

METODOLOGÍAS PARA  
LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

ANA LUCÍA FORERO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA INFANTIL  
TRABAJO DE GRADO  
BOGOTÁ  
2007

METODOLOGÍAS PARA  
LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

ANA LUCÍA FORERO RODRÍGUEZ

Trabajo de grado

Bertha Franco  
Sandra Sánchez  
Asesoras

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA INFANTIL  
TRABAJO DE GRADO  
BOGOTA  
2007

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	7
1. CONTEXTO	9
2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA EN LA INSTITUCIÓN	14
3. MARCO TEÓRICO	19
4. PLAN DE ACCIÓN	47
4.1 ESTRATEGIA #1: INTEGRACIÓN TPR	52
4.2 ESTRATEGIA #2: INTEGRACIÓN CONTENT BASED APPROACH	68
4.3 ESTRATEGIA #3: REELABORACIÓN PROGRAMA INGLÉS	73
5. CONCLUSIONES	76
6. RECOMENDACIONES	78
7. APRENDIZAJES	79
BIBLIOGRAFÍA	81
ANEXOS	84

## LISTA DE TABLAS

	pág
Tabla 1. Marco de referencia europeo	28
Tabla 2. Resultados nivel de Inglés docentes y estudiantes	30
Tabla 3. Resultado diagnóstico del nivel de Inglés a docentes y estudiantes	30
Tabla 4. Niveles del marco de referencia europeo adaptados al contexto Colombiano	35

## LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Registros de observación	84
Anexo B. Actas	111
Anexo C. Entrevista Estructurada Profesor de Inglés	120
Anexo D. Material de apoyo para docentes	122
Anexo E. Formatos de recolección de datos	129
Anexo F. Programación general de la asignatura inglés	131
Anexo G. Registros fotográficos	132
Anexo H. Conceptos de valoraciones por área y período	135

## RESÚMEN

Partiendo de la necesidad de alcanzar mayores competencias en el inglés, como lo establece el proyecto Bogotá Bilingüe, surge un trabajo de investigación acción, con el objetivo de mejorar el quehacer pedagógico de un grupo de docentes, a partir de metodologías que integren el enfoque comunicativo, reconocido como el medio idóneo para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Las metodologías son aplicadas en la institución educativa distrital Cristóbal Colón, con una población de niños de seis y siete años, del primer grado de educación básica y con un equipo integrado por el docente de inglés, la directora de primero y la facilitadora, alcanzando logros satisfactorios y así mismo una constante reflexión entre la teoría y la práctica.

## PALABRAS CLAVE

Lengua extranjera, Bogotá Bilingüe, metodología, respuesta total física, enfoque basado en el contenido.

## ABSTRACT

Due to the necessity of reaching better competences in English, as it is established by the project "Bogotá Bilingüe", an action research emerges, with the aim of improving the teaching practice in a group of teachers, based on methodologies which include the communicative approach, recognized as the most suitable way to teach and learn a foreign language.

Those methodologies are applied at the school "Cristóbal Colón", with children aged six and seven, in first grade, and with the help of the English teacher, the head teacher and the mediator, achieving important goals and at the same time a constant reflection between theory and practice.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a raíz de una realidad cultural mundial expresada en la globalización, al igual que del contexto nacional y regional con la iniciativa del Proyecto Bogotá y Cundinamarca Bilingües en 10 años, como una propuesta del Ministerio de Educación Nacional.

El documento intenta en un principio recoger las características y elementos más importantes del aprendizaje de la lengua materna, para así llegar a comprender que habilidades y destrezas son similares en el aprendizaje de un nuevo idioma. Así mismo se señalan los diferentes intereses o motivaciones que pueda tener un estudiante que empieza a tomar parte de este proceso, definiendo de esta manera los conceptos relacionados con lengua materna, bilingüismo, lengua extranjera y segunda lengua.

En torno al programa de Bogotá Bilingüe, se consideran sus objetivos fundamentales y metas a largo plazo, según los estándares internacionales, conocidos como el Marco de Referencia Europeo. Igualmente se enuncian las diferentes etapas que ha tenido el proyecto, basándose en un diagnóstico inicial y en las evaluaciones aplicadas a diferentes entidades, docentes y estudiantes, con el fin de conocer la realidad del contexto y proponer estrategias y mecanismos válidos y pertinentes para toda la población.

Posteriormente se mencionan los elementos básicos que se requieren para el aprendizaje del inglés partiendo de las habilidades de la lengua en las respectivas categorías de: escucha (**listening**), lectura (**reading**), habla (**speaking**) y escritura (**writing**).

Una vez planteados estos supuestos teóricos, se procede a enunciar cuatro metodologías fundamentales, que por estar relacionadas por un mismo enfoque (el enfoque comunicativo) fueron seleccionadas, considerándolas como medios eficaces y eficientes para lograr el desarrollo de cada una de las competencias dentro del complejo proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Estas son: “**Total physical response, Content based approach, Communicative language teaching method y Storytelling.**”

Sin embargo, debido a que el contexto en el que fueron creadas y diseñadas estas metodologías, pudo haber distado mucho de una realidad como la que vivimos en este país, se hizo indispensable emplear una estrategia que validara su efectividad y pertinencia en un contexto diferente.

Por esta razón, la investigación acción resultó ser el medio ideal por el que fue posible llevar la teoría a la práctica, permitiendo identificar las problemáticas concretas de una institución de carácter oficial, que son mencionadas a continuación: falencias en los dispositivos básicos del aprendizaje de los estudiantes, problemas de aula, dificultades en el vínculo escuela–hogar y carencia de metodologías específicas de enseñanza.

Por consiguiente se diseñó y llevó a cabo un plan de acción que contrarrestara esas problemáticas, a partir de tres estrategias que direccionaron el proyecto y sobre todo a partir de la reflexión constante por parte de los participantes del proceso, con el fin de compartir las ideas y decisiones de un trabajo en equipo, que sirvieran para el mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje, específicamente en el área de inglés.

## 1. CONTEXTO

El plantel educativo en el cual se piensa desarrollar la estrategia de investigación acción en torno a la problemática de metodologías para la enseñanza del inglés, es la Institución Distrital Cristobal Colón, la cual hace parte de la Localidad de Usaquén.<sup>1</sup> Localidad que limita al norte con Chía, al oriente con la Calera, al sur con la localidad de Chapinero y al occidente con Suba.

El I.E.D. Cristóbal Colón es un plantel oficial, que cuenta con tres sedes. Una exclusivamente para preescolar, otra para preescolar y básica primaria y una tercera para básica secundaria y media. Las tres sedes se rigen bajo los mismos principios y parámetros que estipula el P.E.I.

La sede B Santa Cecilia está ubicada en la Carrera 5ª No. 164-46, tiene una trayectoria de 27 años y fue fundada en 1980. Es de modalidad presencial, calendario A y de Jornada mañana y tarde. Como características de la población que atiende se encuentran niños de estratos 1, 2 y 3, con edades comprendidas entre los 5 a 11 años en los grados de preescolar primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria.

En cuanto a su horizonte Institucional<sup>2</sup> el P.E.I se dirige hacia la Formación en valores, desarrollo de competencias y autonomía con calidad, como proyecto de vida. (Consejo Académico – Nov 13/2003) con la misión de desarrollar procesos educativos coherentes, con calidad para la autonomía y apropiación de competencias básicas, que le permitan al estudiante desempeñarse con éxito en la vida y en la convivencia armónica con sus semejantes y con el medio que le rodea.

Es una Institución que desea destacarse por la calidad en la gestión y desarrollo de los procesos cognitivos, con los objetivos de nivelar en oportunidades, de preparar para el

---

<sup>1</sup>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Localidad de Usaquén. [en línea]. Red Bogotá. Bogotá. "publicador desconocido". [citado en 15 mayo de 2006]. Disponible en Internet: <http://www.lopUBLICO.redbogota.com/secciones/localidades/usaquen/index.htm>

<sup>2</sup> INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CRISTÓBAL COLÓN. Agenda. Bogotá : Clase editorial XXI, 2005. p. 8-29.

trabajo, de promover el espíritu científico tecnológico y convertirse en un espacio socializador.

Desde la óptica de la gestión Institucional, valora el tiempo de aprendizaje, el trabajo en equipo, la solidaridad, la justicia, la participación y la perseverancia y como parte de los logros institucionales tiene la intención de formar personas coherentes capaces de: transmitir su pensamiento y sentimientos utilizando los medios a su alcance, gestionar su propio conocimiento para su crecimiento y para la solución de problemas.

En cuanto al componente pedagógico el estamento docente debe ser el gestor de procesos cognitivos, valorativos y comunicativos adoptando la estrategia curricular y metodología del proyecto (actualmente en proceso de evaluación) el cual tiene como puntos de partida para la construcción colectiva los estándares, las competencias y el decreto 230.

El plan de estudios está estructurado en nueve áreas obligatorias y fundamentales; Ciencias Sociales, Educación Religiosa, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Estética, Educación Física, recreación y Deportes, Matemáticas y Física, Humanidades e Idioma Extranjero y Tecnología e Informática que constituyen el 80% del currículo. En relación a esto se evidencia como el plan tiene en cuenta el idioma extranjero, según lo estipula la ley general de educación.

Como complemento a ésta estructura básica se trabajan 7 subproyectos interrelacionados a las áreas, siendo estos: Subproyecto de Educación Sexual, de Democracia, de Educación Ambiental, de Servicio Social, de Prevención de desastres, de Aprovechamiento del tiempo libre. Desafortunadamente la institución no cuenta con ningún proyecto relacionado con las lenguas extranjeras, por lo que una propuesta en este tema sería innovadora y estaría relacionada directamente con el área de inglés.

Para la evaluación, la institución trabaja tres competencias en todos los grados, niveles y áreas. Cada una con la misma importancia y valor. Estas son: las Competencias Cognitivas, Competencias Comunicativas y Competencias Axiológicas.

Aunque la institución no plantea de manera estructurada un organigrama como tal, es decir, plasmada en una gráfica o mapa conceptual, básicamente la estructura se evidencia en: el consejo directivo conformado por la rectora, docentes, alumno y representantes de padres de familia, del sector productivo y los exalumnos; el consejo académico conformado por la rectora, los coordinadores, la orientadora y los docentes: el consejo estudiantil; La asociación de padres de familia y la estructura administrativa.

Es interesante notar que existe dentro de esta estructura organizacional un comité de convivencia, unas comisiones de evaluación y promoción, pero más que esto es interesante notar que éstas se crean dando cumplimiento al acuerdo del Concejo de Bogotá y al Decreto 230.

Finalmente, la institución cuenta con un servicio de orientación, trabajo social y relaciones interinstitucionales, los cuales son un apoyo fundamental para los estudiantes y padres de familia, especialmente porque desde estos campos se manejan temáticas que atañen directamente al contexto institucional como: programas de prevención de adicciones, talleres de enfermedades de transmisión sexual, programas de prevención de violencia intrafamiliar y medicina escolar.

En una primera visita a la sede de Santa Cecilia se observó la infraestructura de la institución y sus recursos, notando que se trata de un plantel muy pequeño, edificado con tres niveles y un pequeño patio. En el primer nivel se encuentran los salones de primero y preescolar (los dos cursos que en un principio se seleccionaron para desarrollar el proyecto). Los salones cuentan con un área aproximada de 6 por 5 metros<sup>2</sup>. Lo cual constituye un espacio muy reducido para los 45 niños que conforman cada uno de los grados. Cuentan con buena iluminación y ventilación al tener ventanas a ambos costados del salón protegidas por mallas. En los salones hay varios muebles y estantes en donde se ubican los libros y recursos didácticos como juegos y carteleras, a la vez que implementos escolares, además de un tablero acrílico y un televisor.

Para identificar la población objeto, inicialmente se tuvo la intención de trabajar con niños únicamente de los dos grados de primero, sin embargo, se presentó la dificultad de que uno de los grados era de la jornada de la tarde, lo cual implicaba que los docentes con los

que se esperaba formar un equipo de investigación no iban a ser los mismos y por lo tanto, se tuvo que acceder a la posibilidad de trabajar con preescolar, que asistía al igual que el grado de primero en la jornada de la mañana. Así pues, se amplió el rango de edades desde los cinco hasta los siete años. Sin embargo, posteriormente debido a que en preescolar los niños no ven la asignatura de inglés y a que la profesora se mostró desinteresada con la propuesta, se continuó el trabajo con la profesora de primero y el docente de inglés, el cual dictaba una hora semanal la materia a este curso.

En un segundo encuentro, se tuvo la oportunidad de hacer una reunión con los docentes de la jornada de la mañana, conformando así el equipo de investigación acción. En un primer momento fueron: la profesora de preescolar, la profesora de primero y el profesor de inglés. Tras informarles sobre los objetivos, procedimientos y técnicas como parte de un trabajo colaborativo en equipo, acordamos reunirnos una vez al mes para exponer los criterios, ideas, propuestas, sugerencias e inquietudes que surgieran durante ese periodo de tiempo (Ver anexo B.1).

Uno de los aspectos más relevantes de la reunión fue la incertidumbre de las docentes de los grados preescolar y primero al desconocer cuál iba a ser su función, si comprendían que la temática del trabajo de grado estaba encaminada hacía el Inglés y esto poco o nada tenía que ver con las asignaturas que ellas impartían. Frente a esto se les aclaró que todas las áreas estaban interrelacionadas y por ende la problemática que halláramos con respecto a los procesos de enseñanza – aprendizaje en un área, tendría mucha relación con lo que se desarrollara en las demás. De ahí la importancia de una reflexión constante sobre el quehacer del docente y el reconocimiento de todo lo que puede llegar a influir de manera positiva o negativa en el aula. De igual manera la intención de la propuesta de Bogotá Bilingüe era la de integrar en la mayor medida posible este idioma en diferentes contextos significativos, por lo que practicarlo incluso desde otras áreas, enriquecería y apoyaría la enseñanza de este idioma extranjero.

Sobre el grupo en general se habló acerca de la importancia de conocer el contexto y hacer un diagnóstico de grupo, por lo que se expuso lo que se pensaba hacer antes de iniciar con las clases de inglés y que consistía en conseguir la información necesaria para conocer el contexto y las situaciones particulares o grupales de los cursos, y así proponer

posteriormente, entre el equipo que en ese momento se estaba conformando, un plan de acción que se adaptara y ajustara a las necesidades e intereses reales de la institución. Esta recolección de datos para la elaboración del diagnóstico sería realizado por la estudiante universitaria en cooperación con la información recibida por las directoras de grupo.

La profesora de primero comentó que hasta el momento en la institución no se había realizado ningún seguimiento ni diagnóstico formal de los estudiantes y que por lo tanto a ella le parecía pertinente que esto se llevara a cabo y también dijo que en cierta ocasión había aprendido (aunque no en profundidad) ciertas medidas estadísticas para la recogida de datos. En conclusión estuvo de acuerdo con que se llevara a cabo el proyecto pensando en el beneficio que podría brindarle para su ejercicio docente, para sus estudiantes y para la institución misma. Por su parte, la profesora de preescolar se mostró indecisa corroborando el deseo de no tener que dedicarle mucho tiempo al proyecto.

Finalmente todas las inquietudes en relación a tiempo de dedicación y objetivo del proyecto, fueron resueltas y se procedió a establecer un acuerdo de compromiso por parte de todos, al igual que unas fechas y tiempos tentativos de encuentro y retroalimentación, conformando así el equipo de trabajo para llevar a cabo la investigación acción.

## 2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA EN LA INSTITUCIÓN

En la tercera reunión convocada (Ver Anexo B.2), tras haber tenido el tiempo suficiente para lograr un acercamiento al contexto y conocer mediante observaciones las situaciones cotidianas que se presentaban en el aula, se tuvo como objetivo primordial del encuentro, plantear las principales deficiencias y falencias que afectarían el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de contrarrestar las iniciales problemáticas identificadas y analizar de qué manera estas afectaban la enseñanza del inglés. La intención consistía en que cada uno diera sus aportes, para argumentar y justificar una posible causalidad y de esta manera también cada uno pudiese dar una solución alternativa inicial, con el fin de construir así un posterior plan de acción que contrarrestara estas problemáticas identificadas. Según esto, se diferencian varias categorías de problemáticas que señalan puntos clave para una futura intervención.

La primera categoría se relaciona con los dispositivos básicos del aprendizaje identificados en los estudiantes, ya que de manera general, se menciona como los periodos de atención en los estudiantes son realmente cortos para la edad cronológica que tienen. La indisciplina es entonces un problema frecuente y un factor determinante, ya que el comportamiento y actitudes de los estudiantes interfieren con el desarrollo de las sesiones tanto de inglés, como de las otras asignaturas generando un ambiente tenso y agitado, que impide llevar a cabo una clase amena y agradable y que conlleva al desorden y desatención. Al profundizar, preguntando por las posibles causas de la falta de atención, las directoras de curso consideraron que esto se debe a los espacios reducidos, pero el docente de inglés no estuvo de acuerdo, el problema según él, era debido a la cantidad de alumnos, por lo que se habló de un sobre cupo que impedía la atención y disciplina de los niños. Para contrarrestar lo anterior se observó que los profesores utilizan en ocasiones estrategias pedagógicas como canciones y dinámicas, logrando únicamente centrar la atención durante muy cortos periodos de tiempo.

Aunque la motivación en ese momento no fue tomada en cuenta, considero que ésta específicamente en el inglés es casi nula, según lo expresan los niños, no tanto por el idioma como tal, sino por el docente que lo imparte, al no existir un vínculo afectivo, ni

agrado por la manera en que se dirige a ellos (ver anexo A.2). Incluso niños de otros cursos y padres de familia se quejan del maltrato que el profesor ejerce con ellos (ver anexo A.4). El profesor se defiende contándome que por ahorrarse problemas que tuvo anteriormente, había optado por no volver a tener ningún contacto físico con los niños ya que había estado en proceso de investigación pero no habían detectado nada. Según esto, es posible que los niños no aprendan con agrado, pierdan el interés y se encuentren desmotivados e incómodos con esta asignatura.

En cuanto a mi opinión, a partir de las conversaciones con el profesor y las observaciones de su relación con los niños, noto que una problemática fundamental y lamentablemente en la que poco o nada se podrá trabajar, es la falta de vocación del docente, ya que en sus propias palabras, de las cuales agradezco su franqueza, me cuenta que su ideal había sido ser músico, pero su papá lo había obligado a estudiar educación y realmente la labor como educador no le agradaba ni motivaba. También me comentó posteriormente que él mismo había pedido traslado tres veces por sentirse inconforme y tener malas relaciones con la mayoría de docentes y algunos directivos. Incluso en la reunión se pudieron evidenciar claramente los roces y el mal ambiente entre los docentes y especialmente hacia el profesor de inglés, ya que hay una constante vigilancia porque este sea puntual y desarrolle sus clases de manera adecuada.

Por otro lado, la colaboración de la docente de primero fue fundamental para realizar un diagnóstico detallado en relación con la siguiente categoría designada como problemas de aula más frecuentes, ya que compartió conmigo información personal acerca de las dificultades concretas que presentan los niños en aspectos físicos, económicos, cognoscitivos, socioafectivos y comunicativos. Así pues, de 47 estudiantes, son 30 los niños (cerca de un 64%) que presentan o vivencian estos problemas evidenciados en maltrato físico y emocional, bajo rendimiento en el proceso de lecto-escritura, agresividad, pobreza extrema, entre otros.

Los problemas de aula, también radican en el atraso académico que presentan un número considerable de niños (14 en primero) debido a no haber cursado preescolar y frente a esto la docente de primero es consciente que con frecuencia las actividades que desarrolla no pueden ser alcanzadas satisfactoriamente por estas limitantes, incluso tras

sucesivos refuerzos, razón por la cual se muestra preocupada al respecto. (Ver anexo A.3).

Otra problemática identificada en ese momento por los mismos docentes tiene que ver con el vínculo escuela–hogar, pues el sentir general, fue el mencionar la falta de compromiso de los padres con el desempeño formativo y académico de los estudiantes, ya que es muy poco el apoyo y colaboración que los docentes recibían para consolidar el aprendizaje. Esto, según la profesora de primero da lugar a reflexionar sobre un importante estímulo que debe hacerse a los estudiantes y es la afectividad, pues según ella es cuestión de animarlos, de quererlos y de hacerlos sentir importantes, de hacerlos sentir seres capaces, ya que por medio de refuerzos positivos se puede equilibrar en cierta forma, las carencias afectivas que los estudiantes manifiestan por parte de sus hogares.

Estas fueron entonces las problemáticas comentadas, sin embargo fue interesante notar cómo no se mencionó nada en relación a las estrategias pedagógicas, que incluyen las metodologías empleadas y la manera en que los docentes ejecutaban sus clases, esto denota una nueva problemática, ya que la carencia de metodologías repercute en la incidencia de la indisciplina y desatención por parte de los estudiantes.

Por esto, para llegar a esta idea, se formularon preguntas en relación con los tipos de estrategias, recursos y manejo de grupo que se llevaba a cabo en la práctica actual y esto sirvió para mencionar que las metodologías que se emplean en el aula hacen parte importante de esas estrategias, dependiendo del uso y dirección que les de el docente. De esta manera se planteaba la idea de poner en práctica las metodologías que se incluían en el marco teórico del trabajo de grado, para que se adaptaran a las necesidades de enseñanza – aprendizaje específicamente en el área de inglés, pero que también podían aplicarse en otras áreas, debido a que todas reunían principios lúdicos, comunicativos y significativos para los niños.

En cuanto a la enseñanza del inglés específicamente, la competencia de escucha y lectura, en la entrevista estructurada al profesor de Inglés (ver anexo C.1), y observaciones hechas en su clase (ver anexo A.4) permitieron encontrar varios puntos

relacionados con los enunciados propuestos en las metodologías, como el hecho de aprender temáticas por medio de canciones y visualizar dibujos en relación con sus contenidos. Esto puede que se deba a que el profesor es también licenciado en música y le gusta integrarla en otras asignaturas, lo cual es totalmente enriquecedor y apunta a la integración y unificación de áreas como se pretende en el currículo.

Sin embargo, fue interesante notar que al preguntarle en concreto sobre alguna metodología que aplicara en clase, el profesor de inglés, no recuerda el nombre de ninguna, pero le parece que la que él emplea se relaciona con las que se proponen en el marco teórico; lo curioso es analizar cómo, dejando a un lado el nombre de la metodología, y preguntarle en que consistía la que él se refería, contesta que se trata de una en que “los niños repiten el vocabulario que se quiere enseñar”. Sin embargo, esta referencia no concuerda con ninguno de los planteamientos generales de las metodologías estipuladas en el marco teórico.

Efectivamente al participar posteriormente en diferentes sesiones de inglés, con la intención de verificar lo anterior y observar cómo se desarrollaban las sesiones, prestando especial atención a elementos de las metodologías que se evidenciaran, se llegó a la conclusión de que al parecer algunos de las características expuestas en el marco teórico son llevadas a la práctica de manera intuitiva y por otro lado en varias ocasiones no se evidenciaron rasgos de una metodología que pudiera apoyar y enriquecer el trabajo realizado en dicho momento.

Respecto al programa de inglés como tal, no están claros los objetivos ni las competencias lingüísticas incluidas (ver anexo F.1 y F.2), por lo cual el mismo profesor identifica esta debilidad y sugiere la idea de reformular y reelaborar este programa conjuntamente.

Con base en todo lo anterior, se puede diagnosticar la situación que se presenta en la institución con respecto al inglés, partiendo del punto de que no se encuentra establecida ni estipulada ninguna metodología como tal para la enseñanza de una lengua extranjera. Así mismo, la programación general del área de inglés no plantea una justificación secuencial en cuanto a los contenidos previstos en los grados preescolar y primero (ver

anexos F.1 y F.2) ni tampoco existe una integración del idioma en las clases regulares dictadas por las directoras de grupo, como lo sugiere el apoyo al programa de Bogotá bilingüe. Por esta razón se hizo un llamado y una invitación especial para contar con la colaboración y participación de los docentes, quienes a partir de su experiencia y quehacer pudieran proponer estrategias metodológicas que en la práctica demostraran ser útiles para adaptarlas y adoptarlas en el plan de acción que se esperaba llevar a cabo con el fin de contrarrestar las problemáticas identificadas.

### 3. MARCO TEÓRICO

*“Nunca ha habido una época en la que tantas naciones necesitaran hablarse entre sí. Nunca ha habido una época en la que tanta gente haya querido viajar a tantos lugares. ... Y nunca ha sido más urgente la necesidad de una lengua global”<sup>3</sup>.  
D. Crystal*

En la actualidad, debido a la globalización, la adquisición de una segunda lengua es fundamental para alcanzar altos niveles de competitividad tanto laboral como social. Así pues, en el mundo entero, la lengua extranjera que más acogida tiene debido a las exigencias de la sociedad actual, es el inglés. Según lo indica Acosta<sup>4</sup> en un estudio sobre la lengua universal, éste idioma es hablado por setenta, de los 132 países que hacen parte de las Naciones Unidas, y es la lengua que se habla por mayor número de personas de otras nacionalidades; más de 1.500 millones de personas en todo el mundo. En Colombia, según lo indican los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras<sup>5</sup> a partir de datos suministrados por el ICFES, el noventa y nueve por ciento de los estudiantes seleccionó este idioma en la presentación del examen de estado.

Es por esto que a partir de lo dispuesto en la ley general de Educación<sup>6</sup>, Ley 115 de 1994, Sección Tercera de la Educación Básica Art. 21 en el cual como uno de los objetivos específicos para los cinco primeros grados de primaria se plantea adquirir elementos de lectura y conversación por lo menos en una lengua extranjera y Art. 23 en el que se incluyen los idiomas extranjeros como una de las áreas obligatorias y fundamentales en educación básica, numerosas metodologías son aplicadas en el aula por docentes conocedores del inglés con el fin de permitir al educando un primer acercamiento para el

---

3 DAVID. Crystal, English as a Global Language. New York : Cambridge University Press, 1998.

4 ACOSTA SAIGNES, Miguel. Sobre la lengua universal. [en línea], “lugar de publicación desconocido”. (s.n.). [citado en 8 octubre de 2005]. Disponible en Internet: <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/9801/lenguas/miguelacostasaignes.html>.

5 COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras : Inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie guías No. 22. Bogotá : Imprenta Nacional. 2006

6 COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. Bogotá : s.n. 2003. p. 19, 21, 263

aprendizaje de éste nuevo idioma, ya que de antemano se conocen las múltiples ventajas que ofrece este proceso.

Como primera medida, los estudiantes aprenden a valorar su propia identidad, en la medida en que conocen y respetan otras culturas, logrando así una mayor apertura a la pluralidad y diferencias, bajo una práctica de interacción social y negociación de significados.

De la misma manera, el estudiante adquiere una mayor conciencia acerca de cómo aprende, lo que se traduce en una mayor conciencia lingüística, que le va a permitir un manejo más efectivo de signos y símbolos, de manejo de habla y de pensamiento conceptual, reflejados en la ejercitación de la memoria y el pensamiento lógico– verbal.

“La conciencia metalingüística se refiere a la capacidad para pensar en la lengua como objeto de estudio. Casi siempre uno habla sin fijarse en la forma como usa su lengua materna. Pero, cuando aprende otro idioma, se detiene a pensar en detalles a los que antes no había prestado atención”<sup>7</sup>. Así, poco a poco se van estableciendo diferencias, hasta llegar a descubrir claves para comprender convenciones y estructura del lenguaje.

Sin embargo para comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), se considera que un docente debería profundizar en cuanto a las características más significativas del desarrollo del lenguaje en el niño empezando por la manera en que adopta la lengua materna (L1), también conocida como primera lengua, es decir el medio por el que adquiere la facultad del lenguaje, la habilidad para pensar a través de símbolos y la competencia para comunicarse con otros según se concibe el mundo, para así identificar los rasgos y procesos cognitivos similares, que se relacionan con el aprendizaje de la nueva lengua.

Antes de continuar con las características de aprendizaje de la lengua es importante mencionar las diferencias entre los términos: lenguaje, lengua e idioma, ya que de cada uno se desglosan elementos propios.

---

<sup>7</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. cit., p. 19.

Lenguaje es “la facultad del hombre para comunicarse mediante sonidos orales articulados o escritos”<sup>8</sup>.

Lengua se refiere al “sistema de signos orales o escritos y reglas de combinación y oposición entre ellos”<sup>9</sup> por lo tanto no debe confundirse lenguaje y lengua, ya que el primero es una facultad y el segundo un sistema.

