos de recolección de información

Debido a que se tenían diferentes objetivos y con el fin de triangular la información se utilizaron tres diferentes fuentes de recolección de datos; una entrevista semiestructurada (ver apéndice 1), diarios de campo (ver apéndice 5) y como insumo que enriqueciera la comprensión de las concepciones pedagógicas, planeaciones de

clases (ver apéndice 4). Las tres fuentes de información estuvieron sujetas a la disponibilidad de los participantes y se realizó una rejilla para la triangulación y análisis de la información (ver apéndice 3).

Entrevista. Según Antonio Latorre (1998), la entrevista se define como “una conversación entre una o más personas, una de las cuales, el investigador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra”. La entrevista nos permite describir e interpretar significados.

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas (abiertas). En la primera, el investigador se basa en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta. En las entrevistas semiestructuradas el investigador también se basa en una guía de temas o preguntas pero en este caso tiene la libertad de introducir preguntas adicionales con el fin de obtener mayor información. Las entrevistas abiertas por su parte se basan en una guía general de contenido y el entrevistador cuenta con toda la flexibilidad para manejarla. (Sampieri, 2011, pág. 403).

En el presente proyecto, con el fin de obtener información que permitiera analizar las concepciones de los docentes con relación a la enseñanza del inglés dentro del sistema de *self-contained teaching*, se diseñó una entrevista semiestructurada de 11 preguntas (ver anexo 1), de la cual participaron los 12 docentes de la muestra. Las preguntas se crearon teniendo en cuenta 6 categorías: concepciones sobre enseñanza de ESL a niños, concepciones sobre enseñanza de contenidos en inglés a niños, concepción de SCT, relación entre SCT y ESL, implicaciones del SCT en la práctica docente e implicaciones de SCT en el aprendizaje de los niños.

Diario de campo. Según Antonio Latorre (1998), el diario de campo recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de los sucesos. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.

A través de los diarios de campo (ver apéndice 5) se buscó observar e interpretar las metodologías, estrategias, recursos y materiales que los docentes implementan en sus clases de inglés y de contenidos en inglés dentro del sistema de SCT. Esto con el fin de tener una mejor claridad hacer de las didácticas del inglés y de comparar las respuestas de las entrevistas con las observaciones de la práctica docente. Debido a la disponibilidad de los docentes y al tiempo, el cual fue una gran limitante, las observaciones de aula se realizaron solo con seis docentes, por lo cual se pidieron planeaciones de clase (ver apéndice 4), como fuentes de recolección de información.

Fuentes de recolección de información. En la investigación cualitativa es muy común el utilizar documentos escritos, archivos, materiales (fotografías, grabaciones de audio y video) y artefactos diversos como fuente de datos. Estos elementos ayudan a entender el fenómeno de estudio y le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano. (Sampieri, 2011)

A continuación se muestran los instrumentos que se aplicaron con cada sujeto de la muestra.

PROFESORA	INSTITUCIÓN	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	Observación de clase- Diario de campo	Planeador
1	A	Si	Si	No
2	A	Si	Si	No
3	A	Si	Si	No
4	A	Si	Si	No
5	A	Si	Si	No
6	A	Si	Si	No
7	B	Si	No	Si
8	B	Si	No	Si
9	B	Si	No	Si
10	B	Si	No	Si
11	C	Si	No	Si
12	C	Si	No	Si

3.4. Categorías de análisis

Para el presente estudio, con base en los objetivos planteados, se establecieron las siguientes categorías:

Enseñanza de ESL a niños. Esta categoría hace referencia a lo que las docentes definen sobre la enseñanza del inglés (ESL) y las implicaciones pedagógicas que esto requiere. Adicionalmente dentro de esta categoría se analizaron los métodos, estrategias y materiales empleados por las docentes en las clases de inglés.

Enseñanza de contenidos en inglés. Esta categoría hace referencia a lo que las docentes definen sobre la enseñanza de matemáticas, sociales etc. en inglés y las implicaciones pedagógicas que esto requiere. Adicionalmente dentro de esta categoría se analizaron los métodos, estrategias y materiales empleados por las docentes en las clases de contenidos en inglés.

Concepciones de SCT. Esta categoría hace referencia a lo que las docentes definen sobre de *self-contained teaching* e implicaciones pedagógicas que esto requiere.

Relación entre SCT, ESL y enseñanza de contenidos en ESL. Esta categoría hace referencia a la relación que las docentes perciben entre *self-contained teaching*, la enseñanza del inglés y la enseñanza de contenidos en inglés.

Práctica docente. Esta categoría hace referencia a las implicaciones en la práctica docente del *self-contained teaching*.

Aprendizaje de los niños. Esta categoría hace referencia a la percepción de las docentes frente al aprendizaje de los niños dentro de *self-contained teaching*.

Relación profesor-estudiante. Esta categoría hace referencia a las percepciones de las docentes frente a la relación profesor-estudiante dentro de *self-contained teaching*.

Comunicación entre profesores. Esta categoría hace referencia a las percepciones de las docentes frente a la comunicación entre los profesores dentro de *self-contained-teaching*.

3.5. Fases de desarrollo

Durante el proceso de investigación se llevaron a cabo las siguientes fases de desarrollo:

1. Planteamiento del problema de investigación: Se determinó y definió el problema a estudiar, se determinaron los objetivos del estudio, se planteó la pregunta de investigación y se sustentó la conveniencia e importancia del estudio por medio de la justificación.

2. Construcción de marco referencial: Se construyó el marco referencial en el cual se llevó a cabo una revisión de la literatura y se presentaron los principales planteamientos que exponen las investigaciones y teorías sobre el tema de estudio.

3. Generación de categorías de análisis: Con base a los objetivos planteados se establecieron las categorías de análisis.

4. Diseño y validación del instrumento para recolección de datos: teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las categorías de análisis se construyó una entrevista semiestructurada de 11 preguntas.

5. Recopilación de datos: después de que las docentes accedieron a participar en el estudio y una vez firmado el consentimiento informado se procedió a aplicar el

instrumento (entrevista semiestructurada) a las 12 docentes. A continuación se realizaron observaciones de las clases de las docentes que estuvieron de acuerdo con dicha observación y se escribió un diario de campo. Además como un insumo que enriqueciera la comprensión de las concepciones pedagógicas también se solicitó una planeación de las clases a las docentes.

6. Generación de categorías emergentes: con base a los datos recopilados se identificaron las unidades de significado y se generaron categorías emergentes.

7. Análisis de documentos y resultados: las 3 fuentes de información se pasaron por una rejilla de análisis por categoría con el fin de triangular la información. Se buscó la conexión entre las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno. Se determinó el fenómeno a partir del análisis de experiencias y se desarrolló una narrativa general.

8. Construcción de documento final.

3.6. Consideraciones éticas

Se envió a los profesores un consentimiento informado en el cual ellos accedían a participar en la investigación y en el que se les garantizaba la confidencialidad de los datos recogidos en la investigación. (Ver apéndice 6)

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

En esta parte del trabajo se presentan los análisis de las respuestas dadas por las docentes de las instituciones educativas en las entrevistas. Se categorizaron las preguntas y respuestas que respondían a cada categoría de análisis y se compararon con las observaciones de clase y las planeaciones de clase de las docentes. Se realizó una rejilla de análisis para la triangulación de la información (apéndice 3). En esta misma rejilla se puede ver qué insumos se tuvieron en cuenta de cada profesora (entrevista, diario de campo y/o planeaciones) para el análisis de la información por categoría.

