



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Transición Educativa entre Preescolar y Primer Ciclo de Educación  
Básica Primaria a partir de la Enseñanza del Inglés como Lengua  
Extranjera.**

**Viviana Patricia Agudelo Del Río**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación, Departamento de Educación**

**Avanzada**

**Medellín, Colombia**

**2020**



**Transición Educativa entre Preescolar y Primer Ciclo de Educación Básica Primaria a partir de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.**

**Viviana Patricia Agudelo Del Río**

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:

**Magister en Estudios en Infancias**

Asesora:

Dora Inés Chaverra Fernández, Doctora en Educación.

Línea de investigación:

Educación Infantil.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada,

Medellín, Colombia

2020

“Érase un niño que salía cada día,  
y el primer objeto que veía, en ese objeto se convertía,  
y ese objeto se convertía en parte de él todo el día  
o al menos una parte del día,  
o por muchos años o por prolongados ciclos de años.

Las primeras lilas se hacían parte de este niño,  
y la hierba y el blanco y rojo de las campanillas, y  
el trébol blanco y rojo, y el canto del papamoscas,  
y los corderos de tres meses y la rosada lechigada de la cerda,  
y el potrillo y el ternero,  
y la ruidosa camada del corral o junto al lodo del estanque,  
y los peces tan curiosamente suspendidos allá abajo,  
y ese hermoso y curioso líquido,  
y las plantas acuáticas con sus gráciles cabezas planas,  
todo se convertía en parte de él.”

Walt Whitman

<b>Transición Educativa entre Preescolar y Primer Ciclo de Educación Básica Primaria a partir de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.</b>	<b>6</b>
<b>Resumen</b>	<b>6</b>
<b>1. Planteamiento del problema</b>	<b>7</b>
<i>1.1. Objetivos y pregunta de investigación</i>	<i>12</i>
1.1.1. Objetivo General	12
1.1.2. Objetivos Específicos	12
<b>2. Antecedentes y Referentes conceptuales</b>	<b>14</b>
<i>2.1. Transición como factor de calidad educativa: continuidades y discontinuidades entre los programas de primera infancia y la escuela.</i>	<i>14</i>
2.1.1. Orígenes del interés por el estudio de las transiciones.	16
2.1.2. Continuidades y discontinuidades.	21
<i>2.2. Perspectiva de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los primeros años de escolaridad en Colombia. Diversas concepciones para un eclecticismo metodológico</i>	<i>28</i>
2.2.1. La enseñanza del inglés a niños pequeños dentro del sistema educativo colombiano y en particular en la ciudad de Medellín.	30
2.2.2. Algunas características metodológicas que posibilitan la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños en edad preescolar y los primeros grados de la básica primaria.	34
<i>2.3. Consideraciones generales de los niveles educativos (educación infantil y educación primaria) en el Sistema Educativo Colombiano.</i>	<i>41</i>
2.3.1. Entre el cuidado y la educación en preescolar	43
2.3.2. Concepción de la infancia en los contextos de programas y políticas públicas.	48
2.3.3. Holismo en la educación primaria	51
<b>3. Diseño Metodológico</b>	<b>56</b>
<i>3.1. Estudio ajustado a las características de la investigación cualitativa</i>	<i>56</i>

	4
<i>3.2. Criterios para la inclusión de los participantes</i>	57
<i>3.3. Consideraciones éticas</i>	61
<i>3.4. Estrategias para la recolección de la información.</i>	64
3.4.1. Taller lúdico-reflexivo como estrategia investigativa con niños	64
3.4.2. Encuesta cualitativa docente.	69
3.4.3. Revisión documental (Análisis de contenido)	75
3.4.4. Observación de Clase de inglés.	81
<i>3.5. Cronograma de actividades.</i>	84
<b>4. Análisis y discusión de resultados</b>	<b>87</b>
<i>4.1. Caracterización de aspectos que intervienen en el proceso de transición educativa en la enseñanza del inglés desde la perspectiva de los niños.</i>	87
4.1.1. Aspectos de carácter emocional de la transición	90
4.1.2. Imagen docente	97
4.1.3. El papel del Juego en el aula	108
4.1.4. Percepciones en torno a la clase de inglés	113
4.1.5. Materiales didácticos	121
<i>4.2. Caracterización de aspectos que intervienen en el proceso de transición educativa desde la perspectiva institucional y de los docentes.</i>	129
4.2.1 Significado que se le asigna al proceso de Transición Educativa entre los grados Preescolar y primer ciclo de Básica Primaria	131
4.2.2. Evaluación como dinamizadora del currículo de inglés	133
4.2.3 Características de la enseñanza del inglés de acuerdo con la fundamentación teórica y metodológica relacionada con el modelo pedagógico.	140
4.2.4. Evidencias sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés	151
4.2.5. Evidencias de la implementación de programas vinculados con la Política Pública de Bilingüismo	154

4.2.6. Sobre otros aspectos generales que pueden incidir en la transición en la enseñanza del inglés.	157
<i>4.3 Relación entre las concepciones docentes sobre niño y sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el proceso de transición educativa entre el preescolar y el primer ciclo de la educación</i>	165
4.3.1. Concepciones del trabajo con niños	166
4.3.2. Concepciones de enseñanza en ambos niveles.	170
4.3.3. Papel de los conocimientos previos y el juego en la transición educativa	176
4.3.4. Procesos formativos y motivaciones para la enseñanza del inglés.	181
4.3.5. Fortalezas y debilidades de los docentes en relación con la enseñanza del inglés.	188
4.3.6. Características adoptadas por las docentes para la enseñanza del inglés.	193
<i>4.4. Propuesta de ruta para la transición educativa entre el Preescolar y el Primer ciclo de la educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera.</i>	207
4.4.1. A manera de diagnóstico	208
4.4.2. Propuesta de Itinerario.	218
<b>5. Conclusiones y Recomendaciones.</b>	<b>223</b>
<b>6. Fortalezas y limitaciones del estudio</b>	<b>228</b>
<b>7. Referencias bibliográficas</b>	<b>230</b>
<b>Anexo A. Consentimiento informado para docentes.</b>	<b>241</b>
<b>Anexo B. Consentimiento informado representante legal.</b>	<b>244</b>
<b>Anexo C. Consentimiento informado padres de familia.</b>	<b>248</b>
<b>Anexo D. Asentimiento estudiantes</b>	<b>250</b>
<b>Anexo E. Taller lúdico reflexivo.</b>	<b>252</b>
<b>Anexo F. Encuesta cualitativa docente.</b>	<b>254</b>
<b>Anexo G. Cuadro sistematización de revisión documental</b>	<b>262</b>
<b>Anexo H. Guía de observación de clase.</b>	<b>264</b>
<b>Anexo I. Transcripción cuento.</b>	<b>266</b>

## **Transición Educativa entre Preescolar y Primer Ciclo de Educación Básica Primaria a partir de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.**

### **Resumen**

Este informe presenta los resultados del ejercicio investigativo que se realizó buscando comprender las particularidades del proceso de transición educativa en el primer ciclo de la educación básica, en la IE Fe y Alegría José María Vélaz a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y presenta una propuesta preliminar de articulación entre los dos niveles educativos. Por tanto, los ejes conceptuales que soportan las reflexiones tienen que ver con la transición educativa respecto a la importancia de las continuidades y discontinuidades que implican los tránsitos y cómo estas pueden ser potenciadoras del desarrollo humano; la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la que cobran importancia diferentes teorías, enfoques y métodos que apuntan hacia la adquisición de esta desde edad temprana y fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa; por último, las características propias de la infancia en los dos niveles educativos que conforman el primer ciclo de la educación en el sistema educativo colombiano y que determinan las visiones desde las que actúan los docentes.

Por ser una investigación de corte cualitativo, se acudió a diferentes técnicas para el acopio de información como la revisión de documentos institucionales, la encuesta cualitativa a docentes, los talleres lúdico-reflexivos con niños y la observación de la clase de inglés, considerando así, tres puntos de análisis: documental, perspectiva docentes y punto de vista de los niños, que permitieron encontrar las particularidades de la enseñanza del inglés en un contexto en el que no existe inmersión y hay incipientes intentos formación docente en esta lengua.

## 1. Planteamiento del problema

El ritmo acelerado, característico de los tiempos de globalización, permea con fuerza la dinámica de las instituciones educativas y las direcciona desde la lógica del proyecto productivista que ubica sus procesos “bajo la égida de los mercados desde las concepciones de estándares, competencias y la educación como mercancía” Mejía (2007), dentro de lo cual el tiempo, los recursos y los esfuerzos humanos son valorados en términos de la eficacia y la eficiencia de los resultados de los procesos a los que se dediquen. (p.34)

Dicho de otro modo, muy a pesar, es preciso reconocer que se ha instalado en las instituciones educativas un afán desmedido por dar evidencia empírica de resultados óptimos que no siempre deja suficiente espacio para la preparación de sus propios procesos y para la reflexión de lo que estos provocan en quienes participan en ellos.

En medio de tantas demandas que hoy se hacen a las instituciones educativas, algunas sustentadas en la necesidad de estar a tono con los requerimientos del mundo globalizado desde el sentido de la eficiencia que se le atribuye a la educación, lo que puede leerse es el carácter de movilidad y transitoriedad que tiene la escuela como institución pública, responsable de orientar el desarrollo integral de sujetos igualmente móviles o en constante tránsito por la vida y, muy especialmente, por los diferentes escenarios de interacción a los que pertenecen.

Los retos de cambio y crecimiento que afronta el ser humano a lo largo de la vida implican siempre procesos de adaptación en los que no solo intervienen los aspectos físicos y psicológicos de la persona, sino, además, asuntos de orden social y cultural determinados por el entorno en el que cada uno se desenvuelve. Desde esta perspectiva y en términos generales, según la Organización de Estados Americanos:

la palabra transición significa cambio en el ser o estar, cambio de un estado a otro, de una situación inicial a otra. Implica un proceso, la acción de transitar y el efecto que tiene. Este

término es utilizado para explicar procesos de cambio de una etapa o estado a otro, procesos sociológicos y psicológicos. (OEA, 2009, pp. 24)

Dadas sus características de cambio constante, la primera infancia es el periodo en el cual se experimentan estos tránsitos de manera más frecuente, y en el que las interacciones con diferentes personas y en distintos espacios juegan un papel determinante que posibilita la entrada en la cultura que en primera instancia, está mediada por la madre y la familia y que más adelante, dependiendo del contexto, más temprano o más tarde, se llevará a cabo en el seno de la escuela.

A estas formas de transitar: la que se da del hogar a la institución de educación inicial, de esta al preescolar (o grado transición, el ofrecido como obligatorio por el actual sistema educativo colombiano) y de este a la educación primaria, es lo que se entiende como transición educativa.