El idioma, según Albaigés<sup>10</sup> 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.

Ahora bien, es también importante aclarar que no es lo mismo adquirir una lengua, que aprenderla. Para justificar esto, la organización de lenguas extranjeras<sup>11</sup> plantea que 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. Lo anterior quiere decir que una persona adquiere la lengua materna y puede llegar a aprender una segunda lengua; teniendo en cuenta que en lo posible busque metodologías que permitan que ese aprendizaje sea lo más parecido posible a la adquisición del idioma que se desee aprender.

---

8 GÓMEZ, TORREGO, Leonardo. El léxico en el español actual : Uso y norma. Madrid : Arco Libros, 1995. p. 111.

9 Ibid., p. 21.

10 ALBAIGÉS, Josep M. Diccionario de palabras afines con explicación de su significado preciso. Madrid : Espasa, 2001. p. 464.

11 BAKER. Diferencias entre el aprendizaje y adquisición de una lengua. [en línea], “lugar de publicación desconocido”. Foreign Language. Agosto 14 de 2007, [citado en 16 septiembre de 2007]. Disponible en Internet: <http://www.foreign-language.org/index.php/2007/08/>

Retomando entonces las características en la adquisición de la primera lengua: Rojas<sup>12</sup> reúne varias afirmaciones realizadas por pedagogos y psicólogos como Piaget, Vigotsky, Bruner, Donaldson, entre otros, que han señalado los siguientes postulados:

Según Donaldson, a medida que crecen los niños, van desarrollando sus esquemas cognitivos, ya que estos no permanecen estáticos. Vigotsky coincide con el anterior enunciado y añade que el lenguaje hace parte de un proceso mental superior que abarca habilidades como la planeación, evaluación, memorización y razonamiento, todos desarrollados a partir de la interacción con los demás, es decir, el aprendizaje y comprensión de una lengua son procesos netamente sociales, en la que el niño utiliza los recursos de la lengua que emplean sus congéneres para comunicarse y así satisfacer sus necesidades más básicas, no sólo biológicas, sino también afectivas.

Los niños empiezan a comprender el lenguaje al apropiarse e interactuar con los seres de su entorno, ya que al formar parte de una comunidad específica que se comunica a través de una misma lengua, ellos se habitúan a los recursos lingüísticos que se emplean, con el fin de relacionarse y poder así transmitir sus necesidades. En el juego, por ejemplo, se observa como en la infancia temprana los niños realizan intentos por comunicarse al explorar diferentes manifestaciones lingüísticas tras recibir elementos previos en situaciones sociales. El juego de roles es un claro ejemplo de cómo los niños integran en representaciones de la vida cotidiana nociones y estructuras lingüísticas que se adaptan a situaciones específicas y que han oído expresar a los adultos, aunque muchas veces no conozcan su significado.

Por otro lado, Bruner empleó el término Sistema de soporte para la adquisición del lenguaje LASS (Language Acquisition Support System) para referirse al apoyo y ayuda que un niño requiere para incorporar una lengua. Generalmente es el adulto quién acude y proporciona la estructura de soporte (scaffolding) para el dominio lingüístico correcto.

Vigotsky, por su parte al referirse a la ayuda y soporte que puede recibir una persona a través de un adulto o un compañero conocedor de un tema, propone el término de Zona

---

12 ROJAS BERNAL, Leyla María. Cómo aprenden los niños una lengua extranjera. Bogotá : Magisterio, 1998. p. 7.11-20.

de Desarrollo Próximo (ZDP) a este tipo de respaldo personalizado, con el fin de que la persona termine por superar sus dificultades y se encuentre en el mismo nivel que sus colaboradores.

Lo anterior es de gran importancia en materia de adquisición de la lengua, ya que representa no sólo la posibilidad de la adquisición a partir de una imitación de un modelo, sino que señala pautas en el orden y ritmo en el que éste se presenta. Por ejemplo, también es común encontrar en los adultos ciertas expresiones gestuales y faciales, entonaciones o variaciones en la voz de manera inconsciente para apoyar lo que los niños a muy temprana edad intentan comunicar, y también se observa el soporte que brindan tras repetir y corregirles las palabras con la pronunciación adecuada. Cuando recibe este tipo de respuestas, el niño, rectifica, reconoce entre las palabras semejanzas y diferencias, generaliza y propone leyes en las que nuevamente a partir de oír, encuentra excepciones.

En esas experiencias interactivas el niño entiende los significados de las palabras en el contexto, las pone a prueba en su habla y poco a poco emite construcciones lingüísticas más largas y más autónomas. Si cuenta con la constante ayuda de un adulto interesado en comunicarse con él, esa adquisición cada vez será más rápida y más efectiva.

Es importante señalar también, que una de las características de la adquisición de la lengua materna en los niños, se evidencia de manera significativa en las respuestas que ellos producen al relacionarse con objetos concretos, a través de sus experiencias vivenciales, ya que de la misma manera, la lengua materna se va adquiriendo a través del entorno inmediato que capta la atención del niño en una situación concreta. Como dice Tough “Los niños son ayudados a reconocer la forma en que el habla se relaciona con lo que se ve o se toca y a darse cuenta de la forma en que las estructuras lingüísticas se emplean para discriminar las variaciones en los significados”<sup>13</sup>.

Así pues, parece ser que de manera intuitiva tanto los niños como los adultos crean estrategias para adoptar la lengua de manera eficiente. Tough señala que estas

---

13 TOUGH, citado por: ROJAS BERNAL, Leyla María. Cómo aprenden los niños una lengua extranjera. Bogotá : Magisterio, 1998. p. 217

estrategias son: la imitación, repetición, habla telegráfica e incorporación. Al intentar por ejemplo emitir palabras, se da paso a la imitación que es reforzada por la repetición y que después conlleva al habla telegráfica, es decir, nombrar con mayor frecuencia las palabras más significativas omitiendo las de menor importancia para finalmente incorporar ese vocabulario en el habla cotidiana.

Existe cierto placer en los niños el hecho de ser conscientes que son capaces de emplear una lengua y por lo tanto disfrutan haciéndolo. El juego nuevamente es una evidencia de lo anterior, incluso si los niños se encuentran solos y formulan monólogos con las palabras que han registrado, aunque muchas veces solo tengan significado para ellos mismos. Poco a poco el hecho de ir sumando experiencias con la lengua generará nuevas expectativas para comunicarse mejor con otros niños y adultos.

En cuanto a esto, Susan Halliwell<sup>14</sup> opina que los niños pueden llegar a ser muy creativos con las estructuras gramaticales, incluso pueden crear palabras por analogías o también inventar palabras completamente nuevas a partir de su vocabulario básico. Esto es fundamental para el desarrollo del lenguaje y todos los niños pasan por esta etapa, de la misma manera que le ocurre al adulto cuando emplea otro idioma diferente al que conoce. En ocasiones, por ejemplo, el adulto no sabe una palabra o no conoce la estructura gramatical de lo que quiere decir, por lo tanto busca otros medios para transmitir el significado, como decir palabras de la lengua materna con acento extranjero.

El hecho de que los maestros de idiomas conozcan estas características que se presentan tanto en la adquisición de la lengua materna como en el de la lengua extranjera, servirá de apoyo para obtener una mejor comprensión del rol que asumirán al enseñar una segunda lengua.

En cuanto a esto es evidente que anteriormente las instituciones privadas eran quienes tenían un acceso casi exclusivo a integrar en su plan de estudios la enseñanza de una lengua extranjera; sin embargo actualmente, bajo la dirección de la Alcaldía de Bogotá, se desarrolla un muy interesante proyecto para alcanzar en un margen de 10 años en

---

14 HALLIWELL, Susan. Teaching english in the primary classroom. New York : Longman handbooks for language teachers, 1998. p. 4.

instituciones tanto públicas como privadas, competencias y habilidades en las que se domine el inglés como segunda lengua. El proyecto se conoce como Bogotá y Cundinamarca Bilingües en 10 años.

“Bilingüe es una persona o comunidad lingüística que utiliza de manera habitual dos lenguas, es aquella que además de usar su primera lengua, tiene competencia semejante en otra lengua y es capaz de usar cualquiera de las dos en diferentes contextos con eficacia”.<sup>15</sup>

Antes de profundizar en la información correspondiente al proyecto, es pertinente señalar las diferencias que existen entre el aprendizaje del inglés como lengua materna, el inglés como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera.

Según González y Celaya<sup>16</sup>, se entiende como lengua materna (L1), aquella que el niño aprende por primera vez a través de sus padres. A partir de esta primera lengua, una persona puede posteriormente tener la motivación de estudiar una nueva lengua, en este caso el inglés, por lo que según Broughton, ésta motivación podrá ser de dos tipos, es decir, podrá tener un uso integrativo, o bien, instrumental.

La motivación integrativa se da bajo la necesidad de entrar a formar parte de una comunidad (en este caso de habla inglesa) en la que se hace imperativa la comunicación frecuente en este idioma de manera informal. Esto es lo que se denomina aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2), **English as a Second Language (ESL)**.

Por otra parte según la motivación instrumental, no existe tal inmersión a una comunidad de diferente habla, sino que simplemente el nuevo idioma se emplea de manera no habitual para tener acceso a medios tecnológicos y de comunicación o bien, para obtener información y establecer relaciones interpersonales. En esto consiste el aprendizaje del

---

15 Secretaría de Educación de Bogotá. Proyecto Bogotá y Cundinamarca Bilingües. [en línea]. Bogotá. Red académica. (s.f.). [citado en julio 15 de 2005]. Disponible en Internet: [http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/bogota\\_bilingue/index.html](http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/bogota_bilingue/index.html)

16 GONZÁLEZ. CELAYA. Citado por: SÁNCHEZ LÓPEZ, María del Pilar. El Bilingüismo. Bases para la Intervención Psicológica. Madrid : Síntesis. 1997. p. 119.

inglés como lengua extranjera, **English as a Foreign Language (EFL)**. Este es pues, el tipo de inglés que se enseña regularmente de manera formal en los centros educativos del país.

Sin embargo, aunque el proyecto Bogotá y Cundinamarca bilingües en 10 años, no plantea tal diferenciación de conceptos, se deduce que según los estándares que se pretenden alcanzar y que se plantean más adelante bajo el Marco de Referencia Europeo, el objetivo del proyecto y el concepto de bilingüismo, conducen a un aprendizaje de adquisición intermedia entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda lengua.

Se considera que esta pretensión es bastante ambiciosa e implicaría por lo tanto un gran reto y un considerable esfuerzo por parte de todos los sujetos vinculados con el proyecto, pero aún así se le apoya en su justificación, que es la de impulsar la educación y cultura mediante conocimientos que formen ciudadanos competentes tanto a nivel nacional como internacional, tal como lo indica el objetivo principal: “Tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que se inserte a Bogotá y Cundinamarca en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural. Se espera con esto contribuir a lograr una ciudad región competitiva.”<sup>17</sup>

El proyecto busca plantear y ejecutar, junto con la participación de entidades tanto públicas como privadas, una estrategia que garantice la comunicación efectiva en el idioma inglés, ya que como se menciona anteriormente se reconoce y ratifica que este idioma brinda un acceso más amplio a diversos campos del conocimiento, como lo son la educación, tecnología, ciencia, entre otros.

En el año 2003 se firma así, el acuerdo de compromiso entre organizaciones tanto públicas como privadas que respaldan el proyecto como el Ministerio de Comercio Exterior, la Gobernación de Cundinamarca, la Alcaldía Mayor de Bogotá, el Comité Asesor Regional de Comercio Exterior de Bogotá y Cundinamarca (CARCE) y la Cámara

---

17 Alcaldía Mayor de Bogotá. Dirección de Evaluación y Acompañamiento. Formación de Educadores. Proyecto Bogotá Cundinamarca bilingües en 10 años.

de Comercio de Bogotá, para dar así paso a la formalización del proyecto. También participan: el Consejo Británico, varios colegios bilingües y universidades que son representadas por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) y la Asociación Colombiana de Instituciones Universitarias Privadas (ACIUP).

Los diferentes escenarios estratégicos en los que se piensa desarrollar el proyecto Bogotá Bilingüe, para lograr comprender la magnitud de su impacto, abarcan el sector empresarial, el urbanístico y cultural, los medios de comunicación y finalmente el sector académico o Educativo en los niveles de educación básica, media, intermedia y profesional; formación de educadores, oferta de formación y capacitación.

Debido a que se trata de un proyecto macro en el que toda la sociedad civil está involucrada, se opta por estudiar la propuesta en el escenario que más directamente compete a la pedagogía; que es el académico o educativo, en el cual se propone principalmente: “Tomar como eje de la estrategia la definición de unos estándares de dominio del inglés y el español, internacionalmente comparables, para los distintos grupos poblacionales de la ciudad, que sirvan de referente para implementar estrategias diversas de formación, actualización y perfeccionamiento del idioma inglés y del español.”<sup>18</sup>

Se parte entonces del punto en que la prioridad que se da a la formación de docentes del idioma inglés, como los principales gestores de enseñanza del nuevo idioma, garantizará el éxito o fracaso del proyecto, además del grado de compromiso que adquiera cada uno de ellos para la consecución de la meta deseada.

El proyecto toma entonces como referente para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del proceso, el Marco Europeo, con el fin de delimitar el nivel de aprendizaje de la lengua extranjera que se pretende alcanzar en el sector educativo (docentes y estudiantes). Así pues, se espera que los docentes alcancen un nivel de usuario intermedio (B2), mientras que los estudiantes, un nivel (B1), lo cual representará un gran desafío.

---

18 BRITISH COUNCIL COLOMBIA. Proyecto Bogotá Bilingüe en 10 Años. [en línea]. Bogotá. Consejo Británico. (s.f). [citado en 21 julio de 2006]. Disponible en Internet: <http://www.britishcouncil.org/es/colombia-education-education-projects-bogota-bilingue.htm>

A continuación se exponen los indicadores y competencias de cada nivel, según el usuario correspondiente.

Tabla 1. Marco de referencia europeo

Tipo de usuario	nivel	Estándar	Nivel a alcanzar en diez años	
			estudiantes	docentes
Usuario competente	C2	<p><b>Comprende todo lo que oye o lee.</b></p> <p><b>Reconstruye información y argumentos de diversas fuentes: Hablada, escrita.</b></p> <p><b>Puede expresarse espontáneamente y diferenciar pequeños matices de significado.</b></p>		
	C1	<p><b>Puede comprender amplia variedad de textos.</b></p> <p><b>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras de esfuerzo..</b></p> <p><b>Hace uso del idioma para fines sociales.</b></p> <p><b>Produce textos claros con uso correcto de organización y articulación.</b></p>		
Usuario Independiente	B2	<p><b>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</b></p> <p><b>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</b></p> <p><b>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</b></p>		X

	B1	<p><i>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si se tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</i></p> <p><i>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</i></p> <p><i>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</i></p> <p><i>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</i></p>	X	
Usuario Básico	A2	<p><i>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente.</i></p> <p><i>Sabe comunicarse para hacer tareas simples.</i></p> <p><i>Sabe describir aspectos de su pasado.</i></p>		
	A1	<p><i>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas.</i></p> <p><i>Puede presentarse a sí mismo.</i></p> <p><i>Puede relacionarse en forma elemental.</i></p>		

Alcaldía Mayor de Bogotá. Dirección de Evaluación y Acompañamiento. Formación de Educadores. Proyecto Bogotá Cundinamarca Bilingües en 10 años.

Además de estos indicadores, el Ministerio de Educación Nacional señaló unos lineamientos curriculares para orientar el trabajo de los docentes en lenguas extranjeras y determinar unas bases comunes que sirvan de soporte para determinar las áreas, conocimientos y nociones indispensables.

Para dar marcha al proyecto, en el año 2003 se realizó un estudio diagnóstico, mediante análisis de documentos, observaciones estructuradas, encuestas, reuniones y evaluación de materiales, con el fin de determinar el nivel de inglés en el que se encontraban docentes y estudiantes de grado once de instituciones distritales.

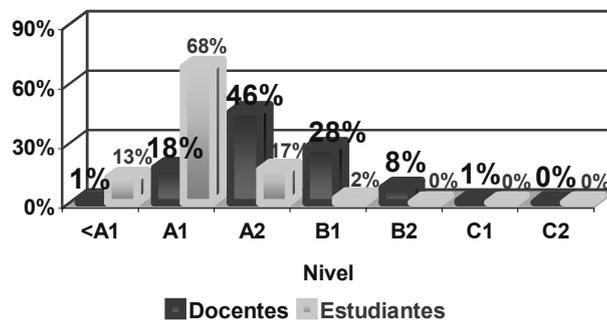
La siguiente tabla nos permitirá conocer cuáles fueron los resultados obtenidos

Tabla 2. Resultados nivel de Inglés docentes y estudiantes

Total	Docentes		Estudiantes	
<A1	8	1%	329	13%
A1	258	18%	1787	68%
A2	670	46%	432	17%
B1	405	28%	64	2%
B2	111	8%	4	0%
C1	16	1%	0	0%
C2	4	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>1472</b>	<b>100%</b>	<b>2616</b>	<b>100%</b>

Alcaldía Mayor de Bogotá. Dirección de Evaluación y Acompañamiento. Formación de Educadores. Proyecto Bogotá Cundinamarca Bilingües en 10 años.

Tabla 3. Resultado diagnóstico del nivel de Inglés a docentes y estudiantes



Alcaldía Mayor de Bogotá. Dirección de Evaluación y Acompañamiento. Formación de Educadores. Proyecto Bogotá Cundinamarca Bilingües en 10 años.

Según estos resultados, se evidencia cómo la mayoría de docentes y estudiantes se verán en la necesidad de avanzar dos niveles más para llegar a la meta esperada. Es decir, la mayoría de docentes (46%) que se encuentran en A2, deberán alcanzar el nivel B2, mientras que la mayoría de estudiantes (68%) que se hallan en nivel A1 deben adquirir las habilidades del B1.

Esto demuestra el hecho de que actualmente la mayoría de los docentes de inglés no poseen las habilidades ni competencias básicas para enseñar este idioma y por lo tanto la calidad de enseñanza no es lo suficientemente alta para garantizar un aprendizaje adecuado.

En la práctica pedagógica, que hace parte importante del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, se hizo evidente cómo instituciones de carácter privado que señalan ser bilingües, reciben a docentes muy poco preparados en ésta materia, perjudicando en primera medida a los estudiantes (ver anexo A.1).

En relación a las competencias, los resultados detallados en las tablas, demuestran que los docentes en la competencia lectora tendrán que llegar a entender las ideas principales de textos complejos, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Por su parte los estudiantes serán capaces de comprender las ideas principales de textos claros si tratan temas que les son conocidos.

En cuanto a la competencia de habla, los docentes tendrán que llegar a relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad. Mientras que los estudiantes aprenderán a desenvolverse en situaciones en las que se hace necesario el uso de la lengua extranjera.

En relación a la competencia de escritura, los docentes tendrán que alcanzar la habilidad de producir textos claros y detallados sobre temas diversos, defendiendo su punto de vista e indicando los pros y los contras de estos. Por su parte los estudiantes estarán en la capacidad de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares y describirán experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones.

La competencia de escucha no está señalada explícitamente, sin embargo se cree que está inmersa en la habilidad comunicativa al establecer relaciones con otras personas.

Fue también de gran importancia saber que durante el diagnóstico del proyecto Bogotá Bilingüe, se analizaron algunas de los recursos empleados, los cuales tuvieron en común el uso de software e Internet para evaluar el grado de competencias comunicativas en los

estudiantes. En cuanto al software se trabajó “**English Discoveries**” del que se puede apreciar que es el mismo que se trabaja en “Stadium” (el centro de sistemas especializado en inglés de la Universidad de la Sabana) y también es el mismo que se distribuye gratuitamente en varios colegios del país. Este software cuenta con diferentes niveles de complejidad y temáticas según el grado que se curse, pero en todos presenta de una manera didáctica ejercicios para reforzar las competencias en lectura, escritura, habla y escucha.

Igualmente se realizaron observaciones a 40 docentes de instituciones distritales con los cuales se analizaron diferentes estrategias para la enseñanza del inglés en clases presenciales. Sería de gran importancia para este trabajo poder llegar a conocer cuales fueron los resultados que se obtuvieron y qué se evidenció en las observaciones, con el fin de establecer criterios de selección de estrategias y efectividad en la práctica pedagógica.

En el año 2004 se dio inicio al proyecto piloto en 3 establecimientos oficiales de la localidad de Fontibón, para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje periódicamente y así observar avances y deficiencias en la definición de logros y contenidos desde grado cero hasta once. También se llevaron a cabo programas de formación en metodología a docentes de inglés y otros docentes de preescolar y primaria y se señaló un posible sistema de evaluación que informe sobre los avances en la adquisición del idioma.

Un aspecto que se considera muy relevante dentro de las acciones desarrolladas en este año, fue el de diseñar un manual para el uso adecuado de los centros de inglés (aulas especializadas en inglés dentro de las instituciones, conocidas también como laboratorios) que deben contar aproximadamente con un área física de entre 80 y 100 m<sup>2</sup> y deben estar provistas de material audiovisual, tecnológico “libros de texto, materiales de referencia, libros de preparación para exámenes internacionales, libros para el desarrollo de las habilidades comunicativas... y todo lo anterior también para que el estudiante y quienes asisten al centro de recursos convivan la experiencia de un entorno bilingüe.”<sup>19</sup>

---

19 Alcaldía Mayor de Bogotá. Op. cit., p. 26.

Se realizó también durante ese año una actualización en inglés a 132 docentes de preescolar y primaria del distrito a cargo de la universidad Distrital y por su parte, la Universidad Nacional convocó a 140 maestros para enriquecer su formación como docentes de inglés y exponer algunas metodologías empleadas en secundaria. Finalmente este año 15 instituciones, también distritales, de cinco localidades recibieron una dotación de recursos de idiomas.

En el año 2005 varias acciones fueron muy significativas para la implementación del proyecto. Entre estas, su divulgación a través de medios de comunicación, mayor dotación de recursos en lugares estratégicos, creación de un documento que garantice la permanencia y compromiso de entidades y planteles educativos inscritos y la apertura al nuevo proyecto Nacional Bilingüe a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual favorecerá a todas las regiones de Colombia en el aprendizaje del inglés.

Una de las estrategias que el MEN propuso para facilitar la preparación profesional de docentes en este idioma, fue la de dar apertura a maestros de diferentes disciplinas y estudiantes por medio del ICETEX con el fin de que estos tengan acceso a la vinculación con las diferentes instituciones adscritas al proyecto.

Igualmente con el objetivo de fortalecer las cuatro habilidades (escritura, lectura, habla y escucha) se creó un componente de actualización, que capacita a 375 docentes (con un nivel básico de conocimientos) de preescolar y primaria en 17 planteles, por medio del apoyo de varias universidades con la pretensión de lograr un acercamiento a los elementos lingüísticos, códigos, nociones y habilidades que se manejan en el aprendizaje de la lengua.

Se hizo entonces indispensable señalar los parámetros por los que un docente demuestra tener competencias y dominio del inglés para así formar a otros docentes y por ésta razón la Universidad de Cambridge realiza actualmente una prueba a maestros (**First Certificate in English**, (FCE) para que bajo los estándares del Marco de Referencia de

---

Europa (ver tabla 1), adquieran una certificación con reconocimiento internacional en nivel intermedio (B2).

Según Pedro Maldonado\*, quien participa en el proyecto Colombia Bilingüe como capacitador de docentes de inglés en veredas y municipios aledaños a la población de Chía, actualmente se está presentando una problemática con algunos de estos docentes vinculados al proyecto, debido a que después de iniciar con las capacitaciones de inglés, recibir retroalimentación por parte de los capacitadores y modificar algunas de sus estrategias de enseñanza, los docentes se desmotivan y finalmente optan por retirarse del proceso, ya que éste requiere de mucho tiempo y dedicación y por lo tanto consideran que no es suficiente incentivo el recibir el certificado de reconocimiento a nivel internacional (FCE), sino que según ellos deberían tener algún tipo de ascenso en el escalafón y por lo tanto alguna mejora en su remuneración.

Según esto es fundamental el grado de compromiso que los docentes en el campo del inglés deseen asumir para apoyar esta gran iniciativa, según sus intereses y aspiraciones. Sin embargo valdría la pena considerar aspectos que así como a los estudiantes, logren motivarlos más.

El Ministerio de Educación Nacional continúa realizando esfuerzos por respaldar el proyecto y es por esto que al iniciar el año 2007, como parte del plan de desarrollo educativo, se publicó un documento conocido como Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, el cual sería distribuido en los establecimientos distritales de la nación, con el objetivo de unificar criterios y lineamientos de una manera coherente. De esta manera, tanto directivos, como docentes de inglés y padres de familia podrán conocer las competencias comunicativas que se espera que los estudiantes de básica y media alcancen según los niveles que ofrece el marco de referencia Europeo.

Lo primero que se considera relevante en esta cartilla, es el hecho de que en esta sí se hacen explícitas las diferencias entre los conceptos de bilingüismo, lengua extranjera y segunda lengua, que se expusieron anteriormente en este trabajo, adoptando y aclarando

---

\* ENTREVISTA con Pedro Maldonado, Coordinador séptimo nivel área de lenguas extranjeras Universidad de la Sabana. Chía. 2005

así la idea que la propuesta pretende alcanzar el refuerzo del inglés como lengua extranjera, lo cual no se había establecido en un primer momento.

Otro aporte interesante del documento es que presenta la adaptación de la terminología del marco de referencia Europeo relacionada con la que se emplea tradicionalmente en el contexto Colombiano, con el fin de determinar un lenguaje y nomenclatura común para todos los participantes, especificando los grados y niveles para desarrollar la lengua.

Tabla 4. Niveles del marco de referencia europeo adaptados al contexto Colombiano

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1 A2	Principiante Básico	Grados 1 a 3 Grados 4 a 7	
B1 B2	Pre intermedio Intermedio	Grados 8 a 11 Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.</li> <li>• Nivel mínimo para docentes de inglés.</li> </ul>
C1 C2	Pre avanzado Avanzado		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.</li> </ul>

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras : Inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie guías No. 22. Bogotá : Imprenta Nacional. 2006

Después de conocer los planteamientos básicos del proyecto Bogotá y Cundinamarca bilingües en 10 años, se hace necesario delimitar un poco el campo en el que se piensa intervenir y contribuir a partir de una propuesta basada en la investigación acción, con el fin de apoyar esta gran iniciativa. Por ésta razón se planteó inicialmente la posibilidad de trabajar con niños del primer grado de educación básica de edades comprendidas entre

los seis y siete años, ya que según Vilke<sup>20</sup> al retomar algunos estudios realizados por Piaget, Lenneberg, Krashen, Stern y Long, confirma el postulado de que la edad ideal para iniciar a los niños en un programa de lenguas extranjeras es a los seis, y siete años. En estas edades aunque aún no están intelectualmente listos, para aceptar todo lo que el idioma les plantea, experimentan el inglés como un juego, por lo que estarán lo suficientemente motivados para aprender. Además demuestran tener una gran cercanía con su profesor, lo cual representa un factor decisivo para el aprendizaje de una lengua extranjera y por otro lado son más independientes y más emprendedores que en edades anteriores, en el sentido en que les gusta aprender y abarcar más conocimientos. Pero algo muy importante en relación con su dimensión comunicativa es que a esta edad ya está establecida una amplia estructuración del lenguaje. Bikandi en relación con esto, sostiene que “La adquisición de la sintaxis básica en lengua materna no se consigue por lo general antes de los seis años... Empezar a aprender una segunda lengua en edades tempranas ofrece la ventaja de disponer de más tiempo de exposición y de práctica, pero es preciso tener presente que la intensidad es determinante en los resultados”<sup>21</sup>. Esto quiere decir, que si se lleva un aprendizaje por mucho tiempo en cortas sesiones, no se alcanzarán mayores logros, que si se diera una exposición abundante.

En cuanto a la selección del material lingüístico pertinente para la edad, éste debe ser seleccionado y adecuado desde lo más simple hasta lo más complejo y en relación con la fluidez y precisión del idioma hablado, surge un interrogante: ¿a qué se le debe prestar mayor atención? La respuesta, según la autora, no es sencilla de resolver, sin embargo lo que ha conocido desde su experiencia con niños de siete años, es que se debe insistir en la precisión de la pronunciación constantemente, mientras que la precisión gramatical se debe posponer hasta que el estudiante alcance la edad y el nivel para asimilarla cognitivamente.