4.1. Enseñanza de ESL a niños

Para indagar acerca de estas concepciones se diseñaron tres preguntas relacionadas con la enseñanza de ESL en general, en el instrumento corresponden a las preguntas 1, 2, y 3 (ver apéndice 1); estas tres preguntas permitieron comprender los puntos de vista de las docentes frente al tema al igual que se pudo tener una idea de las didácticas y de las metodologías que se implementan para la enseñanza de ESL.

En relación a la pregunta: ¿Para usted, qué es enseñar una segunda lengua a niños de Kinder/Transición?, ocho (8) de las 12 docentes, respondieron que es desarrollar habilidades y competencias fundamentales para la vida ya que la enseñanza del inglés como segundo idioma implica desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas, comunicativas, sociales, las cuales enriquecen la formación y educación académica y personal de los niños. Por ejemplo una de las docentes respondió lo siguiente:

“Es llevar a los estudiantes a amplificar sus capacidades y habilidades para que estén mejor preparados para un futuro”.

De este modo se puede ver que desde la perspectiva de las profesoras, el aprendizaje de ESL es una necesidad para tener éxito en el futuro y este aprendizaje se genera a través de prácticas pedagógicas encaminadas a desarrollar las habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir). Por otra parte, cuatro (4) de las 12 docentes contestaron que, enseñar una segunda lengua a niños implica el desarrollar dichas habilidades del lenguaje en el nuevo idioma a través de procesos de enseñanza que lleven al niño a entender y a comunicarse en el idioma de manera oral y escrita. Un ejemplo de las respuestas que ellas dieron se ilustra a continuación:

“Es motivar y maximizar el desarrollo cognitivo para enseñar a entender reglas a través del juego que facilitan la decodificación del texto. A su vez es estimular mediante el sentido auditivo la adquisición de sonidos que se graban de manera correspondiente a las letras del alfabeto y sus combinaciones”.

Con respecto a la pregunta: ¿Qué maneras de enseñar una segunda lengua conoce?, cuatro (4) docentes contestaron que el método que más utilizan es el *Total Physical Response (TPR)*, ya que al enseñar ESL a niños pequeños es fundamental “*el utilizar el movimiento y la actividad motora como vehículo de aprendizaje*”. Por otra parte una de las profesoras mencionó el *Communicative Approach*, destacando la importancia de brindar a los estudiantes oportunidades de comunicación real y significativa. Dentro de una de las respuestas también se mencionó el *Constructivismo en ESL*, la importancia de incorporar el material concreto y manipulable, y la implementación del *aprendizaje colaborativo* como estrategia pedagógica, destacando

de esta manera la importancia de la interacción con otros en el proceso de aprendizaje de un idioma. Seis (6) de las 12 docentes hicieron alusión a la enseñanza del inglés por medio del juego, la música, la literatura, el arte, las imágenes, los medios audiovisuales.

Ante la pregunta: ¿Para usted qué habilidades o competencias debe tener un profesor para enseñar ESL? Nueve (9) de las 12 profesoras reconocieron que una de las competencias fundamentales es el dominio del idioma. Cinco (5) profesoras contestaron que el docente debía tener ciertas cualidades como por ejemplo el ser dinámico, responsable, comprometido, motivador, creativo, flexible, responsable y paciente. Dos (2) de las profesoras contestaron que el profesor debe tener conocimiento sobre las características del desarrollo del lenguaje y tres (3) profesoras mencionaron la importancia de conocer las estrategias metodologías o didácticas del inglés. Así mismo hubo mención del saber adaptar dichas metodologías, estrategias y didácticas al grupo de niños, de la necesidad por parte del profesor de ser expresivo y hacer mucho uso del lenguaje corporal y de “*tener la capacidad de vincular emocionalmente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje, de establecer bases que den pie a entender y querer practicar la segunda lengua con sentido de poder y entusiasmo.*”

Teniendo en cuenta las observaciones y las planeaciones de clase de las docentes (ver apéndices 4 y 5) se pudo evidenciar que los métodos más utilizados por las docentes para enseñar inglés son el *Total Physical Response (TPR)* y el *Communicative Approach*. El total TPR se evidencia a través de las respuestas de los estudiantes, las cuales requieren de movimiento físico. Por ejemplo durante las clases era muy común que las docentes dieran comandos como por ejemplo: *stand up, sit down, get in line, open the book, pick up the red paper, color the sun yellow, fold the top left corner of*

your paper. Así mismo se hacía uso del movimiento corporal acompañado de vocabulario durante las canciones. En cuanto al *Communicative Approach* se evidencia al momento de general espacios para contestar y general preguntas, ya sean preguntas sobre la clase o preguntas personales como: “what is your favorite color?” o “how was your weekend?”. Esto se evidenció principalmente en los grados de Transición.

En relación a los materiales y recursos pedagógicos utilizados durante las clases de los grados de Kinder se pudo observar el uso de las flashcards, las guías “worksheets”, los organizadores gráficos y “anchor charts”. Aunque varias de las docentes mencionan el juego como recurso pedagógico, solo en una de las clases se pudo observar la implementación del juego. Asimismo, dentro de las observaciones de las clases se pudo evidenciar la falta de uso y diseño de material pedagógico por parte de los docentes.

4.2. Enseñanza de contenidos en inglés

Las preguntas diseñadas para indagar acerca de la enseñanza de contenidos en inglés corresponden a las preguntas 4, 5, y 6 de la entrevista (ver apéndice 1).

Ante la pregunta ¿Para usted qué es enseñar contenidos en una segunda lengua? Ocho (8) de las 12 profesoras reconocieron que la enseñanza de contenidos en inglés es una estrategia para enseñar el idioma al mismo tiempo que se enseñan los conocimientos y habilidades propios de cada área académica. Por ejemplo; una de las docentes respondió lo siguiente: “*Es llevar el segundo idioma a un nivel académico y llevar a los niños a que manejen el idioma dentro de cada área al mismo tiempo que desarrollan las habilidades y competencias propias de cada materia*”.

Por otra parte cuatro (4) de las profesoras respondieron la pregunta sin realmente dar una definición clara de lo que es la enseñanza de contenidos en una segunda lengua, como es el caso de *“es darle la oportunidad a los estudiantes de ver otros contextos diferentes al mismo inglés”*.

Con relación a la pregunta *¿Qué maneras de enseñar contenidos en una segunda lengua conoce?* Cuatro (4) profesoras afirmaron que se deben articular las metodologías de la enseñanza del inglés con las metodologías de cada materia. Dos (2) profesoras mencionaron nuevamente la incorporación del juego, la música, el arte, el teatro, y adicionalmente se incorporó el apoyo en los libros de texto. Una de las profesoras manifestó que debido a que se enseñan al mismo tiempo los contenidos y el idioma el docente debe desarrollar objetivos de contenido y objetivos lingüísticos. Por último, dos (2) profesoras opinaron que al enseñar contenidos en una segunda lengua y enseñar una segunda lengua se implementan las mismas metodologías y estrategias, surgiendo de esta manera que es lo mismo enseñar una segunda lengua y enseñar contenidos en una segunda lengua.