En consecuencia, cabe decir que la transición del preescolar a la primaria está marcada por un alto nivel de incertidumbre que tienen los procesos educativos en este momento particular del ciclo de escolaridad, tanto para los niños como para sus familias, debido a que es un paso en el que experimentan continuidades y discontinuidades en cuanto a las relaciones interpersonales, al tipo de actividades académicas, a la manera como estas se orientan y distribuyen en el tiempo, al lugar que ocupa el juego en los procesos de aprendizaje, a los materiales didácticos a los que tienen acceso, a la forma en que se disponen y decoran los espacios; entre otras, que podrán considerarse en este estudio.

Pero esta transición también atañe al cuerpo docente que por su formación y por los referentes que le proporciona el mismo sistema educativo, la comunidad académica y sus representaciones en relación con la infancia, el aprendizaje, la didáctica, entre otros asuntos pedagógicos, necesitan contribuir con una transformación de su práctica pedagógica, teniendo presente su contexto, propiciando que esta, sea verdaderamente significativa.

Esta situación de tránsito a la que se hace alusión se complejiza aún más cuando está mediada por el propósito de que los niños aprendan el inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta que ellos no están inmersos en ambientes familiares en los que el aprendizaje y uso de esta lengua sea una prioridad o que por lo menos haya un conocimiento básico de ella. A lo cual, también hay que agregar que la institución educativa, si bien hace el esfuerzo por cumplir con la responsabilidad de la enseñanza del inglés como asignatura de un área fundamental, según la Ley 115 de 1994, no es en sí misma una institución bilingüe en la que los estudiantes se estén comunicando de manera permanente en este idioma.

Ahora bien, el problema de investigación aquí propuesto, parte de los avances, retos y problemas reportados por la literatura sobre dos aspectos: la transición educativa y la enseñanza de la lengua extranjera en preescolar, pero también de la falta de continuidad que tienen dichos procesos en la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz, donde se percibe como evidente el cambio que se da con el abordaje del inglés como asignatura, establecida por directriz de la institución para ambos niveles educativos y la ausencia, a nivel institucional, de espacios de reflexión pedagógica que posibiliten su articulación horizontal y vertical, dado que:

desde el punto de vista de la articulación horizontal es necesario el trabajo escuela- familia y escuela-instituciones presentes en el territorio. Según la perspectiva de la articulación vertical, es imperativo garantizar la continuidad entre los diferentes grados a través de lo pedagógico, a partir de un trabajo colaborativo entre maestras y maestros. (Abello, 2009, pp.937).

Es importante para esta delimitación del objeto de estudio tener en cuenta, además que, con respecto a la formación de las docentes de preescolar de la institución, en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que esta se restringe solo a la recibida en los programas ofrecidos por la Secretaría de Educación del municipio de Medellín (y más recientemente por el programa Colombia Bilingüe del MEN) y cuya participación ha sido

motivada por interés personal de las docentes.

También es clave tener en cuenta que la institución en la que se llevó a cabo la investigación es de carácter oficial, no bilingüe, y dentro de los planes de estudio cuenta con la enseñanza del inglés para los grados de preescolar y primaria pero con características que se perciben diferentes y regularmente no se hacen mayores reflexiones de carácter pedagógico o didáctico que conduzcan a que los procesos iniciados en preescolar tengan continuidad en, por lo menos, el primer ciclo de la educación básica; lo cual lleva a la necesidad de determinar en qué bases se sustentan asuntos de carácter curricular y didáctico, así como también los de las relaciones sociales y la cotidianidad escolar.

Siendo así, la situación particular del presente problema de investigación tiene sus orígenes en el año 2010, cuando la Secretaría de Educación de Medellín con su programa “Medellín bilingüe” dio inicio a actividades con el Programa de formación en inglés para docentes en ejercicio.

Los niños del grado preescolar de la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz iniciaron un proceso con respecto al desarrollo de algunas capacidades para hacer un acercamiento a la lengua inglesa, que posteriormente se fue fortaleciendo cuando las docentes de este grado dieron continuidad al proceso formativo en el programa de Bilingüismo, que la misma Secretaría promovió, pero ya enfocado hacia las docentes de preescolar de instituciones educativas oficiales. Este estuvo a cargo de la Fundación Marina Orth y posibilitó la interacción con nativos de lengua inglesa, quienes brindaron algunas estrategias didácticas que fueron llevadas al aula durante los años 2012 y 2013.

Paralelamente a estas acciones, el Consejo de Medellín promulga el Acuerdo 89 de 2013 que proporciona las bases sobre las cuales construiría la Política Pública de Procesos de

Enseñanza de Lenguas Extranjas: “Idiomas para Medellín”.

Considerando como horizonte, además del mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes del sector oficial, los procesos de capacitación docente, surge en el año 2014 el Programa de Desarrollo profesional docente: Pre-k English como alternativa enfocada a los docentes oficiales de preescolar de la ciudad, amparados en el acuerdo mencionado y teniendo como referentes el Marco Común Europeo y los Estándares Básicos del Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006).

Como su nombre lo indica, este programa no se enfocó en la capacitación, como inicialmente lo pretendieron la empresa privada y la Secretaría de Educación, sino que tuvo una mirada más amplia por tratarse de un programa de desarrollo profesional docente, ya que estuvo centrado en el desarrollo de capacidades, no solo en el saber del idioma, sino en las necesidades personales y profesionales de los docentes o agentes educativos, así como también para la enseñanza del inglés, dando prioridad a la resignificación de las estrategias didácticas para potenciar la dimensión comunicativa de niños y docentes en esta lengua.

Ante este panorama es relevante tener en cuenta la condición a la que se enfrentan la mayoría de las instituciones educativas oficiales por la falta de docentes formados específicamente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la falta de espacios y materiales didácticos adecuados para llevar a cabo esta labor. Para lo cual será importante considerar los alcances de la presente investigación y sus características particulares, razones por las cuales esta se focalizará en la articulación vertical, dado que se estudiarán aspectos curriculares, didácticos y pedagógicos que atraviesan la transición educativa.

## **1.1. Objetivos y pregunta de investigación**

Dado este marco contextual, el presente trabajo se centrará en realizar una aproximación a la comprensión de la transición educativa con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera entre el grado preescolar de la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz y los tres primeros grados de la básica primaria de esta, recogiendo la visión de los docentes y de los estudiantes. Con base en las reflexiones que tengan lugar, posteriormente se planteará una propuesta de ruta metodológica para que estos procesos tengan continuidad, basados en el desarrollo de capacidades de la dimensión comunicativa a través del uso cotidiano y lúdico de la lengua extranjera.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado la pregunta a la que se pretende dar respuesta es:

*¿De qué manera caracterizar el proceso de transición educativa entre el grado de preescolar y el primer ciclo de la básica primaria de la IE Fe y Alegría José María Vélaz a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera?*

### **1.1.1. Objetivo General**

Comprender el proceso de transición educativa entre preescolar y primer ciclo de educación básica primaria en la IE Fe y Alegría José María Vélaz a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### **1.1.2 Objetivos Específicos**

Caracterizar el proceso de transición educativa desde la perspectiva de los docentes y los niños de preescolar y primer ciclo de básica primaria.

Relacionar las concepciones de los docentes sobre niñez y sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el proceso de transición educativa entre el preescolar y el primer

ciclo de la educación básica primaria.

Derivar de los hallazgos pautas para la construcción de una ruta para la transición educativa entre el preescolar y el primer ciclo de la educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

## 2. Antecedentes y Referentes conceptuales

Como producto del rastreo en varias bases de datos como Scielo, Scopus, Redalyc, entre otras, y además de recursos en los que se publican resultados de investigaciones realizadas en los contextos nacional e internacional que tiene afinidad o guardan algún tipo de relación con el objeto de este estudio, se realizaron algunos hallazgos de experiencias de producción de conocimiento en torno a tres tendencias que determinan la identificación de los adelantos relacionados con los ejes temáticos, como los referentes conceptuales que orientan esta investigación

Dichas tendencias son: la primera, Transición: continuidades y discontinuidades entre los programas de primera infancia y la escuela como factores de calidad educativa; la segunda, Perspectiva de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los primeros años de escolaridad en Colombia: Diversas concepciones para un eclecticismo metodológico; y la tercera, Consideraciones generales de los niveles educativos (educación infantil y educación primaria) en el Sistema Educativo Colombiano.

A continuación, se describen estos hallazgos y las relaciones que permiten fundamentar conceptualmente este trabajo de investigación:

### **2.1. Transición como factor de calidad educativa: continuidades y discontinuidades entre los programas de primera infancia y la escuela.**

Con la revisión de los documentos acerca de las transiciones, la intención se centró en visualizar cómo puede llevarse a cabo una transición educativa y tomar de ello elementos para reflexionar acerca de la manera en que puede lograrse esta con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera.

En esta línea y según el rastreo realizado, existe a nivel nacional una investigación que

marca un hito ya que es mencionada de manera reiterada en las diferentes guías y experiencias como referente para la conceptualización acerca de este tema, en ella se parte de la premisa, de que los altos índices de deserción y repitencia en el ámbito nacional e internacional se relacionan en alguna medida con los procesos de adaptación a los cambios que se producen al iniciar la escolaridad, encontrando que “este hecho revela claramente una situación relacionada con la relevancia socio-educativa de las transiciones y las articulaciones.” (Abello,2009, pp.932).

De esta manera el concepto de transición asumido por la autora es retomado para comprender que es:

un proceso de cambio en el que se experimentan continuidades y discontinuidades en las que niños y niñas, padres y madres, maestros y maestras e instituciones educativas, enfrentan desafíos desde el punto de vista de los roles, de las relaciones sociales, las rutinas de organización témporo-espacial de las actividades, el valor del juego en los distintos contextos de aprendizaje, el manejo de materiales didácticos y las intencionalidades educativas y pedagógicas. (Abello,2009, pp.933).

De tal manera que en el marco de la presente investigación se asume la expresión transición educativa para hacer referencia al proceso de adaptación paulatina tanto social y afectiva, como académica de los niños de la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz, frente a las demandas que implica el ingreso a la básica primaria y en la que se pretende que se realice, como lo denomina Abello (2008), una articulación vertical. Este tipo de articulación se refiere al proceso de estructuración que permita una adecuada interrelación entre los grados transición (preescolar) y el primer ciclo de la educación básica, fundamentada en las orientaciones emanadas del PEI de la institución y en las vivencias y concepciones de los demás agentes y factores que intervienen en la transición.

Dicho lo anterior, se entenderá también que para que la transición sea exitosa:

existen dos grupos de factores que pueden contribuir o dificultar una transición de una instancia inicial a otra. Éstos son factores que están en directa relación con el niño/a (factores internos) y con la institución educativa o de cuidado a la que transita (factores externos o “articulatorios”). (...) Adicionalmente existe un tercer factor conformado por la política marco educativa y de primera infancia, por la que se rigen las instituciones educativas y de cuidado, y que dan la pauta sobre cómo debe ser la calidad de los servicios. (Peralta, 2007, pp.31)

La pregunta por las transiciones, y específicamente por la transición educativa objeto de esta investigación, cobra relevancia con las reflexiones que se generaron en torno al tema y a su incidencia como uno de los referentes al momento de enunciar los factores que intervienen en la calidad de la educación.