Es importante saber entonces que desde el momento en que el niño tiene la oportunidad de entrar a formar parte de un sistema educativo que cuenta con un programa de lenguas

---

20 VILKE, Mirjana. and VRHOVAC, Yvonne. (Base de datos) : Professional Development Collection. Children and Foreign Languages. European Education. English Department, Faculty of Philosophy, Zagreb University. 1997, Vol. 29, Issue 2.

21 BIKANDI. citado por CARBONELL, JAIME. Enseñar y aprender lenguas. En : Cuadernos de Pedagogía. Madrid. No. 330; (2003); p. 40.

extranjeritas en su plan de estudios, el docente encargado de guiar ese proceso debe responder a sus esquemas cognitivos y comunicativos con conocimientos psicolingüísticos y pedagógicos y lo que es más, proporcionar las condiciones necesarias para un aprendizaje sólido de la lengua, debido a que su aprendizaje implica habilidades que difieren notablemente de las que empleó en la L1.

La razón básica es que en este aprendizaje todo tenía sentido y significado para él, ya que los hechos estaban enmarcados dentro de contextos cotidianos concretos, mientras que para la adquisición de la lengua extranjera son otras las competencias que tendrá que desarrollar para relacionar en contextos independientes y netamente formales, símbolos y conceptos que no requiere aprender por necesidad, como si lo hace con la L1.

Por ésta razón la función principal del maestro en este nivel es presentar al estudiante información clara sobre el idioma que va a aprender por medio de una presentación de los temas en un contexto, que aunque no es el mismo utilizado para adquirir la L1, sí se puede adaptar, para que represente de la mejor manera posible una realidad cotidiana. Por ejemplo, cuando el estudiante es orientado en una temática determinada, puede relacionar palabras aún cuando no sepa un significado específico. Esto le permite ser más independiente en su propio proceso de aprendizaje y tener una comprensión ya sea de eventos o conductas, al mismo tiempo que va asociando palabras, gramática, y sus experiencias se construyen dentro de un aprendizaje significativo que le permitirá identificarse y así asimilar el inglés de una manera natural.

La competencia de escritura (**writing**) en la primera lengua se adquiere posteriormente a la competencia de habla (**speaking**), lo mismo sucede con el aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo, ya que fonéticamente los idiomas se escriben y pronuncian distinto, se encuentran argumentos opuestos a cerca de si es pertinente o no enseñar una segunda lengua cuando no se ha establecido correctamente la primera.

En cuanto a esto Gloria Tobón<sup>22</sup> señala que uno de los problemas que se presentan con el aprendizaje del inglés, es la falta de correspondencia entre el símbolo escrito y los

---

22 CARDONA TOBÓN, GLORIA. Pedagogía de la lectura en una lengua extranjera. Manizales : Universidad de Caldas, 1999. p. 35-37.41.

fonemas, ya que en español esta correspondencia es generalmente total, por otro lado “Se añade el hecho de que muchos estudiantes que inician el aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera no son buenos lectores en su lengua natal y son incapaces de transferir las estrategias de lectura a la lengua extranjera. La lectura en ésta lengua se debe iniciar sólo cuando los estudiantes tengan un conocimiento lingüístico básico.”

Tras conocer estos importantes enunciados para la inmersión temprana a un nuevo idioma, el siguiente paso es la apropiación de unas estrategias metodológicas que se adapten a ese contexto inicial y que reúnan los elementos para propiciar el aprendizaje de los objetivos planteados por el docente.

Ahora bien, para apoyar el aprendizaje de una segunda lengua existen numerosos principios metodológicos que sustentan y constituyen la base para la adquisición de las cuatro competencias lingüísticas básicas de un idioma: escuchar, hablar, leer y escribir (**listening, speaking, reading and writing**).

Varias Metodologías tanto tradicionales como contemporáneas son presentadas a continuación con el fin de contrastar y relacionar las características más significativas, con el fin de plantear un sistema macro, que reúna los componentes más efectivos en la enseñanza del inglés. Todas éstas tienen en común el enfoque comunicativo, como principal eje articulador de los elementos de adquisición de un nuevo idioma, que consiste principalmente en integrar los contenidos a un contexto y situación significativa y real.

Este enfoque, según Luis Calvo\*, es el mismo que adopta el proyecto Bogotá Bilingüe y que en general tiende a ser empleado como herramienta de enseñanza por las diferentes corporaciones y centros de idiomas. Muestra de esto se refleja en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Sabana, que utiliza el enfoque comunicativo como estrategia metodológica para su programa de enseñanza del inglés.

Gracias al documento de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, fue bastante satisfactorio notar y confirmar lo anterior, sabiendo que la intención que

---

\* ENTREVISTA con Luis Calvo, Abogado vinculado al proyecto de Bogotá Bilingüe. Santafé de Bogotá, 2006.

propone el MEN es la de desarrollar las competencias comunicativas en el área del inglés. Esto implica que realmente es la competencia clave en el proceso de aprendizaje de un idioma y esto se debe a que esta competencia incluye varios aspectos, según este mismo documento:

- Competencia lingüística: es el conocimiento de las estrategias de la lengua con el fin de emplearlas al formular mensajes con sentido. Integra las habilidades, ortográficas fonológicas, sintácticas y léxicas, entre otras. Así pues, esta competencia requiere no sólo del sistema gramatical, semántico y ortográfico, sino de su aplicación en diversos contextos.
- Competencia pragmática: Implica el uso funcional de los recursos lingüísticos organizando las oraciones secuencialmente con el fin de producir ideas. Igualmente se refiere a la habilidad para conocer las funciones de las formas lingüísticas y la manera como se encadenan en situaciones comunicativas reales.
- Competencia sociolingüística: Consiste en el reconocimiento de las circunstancias culturales y sociales implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, al recurrir a las normas de cortesía y demás reglas que establecen las relaciones interpersonales entre géneros y grupos sociales. También se relaciona con las distintas formas de dialecto y acento.

Una de las metodologías que hacen parte del enfoque comunicativo es la Respuesta Total física, TPR<sup>23</sup> (**Total Physical Response**) creada por James J. Asher, profesor de psicología de la Universidad de San José en California, el cual ha sido galardonado por excelentes contribuciones en investigación y enseñanza. Este enfoque trata de contextualizar el lenguaje haciéndolo comprensivo al utilizar el lenguaje del entorno por medio de la manipulación de objetos en el salón en forma de juego. Esta clase de actividades permite un contacto físico con los objetos y por esto la memoria visual, táctil y auditiva juegan un papel muy importante.

---

23 What is TPR. [en línea]. "lugar de publicación desconocido". Update bilingual education. ESL,Language Instruction,learn second language 2003, [citado en septiembre 19 de 2005]. Disponible en Internet: What is TPR - 2003 & 2004 Update bilingual education, ESL,Language Instruction,learn second language.htm

Este método resulta interesante debido a que tiene diferentes variables para analizar. La primera de ellas es que Asher partió de la fisiología del cerebro para formular su teoría a partir de las características de los dos hemisferios cerebrales, en los cuales en el lóbulo frontal izquierdo se encuentra el área de Broca, que da lugar al habla y en el lóbulo temporal derecho el área de Wernicke, que da lugar a la comprensión. Según esto, él pudo establecer la relación de cómo el niño primero interioriza los patrones de comprensión y después adquiere las habilidades lingüísticas para comunicar sus ideas.

Esta teoría resulta relevante al conocer los esquemas mentales del niño a partir de la neurofisiología y su posible incidencia en lo que Piaget denominaría como el proceso de asimilación y acomodación de la información para interpretar el mundo.

TPR tiene en cuenta éste planteamiento, señalando que este procedimiento de organización de la información es natural, inconsciente e innata y que por lo tanto no requiere de ningún tipo de esfuerzo extra para lograr el aprendizaje, sino que por el contrario produce satisfacción y no genera presión alguna. Así pues, lo que usualmente es aprendido por separado (fonología, vocabulario y gramática), con este método se da todo al mismo tiempo, debido a que no hay necesidad de analizar cada aspecto del lenguaje, ya que todo es interiorizado simultáneamente.

Por otro lado, es válido que el autor retome algunas de las estrategias tradicionales para complementar el programa. Esto representa el hecho de que una vez los estudiantes han comprendido la información e interiorizado la morfología y sintaxis de una segunda lengua, pueden después reforzar su aprendizaje realizando una serie de ejercicios tomados de libros tradicionales que involucren las competencias del lenguaje extranjero (**listening, speaking, reading and writing**).

La razón por la cual TPR no permite las traducciones al lenguaje nativo, es debido a que para aprender es necesaria la comprensión a largo plazo y en el caso de las traducciones directas, ocurre un almacenamiento memorístico a corto plazo (**short-term retention**).

La opción que ofrece este método en lugar de las traducciones, es la de dar una instrucción mientras que los estudiantes permanecen en silencio y después pedirles que

imiten exactamente los actos del docente. El objetivo de esto es que los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar hechos concretos que sean significativos para ellos.

Al trabajar con niños en cualquier disciplina, es imperativo permitirles experimentar con objetos reales en situaciones reales, para que puedan interiorizar el conocimiento a través de los sentidos para así lograr comprender de una manera más práctica un concepto específico. Por esto, Asher fue coherente al tener presente éste postulado e integrarlo en su método, ya que fue planteado por varios pedagogos (en especial Maria Montessori) y que es actualmente uno de los aspectos y factores que más se deben tener en cuenta en la docencia debido a la gran influencia que este hecho representa para la consecución de un aprendizaje efectivo en el niño.

El autor reconoce que el método pierde su sentido en el momento en que se toma por largo periodo y ocurre una sobrecarga de información. Se haría entonces necesario ajustar y acomodar el contenido del tema específico con el tiempo necesario para su aprendizaje y cambiar continuamente de una actividad a otra, de manera que el estudiante no se desmotive y pierda el interés.

Ante la formulación de cualquier metodología es imprescindible conocer el tipo de impacto tanto cualitativo como cuantitativo que genera en una población específica, con el fin de comprobar qué tan rentable puede llegar a ser al proveer resultados que confirmen su validez y aplicabilidad. Por esto según lo indica un estudio, más de 500 colegios y universidades alrededor del mundo, que han trabajado con ésta estrategia, demuestran resultados positivos, en los cuales los estudiantes aprenden una segunda lengua de una manera fácil y eficaz.

Otra metodología que se relaciona también directamente con la comunicación es el Método de la enseñanza comunicativa del idioma “**Communicative Language Teaching Method**”.<sup>24</sup> El objetivo de la enseñanza del Idioma Comunicativo es que los estudiantes

---

24 Lingualinks. Communicative language teaching. [en línea]. “lugar de publicación desconocido” (s.f.). [citado en octubre 30 de 2005]. Disponible en Internet: <http://www.sil.org/ligualinks/LANGUAGELEARNING/>

aprendan a usar el lenguaje como un medio de expresión para desarrollar las funciones que mejor reúnan sus propias necesidades de comunicación.

Para promover este tipo de aprendizaje se deben tener en cuenta actividades que involucren la comunicación y en las cuales el idioma sea usado para llevar a cabo tareas significativas para que así el idioma también sea significativo para el estudiante.

El enfoque comunicativo por lo tanto utiliza prioritariamente tipos de actividad en los que se desarrollen las habilidades del idioma siempre involucrando la comunicación a través de una interacción social entre estudiantes. Este método se basa principalmente en la apropiación y apreciación de la lengua y se caracteriza por ser un método integrado en el cual los estudiantes por medio de diversas actividades aprenden la estructura de la comunicación o del idioma hablado y como en la comunicación, pueden llegar a expresar sus sentimientos e ideas, compartir información con otros y aprender en comunidad una adecuada y correcta interacción.

La comunicación en niños de cinco a siete años, se desarrolla así a través del mutuo intercambio de ideas y alcanza sus objetivos cuando se recurre a diferentes estrategias para lograr transmitir un mensaje y hacerse entender. Como se mencionó anteriormente los niños en ésta edad emplean consciente o inconscientemente ciertas estrategias durante el aprendizaje de una lengua extranjera, que son: La modificación de códigos (de la lengua materna a la lengua extranjera), el pedir ayuda, crear nuevas palabras, usar una palabra de la lengua materna pero con entonación y pronunciación de segunda lengua, susurrar en voz baja cuando no están seguros de una palabra y mostrar dificultad al expresarse como interrupciones, vacilaciones, pausas o suspiros.

Frente a esto el docente debe estar dispuesto a repetir la pregunta, hacer énfasis en la correcta pronunciación, generar seguridad en el niño, realizar preguntas de sí y no, replantear la pregunta y ofrecer parte de la respuesta en la pregunta.

Existe otra metodología que es de gran acogida por los niños y que al igual que las anteriores es sencilla de integrar a cualquier contexto, se trata de la metodología del relato de cuentos (**Storytelling**). Los niños se sienten interesados por los cuentos ya que además de servir como instrumento de emancipación de la creatividad e imaginación, también se convierten en uno de los primeros medios por los que descubren las funciones de la lecto-escritura.

Son varias las ventajas que el relato de historias proporciona a los estudiantes de una nueva lengua. Según los autores, Zaro y Salaberri<sup>25</sup>, se desarrollan habilidades de escucha y comprensión, se adquiere nuevo vocabulario en la medida en que el niño se ayuda del material visual para dar significado a hechos u objetos, se refuerzan las competencias de lecto-escritura permitiendo a la vez que el niño sienta agrado por la literatura y los diferentes géneros literarios. Además por medio de los cuentos es posible abrir espacios de comunicación entre quien relata la historia y quienes la escuchan, al preguntar por el posible desenlace de la historia, opiniones personales y observaciones, con el fin de constatar el nivel de comprensión e interpretación de los estudiantes y también la integración que estos empiezan a hacer del nuevo vocabulario. Y finalmente si la historia es lo suficientemente interesante y es relatada de una manera atrayente, los niños se mostrarán motivados hasta el final de la narración y se sentirán emocionalmente dispuestos a aprender.

Las historias contienen ciertos elementos universales que son comprendidos a pesar de no hablar el idioma en el que se cuentan. Según Krashen<sup>26</sup> estos elementos son fáciles de imitar y sencillos de reconocer, algunos son la rima, las onomatopeyas, el ritmo de lectura y la entonación. Todos estos bastante útiles cuando se desea transmitir una idea en el idioma extranjero, apoyados también en el uso de gestos, mímica, expresión corporal e incluso conocimiento previo de las historias por parte de los estudiantes.

Al tener la oportunidad de realizar la práctica de transición en un colegio ubicado en Perth, Australia, se me brindó la oportunidad de narrar un cuento en español a niños de habla

---

25 ZARO, Juan. y SALABERRI, Sagrario. Storytelling. Oxford : Thomson Litho, 1995. p. 2-4.

26 KRASHEN, S. The Input Hypothesis, citado por ZARO, Juan. SALABERRI, Sagrario. Storytelling. Oxford : Thomson Litho. 1995, p. 4.

inglesa, que no habían tenido previo contacto con ésta lengua. Se utilizaron entonces los anteriores recursos de expresión gestual, representación de objetos, ayudas visuales, entonaciones y onomatopeyas para que los niños comprendieran la idea central del cuento y así el medio por el cual se pudo comprobar que entendían ciertas ideas y asociaban hechos, se evidenció a través de la atención que prestaron y las risas en las situaciones cómicas que la historia narraba. Por lo tanto se considera que el relato de historias es un buen recurso para integrar a los niños en el uso práctico del idioma, en vez de exponer ideas aisladas y sin relación entre ellas.

Finalmente la estrategia metodológica que reúne los criterios de las anteriores y que adapta la práctica de los modelos comunicativos, consiste en el enfoque con base en las tareas o el contenido (**task or content based approach**). Fue propuesto por Widdowson y descrito por Julia Khan<sup>27</sup> como las actividades que estimulan el uso de la lengua, pero no conllevan al análisis consciente de esta. Es decir, un ejercicio que proponga conjugar los verbos no hace parte de ésta metodología ya que está enfocado en la estructura de la lengua como tal. Mientras que una actividad que lleve a los estudiantes a escuchar atentamente las instrucciones para jugar o hacer un dibujo, permite que estos se adapten a un contexto sin necesidad de estudiar directamente la lengua, ya que según ella, la comprensión y el uso de la lengua es necesario percibirlo como un todo, más no como un detallado análisis de los elementos que lo conforman.

Los juegos son por lo tanto claros ejemplos de este tipo de tareas, en los que el objetivo no es pensar conscientemente en la lengua que se está empleando para jugar, sino en disfrutar compitiendo mientras que la lengua se interpreta inconscientemente y fluye de manera natural, ya que surge la necesidad de interactuar para comunicar, cooperar, organizar y seguir así las reglas del juego.

El juego es la herramienta principal de esta metodología, ya que es el medio por el cual los niños conocen y comprenden el mundo. La razón por la que lo hacen no es más que por diversión, ya que en sí, no son conscientes de los esquemas y procesos que desarrollan mientras juegan, simplemente sienten satisfacción, y mientras más

estimulante sea éste, mayor interés y participación demostrarán. El juego es por tanto un recurso que no puede pasar desapercibido por un docente de lengua extranjera.

Aunque es cierto que los niños se muestran interesados frente al aprendizaje de un nuevo idioma, también es cierto que esto puede causarles confusión y tensión al no comprender muchas veces lo que se les pide que hagan. Por esta razón es a través del juego donde el ambiente se hace más ameno y distensionado. Además cuenta con infinidad de estilos y alcances. Es sólo cuestión que el docente sepa dirigirlo con una intención pedagógica y reúna los recursos necesarios para que de ésta forma involucre la lengua extranjera de manera informal y práctica.

Por otro lado es importante conocer lo que un niño de cinco a siete años puede llegar a hacer según su propio nivel en el aprendizaje de una lengua. Wendy Scott y Lisbeth Ytreberg<sup>28</sup> señalan algunas características como: capacidad para hablar sobre lo que se está haciendo, hablar también sobre lo que se hizo o escuchó, planear actividades y argumentar por qué se piensa de determinada manera. Así el niño puede razonar lógicamente y entender con facilidad a través de sus manos, ojos y oídos, en donde el mundo físico es totalmente dominante. Otras características a la vez muy válidas consisten en que los niños a esta edad entienden situaciones más rápidamente de lo que entienden la lengua empleada y tienen habilidades lingüísticas antes de ser conscientes de estas.

Así pues, a partir de todas las metodologías mencionadas anteriormente, se tuvo la intención de conocer más a fondo la pretensión del proyecto Bogotá Bilingüe llevado a la práctica, para determinar en qué medida este abarca o no algunos de los enunciados propuestos en las metodologías para la enseñanza del inglés.

En la entrevista a Luis Calvo, abogado, vinculado al Proyecto de Bogotá Bilingüe, se pudo considerar algunos de los aspectos más relevantes en relación con las metodologías y competencias lingüísticas y se llegó a la conclusión de que las actuales propuestas

---

27 KHAN, Julia. and BRUMFIT, C. Teaching English to Children: using games in teaching English to young learners. England : University of Warwick. Longman, 1996.

28 SCOTT, Wendy. and YTREBERG, Lisbeth. Teaching English to children. New York : Longman keys to language teachers, 1999. p. 1.

metodológicas, son el resultado de años de estudio sobre las características de enseñanza - aprendizaje de una segunda lengua, luego no existe una necesidad apremiante de crear una innovación metodológica, sobre todo cuando se ha demostrado que es el enfoque comunicativo, el modelo que tiene más apertura actualmente en nuestro país en los centros e institutos de idiomas extranjeros. Por lo tanto, aunque el proyecto Bogotá Bilingüe hasta el momento, no tiene definida ninguna metodología, demuestra que se acoge a éste enfoque.

Luis Calvo hace mención de la comunicación intercultural y multicultural como el nuevo horizonte que se abre a partir de la globalización y el cual hace referencia al respeto entre las distintas culturas, a la convivencia, y a la tolerancia de las diferencias que existen entre los individuos.

Por otro lado, una metodología debe abarcar procesos efectivos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Ya que es preocupante el hecho de que más del 76% del personal docente, no es apto para la enseñanza del inglés.

En cuanto a los textos de inglés que se deben emplear, debido a que sirven de refuerzo a la enseñanza, deben contener juegos para que la práctica de la escritura se realice de una manera más amena. La casa editorial Enterprise resultó ser una de las más prestigiosas y reconocidas, además de estar respaldada por el Cambridge council, el cual estipuló el Marco de Referencia Europeo.

#### 4. PLAN DE ACCIÓN

El primer paso dado, incluso antes de proponer un plan de acción en concreto que diera lugar a una estrategia inicial, fue el de mi compromiso adquirido con la institución, de dictar una sesión de inglés a la semana, lo cual sería una muy buena oportunidad para incluir las metodologías y así contribuir a esclarecer de manera práctica la integración natural a los contenidos y a los temas base que se señalan en el programa (Ver anexo A.5). De igual manera se esperaba que la implementación y puesta en práctica del plan de acción fuera llevado a cabo por cada uno de los participantes. Desde las diferentes materias dictadas por la directora de primero y desde las asignaturas de inglés dictadas conjuntamente con el profesor.

Aspectos relevantes que fueron tenidos en cuenta previamente a la ejecución del plan de acción consistieron en que básicamente los docentes, en la diferentes reuniones manifestaban muchas dudas e inquietudes con respecto al papel que debían asumir en el proyecto, ya que al parecer no comprendieron con claridad los objetivos de la investigación acción ni sus puntos primordiales, ni la manera en que se participa de este proceso para abordar un tema de metodologías del inglés. Además, estas metodologías, por más que fueron explicadas, no parecieron ser asimiladas debido a que se desconocían sus enunciados básicos. Otra manera de intentar que se involucraran más con el tema consistió en elaborar una breve síntesis acerca de estas dos temáticas (Ver anexo D.1 y D.2) y así mismo una serie de preguntas (Ver anexo E1 y E2), con el fin de aclarar dudas e inquietudes

Además de esto, también se pensó que los comunicados escritos servirían para recopilar información importante, ya que por el corto tiempo de las reuniones, no era posible profundizar de la manera debida sobre la complejidad de los contenidos y realmente se pretendía lograr una mayor participación de los docentes y unas mejores intervenciones por parte de los mismos. Sin embargo desafortunadamente en la reunión siguiente, no fue posible hacer una retroalimentación sobre el material de apoyo entregado, debido a que éste no había sido diligenciado.

En el momento de interrogar por las propuestas iniciales que pudieran contrarrestar las problemáticas identificadas y que fueran posibles de ejecutar a manera de plan de acción, fue interesante notar como entre todos coincidimos en que frente a la primera problemática relacionada con los dispositivos básicos del aprendizaje, según las posibles causas (espacios reducidos y sobrecupo), no se podía hacer nada al respecto, pues esos eran los espacios con los que contaba el plantel y también el número de niños inscritos para el grado de primero, era el autorizado por las directivas. No obstante, fue sensato pensar que tal vez la organización del grupo de distinta manera resultara muy difícil por la falta de espacio, sin embargo era una opción que una distribución diferente les permitiera una mayor concentración y disposición para atender. Frente a esto, noté que en varias ocasiones las mesas cambiaron de lugar al igual que los puestos de los niños, que incluso se organizaron en pentágonos con 4 niños promedio por mesa, permitiendo una mayor socialización.

En relación a la indisciplina y falta de atención por parte de los niños, se hizo necesario abordar, a partir de las metodologías propuestas, estrategias de motivación y centración de atención que perfectamente se pudieran integrar y complementar con las metodologías, debido a que al plantear un método de apoyo para garantizar una enseñanza - aprendizaje efectivos, no se pueden dejar de lado ni desconocer estrategias para el manejo de grupo, porque simplemente no es posible desarrollar las metodologías, si no se genera una disposición física y mental por parte de los estudiantes para asimilarlas. Por esta razón es necesario seguir empleando en todas las sesiones y a cargo de todos los participantes, estrategias lúdicas y didácticas, que estimularan a los niños a un mayor aprendizaje a la vez que un refuerzo constante y contingente, incluso en los comandos básicos propios del inglés para generar hábitos de silencio y una buena disposición para la actividad. (Ver anexo A.6)

Por otro lado en las conversaciones individuales con los docentes, surgieron ideas muy valiosas para profundizar en temas de su interés particular. Por ejemplo, al entablar una conversación con la profesora de primero, teniendo en cuenta la motivación, como otro de los dispositivos del aprendizaje, ella mencionó que más que emplear recursos llamativos y herramientas pedagógicas, le es de vital importancia la afectividad. Por esto conoce y está muy interesada en la teoría de la Programación Neurolingüística (PNL), la cual se

relaciona con las metodologías que se trabajarán, ya que la PNL ayuda a desarrollar habilidades comunicativas a través de la confianza en sí mismo, del liderazgo y de una buena autoestima que debe ser reforzada constantemente por el docente. Así pues, la PNL es una respuesta afectiva y sugestiva del docente con el estudiante reforzando de manera positiva sus acciones e incentivando una buena autoestima, seguridad y confianza, con frases como “tú puedes hacerlo” “estoy segura que lo harás bien” etc.

Esta misma afectividad y cercanía con los niños, también serviría de gran apoyo y ayuda por responder en una pequeña parte a los problemas de aula que se mencionaron con anterioridad, ya que son problemas que requerirían incluso de intervenciones terapéuticas y por parte de otros especialistas, debido a su complejidad. Según el consejo curricular Australiano (Curriculum Council)<sup>29</sup> es sensato saber que el aprendizaje es un proceso continuo relacionado con múltiples factores que pueden llegar a intervenir directa o indirectamente en los resultados, por lo tanto uno de los roles del docente es reconocer a los niños como individuos con sus características dadas bajo el contexto en el que viven, para poder así planear qué es necesario que cambie y qué normas deben ajustarse a sus necesidades educativas, ya que si los niños no se sienten cómodos y valorados, es posible que demuestren signos de comportamientos inadecuados.

Frente a la problemática identificada en la conexión escuela – casa, es posible que si los niños empiezan a desarrollar habilidades comunicativas y mayor entendimiento de las competencias lingüísticas, requieran de una menor supervisión por parte de sus padres y se desenvuelvan más autónoma e individualmente.

Sin embargo antes de entrar en detalle a cerca de la implementación de las estrategias es importante mencionar que ya que el profesor también impartía clases de informática y conoce bien esta área, tuvo la iniciativa y demostró también su interés por vincular medios interactivos para la enseñanza del inglés, como los computadores. Incluso compartió su deseo por obtener el programa que se había señalado anteriormente, al ser uno de los recursos de Bogotá Bilingüe y ser distribuido gratuitamente en varios colegios tanto públicos como privados; se trata de **English Discoveries**. Esto fue mencionado pero no

---

29 CURRICULUM COUNCIL. Getting started: integrating learning. Western Australia : Curriculum Council. 2000. p, 2,

se llegó a mayor profundización, ya que uno de los inconvenientes es que no todos tenían el mismo acceso a los computadores y no todos lo sabían manejar bien.

Un dato importante y que no necesariamente debía ser lamentable es que la profesora de primero me comentó que en ocasiones cuando el profesor prendía los computadores hacía clase de informática en vez de inglés. Sin embargo, esto sería tenido en cuenta para que un momento dado, tuviera la oportunidad de integrar estas dos asignaturas en un mismo momento.

De igual manera el profesor de inglés se mostró interesado por el material y los recursos que se utilizan para enseñar inglés. Por esta razón se le prestaron, siete softwares de los cuales cuatro son de inglés y también diez textos de inglés, con el fin de que revisara este material y pudiera utilizar el que le sirviera. Por ejemplo instalar el software “**English Discoveries**” en los computadores de la institución.

Así pues, se esperaba que para la siguiente reunión con los docentes, se abordaran y propusieran temáticas en relación a la retroalimentación sobre el material de apoyo entregado, acerca de investigación acción y metodologías para la enseñanza del inglés y de ésta manera resolver las dudas e inquietudes que se tuvieran. Por otro lado se espera plantear la propuesta del profesor y la profesora de preescolar en relación con trabajar de manera conjunta la informática con el inglés y también nombrar la estrategia de la profesora de primero sobre PNL. Posteriormente a esto, se tiene la intención de proponer la integración de vocabulario básico, observado por las docentes en las sesiones de inglés, tanto en situaciones cotidianas de aula como en sus sesiones académicas, a partir del empleo de la estrategia metodológica TPR. Este vocabulario constaría básicamente de saludos y comandos como: **Hello** (hola), **Bye bye o good bye** (adiós), **raise your hand** (levanta la mano), **please be quiet o silence** (silencio) y **line numer one, two and three** (filas número uno, dos o tres.)