Como respuesta a la pregunta *¿Para usted qué habilidades o competencias debe tener un profesor para enseñar contenidos en una segunda lengua?* La mayoría de las profesoras afirmaron que además de dominar el idioma, el docente debe ser especialista en cada área que va a enseñar. Algunas profesoras añadieron otras habilidades como por ejemplo el *“saber adaptar y combinar las metodologías de la enseñanza del inglés con las didácticas propias de cada materia”*. Y también el *“tener la habilidad de hacer comprensible el contenido”*.

Teniendo en cuenta las observaciones y las planeaciones de clase de las docentes (ver apéndices 4 y 5), se pudo evidenciar que en cuanto a la enseñanza de contenidos en inglés las docentes implementan los mismos métodos; TPR y communicative approach, además de enfatizar en enseñar el vocabulario clave necesario para entender los contenidos de cada materia. Así mismo en un caso particular se pudo observar que durante una clase de ciencias la docente utilizó la traducción español-inglés: las estudiantes expresaban una idea en español, la docente la traducía a inglés y las estudiantes la repetían en inglés. Esto se hizo con el fin de dos propósitos, el involucrar a las estudiantes en el proceso de creación del organizador gráfico que se estaba realizando sobre el cocodrilo y el de generar la comprensión de los contenidos. La participación activa de las estudiantes y la traducción del discurso de los estudiantes por parte de la docente sugieren aspectos del Community Language Learning.

En relación a los materiales y recursos pedagógicos utilizados durante las clases de contenidos en inglés en los grados de Kinder se pudo observar el uso de las flashcards, las guías “worksheets”, los organizadores gráficos y “anchor charts”, y en los grados de Transición el apoyo en los libros de texto para enseñar matemáticas, sociales y ciencias.

4.3. Concepciones sobre Self-Contained Teaching

Las preguntas diseñadas para indagar acerca de estas concepciones corresponden a las preguntas 7, 8 y 11 de la entrevista (ver apéndice 1).

Las docentes reconocieron que *self-contained teaching* implica que un docente enseñe todas las materias o por lo menos las principales a un grupo específico de estudiantes. Sin embargo ninguna de las docentes reconoció SCT como un sistema organizacional, sino que lo entienden más como un medio a través del cual se enseña inglés y contenidos en inglés. Por ejemplo; una de las docentes comentó lo siguiente: “*El SCT permite que el idioma se desarrolle y fortalezca en diferentes contextos educativos*”.

En cuanto a las habilidades y competencias que el docente debe tener para enseñar cualquier asignatura dentro de SCT siete (7) de las docentes coinciden en afirmar que el profesor debe dominar el idioma, debe tener conocimiento de las áreas que va a enseñar. Así, tres (3) docentes destacaron que el profesor de SCT es un modelo a seguir por lo cual el docente debe tener cualidades y virtudes como “*la responsabilidad, la creatividad, la flexibilidad, el compromiso, el entusiasmo, la pasión por enseñar*”. Por otra parte una de las docentes comentó que el profesor debe ser muy competente y debe “*tener conocimientos en todas las áreas, independientemente de las materias que va a enseñar. Debe tener amplios conocimientos sobre lenguaje, matemáticas, ciencias, sociales, arte y música*”. Otra docente apoya este enunciado al manifestar que desde su experiencia SCT es “*la habilidad de ser varios profesores en uno solo. Ser un poco de todo, ser científico, matemático, artista*”. De esta manera se percibe la enseñanza dentro de SCT como un proceso a través del cual se transmite un conjunto amplio de conocimientos, competencias y cualidades esenciales para el desarrollo integral de los niños.

Por otra parte las docentes tienen una mirada muy positiva frente al SCT ya que afirman que el sistema tiene muchas más ventajas que desventajas. Una de las docentes expresó lo siguiente: *“Yo no le encuentro casi desventajas, creo que conlleva mucho trabajo, dedicación y mucha responsabilidad pero cuando estas haciendo lo que te apasiona eso es lo importante”*.

Sólo una de las doce docentes manifestó que el SCT tenía más desventajas que ventajas al expresar que *“Los estudiantes se cansan de estar siempre con el mismo profesor y en el mismo salón, y para el profesor también puede ser muy agotador porque implica una carga laboral muy grande y mucha responsabilidad. Los cambios de profesor, de metodologías y de ambiente inciden de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes”*.

4.4. Relación entre SCT, ESL y enseñanza de contenidos en ESL.

Con respecto a la relación entre *self-contained teaching*, la enseñanza del inglés y de contenidos en inglés, siete (7) de las 12 docentes afirmaron que ésta es muy intrínseca y que los tres elementos van de la mano. Una de las docentes afirma que *“el SCT permite la inmersión de la segunda lengua y la dinamización de ambientes de aprendizaje propicios para el aprendizaje de ésta”*. Así mismo se manifestó que el factor común de los tres elementos es el uso del idioma inglés. De esta manera se puede ver reflejada la creencia de que dentro de SCT se dan necesariamente la enseñanza del inglés y de todas las materias en inglés.

4.5. Práctica docente

Para indagar acerca de las implicaciones en la práctica docente del SCT se diseñó la pregunta número 10 (ver apéndice 1). Así mismo, a través de las observaciones de aula se pudo tener una mayor comprensión del trabajo del docente dentro de SCT.

Como respuesta a la pregunta ¿Qué ejemplos de actividades o estrategias pedagógicas se deben realizar con los niños al trabajar dentro de SCT? La mayoría, ocho (8) de las 12 docentes destacaron el trabajo por proyectos como por ejemplo se expresa en esta afirmación: “...*estrategias que te permitan conectar y relacionar las diferentes áreas académicas como las unidades temáticas y el trabajo por proyectos*”. Durante las observaciones de clase que se realizaron en la institución se pudo evidenciar que efectivamente el trabajo por proyectos es una estrategia fuerte a implementar dentro de SCT. Una de las docentes mencionó como estrategia las rutinas de clase “classroom routines” como el “circle time”. Otra docente mencionó el uso de agentes motivadores: “*con los más pequeños me gusta mucho trabajar con la mascota del salón. Puede ser un muñeco o un teddy bear. Yo le digo a los niños que nuestra mascota sólo habla inglés y la voy integrando en varias actividades*”. También se comentó la necesidad de realizar actividades muy motivadoras y de contar con una variedad amplia de material y recursos para mantener el interés de los niños. Por otra parte las docentes manifestaron que la práctica docente dentro de SCT implica una gran demanda de tiempo y de responsabilidad, además de un alto grado de exigencia profesional.

Los resultados arrojaron 3 categorías emergentes que consisten en el aprendizaje de los niños, la relación profesor-estudiante y la comunicación entre profesores dentro

del sistema de *self-contained teaching*. A continuación se presentan los datos obtenidos de las dos categorías.

4.6. Aprendizaje de los niños

Una de las ventajas que se destacaron del SCT fue el aprendizaje de los niños. cuatro (4) docentes afirmaron que el SCT facilita la dinamización de ambientes de aprendizaje que inciden de manera positiva en el aprendizaje de los niños. Una de las docentes comentó que el ambiente que se genera dentro de self-contained es “muy diferente al de las clases fuera del SCT. Los niños en edad preescolar son dependientes y necesitan de este tipo de estructura”. Respaldo esta mirada otra docente expresó que el ambiente que posibilita el SCT es favorecedor para el aprendizaje de los estudiantes ya que: “Los niños pequeños necesitan familiaridad, necesitan llegar a su salón, a su *desk* (escritorio), que los reciba su profesora”. Así mismo tres (3) de las docentes consideraron que el SCT facilita el desarrollo de prácticas pedagógicas que: “contribuyan al aprendizaje del inglés y de contenidos en inglés ya que se posibilita la creación de un ambiente de inmersión”. Dos (2) de las docentes también expresaron que al enseñar dentro de SCT el profesor se hace experto en sus estudiantes y de esta manera puede adaptar más fácilmente sus prácticas a los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades e intereses de cada estudiante. Por ejemplo una de las docentes comentó lo siguiente: “...*al ser una sola docente, llega a conocer muy bien a sus estudiantes y sus diferentes maneras de aprender. Con base en eso, la docente puede realizar sus clases para que todos sus estudiantes participen y aprendan según lo que observe*”.