De tal manera, que las investigaciones rastreadas, así como documentos referenciados en ellas, permiten hacer un recorrido que remiten a comprender las motivaciones para mirar detenidamente las transiciones y que serán objeto del siguiente apartado.

### ***2.1.1. Orígenes del interés por el estudio de las transiciones.***

Para tal menester es importante identificar trabajos como los de la OEA (2009), dado que este hace un compendio en el que se analizan diferentes investigaciones llevadas a cabo en diversas latitudes y momentos, y cuyos resultados se contrastan para dar un panorama que permitiera en la época, nutrir las nacientes políticas públicas con las que se comenzaba a dar relevancia al tema de la infancia.

En dicho compendio se referencia como uno de los primeros trabajos dedicados al tema de la transición, el de Myers y Landers (1989) y aunque en él aún no se explicita esta como categoría central de investigación, los autores realizan un análisis de la incidencia que tiene el hecho de que los niños estén vinculados a programas de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) como determinante del éxito o fracaso en los primeros años de la escolaridad. Para ello plantean,

además, evidencias de países en vía de desarrollo que han implementado dichos programas, llegando así a la conclusión de que el objetivo primordial de las políticas públicas en los países en los que hay altos índices de repitencia y deserción, debe centrarse en el manejo adecuado de la transición del hogar hacia la escuela.

Por tal razón es importante comprender, como lo sintetizan en el mencionado compendio de la OEA (2009), que:

para mejorar la transición del niño/a la escuela y la efectividad de la escuela primaria, los autores Meyers y Landers (1989) consideran que debe darse una integración programática de los programas de DIT y la escuela primaria, en donde no sean los niños/as los que solamente tengan que adaptarse al modelo escolar sino la escuela a las necesidades del niño/a. Para ello los programas DIT deben integrarse con los de la escuela primaria. Sugieren una alternativa organizacional dentro de los ministerios de educación, donde estén bajo una misma autoridad o división los programas para niño/as desde el nacimiento a los ocho años. (p.221)

Se logra entonces establecer que partiendo de esta experiencia y otras como la de Head Start (que tuvo sus primeros acercamientos desde 1965), se hace evidente que los Estados Unidos comienzan a preocuparse por el papel que juegan las transiciones en el futuro desempeño escolar de los niños. Aunque los adelantos con respecto al discurso internacional acerca de este tema comienzan a tomar auge a nivel global a finales de los años 90 y principios de la primera década del siglo XXI, cuando algunos países de la OCDE como el mismo “Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, principalmente, comienzan a publicar sus estudios” (OEA, 2009, pp. 35).

Sin embargo, después de la segunda mitad de la década del 2000, hechos como los encuentros internacionales y regionales para reflexionar sobre la primera infancia centraron su interés en este asunto en particular, mostrando que, por ejemplo:

la Red de Educación y Cuidado en la Primera Infancia de la OCDE centró su III Encuentro internacional sobre transiciones. Se trabajaron temas específicos como la transición del preescolar a la primaria, el desarrollo de un marco político común que promueva las transiciones y la identificación de buenas prácticas en transiciones. Igualmente, la reunión anual de Investigación europea en educación de la temprana infancia (EECERA) de 2008, en Noruega abordó esta temática. La OEA junto con la Fundación van Leer, en América Latina y el Caribe vienen impulsando encuentros, investigaciones y publicaciones en la región sobre la temática. (p.35).

De esta manera, se evidencia la preocupación a nivel internacional en la relación transición con calidad educativa. Ahora bien, respecto a Latinoamérica puede apreciarse que es también por esta época que el tema, dadas las demandas internacionales al respecto, comienza a ser abordado realizando principalmente esfuerzos para la articulación de los aspectos curriculares entre los grados de preescolar y primaria, no obstante, existen a este nivel dos investigaciones que dan la pauta para observar el asunto de las transiciones como procesos encaminados hacia la calidad educativa en las que Peralta (2007) y Reveco (2008) exponen los factores que con los estudios sobre el tema pueden contribuir a establecer políticas públicas en las que intervenga el Estado, la familia y la comunidad, lo cual lleva a visibilizar aún más la importancia de este objeto de estudio.

En Colombia con la expedición de la Resolución 5360 de septiembre 7 de 2006 “por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación Preescolar, Básica y Media en las entidades territoriales”, se empieza a reflexionar en torno a la importancia de la permanencia en el sistema educativo de las personas a lo largo de su vida escolar y por ello se impulsan una suerte de derroteros a seguir para que estos procesos, sobre todo con los niños más pequeños, no sea una de las causas que determinen el fracaso y posterior frustración que desencadenan en la deserción.

Como se mencionó previamente, las experiencias en general para América Latina y específicamente para Colombia, como se podrá ver, están basadas en procesos de articulación en las que el foco principal ha sido el currículo. De tal manera, según se menciona en el rastreo de antecedentes para fundamentar una experiencia llevada a cabo por la Gobernación de Antioquia y la Universidad de Antioquia (2007), se establece que luego del año 2000 el Ministerio de Educación Nacional plantea con base en las experiencias que se mencionan a continuación aportes que contribuyen a los referentes y temáticas con respecto a este particular. Tales experiencias fueron:

modelo de articulación preescolar- primero, realizado en el año 2002 propuesta los autores: Marta Lozano Riveros, Ligia Victoria Nieto Roa y Fernando Vásquez Rodríguez. (...) La segunda experiencia se denomina Articulación entre preescolar y primaria en la localidad de Engativá, realizada por Alba Luz Castañeda y, Hacia la articulación preescolar primaria, de Marcela Manrique. (p.13).

Estas experiencias apuntan hacia la creación de espacios de reflexión pedagógica con respecto a los procesos que se dan en relación con el tema de la transición y los diferentes factores que intervienen en él en varias latitudes colombianas.

De esta manera las autoras de la propuesta emprenden un proyecto de formación de docentes del departamento de Antioquia en el que parten de las concepciones de los docentes participantes y con el que se pretende la “articulación de los procesos pedagógicos y didácticos que se desarrollan en ambos niveles, para lograr la continuidad de los niños en el servicio educativo que se ofrece, con altos niveles de eficiencia.” (p.11).

En este sentido el interés por el tema de las transiciones educativas ha sido abordado en Colombia, con mayor dedicación, desde finales de la primera década del 2000 aproximadamente, lo cual da como resultado la toma de decisiones en la vía de la construcción de política con

respecto a este particular, determinando la trascendencia e importancia desde la que se debe asumir.

Puede verse que al considerarse como uno de los factores que intervienen en la calidad educativa, el tema de la transición toma posicionamiento y el interés porque este proceso pueda darse de manera poco traumática ha motivado el estudio de diferentes estrategias y ha permitido identificar sus principales características y como estas determinarán en los individuos desarrollos sociales y cognitivos posteriores.

Sin embargo, y según lo expuesto hasta este punto, aunque este ha sido un tema de relevancia, a nivel nacional existen experiencias en las que se sistematiza el proceso de articulación curricular entre educación inicial y primaria o se dan guías para que este sea exitoso, pero no abundan las investigaciones a este respecto en relación con la enseñanza particular de alguna de las disciplinas que en la educación primaria se consideran áreas.

De esta manera se encuentra que las que se han realizado, su mayoría en contextos específicos, tienen en cuenta asuntos afectivos, físicos, actitudinales y contextuales que intervienen en dicho proceso. Solo dos investigaciones entre las encontradas cuentan con la característica de que la transición sea observada desde la visión de la enseñanza, específicamente desde los procesos de escritura. La primera, planteada por Barreto (2007) quien hace propuesta de articulación entre los grados preescolar, primero, segundo y tercero; y en la segunda Montoya (2018), también mira la relación entre el uso de las tecnologías de la información y la con la escritura observando la transición educativa entre los grados preescolar y primero.

El recorrido realizado por estos trabajos y por los demás estudios, experiencias y guías permiten establecer que los principales asuntos que toman relevancia para la comprensión de los procesos de transición educativa tienen una relación directa con los conceptos que se

desarrollarán a continuación.

### **2.1.2. Continuidades y discontinuidades.**

Para definir estos conceptos serán tenidas en cuenta las consideraciones que al respecto mencionan autores como Abello (2009), quien afirma basada en sus hallazgos sobre este asunto, que:

si los niños y niñas experimentan continuidad en su aprendizaje durante sus transiciones, ello traerá como resultado menos dificultades en las etapas avanzadas de la escolaridad. Citando a Neuman (2005) puede afirmarse que diversos países, a fin de garantizar la continuidad, han promovido estrategias tales como el diseño de currículos nacionales con objetivos secuenciados para los distintos grados y para las diferentes áreas de conocimientos. (p.936)

Y siguiendo con la idea, la autora (apoyada en Neuman, 2005; Kagan, Carroll, Comer & Scott-Little, 2006) hace diferenciación en lo que consisten la articulación horizontal y la articulación vertical relacionadas con la transición y que hacen posible que sea una experiencia exitosa dadas las condiciones adecuadas para ello.

Los autores citados afirman que la primera de ellas, la horizontal, hace referencia a los procesos en los que intervienen las relaciones de la escuela con la comunidad educativa, especialmente con las familias y las demás instituciones que hacen presencia en el territorio. La segunda, la vertical, se refiere a la articulación que debe propiciarse al interior de la institución escolar, es decir a las decisiones que el colectivo de docentes tome a nivel pedagógico y que permitirán que se establezcan lineamientos que posibiliten la continuidad en el aprendizaje de los niños entre la educación inicial y la educación primaria.

Respecto a este mismo asunto, la Organización de Estados Americanos (OEA, 2009) identifica que:

desde la perspectiva de cuidado y educación, las transiciones en la primera infancia son entendidas no como un evento, sino como un proceso continuo donde todas las acciones que se realizan, antes, durante, y después son relevantes. Al estudiarlas se debe involucrar no sólo al niño/a sino a quienes lo acompañan en este proceso, los padres de familia. Se refiere también a los esfuerzos constantes y continuos que la instancia educativa hace para vincular el ambiente natural del niño/a, es decir, la familia, con el ambiente educativo y de cuidado. Las transiciones son procesos que competen, por tanto, no sólo al niño/a sino a su entorno familiar y las instituciones educativas por las que se transita. (p.6)

Ahora bien, el asunto de las discontinuidades, como complemento para comprender la transición educativa, presupone cambios en las dinámicas escolares, dadas las diferencias marcadas que existen en los roles, espacios y las actividades rectoras que se dan entre el preescolar y la primaria y que implican la concepción de niño que se tiene en ambas etapas de la vida escolar, lo cual lleva a Abello (2009) a afirmar que si bien hay que garantizar la continuidad a partir de unos mínimos fundamentales, es necesario también marcar la discontinuidad en función de jalonar procesos más complejos de desarrollo humano.