También se espera recibir una retroalimentación por parte de los docentes con respecto a las sesiones en inglés que se han desarrollado hasta el momento y finalmente enunciar los pasos que deben seguirse para diligenciar un registro de observación a partir de

ejemplos que señalen las características propias de la descripción de la situación y la interpretación.

Ahora bien, como punto fundamental para el plan de acción y en respuesta a la ausencia de metodologías validadas teóricamente en el área de inglés, identificada ésta como la problemática que más se relaciona con el trabajo expuesto en el marco teórico, se consideró conveniente una nueva reunión que diera inicio a una primera estrategia, relacionada con este tema.

#### 4.1 ESTRATEGIA # 1: INTEGRACIÓN TPR

En la reunión en la que se consideró esta estrategia, se llevó a cabo de una manera no tan satisfactoria como se hubiese querido, ya que no se contó con la presencia del profesor de inglés. Sin embargo con las docentes de preescolar y primero se tuvo la posibilidad de mencionar los temas propuestos anteriormente, de los cuales se obtuvieron respuestas e intervenciones bastante interesantes (Ver anexo B.3)

Algunas de estas fueron las de reconocer que por el momento no existía ninguna metodología específica que se empleara para la enseñanza del inglés y la posibilidad de incluir estrategias tales como la integración entre el inglés y la informática y la programación neurolingüística.

Esta estrategia surgió como primera propuesta, al recibir la aprobación por parte de los docentes en la reunión llevada a cabo el 25 de Septiembre del 2006 (anexo B.3). Ya que se trata de una metodología muy fácil de implementar, que además se puede adaptar a cualquier tipo de situación y también en la que se ven resultados inmediatos de comprensión y asimilación de conceptos y respuestas evidentes a corto plazo, ya que a los niños les es fácil relacionar lo corporal y gestual con significados de las palabras siempre y cuando estos sean claros y concisos y no den lugar a otras interpretaciones.

Es muy importante aclarar que aunque las estrategias se plantean de manera concreta, integrando una metodología específica, esto no quiere decir que las demás metodologías no se puedan emplear en las actividades, sino que por el contrario se relacionan en todo momento y corrobora el supuesto de la coherencia que existe entre ellas de manera conjunta como soporte de la enseñanza de la lengua extranjera a partir del enfoque comunicativo.

En el momento en que se propuso y sugirió a las docentes (el profesor de inglés no pudo asistir a la reunión) la integración de vocabulario y comandos básicos en inglés bajo la metodología de TPR y como parte del plan de acción, la docente de primero expresó sus diferencias con respecto a este planteamiento, justificando que ella no podía tomarse el

atrevimiento de enseñar algo en lo que no estaba capacitada adecuadamente y que por ende no se sentía preparada para llevarlo a cabo. En cuanto a esto se le postuló la idea de que no se trataba de una tarea complicada porque en primera medida se trataba de un vocabulario sencillo (**hello, bye, listen**, etc.) que ella misma había visto y oído emplearse en las sesiones de inglés y que por otro lado recurriendo a la metodología de TPR, la cual planteó haber leído en el material de apoyo y a partir de unos ejemplos sencillos que se expusieron en ese momento, se iba a analizar qué tan efectiva o no iba a ser ésta, a partir de lo que se observara directamente en los niños como en el docente. La profesora aún así, planteó quedarse con sus reservas, sin embargo en el momento en que se le preguntó si quería intentar poner en práctica la estrategia, aceptó.

Ese fue entonces un momento propicio para explicar y mostrar en qué consistía hacer un registro de observación, por qué debía hacerse y cuáles eran sus características. Para esto se enunciaron sus elementos registrados en un formato (hora, lugar, objetivo, etc) y por medio de ejemplos se explicó en qué consistía y en qué no consistía una descripción al igual que una interpretación, la cual se sugirió como voluntaria de realizar.

Se comentó que ese formato se les entregaría en la próxima sesión de inglés, con el objetivo de que se diligenciara y devolviera. Se aprovechó entonces para pedirles por una retroalimentación por parte de ellas en cuanto a las clases de inglés dictadas, a lo que la profesora de primero comentó que ella no podía dar su opinión al respecto porque no conocía esa materia a profundidad y no sabía que estrategias y metodologías eran pertinentes para emplear y cuales no, ya que no había estudiado la didáctica para la enseñanza del inglés. Sin embargo la profesora dio a conocer su apreciación general sobre lo realizado por la estudiante en buenos términos y sin mayores sugerencias.

La profesora de primero preguntó si en el momento de seleccionar la institución para realizar el trabajo de grado, se había tenido en cuenta cuáles eran las metodologías que la institución estaba trabajando dando unos ejemplos como metodologías conceptuales, aprendizaje para la comprensión, inteligencias múltiples etc. Por lo que se respondió que aunque no se habían tenido en cuenta esas metodologías al tener que formular un marco teórico previo al lugar donde se propondría, ya que se tenía idea sobre las anteriores metodologías nombradas, se argumentó que las metodologías del inglés no distaban en

nada de estas, sino que por el contrario se relacionaban y tenían mucho en común. Se planteó que lo importante al adoptar una metodología, tras conocer sus fundamentos teóricos era indispensable llevarla a la práctica y reflexionar en torno a su impacto y repercusiones. Esa era entonces la tarea que iniciábamos a partir de ese momento no tratando de ver quien iba a tener la razón sino a que tipo de reflexión y análisis se podía llegar conjuntamente.

La profesora de primero finalmente planteó que ella sabía que en educación todo estaba relacionado pero que no veía la integridad y la coherencia en mezclar en este caso dos idiomas simultáneamente, sin embargo le pareció bien colaborar y llevar a cabo el plan de acción.

Finalmente entre todos se llegó a un acuerdo que consistía en integrar esta metodología de manera directa en cada una de las sesiones respectivas para evaluar su pertinencia y eficacia. De esta manera la estrategia fue llevada a cabo por la estudiante, profesora de primero y profesor de inglés.

Aunque al parecer no se evidencia una plena convicción ni apoyo al plan de acción, se consideran muy válidas e interesantes las apreciaciones específicamente de la profesora de primero y se piensa que en cierta medida todo esto conlleva a una reflexión del quehacer docente y de las prácticas educativas, por lo cual se generan mayores expectativas por esperar qué se ira gestionando y desarrollando a partir de todo esto, deseando una participación activa y critica al proceso en cuestión.

En cuanto al profesor de inglés se tuvo una charla posterior con él, para comentarle lo planteado con las docentes y también conocer su punto de vista, al manifestar que encontraba muchos puntos de relación entre lo que planteaba la metodología y lo que él aplicaba en su clase, por esto le parecía loable trabajar con la metodología de TPR y estaba dispuesto a colaborar con esto. Sin embargo el profesor comentó que pensaba pedir un traslado a la sede de Soratama, ya que no se encontraba a gusto en esa sede (Santa Cecilia sede B), por lo cual no sabría en que repercutiría esto con el trabajo de investigación acción desarrollado hasta el momento. Por ésta razón, se pensó en la posibilidad de seguir un trabajo individual con él independientemente de la sede que le

asignaran, pues se consideraba fundamental su participación e intervención para el plan de acción. El profesor accedió a esto con la intención de seguir colaborando para empezar a complementar aún más la estrategia de TPR en las sesiones de inglés. Además de esto entregó diligenciado el formato de recolección de datos de investigación acción y metodologías del inglés (Ver anexo G.1) por el cual se concluye lo siguiente:

En relación a la investigación acción, el profesor de inglés considera que le fue útil el material para resolver dudas e inquietudes y además el sentido que le encuentra a la investigación acción es el de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje al conocer una teoría y ponerla en práctica con los estudiantes. Es interesante anotar que el profesor escribe “poner en práctica CON los estudiantes” pues no se refiere únicamente a que los docentes deben poner en práctica esto, ni tampoco que los docentes ponen en práctica la teoría. A los estudiantes, lo cual demuestra que valora el trabajo cooperativo y constructivo entre los dos agentes del proceso educativo.

Por otro lado el profesor asume que su papel para el desarrollo del proyecto consiste en llevarlo a cabo de la mejor manera posible, buscando los mejores y mayores alcances, subsanando los problemas y utilizando herramientas que estén a la mano. Con esto se deduce que el profesor se percibe como un agente activo y participante directo, el cual asume la solución de los conflictos que se puedan presentar y el cual está dispuesto a emplear recursos útiles que se requieran. Se observa así que en la siguiente respuesta, corrobora su papel participativo dentro del proyecto al igual que su papel colaborativo a partir de las herramientas que él mismo pueda brindar desde su quehacer pedagógico. Finalmente demuestra una actitud de interés por el proyecto, al sugerir más tiempo para una mayor interacción con las estudiantes y por ende para lograr un mejor trabajo con los niños.

En cuanto a las metodologías del inglés, el docente considera pertinente el trabajo de esas metodologías en los cursos preescolar y primero, según él, porque son las que se han venido aplicando. Sin embargo, anteriormente el docente no plantea conocer ninguna de las metodologías, por lo cual se podría suponer que en su práctica ha aplicado ciertos elementos de las metodologías de manera empírica e intuitiva.

El docente no menciona cuáles son las ventajas y desventajas de las metodologías, aunque añade que encuentra más aspectos positivos que negativos. Es importante que mencione que al combinarlas surten un mejor efecto. Sin embargo, el profesor identifica tan sólo dos metodologías, sin nombrarlas, cuando se han propuesto cuatro, definidas claramente en el material de apoyo. Aún así, el profesor sigue reiterando que las metodologías se relacionan y se llevan a cabo en el aula, señalando algunas características en común como el empleo de los elementos del entorno, las canciones y el juego, características que se considera son fundamentales y que de la misma manera que el profesor lo propone, se ajustan, integran y complementan en cada una de las metodologías.

Finalmente el docente no presenta directamente otra propuesta que pueda ser utilizada, sin embargo anteriormente ha planteado la idea de relacionar la informática con el inglés y aunque comenta que aún no ha sido posible instalar el software prestado “**English Discoveries**” por problemas técnicos, se tendrá presente su propuesta tal como se planteó en la reunión de inicio del plan de acción. Así pues concluye que las metodologías se deben seguir empleando, obteniendo mayores recursos y haciendo un mejor uso de estos.

Durante el transcurso de la semana se pudo evidenciar en qué medida se desarrollaba en la práctica el plan de acción, según el impacto que hubiese causado la reunión con los docentes, la comprensión de la estrategia propuesta, las inquietudes resueltas y la iniciativa de los docentes por incluir esta primera estrategia en el aula regular.

#### Estudiante

Ya que la profesora estuvo presente durante estas actividades, el objetivo primordial consistía en que ella empezara a comprender y relacionar cómo se podían incluir las metodologías al enseñar una temática, resaltando la de TPR. Además, la intención también era que la profesora observara todas las variaciones lúdicas que se podían hacer con un mismo tema, con recursos sencillos y prácticos. Considero que al ver la gran motivación de los niños y sobre todo comprensión inmediata de parte del vocabulario manejado, la pudieron sugerir para que se animara a emplear actividades de juego y

dinamismo dentro del salón. Igualmente las estrategias para el orden y silencio empleadas también pudieron emplearse en otros momentos y respaldan el inglés en la medida en que se utiliza el vocabulario en este idioma.

Los temas que se trabajaron en un lapso de un mes fueron: presentación y saludo, identificación niños y niñas y partes del cuerpo. Para todas estas actividades se emplearon diferentes materiales con los que se hizo posible la enseñanza de canciones, trabajos colaborativos e individuales pero sobre todo actividades lúdicas, juegos y socializaciones.

TPR se observó en momentos en que: se mostraba un dibujo de un niño y una niña, diciéndolos en inglés, señalar a los niños y decir en inglés (**boys**), señalar a las niñas y decirles en inglés (**girls**), Pedir a **boys** y **girls** (señalándolos) que levanten la mano, contar hasta cinco en inglés con la mano, despedirme en inglés agitando la mano, mostrar las partes de la cara en una guitarra, nombrándolas en inglés, decir que jugaríamos con “**puppets**” y mostrarles los títeres, cantar “**Head, shoulders, knees and toes**” (Cabeza, hombros, rodillas y dedos del pie), a la vez que observaban las partes del cuerpo que correspondían con la canción, dibujar en el tablero “**happy/sad face**”, introducir nuevo vocabulario a partir de resaltar un objeto o acción, mientras se narraba la historia

Paralelamente se trabajaron comandos básicos en inglés, estrategias para el orden y la atención, que también incluían TPR como: “**raise your hand**” y levantar la mano, cantar la canción de “**please be quiet**” (por favor hagan silencio) y poner el dedo en la boca, “stand up” e indicar con la mano la acción de levantarse, poner estrellas en el tablero dependiendo de la fila que estuviera prestando atención al decir “ **star for line number one** y expresar la cantidad de 1 con la mano, etc.

A parte de TPR se incluyeron metodologías como:

**Storytelling**, en el momento de contar una corta historia sobre el instrumento que venía a saludar a los niños, narrar con títeres una historia de la vida cotidiana.

**Content based** al enseñar la canción como medio para saludar a los demás (**hello song**, “**Head, shoulders, knees and toes**”) y al jugar con el fin de presentarse ante los demás,

pedirles a los niños que se dibujaran y se identificaran con algo significativo para ellos. **Communicative language**, cuando los niños se paraban en la silla para decir su nombre.

La participación de los niños consistía básicamente en aprender nuevas canciones, y cantarlas, jugar, elaborar material didáctico como títeres, socializar y saludar preguntando por el nombre y presentarse con la indicación: “**Hello my name is...**”

De igual manera la participación y disposición de los niños fue muy buena al comprender qué debían hacer y al permitirles participar de manera activa en la sesión. Es importante resaltar que si existe una mayor participación de los niños, a diferencia de la enseñanza en la que el docente es quien únicamente asume un rol activo, habrá una mayor apropiación y sentido para ellos. Fue interesante notar su curiosidad frente a lo que se iba a hacer en cada clase, sobre todo por los materiales utilizados.

Poco a poco el vocabulario se iba incrementando y empleando de manera natural, no tanto porque este fuese el objetivo eje, sino por el hecho de que la profesora pudiese evidenciar que la metodología se hacía efectiva para la enseñanza.

En ocasiones en las que empleaba diversas estrategias para centrar la atención de los niños, de manera que hicieran silencio y estuvieran dispuestos para la clase, no siempre generó estos resultados, ya que en ocasiones al utilizar muchas estrategias puedo saturar a los niños y sobreestimularlos, no logrando el objetivo esperado.

Para ver la ejecución detallada de las anteriores actividades remitirse al Anexo A.5, A.6, A.10

Profesora de primero (Integración TPR)

Desde el primer momento en que nos reunimos para hablar sobre el proyecto, me percaté que la profesora de primero se mostraba muy insegura frente a la inclusión del inglés en el aula y al papel que debía asumir, por más que manifestaba una actitud de cooperación y colaboración con la estudiante y estaba interesada en el bienestar de los niños. Incluso se llegó a pensar que su participación consistiría, en adaptar elementos de las

metodologías para la consolidación de la lengua materna y de la enseñanza de la lecto-escritura.

Sin embargo me sorprendió su iniciativa por comunicarse en inglés y empezar a ejecutar esta estrategia de manera paulatina, hasta el punto en que en las últimas sesiones que fue observada el apoyo al inglés era casi total.

De esta manera la implementación de la estrategia de TPR se evidenció en momentos claves como: cuando los niños depositaron los papeles en las canecas, la profesora fue contando en inglés, simultáneamente con ellos, los papeles que arrojaban. Un niño bota los papeles y le dice a la profesora, boté “**nine**” (nueve) y la profesora cuenta con los dedos **one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine**. De ésta manera pasan siete niños a arrojar papeles en la caneca y cuando un niño cuenta en español, la profesora le dice “**in english**” (en inglés). Una niña debe contar con los dedos, en inglés, hasta que le dice a la profesora **five**. (Ver Anexo A.8)

Se evidencia la metodología de TPR en el momento en que la profesora en la medida en que va contando en inglés va señalando con sus manos el número representado y así mismo pide a los niños que realicen este ejercicio.

Además de esto, es importante resaltar el hecho de que sin pedirle o recordarle la implementación de la estrategia, la docente aplica de manera natural en una situación cotidiana como lo es el aseo del salón, el vocabulario relacionado con la acción que se realiza, en este caso el número de papeles para botar a la basura.

En otros momentos de aplicación de TPR, se observa como el objetivo de la docente es mencionar vocabulario conocido y reforzar en temas como números, género y partes del cuerpo. Concretamente la profesora muestra a los niños directamente un “**pencil, pen, color**”, cuando los niños no saben que escribir, ella les muestra con las partes del cuerpo y también de los niños, como se dicen estas palabras. Un niño que ya terminó el ejercicio le muestra su cuaderno y la profesora le escribe: “**very good**” (muy bien) y levanta el dedo pulgar. Pide que levanten la mano los “**boys**” y las “**girls**” y da la instrucción a los niños de hacerse de a “**two girls and two boys**”. Pone a los niños a trabajar imitación

(espejos), para que se toquen la **mouth**, los **eyes**, la **nose** y finalmente les dice que levanten la “**face** mirando hacia el cielo y después que caminen levantando un **foot**, el otro, etc”. Para ver la ejecución detallada de las anteriores actividades remitirse al Anexo A.13 y registros fotográficos en Anexo G.1

En esta sesión me alegró mucho saber como la profesora integró en su totalidad la metodología de TPR con ejemplos concretos, visualización de objetos reales, pronunciación adecuada y preguntas a los niños, para que ellos mismos respondieran. Considero que hubo interés y motivación por parte de éstos al acercarse y resolver sus dudas, ya que la profesora estaba en muy buena disposición de ayudarles y era muy clara y explícita en su expresión corporal.

El hecho de haber escrito en el cuaderno del niño “**very good**”, demuestra que también tuvo la intención de incluir la habilidad escrita en inglés, para dar sentido al ejercicio de integrar el vocabulario de manera natural en situaciones concretas. También el haber nombrado el vocabulario de “**pencil, pen y color**” no fue un hecho desligado de la situación, sino que por el contrario, se adecuó perfectamente a la petición de una niña por usar este implemento.

Se observa también como a la profesora no solo le interesa nombrar este vocabulario, sino que además, su interés es que realmente los niños lo aprendan y lo empleen nuevamente hasta lograr la correcta pronunciación.

Finalmente, la profesora retomó un vocabulario que yo había enseñado en las anteriores clases de inglés (**boys, girls, numbers, parts of the body**) y lo llevó a la práctica con una actividad que a los niños les encantó, pues no suelen realizar actividades fuera del salón y además este ejercicio resultó ser muy cómico al tener contacto directo con sus compañeros y su misma profesora, la cual representaba corporalmente todas las indicaciones que daba en inglés. Fue definitivamente un registro muy satisfactorio y la profesora se vio así muy motivada, demostrando que conocía la metodología, la aplicaba y era capaz de hacerlo muy bien.

La respuesta de los niños al notar la integración del inglés por parte de la profesora en clases de español, ciencias y matemáticas, además de causarles sorpresa y curiosidad, también genera en ellos un nuevo estímulo por empezar a comunicarse en este idioma en situaciones novedosas e incluso con personas ajenas a la institución, recibiendo la aprobación y apoyo por parte de la docente. (Ver anexo A.8) ya que al saludar a personas que ingresan al aula, en un idioma en el que habitualmente no se haría, apoya uno de los postulados del proyecto Bogotá bilingüe y por esto se piensa que la profesora comprende esta intención y contribuye en su aplicación, además de usarlo como un recurso para que los niños se estimulen a hablar en inglés con la recompensa de recibir un incentivo por esto.

También en la ejecución de la estrategia se empieza a percibir cómo se incrementa el interés en la docente por remitirse a la teoría, ya que hasta el momento ninguno de los docentes había decidido comentar algo sobre la síntesis entregada de las metodologías, para compartir ideas o aclarar dudas (únicamente el docente de inglés había resuelto las preguntas, sin ningún comentario adicional). Me llamó entonces la atención el momento en que la profesora me pregunta si en este formato que le fue entregado, se incluía el método natural. Yo le respondí que aunque lo conocía, no estaba incluido dentro de las estrategias planteadas y le pregunté cuál era el motivo de su inquietud, ella respondió que había leído en una cartilla la manera en la que debía ser trabajada la disciplina de las lenguas extranjeras a partir de unas metodologías específicas. Ésta es una cartilla de escuela nueva que se acoge a la Ley General de Educación, bajo el Ministerio de Educación Nacional, en la cual los directores de las áreas en el ministerio recopilan estas propuestas. Se dispuso entonces a buscar el libro para mostrármelo y señaló los apartados que hablaban sobre TPR y también me indicó el método natural que le había causado inquietud porque no lo había oído nombrar antes. Posteriormente me obsequió las fotocopias sobre toda la temática de las lenguas extranjeras, para relacionarlas con las metodologías propuestas.

Esto demuestra entonces la iniciativa propia de la docente por querer comentarme y hacerme preguntas en relación a las metodologías que ella por su parte ha decidido retomar, con interés por participar de una manera argumentativa, basándose en la teoría y que mejor que referenciada por el Ministerio de Educación Nacional. Es muy enriquecedor

conocer nuevo material que gire en torno a las metodologías y a la enseñanza de las lenguas extranjeras, por los fundamentos y razones que puedan redireccionar y encaminar el proyecto según la propuesta que formule.

Existió también una continuidad en la implementación de estrategias para lograr el orden y la atención y esto se vio reflejado en la manera como la docente decidió utilizar los reconocimientos de manera escrita en el tablero, a las filas que estuvieran en la mejor disposición. Esto lo observé en uno de los momentos en que iba a anotar una “**happy face**” para una de las filas (estrategia que ya había usado en la primera y segunda sesión) y me di cuenta que en el tablero ya la profesora había escrito anteriormente, las filas con una cara triste en la fila uno y en la tres, lo cual me hizo ver que ella también estaba empleando esta estrategia para sus clases.

#### Profesor inglés (Integración TPR)

El docente de inglés optó por implementar la estrategia de TPR, de una manera diferente a la que estaban trabajando la profesora y docente, pero igualmente válida y consistió generalmente en el uso de videos temáticos en inglés, que acogían los contenidos básicos planteados en el programa. Pues temas como los saludos y las partes del cuerpo fueron temas que se desarrollaron tanto en las sesiones del profesor como en el de la facilitadora y por lo tanto se evidenció conexión y coherencia en la escogencia de estos videos, que además pertenecían a la BBC de Londres y a Disney. De esta manera las sesiones se dividían generalmente en dos partes. Una en el salón de primero, en donde se hacían ejercicios en el cuaderno y en el tablero y la otra en el salón de informática.

La metodología de TPR se pudo evidenciar claramente a lo largo de todos los videos. Por ejemplo, se mostraban imágenes reales de niños que se saludaban (“**hello, how are you**”), sin necesidad de traducciones al español. Aparición de animales que eran nombrados en inglés y que al mismo tiempo eran repetidos por el profesor, diciendo por ejemplo: “**This is a tiger, repeat**” (este es un tigre, repitan). Aparición de partes del cuerpo en inglés, visualizados tanto en personas como animales, identificación de colores en diferentes objetos, presentados en una canción. Cuando iban a finalizar los videos aparecían unos niños despidiéndose en inglés, por lo que varios niños de primero

correspondían a esto en voz alta y agitando la mano en señal de despedida, a lo cual el profesor respondía de la misma manera.

En uno de los videos aparecieron dos personajes disfrazados que eran muy llamativos para los niños y que sacaban de una bolsa algunas partes del cuerpo para pegarlas a un monstruo ubicado en una pared. Estos personajes según lo que iban sacando iban diciendo: “**blue legs** (piernas azules), **brown arms** (brazos cafés), **green hands** (manos verdes), etc. Fue interesante notar como esta misma actividad se desarrolló con los niños de primero en una sesión de inglés a cargo de la facilitadora, la cual consistía en unir a una persona dibujada, los diferentes miembros de su cuerpo.

Mientras que, la repetición de estas palabras por parte del profesor constituían un refuerzo de los términos y una mejor comprensión auditiva. Las canciones, por su parte, servían igualmente de apoyo al vocabulario y centraban rápidamente la atención de los niños, al igual que representaciones cómicas de personajes que dramatizaban escenas a manera de recopilación de las temáticas.

Los niños respondían a estos videos repitiendo con una pronunciación muy clara y realizaban acciones en ellos mismos. Por ejemplo en el vídeo del cuerpo, los niños identificaban en ellos mismos las partes del cuerpo que nombraban. También se despedían en inglés tal como lo hacían los niños en el vídeo y repetían nuevamente bajo la imitación al profesor, quien iba consolidando y estableciendo significados contextualizados que facilitarían la comprensión y adquisición de la lengua extranjera paulatinamente.

En otro momento en el que el vídeo además de las partes del cuerpo, nombraba y mostraba animales, se observó como nuevamente el empleo del vídeo es un recurso muy efectivo para captar la atención de los niños y en ésta ocasión, el hecho de que aparecieran imágenes reales de animales, en donde se enfocaban y nombraban algunas partes de su cuerpo, además de adoptar los planteamientos de TPR, según lo dijo el profesor, ayudaban a que los niños pudieran relacionar este vocabulario también en otros seres de la naturaleza y en otras situaciones. Además solía decir a los niños: “Fíjense que repiten harto para que ustedes entiendan y repitan”. Me agradó que el profesor me

comentara que tenía un juego de las partes de la cara y espero conocerlo en otra sesión de clase.

También el profesor empleó otros recursos donde se observó TPR e incluso **Content Based Approach**, al enseñar canciones como “**Hello how are you?**” y “**Abc’s song**”, con esta última escribió la letra correspondiente en el tablero (anexo A.4). Otro de los mecanismos fue la realización de ejercicios prácticos y lúdicos en el cuaderno de inglés, que consistió en dibujar en el tablero una persona con unas flechas para que los niños escribieran las partes del cuerpo que correspondieran al dibujo. Esta es pues una manera de refuerzo del vocabulario y de las habilidades de escucha y escritura, ya que los niños empiezan a tener un acercamiento de los fonemas y sus diferencias con los de la lengua materna. Es muy importante también las preguntas abiertas a los niños, con el fin de permitirles una mayor participación, obtener una evaluación general sobre lo que han aprendido en momentos donde por ejemplo una niña confunde la “**nose**” con la boca, no siendo el profesor quién la corrigió, sino otro niño que ya sabía este término.

Para ver la ejecución detallada de las anteriores actividades consultar el Anexo A. 9, A.12 y registro fotográfico en Anexo G.2

Evaluando así la puesta en práctica de la primera estrategia, la profesora de primero, aunque en un principio había demostrado tener incertidumbre con respecto a su papel en la implementación de la estrategia, paulatinamente fue integrando varios elementos de lo acordado en la reunión. (Ver anexo A.7), hasta el punto de manejar y reforzar el vocabulario visto en actividades cortas e improvisadas, pero que sin embargo reflejan una total apropiación y entendimiento de la estrategia TPR de una manera tan natural y lúdica, que la misma respuesta de los niños demostró ser bastante satisfactoria. Añadido a esto, el interés que se va despertando en la docente por revisar y comparar las metodologías propuestas con el material que reciben del Ministerio de educación, deja entrever que la docente puede hacer aportes muy valiosos a partir de la profundización en los contenidos teóricos sobre el tema y así mismo está dispuesta a colaborar para aportar un material que enriquezca la estrategia y que pueda relacionarse con la misma. (Ver anexo A.8)

Por su parte, el docente de inglés, deja ver de la misma manera elementos claros en los que se identifica la metodología de TPR y no precisamente en su propia expresión corporal o en la representación demostrativa, sino en el uso de recursos audiovisuales que son igualmente válidos, e incluso incentivan aún más el interés por parte de los niños acrecentando su atención. (Ver anexo A.9).