4.7. Relación profesor-estudiante

Otra de las ventajas que se destacan de la enseñanza dentro de SCT es la relación profesor-estudiante. La mitad (6 de las 12 docentes) afirmaron que el SCT posibilita una relación afectiva entre profesor y estudiantes que no es posible en otros escenarios ya que “no es lo mismo la relación de los estudiantes con la profesora de P.E o de religión que la relación que se tiene, como profesora SCT, con los estudiantes”. Las docentes manifiestan que esta relación incide de manera positiva en el aprendizaje de los niños. Una de las docentes comentó al respecto lo siguiente: “...estamos trabajando con niñas que necesitan esa figura de “mama-amiga”.

4.8. Comunicación entre profesores

Uno de los aspectos que surgió en las entrevista fue la comunicación entre profesores dentro del sistema de SCT. Al respecto cuatro (4) de las docentes opinaron que dentro del SCT la comunicación entre profesores es muy importante para revisar y mejorar las prácticas docentes y lograr procesos de enseñanza-aprendizaje realmente efectivos que beneficien a todos los grupos por igual. Por ejemplo una de las docentes comentó lo siguiente: *“No se trata de una competencia, de que un grupo sea mejor que el otro sino de que los docentes se ayuden entre si y se apoyen mutuamente para darle las mejores oportunidades a todos los estudiantes ... las profesoras de Transición nos reunimos y planeamos las actividades juntas pero de todas formas cada profesor tiene su forma de hacer las cosas, su estilo de enseñar y cada profesor tiene su especialidad, mi fuerte son las matemáticas, yo siempre incluyo math en “the morning routine”*. Tres (3) destacan igualmente la importancia de la comunicación dentro de SCT, sin embargo afirman que ésta no es siempre la mejor: *“...la comunicación entre profesores self-contained no es la mejor, cuando se trabaja por fuera de esta estructura la*

comunicación entre profesores es obligatoria porque las profesoras comparten los estudiantes y por ende la comunicación es de mejor calidad”.

5. DISCUSIÓN

5.1. Discusión de resultados

En general las concepciones de las docentes acerca de la enseñanza del inglés dentro del sistema organizacional de *self-contained teaching* se configuran con frecuencia gracias a la experiencia personal y al trabajo en el aula, a los conocimientos teóricos y a los estilos de enseñanza de cada una.

Enseñanza de ESL. Las respuestas de las docentes frente a la pregunta *¿Para usted, qué es enseñar una segunda lengua a niños de Kinder/Transición?* reflejan que en gran medida definen la enseñanza del inglés como una necesidad, una competencia que se debe desarrollar para poder tener éxito en el futuro. Sin embargo, teniendo en cuenta la definición de concepción de Zimmerman (2000 p.125, citado por Guzmán 2007), esta mirada es más desde las creencias de las docentes y no desde la concepción. Se presenta entonces una confusión entre la definición del concepto enseñar y el propósito de la enseñanza, ya que en lugar de contestar “¿qué es?”, se contesta el “¿para qué?”. Por ejemplo; una de las docentes respondió lo siguiente: *“Para mi enseñar inglés es saber que estoy contribuyendo de manera muy significativa al proceso de formación de las mujeres del mañana”.* Dentro de la respuesta se reconoce la importancia de la enseñanza del inglés para la formación de los estudiantes mas no se hace referencia a la didáctica del inglés o al quehacer docente, por lo tanto se evidencia una respuesta desde las creencias más que desde la concepción ya que no se define la enseñanza del inglés. Por otra parte desde la mirada de la concepción, las docentes definen la enseñanza del

inglés como un proceso a través del cual se desarrollan las habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en el nuevo idioma a través de procesos de enseñanza que lleven al niño a entender y a comunicarse en el idioma de manera oral y escrita.

Del mismo modo, las docentes consideran que para enseñar inglés como segundo idioma el docente debe implementar diversos métodos y estrategias pedagógicas, las cuales se deben ajustar a los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, al realizar la pregunta ¿Qué maneras de enseñar una segunda lengua conoce?, la mayoría de las docentes no mencionaron ninguna metodología concreta. Algunas docentes mencionaron el método de TPR y afirmaron que es uno de los métodos más conocidos y efectivos para la enseñanza del inglés a niños en edad preescolar ya que involucra el movimiento y la actividad física como medio de aprendizaje y es a través de la acción y del hacer que los niños aprenden. Efectivamente según Nunan (2011) el método de TPR ha probado ser muy popular en la enseñanza del inglés a niños pequeños debido al énfasis en el input y en la actividad física, el enfoque en el aquí y ahora y en la falta de instrucción formal en la gramática y reglas ortográficas.

Dentro de las respuestas también se mencionó el constructivismo en ESL cómo lo menciona González (2011), y la importancia de incorporar el material concreto y manipulable, y la implementación del *aprendizaje colaborativo* como estrategia pedagógica, destacando de esta manera la importancia de la interacción con otros en el proceso de aprendizaje de un idioma. Varios autores, entre esos Carmen Zuñiga y colaboradores (2007) destacan la importancia de la interacción social, “conversational give-and-take”, para el aprendizaje de un idioma. Así mismo, dentro de las respuestas

de las docentes se mencionó constantemente el juego, la música, la literatura, el arte, el teatro, las imágenes y los medios audiovisuales como estrategias para enseñar la segunda lengua. Tanto Nunan (2011) como Zuniga (2007) y González (2011), al igual que muchos otros autores que hablan de la enseñanza del inglés como segunda lengua, coinciden que es necesario implementar este tipo de estrategias, especialmente con los niños pequeños.

Durante las observaciones realizadas se evidenció que dentro de los materiales y recursos más utilizados durante las clases son las flashcards y material impreso como las guías “worksheets”. Estos materiales se implementan con el fin de suministrar el input. En el caso de las flashcards, éstas se utilizan, en la mayoría de los casos, para introducir y repasar el vocabulario. Asimismo se evidencia el escaso uso y diseño de material pedagógico por parte de los docentes. Esto coincide con lo encontrado por Castañeda-Peña, H., Rico-Troncoso, C., Moya, D., Molina, J., Mejía, J., Rogríguez, M.,...Rojas, S. (2015), quienes encontraron que dentro de las experiencias de los docentes analizadas, un escaso porcentaje (30,5%) de ellas expresamente demuestran que se diseña algún tipo de material frente a un (69,5%) que no lo reporta. Los materiales constituyen una herramienta fundamental dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. El material didáctico se suele emplear como nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad. Nerici (citado por Madrid, 2001, p.213), resalta la importancia del material al afirmar lo siguiente:

Lo ideal sería que toda enseñanza y aprendizaje se realizara en contacto con la vida real, pero no siempre es posible ni aconsejable y por eso recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende y el

mundo real. Por eso, el material didáctico sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación (p.213)