En este sentido, otros autores como Peralta (2007) encuentran al interior de este proceso se desarrollan otros que denomina de continuidad, progresión y diferenciación, en los cuales se hace necesario un encadenamiento, lo cual se asemeja a lo planteado por la autora citada antes, en el sentido de los mecanismos que apuntan al desarrollo humano y la incidencia de la transición en ellos y que hacen que esta presuponga mayor complejidad a medida que los niños experimentan los tránsitos que la vida les presenta. Esto quiere decir que se equipara de esta manera el subproceso de diferenciación con el de discontinuidad planteado por esta autora.

Lo expuesto hasta este punto implica que en la transición educativa a la que se hace referencia en la presente investigación sea vista, no como el hecho de preparar a los niños para la

primaria, sino que sea considerada como la manera en que la escuela se prepara para recibirlos y hacer que permanezcan escolarizados, teniendo en cuenta las consideraciones que intervienen en el paso del preescolar a la primaria.

Por consiguiente, con respecto a todos estos factores y el hecho de que los procesos representen continuidades o no, es importante tener en cuenta que investigaciones adelantadas más recientemente a nivel internacional, como las llevadas a cabo por Castro, Argos y Ezquerria durante los años 2011, 2012 y 2015, los modelos de transiciones exitosas nacionales (Fundación Bancolombia, 2015) y los referentes técnicos y pedagógicos de orden departamental (Buen Comienzo, 2015) y nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2015) contribuyen a identificar la importancia de todos los factores que influyen en las transiciones y que se sustentan desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), citado en OEA (2009), según la cual:

una transición ecológica ocurre cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico es alterada como resultado de un cambio en el rol, ubicación o en ambos. Inclusive va más allá señalando que: —la política oficial tiene el poder de afectar el bienestar y el desarrollo de los seres humanos al determinar las condiciones de sus vidas. (p.25)

En consecuencia, esta teoría que su autor denomina de “desarrollo humano” y que implica los “cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987b: 23.), tiene que ver con el desenvolvimiento de los seres humanos a lo largo de la vida en diferentes esferas en las que se tiene interacción con los otros y a las que se trasciende en relaciones de reciprocidad para transformarse mutuamente, así:

En el *microsistema* el niño/a interactúa con su madre o con la persona que lo cuida. A medida que crece incorpora a sus pares del vecindario, del centro de cuidado, del preescolar o de la escuela.

El *mesosistema* es donde se producen las interacciones entre dos o más microsistemas (...). La interacción entre el hogar y los ambientes extrafamiliares pueden constituir una buena experiencia

para la transición, en la medida en que haya participación de los padres, se compartan valores y se establezca un buen nivel de comunicación. *El exosistema* es el contexto donde el niño/a no participa directamente, pero en el que ocurren hechos o situaciones que lo afectan y cuya influencia llega a él como: el trabajo de los padres, los amigos de la familia, los servicios de salud, la familia extendida, etc. *El macrosistema* es el nivel que influye transversalmente a los otros sistemas, está referido a los marcos ideológicos y culturales, dándoles uniformidad e identidad. (OEA, 2009, pp.26)

Como concluyeron Alvarado y Suárez (s.f.), en los programas que hasta hace poco eran escasos en Colombia, y que ahora hacen parte de las acciones que concretan los avances en este sentido, la teoría de Bronfenbrenner permite realizar comprensiones en las que se parte de tener en cuenta el modelo conocido como “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo” (PPCT). Esto quiere decir que, el “Proceso” se refiere a que en los diferentes sucesos de desarrollo humano intervienen la relación de la “Persona” con su “Contexto” y este a su vez se lleva a cabo a lo largo del “Tiempo” y en él, la persona que trae consigo características cognitivas, afectivas, biológicas, conductuales que lo hacen único, le permiten establecer una relación con el ambiente ecológico en las diferentes esferas descritas anteriormente.

De esta manera Gifre y Esteban (2012) apoyados en otros autores, encuentran que la transición educativa debe ser propiciada con el ánimo de:

mejorar el desarrollo intelectual, emocional, social, moral de las personas (para lo que) se requiere de la participación en actividades progresivamente más complejas en un periodo estable y regular a lo largo del tiempo, con una o más personas con las cuales se establecen fuertes vínculos emocionales y que están comprometidas con el bienestar y el desarrollo de las personas. (Bronfenbrenner, 2001; Bronfenbrenner y Evans, 2000; Bronfenbrenner y Morris, 1998.) (p.86)

Esto quiere decir que el potenciar experiencias que permitan experimentar continuidades y aprovechar el potencial que presentan las discontinuidades harán que el proceso de transición sea valorado como un escenario en el que los niños enfrenten sus temores y tomen decisiones que les permitan mejorar en todos los aspectos que involucra la escolaridad, lo cual implica además articulaciones en las que los diferentes factores que intervienen en ella sean tenidos en cuenta.

No obstante, los alcances de la presente investigación, centrada en la transición específica con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, permitirá que se lleve a cabo una articulación vertical en la que, como lo indica el MEN (2015), se jalonan:

procesos pedagógicos que promuevan la continuidad entre grados y niveles. Adicional al vínculo entre los niños y los actores involucrados en el entorno educativo, promover experiencias que articulen las intencionalidades, características y dinámicas de cada momento, nivel o grado educativo, generar interacciones de calidad y prácticas pedagógicas oportunas y pertinentes.

Esto significa que las prácticas pedagógicas reconocen las experiencias educativas previas, el proceso vivido por cada niño y con base en estas propone la inclusión progresiva de nuevas prácticas, aprendizajes y dinámicas de grupo. (p.15)

Así que es importante que con respecto a este tipo de articulación sean tenidos en cuenta factores como los considerados por la OEA (2009), al mencionar los que se valoran como “externos” y que están vinculados a las instituciones educativas. Tales factores como la continuidad de la metodología de trabajo, por ejemplo, hacen que se perciba que en primaria esta suele ser de carácter más transmisionista y segmentada, mientras que en preescolar se encuentra centrada mayormente en el niño y en la adquisición del conocimiento a partir de actividades que se denominan rectoras y que lo hacen posible en la interacción con el entorno, con los pares y con el docente.

De igual manera, otro de los factores que intervienen en la transición educativa de preescolar a primaria es enunciada en ese mismo documento en el que acuden a Sensat (2004) para indicar que:

el concepto de niño/a que manejan padres y docentes hace que muchas veces los vean —como proyectos de persona, a los que hay que formar, enseñar, modelar, llenar, en suma, “enseñarles todo” en lugar de concebirllos como seres activos, protagonistas de sus aprendizajes a fin ofrecerles las experiencias que permitan el desarrollo de sus potencialidades. (p.33)

Lo anterior presupone, que otro de los factores que interviene generando discontinuidades es el hecho de que la formación del personal docente sea diferenciada, no obstante, el colectivo docente puede generar posibilidades de acercamientos con respecto a aspectos que permitan transformar esta mirada, en una integración en torno a la educación infantil en la que las concepciones de niño puedan unificarse entre el grado transición y los primeros grados de la básica primaria.

Para concluir esta sección conviene hacer una síntesis general de los diferentes hallazgos de los autores revisados en relación con los factores de continuidad y discontinuidad que intervienen en el proceso de transición y que se constituyen en los ejes articuladores que permitan las reflexiones pedagógicas pertinentes para optimizar los logros en dicho proceso.

Dentro de estos pueden encontrarse que según Barreto (2007), Abello (2009) y Montoya (2018) han de tenerse en cuenta la progresión o secuenciación de los aprendizajes, así como de los procesos evaluativos en los que además sean tenidos en cuenta los saberes previos de los niños y los lenguajes empleados en ambos niveles educativos.

Nuevamente Abello, al igual que Castro, Ezquerria y Argos (2011, 2012, 2015) y Calvo y Manteca (2016) consideran además otros asuntos que deben hacer parte de las reflexiones que posibiliten una adecuada articulación, tales como: el cambio de rutinas, los tiempos y espacios

manejados en ambos niveles educativos, la valoración que se hace del juego y otras actividades, los materiales que se emplean y las intencionalidades con las que se hace.

Relacionado con esto, Castro, A.; Ezquerro, P.; Argos, J. (2015), quienes con su estudio pretendieron conocer la perspectiva infantil acerca del proceso de transición, encontraron entre los niños que hechos como la mayor intensidad de tiempo en las actividades académicas, el cambio de roles, en donde además el lenguaje empleado en los primeros grados de primaria le asigna connotaciones cargadas de afectividad, tales como: rendimiento, deberes (tareas), repetición (pérdida), que los hace partícipes de una nueva “cultura escolar” a la que podrían adaptarse de manera paulatina.

Los niños participantes en dicho estudio también señalan como factor de cambio que el juego se vea casi restringido a la hora del recreo y los investigadores encontraron bastante significativo, que la mayoría de los dibujos analizados por ellos tuvieran representaciones en las que asocian en juego con la educación infantil y las actividades de mesa en actividades académicas, con la primaria.

En términos generales, también la mayoría de los autores revisados coinciden en considerar relevante el hacer una revisión a las relaciones afectivas que se desarrollan en aula tanto de los niños con los adultos como con sus pares, así como también lo referente al manejo de las normas que se da en cada nivel y por ello rescatan la idea de tener en cuenta este factor socioemocional para mejorar el tránsito de un grado al otro. Y de igual manera, concuerdan en que se presentan la misma discontinuidad en la que interviene la concepción de infancia que poseen los docentes.

Para finalizar, y de acuerdo con la OEA (2009), investigadores citados en compendio sobre estudios acerca de la transición, como: Pianta, Cox, Taylor y Early (1999), Fabian y

Dunlop (2007) señalan que un proceso de transición exitoso se da en escuelas o preescolares donde se promueven actividades de aprendizaje específicas que facilitan la transición, tales como visitas a los nuevos espacios y desarrollar en ellos actividades que le permitan a los niños identificar las diferencias en los modelos de enseñanza de cada nivel, el uso de cuentos que les permitan percibir cambios a los que pueden enfrentarse en el siguiente grado y el uso del juego como mediador del aprendizaje.

## **2.2. Perspectiva de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los primeros años de escolaridad en Colombia. Diversas concepciones para un eclecticismo metodológico**

Como punto de partida, en este apartado conceptual de la investigación en el que se hace referencia a los procesos de enseñanza del inglés, es importante establecer claridad respecto a asuntos acerca de los cuales el investigador debe optar al momento de encuadrar los referentes que la orientan. Para tal fin se debe argumentar que en este caso particular serán tenidos en cuenta, por un lado, lo que se entenderá como *Lengua Extranjera* y por el otro, la referencia a la que alude el título cuando se menciona el *Eclecticismo Metodológico*, puesto que dependiendo de estas claridades puede orientarse la comprensión que se pretende lograr con este estudio.