Además, este recurso audiovisual, contribuyó a solucionar un dilema que se había presentado con la profesora de primero, ya que debido a los pocos computadores con los que contaba la institución, el profesor, se llevaba a sólo unos cuantos niños al salón de informática dejando a los otros a cargo de la profesora, la cual se quejó y sugirió al profesor, que buscara la manera de trabajar con todo el grupo durante el espacio de informática. Por esto se considera que la solución que dio el profesor al utilizar un vídeo en inglés para trabajar con una parte del grupo, mientras que el otro utilizaba los computadores, fue muy propicia para lograr un trabajo provechoso en beneficio de todo el grupo

Un aspecto relevante para tener en cuenta es conocer el impacto que han tenido las clases de inglés a cargo de la facilitadora en los niños, pues esto demuestra que tanta motivación y expectativas tienen frente a la clase y según esto, por ejemplo en el grado de primero, se observa una disposición positiva en la que los niños relacionan la clase con algo divertido como lo es un juego al hacer preguntas como “¿Hoy también vamos a jugar?, ¿A qué vamos a jugar?, ¿Volvemos a cantar la canción?·”, etc y por otra parte se observa una participación en algunos niños por mencionar vocabulario que han adquirido en sus casas y en otros contextos.

Así pues otras sesiones de inglés en primero han implementado, con base en las metodologías, herramientas lúdicas y dinámicas con el fin de que los niños no pierdan el interés por el inglés y lo aprendan de una manera agradable (ver anexo A.10 y A.11).

Todo esto permitió una mayor evidencia registrada en saber qué tanto se estaban involucrando los profesores con la estrategia de TPR, cómo la estaban aplicando y con cuánta frecuencia retomaban el vocabulario de estas sesiones, a manera de refuerzo y

apoyo a los contenidos y se llega a la conclusión que realmente fueron bastante satisfactorios estos resultados (Ver anexo A.12 y A.13).

De esta manera, el profesor concluyó que la integración metodología TPR en sesiones de clase, se trataba de una buena herramienta para trabajar con niños pequeños, ya que todo lo que implicaba movimientos y requiriera del sentido de la visión, les llamaba la atención.

Finalmente la situación sobre el traslado del profesor concluyó en se le reajustó el horario trabajando inglés con los niños de primero, pero ahora en la jornada de la tarde. Razón por la cual se consideró que para continuar con su colaboración y trabajo, desde ese momento se iniciaría la propuesta con el grado de primero de la jornada de la tarde, sabiendo lamentablemente que ya no sería la profesora de primero de la jornada de la mañana quien pudiera seguir siendo partícipe del equipo de trabajo. De esta manera se continuó un trabajo mucho más personalizado con el docente de inglés, con la ventaja de tener mucho más tiempo de conversación y reflexión durante la semana.

Posteriormente se comentó que ya después de haber implementado una metodología, la intención era entonces la de emplear otra, que en este caso sería escogida por el profesor, según la que más le llamara la atención y después de haber estudiado el documento que se le había entregado con la recopilación de las otras metodologías.

El profesor comentó que a él le gustaba mucho enseñar por medio de canciones, ya que le interesaba personalmente la música y también le parecía adecuado presentar videos a los niños que reforzaran el vocabulario y los temas vistos en clase. Sin embargo, no recordaba el nombre de la metodología que incluía esto, así que le dije que la metodología en la que se empleaban juegos, canciones, dinámicas y actividades agradables para los niños bajo un marco significativo de comunicación, era la del **Content Based Approach**. También le comenté que estaba de acuerdo en empezar a emplear esta metodología, ya que conocía un poco los gustos e inclinaciones del docente a partir de lo observado en sus clases y por esta razón ambos coincidimos en que era factible y ameno de trabajar. (Ver Anexo B.4)

En el momento de empezar a ejecutar actividades con este énfasis, se observó como los niños disfrutaban de juegos con recursos diferentes a los que estaban acostumbrados a usar en clase y esto los motivaba a participar con expectativa frente a propuestas alternas. (Ver Anexo A.14). Con respecto a esto, el profesor de inglés también introduce juegos a partir de ejercicios escritos sencillos, que permiten una evaluación detallada sobre lo que han aprendido los niños hasta el momento en un tema específico para que quede consignado en sus cuadernos. Este tipo de actividades no se habían pensado ni tenido en cuenta antes y realmente son valiosos a la hora de conocer procesos individuales sin dejar de lado la metodología como parte de la estrategia. (Ver Anexo A.15). En una ocasión el profesor comentó que era enemigo de los libros colombianos, pues los ejercicios no eran tan prácticos como los extranjeros. Esto a mi modo de ver demuestra que sí tiene un interés particular por que se tenga en cuenta en las actividades un sentido útil y provechoso para todos, logrando un aprendizaje más eficiente. (Ver Anexo A.16).

#### 4.2 ESTRATEGIA # 2: Integración **Content Based Approach** (estudiante)

En un principio y antes de empezar con las clases en inglés, se pensó en trabajar posteriormente al saludo y presentación en inglés, el abecedario. Sin embargo, considerando que en la medida en que los niños se identificaban y reconocían a sí mismos, era más coherente trabajar el vocabulario de las partes del cuerpo, para que este tema no quedara aislado en un futuro y también para que se abarcaran aspectos tan importantes como la identidad y autoestima, en actividades de refuerzo tales como “quién soy yo”, “cómo me percibo ante los demás” y “cómo estos me perciben a mí” (ejercicio de identificación de semejanza con el otro.) de esta misma manera, se sabe que es fundamental que todas las sesiones tengan una secuencia y una conexión, así pues hasta el momento ha existido una coherencia entre esta actividad y las actividades anteriores.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta antes de iniciar con la segunda estrategia, fue la de enseñar el vocabulario siempre fuera sea posible por medio de canciones, sabiendo que cantar solamente una vez la canción, no basta. Es necesario que tanto en la sesión en la que se enseña como en posteriores, ésta sea reforzada, ya que en una primera medida los niños oyen sonidos y los van reproduciendo de acuerdo con la melodía de la canción (tararean) hasta que van asimilando fonéticamente las palabras y son capaces de reproducirlas correctamente en la melodía.

Por otro lado el “**Content based approach**” sería muy fácil de integrar en esta temática, al tener que desarrollar sesiones lo más significativas posibles para los niños y por esto en las sesiones asignadas se evidenció que:

Las canciones como “**head, shoulders, knees and toes**”, a parte de una muestra clara de esta metodología, son herramientas de centración de atención cuando los niños están muy dispersos. También dinámicas de identificación de semejanzas con otros, que consistían en que los niños debían pararse al lado de un compañero mencionando una semejanza que descubrieran con él. Por ejemplo: yo tengo los ojos negros (**black eyes**) como Juan José, fueron momentos en los que claramente se observaba el CBA al aprender en experiencias significativas y lúdicas. Los niños aparte del aspecto físico se

refirieron también a la ropa (“yo también tengo puesta una camisa blanca”), en la que se empleaba la traducción al inglés, mostrando iniciativa por cooperar con propuestas diferentes a las sugeridas.

Otro momento consistió en la narración de un cuento titulado “El niño que perdió el ombligo”, ya que por medio de este no se enseña el vocabulario de las partes del cuerpo de manera aislada, sino que tiene sentido en una situación imaginativa que le ocurre a un niño, además de mencionar otro vocabulario como el de los animales. Puede que se piense que la narración de cuentos se dirige más hacia la metodología de **Storytelling** y aunque esto es cierto, también tiene elementos del CBA, lo cual demuestra la interrelación que va existiendo cada vez más entre las metodologías.

Por otro lado se emplearon juegos de curiosidad y misterio en los momentos en que era indispensable cubrirse los ojos para identificar a un compañero o para poner las partes de la cara en una cabeza pegada en el tablero, en esto recursos como bombas y pañoletas para cubrir los ojos crean expectativas y deseos por participar en la actividad, también se llevaron a cabo juegos activos de desplazamiento y movimiento, de habilidades y destrezas y juegos de creatividad e imaginación como crear personajes en bombas y relatar una situación anecdótica del personaje en cuestión. Recortar de revistas partes del cuerpo por separado para crear un monstruo con unas características definidas y presentarlo a los compañeros retomando elementos de la comunicación y el lenguaje y lo más importante poniendo en práctica el vocabulario aprendido.

Para ver la ejecución detallada de las anteriores actividades remitirse al Anexo A.11 y A.14

#### Integración **Content Based Approach** (profesor inglés)

Es interesante notar cómo el profesor aún continúa empleando la estrategia anterior de TPR al señalar partes del cuerpo para consolidar el vocabulario, ya que ésta es la idea, manejar diversas posibilidades de metodologías en una misma sesión, ya que la idea de iniciar con una nueva estrategia, no implicaba que la anterior dejara de ser tenida en

cuenta, sino que por el contrario era importante notar como la ejecución de una sesión se puede enriquecer de varias metodologías.

También el profesor recurrió a los juegos prácticos como crucigramas y sopas de letras de las partes del cuerpo, que servían como evaluación de conocimientos de una manera amena y que eran nuevas oportunidades para recordar el vocabulario visto con su correspondiente pronunciación. En ocasiones el utiliza la pregunta directa (“¿qué será **neck**?”) y en general los niños responden con seguridad (“cuello”).

Recurre igualmente a gráficos y dibujos en el tablero, por ejemplo al dibujar una persona y escribir “**hair, head, face, neck**” repitiendo nuevamente estas partes, seguido por los niños para que en el momento de resolver el crucigrama, tuvieran esta referencia escrita.

Surgen entonces aspectos interesantes que se relacionan con la competencia de escritura, pues en el momento en que los niños empiezan a realizar el ejercicio, uno dice fa-se y el profesor hace la retroalimentación de que se escribe diferente a como se pronuncia **Face**: “feis”. Igualmente un niño ayuda a otro diciéndole “nariz es no sé”. Sí responde el otro nariz es no se (**nose**). Se considera que todas estas estrategias son mecanismos válidos para retener vocabulario a mayor plazo. En este sentido se observó también cómo los niños se empiezan a preguntar por las diferencias escritas entre los idiomas, lo cual incentiva su metacognición lingüística.

Nuevamente el docente recurre a los videos que en este caso son de Disney, con la ventaja que cuenta con ejercicios continuos para repetir y ejercicios para contestar, pero sobre todo sabiendo que a los niños les encanta ver videos infantiles, con personajes que conocen y les son familiares. Esta es una manera divertida de aprender y por supuesto que tiene que ver con el **Content Based Approach**, pues el hecho de estar repitiendo frecuentemente el vocabulario, les permite una mayor apropiación de este, e incluso el tarareo de canciones les va indicando cual es la correcta pronunciación “**mummy, hello mummy I love you**”. Temas como saludos, en los que los personajes de Disney se saludaban entre si (**Hello Mickey, How are you? Fine thank you**) mientras que el profesor va haciendo preguntas “ ¿Quién era Mowgli? Una niña dice:”el niño” y el profesor

le dice Mowgli **it's a boy**, todos repiten. Además no permite que los niños traduzcan, sino que hablen en inglés.

Para finalizar, el docente dice que lo que vieron en el video es lo mismo que aprendieron en las canciones durante sus clases. Canta con los niños y repiten entre todos **hello, good morning**, etc. Finalmente hace una evidencia clara de CBA al decir: "Ustedes pueden saludar a la profesora diciendo **good afternoon teacher**" y ya que la profesora de la jornada de la tarde se encontraba presente en ese momento les responde "**good afternoon students**" diciendo para despedirse "**bye bye**".

Para ver la ejecución detallada de las anteriores actividades remitirse al Anexo A. 15 y A. 16

Para evaluar un poco esta estrategia se formularon tres preguntas informales que arrojaron lo siguiente:

¿Qué ventajas tiene la enseñanza del inglés por medio de juegos?

Rta: "Yo la verdad no le veo desventajas por ningún lado, lo que veo son ventajas. Yo considero que es una práctica interactiva. Para ellos es mucho más importante estar trabajando con el video o con el computador.

¿Cómo es la respuesta de los niños?

Rta: "Ellos prefieren trabajar en el computador que escucharlo a uno". Por ejemplo ¿te acuerdas de las parejas de los números?. Por otro lado fíjate la tendencia que ellos tienen de repetir y la imagen y audio es para ellos fabuloso."

¿Qué relación encuentra entre las siguientes estrategias de enseñanza: canciones, videos, juegos?

Rta: "Es lo más práctico y lo más sencilla para ellos al estar mecanizando todo. Además el proceso de enseñanza-aprendizaje es más efectivo, eso hace que los niños presten atención y estén desestrezados y descansados."

Finalizando la implementación e integración de la segunda estrategia, algo importante surgió como iniciativa del profesor de inglés, y fue la instalación de todos los niveles del software “**English Discoveries**”, ya que este programa impulsado por el MEN, apoyaría y respaldaría el proyecto de Bogotá Bilingüe. El docente me comentó haber participado en un curso para maestros del distrito, que consistía en una capacitación de 60 horas para el manejo de este software añadiendo que: “cualquier programa gratuito de inglés, a mi me interesa.”

Sin embargo, una interesante reflexión del docente en cuanto a esto consistió en que en principio iba a empezar a trabajar con grado quinto, ya que no podría empezar en ese momento con primero, pues estaban hasta entonces aprendiendo a usar el Mouse y presentarles un programa más sofisticado no tenía sentido hasta que tuvieran los conocimientos básicos sobre el uso del computador.

Por otro lado debido al inicio de un nuevo año escolar, se vio conveniente retomar el programa elaborado por el docente el año anterior y hacer los ajustes pertinentes según lo había sugerido, ya que él mismo reconocía que se debían cambiar unos puntos. Por esta razón se consideró adecuado trabajar en la reelaboración del programa de inglés para grado primero como parte de la tercera estrategia.

#### 4.3 ESTRATEGIA # 3: Reelaboración programa inglés primero (Ver anexo F.2)

Esta estrategia fue una idea que tuvo el profesor, en el momento de identificación de la problemática, ya que él consideró que la estudiante podría ayudarlo en este proceso, al reconocer que: "La programación no está de acuerdo muchas veces con los contenidos o con el nivel de inglés que los niños pueden tener."

La sugerencia que le había hecho al profesor de inglés para reelaborar el programa, era pensar ante todo en que los temas que se fueran a trabajar según los contenidos específicos del área, debían tener un orden secuencial y coherente, teniendo en cuenta que era mejor iniciar con saludos y presentación personal, lo cual implicaba identidad y por lo tanto podría integrar partes del cuerpo. En cuanto a este tema en específico, en varias observaciones realizadas en sus clases comprobé como el profesor enseñaba este vocabulario frecuentemente; sin embargo "partes del cuerpo" no era un tema que estuviese incluido en el programa. Frente a esto le comenté que si era un tema que realmente trabajaba debía estar mencionado en el programa, ya que éste era una guía general de lo que se trabajaría en el año y por lo tanto el hecho de que no quedara constancia de algo que en la práctica si se trabajaba, no tenía sentido.

También me pareció bien relacionar este programa con el que actualmente pongo en práctica en la institución en la que dicto clases de inglés a niñas de cuatro y cinco años, pues por más que se trate de contextos, edades y grados diferentes, se están manejando en general los mismos contenidos y esto si es factible de adaptar a cualquier situación. El profesor me comentó que su intención era la de incluir dos o tres contenidos para cada uno de los periodos, con una duración de dos meses cada uno y al preguntarle qué tanto se cumplía el programa, me respondió que se cumplía más o menos.

Antes de iniciar la corrección, el profesor me muestra el suplemento al programa oficial de inglés para grados sexto, séptimo, octavo y noveno de educación básica secundaria y décimo y once de educación media vocacional No.1 de 1988. El cual fue repartido por el MEN dirección general de capacitación Instituto Electrónico de Idiomas. Cuando le pregunté si de ahí había sacado algo para los niños pequeños, asintió y me mostró una

página cuyo título decía contenidos básicos, entre los cuales se señalaban algunos contenidos comunicativos como: saludar a alguien informalmente, identificarse uno mismo, dar instrucciones en el salón y pedir la identificación de los objetos.

Estudiando entonces el documento del programa que le facilité, el docente empezó a hacer correcciones sobre su programa haciendo observaciones como: "El tema de partes del cuerpo podría ser antes de los miembros de familia. Después si podrían ir los colores y los números. En el programa que tengo no he agregado las figuras geométricas, pero ahora que lo pienso, yo creo que las figuras se pueden meter con los colores porque se relacionan, entonces déjame y yo incluyo esto aquí. Sería también conveniente incluir en el programa los animales como logro para el segundo período".

Cuando le pregunté en que contenidos se trabajaban en el tema "**Birthday Greetings**", me respondió que su intención era que los niños aprendieran la canción del "**happy birthday**". Frente a esto le comuniqué mi punto de vista en el que no me parecía que este tema como tal se debería incluir ya que solo se trata de una canción y que además ya es conocida por los niños en sus cumpleaños.

Le pedí el favor al profesor que para el siguiente encuentro me gustaría ver la articulación de los logros con el programa, a lo cual el accedió para seguir haciendo las correcciones pertinentes. Sin embargo, en los siguientes encuentros no trajo esta información sino que hasta después de un tiempo trajo los logros del primer y segundo periodo argumentando que aún no tenía digitados ni claros los de los periodos siguientes.

Noté que el profesor tenía únicamente dos logros de inglés por periodo ( Ver anexo H.1) de los cuales uno evaluaba la actitud y disposición del niño. Entonces al leer un logro del primer y segundo periodo decía: Identifica saludos informales y vocabulario de elementos del salón y del segundo: "Domina todos los contenidos: vocabulario, números, miembros de la familia y animales" me pareció que abarcaba muchos contenidos en uno sólo, por lo que le pregunté que si en un caso hipotético un niño dominaba los números a la perfección, pero reconocía solo algunos miembros de la familia y no sabía en absoluto los animales, qué criterio utilizaba para evaluarlo y qué nota merecía ese niño. El profesor me respondió: "Si tienes razón, pero es que uno ponerse a evaluar varios logros es muy

pesado. Sumado a éste comentario facilista, empecé a notar como el empleo de videos, aunque era una excelente estrategia, se estaba volviendo en algo muy frecuente, hasta que el docente me explicó que “Con los videos uno no se mata con las clases, pues así ellos aprenden más. Además si te fijas los niños están super atentos. Yo prefiero trabajar con videos que trabajar en la clase uno repita y repita y no le paran atención.” Frente a esto manifiesto abiertamente mis diferencias e inconformismo, pues el empleo del video no se puede convertir únicamente en el instructor, porque de esta manera el profesor como tal estaría asumiendo un rol muy pasivo y muy cómodo al no tener que planear ni ejecutar sesiones, dentro de la gran variedad de actividades por las que se pueden optar.

Por otro lado paralelamente a la reelaboración del programa se contó con el tiempo para analizar algunos softwares que había traído el docente con el fin de instalarlos y mirar su pertinencia para la población. Me mostró entonces uno de una sopa de letras y lo intentamos resolver, pero finalmente el docente concluyó que “Mira todo el tiempo que nos demoramos para encontrar como se resolvía esta sopa de letras, el juego es muy confuso, yo creo que los niños no lo van a lograr resolver.”

Otro programa consistía en un juego de armar parejas en el que se mostraba por ejemplo un dibujo del color rojo y la pareja era una ficha en la que decía “**red**”. El docente pensó que este juego sería interesante de trabajar pero con los niños de quinto, pues los de primero hasta el momento estaban aprendiendo a usar el mouse.

Finalmente, como evaluación de esta tercera estrategia, después de haber analizado el programa y observar la carencia de estructura y secuencia y ver también la poca conexión y relación con los logros que sencillamente no evaluaban con objetividad lo desarrollado en los períodos y sumado a esto, los comentarios del docente que aunque muy francos y sinceros, demostraban el poco compromiso que éste tiene con la educación que está impartiendo a sus estudiante. Sin embargo reconozco que al menos empieza a demostrar interés por reconocer primero que todo que se deben gestar cambios en los procesos y por lo menos tiene la apertura para recibir retroalimentación, sugerencias y recomendaciones por parte de la estudiante, que realmente fueron tenidas en cuenta y se incluyeron en el documento final del programa.

## 5. CONCLUSIONES

La aplicación de las estrategias en relación a las metodologías, tal vez fueron un pretexto para que los niños vivenciaran cambios en las rutinas a las que estaban acostumbrados. Por esto opino que antes que al aprendizaje, contribuyeron a crear un ambiente apacible y agradable de mayor distensión y juego.

Por otra parte las evidencias registradas demuestran como el aprendizaje de vocabulario y comandos básicos poco a poco se fueron consolidando al haber sido enseñados y reforzados de una manera novedosa y lúdica. Pudiendo afirmar que las metodologías demostraron ser eficaces y útiles para iniciar en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Igualmente fue notoria la integración de varias metodologías en una misma actividad, lo cual demuestra que se complementan entre sí efectivamente y que son coherentes a los principios básicos del enfoque comunicativo.

Por otro lado, frente a problemáticas identificadas, tales como: problemas de aula y vínculo escuela-hogar, fue difícil diseñar una estrategia que arrojara resultados positivos, ya que las situaciones que afrontan los niños en sus hogares, son realidades muy difíciles y complejas para poderlas asumir directamente en la escuela.

Sin embargo, la afectividad y la relación cálida y cercana con los estudiantes fueron fundamentales para lograr una empatía inicial y poder así recibir una buena disposición y apertura a las propuestas. De lo contrario las metodologías no se hubiesen podido aplicar.

Frente a todo esto, es posible que en varios momentos se haya visto la implementación de las metodologías, sin embargo estoy segura que el profesor no recuerda el nombre de estas, pues siempre que le preguntaba por alguna, decía no acordarse del nombre pues según él no se dedicaba a la teoría, sino al trabajo práctico. Esto aunque en parte es bueno, demuestra no haber cumplido con el objetivo de pasar de lo empírico a lo teórico, luego el profesor no tuvo interés por profundizar en las metodologías de manera que

podiera enriquecer su gestión pedagógica. De todas maneras considero que esto tiene un sentido incluso mucho más profundo, pues el mismo, al reconocer que no tiene vocación docente y que no le gusta ni se siente cómodo como profesor, explica el hecho de no tener una verdadera intención por mejorar su quehacer docente, al crear un ambiente agradable y distensionado en el que exista interés por los estudiantes y por sus necesidades individuales.

Por esto pienso que la investigación acción fue la mejor herramienta que pudo haber sido empleada para este trabajo de grado y cumplió eficazmente con su objetivo primordial: permitir la reflexión del docente frente a su quehacer pedagógico en un contexto determinado, de manera que toda la teoría presentada en el marco teórico pudiese ser reevaluada y repensada para el grado específico de primero en la institución concreta Cristóbal Colón sede B.

## 6. RECOMENDACIONES

Finalmente las recomendaciones propias para la institución en general que sugiero desde mi punto de vista, consisten, primero en una evaluación periódica del desempeño de los docentes a partir de la opinión de los estudiantes, que permita poner de manifiesto el conformismo o inconformismo frente a los docentes. También pienso que es necesaria un mayor seguimiento y retroalimentación frente al currículo propuesto, programas de estudio, estándares y sistematización de logros e indicadores de logros, ya que muchos de estos, según lo que observé se encuentran totalmente desarticulados o no son evaluados de una manera pertinente.

El tema de la vocación de los docentes es muy difícil de tratar, ya que simplemente es algo que se tiene o no se tiene, no obstante es importante saber que en cualquier profesión y labor son indispensables el respeto y el servicio que se presta al otro, en lo posible, de la manera mas solidaria, cordial y cálida que se pueda.

La recomendación también para ellos, en especial para el docente de inglés, sería la de remitirse y ampliar información con respecto a las metodologías que se emplearon y que puedan ser empleadas en el área de inglés, viendo esto no como una carga extra que demanda tiempo, sino realmente como una ayuda y un apoyo que enriquece el trabajo con los niños, permitiendo un aprendizaje efectivo en esta lengua extranjera, no solo por respaldar el proyecto Bogotá Bilingüe, sino por reconocer los grandes beneficios que este proceso genera a corto, mediano y largo plazo.

## 7. APRENDIZAJES

En cuanto a los profesores, fue muy enriquecedor el hecho de haber compartido con docentes del sector oficial, ya que se aprenden muchas cosas sobre una realidad difícil que requiere de mucha paciencia, dedicación y sobre todo vocación.

Según esto observé una diferencia enorme entre los dos profesores en aspectos como responsabilidad, trato a los niños, compromiso, puntualidad y dedicación entre otros muchos.

Fue importante saber como aunque en un principio la profesora de primero se encontraba desmotivada e insegura de su papel dentro del proyecto, fue trabajando paulatinamente por enriquecer su quehacer docente y colaborar con la ejecución de las estrategias de una manera muy optimista y creativa. Su iniciativa fue fundamental para centrar el interés de los niños para emplear el inglés en diferentes situaciones y contextos fuera de la clase como tal, evidenciando que es posible el apoyo al programa de Bogotá bilingüe a partir de otras áreas.

La vocación docente y buen trato hacia los niños por parte de la profesora, son también garantías de la importancia del vínculo afectivo que debe existir entre docente – estudiante, para que éste último logre una total apertura y confianza frente a su orientador, facilitando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor de inglés, mencionó que las metodologías le habían parecido muy prácticas, porque eran las que realmente servían no solo en el inglés, sino en todas las materias y por esto estuvo siempre dispuesto a colaborar en lo necesario para poder integrarlas según las estrategias propuestas.

Finalmente, esta experiencia para mi representa un gran enriquecimiento en varios sentidos. Por un lado, la inmersión en el sector oficial, pone de manifiesto una realidad que viven la mayoría de niños en el país en relación a falencias y carencias afectivas, emocionales, de salud y protección. Los altos índices de agresividad a los que se ven

sometidos y según esto, las actitudes y comportamientos tan disruptivos y difíciles de manejar.

Según esto, al tener la experiencia de trabajar paralelamente el inglés en una institución privada con niñas de altos recursos socioeconómicos, se hacen notorias y evidentes las diferencias en cuanto a manejo de grupo, estrategias de centración de la atención, autoridad, rutinas y hábitos, manejo de normas, sanciones, etc. De esta manera las metodologías empleadas tuvieron a su vez que acomodarse y ajustarse a las exigencias del contexto, pues de lo contrario es posible que se hubiera recaído en un activismo sin sentido ni coherencia.

## BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA SAIGNES, Miguel. Sobre la lengua universal. [en línea]. "lugar de publicación desconocido". (s.n.). [citado en 8 octubre de 2005]. Disponible en Internet: <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/9801/lenguas/miguelacostasaignes.html>.

ALBAIGÉS, Josep M. Diccionario de palabras afines con explicación de su significado preciso. Madrid : Espasa, 2001. p. 464.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Dirección de Evaluación y Acompañamiento. Formación de Educadores. Proyecto Bogotá Cundinamarca Bilingües en 10 años.

BAKER. Diferencias entre el aprendizaje y adquisición de una lengua. [en línea], "lugar de publicación desconocido". Foreign Language. Agosto 14 de 2007, [citado en 16 septiembre de 2007]. Disponible en: <http://www.foreign-language.org/index.php/2007/08/>

BRITISH COUNCIL COLOMBIA. Proyecto Bogotá Bilingüe en 10 Años. [en línea. Bogotá]. Consejo Británico. (s.f). [citado en 21 julio de 2006]. Disponible en Internet: <http://www.britishcouncil.org/es/colombia-education-education-projects-bogota-bilingue.htm>

CARBONELL, JAIME. Enseñar y aprender lenguas. En : Cuadernos de Pedagogía. Madrid. No. 330; (2003); p. 40.

CARDONA TOBÓN, GLORIA. Pedagogía de la lectura en una lengua extranjera. Manizales : Universidad de Caldas, 1999. p. 35-37, 41.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. Bogotá : s.n. 2003. p. 19, 21, 263.

\_\_\_\_\_ Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras : Inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie guías No. 22. Bogotá : Imprenta Nacional. 2006

DAVID. Crystal, English as a Global Language. New York : Cambridge University Press, 1998.

GÓMEZ, TORREGO, Leonardo. El léxico en el español actual: Uso y norma. Madrid : Arco Libros, 1995. p. 111.

HALLIWELL, Susan. Teaching English in the primary classroom. New York : Longman handbooks for language teachers, 1998. p. 4.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CRISTÓBAL COLÓN. Bogotá: Clase editorial XXI, 2005. p. 8-29

KHAN, Julia. y BRUMFIT, C. Teaching English to Children: using games in teaching English to young learners. England : University of Warwick. Longman, 1996.