Es así como los materiales permiten el acercamiento de los estudiantes a la lengua y a la cultura objetivo, al mismo tiempo que los lleva a explorar, descubrir y construir. Reconociendo la importancia de los materiales, Castañeda-Peña et al. (2015) afirman y sugieren lo siguiente:

El desarrollo de materiales debería ser considerado como un componente fundamental en los núcleos de formación de los actuales programas de profesionalización en lenguas y de los cursos de actualización docente. Es vital que los programas respondan a esta necesidad sentida de los docentes de lengua en términos de brindar espacios en los que reflexionen y compartan experiencias en relación con estrategias, técnicas y metodologías propias del diseño de material pedagógico. De hecho, si se interviene en este aspecto, se estaría de alguna manera contribuyendo con la cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas en tanto que los materiales se constituyen en herramientas posibilitadoras de estos procesos. (p.47)

Por otra parte, las docentes reconocen que una de las competencias fundamentales que debe tener un profesor para enseñar ESL es obviamente el dominio del idioma. Así mismo, la mayoría considera que el profesor de ESL debe tener ciertas cualidades como por ejemplo el ser dinámico, responsable, comprometido, motivador, creativo, flexible, responsable y paciente. Se mencionó también la importancia de conocer las estrategias metodológicas o didácticas del inglés, de saber adaptar dichas metodologías, estrategias y didácticas al grupo de niños, de la necesidad por parte del profesor de ser expresivo y hacer mucho uso del lenguaje corporal.

Concepción de enseñanza de contenidos en inglés. Las docentes reconocen que la enseñanza de contenidos en inglés es una estrategia para enseñar el idioma al mismo tiempo que se enseñan los conocimientos y habilidades propios de cada área académica. De esta manera las docentes perciben la enseñanza de contenidos como el medio a través del cual se lleva el segundo idioma a un nivel académico. Esta concepción de enseñanza de contenidos coincide con la definición de Nunan (2011) quien explica que la instrucción basada en contenidos (CBI) se refiere a cursos o clases en las cuales el contenido a enseñar es sacado de otras áreas académicas como matemáticas, ciencias o sociales. Por su parte Freeman (2009) señala que la enseñanza simultánea de idiomas a través de contenidos conlleva ventajas educativas, ya que los estudiantes aprenden el lenguaje en un contexto natural y además se les da a los estudiantes un motivo para usar el lenguaje.

Las docentes consideran que para enseñar contenidos en una segunda lengua se debe articular las metodologías de la enseñanza del inglés con las metodologías de cada materia. Es importante destacar que al hablar de la enseñanza de la lengua a través de contenido, uno de los enfoques que ha surgido y que se ha venido implementando en el contexto Colombiano como propuesta para enseñar contenidos a través del inglés es el de CLIL (Content and language integrated learning). Con relación a la implementación de este enfoque Rodríguez (2012) afirma que al usar CLIL, el docente debe darle, de manera simultánea, atención a ambos aspectos, tanto el lenguaje como el contenido ya que ambos son esenciales para el proceso de aprendizaje. El lenguaje es usado como herramienta para aprender los contenidos de una materia, y esos contenidos son usados como un medio significativo para aprender y usar el lenguaje. Por lo tanto

efectivamente es importante articular las metodologías para la enseñanza del inglés y las metodologías propias de cada materia.

Algunas profesoras mencionaron nuevamente la incorporación del juego, la música, el arte, el teatro, y adicionalmente se incorporó el apoyo en los libros de texto. Se puede afirmar que efectivamente para enseñar una segunda lengua se deben articular varias de estas estrategias. Según Echevarria, Vogt y Short (2008) para que el aprendizaje integrado de contenidos académicos y la segunda lengua tenga lugar, es necesario que los docentes pongan en ejecución una serie de estrategias como el aprendizaje cooperativo, textos adaptados, material visual o manipulable, lenguaje simplificado durante la instrucción, conexiones entre los conceptos que se van a aprender con los ya conocidos, organizadores gráficos, explicaciones y demostraciones.

Por otra parte algunas de las docentes opinan que al enseñar contenidos en una segunda lengua y enseñar una segunda lengua se implementan las mismas metodologías y estrategias, surgiendo de esta manera que es lo mismo enseñar una segunda lengua y enseñar contenidos en una segunda lengua. Sin embargo la literatura al respecto hace una distinción entre ambas enseñanzas, como se acaba de mencionar el enseñar contenidos en una segunda lengua implica llevar el idioma a un nivel más alto, a un nivel académico y como lo demuestran varios estudios (Thomas y Collier, 2002; Gwnwsee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2006) el lenguaje académico es más difícil de aprender que el lenguaje social ya que es más exigente cognitivamente. Cuando se enseña inglés como segunda lengua más que todo se enseña el lenguaje social es decir el lenguaje que se utiliza en el día a día, en cambio cuando se enseñan

contenidos en inglés como segunda lengua se enseña el lenguaje académico y por lo tanto esto implica implementar estrategias diferentes en ambos casos.

Con relación a las habilidades o competencias que debe tener un profesor para enseñar contenidos en una segunda lengua, la mayoría de las profesoras afirman que además de dominar el idioma, el docente debe ser especialista en cada área que va a enseñar. Algunas profesoras hacen alusión a otras habilidades como por ejemplo el saber adaptar y combinar las metodologías de la enseñanza del inglés con las didácticas propias de cada materia y el saber hacer comprensible el contenido a través de la implementación de estrategias diversas.

Concepciones de Self-Contained Teaching. Las docentes reconocen que *self-contained teaching* implica que un docente enseñe todas las materias o por lo menos las principales a un grupo específico de estudiantes. Sin embargo ninguna de las docentes reconoce SCT como un sistema organizacional, sino que lo entienden más como un medio a través del cual se enseña inglés y contenidos en inglés.

En cuanto a las habilidades y competencias que el docente debe tener para enseñar cualquier asignatura dentro de SCT las docentes coinciden en afirmar que el docente debe dominar el idioma y debe tener conocimiento de las áreas que va a enseñar. Así mismo las docentes consideran que el docente de SCT es un modelo a seguir por lo cual el docente debe tener cualidades y virtudes como lo son la responsabilidad, la creatividad, la flexibilidad, el compromiso, el entusiasmo, la pasión por enseñar.

Aunque las docentes reconocen que el enseñar dentro del SCT implica una gran carga laboral, un gran nivel de preparación y bastante responsabilidad, en general las docentes tienen una mirada muy positiva frente al SCT ya que afirman que el sistema tiene muchas más ventajas que desventajas. Entre estas ventajas está el posibilitar la dinamización de ambientes de aprendizaje que favorecen el aprendizaje de los niños, la relación entre el docente y los estudiantes, la cual es mucho más estrecha y más fuerte, y el facilitar las oportunidades para conocer a los estudiantes y así poder adaptar las actividades a las necesidades y a los estilos de aprendizaje de cada uno. Estos resultados difieren con investigaciones anteriores (Linsay L. Stewart, 2015) y (Alecia Strohl y colaboradores, 2014), quienes comparan los dos sistemas, *self-contained teaching* y departamentalización. En ambos casos los resultados han arrojado que los docentes destacan varias desventajas del SCT y que en general los docentes prefieren el sistema opuesto, departamentalización. Sin embargo es necesario aclarar que dichas investigaciones se realizaron con docentes de los grados de primaria y no de preescolar.