Como primer elemento a tenerse en cuenta en este marco está la concepción que se tiene acerca de la *Lengua Extranjera*, que para esta investigación se asume tal y como se expresa en los Estándares Básicos de Competencias (2006) y que considera que:

es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran. (p.5)

Es importante que se tenga claridad frente a este concepto puesto que no debe confundirse con el de Segunda Lengua, dado que esta se refiere a la enseñanza que se da en escenarios de educación bilingüe, es decir, en donde los estudiantes se encuentran completamente, o sino en gran medida, inmersos en el idioma que tienen como propósito conocer de manera similar a la lengua materna. Sin embargo, se hará alusión a la Segunda Lengua en los casos en que, dependiendo de la experticia de los autores abordados, esta se emplee para referirse a asuntos direccionados hacia generalidades en la enseñanza del inglés.

Por otro lado y como ya ha sido mencionado, existen unas características particulares de la formación de las docentes de preescolar de la I.E. que permiten determinar, lo que para este estudio se considera eclecticismo metodológico, ya que cuando aquí se acude a este término se hace entendiéndolo en un sentido amplio que apunta a que puedan combinarse elementos e ideas procedentes de diversas vertientes y que dicha combinación resulte efectiva y coherente para conseguir un propósito que les es común. Lo cual puede hacerse evidente cuando se referencian los diferentes enfoques y metodologías con los que se estructuraron los programas de formación y profesionalización docente ofertados a docentes y agentes educativos de educación inicial en la ciudad de Medellín.

Al hacer parte de dichos programas, las docentes de la I.E. (referente empírico de este estudio) adoptaron posturas metodológicas permeadas por ellos que permiten retomar las opciones que han considerado pertinentes para el ejercicio de la enseñanza de la lengua extranjera con los niños del grado preescolar, y que se procede a describir en este apartado.

### ***2.2.1. La enseñanza del inglés a niños pequeños dentro del sistema educativo colombiano y en particular en la ciudad de Medellín.***

Para entrar en materia y de acuerdo con el rastreo de información realizado, fue establecida una especie de línea de tiempo que permite identificar las decisiones que sustentan la política pública de bilingüismo y que tiene sus orígenes desde los tiempos de la colonia, de acuerdo a los planteamientos de autores como Usma (2009) y De Mejía (2009), que logran determinar que desde esa época Colombia ha tenido referencias con respecto a la inclusión de diferentes lenguas, sin embargo, no fue sino hasta el año 1979 con el decreto 1313 cuando se empiezan a dar los primeros pasos en materia de institucionalizar la enseñanza de idiomas (inglés en los grados 6° y 7° y francés en 10° y 11° dejando a libre escogencia cuál de ellos estudiar en 8° y 9°).

Este decreto presidencial estuvo vigente durante los primeros años de la década de los 80 y tuvo repercusión en las discusiones que comenzaron a gestarse en torno a este tema, llevando posteriormente a plantear la necesidad de darle un giro a la enseñanza de los idiomas (en el caso específico, el inglés) a través del enfoque comunicativo concertado entre el Ministerio de Educación, el British Council y el Centro Colombo Americano, denominado programa English Syllabus ante el panorama en el que, según cita De Mejía (2009):

el Ministerio de Educación Nacional de Colombia no tiene una política firme de la lengua extranjera para el currículo de la escuela secundaria... en relación con el lugar del inglés y el francés y las decisiones se toman como resultado de presiones políticas más que de consideraciones educativas.  
(p.106)

No obstante, en los inicios de los años 90, persistía la necesidad de mejorar la enseñanza del inglés a través de la implementación de un modelo pedagógico diferente, basado en la enseñanza reflexiva, la investigación en el aula y la autonomía en el aprendizaje y esto estando

*ad portas* de los retos que traía consigo el proceso de globalización en el cual las sociedades de diferentes latitudes se encuentran hoy inmersos.

Lo anterior se conjugó para establecer alianzas con el gobierno británico y crear el proyecto COFE (Proyecto *Colombian Framework for English*) en el que se incluiría la formación docente como componente importante para el desarrollo de su profesión, así como la de los estudiantes en el idioma inglés. Es entonces como a la par de esta iniciativa que surge en 1994 la Ley General del Educación, estableciendo como obligatoria el área de Lenguas Extranjeras y sirviendo de base para que en 1999 salieran a la luz los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros motivados por:

los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura. (p.1)

Motivaciones similares a la anterior, pero enfocadas principalmente al desarrollo de las capacidades comunicativas en inglés, hacen que en el año 2004 se cree el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Paralelamente a la gestación de este tipo de programas e iniciativas que se daba a nivel nacional, se sumó el hecho de que la ciudad de Medellín con la administración municipal de la época (“Medellín es Solidaria y Competitiva. 2008- 2011”) se propusiera como reto la transformación de la enseñanza de esta lengua en las aulas, lo que además implicó que esta meta comience a pensarse desde la educación de los niños pequeños.

Dado que para la época era evidente que la formación de los docentes con respecto a la enseñanza del inglés era precaria, como lo explicitan investigaciones como las analizadas por De Mejía (2009) y que arrojan que:

aunque la política bilingüe cubre todos los niveles de grado de primaria a secundaria, los recursos se concentran principalmente en los grados superiores y por lo tanto, los maestros de escuela primaria sufren de una falta de oportunidad para desarrollar su experiencia. (p.103)

Y más adelante se evidencia que esta necesidad persiste cuando autores como Maturana (2011) establecen cuales son los principales factores que intervienen en la enseñanza del inglés en contextos en los cuales los docentes carecen de saber específico en relación con la lengua extranjera.

De esta manera surgen a nivel local una serie de iniciativas en las cuales comienza a darse relevancia a la enseñanza del inglés con la oferta de programas desde la escuela del maestro en alianza con diferentes entidades, como se ha enunciado en el planteamiento del problema de la presente investigación.

El más reciente de los convenios fue el establecido en el año 2014 entre la Fundación Universitaria Luis Amigó (ahora Universidad Católica Luis Amigó), Nutresa y la Secretaría de Educación, denominado Programa de Desarrollo Profesional Docente: Pre-K English, que dentro de sus estrategias de formación para la enseñanza del inglés en la educación infantil tuvo, además de clases y talleres, inmersiones en este idioma a nivel institucional, local e internacional.

Dentro de la sistematización de la experiencia del mencionado programa, llevada a cabo por Maturana y Uribe (2018), se puede encontrar el enfoque metodológico con el que se soportó la enseñanza de la lengua extranjera y que es sustentado según las posibilidades que tienen para integrar las dimensiones del desarrollo, los proyectos y las temáticas que se abordan con estudiantes de educación infantil.

En este orden de ideas este tipo de interés, centrado en la manera de asumir la enseñanza del inglés con niños en edad preescolar, también se evidencia en investigaciones recientes a nivel

de América Latina, como la adelantada por Mayoral (2016) en una institución rural mexicana y enfocada en la caracterización de las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés a niños de 5 y 6 años.

En ella el autor describe las características de diferentes enfoques y métodos para la enseñanza como marco de referencia para el análisis de la información recolectada en su proceso investigativo, además de sustentar teóricamente la importancia de la enseñanza de una segunda lengua desde esta edad, dado que en ella el niño cuenta con las características necesarias para ello, ya que según Owens (2008), citado por el autor:

señala que los niños de preescolar aprenden una segunda lengua de la misma manera que aprendieron la primera, inician con palabras aisladas, después frases cortas con relaciones semánticas que se expresan mediante el orden de las palabras y la negación e interrogación siguen patrones de adquisición similares a los de la lengua materna, por lo que es muy común observar que cometen errores similares a los cometidos cuando aprenden la primera lengua. (p.58)

En este mismo sentido, a nivel local puede encontrarse una investigación adelantada por Oviedo (2017), en la que la autora también resalta la relevancia que tiene el desarrollo de habilidades en esta edad al considerar que:

es también necesario analizar las implicaciones de la edad frente al aprendizaje de una lengua extranjera, ya que se trata del periodo etario más propicio para tal aprendizaje. Como lo expone Nunan (2010), la etapa preoperacional que abarca de los 2 a los 7 años ofrece escenarios de aprendizaje que pueden ser aprovechados ya que después de la niñez es menos probable adquirir una lengua de forma fluida; así lo corrobora Abrahamsson (2009). (p.5)

Este tipo de consideraciones también son tenidas en cuenta desde el año 2015 a nivel nacional, cuando el MEN y su programa Colombia Bilingüe 2014-2018, se proponen adelantar diferentes acciones para “fortalecer el aprendizaje del inglés en la educación básica y media”, y

propone para ello el documento de: Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo Sugerido de Inglés (2016), con el que se pretende direccionar la implementación de la propuesta curricular estableciendo claridades con respecto a los asuntos pedagógicos que intervienen en ella y que para efectos del presente análisis, conviene tener en cuenta, sobre todo si se buscan las relaciones entre los principios metodológicos que orientan la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños pequeños.

### ***2.2.2. Algunas características metodológicas que posibilitan la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños en edad preescolar y los primeros grados de la básica primaria.***

Para iniciar es conveniente tener presente que muchos han sido los modelos con los cuales se ha asumido la enseñanza de diferentes lenguas, incluso puede decirse que quienes en su inicio se encargaron de ello no fueron precisamente pedagogos o maestros expertos en este asunto. No obstante, los esfuerzos de esas primeras personas que asumieron la tarea de enseñar estuvieron impulsados por el interés de comprender otras culturas. Posteriormente, a medida que personas expertas en la enseñanza fueron asumiendo esta tarea trataron de hacerlo con procedimientos que, según el momento, permitieran el aprendizaje de acuerdo con los cánones establecidos.

En un trabajo desarrollado por Guasch (2011) se puede encontrar una descripción que recoge diferentes modelos que van de los más clásicos hasta los más contemporáneos, tales como: el Método Gramática- Traducción, que como su nombre lo indica está centrado en los componentes de memorización de la gramática y del vocabulario. La autora hace referencia a que se privilegia el desarrollo de habilidades de lectura y escritura y se descuida el desarrollo de la oralidad.

También hace referencia Método Directo y plantea que en este el maestro diseña actividades en las que los estudiantes de manera inductiva a través de los usos orales desarrollan el conocimiento de la lengua que se estudia.

Al referirse al Método Audio Lingüístico, considera que esta entrado en la escucha para el seguimiento de instrucciones y en la oralidad, los estudiantes repiten para memorizar las estructuras lingüísticas de la lengua meta.

De igual manera hace mención del Enfoque Natural, en el que el docente ofrece diversidad de recursos lingüísticos en el aula que permiten que el estudiante vaya adquiriendo la lengua meta de manera paulatina y similar a como lo hace con su lengua materna.

Por el lado de los Métodos Comunicativos, según la autora, estos atienden a diversidad de fuentes teóricas y buscan propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que debe atender al desarrollo de habilidades de oralidad, escucha, escritura y lectura al tiempo que se adquieren los demás conocimientos del sistema lingüístico.

Cabe resaltar que en la actualidad los docentes recurren a muchas de las características propias de los diferentes modelos, lo cual indica que la enseñanza de la lengua extranjera se ha ido complejizando, convirtiéndose en un objeto de estudio cada vez más especializado.