Lingualinks. Communicative language teaching. [en línea]. "lugar de publicación desconocido" (s.f.). [citado en octubre 30 de 2005]. Disponible en Internet: <http://www.sil.org/ligualinks/LANGUAGELEARNING/>

ROJAS BERNAL, Leyla María. Cómo aprenden los niños una lengua extranjera. Bogotá : Magisterio, 1998. p. 7.11-20.

SÁNCHEZ LÓPEZ, María del Pilar. RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, Rosario. El Bilingüismo. Bases para la Intervención Psicológica. Madrid : Síntesis, 1997. p. 119

SCOTT, Wendy. y YTREBERG, Lisbeth. Teaching English to children. New York : Longman keys to language teachers, 1999. p. 1.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Proyecto Bogotá y Cundinamarca Bilingües. [en línea]. Bogotá. Red académica. (s.f.). [citado en julio 15 de 2005]. Disponible en Internet: [http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/bogota\\_bilingue/index.html](http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/bogota_bilingue/index.html)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Localidad de Usaquén. [en línea]. Red Bogotá. Bogotá. "publicador desconocido". [citado en 15 mayo de 2006]. Disponible en Internet: <http://www.lopublico.redbogota.com/secciones/localidades/usaquen/index.htm>

VILKE, Mirjana. VRHOVAC, Yvonne. (Base de datos) : Professional Development Collection. Children and Foreign Languages. European Education. English Department, Faculty of Philosophy, Zagreb University. 1997, Vol. 29, Issue 2.

What is TPR. [en línea]. "lugar de publicación desconocido". Update bilingual education. ESL,Language Instruction,learn second language 2003, [citado en septiembre 19 de 2005]. Disponible en Internet: [What is TPR - 2003 & 2004 Update bilingual education, ESL,Language Instruction,learn second language.htm](#)

ZARO, Juan. y SALABERRI, Sagrario. Storytelling. Oxford : Thomson Litho, 1995. p. 2-4.

Anexo A.1  
Registro de observación  
práctica pedagógica

Fecha: Ago 25 -05                      Hora: 8:00  
Lugar: patio                      Actividad: oración de inicio

Descripción: Una de las profesoras titulares dirigió la oración del Padrenuestro en Inglés por la mañana. Debido a que conozco la oración en este idioma, me pude dar cuenta que la oración fue bastante diferente a la habitual, con la repercusión de que los niños al repetir la oración la memorizan de ésta manera errónea.

Interpretación: Los niños aprenderán esta manera de decir la oración, ya que para ellos su profesora es un modelo a seguir y confían plenamente en todo lo que les transmite. Considero que ya que se trata de un jardín bilingüe, es fundamental que se analice la pronunciación que se enseña a los estudiantes.

Registro de Observación

Fecha: Oct 10 -05                      Hora: 9:30  
Lugar: salón de primero                      Actividad: intermedio para salir a descanso

Descripción: Los niños estaban dispersos y hacían mucho ruido causando bastante desorden en el salón. Un niño les pidió a los otros que hicieran silencio y en ese momento intervino la profesora llamándole la atención para que en vez de decir silencio el niño dijera “silen”

Interpretación: La profesora al intentar corregir a uno de sus estudiantes, no es consciente que está cometiendo un error de pronunciación (silen, en vez de silence) que el niño inmediatamente aprenderá e interiorizará para emplear en un futuro cuando quiera pedir silencio a sus compañeros.

Anexo A.2  
Registro de Observación

Fecha: May 22 -06

Hora: 10:30

Lugar: salón de primero IED Cristobal Colón

Actividad: descanso

Objetivo: obtener información por parte de los estudiantes acerca del profesor de inglés.

Descripción: Durante la hora de descanso, unos niños de primero se acercaron a preguntar el motivo de mi visita a la institución, al decirles que les iba a dar clases de inglés, aproveché para preguntarles cómo les parecía su profesor de inglés. Ellos inmediatamente respondieron que no les gustaba porque era muy bravo y los trataba mal. Una niña me contó que en una ocasión a todos los había jalado fuertemente del brazo, causándoles mucho daño y que por esto la mamá de la niña acudió a la institución para hablar con el docente. Unos niños de segundo grado, al hacerles la misma pregunta, también me comentaron que el profesor de inglés era muy bravo y que no le tenían aprecio.

Interpretación: es factible que el desempeño en esta asignatura se vea influenciado negativamente por la percepción que tienen los niños en cuanto al docente. Además su disposición y estado emocional se puede estar afectando por la tensión y el estrés que les puede producir este tipo de clases, luego es posible que no aprendan con agrado, pierdan el interés y se encuentren desmotivados para entender el Inglés y adaptarlo a diferentes situaciones de su contexto. La connotación del manejo físico puede significar otra negativa perspectiva de cómo se está impartiendo la asignatura y también puede generar bloqueo e inhibición por parte de los estudiantes.

Anexo A.3  
Registro de Observación

Fecha: May 8 -06

Hora: 11:00

Lugar: salón de primero

Actividad: lectoescritura

Objetivo de la observación: registrar los comportamientos y actitudes tanto en niños como en la profesora en una sesión de clase, con el fin de conocer mejor al grupo, saber qué tipo de estrategias emplea la docente, e informarme sobre lo que se puede llegar a presentar en una futura clase de inglés según el rendimiento y disposición de los niños.

Descripción: La profesora de primero me comenta que los niños no pudieron tener descanso pues estaba lloviendo y por lo tanto deben permanecer en el salón de clase. Ella motiva al grupo con canciones y dinámicas, pero los niños están muy dispersos e inquietos. En el momento en que inicia la clase, la profesora tras intentar varias veces llamar la atención de manera grupal e individual de buena manera, le pide a los niños que saquen su cuaderno. Un niño al que había ayudado en la anterior visita a hacer los trazos de las letras para copiar la información del tablero al cuaderno, me reconoció y me pidió que nuevamente lo ayudara, además me recomendó que empleara el método de la arañita (cuento) para hacer los trazos. Otro niño que conocía los trazos y los podía hacer me pidió que le dictara, la razón es que no alcanzaba a ver al tablero y se encontraba en los puestos de atrás. La profesora continuaba con la actividad (hacer oraciones con la letra T) y constantemente invitaba a los niños a participar, proponiendo nuevas oraciones. En el momento en que me tuve que ir el niño que me había pedido ayuda con el trazo había escrito únicamente la fecha, le hacía falta la instrucción y el ejercicio de 3 oraciones que ya habían construido entre todos. Noté que tenía un lápiz muy desgastado por el uso y por ende muy pequeño para poder escribir correctamente. Finalmente recomendé al niño que practicara la escritura en casa pero al preguntar por los miembros de la familia que podían ayudarle, me comentó que sus hermanos y mamá nunca le ayudaban y que no tenía papá. Le pedí entonces el favor al compañero sentado junto a él que lo dejara copiar y le ayudara cuando no pudiera hacer un trazo. El compañero aceptó. Al despedirme pedí el favor a la profesora que me indicara en la lista del curso cuantos niños

tenían dificultad en la escritura por no haber cursado el preescolar. En total resultaron 11 niños con problemas únicamente en relación con la escritura.

Interpretación: comprendo y admiro la difícil labor de la docente de Primero. Ella debe asumir la indisciplina que genera un ambiente pesado y agobiante y lo hace de manera positiva. Es más, dada la situación de que no pudieron tener descanso es más entendible el comportamiento disperso en los niños aún cuando se empleen canciones y recursos didácticos apropiados para la edad.

Al niño le gustó la estrategia del cuento de la arañita, para aprender a hacer las letras y aunque se trabajó en español, se relaciona directamente con la metodología de storytelling, luego es una metodología que puede generar motivación para aprender el trazo de las letras en este caso.

Por otro lado considero que puede haber un problema de visión en algunos niños que generan indiscutiblemente dificultades de aprendizaje. La profesora invita a participar, eso genera mayor comunicación.

Existe una problemática evidente en cuanto al retraso de los niños que no hicieron preescolar, esto a parte de lo académico repercute en su dimensión emocional. Ha sido muy difícil nivelar al curso. La profesora me pidió el favor que diseñara y le enseñara una metodología para la lectoescritura. Es indispensable conocer el contexto familiar de los estudiantes ya que esto influye también en su desempeño.

Finalmente la zona de desarrollo próximo puede ser muy efectiva, ya que la profesora no da abasto para apoyar el proceso de enseñanza, pues permite que los niños se apoyen y colaboren, especialmente si hay uno que comprende los contenidos y está en capacidad de brindar retroalimentación a otros.

Anexo A.4  
Registro de Observación

Fecha: Ago 8 -06                      Hora: 10:30  
Lugar: salón de primero              Actividad: clase de inglés

Objetivo: observar al profesor de inglés en una sesión de clase y conocer su método, estilo, didáctica y relación con los estudiantes.

Descripción: El profesor de inglés se estaba demorando y la profesora de primero me dice que a veces cuando el profesor prende los computadores hace clase de informática en vez de inglés. Noté que las mesas cambiaron de lugar, ahora están en un pentágono con 4 niños promedio por mesa.

Antes que el profesor llegara, les dije a los niños que les tenía una buena noticia y que tenía que ver con inglés, los niños tenían que adivinar. Una niña dijo: “Que el profesor va a estar todo el tiempo” y otro niño le dijo, “no, eso no es una buena noticia”.

Cuando el profesor llega, espera unos minutos a que todos los niños hagan silencio, pero hay mucho desorden y ruido, se me acerca y me dice “eso si es un problema tantos niños en primero, deberían ser 34 y son como 50.”

Después el profesor utiliza alrededor de cinco minutos de la clase para ordenar el salón. Sujeta a algunos niños del brazo y los cambia de puesto. Continúa el desorden y el profesor opta por escribir en el tablero (con letra despegada y más elaborada) las letras del abecedario hasta la n, con su respectivo dibujo y cantar la canción Abcd's, pocos niños la tararean y otros siguen distraídos.

El niño que anteriormente le había gustado el método de la arañita, me pidió que lo ayudara a escribir, ya que no alcanzaba a ver el tablero y me dijo que si podíamos hacer la letra con la arañita. Le dice a su compañera “me van a hacer la arañita” y después le pregunta: “¿A usted le cascan cuando hace la letra fea?”.

Yo le digo que él puede copiarse del cuaderno de su compañera si no alcanza a ver, pero él sigue empeñado en que le tengo que ayudar con la arañita.

Después de la sesión una niña de quinto grado se acercó al profesor a decirle que varios de sus compañeros se están quejando del maltrato físico que el profesor ejerce con ellos al cogerlos bruscamente. El profesor se defendió diciendo que por ahorrarse problemas que tuvo anteriormente, había optado por no volver a tener ningún contacto físico con los niños ya que había estado en proceso de investigación pero no habían detectado nada. También me comentó que el mismo había pedido traslado tres veces por sentirse inconforme con algunos docentes y algunas instituciones de carácter oficial.

Interpretación: se puede evidenciar los roces y el mal ambiente entre los docentes y especialmente con el profesor de inglés. Hay una constante vigilancia porque el profesor sea puntual y desarrolle sus clases de manera adecuada.

También los niños han demostrado no sentir aprecio por el profesor y eso es fundamental para su aprendizaje del inglés. En cuanto a la indisciplina se tiene que buscar un medio para que los niños centren su atención, porque es muy difícil explicar lo que se quiere hacer con tanto desorden.

Se había pensado emplear la canción de “The Alphabet song” para enseñar el abecedario y por esto, el hecho de ver que el profesor emplea canciones para enseñar temas, demuestra que se tendrán varios puntos en común a la hora de elaborar el programa de inglés y planear las sesiones.

Se considera que el hecho de escribir en el tablero con letra despegada y más elaborada, es decir con más detalles, puede generar confusiones en los niños que hasta ahora están aprendiendo y reforzando la letra cursiva.

Finalmente narrar cuentos (storytelling) como el de la arañita para realizar trazos, llama la atención de los niños y podría emplearse a futuro, como motivación tanto en el inglés como en español.

Anexo A.5  
Registro de Observación

Fecha: Ago 14 -06

Hora: 11:00

Lugar: salón de primero

Actividad: clase de inglés (estudiante)

Objetivo: desarrollar una clase de inglés incluyendo todas las metodologías, con el fin de que la profesora de primero empiece a comprender y relacionar cómo se pueden incluir las metodologías al enseñar una temática.

Descripción: La profesora dejó en orden a los niños después de su clase y se sentó junto a un niño que estaba atrasado en el tema. Aproveché entonces para iniciar la actividad presentándome y saludando a los niños en inglés. Les pregunté si sabían cómo se saludaba en inglés y algunos dijeron "hello", les dije que esa manera estaba bien, pero que también había otra forma de saludar y era diciendo "good morning" y que así nos saludaríamos de ahora en adelante en la clase de inglés.

Después les mostré un estuche de un instrumento que tenía en mi espalda y les pregunté si sabían qué podría ser. Ellos dijeron básicamente, que se trataba de una guitarra o un violín. Para que adivinaran les di la pista de que el instrumento empezaba por T y poco a poco lo fui sacando del estuche hasta mostrarles que se trataba de un tiple, el cual quería conocer a los niños. Les pregunté entonces qué decíamos las personas cuando nos conocíamos por primera vez con alguien y ellos dieron varias respuestas, hasta que un niño dijo que preguntábamos el nombre de la otra persona. Asentí, y les comenté que el tiple quería saludar y conocer el nombre de todos los niños, pero como le gustaba tanto cantar entonces lo iba a hacer con una canción que empecé a interpretar y en la cuál se saludaba, se decía el nombre y se preguntaba por el nombre de otra persona.

Así repetimos la canción varias veces y les propuse el juego de llamar a otro amigo (tiburón) para que pasara de un compañero a otro y así el que lo atrapaba debía continuar con la canción. Además de esto, les mostré un dibujo de un niño y una niña nombrándolos en inglés y para comprobar si habían entendido, pedí que levantaran la

mano los boys (niños) y después las girls (niñas). A los niños que les iba tocando el turno de cantar les iba dando un muñequito para que lo recortaran, colorearan y le pusieran su nombre en el centro y así se lo pegaran en dos dedos de la mano para saludar a sus otros compañeros en inglés. Hicimos una variación en el juego para que todos alcanzaran a decir su nombre y esta consistió en jugar tingo tango y así decir el nombre con mayor rapidez. Cuando los niños terminaron sus muñequitos, llegó el momento de socializar con los demás saludando y preguntando por el nombre. En el transcurso del juego unos niños me pidieron permiso para ir al baño. Aproveché entonces para mencionar a todo el curso los comandos en inglés de ir al baño y amarrar los zapatos. Posteriormente si me preguntaban en español, les hacía repetir en inglés el comando para darles permiso. En los momentos de desorden y desconcentración usé los recursos de contar hasta cinco en inglés aplaudiendo y también el de nombrar las filas y poner una carita feliz en el tablero cada vez que nombraba a determinada fila y los niños se encontraban en silencio y sentados en sus puestos. En ocasiones la profesora intervino llamándole la atención a algún niño en particular y me colaboró recogiendo el material que los niños ya habían utilizado.

Finalmente, como les había prometido que les iba a traer algo en la visita anterior. Pasé por los puestos repartiéndoles unas colombinas y los niños empezaron a agradecerme, por lo que aproveché la oportunidad para agradecer y decir de nada en inglés mientras ellos iban repitiendo esto. Cuando le repartí a la profesora llamé la atención de los niños para que escucharan como ella también sabía agradecer en inglés y así lo hizo.

Al terminar la clase pedí a la fila number one que cada uno de los niños recogiera 3 papeles del suelo y los botará a la caneca. Los niños iban saliendo del salón y se despedían con su muñequito mostrándoselo a la profesora y repitiendo bye bye.

Interpretación: con esta actividad se puede evidenciar el uso de metodologías como TPR, por ejemplo en el momento en que se pide que levanten la mano los “boys” y las “girls”. Storytelling, en el momento de contar una corta historia sobre el instrumento que viene a saludar a los niños. Content based al enseñar la canción como medio para saludar a los demás y al jugar con el fin de presentarse ante los demás. Communicative language, cuando los niños se paraban en la silla para decir su nombre.

Anexo A.6  
Registro de Observación

Fecha: Ago 28 -06

Hora: 11:00

Lugar: salón primero

Actividad: clase de inglés (estudiante)

Objetivo: reforzar la temática vista la clase anterior, así como comandos básicos y estrategias de orden, a la vez que integrar mayor vocabulario empleando las diferentes metodologías.

Descripción: Inicié la actividad saludando a los niños en inglés y así mismo recibí su respuesta. Les comenté que el tiple no había podido venir pero que en su reemplazo había invitado a su prima para que cantáramos “The hello song”, les pregunté si sabían cuál podría ser el instrumento y si recordaban la canción y me respondieron que el instrumento era una guitarra pero no recordaban la canción. Afirmé diciendo que sí se trataba de una guitar y la fui sacando poco a poco del estuche, mostrándoles las partes de la cara (que tenía dibujadas) en inglés, mientras los niños enunciaban estas mismas palabras en español.

Cantamos la canción diciendo nuestros nombres y después les dije que la guitar nos había traído algo para jugar. Un niño pensó que se trataba de “tiburónsín”, pero se trataba de unos adhesivos en forma de corazón y camiones que iban a ser para las girls y los boys. Les indiqué corporalmente: “raise your hand : boys/ girls” Los niños siguieron la instrucción y después les conté que el juego consistía en que cada niño iba a tener un carro, ya que estaban marcados con los nombres, y que esos carros iban a andar por la calle (los fui pegando en los dos tableros del salón) hasta que el niño que reconociera su carro se parara en un asiento ubicado en el centro del salón y dijera: “hello my name is...” Si el niño lo decía bien, le ponía un punto a los boys y lo mismo a las girls. Ganaba el equipo con mayor cantidad de puntos.

Empecé entonces a llamar de a 5 niños y niñas e inició el juego. Cuando los niños seleccionaban un nombre que no les correspondía, yo, que era el policía de tránsito les

ponía multa y debían volver a intentarlo. La profesora también intervino ayudándoles a los estudiantes que no podían encontrar sus nombres. Una niña no había terminado de copiar la tarea anterior y me pidió ayuda, pero entonces la profesora me dijo si podía salir con ella un momento para explicarle la tarea, me pareció una buena idea.

En ocasiones en que los niños se dispersaban o varios se ponían de pie, decía que cuando contará hasta five iba a poner un punto extra al equipo que estuviera más ordenado. También motivé a los niños para que hicieran barras a sus equipos (boys, girls) y se ganaran puntos extras. El niño que encontraba su nombre podía decorar y colorear su adhesivo y así todos los niños participaron hasta finalizar la sesión.

Interpretación: Con ésta actividad se aplicaron varias metodologías en los momentos en que por ejemplo: cantamos la canción de “hello song” con un instrumento diferente (content based approach), indicarles corporalmente “raise your hand y boys and girls” (TPR), participar en un juego, en el cual se debía compartir a todos los compañeros el nombre (communicative language teaching method). Todos estos permitieron que los niños comprendieran qué debían hacer y participaran de manera activa en la sesión.

Anexo A.7  
Registro de Observación

Fecha: Sep 27-06

Hora: 9:30

Lugar: salón primero

Actividad: lectoescritura

Objetivo: conocer cómo se ha empezado a trabajar la estrategia de TPR

Descripción: Después de que la profesora explicó a los niños lo que debían trabajar para la casa, se me acercó y me comentó que en los anteriores días ya habían empezado a trabajar lo que se había acordado, saludándose con los niños en inglés por la mañana y así mismo saludando en inglés a las personas que ingresaban al salón. También mencionó que otro día recordaron ciertas palabras y vocabulario básico en inglés, así como las partes del cuerpo que se estaban trabajando en las sesiones de inglés. Posteriormente me preguntó si ya se había enseñado el “good night” (buenas noches), pues ella en una ocasión lo había empleado con los niños, al igual que los números del uno al diez. Esta información la corroboré en el momento del descanso con los niños de primeros, preguntándoles si su profesora les había hablado en inglés y qué tipo de palabras decía. A lo cual ellos respondieron que la profesora sí les había hablado en inglés en los momentos en que se saludaban diciendo “hello”, cuando se despedían decían “bye bye” y también “my name is”. Les pregunté entonces si habían hablado con alguien más y ellos respondieron que con las profesoras, pues si entraba la profesora de cuarto, quinto y la coordinadora, las saludaban en inglés.

Interpretación: lo anterior sugiere que aunque de manera directa no pude observar la integración del vocabulario ni comandos en inglés en una clase regular, existe cierto interés en la profesora por querer comunicarme que ha tenido presente lo acordado en la reunión y que lo ha puesto en práctica en situaciones cotidianas como lo demuestran los saludos con los niños y con profesoras que ingresan al salón y por otro lado en situaciones en las que se evoca cierto vocabulario, con el fin de reforzarlo y consolidarlo de manera efectiva.

Anexo A.8  
Registro de Observación

Fecha: Oct 4 -06

Hora: 9:30

Lugar: salón de primero

Actividad: intermedio para salir a descanso

Objetivo: registrar los momentos en que la profesora integre la estrategia del TPR en la clase y compartir información acerca de las metodologías.

Descripción: La profesora me pregunta si en el formato que fue entregado, se incluía el método natural, yo le respondí que aunque lo conocíamos no hacía parte de las estrategias trabajadas y le pregunté cuál era el motivo de su pregunta, ella respondió que había leído en una cartilla la manera en la que debía ser trabajada la disciplina de las lenguas extranjeras a partir de unas metodologías específicas. Esta es una cartilla de escuela nueva que se acoge a la ley general de educación, bajo el ministerio de Educación nacional, en la cual los directores de las áreas en el ministerio recopilan estas propuestas. Se dispuso entonces a buscar el libro para mostrármelo y señaló los apartados que hablaban sobre TPR y también me indicó el método natural que le había causado inquietud porque no lo había oído nombrar antes. Posteriormente me obsequió las fotocopias sobre toda la temática de las lenguas extranjeras, para relacionarlas con las metodologías propuestas.

La profesora pone a los niños a recoger la basura y cuando estos se acercan a depositar los papeles en las canecas la profesora va contando simultáneamente con el niño los papeles que arrojan. Un niño bota los papeles y le dice a la profesora, boté "nine" (nueve) y la profesora hace con los dedos y cuenta one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine. De ésta manera pasan siete niños a arrojar papeles en la caneca y cuando un niño cuenta en español, la profesora le dice "in english" (en inglés). Una niña debe contar con los dedos, en inglés, hasta que le dice a la profesora five.

En el momento en que ingresan al salón unas personas de la empresa Colombina a repartirles a los niños galletas y colombinas, la profesora dice: cuando los niños los

saluden en inglés todos al tiempo, los señores les van a dar las colombinas”, entonces unos niños empezaron a decir good morning y la profesora dijo que tenían que ser todos al tiempo y así los niños saludaron diciendo good morning.

Interpretación: el hecho de que la docente por iniciativa propia decida comentarme y hacerme preguntas en relación con las metodologías que ella por su parte ha decidido retomar, demuestra su interés por participar de una manera argumentativa, basándose en la teoría y que mejor que referenciada por el ministerio de educación nacional.

Se espera que este documento sea estudiado analíticamente para poder comentar las opiniones al respecto y también para hacerle saber a la profesora que su aporte fue muy válido y necesario para el trabajo de investigación acción, no sólo para hacerla sentir bien y motivarla a que siga aportando y enriqueciendo al trabajo, sino porque realmente el material que gire en torno a las metodologías y a la enseñanza de las lenguas extranjeras, es indispensable para direccionar y encaminar el proyecto según la propuesta que formule.

Por otro lado, es también muy satisfactorio observar cómo sin pedirle o recordarle la implementación de la estrategia, la docente integra de manera natural en una situación cotidiana como lo es el aseo del salón, el vocabulario relacionado con la acción que se realiza, en este caso el número de papeles para botar a la basura.

Se evidencia la metodología de TPR en el momento en que la profesora en la medida en que va contando en inglés va señalando con sus manos el número representado y así mismo pide a los niños que realicen este ejercicio.

Esta misma habilidad para integrar de manera natural el vocabulario, también se vio reflejada en el refuerzo de comandos básicos, de manera igualmente contextualizada, al saludar a personas (incluso ajenas a la institución) en un idioma en el que habitualmente no se haría, pero que bajo los objetivos del proyecto Bogotá bilingüe sería ideal hacerlo y por esto se piensa que la profesora comprende ésta intención y contribuye para apoyarla, además de usarlo como un recurso para que los niños se estimulen a hablar en inglés con la recompensa de recibir un incentivo por esto.

Anexo A.9  
Registro de Observación

Fecha: Sep 27-06

Hora: 10:30

Lugar: salón informática

Actividad: clase de informática

Objetivo: registrar los momentos en que el profesor de inglés integre la estrategia de TPR en el desarrollo de la actividad.

Descripción: El profesor organizó a los niños por parejas, en los doce computadores con los que cuenta el salón de informática y al grupo restante lo ubicó en medio del salón para mostrarles un video en inglés, en el que aparecían unos niños saludando y diciendo "hello". Después aparecían unos animales que eran nombrados en inglés, y al mismo tiempo el profesor repetía algunas de estas palabras. En el video también se cantaba una canción de los colores y de los animales, el profesor repetía tanto los colores como los animales diciendo por ejemplo: "This is a tiger" (este es un tigre).

Los niños estaban atentos al video y en el momento en que aparecieron las partes del cuerpo en inglés tales como cabeza, brazos, manos y piernas, visualizados tanto en personas como animales, algunos niños se tocaban esas partes del cuerpo y las nombraban. Posteriormente aparecieron dos personajes disfrazados que sacaban de una bolsa algunas partes del cuerpo para pegarlas a un monstruo ubicado en una pared. Estos personajes según lo que iban sacando iban diciendo: "blue legs (piernas azules), brown arms (brazos cafés), green hands (manos verdes), etc.

Para finalizar el video, los niños que aparecían al inicio de éste, aparecieron nuevamente despidiéndose en inglés, por lo que varios niños de primero correspondieron a esto en voz alta y agitaron la mano en señal de despedida y de ésta misma manera se despidió el profesor de inglés.

Interpretación:

Tanto el profesor de inglés como la profesora de primero comentaron anteriormente que habían tenido un conflicto, ya que debido a los pocos computadores con los que contaba la institución, el profesor, se llevaba a sólo unos cuantos niños al salón de informática dejando a los otros a cargo de la profesora, la cual se quejó de esto y le sugirió al profesor que buscara la manera de trabajar con todo el grupo durante el espacio de informática. Por esto se considera que la solución que dio el profesor a este dilema fue muy propicio para lograr un trabajo provechoso para todo el grupo y que mejor que emplear este tiempo para un refuerzo en el inglés por medio de un recurso distensionante y llamativo como lo es un video pedagógico.

La metodología de TPR se pudo evidenciar claramente a lo largo de todo el video, desde el momento del saludo hasta el de la despedida, ya que se demostraba por medio de la imagen (y que en este caso era real, es decir, animales y personas reales) su nombre correspondiente en inglés, sin necesidad de traducciones al español. De ésta manera, la repetición de estas palabras por parte del profesor constituían un refuerzo de los términos y una mejor comprensión auditiva. Las canciones, por su parte, servían igualmente de apoyo al vocabulario y centraban rápidamente la atención de los niños, al igual que representaciones cómicas de personajes que dramatizaban escenas a manera de recopilación de las temáticas. Fue interesante ver como por ejemplo estos personajes realizaron la misma actividad que se desarrolló con los niños de primero en una sesión de inglés a cargo de la estudiante, la cual consistía en unir a una persona dibujada, los diferentes miembros de su cuerpo.

Temas como los saludos y las partes del cuerpo son temas que se han venido desarrollando tanto en las sesiones del profesor como de las estudiantes y por lo tanto se evidencia conexión y coherencia al presentar el video en relación con los contenidos vistos y así mismo se piensa que ésta puede ser una razón por la cual los niños (como se observa) participan identificando en ellos mismos las partes del cuerpo que nombraban.

Finalmente que los niños se despidan en inglés tal como lo hicieron los niños en el video y que sumado a esto reciban la misma respuesta en el profesor, va consolidando y estableciendo significados contextualizados que facilitaran la comprensión y adquisición de la lengua extranjera paulatinamente.

Anexo A.10  
Registro de Observación

Fecha: Sep 4-06

Hora: 11:00

Lugar: salón primero

Actividad: clase de inglés (estudiante)

Objetivo: reforzar los contenidos vistos anteriormente y seguir aplicando usos de las diferentes metodologías adaptadas a actividades lúdicas.