Relación entre SCT, ESL y la enseñanza de contenidos en ESL. Los resultados muestran que se genera una confusión con respecto a la relación entre *self-contained teaching*, la enseñanza del inglés y de contenidos en inglés ya que las docentes afirman que existe una relación muy intrínseca y que los tres elementos van de la mano debido a que el SCT permite la inmersión de la segunda lengua.

Es necesario aclarar que al revisar la literatura sobre el tema no se hace mención de la enseñanza del inglés o de una segunda lengua dentro de SCT. Por ejemplo, Parkay y Stanford (1995, 2007) definen SCT como el sistema de organización de aula en el cual un profesor enseña todas o casi todas las materias a un grupo de niños. El profesor

y los estudiantes permanecen en el mismo salón por una buena parte del día, los estudiantes pueden salir a otros salones a tomar clases de arte, música o deporte.

Se manifestó también que el SCT exige tener un excelente manejo del idioma ya que implica manejar vocabulario en inglés propio de otras áreas como ciencias o matemáticas. Así mismo, se manifiesta que el factor común de los tres elementos es el uso del idioma inglés. Por lo tanto, se puede ver reflejada la creencia, por parte de los docentes, de que dentro de SCT se dan necesariamente la enseñanza del inglés y de todas las materias en inglés.

Práctica docente. La mayoría de las docentes manifiestan que una de las actividades y estrategias pedagógicas que se deben realizar con los niños dentro de SCT es el trabajo por proyectos ya que es fundamental implementar estrategias que permitan conectar y relacionar las diferentes áreas académicas. Durante las observaciones de clase que se realizaron en la institución se pudo evidenciar que efectivamente el trabajo por proyectos es una estrategia fuerte a implementar dentro del SCT. Otra de las estrategias mencionadas son las rutinas de clase “classroom routines” o el “circle time”. Peregory y Boyle (2005) afirman que es importante el uso diario y semanal de las rutinas como andamiaje debido a que al usar rutinas en el salón de clase se ayuda a los estudiantes a familiarizarse con el lenguaje utilizado en las rutinas y además permite oportunidades para la repetición de vocabulario.

Por otra parte, las docentes manifestaron que la práctica docente dentro de SCT implica una gran demanda de tiempo y de responsabilidad, además de un alto grado de exigencia profesional. Estas consideraciones coinciden con las investigaciones y la literatura sobre el tema. Strohl, Schmertzling & Hsiao (2014) concluyen que en el

sistema de self-contained teaching la carga laboral y las horas trabajadas por semana han aumentado progresivamente en los últimos veinte años. Adicionalmente, las responsabilidades de los profesores abarcan un buen número de actividades como el planear y preparar cada área académica, el corregir, calificar y evaluar, el asistir a conferencias de padres y estudiantes, reuniones de personal, y otros requisitos de documentación. Por su parte, Stewart (2015) afirma que en el sistema de self-contained teaching hay una gran cantidad de nuevos estándares, que los docentes deben aprender, lo cual puede ser abrumador.

Por otro lado, aunque dentro de las respuestas las docentes mencionan la necesidad de incorporar en las clases las actividades basadas en la exploración y manipulación de material al igual que el implementar el juego, la música, la literatura, el arte y el teatro, en las observaciones de clase se pudo evidenciar que estas herramientas son muy poco utilizadas, y en su lugar sigue prevaleciendo el uso de guías y libros de texto lo cual lleva a la afirmación de que algunas prácticas pedagógicas se basan en metodologías tradicionales. Esto coincide con lo encontrado por Castañeda-Peña et al. (2015), quienes al hablar de las prácticas en la enseñanza del inglés en el país, concluyen lo siguiente:

Las prácticas pedagógicas de los maestros siguen arraigadas en perspectivas tradicionales centradas en la enseñanza, en las que el acto del aprendizaje es cada vez más lejano, dado que este tipo de intervenciones pedagógicas no permite el desarrollo de lo que en realidad significa aprender: ser, estar y hacer de acuerdo con las necesidades de cada uno de los escolares. Esta situación hace imperiosa la necesidad de invertir esfuerzos y capacitación docente en este aspecto, en particular por parte de varios actores más allá del aula donde se ejerce la enseñanza de las lenguas. (p.48).

Aprendizaje de los niños. Como ya se mencionó anteriormente, una de las ventajas más destacadas del SCT es que facilita la dinamización de ambientes de aprendizaje que inciden de manera positiva en el aprendizaje de los niños. Las docentes comentan que los niños de edad preescolar necesitan cierto tipo de estructura, de ambiente familiar, que genere confianza y seguridad. Así mismo las docentes consideran que el SCT facilita el desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyen al aprendizaje del inglés y de contenidos en inglés ya que se posibilita la creación de un ambiente de inmersión. Algunas docentes también expresan que al enseñar dentro de SCT el docente se hace experto en sus estudiantes y de esta manera puede adaptar más fácilmente sus prácticas los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades e intereses de cada estudiante. En definitiva, los resultados señalan que las docentes conciben que la enseñanza dentro de SCT incide de manera muy positiva en el aprendizaje de los niños.

Relación profesor-estudiante. La mayoría de las docentes afirman que el SCT posibilita una relación afectiva entre profesor y estudiantes que no es posible en otros escenarios. La relación profesor-estudiante es una de las ventajas que más se destacan del SCT. Dentro de los resultados encontrados por Linsay L. Stewart (2015) también se encontró que algunas docentes consideraban que dentro del sistema de SCT los estudiantes son como “sus niños” y realmente pueden llegar a conocerlos mejor, mientras que en el sistema de departamentalización no se sienten tan cercanas con cada uno de los estudiantes. Por otra parte, según Chan, Terry y Bessette (2009), es especialmente importante que las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes junto con sus necesidades educativas sean satisfechas en el colegio. Los estudiantes necesitan sentirse seguros, aceptados, valorados y conectados con su colegio para

enriquecer sus procesos de formación, y para lograr esto es fundamental que los estudiantes formen relaciones con sus profesores. (Chan, Terry, & Bessette, 2009). Así mismo Chang, Muñoz y Kishewa afirman que las investigaciones sobre el tema han mostrado que la relación profesor-estudiante es uno de los aspectos que más influyen en el comportamiento y en el rendimiento académico de los estudiantes.

De esta manera es relevante destacar como la relación profesor-estudiantes está fuertemente vinculada con los factores emocionales y afectivos en el aprendizaje de los niños. Uno de los exponentes que han tratado estas variables como aspectos que afectan el proceso de aprendizaje es Stephen Krashen, quien afirma que existe un filtro entre nuestra capacidad para adquirir idiomas y nuestros sentidos de percepción (hipótesis de filtro afectivo). Pizarro-Chacón (2010), explica la hipótesis del filtro afectivo de Krashen de manera muy precisa así:

El estado emocional de los estudiantes actúa como un filtro que permite que entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma. Así, cuanto más alto sea el filtro afectivo —reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación— más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua (p. 211).

En resumidas cuentas, como lo resalta Krashen, para que un estudiante tenga una mejor recepción de los conocimientos o input, es fundamental su autoestima, confianza, empatía y su disposición positiva hacia el aprendizaje de un nuevo idioma. Del mismo modo, la relación profesor-estudiante es un elemento clave de motivación para el aprendizaje, ya que a su vez incide en los factores emocionales y afectivos y en el clima

de aula. Según las respuestas de las docentes, el sistema de self-contained teaching posibilita la generación de vínculos positivos entre el profesor y sus estudiantes, los cuales favorecen el proceso de aprendizaje de los niños.