Para el caso de esta investigación y como ha sido mencionado, es importante tener en cuenta que los modelos o enfoques que se describen a continuación atienden tanto a los asumidos en los procesos de profesionalización en los que han participado las docentes de la I.E. como por los sugeridos por la Política Pública planteada por el Ministerio de Educación.

**Enfoque natural o de aproximación natural.** De este enfoque cuyos principales exponentes son Krashen y Terrell, de manera general puede decirse que su característica

primordial es que la adquisición de una segunda lengua (L2) (que para este caso se refiere a la lengua extranjera) se da de manera similar a como se adquirió la lengua materna (L1).

Según una descripción realizada por Murado (2014), dentro del modelo de Krashen se identifican cinco hipótesis que posibilitan la adquisición de la lengua extranjera de manera específica por parte de los niños pequeños y que son:

***Hipótesis de adquisición –aprendizaje.*** La adquisición responde a un proceso natural el inconsciente que atiende a las necesidades de comunicación y se va dando en la medida en que se hace uso de la lengua (ya sea la materna o la extranjera o la segunda). El aprendizaje, en cambio, es producto de un proceso consciente y formalizado que se centra en detallar aspectos lingüísticos como las reglas, el léxico, la articulación, entre otros.

***Hipótesis del monitor.*** En la adquisición de una segunda lengua es trascendental que intervenga lo que se conoce de la lengua materna para hacer correcciones en los errores que se presentan al adquirir la segunda. Al adquirir consciencia de las reglas gramaticales de la segunda lengua o de la lengua extranjera, este conocimiento va haciendo que el niño realice correcciones o modificaciones en el proceso.

***Hipótesis del orden natural.*** Existe un orden natural para la adquisición de las estructuras gramaticales, que se van dando secuencialmente y algunas como prerrequisito de las posteriores. El error hace parte del orden natural del aprendizaje de la lengua tanto materna como extranjera.

***Hipótesis del input.*** La adquisición se da cuando se comprende el mensaje que se está transmitiendo y esto hace que cada vez la estructura o input se vaya complejizando con la información que se comunica. Esto quiere decir que a mayor contacto con la lengua extranjera mayor será la adquisición que se haga al comprender lo que es expresado teniendo en cuenta los

aspectos que no necesariamente son expuestos de manera verbal y que dan sentido al mensaje que se quiere transmitir.

**Hipótesis del filtro afectivo.** Esta hace referencia a que las primeras aproximaciones o ciertas situaciones relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera genera inseguridades en quien está aprendiendo. El maestro reduce este filtro en la medida en que genera seguridad, confianza y motivación en el estudiante y estos bajos niveles de ansiedad propician una mejor y mayor adquisición de la lengua que se aborda en el aula de clase.

Para finalizar esta descripción, Mayoral (2016) citando a Richards y Rodgers (2001) concluye que este enfoque permite observar “(...) que la aproximación natural se enfoca en la comunicación significativa y comprensible. También contempla la provisión de los tipos correctos de input comprensible para facilitar, tanto el aprendizaje en entornos de segunda lengua, como en aquéllos de lenguas extranjeras.” (p.63)

Dadas las características de este estudio la referencia al *input* en la enseñanza del inglés como LE es importante considerar, como se ha expresado, que se debe hacer una valoración de las posibilidades comunicativas de este en el que se tenga en cuenta tanto la transmisión de mensajes como la significatividad de la información para un contexto específico como la escuela, el cual sería en muchos casos, el lugar casi exclusivo en el que tienen contacto con la lengua meta.

**Método de respuesta física total RFT o total phisical response TPR.** Aunque en sus inicios (finales de los años 60) Asher como su creador concibió este método para la enseñanza de lenguas para jóvenes y adultos, a través del condicionamiento de estímulo- respuesta, este es empleado ampliamente para la enseñanza a niños en la actualidad, puesto que permite que a

través de la comprensión de las acciones frente a las instrucciones, se sigan a manera de ejemplificaciones y logren establecerse como rutinas en el aula.

Dado que en los niveles básicos de enseñanza se desarrollan primordialmente habilidades orales respecto a la lengua extranjera, este método posibilita que se minimice la angustia que suele generar el aprendizaje de otra lengua, mediante la ejecución de acciones físicas como respuesta frente a indicaciones y juegos con comandos simples, en los que lo que prevalece el uso de verbos.

En este orden de ideas y siguiendo en la línea de Mayoral (2016), en la descripción que él hace del *Método de Respuesta Física*, enfatiza en que, aunque está cimentado en un enfoque conductista, es importante retomar las bondades al considerar la manera natural en la construcción y familiarización con el inglés en contextos escolares; entre ellas, el beneficio que representa el desarrollo de habilidades orales y la integración de las posibilidades psicomotoras a través del juego. Este escenario contribuye a que el niño asuma un rol cada vez más activo en la medida en que se va relacionando con la lengua meta a partir de las interacciones que realiza con el docente y sus pares al interior del aula, partiendo de sus intereses y necesidades con lo que adquiere rasgos característicos de un enfoque humanista para la enseñanza de la lengua extranjera (LE).

Este autor considera que este método empleado con mucho auge en los años setenta y ochenta es bastante interesante para el abordaje de la LE o segunda lengua (L2) con niños pequeños, aunque su uso no se restringe sólo a esas edades, y considera que al igual que en el enfoque natural de Krashen, este método posibilita la reducción del filtro afectivo. Este indica que este se debe retomar desde una perspectiva diferente al condicionamiento para el cual fue ideado en sus inicios, de tal suerte que no se recurre tanto a la repetición y uso de la memoria de

manera descontextualizada, pues pueden emplearse materiales que impliquen mayor significación a las acciones y ejecuciones de los niños con lo que se le da un direccionamiento más constructivista como el que desde los años noventa desarrolló Blaine en la corriente “Teaching Proficiency through Reading and Storytelling” (TPRS) implementada en la lectura de cuentos e historias en la enseñanza lenguas foráneas (p.73).

En sus inicios Blaine llamó a este método “Total phisical response and storytelling” debido a que empleó por mucho tiempo el método de Asher y se fundamentó en él para desarrollar una nueva alternativa al encontrar que este llegaba a un punto en el que era insuficiente con sus estudiantes. Por ello adicionó otras estrategias como la lectura de cuentos y la narración, por lo que más adelante la sigla cambió por la mencionada en el párrafo anterior que en español corresponde a “Enseñanza de la competencia a través de la lectura y la narración.”

**Enfoque comunicativo o Communicative Language Teaching (CLT).** Por último, es importante conocer las características generales de este enfoque. Como su nombre lo indica, este encuentra en los principios de la comunicación el sustento para el aprovechamiento de las situaciones comunicativas auténticas. Esto quiere decir que el aprendizaje tiene sentido al darse en contextos y con elementos comunicativos reales que junto con los “principios de la tarea y de la significatividad” que expone Mayoral acudiendo a autores como Richard y Rodgers (2001) y a Nagaraj (1996) argumentando que a pesar de las críticas que se hacen a su uso metodológico, lo considera apropiado para el trabajo con niños debido a que “la CLT ve el aprendizaje como un proceso creativo de construcción que involucra ensayo y error.” (p.77)

Al desarrollar en preescolar el trabajo por proyectos se acude a los principios enunciados dado que ello implica que el uso del lenguaje se hace a través de vivencias reales y cercanas a los

niños, teniendo en cuenta el desarrollo de situaciones genuinas y significativas que los lleven, a través del uso cotidiano, a descubrir de manera implícita características propias de la lengua extranjera y aunque algunas de las críticas a este enfoque se encuentran en la falta de la observación de reglas gramaticales, es importante tener en cuenta que para los niños de esta edad la aproximación a otra lengua se da de forma gradual, en donde, como ya se ha mencionado, el aprendizaje se inicia con el desarrollo de habilidades de escucha y expresión oral.

Enmarcado en este enfoque se puede encontrar además que se articula la posibilidad de vincular metodologías como las sugeridas por el MEN (2016), que para el grado transición se regirán por la generación de experiencias de aprendizaje y para la enseñanza en los tres primeros grados de la Educación Básica, *el aprendizaje basado en tareas* dado que cuenta con características que van complejizando el uso de la lengua al potenciar el desarrollo de otras habilidades del lenguaje.

El aprendizaje basado en tareas posibilita que los estudiantes empleen la lengua al llevar a cabo tareas que les resulten significativas y que tengan intencionalidades comunicativas, permitiendo centrar dentro del trabajo en el aula el uso natural del acto comunicativo y no el aprendizaje formal de las estructuras gramaticales, que como se ha mencionado, pueden irse adquiriendo a través de la regularidad de su uso.

Esta metodología se implementa de forma cíclica en donde la participación de los estudiantes en el desarrollo de las tareas es activa al tener que cumplir con un objetivo en el cual deben seguir recomendaciones, emplear el vocabulario en la lengua extranjera, como parte previa a la tarea.

Durante lo que se denomina el ciclo de la tarea, los estudiantes deben planear la ejecución de esta y delegarse los roles y actividades que asumirán. Luego, en la fase de la post tarea,

realizan una socialización en la que deben evidenciarse los productos obtenidos después del desarrollo de las fases anteriores y posteriormente realizan una socialización con otros miembros de la comunidad educativa.

En conclusión se puede determinar que los enfoques y metodologías empleados para la enseñanza de la lengua extranjera a niños pequeños se centran en la necesidad de potenciar habilidades que les permitan comunicarse de manera efectiva y que se desarrollan de manera paulatina a través de la naturalidad que puede propiciarse en la cotidianidad del aula, en las rutinas dotadas de la significación y del uso genuino de la lengua en la interacción con los demás, en el que las particularidades pueden contribuir al intercambio significativo y a la construcción colectiva del aprendizaje.

### **2.3. Consideraciones generales de los niveles educativos (educación infantil y educación primaria) en el Sistema Educativo Colombiano.**

Debido a que esta investigación está centrada en mirar la transición educativa del grado preescolar al primer ciclo de la educación primaria, es importante mirar el por qué se da este tránsito, cuáles son las características que diferencian el paso de un modelo educativo a otro y que hacen que la educación sea diferenciada y se denomine como hoy la conocemos, pues ello obedece a las diferentes concepciones que según la edad de los niños intervienen en el desarrollo y el aprendizaje, tal y como se expresa en la Propuesta Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo Sugerido de Inglés, MEN(2016):

El marco metodológico propuesto toma en consideración el hecho de que la diferencia de edades, incluso entre un año y otro, es un factor determinante en el desarrollo integral de niñas y niños.

Por lo tanto, se considera dentro de la población de transición y primaria una subdivisión en tres estadios: transición, primero a tercero, y cuarto y quinto. A partir de esta división, se establecen distintos enfoques metodológicos que apuntan a una progresión de habilidades de lengua a

trabajar y de propuestas de actividades y materiales que puedan responder a las diversas necesidades de las niñas y los niños en esos estadios. (p.40).

Ahora bien, según la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 en su artículo 1: “(...) se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” UNICEF (2006, p.10). Esta delimitación, como puede observarse, es bastante amplia y hace que no sea perceptible la diferenciación dentro de los periodos que comprenden la educación infantil y la educación primaria.