Descripción: Debido a que la profesora de Preescolar se encontraba incapacitada, la profesora de primero debía acompañar a los niños en ese momento, por lo cual no pudo estar presente en la sesión de inglés. En el momento en que llegué, saludé a los niños en inglés y volvimos a cantar la “hello song” (canción del saludo). Los niños me preguntaron por la sorpresa que había traído ese día e intentaban ver lo que tenía en mi maleta, pero yo les dije que si se organizaban y se sentaban íbamos a poder ver la sorpresa. Había mucho desorden y los niños estaban tan dispersos que decidí emplear varias estrategias empezando por la canción de “Please be quiet” (por favor hagan silencio), como los niños seguían en desorden, decidí emplear la estrategia de la “happy Face” para las filas en orden (estrategia que ya había empleado en la primera y segunda sesión) y me di cuenta que en el tablero ya la profesora había escrito anteriormente, las filas con una cara triste en la fila uno y en la tres, lo cual me hizo ver que ella estaba empleando esta estrategia para sus clases. Como los niños seguían en desorden y algunos no querían obedecer, empleé la estrategia del “time out” (tiempo fuera), pero el niño al que le llamé la atención no quiso permanecer en el puesto destinado para el “time out”, así que decidí escribir y decir en voz alta que los niños que anotara no iban a recibir un sello para la próxima clase. Anoté a dos niños y una niña. A los niños que me preguntaban si podían ir al baño les hacía repetir este comando en inglés, de manera que todos pudieran oír.

Finalmente les dije a los niños que para ese día había traído “puppets” (títeres), los niños se miraron desconcertados y entonces saqué de mi maleta un títere ellos dijeron “ahh títeres”. Después se acomodaron con sus asientos alrededor del escenario y empecé la obra, que básicamente se trataba de un niño que cuando los compañeros le preguntaban

“hello, what is your name?”, él respondía “My name is Floripondio” y por esta razón los niños se burlaban de él y lo rechazaban. Hasta que un día el personaje los rescató de un perro que los perseguía a los niños cuando estos se encontraban jugando y así se dieron cuenta que Floripondio era una persona amistosa y especial. A lo largo de la obra iba integrando varias palabras en inglés en la medida en que aparecían los personajes, señalaban un objeto o realizaban una acción, por ejemplo: “Floripondio llegó a su casa y llamó a su mamá: mother where are you?, y después he “cried” (lloró): Waa. Y la mamá le dijo: don’t cry my son y le dio un kiss: mua. Para finalizar, canté una canción sobre los especiales que somos cada uno y les pregunté a los niños por qué creían ellos que eran especiales y qué era lo que más les gustaba hacer. Les repartí una hoja para que se dibujaran a ellos mismos con los objetos, o en las situaciones que más les gustaba. En la medida en que me iban entregando los dibujos, me iban contando qué significaban y yo decía esto mismo en inglés, mostrando el dibujo para que los demás lo vieran.

Interpretación: emplear siempre diversas estrategias para llamar la atención de los niños de manera que hagan silencio y estén dispuestos para la clase, no siempre va a generar estos resultados, ya que debo tener en cuenta que al utilizar muchas estrategias puedo saturar a los niños y sobreestimularlos, no logrando el objetivo esperado. Sin embargo, me sentí bien de saber que la profesora ha tenido en cuenta la estrategia de las filas para emplearla en su clase.

Es importante siempre recordar las canciones enseñadas, parar ir notando qué tanto han sido asimiladas por los niños y cómo es su participación frente a estas, al igual que me interesa notar su curiosidad frente a lo que se va a hacer en la clase y los materiales que traigo para ser utilizados.

Básicamente, la actividad con títeres me permitió poner en práctica las metodologías durante toda la sesión, por ejemplo, en los momento en que: dije que había traído puppets y mostré un títere (TPR), narré con los títeres una historia de la vida cotidiana (storytelling) y communicative method, les pedí que se dibujaran y se identificaran con algo significativo para ellos (content based), etc.

Anexo A.11  
Registro de Observación

Fecha: Sep 11-06

Hora: 11:00

Lugar: salón primero

Actividad: clase de inglés (estudiante)

Objetivo: integrar las metodologías en una sesión de clase

Descripción: la profesora me comentó que para esa clase tampoco iba a poder asistir, pues tenía que reemplazar a la profesora de preescolar, ya que continuaba incapacitada.

Para iniciar la sesión recordamos la canción de “hello”, y debido a que los niños estaban bastante dispersos, les pedí que se pararan en sus asientos para que me vieran mejor y poder así cantar la canción de “Head, shoulders, knees and toes” (Cabeza, hombros, rodillas y dedos del pie), a la vez que observaban las partes del cuerpo que correspondían con la canción.

Los niños me imitaban mientras tarareaban la canción y después se ubicaron en sus puestos. Empleé el recurso de nombrar las filas para poner happy faces, ya que la profesora continuaba utilizando esta estrategia y tenía escrito en el tablero las filas con sus respectivos símbolos.

Posteriormente, pedí aun niño de la “line number one” (fila número uno), con indicaciones en inglés, que se pusiera de pie y se acercara al tablero para poder explicar lo que íbamos a hacer. Yo me paré a su lado y les dije que al pararnos al lado de este compañero debíamos buscar una semejanza con él, por ejemplo: yo tengo los ojos negros (black eyes) como Juan José. Llamé entonces a un niño para que se parara al lado de él y dijera algo en lo que se le pareciera y así sucesivamente hasta que la mayoría de los niños de la fila uno encontraba una semejanza con su compañero, fuera niña o niño. Los niños aparte del aspecto físico se refirieron también a la ropa (“yo también tengo puesto una camisa blanca”) y después las filas dos y tres tuvieron la oportunidad de realizar el ejercicio. A medida que los niños se referían a una característica, yo la traducía en inglés y la hacía evidente señalándola en los dos niños que se estaban comparando.

En el momento en que los niños nuevamente se empezaban a dispersar, les dije que teníamos otra sorpresa y fui sacando lentamente un cuento que a continuación iba a leer. La profesora en ese momento ingresó al salón y permaneció hasta el final de la actividad. El libro se llamaba “ el niño que perdió el ombligo”. Traduje esto en inglés e hice una introducción sobre que pasaría si nos levantáramos un día y no encontráramos nuestra head, nuestros arms, etc. Les pedí que se revisaran para ver si sí tenían su “Belly button” (ombligo) y ellos así lo hicieron. La narración del cuento consistió en ir integrando algunas palabras en inglés, a medida en que o se mostraban los dibujos (por ejemplo los animales) o en la historia se mencionaba expresiones y gestos de fácil comprensión (por ejemplo el niño estaba “angry” y hacer el gesto de estar bravo). Antes de pasar una hoja les preguntaba qué animal creían que iba a parecer y hasta que acertaban nombraba al animal en inglés. La actividad finalizó con unas preguntas simples y con el refuerzo de algunas palabras del vocabulario empleado.

Interpretación: En un principio y antes de empezar con las clases en inglés, se pensó en trabajar posteriormente al saludo y presentación en inglés, el abecedario. Sin embargo, considerando que en la medida en que los niños se identifican y reconocen a sí mismos, era más coherente trabajar el vocabulario de las partes del cuerpo, para que este tema no quedara aislado en un futuro y por esta razón actualmente se trabaja este tema en actividades de refuerzo de “quién soy yo”, “cómo me percibo ante los demás” y “cómo estos me perciben a mí” (ejercicio de identificación de semejanza con el otro.) de esta misma manera, se sabe que es fundamental que todas las sesiones tengan una secuencia y una conexión, así pues hasta el momento ha existido una coherencia entre esta actividad y las actividades anteriores.

Se cree que siempre que sea posible, el vocabulario, se enseñará por medio de una canción, tal es el caso de la canción “head, shoulders...”, con la cual se evidencian las metodologías de content based approach y TPR, en la medida en que se integran a una situación práctica y se van representando las partes del cuerpo corporalmente. Cantar solamente una vez la canción, no basta. Es necesario que tanto en esta sesión como en posteriores, ésta sea reforzada, ya que en una primera medida los niños oyen sonidos y los van reproduciendo de acuerdo a la melodía de la canción (tararean) hasta que van

asimilando fonéticamente las palabras y son capaces de reproducirlas correctamente en la melodía.

La estrategia de nombrar las filas, que también fue adoptada por la profesora, permite reforzar cierto vocabulario como los números en un contexto comunicativo (Communicative teaching method), pero a su vez , logra en cierta medida centra la atención de los niños, lo cual es indispensable y ha sido una de las mayores problemáticas y preocupaciones en el momento de desarrollar una sesión .

Finalmente, la narración del cuento (storytelling) despertó gran interés en los niños y es definitivamente una estrategia fundamental en la enseñanza de vocabulario en inglés.

Anexo A. 12  
Registro de Observación

Fecha: Oct 4 -06                      Hora: 11:00 a.m.  
Lugar: salón de primero            Actividad: clase de inglés.

Objetivo: registrar los momentos en la clase de inglés, donde se integre TPR.

Descripción: el profesor de inglés inicia su clase diciendo que van a repasar las partes del cuerpo en inglés y les pone una película, mientras que comenta: “Miren las partes del cuerpo, que en animales es lo mismo que en los hombres, miren los ojos, mouth, ears. Fijense que repiten mucho para que ustedes entiendan y repitan. ¿Qué será nose?” una niña dice que nose es boca y otro la corrige diciendo que nose es nariz. El profesor nuevamente pregunta: “¿Qué está diciendo?” y responde “arms”. Después se me acercó y me dijo que tiene un juego para armar la cabeza y posteriormente se dirigió al tablero, donde escribió: “My body exercise, draw the body and write the names ”(dibuje el cuerpo y escriba los nombres)”. Hizo entonces un dibujo de una persona con unas flechas para escribir las partes del cuerpo y pidió a los niños que iniciaran el ejercicio.

Interpretación: nuevamente el empleo del vídeo es un recurso muy efectivo para captar la atención de los niños y en ésta ocasión, el hecho de que aparecieran imágenes reales de animales, en donde se enfocaban y nombraban algunas partes de su cuerpo, además de adoptar los planteamientos de TPR, según lo dijo el profesor, ayudaban a que los niños pudieran relacionar este vocabulario también en otros seres de la naturaleza y en otras situaciones. Me agradó que el profesor me comentara que tenía un juego de las partes de la cara y espero conocerlo en otra sesión de clase.

Es muy importante también el refuerzo del vocabulario y las preguntas abiertas a los niños, con el fin de permitirles una mayor participación, obtener una evaluación general sobre lo que han aprendido y en este caso saber que por ejemplo una niña confunde la “nose” con la boca, por lo cual no fue el profesor quién la corrigió, sino otro niño que ya sabía este término.

Finalmente el ejercicio en el tablero y cuaderno, refuerzan el vocabulario de manera que los niños empiezan a tener un acercamiento con la escritura de esos términos y también denota un ejercicio de apoyo de TPR

Anexo A. 13  
Registro de Observación

Fecha: Oct 9 -06                      Hora: 11:30 a.m.  
Lugar: salón de primero            Actividad: finalización del día

Objetivo: evidenciar si la profesora aparte de emplear vocabulario en inglés en una sesión regular, lo hace utilizando la estrategia de TPR.

Descripción: faltaba media hora para finalizar la jornada de la mañana y la profesora ingresa al salón saludando al profesor de inglés: "Hello teacher", el cual ya había finalizado su clase. Una niña le entrega algo a la profesora y ella responde: "thank you" (gracias), después refuerza diciendo en inglés: "pencil, pen y color" (lápiz, esfero y color). Posteriormente los niños, que estaban aún realizando su ejercicio de inglés, le muestran el cuaderno a la profesora y cuando no saben que escribir, ella les muestra con sus partes del cuerpo y también en los niños, como se dicen estas palabras, hasta que ellos lo pronuncian bien en inglés. Un niño que ya terminó el ejercicio le muestra su cuaderno y la profesora le escribe: "very good" (muy bien).

Cada vez más niños se acercan y la profesora les muestra con su cuerpo, las palabras que desean saber, hasta que de pronto la profesora dice: levanten la mano los "boys" y las "girls". Una niña se le acerca y le dice: "Profesora me presta un lápiz" y ella responde: "Yo ya les dije como se dice lápiz en inglés" y en voz alta dice "pencil". Algunos niños repiten "pencil" y la profesora dice: "Y si me va a pedir uno ¿cómo se dice?" y la niña responde: "One pencil".

Después de esto, la profesora explicó: "Vamos a venir de a two girls and two boys". Salió con ellos del salón y se dirigió al patio principal del colegio, donde los puso a hacer una actividad de espejos con la siguiente instrucción: "los números one van a hacer algo con el cuerpo y los números two los van a imitar. Se van a tocar la mouth, los eyes, la nose". Posteriormente a que los niños realizaron estos ejercicios la profesora continuó: "Van a

levantar la face mirando hacia el cielo y después van a caminar levantando un foot, el otro foot, los arms y finalmente saltar con los arms hacia arriba”.

Interpretación: me alegró mucho saber como a lo largo de toda la sesión, la profesora integró en su totalidad la metodología de TPR con ejemplos concretos , visualización de objetos reales, pronunciación adecuada y preguntas a los niños, para que ellos mismos respondieran. Considero que hubo interés y motivación por parte de estos al acercarse y resolver sus dudas, ya que la profesora estaba en muy buena disposición de ayudarles y era muy clara y explícita en su expresión corporal.

El hecho de haber escrito en el cuaderno del niño “very good”, demuestra que también tuvo la intención de incluir la habilidad escrita en inglés, para dar sentido al ejercicio de integrar el vocabulario de manera natural en situaciones concretas.

El haber nombrado el vocabulario de “pencil, pen y color” no fue un hecho desligado de la situación, sino que por el contrario, se adecuó perfectamente a la petición de una niña por usar este implemento.

Se observa también como a la profesora no solo le interesa nombrar este vocabulario, sino que además, su interés es que realmente los niños lo aprendan y lo empleen nuevamente hasta lograr la correcta pronunciación.

Finalmente, la profesora retomó un vocabulario que yo había enseñado en las anteriores clases de inglés (boys, girls, numbers, parts of the body) y lo llevó a la práctica con una actividad que a los niños les encanto, pues no suelen realizar actividades fuera del salón y además este ejercicio resultó ser muy cómico al tener contacto directo con sus compañeros y su misma profesora, la cual representaba corporalmente todas las indicaciones que daba en inglés. Fue definitivamente un registro muy satisfactorio y la profesora se vio así muy motivada, demostrando que conocía la metodología, la aplicaba y era capaz de hacerlo muy bien.

Anexo A. 14  
Registro de Observación

Fecha: Oct 30 -06

Hora: 4:30 p.m.

Lugar: salón de primero jornada tarde

Actividad: sesión inglés (estudiante)

Objetivo: permitir al profesor evidenciar los momentos en que se incluyan varios de los elementos del Content Based Approach.

Descripción: Se inició la actividad con la canción de “Head, shoulders, knees and toes” (cabeza, hombros, rodillas, pies. y a esta canción se le hicieron variaciones para centrar aún más la atención. Posteriormente se pegaron en el tablero dos grandes óvalos vacíos (que representaban caras) y se dio la instrucción de llamar a un niño para que cubriéndole los ojos “eyes” sacara una parte de la cara y la pegara sobre uno de los dos óvalos intentando encontrar la posición correcta. Ellos debían nombrar esta parte de la cara una vez se descubrieran los ojos y observar en donde había sido pegada. Cuando estas partes quedaban en un lugar diferente, por ejemplo un ojo lo ubicaban en una oreja, se decía que había quedado una crazy face (cara loca). Los niños se reían cada vez que ocurría este tipo de cosas.

Después se dividió el curso en grupos de seis y a cada uno de estos se les repartió una bomba y cuadrados de papel para que cada uno de los integrantes hiciera la “mouth”, “eyes”, etc. Los niños hicieron esto y al final debían inventarse el nombre del personaje que habían creado y relatar una situación que le ocurriera a este.

Interpretación: La metodología del Content based Approach se pudo evidenciar en primera instancia en el uso de canciones relacionadas al vocabulario de las partes del cuerpo y también en la práctica de juegos llamativos y divertidos para los niños que integraran el vocabulario de las partes de la cara. Recursos como bombas y pañoletas para cubrir los ojos crean expectativas y deseos por participar en la actividad. Igualmente la narración de historias entorno a un personaje (creado por ellos mismos) retoma elementos de la comunicación y el lengua

Anexo A. 15  
Registro de Observación

Fecha: Nov 6 -06                      Hora: 4:30 p.m  
Lugar: salón de primero              Actividad: sesión de inglés (profesor)

Objetivo: Observar el desarrollo de una sesión de inglés donde se incluyan elementos del Content Based Approach.

Descripción: El profesor de inglés inicia su clase señalando y nombrando algunas partes del cuerpo como “leg, foot, hand, arm” para que los niños repitan. Después pregunta ¿qué será neck? Unos niños responden “cuello”. Seguido a esto, hizo un dibujo en el tablero de una persona y le escribió “hair, head, face, neck” repitiendo nuevamente estas partes y seguido por los niños. Les explicó que tenían que hacer ese “crossword” (crucigrama), ya que aparecía una letra inicial y que había una flecha que mostraba este dibujo. Les puso un ejemplo con “neck” y cantó la canción de ABCD mientras iba escribiendo estas letras con su pronunciación en inglés.

En el momento en que los niños empiezan a realizar el ejercicio, uno dice fa-se y el profesor hace la retroalimentación de que se escribe diferente a como se pronuncia Face: feis. Igualmente un niño ayuda a otro diciéndole “nariz es no se”. Sí responde el otro naríz es no se (nose). Otra niña que no sabe qué escribir en el espacio de “hair” y recurre al profesor para que le ayude, este le señala su propio pelo y le dice “hair”

Interpretación: Es interesante notar cómo el profesor aún continúa empleando la estrategia anterior de TPR al señalar partes del cuerpo para consolidar el vocabulario, ya que esta es la idea, manejar diversas posibilidades de metodologías en una misma sesión gracias a que todas se interrelacionan y conectan. Específicamente la metodología del Content Based Approach se reflejó en el uso de juegos prácticos como un crucigrama, que sirvió como evaluación de conocimientos de una manera amena. En este sentido se observó también cómo los niños se empiezan a preguntar por las diferencias escritas entre los idiomas, lo cual incentiva su metacognición lingüística.

Anexo A. 16  
Registro de Observación

Fecha: Feb 12 -07

Hora: 4:30 p.m

Lugar: salón de primero (J.tarde) Actividad: sesión de inglés (profesor)

Objetivo: Registrar los momentos en que se aplique el Content Based Approach

Descripción: El profesor va a poner una película en inglés para recordar los saludos, diciendo “Cuando es por la mañana cómo decimos?...good morning. ¿y por la tarde?... good afternoon.” La película era de Disney y el tema principal eran saludos entre varios de los personajes que van saludando y diciendo “Hi, good morning, hello”, mientras los niños van repitiendo: Hello Mickey, Daisy, Donald, Goofy. Hello Aladdin, Jasmine, How are you? Fine thank you. Suena una canción y los niños la tararean poniendo atención y tratando de imitar la pronunciación en todo momento. Cuando ellos hacen traducciones, inmediatamente el profesor les pide que hablen en inglés. Aparece de pronto otra canción ( mummy, hello mummy I love you). Cuando termina el video el profesor les pregunta a los niños si les gustó y ellos asienten. El entonces les dice que lo que vieron en el video es lo mismo que aprendieron en la canciones durante sus clases. Las empiezan a cantar y repiten entre todos hello, good morning, etc. Después hace algunas preguntas sobre el video y los niños repiten. Ejemplo: “¿Quién era Mowgli? Una niña dice :”el niño” y el profesor le dice Mowgli it’s a boy, todos repiten. Sigue diciendo: “Ustedes pueden saludar a la profesora diciendo good afternoon teacher”. La profesora, que se encuentra presente dice “ good afternoon students” y para despedirse dicen “bye”.

Interpretación: A los niños les encanta ver videos infantiles, con personajes que conocen y les son familiares. En esta ocasión no se trataba de un video cualquiera, sino que el docente intencionalmente seleccionó el tema de los saludos, pues era el que se estaba reforzando. Esta es una manera divertida de aprender y por supuesto que tiene que ver con el Content Based Approach. El hecho de estar repitiendo frecuentemente el vocabulario, les permite una mayor apropiación de este, e incluso el tarareo de canciones les va indicando cual es la correcta pronunciación.

Anexo B.1  
Acta  
Reunión presentación del proyecto

FECHA: Abr 18 /2006

HORA: De las 12:00 a las 12:30 horas

LUGAR: salón de informática

CONVOCATORIA: Convocada por la facilitadora

ASISTENTES: Profesora de Preescolar, Profesora de Primero, Profesor de Inglés,  
Ana Lucía Forero

Presidió la reunión: Ana Lucía Forero, facilitadora

AUSENTES: ninguno.

Objetivo: Informar a los docentes sobre el proyecto, resolver sus posibles inquietudes y generar compromisos de trabajo y tiempo para desarrollar un plan de acción y para conformar el equipo de investigación.

Descripción: Nos reunimos con la profesora de preescolar, de primaria y el profesor de inglés, nos presentamos y posteriormente se planteó y justificó la propuesta de trabajo que se pensaba llevar a cabo en la institución, además de comentar que Gloria Cabra (trabajadora social y orientadora), sugería que para dar a conocer las metodologías y apoyar el programa de inglés en la institución, se asignaba una sesión de una hora de inglés más por semana en los respectivos grados.

Al mencionar la necesidad de colaboración y participación activa por parte de todos los presentes, surgieron numerosas preguntas y argumentos de falta de tiempo y desconocimiento sobre cómo realizar algunos instrumentos de investigación, tales como registros de observación, encuestas, entrevistas, etc. Además no se tenía claro cuál iba a ser la función de las dos docentes directoras de los grados preescolar y primero, ya que la temática del trabajo de grado estaba encaminada hacia el Inglés y esto poco o nada tenía que ver con las asignaturas que ellas impartían. Frente a esto se les aclaró que todas las áreas estaban interrelacionadas y por ende la problemática que halláramos con respecto

a los procesos de enseñanza – aprendizaje en un área, tendría mucha relación con lo que se desarrollara en las demás. De ahí la importancia de una reflexión constante sobre el quehacer del docente y el reconocimiento de todo lo que puede llegar a influir de manera positiva o negativa en el aula.

Sobre este punto se habló acerca de la importancia de conocer el contexto y hacer un diagnóstico de grupo, por lo que se expuso lo que se pensaba hacer antes de iniciar con las clases de inglés y que consistía en conseguir la información necesaria para conocer el contexto y las situaciones particulares o grupales de los cursos, y así proponer posteriormente, entre el equipo que en ese momento se estaba conformando, un plan de acción que se adaptara y ajustara a las necesidades e intereses reales de la institución.

La profesora de primero comentó que hasta el momento en la institución no se había realizado ningún seguimiento ni diagnóstico formal de los estudiantes y que por lo tanto a ella le parecía pertinente que esto se llevara a cabo y también dijo que en cierta ocasión había aprendido (aunque no en profundidad) ciertas medidas estadísticas para la recogida de datos. En conclusión estuvo de acuerdo con que se llevara a cabo el proyecto pensando en el beneficio que podría brindarle para su ejercicio docente, para sus estudiantes y para la institución misma. Por su parte, la profesora de preescolar se mostró indecisa corroborando el deseo de no tener que dedicarle mucho tiempo al proyecto.

Finalmente todas las inquietudes en relación a tiempo de dedicación y objetivo del proyecto, fueron resueltas y se procedió a establecer un acuerdo de compromiso por parte de todos, al igual que unas fechas y tiempos tentativos de encuentro y retroalimentación, conformando así el equipo de trabajo para llevar a cabo la investigación acción.

Conclusión: se espera contar con una participación activa por parte de todos los implicados en el proyecto y aunque se perciben ciertas dudas e inquietudes, también se evidencian expectativas por parte de algunos docentes, los cuales tienen la intención de cooperar en la búsqueda de mayores beneficios para los niños.

Anexo B.2  
Acta  
Reunión detección de problemáticas

FECHA: Agosto 14 /2006

HORA: De las 12:00 a las 12:30 horas

LUGAR: salón de informática

CONVOCATORIA: Convocada por la facilitadora

ASISTENTES: Profesora de Preescolar, Profesora de Primero, Profesor de Inglés, Ana Lucía Forero, facilitadora

Presidió la reunión: Ana Lucía Forero, facilitadora

AUSENTES: ninguno.

Objetivo: informar a los profesores sobre todo lo que se ha identificado a partir del diagnóstico a cerca de las características del grupo, contexto y registros de observación, con el fin de señalar ciertas problemáticas que puedan intervenir negativamente con el desarrollo de una sesión de inglés y así mismo escuchar la opinión de los profesores en cuanto a su percepción del grupo y perspectivas de solución.

Desarrollo: Una vez terminada la jornada de la mañana, se llevó a cabo el encuentro con los docentes. En ese espacio se abordaron varios temas como la indisciplina y la falta de atención en los niños. Se comentó que esto probablemente se debía a los espacios reducidos, pero el docente de inglés no estuvo de acuerdo, el problema según él, era debido a la cantidad de alumnos, por lo que se habló de un sobre cupo que impedía la atención y disciplina de los niños.

Se mencionó también otra problemática que interfería en el aspecto académico de los estudiantes y es la falta de compromiso de los padres con respecto al desempeño académico de sus hijos y al apoyo y refuerzo que deben prestar fuera de la institución.

Con los docentes se resaltó que ante todo la afectividad hacia los niños es muy importante, ya que es un medio para motivarlos con palabras como (si tu quieres puedes

lógalo, tu puedes, tu siempre puedes, vas a lograrlo, eres capaz). Es cuestión de animarlos, de quererlos y de hacerlos sentir importantes, de hacerlos sentir seres capaces. Los docentes están comprometidos en ayudar a los niños en su proceso de aprendizaje, tanto que son ellos mismos los que elaboran sus guías dependiendo del tema a trabajar, ya que no tienen ni les dan libros o textos.

La estudiante mencionó la importancia de la integración de las distintas áreas, por medio de la aplicación de metodologías utilizando recursos didácticos y dinámicos como los (juegos, canciones y cuentos) que hacen que el aprendizaje sea más eficaz y divertido para el niño, intentando simplemente cosas nuevas que lleven al niño a un estado de atención e interés por y hacia las cosas.

Una idea que surgió y fue bastante interesante, fue la enseñanza a través de medios interactivos como los computadores. Esto fue mencionado pero no se llegó a mayor profundización, ya que uno de los inconvenientes es que no todos tiene el mismo acceso a los computadores y no todos lo saben manejar bien.

Igualmente se habló sobre la reflexión docente y se sintetizó sobre la importancia de crear espacios para abordar temas como los que se habían mencionado anteriormente con el fin de llegar a una aproximación con estrategias a posibles soluciones.

Al finalizar la sesión se dio un muy corto espacio (debido el tiempo) para aclarar dudas e inquietudes con respecto al procedimiento del plan de acción, relacionado con la investigación acción y con las metodologías.

## Anexo B.3

### Acta

FECHA: Septiembre 25 /2006

HORA: De las 12:05 a las 12:30 horas

LUGAR: salón de primero

CONVOCATORIA: Convocada por la facilitadora

ASISTENTES: Profesora de Preescolar, Profesora de Primero, Ana Lucía Forero,

Presidió la reunión: Ana Lucía Forero, facilitadora

AUSENTES: Profesor de inglés.

ORDEN DEL DÍA:

1. Verificación del quórum.
2. Varios

DESARROLLO:

1. Verificación del quórum.

Se verificó el quórum y se dio por iniciada la reunión puntualizando que no era posible hacer una retroalimentación sobre el material de apoyo entregado (investigación acción y metodologías del inglés) debido a que este no había sido devuelto. Posteriormente, a grandes rasgos, se comentó sobre el diagnóstico basado en los registros de observación y en las conversaciones con los profesores y se llegó a la conclusión de que por el momento no existe ninguna metodología específica que se emplee para la enseñanza del inglés, sin embargo los docentes han demostrado que les interesaría incluir metodologías tales como la integración entre el inglés y la informática y la programación neurolingüística. Se pidió a la profesora de primero que expusiera algunas ideas clave sobre ésta última metodología a lo cual respondió que la PNL no se trataba de una metodología, sino de una estrategia que consistía básicamente en la respuesta afectiva y sugestiva del docente con el estudiante reforzando de manera positiva sus acciones e incentivando una buena autoestima, seguridad y confianza con frases como “tú puedes hacerlo” “estoy segura que lo harás bien” etc.