Comunicación entre profesores. Con relación a la comunicación entre profesores dentro del SCT las docentes consideran que es fundamental con el fin de revisar y mejorar la práctica docente y lograr procesos de enseñanza-aprendizaje realmente efectivos que beneficien a todos los grupos por igual. Una de las docentes mencionó que aunque todas las profesoras de Transición se reúnen para planear las actividades a realizar en cada materia, es difícil nivelar a los grupos ya que cada profesor tiene su estilo de enseñar y su especialidad y por esta razón todos los grupos de estudiantes no pueden ser exactamente iguales ni tener el mismo nivel académico en todas las áreas. Al hablar de la comunicación entre profesores Reed (2002), afirma que efectivamente se dan varios beneficios con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando los docentes tienen la oportunidad de trabajar conjuntamente al realizar consultas entre ellos, colaborar en la realización de las planeaciones de clase, resolver problemas e identificar debilidades en las prácticas de enseñanza.

5.2. Conclusiones

En la presente investigación se evidencia que las docentes tienen una mirada bastante positiva frente a la implementación del sistema organizacional de *self-contained teaching (SCT)* en los grados de preescolar. Las docentes coinciden al afirmar que este sistema permite generar ambientes que favorecen el aprendizaje de los niños, posibilita la relación afectiva entre profesor-estudiantes, la cual es importante en las primeras edades, y así mismo el docente llega a conocer muy bien a sus estudiantes, lo

cual facilita la planeación de actividades y dinámicas según las necesidades de cada estudiante.

Por otra parte es importante destacar que se evidencian algunas confusiones frente a los conceptos de ESL y de SCT ya que aunque las docentes reconocen que el sistema SCT implica que un profesor enseñe todas las materias principales (lenguaje, ciencias, matemáticas y sociales), ningún profesor lo definió como “sistema” o como un tipo de organización de aula. Así mismo, se tiene la percepción de que la implementación de SCT implica necesariamente la enseñanza del inglés, cuando *self-contained teaching* no corresponde a ningún modelo de bilingüismo ni a un enfoque de enseñanza de contenidos en inglés. Las confusiones que se generan alrededor del tema se deben en gran medida a la falta de documentación, discusión e investigación en el país, y a la falta de programas de preparación y capacitación en la enseñanza del inglés y contenidos en inglés dentro de este sistema. Como se ha venido mencionando, principalmente hay un gran vacío en relación a la educación bilingüe dentro del SCT en el preescolar.

Dentro de las metodologías que más se utilizan para la enseñanza del inglés y de contenidos en inglés se destacan las prácticas relacionadas con el método de *Total Physical Response (TPR)* y el *Communicative Approach*. Esto se evidencia tanto en las respuestas de las entrevistas como en las observaciones de clase realizadas. Sin embargo en algunos casos, estas metodologías no se implementan de manera intencional y sistemática, ya que las docentes hablan de transmitir la comprensión del lenguaje por medio de las acciones, el movimiento, el lenguaje corporal y las ayudas visuales (todos estos son estrategias del TPR), sin embargo no mencionan el método. Del mismo modo,

la falta de implementación de metodologías teniendo en cuenta objetivos claros, tanto de lenguaje como de contenido, evidencia la ausencia de sistematización de las prácticas pedagógicas.

Dentro de las desventajas del sistema de SCT expresadas por los docentes está la alta carga académica y el alto grado de capacitación y preparación que necesita un docente que enseñe dentro de este sistema. El problema radica en la falta de esta capacitación y preparación lo cual lleva a la implementación del SCT con base en tradiciones pedagógicas. Igualmente, las docentes afirman que efectivamente es difícil ser experto en todas las áreas y además no es tarea fácil tener que enseñarlas en inglés. Pero no se ve con claridad si las docentes son formadas para desarrollar las competencias necesarias para enseñar bajo este sistema organizacional en las instituciones donde lo ejercen o en los centros universitarios donde se forman como docentes. Aunque esta pregunta no está incluida dentro de las entrevistas que se les realizó a las docentes, sí es un cuestionamiento que surge al analizar las respuestas de las docentes.

De lo anterior se evidencia la falta de implementación de programas que respondan a la necesidad de preparar y capacitar a los docentes para asumir el reto de enseñar inglés y contenidos en inglés dentro del sistema de *self-contained teaching*. Así mismo se pone de manifiesto la necesidad apremiante de poner el tema en el centro de las discusiones y análisis educativos con el fin de especificar los principios pedagógicos y los planteamientos de carácter metodológico que se deben tener al implementar este sistema, y de esta manera contribuir con la sistematización y cualificación de las prácticas pedagógicas referidas a la enseñanza y aprendizaje del inglés en nuestro país.

5.3. Recomendaciones

- Es necesario extender la investigación. Dentro de las limitaciones que se tuvieron en la investigación cabe anotar que inicialmente se quería realizar la investigación con 5 colegios y 25 docentes sin embargo por cuestiones de tiempo y disponibilidad de las docentes invitadas a participar inicialmente en la investigación sólo 12 pudieron participar de la misma.
- Otra de las limitaciones de la investigación fue que no se pudieron realizar los diarios de campo en las tres instituciones por lo tanto se recomienda contar con al menos un mes para gestionar el trabajo en las instituciones antes de empezar el trabajo de investigación ya que se necesita contar con bastante tiempo para llevar a cabo las entrevistas personales y las observaciones de aula.
- Considerar trabajar con grupos focales con el fin de profundizar en torno a las temáticas de la enseñanza del inglés y de self-contained teaching.
- Indagar las concepciones de self-contained teaching de los directivos de las instituciones y contrastarlas con las concepciones de los docentes.
- Replicar el ejercicio con docentes que enseñan inglés dentro de SCT en primaria.
- Promover la reflexión sobre las prácticas pedagógicas encaminadas a la enseñanza del inglés como segunda lengua con el fin de mejorar los procesos de

aprendizaje y enriquecer la formación académica y personal de los niños en edad preescolar.

Referencias

Ackerlund, G. (1959). *Some teacher views on the self-contained classroom. The Phi Delta Kappan*, 40(7), 283–285.

Albaigés, J. (2001). *Diccionario de palabras afines con explicación de su significado preciso*. Madrid: España.

Álvarez, M. (2010). *El inglés mejor a edades tempranas*. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256.

Alvira, R. & González, Y. (2014). “*A friendly way to learn and teach content in a foreign language: CLIL approach for the professional development of teachers*”.

Recuperado de:

http://www.unisabana.edu.co/uploads/tx_wecontentelements/filedownload/a-friendly-way-to-learn-and-teach-content-in-a-foreign-language.pdf

Anderson, R. (1962). *The case for teacher specialization in the elementary school*. *The Elementary School Journal*, 62(5), 253–260.

Borrull, M., Catrain, M., Salazar, J., & Sánchez, R. (2008). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares*. Recuperado de:

<file:///Users/OSCAR/Downloads/Dialnet->

[LaEnsenanzaDelInglesComoLenguaExtranjeraBasadaEnCo-3011456%20\(1\).pdf](#)

Brown, C. (2012). *A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers*. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 47–63.