Para comprender las diferencias que determinan el paso de un tipo de educación a otro dentro del mismo sistema educativo, se describirán a continuación las características generales que permiten diferenciarlos y las que a su vez sirven de puente teniendo en cuenta además la concepción de desarrollo que en dichos periodos subyace y que se determina por tres aspectos citados por la Política Pública de Cero a Siempre (2013):

En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero. Y en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar (MEN, 2009 p. 18)

Lo anterior se deriva del hecho de que el sistema educativo colombiano considere que la educación sea entendida como un proceso en el que se propicie la formación integral de las personas en toda la extensión de la palabra, es decir, como seres sociales, históricos y culturales. Este proceso formativo, tal y como se define desde la página oficial del MEN (s.f.), se establece desde de la Constitución Política colombiana como un derecho y se reconoce como un servicio custodiado por el Estado.

Los apartados que se presentan a continuación permiten identificar a grandes rasgos, las particularidades de los dos niveles educativos y realizar una aproximación a las diferenciaciones que se establecen en el plano educativo entre ellos y que, como ya ha sido expuesto, intervienen en las concepciones que permean las prácticas pedagógicas de los docentes de estos grados.

### ***2.3.1 Entre el cuidado y la educación en preescolar***

Al existir una política de atención a la primera infancia, por un lado y una la inclusión del grado preescolar, específicamente denominado grado transición dentro del sistema educativo, por el otro; hacen que quienes se dedican a la docencia de niños en sus primeros años privilegien más uno que otro de estos dos aspectos: bien sea el cuidado o bien sea la educación.

Con respecto a la formación de los niños pequeños, el panorama de la educación colombiana viene siendo orientado desde los programas y políticas que son fruto de los intereses y reflexiones que en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI se han suscitado con respecto a esta población y que finalmente tienen que ver con la concepción moderna de infancia a la que han contribuido disciplinas como la medicina, la psicología, el derecho, entre otras.

De esta manera se puede encontrar que a lo largo de la historia se ha hecho una división en la forma de atender a los niños según sus necesidades, por un lado, por preservar la vida y por el otro, garantizar su educación. No obstante, la preocupación por generar una política que integre estas dos formas ha derivado en una nueva concepción (por lo menos teórica), según la cual, por las características propias del periodo de la vida en cuestión, resulta difícil pensar que se trata de opciones excluyentes.

En otras palabras, según Torrado (2009), citando a Peralta y Fujimoto (1998), considera que siempre será necesario combinar acciones de cuidado con acciones educativas; de ahí la

propuesta de denominar las acciones que integran cuidado y “educación como atención integral a la primera infancia.” (p.89)

Es precisamente en esta perspectiva de la atención integral en donde entran grandes interrogantes en el ejercicio que los docentes de educación preescolar llevan a cabo en el aula, puesto que muchas veces la preocupación es casi que exclusivamente centrada en la transmisión de los contenidos que vienen determinados curricularmente y por este afán se dejan de lado otro tipo de acciones que también educan y en torno a las cuales debe centrarse la reflexión para comprender que son importantes y que de igual manera permitirán hacer un seguimiento al proceso de acogida que se les da a los niños en su ingreso a la cultura.

Por otro lado está la otra cara de la moneda, puesto que en teoría y según la política pública, se trata de atender de manera integral, pero en la práctica esta atención está segmentada por los programas que se ofrecen a la primera infancia y en los cuales los más pequeños se encuentran con un modelo pedagógico diferente en el que están orientados por personas que no cuentan con suficiente formación y que por ende educan con las concepciones de infancia, cuidado y educación que son propias del escenario social, cultural y educativo en el que ellos mismos se han formado y que cuentan solo con los pocos recursos que el Estado o la comunidad particular propician.

De tal suerte, en el sistema educativo colombiano se han hecho esfuerzos para que este tipo de asuntos se transformen en realidades tangibles y aunque continúan existiendo por separado instituciones de cuidado e instituciones de educación esto hace evidente que uno de los problemas a superar es la disyuntiva entre trabajo y profesión, lo cual pone sobre la mesa lo que Zabalza (2012) considera un obstáculo para la integración entre cuidado y educación.

Este autor plantea que en el personal dedicado al cuidado prevalece la idea del trabajo sobre el de la profesionalización, mientras que quienes se dedican a la educación propenden por hacer estudios enfocados a aspectos metodológicos y curriculares en general. Sin embargo, considera que tanto lo uno como lo otro debe tenerse en cuenta pues “es obvio que tanto ellos (los niños) como sus familias precisan tanto de acciones dirigidas a su protección y cuidado como a su desarrollo” (p. XVI).

De esta manera, se aprecia que aún hoy está por construir un paradigma en el que realmente se brinde una atención integral a la primera infancia, que al tiempo que brinde paralelamente cuidado y educación vea en esto la posibilidad de cumplir con los derechos de los niños, puesto que, según Torrado (2009):

El actual convenio MEN-ICBF, a través de su estrategia de atención integral en tres modalidades, deja sin resolver problemas históricos de reproducción de la desigualdad y oculta la obligatoriedad del Estado frente a la educación de los niños y niñas más pequeños. Al mismo tiempo, no se hace una apuesta política, clara y contundente frente a la modalidad de Hogares Comunitarios del ICBF, hecho que traduce, en la práctica, que los niños y niñas menores de seis años no se reconozcan como sujetos titulares de derechos, sino como objetos de intervenciones asistencialistas. (p.106)

Sin lugar a duda y gracias a los debates que se han dado posteriores a la Convención sobre los Derechos del Niño, el espacio que se le brinda a la educación inicial y preescolar en el sistema educativo colombiano considera, teóricamente, al niño como sujeto de derechos y esto dota de particularidades a la educación infantil como posibilitadora de lo que Zabalza (2012) denomina la escuela como contexto enriquecido en el que además de los aportes de ésta como “mecanismo social que se ofrece a todos los sujetos sobre la base de los derechos que como ciudadanos les asisten” (p. XXVI), se propicien posibilidades en las que además se estimulen las

diversas dimensiones del desarrollo y le permitan al tiempo, vivenciar diversidad de encuentros: consigo mismo, con otras personas (adultos y niños), con objetos diversos y sus usos, con conocimientos y noticias y con diferentes formas de comportamiento.

Cabe señalar que en la educación infantil, la vinculación de la familia es importante y a pesar de que se hacen esfuerzos aislados para lograrlo, la integración de las diferentes dimensiones a través del trabajo por proyectos lúdico- pedagógicos, posibilita que el desarrollo y el aprendizaje se den en esa interrelación con los demás, dado que, según considera el MEN (2017) esto se propicia “en (la) relación con los entornos humanos y físicos en los que crecen y en el marco de las interacciones que se establecen con los adultos y los pares que son miembros de sus grupos de referencia” (p.29)

Así pues, este proceso en el que las experiencias vivenciadas previamente, al igual que las que se van dando en el ámbito educativo con sus pares y adultos significativos, permiten que se desplieguen diferentes alternativas de acercamiento al mundo y al conocimiento de sí mismos que hacen los niños pequeños y que les permiten que se vayan ampliando sus capacidades de una manera activa en la que la creatividad y la autonomía cobran lugares relevantes. Todo esto gracias a la medición de las relaciones que se dan en el aula y posibilitan que puedan experimentar sus diferentes potencialidades a través de cuatro actividades que son: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Para finalizar este segmento, es relevante tener en cuenta que también se vienen realizando esfuerzos para que en la formación de los profesionales dedicados a la educación inicial y preescolar, permitan que las prácticas educativas se transformen al tiempo que lo hacen las concepciones de niñez, como un espacio de vida a la que pertenecen sujetos de derechos, y la

de desarrollo como un proceso en el que se estructura la personalidad y en el que interactúan factores biológicos, psicológicos, culturales y sociales.

Sin embargo, todavía perviven concepciones como las expuestas por Henao (2010), quien en compañía de su equipo establecieron una “caracterización de los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial” (p.94), encontrando tres tipos de concepciones:

El niño y la niña como sujetos activos y participativos en su proceso de desarrollo infantil: en este se reconoce un niño activo, participativo y constructor de su propia realidad que hace parte de una sociedad en la que tiene voz y la posibilidad de decisión. “Se reconocen en la niñez los saberes y experiencias socioculturales que la caracterizan. Aluden, así mismo, a las diferentes “infancias”, que varían de acuerdo con las dinámicas sociales, políticas y económicas en las que se inscriben.” (p.95)

El niño y la niña de primera infancia como sujetos escolares: las concepciones que subyacen en estos programas de formación relacionan a los niños como objetos de formación, es decir que solo son concebidos desde el ámbito de la educación formal y aunque se le da “un papel relevante a la interacción, para concebir a cada niño como único, y así mismo, para reconocer la importancia de los escenarios sociales en la producción de saberes” (p.95), se le da mayor relevancia al desarrollo cognitivo y de contenidos de las áreas del conocimiento.

Niñez vista como sujetos pasivos y receptivos: En esta concepción los niños son considerados desde la carencia y por ende el papel del docente es protagónico dado que es quien moldea “sin reconocer capacidades ni potencialidades propias de la niñez de acuerdo con la idea del desarrollo progresivo”. En esta se puede encontrar que los niños son considerados a futuro y no como sujetos constructores de un presente en el son tenidos en cuenta y el que no se percibe “el rol del adulto como garante de los derechos de la infancia.” (p.95)

En conclusión se puede afirmar que de acuerdo a la formación recibida por los profesionales de la educación infantil están implícitas concepciones que indudablemente permean las prácticas de los docentes, que para el caso de la educación de niños pequeños requiere altos niveles de participación, toma de decisiones, en donde las actividades propias de la niñez (juego, arte, exploración y la literatura) posibiliten las interacciones y la cooperación necesarias para el desarrollo de la autonomía y de los aspectos físicos, emocionales, comunicativos, sociales y cognitivos como parte de la integralidad del ser humano.

### ***2.3.2. Concepción de la infancia en los contextos de programas y políticas públicas.***

Ahora es relevante observar lo que puede considerarse como *el deber ser* de dicha concepción, pues dependiendo de ella deberían derivarse las prácticas y roles que cada actor debería asumir, para este caso en el sistema de educación colombiano.

Es importante que para pensar políticas educativas públicas dirigidas a los niños exista una concepción de infancia que posibilite enmarcar lo que se pretende alcanzar con la puesta en marcha de estas. Es por ello que diversos autores se han dado a la tarea de identificar y conceptualizar acerca de este tema y ponen en evidencia diversos matices que deben tenerse en cuenta para superar los idearios predominantes en la sociedad con respecto a este asunto particular.

En esta medida, puede verse que hoy ya es parte del concepto de infancia la noción de que ella no es apenas un periodo de la vida con características biológicas propias, sino que es a su vez, una representación social formada en la cultura y por la cultura de cada época y, por tanto, intrínsecamente relacionada con la historia, la geografía, el ambiente socioeconómico, los valores, las concepciones de vida vigentes en cada espacio de vida, según lo expresa Didonet (2012).