En el momento en que se propuso y sugirió a las docentes la integración de vocabulario y comandos básicos en inglés bajo la metodología de TPR y como parte del plan de acción, la docente de primero expresó sus diferencias con respecto a este planteamiento, justificando que ella no podía tomarse el atrevimiento de enseñar algo en lo que no estaba capacitada adecuadamente y que por ende no se sentía preparada para llevarlo a cabo. En cuanto a esto se le postuló la idea de que no se trataba de una tarea complicada porque en primera medida se trataba de un vocabulario sencillo (hello, bye, listen, etc.) que ella misma había visto y oído emplearse en las sesiones de inglés y que por otro lado recurriendo a la metodología de TPR, la cual planteó haber leído en el material de apoyo y a partir de unos ejemplos sencillos que se expusieron en ese momento, se iba a analizar qué tan efectiva o no iba a ser ésta, a partir de lo que se observara directamente en los niños como en el docente. La profesora aún así, planteó quedarse con sus reservas, sin embargo en el momento en que se le preguntó si quería intentar poner en práctica la estrategia, aceptó.

Ese fue entonces un momento propicio para explicar y mostrar en qué consistía hacer un registro de observación, por qué debía hacerse y cuáles eran sus características. Para esto se enunciaron sus elementos registrados en un formato (hora, lugar, objetivo, etc) y por medio de ejemplos se explicó en qué consistía y en qué no consistía una descripción al igual que una interpretación, la cual se sugirió como voluntaria de realizar.

Se comentó que ese formato se les entregaría en la próxima sesión de inglés, con el objetivo de que se diligenciara y devolviera al finalizar la clase. Se aprovechó entonces para pedirles por una retroalimentación por parte de ellas en cuanto a las clases de inglés dictadas, a lo que la profesora de primero comentó que ella no podía dar su opinión al respecto porque no conocía esa materia a profundidad y no sabía que estrategias y metodologías eran pertinentes para emplear y cuales no, ya que no había estudiado la didáctica para la enseñanza del inglés. Sin embargo la profesora dio a conocer su apreciación general sobre lo realizado por la estudiante en buenos términos y sin mayores sugerencias.

Tomando nuevamente la palabra, la profesora preguntó si en el momento de seleccionar la institución para realizar el trabajo de grado, las estudiantes habían tenido en cuenta cuáles eran las metodologías que la institución estaba trabajando dando unos ejemplos

como metodologías conceptuales, aprendizaje para la comprensión, inteligencias múltiples etc. Por lo que una de la estudiante respondió que aunque no se habían tenido en cuenta esas metodologías al tener que formular un marco teórico previo al lugar donde se propondría, ya que se tenía idea sobre las anteriores metodologías nombradas, se argumentó que las metodologías del inglés no distaban en nada de estas, sino que por el contrario se relacionaban y tenían mucho en común. Se planteó que lo importante al adoptar una metodología, tras conocer sus fundamentos teóricos era indispensable llevarla a la práctica y reflexionar en torno a su impacto y repercusiones. Esa era entonces la tarea que iniciábamos a partir de ese momento no tratando de ver quien iba a tener la razón sino a que tipo de reflexión y análisis se podía llegar conjuntamente.

La profesora de primero finalmente planteó que ella sabía que en educación todo estaba relacionado pero que no veía la integridad y la coherencia en mezclar en este caso dos idiomas simultáneamente, sin embargo le pareció bien colaborar y llevar a cabo el plan de acción.

## 2. Varios

Finalizada la presentación se acordó llevar a cabo lo planteado, el tiempo que posiblemente tardaría en ejecutarse (hasta mediados de Noviembre) y las acciones que se habían acordado desarrollar.

CITACIÓN A LA SIGUIENTE REUNIÓN. La próxima reunión se llevará a cabo el día lunes 23 de Octubre a partir de las 12:00 p.m.

## Anexo B.4

### Acta

FECHA: Octubre 23 /2006

HORA: De las 4:30 p.m. a las 5:30 p.m horas

LUGAR: salón de informática

CONVOCATORIA: Convocada por la facilitadora

ASISTENTES: Profesor de inglés, Ana Lucía Forero

Presidió la reunión: Ana Lucía Forero, facilitadora

DESARROLLO: Se retomó el trabajo realizado hasta el momento, en el que la estudiante trajo a colación los momentos en que se había visto concretamente la puesta en acción de la primera estrategia: integración metodología TPR en sesiones de clase por parte del profesor, el cual estuvo de acuerdo en que se trataba de una buena herramienta para trabajar con niños pequeños, ya que todo lo que implica movimientos y requiera del sentido de la visión, les llama la atención.

Posteriormente se comentó que ya que había quedado clara esa metodología, la intención entonces era la de emplear otra, que en este caso más le llamara la atención al profesor, después de haber estudiado el documento que se le había entregado con la recopilación de las otras metodologías.

El profesor comentó que a él le gustaba mucho enseñar por medio de canciones, ya que le interesaba personalmente la música y también le parecía adecuado presentarle videos a los niños que reforzaran el vocabulario y los temas vistos en clase. Debido a que no recordaba el nombre de la metodología que incluía esto, le dije que la metodología en la que se empleaban juegos, canciones, dinámicas y actividades agradables para los niños bajo un marco significativo de comunicación, se trataba del Content Based Approach. También le comenté que estaba de acuerdo en empezar a emplear esta metodología, ya que conocía un poco los gustos e inclinaciones del docente a partir de lo observado en sus clases y por esta razón ambos coincidimos en que era factible y ameno de trabajar.

Conclusión: Iniciaríamos pues a partir de ese momento buscando buenos elementos para iniciar con la segunda estrategia, la cual consistía en La integración del Content Based approach.

Anexo C.1  
Entrevista Estructurada Profesor de Inglés

Objetivo: conocer la manera en que se lleva a cabo el programa de inglés en la institución y la forma en que el profesor desarrolla los contenidos y temáticas al igual que las metodologías y didáctica.

1. ¿Qué temática se está trabajando en el área de inglés con grado 0, se trabajan en algún orden lógico, secuencial?

Rta: Objetos del salón, familia, saludos, abecedario. Todos estos temas se trabajan aprendiéndose la canción y repitiéndola constantemente. Todo es por medio de canciones, ya que soy profesor de música me gusta trabajar así.

Lo malo es que algunos libros traen la letra pero no la música, entonces muchas veces yo me la invento, además se me han perdido muchos libros aquí. Me gustaba trabajar con uno que se llama Let's Go pero ya no lo tengo.

Por otro lado hay un software muy bueno que se llama English Discoveries me gustaría ponerlo en los computadores, pero no lo tengo. También me gustaría instalar Internet y buscar cosas de inglés por Internet.

2. ¿Cuál es el programa para esta segunda parte del semestre?

Rta: "A mi me parece que con ellos no se puede ver muchas cosas. Estarían los temas del cuerpo, números, colores, estaciones y días de la semana porque meses les quedaría muy complicado para aprender y se confundirían. Me parece que el programa lo podemos reelaborar. Muchos maestros quieren dictar inglés sin estar preparados y después los errores son difíciles de superar. Con primero antes estaba otro profesor, que fue el que diseñó el programa pero los niños no sabían nada, sino hasta ahora las canciones que les he enseñado. Los de grado 0 están en pañales. La secretaria de educación no permite pedir textos, solo dan unos textos muy obsoletos y a los niños hay que ponerlos a leer cuentos de niños. Yo me quiero dedicar a hacer cuentos para niños con ciencias, es decir se enseña la vaca por medio de un cuento, los números, etc. Lo malo es que a veces a uno lo carcome la pereza."

3. ¿Qué objetivos se pretenden alcanzar? ¿Los objetivos se enuncian según las diferentes competencias en Inglés, es decir, para listening, reading, writing y speaking?

Rta: “Los objetivos se formulan en general, no por categorías. Que tal nosotros trabajar listening con ellos, casi ni reading.

Lo fundamental para los niños de transición y primero es speaking y para lograrlo el medio es la repetición.

En cuanto a escritura yo los pongo a escribir pero solo para que garabateen.”

4 ¿Cómo percibe al grupo de primero en esta materia? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades?

Rta: “Las debilidades es que por falta de hacer preescolar hay muchos problemas de aprendizaje y algunos parece que tuvieran cierto retardo.

Cómo va a poder hacerse Bogotá bilingüe si no hay maestros y cómo si el inglés no se enseña desde primaria. Además que ahora a los maestros de inglés, música, etc. Se les considera maestros de apoyo”.

5 En el aspecto de recursos, ¿Cree usted que son suficientes?

Rta: Los recursos no son buenos y además por la situación económica de los niños la secretaría de educación no permite pedir textos, solo se tienen unos libros muy obsoletos.

6 ¿Conoce alguna metodología para la enseñanza del inglés?

Rta: No recuerdo el nombre, es una de las que ustedes trabajan, pero no recuerdo en este momento. En general se utilizan las tradicionales que se usan en el idioma. (le nombro las metodologías propuestas en el marco teórico, pero no parece coincidir con ninguna). ¿Recuerda entonces en qué consiste?

Rta: que los niños repitan el vocabulario que se quiere enseñar.

7 Si la respuesta es afirmativa, ¿Lo aplica?

No responde

8 Si la respuesta es negativa, ¿Emplea usted su propio método? ¿En qué consiste?

No responde

Anexo D.1  
Material de apoyo para docentes

La Investigación Acción como Método de Investigación para Docentes

¿Qué es la Investigación Acción?

- Es un método de investigación en el que el investigador tiene un doble rol, el de investigador y el de participante.
- Es un método de investigación que combina dos tipos de conocimientos: el conocimiento teórico y el conocimiento práctico de un contexto determinado.

La Investigación Acción...

- Tiene como objetivo resolver un problema en un determinado contexto
- Representa un esfuerzo conjunto entre los profesionales y los agentes locales durante todo el proceso de la investigación: desde la definición del problema por investigar hasta el análisis de los resultados.
- Implica el uso de múltiples métodos en el recojo de la información y en el análisis de los resultados.
- Es un método de investigación en el cual la validez de los resultados se comprueba en tanto y cuanto estos resultados son relevantes para los que participan en el proceso de investigación.
- Es llevada a cabo por docentes y para docentes.

Características de la Investigación Acción en el Aula

- El docente tiene un doble rol, por un lado, es el investigador, y, por el otro, es un participante en la investigación.
- El objetivo de la investigación es relevante para el docente, en este sentido, el docente elige su objetivo.
- El docente lleva a cabo una investigación acción porque quiere cambiar “algo” que es relevante para él o ella.
- La investigación se lleva a cabo en un contexto determinado, por ejemplo, en una o varias secciones de un curso, con un “n” número de alumnos, etc.
- Durante la investigación, el docente trabaja en colaboración con sus colegas intercambiando ideas.
- Al término de la investigación, se comparten los resultados con colegas y alumnos.

La investigación acción es un proceso alternativo en torno a un objeto de estudio, que apoya la teoría, en la reflexión cooperativa para lograr una mejora en la práctica. Así, pues plantea unos pasos estratégicos para conseguir este fin. Los cuales son:

1. Observación (contexto institucional)
2. Identificación de la problemática
3. Reflexión acerca de la problemática (fundamentación teórica)
  - 3.1 Diseño y aplicación de instrumentos de observación
4. Análisis de la información
  - 4.1 Categorías de análisis
5. Reflexión sobre la validez de la problemática
6. Discusión de la problemática
7. Inicio del plan de acción
  - 7.1 Alternativas de solución
  - 7.2 Aplicación
  - 7.3 Análisis de observación
8. Reflexión

#### Síntesis

- La investigación acción es un método de investigación usado por docentes para resolver un problema práctico.
- La investigación acción combina el conocimiento teórico y el conocimiento práctico que el docente posee.
- Una investigación acción no tiene un punto final porque siempre plantea nuevas interrogantes.

## Anexo D.2

### Material de Apoyo para docentes

#### Metodologías para la enseñanza del Inglés

A partir de lo dispuesto en la ley general de Educación (ley 115 de 1994), Sección Tercera de la Educación Básica, Art. 21, en la cual se plantea como uno de los objetivos específicos para los cinco primeros grados de primaria “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” y Art. 23 en el que se incluyen los idiomas extranjeros como una de las áreas obligatorias y fundamentales en educación básica, surge el afán por actualizar la práctica pedagógica de los docentes conocedores del inglés, con el fin de buscar las metodologías, enfoques y estrategias más adecuados para garantizar al educando un aprendizaje competitivo en este idioma, que mejor se adapte a sus necesidades e intereses, así como a los de la institución.

Por ésta razón, la alcaldía mayor de Bogotá, junto con la secretaría de Educación y entidades tanto públicas como privadas, han manifestado su deseo de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, creando una propuesta que actualmente se conoce con el nombre de “Bogotá y Cundinamarca bilingües en 10 años”.

Nosotras como estudiantes de Noveno semestre del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, al ser conscientes de la magnitud del proyecto y al manifestar un especial interés por el inglés como eje temático de nuestro trabajo de grado encaminado hacia una futura labor pedagógica en ésta área, acudimos a la Institución Educativa Distrital Cristóbal Colón (la cual se encuentra vinculada al anterior proyecto) con el fin de iniciar la fase práctica de nuestra propuesta que estaría dirigida principalmente a preescolar y al primer grado de educación básica primaria, con la colaboración respectiva de los docentes directores de curso y el docente de lenguas extranjeras de este nivel.

Básicamente y para dar una breve idea acerca de las metodologías seleccionadas como parte de nuestro marco teórico, consideramos que la característica que tienen en común, es la de la comunicación integrada naturalmente en un contexto o situación, en la que se

haga indispensable el adquirir competencias lingüísticas, recibir retroalimentación y adquirir destrezas en la práctica del nuevo idioma (listening, speaking, reading, writing).

La justificación de lo anterior consiste en que la lengua materna y por ende, el lenguaje, se desarrolla a través de una interacción social en la que el niño utiliza los recursos lingüísticos que emplean sus congéneres para comunicarse y así satisfacer sus necesidades más básicas, no solo biológicas, sino también afectivas.

De igual manera pensamos emplear los medios didácticos más efectivos para el aprendizaje de niños y niñas que son: las actividades lúdicas, ya que “La comunicación y el aprendizaje son los dos elementos principales de los que se nutre el campo de la enseñanza de la lengua inglesa” (Hutchinson y Waters, 1987). Ahora bien, para apoyar el aprendizaje de una segunda lengua existen numerosos principios metodológicos que sustentan y constituyen la base para la adquisición de las cuatro competencias lingüísticas básicas de un idioma: escuchar, hablar, leer y escribir (listening, speaking, reading and writing). Estos principios deben ser comunes a todos los métodos ya que es posible demostrar su validez y aplicabilidad en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación describiremos muy brevemente en qué consisten las metodologías que consideramos pertinentes y loables de emplear con niños de preescolar y primaria.

TPR (Total Physical Response) Respuesta Total física

Una de las metodologías que hacen parte del enfoque comunicativo es la Respuesta Total física TPR (Total Physical Response). Este enfoque trata de contextualizar el lenguaje haciéndolo comprensivo al utilizar el lenguaje del entorno por medio de la manipulación de objetos en el salón en forma de juego. Esta clase de actividades permite un contacto físico con los objetos y por esto la memoria visual, táctil y auditiva juegan un papel muy importante.

este procedimiento de organización de la información es natural, inconsciente e innata y que por lo tanto no requiere de ningún tipo de esfuerzo extra para lograr el aprendizaje, sino que por el contrario produce satisfacción y no genera presión alguna. Así pues, lo que usualmente es aprendido por separado (fonología, vocabulario y gramática), con este

método se da todo al mismo tiempo debido a que no hay necesidad de analizar cada aspecto del lenguaje ya que todo es interiorizado simultáneamente.

La opción que ofrece este método en lugar de las traducciones, es la de dar una instrucción mientras que los estudiantes permanecen en silencio y después pedirles que imiten exactamente los actos del docente. El objetivo de esto es que los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar hechos concretos que sean significativos para ellos.

Ejemplo: levantar la mano y decir “raise your hand”, ponerse la mano en la boca y decir “please be quiet”, tener en la mano una manzana y decir “this is an apple”, etc.

#### “Enseñanza comunicativa del idioma” “Communicative Language Teaching”

El objetivo de la enseñanza del Idioma Comunicativo es que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje como un medio de expresión para desarrollar las funciones que mejor reúnan sus propias necesidades de comunicación.

Para promover este tipo de aprendizaje se deben tener en cuenta actividades que involucren la comunicación y en las cuales el idioma sea usado para llevar a cabo tareas significativas para que así el idioma también sea significativo para el estudiante.

Así pues, por medio de diversas actividades aprenden la estructura de la comunicación o del idioma hablado y como en la comunicación pueden llegar a expresar sus sentimientos e ideas, compartir información con otros y aprenden en comunidad una adecuada y correcta interacción utilizando así las técnicas que les brinda la enseñanza del idioma comunicativo.

Los niños emplean consciente o inconscientemente ciertas estrategias durante el aprendizaje de una lengua extranjera, que son: La modificación de códigos (de la lengua materna a la lengua extranjera), el pedir ayuda, crear nuevas palabras, usar una palabra de la lengua materna pero con entonación y pronunciación de segunda lengua, susurrar en voz baja cuando no están seguros de una palabra y mostrar dificultad al expresarse como interrupciones, vacilaciones, pausas o suspiros.

Frente a esto el docente debe estar dispuesto a repetir la pregunta, hacer énfasis en la correcta pronunciación, generar seguridad en el niño, realizar preguntas de sí y no, replantear la pregunta y ofrecer parte de la respuesta en la pregunta.

Ejemplo: comprar y vender en un mercado, hacer una tarjeta a los papás, realizar una dramatización.

#### Narración de cuentos (Storytelling)

Los niños se sienten interesados por los cuentos ya que además de servir como instrumentos de emancipación de la creatividad e imaginación, también se convierten en los primeros medios por los que descubren las funciones de la lecto-escritura.

Son varias las ventajas que el relato de historias proporciona a los estudiantes de una nueva lengua. se desarrollan habilidades de escucha y comprensión, se adquiere nuevo vocabulario en la medida en que el niño se ayuda del material visual para dar significado a hechos u objetos y se permite a la vez que el niño sienta agrado por la literatura. Además por medio de los cuentos es posible abrir espacios de comunicación entre quien relata la historia y quienes la escuchan, al preguntar por el posible desenlace de la historia, opiniones personales y observaciones, con el fin de constatar el nivel de comprensión e interpretación de los estudiantes y también la integración que estos empiezan a hacer del nuevo vocabulario. Y finalmente si la historia es lo suficientemente interesante y es relatada de una manera atrayente, los niños se mostrarán motivados hasta el final de la narración y se sentirán emocionalmente dispuestos a aprender.

Las historias contienen ciertos elementos universales que son comprendidos a pesar de no hablar el idioma en el que se cuentan. Estos elementos son fáciles de imitar y sencillos de reconocer, algunos son la rima, las onomatopeyas, el ritmo de lectura y la entonación. Todos estos bastante útiles cuando se desea transmitir una idea en el idioma extranjero, apoyados también en el uso de gestos, mímica, expresión corporal e incluso conocimiento previo de las historias por parte de los estudiantes.

Ejemplo: narrar un cuento para la enseñanza del trazo y de los números, hacer títeres y marionetas.

#### Enfoque de las tareas o el contenido (task or content based approach)

En esta metodología las actividades estimulan el uso del lenguaje, pero no conllevan al análisis consciente de este. Es decir, un ejercicio que proponga conjugar los verbos no hace parte de ésta planteamiento ya que está enfocado en la estructura del lenguaje

como tal. Mientras que una actividad que lleve a los estudiantes a escuchar atentamente las instrucciones para jugar o hacer un dibujo, permite que estos se adapten a un contexto sin necesidad de estudiar directamente el lenguaje, ya que la comprensión y el uso del lenguaje es necesario percibirlo como un todo, más no como un detallado análisis de los elementos que lo conforman.

Los juegos y canciones son por lo tanto claros ejemplos de este tipo de tareas, en los que el objetivo no es pensar conscientemente en el lenguaje que se está empleando para jugar, sino en disfrutar compitiendo mientras que el lenguaje se interpreta inconscientemente y fluye naturalmente, ya que surge la necesidad de interactuar para comunicar, cooperar, organizar y seguir así las reglas del juego.

Aunque es cierto que los niños se muestran interesados frente al aprendizaje de un nuevo idioma, también es cierto que esto puede causarles confusión y tensión al no comprender muchas veces lo que se les pide que hagan. Por ésta razón es a través del juego y las canciones donde el ambiente se hace más ameno y distensionado.

Ejemplo: aprender una canción del abecedario y partes del cuerpo, hacer dinámicas grupales, etc.

## Anexo E.1

### Formato de recolección de datos.

#### Investigación Acción

1. ¿Considera que le fue útil el documento para aclarar dudas e inquietudes sobre el propósito y metodología de la investigación acción? Justifique su respuesta
2. ¿Cuál cree usted que es su papel en el desarrollo del proyecto?
3. ¿De qué manera cree que puede aportarle al mismo?
4. ¿Tiene usted alguna otra inquietud o sugerencia para el desarrollo de la investigación acción?

#### Respuestas por parte del docente de inglés

1. Considero que el documento es muy útil para aclarar dudas e inquietudes. Al trabajar se utilizan elementos con que se pretende mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje: se instruye sobre una teoría y se pone esto en practica con los estudiantes.
2. El papel en el desarrollo del proyecto consiste en llevarlo a cabo lo mejor posible, buscando siempre los mejores y mayores alcances. Tratando de subsanar los problemas que se puedan presentar y utilizando las herramientas que estén a nuestro alcance y además que se puedan obtener.
3. Se puede aportar al mismo en primera instancia haciéndome partícipe de él y en segunda colaborando con los estudiantes de la universidad con el aporte de las herramientas que yo tengo en mis manos.
4. Si se pudiera tener un poco más de tiempo con y de los estudiantes de la universidad se podría interactuar más y de esta manera se lograría un mejor trabajo con los niños.

## Anexo E.2

### Formato de recolección de datos.

#### Metodologías del Inglés

1. ¿Considera pertinentes las metodologías propuestas para ser planteadas en los grados de preescolar y primero.? Justifique su respuesta
2. ¿Qué ventajas y desventajas encuentra en cada una de ellas.
3. ¿Cómo puede relacionar las metodologías con las que emplea en el aula?  
Mencione semejanzas y diferencias
4. ¿Tiene otra propuesta que pueda ser utilizada?

#### Inquietudes y sugerencias con respecto a las metodologías

#### Respuestas por parte del docente de inglés

1. Las metodologías propuestas si son pertinentes para ser tratadas en los grados de preescolar y primero porque en la práctica esas son las que se han venido aplicando.
2. Realmente cada una más que desventajas tienen más bien ventajas, la combinación de las dos surte un mejor efecto. En la práctica es lo que realmente se hace.
3. Cada una de las metodologías tiene relaciones entre y además con las que empleo en el aula de clase. los elementos del entorno siempre se estarán utilizando en los diferentes métodos, al igual que las canciones y el juego.
4. Las propuestas básicas y más comunes están planteadas en dichos métodos.
5. Seguir las utilizando, pero contar con mejores recursos que los actuales, que son pocos y que los que existan se permita su uso.

Anexo F.1

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CRISTÓBAL COLÓN  
**PROGRAMACIÓN GENERAL DE AREA**  
 Asignatura: Inglés Docente: Adán Orjuela Año: 2007

EJE DE DESARROLLO	GRADO	DOMINIOS CONCEPTUALES	COMPETENCIAS BASICAS	
			INSTITUCIONALES	NIVELES
<b>GREETINGS                      NAMES                      CLASSROOM                      OBJECTS                      LET'S SING</b>  <b>COLORS                      NUMBERS                      LET'S SING</b>	PRIMERO	Greetings	<b>COGNITIVA</b>  ☺ <b>INTERPRETATIVA</b>  ☺ <b>ARGUMENTATIVA</b>  ☺ <b>PROPOSITIVA</b>	◦ Comprende y sigue instrucciones.  ◦ Interpreta conceptos específicos de la asignatura
		Introducing yourself  Asking someone's name  Asking about objects. Identifying objects (Singular) Classroom commands  Asking about colors - Identifying colors-  Asking about objects - Identifying objects (singular)  Asking about numbers		◦ Expresa adecuadamente conceptos en Inglés.  ◦ Aplica diferentes elementos del Inglés en el desarrollo de trabajos y proyectos.
<b>FAMILY                      INTRODUCING                      NEW                      VOCABULARY</b>  <b>LET'S SING</b>		Counting 10-20 More about family members. Introducing friends Asking about people (Identifying people, Describing people)  Birthday greetings  Let's sing different songs	<b>COMUNICATIVA</b> ◦ Maneja con propiedad conceptos y vocabulario específico.	<b>AXIOLÓGICA:</b> ◦ Valora elementos del Inglés como apoyo pedagógico. ◦ Desarrolla adecuada y oportunamente ejercicios, talleres y prácticas propuestas. ◦ Aporta y orienta el trabajo en equipo.

## Anexo G.1

### Registros fotográficos

En las siguientes fotografías se observan los momentos en que la profesora de primero explicó: “Vamos a venir de a two girls and two boys”. Y salió con ellos del salón dirigiéndose al patio principal del colegio, donde los puso a hacer una actividad de espejos con la siguiente instrucción: “los números one van a hacer algo con el cuerpo y los números two los van a imitar. Se van a tocar la head, shoulders, mouth, los ojos, la nose”. Posteriormente a que los niños realizaron estos ejercicios la profesora continuó: “Van a levantar la face mirando hacia el cielo y después van a caminar levantando un foot, el otro foot, los arms y finalmente saltar con los arms hacia arriba”.





## Anexo G.2

El profesor de inglés inicia su clase diciendo que van a repasar las partes del cuerpo en inglés y les pone una película, mientras que comenta: “Miren las partes del cuerpo, que en animales es lo mismo que en los hombres, miren los eyes, mouth, nose, ears”



Anexo H.1

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CRISTÓBAL COLÓN  
 CONCEPTOS DE VALORACIONES POR ÁREA Y PERIODO AÑO 2007  
 ASIGNATURA: INGLÉS PERIODO: 1 PROFESOR: ADÁN ORJUEL

VALORACIÓN	DEFINICIÓN	RECOMENDACIONES	
EXCELENTE	Entiende e identifica palabras y oraciones nuevas: saludos, identificarse, expresiones salón.  Demuestra interés por sus cuadernos, trabajos y ejercicios diversos.	Profundización	Felicitaciones, además del trabajo de clase complemente con programas de radio y TV. en inglés. Trabaje con variados textos en inglés
	Entiende e identifica la mayoría de palabras y oraciones nuevas: saludos, identificarse, expresiones salón.  Demuestra interés por sus cuadernos, trabajos y ejercicios diversos.		Felicitaciones, debe leer otros textos, para complementar más los tratados y ver programas de TV en inglés y escuchar la radio en inglés.
ACEPTABLE	Entiende e identifica poco palabras y oraciones nuevas: saludos, identificarse, expresiones salón.  Demuestra poco interés por sus cuadernos, trabajos y ejercicios diversos.	Superación	Debe realizar los trabajos y los ejercicios completamente y bien. Repase los temas y ejercicios vistos. Tenga cuaderno al día. Vea programas de TV en inglés. Complementar con otros libros sobre el tema.
INSUFICIENTE	Entiende e identifica muy poco palabras y oraciones nuevas: saludos, identificarse, expresiones salón.  Demuestra muy poco interés por sus cuadernos, trabajos y ejercicios diversos, sus trabajos son muy incompletos y no los presentó.		No presentó ni elaboró los trabajos, ni los ejercicios, ni cuaderno. Debe ser más responsable consigo mismo. Trabaje mucho en clase y en casa con orientación de algún adulto.
DEFICIENTE	No entiende ni identifica palabras y oraciones nuevas: saludos, identificarse, expresiones salón.  No demuestra interés por sus cuadernos, trabajos y ejercicios diversos, sus trabajos son muy incompletos y no los presentó.		No presentó ni elaboró los trabajos, ni los ejercicios, ni cuaderno. Debe ser más responsable consigo mismo. Trabaje mucho en clase y en casa con orientación de algún adulto.