Castañeda-Peña, H., Rico-Troncoso, C., Moya, D., Molina, J., Mejía, J., Rogríguez, M.,...Rojas, S. (2015). Rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en el área de inglés como lengua extranjera. Análisis de las propuestas pedagógicas presentadas al Premio Compartir al Maestro. Recuperado de: http://compartirpalabramaestra.org/documentos/librosinvestigacionesareas/pcm_area_ingles_enero-final_V4.pdf

Castaño, C. (2010). *La lúdica como recurso para la enseñanza del inglés en el grado primero*. (tesis de pregrado). Universidad de la Amazonia, Florencia-Caqueta.

Cenoz, J. (2003). *El aprendizaje del inglés desde la educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and language Teaching*. Fourth Edition. London. Hodder Education, a Hachette UK Company.

Chan, T. C., Terry, D., & Bessette, H. (2009). *Fourth and fifth grade departmentalization: A transition to middle school*. *Journal for the Liberal Arts and*

Sciences, 13(2), 5–13.

Chang, F. C., Muñoz, M. A., & Koshewa, S. (2008). *Evaluating the impact of departmentalization on elementary school students*. *Planning & Changing*, 39(3/4), 131–145.

Delviscio, J. J., & Muffs, M. L. (2007). Regrouping students. *School Administrator*, 64(8), 26-30.

El Educador (2009). *Programa Nacional de Bilingüismo: inglés para todos*. El Educador, pp. 11-15.

Fandiño, Y., Bermudez, J., & Lugo, V. (2012). *Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe*. Revista Educación y Educadores. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2912>

Fleta, T. (2006). *Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela*. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1200/06-Fleta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, J. (2012). *El aprendizaje del inglés a través de contenidos académicos. Un estudio de caso en E.E.U.U.* recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/elia/12/art_9.pdf

Ghamrawi, N. (2014). *Multiple intelligences and ESL teaching and learning: an investigation in KG II classrooms in one private school in Beirut, Lebanon*. Recuperado de:

<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.unisabana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7af83003-0978-467c-9564-b6c530731005%40sessionmgr106&vid=10&hid=128>

Gerretson, H., Bosnick, J., & Schofield, K. (2008). *A case for content specialists as the elementary classroom teacher*. *Teacher Educator*, 43(4), 302–314.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress*. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.

Kolbert, J. (1958). *Foreign Languages in the Self-Contained Classroom*. Recuperado de:

http://www.jstor.org.ezproxy.unisabana.edu.co/stable/pdf/320955.pdf?_=146646064600

Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.

Lobdell, L., & van Ness, W. (1963). *The Self-Contained Classroom in the Elementary School*. *The Elementary School Journal*. Recuperado de: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196011_tillman.pdf

Madrid, D. & McLaren, N. (1981). *Enseñanza del inglés en el ciclo inicial de la EBG*.

Valladolid: Miñón.

Madrid, D. (2001). *Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación*. Revista de Enseñanza Universitaria, no extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245.

Martinez, F. (2015). *Caracterización de prácticas de enseñanza del inglés en una institución educativa pública en Sogamoso*. (tesis de maestría en educación). Universidad de La Sabana, Chia.

Mejía, A. M. (2006). *Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities*. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 152-168.

MEN y Mckinsey & Co (2014). Colombia Very Well. PDF Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Documentos de Socialización. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Morris, C. & Maisto, A. (2009). *Psicología*. Pearson Educación. Mexico.

Muñoz, C. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona, Ediciones Paidós S. A.

Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young learners*. First Edition. Anaheim University Press.

Omoto, M. (2013). *Content-Based Instruction: A Study of Methods of Teaching and Learning English in Primary Schools in Butula District*. Recuperado de: http://ijbssnet.com/journals/Vol_4_No_5_May_2013/27.pdf

Ospina, A. (2014). *Estrategia pedagógica para fomentar competencias para el auto aprendizaje del inglés en niños de 5 a 6 años, utilizando un modelo blended learning*. (tesis de maestría en pedagogía). Universidad de La Sabana, Chia.

Ovando C. Combs M. (2012). *Bilingual and ESL Classroom Teaching in Multicultural Contexts*. Fifth Edition. New York. Editorial Mc Graw Hill.

Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.

Parkay, F., & Stanford, B. (2007) *Becoming a teacher*. Needham Heights, MA: Allen & Bacon.

Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G., & Lee, H. (2007). *Content-Based instruction in the foreign language classroom: a discourse perspective*. Recuperado de: http://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collection/0651-0700/0659_FLA07_06Pessoa.pdf

Pizarro-Chacón, G., & Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Letras 48 ISSN 1409-424X

Reed, D. (2002). *Description of success: A four-teacher instructional model* (Doctoral).

Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED470238>

Rodríguez, J. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL):*

Considerations in the Colombian Context. Gist Education and LEarninG rEsEarch

Journal. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062605.pdf>

Sampieri, H., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

McGRAW-HILL/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Schubert, N. & Baxter, M. (1982). *The Self-Contained Open Classroom as a Viable*

Learning Environment. Recuperado de:

[http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.unisabana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e](http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.unisabana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e5a5ac4e-f39c-4ac6-8148-85ed2121532a%40sessionmgr4001&vid=3&hid=4112)

[5a5ac4e-f39c-4ac6-8148-85ed2121532a%40sessionmgr4001&vid=3&hid=4112](http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.unisabana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e5a5ac4e-f39c-4ac6-8148-85ed2121532a%40sessionmgr4001&vid=3&hid=4112)

Stewart, L. (2015). *Teachers' perspectives on self-contained and departmentalized*

instructional models. Recuperado de:

[http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1560&context=ehd_th](http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1560&context=ehd_theses)

[eses](http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1560&context=ehd_theses)

Strohl, A., Schmertzling, L., & Schmertzling, R. (2014). *Comparison of Self-Contained*

and Departmentalized Elementary Teachers' Perceptions of Classroom Structure and

Job Satisfaction. Journal of Studies in Education. Recuperado de:

<http://macrothink.org/journal/index.php/jse/article/viewFile/4802/3981>

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones paidós, España. 343 pags

Vargas, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and courses. Designing sequenseces of work for the language classroom*. Cambridge University Press Handbooks for language Teachers. Series Editor Penny Ur.

Wayne, D. (2008) *Classroom organizational structures as related to student achievement in upper elementary grades in Northeast Tennessee public schools*.

Recuperado de: <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3320&context=etd>

Zuñiga, C. & Marino, E. (2011). *Helping English language learners succeed*. Corinne Burton, M.A.Ed.

APÉNDICES

APÉNDICE 1:

Entrevista

1. ¿Para usted, qué es enseñar una segunda lengua a niños de transición/primerero?
2. ¿Qué maneras de enseñar una segunda lengua conoce?
3. ¿Para usted qué habilidades o competencias debe tener un profesor para enseñar ESL?
4. ¿Para usted qué es enseñar contenidos en una segunda lengua?
5. ¿Qué maneras de enseñar contenidos en una segunda lengua conoce?
6. ¿Para usted qué habilidades o competencias debe tener un profesor para enseñar contenidos en una segunda lengua?
7. ¿Usted qué entiende por self-contained teaching?
8. ¿Para usted qué habilidades o competencias debe tener un profesor para enseñar cualquier asignatura dentro de SCT?
9. ¿Qué relación ve entre SCT y la enseñanza del inglés y de contenidos en inglés?
10. ¿Qué ejemplos de actividades o estrategias pedagógicas se deben realizar con los niños al trabajar dentro de SCT?
11. ¿Qué ventajas y/o desventajas ve usted, en cuanto al aprendizaje de los niños, al usar SCT?