Este tipo de afirmaciones tienen su origen en los trabajos de otros autores que se dieron a la tarea de pensar al niño más allá de las concepciones desarrollistas que imperan desde la psicología infantil y las teorías acerca de la socialización que tienen vigencia. Tal fue el caso de Ariès quien, a principios de los años 60, logra trascender en el asunto de la infancia como algo sobreentendido y empieza a mirarlo como el constructo que se ha dado a través del tiempo dadas las dinámicas sociales y culturales de cada época.

Pensar la niñez desde el enfoque de construcción social posibilita desnaturalizar concepciones a las cuales se le asocia al momento de discutir o pensar sobre ella. Entre dichas concepciones pueden referirse el concebirla como condición ontológica de la humanidad, así como asumir la naturalidad de las relaciones de desigualdad entre los grupos de edades como lo afirma Franco (2017).

En este mismo orden de ideas es importante comprender que la concepción de infancia no obedece a una única tipificación, dado que según la cultura, la ubicación geográfica y las condiciones de vida, surgen características que particularizan cada vez más la acepción haciendo que esta tome un acento más plural y se propenda por una mirada como la que propone Didonet (2012) desde una óptica diferente a la foránea, que ha sido la que ha imperado desde los lineamientos traídos a América Latina desde Europa.

Este autor propone entonces que sean consideradas las ideas como por ejemplo la infancia indígena, la infancia de los pueblos africanos, la infancia mezclada, entre otras, que pretenden que, al ser enunciadas en su diversidad, promuevan la idea de encontrar elementos que enriquezcan la cultura en la que están inmersas.

Lo anterior implica un cambio de paradigma para mirar cómo esto puede además, impulsar el fortalecimiento de los procesos pedagógicos, pues como se observa en un texto de

Cubillos, Borjas y Rodríguez (2017), en el que comparan la educación infantil en Colombia y en España, las similitudes curriculares de los dos países determinan que en el primero existe una gran influencia fundamentada en las concepciones europeas que emanan de los entes internacionales y que primordialmente tienen una orientación jurídica en la que se trata de homogenizar una única concepción de infancia.

Sin embargo, en este orden de ideas, algunas de las políticas públicas que se desarrollan actualmente en Colombia procuran ubicarse en una concepción en la que se tenga en cuenta la perspectiva de derechos al igual que la diversidad cultural. Tal es el caso de la política de Bilingüismo en la que se procura tener en cuenta la “realidad multiétnica y multicultural (...) que está reconocida en los artículos 7 y 10 de la Constitución Política Colombiana de 1991 y que se ve reflejada en la variedad de instituciones educativas que se encuentran en el territorio nacional” (MEN, 2016, pp.9)

De esta manera se puede concluir que el hecho de desnaturalizar esta concepción conlleva indudablemente a transformar la mirada sobre la importancia de la diversidad y como esta puede producir cambios en las relaciones que se establezcan con los niños, permitiendo que sean vistos como sujetos que piensan, sienten, perciben el mundo y participan activamente de los procesos de los cuales hace parte, como lo soportan los diferentes autores que se referencian a lo largo de este informe (Argos J., Ezquerro P. y Castro A. (2011), Henao, D. (2010), Zabalza (2012), Didonet (2012), Franco (2017) Cubillos, Borjas y Rodríguez (2017), entre otros)

Probablemente un panorama como este puede ser la base para encontrar en la diversidad cultural que posee el país elementos que lo unifiquen como una nación con múltiples matices que de ser aprovechados permitan encontrar a todos y en especial a los niños, a través de una transformación cultural impulsada desde la educación, que en la diferencia y el respeto por ella

pueden hallarse soluciones encaminadas a construir un lugar en el cual vivir de acuerdo las posibilidades que ofrece un mundo con tal diversidad cultural.

### ***2.3.3 Holismo en la educación primaria***

Ahora bien, por el lado de la educación primaria y teniendo en cuenta el concepto de desarrollo descrito anteriormente, en el que como se mencionó son muchos los factores que intervienen y que los niños vivencian en su cotidianidad y por ello son diferentes las teorías que permiten identificar las características particulares sobre las que tiene asiento la educación básica que hace que se diferencie de la educación infantil, lo cual se procede a tratar de exponer a continuación.

Una de tales teorías es la vigotskiana, identificada dentro de las características que permiten describir el proceso de aprendizaje como apropiación del saber en determinada cultura, dentro de la cual se reconoce que, según el MEN (2016):

El ser humano es primero un ser social y luego, un ser individual, y que todo aprendizaje se construye en la colectividad, como un fenómeno social, para luego ser interiorizado y sistematizado por el niño o la niña en un ámbito psicológico. Por tanto, todo proceso de enseñanza y aprendizaje deberá suceder en una situación social y cultural, siendo el lenguaje el elemento mediador más importante de dicha interacción sociocultural. (p.18)

Cuando el niño llega a la edad escolar el sistema educativo, en el caso colombiano, le proporciona una visión ampliada del conocimiento, ya que este se encuentra dividido de acuerdo a los objetivos específicos de la educación básica (primaria y secundaria), en nueve áreas obligatorias y fundamentales, que según la Ley General de Educación (115/1994), determinan un proceso de aprendizaje segmentado de acuerdo a los desarrollos históricos para resolver los problemas que se le han presentado a la humanidad a través del tiempo y que según sus orígenes epistémicos ofrece una manera de aproximarse a la realidad que depende de sus lineamientos.

Siguiendo a Vigotsky (1984), en uno de sus escritos publicado póstumamente, deja abierto el debate sobre este particular al afirmar que:

Cada materia escolar tiene una relación propia con el curso del desarrollo del niño, relación que cambia con el paso del niño de una etapa a la otra. Esto entraña examinar de nuevo todo el problema de las disciplinas formales, o sea, del papel y la importancia de cada materia en el posterior desarrollo psicointelectivo general del niño. (p. 116)

Es evidente que, al hacer su arribo a la etapa de la escolarización, el niño se enfrenta a una manera diferente de asumir el conocimiento en la que las actividades rectoras, planteadas en la etapa anterior, pasan a otro plano y el acercamiento a este está mediado por las particularidades metodológicas de cada disciplina, lo cual centra el interés en los contenidos y la forma en cómo estos se enseñan.

Es por esto que desde la educación primaria se asume una suerte de holismo que es entendido bajo la concepción de que la suma de las partes conforma un todo, que como es posible ver, ofrece una manera completamente diferente a lo planteado dentro de la integralidad que se ofrece en la educación infantil.

Al emplear la expresión “holismo” se hace referencia a que a pesar de que en el sistema educativo colombiano se atiende a los preceptos de Delors según los cuales la educación debe cimentarse en cuatro saberes: hacer, conocer, convivir con los otros y ser, en la segmentación dada por las áreas del conocimiento esto proporciona una percepción de parcelación que muestra poca o nula conexión entre ellas y que es contrario al trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos lo que hace que en la transición educativa este sea uno de los rasgos que los niños experimentan con intensidad en el paso de un nivel educativo al otro.

Partiendo de esto, se encuentra que son varios los enfoques metodológicos con los cuales pueden asumirse posturas frente a las creencias, concepciones y representaciones sociales con

respecto al desarrollo, idea de niñez y de enseñanza, tales como los clásicos modelos de enfoque conductual o modelos de enfoque cognitivista. Esta clasificación en dos grupos es expuesta por Escribano (1992) quien realiza un estudio del cual deriva los modelos de enseñanza a los que acuden mayoritariamente los docentes de educación primaria, determinados con base a los dos tipos de teorías psicológicas que conforman estas escuelas de pensamiento, las cuales engloban de manera general las prácticas respecto a la enseñanza.

Los primeros modelos hacen referencia, a que, en las edades de la educación primaria, los niños poseen características que les permite “modelar comportamientos”, según la autora, comprendiendo que en esta lógica los docentes:

evitan al aprendizaje que suponga una actividad cognoscitiva creadora y aquel que no se traduzca en una actividad externa y observable. Creen que las experiencias bien planificadas en secuencias ordenadas darán lugar a aprendizajes al provocar respuestas modificadas para que alcancen los objetivos previstos. (p.103).

Por su lado los modelos de corte cognitivista privilegian las capacidades individuales de los niños y, según la misma autora, una de las motivaciones para desarrollar estos modelos fue precisamente el hecho de que propician el “aprendizaje de las diferentes disciplinas, algunos de manera directa y otros indirectamente” (p.91) haciéndolo a través de la significatividad dada de acuerdo con las diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Independientemente de estas características generales, se encuentra que una definición que puede acercarse más a lo que constituye la educación primaria, de acuerdo nuevamente a Escribano (1992), es la que tiene como finalidad sentar los cimientos para los futuros aprendizajes que ocurrirán a lo largo de la vida.

Ahora bien, para el caso colombiano, a mediados de la primera década del nuevo milenio, Vasco (2006) plantea como uno de los retos de la educación al ver la desarticulación que desde

la misma terminología con la que se presenta, implica la “pareja de niveles”, que para este caso está constituida entre la educación infantil y la educación básica primaria, lo cual asociado a otros seis, constituye para este autor referentes importantes para el desarrollo de la educación colombiana.

Este autor plantea que los gobiernos, por lo menos desde 1994 y hasta el momento al que él hace referencia, enfatizan en la cobertura sin tener en cuenta la calidad, lo cual ha llevado a que en los últimos años el interés se ponga en la manera de comprender cómo puede propiciarse una adecuada “articulación entre los distintos niveles y ramas de la educación” (p.36), específicamente en los niveles de los que se ocupa esta investigación.

Se evidencia de esta manera que con el paso del tiempo el concepto de educación primaria va tomando mayor complejidad cuando se observa en la perspectiva de la calidad educativa, logrando reconocerla como lo conciben Montes, Gamboa y Lago (2013), acudiendo para ello a Álvarez y otros (2000) y que indican que:

está orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el establecimiento de las bases necesarias para aprender a aprender; la formación de actitudes y hábitos necesarios para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para alcanzar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural, política y para proponer el desarrollo de la renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal. (p.144)

Derivada de la anterior concepción, surge la preocupación por realizar en Colombia acciones para el mejoramiento de la calidad que dentro de sus prioridades ubica el desarrollo profesional de los docentes para la transformación de las prácticas pedagógicas, dado que según las premisas y sustentos que articulan el Programa Todos a Aprender del MEN (2013):

estas concepciones y creencias son el resultado de la propia experiencia temprana del maestro como estudiante las cuales se forman desde los primeros años de escolaridad poco cambian con la educación formal y los esquemas de desarrollo profesional que no se centran en la modificación de prácticas de aula siguiendo estrategias que promuevan intencionadamente su cambio. (p.9)

Dentro de esta transformación es de vital importancia que se asuma la enseñanza bajo el presupuesto del conocimiento didáctico de los contenidos, entendiéndolos no como “un listado de temas; (ya que) su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo” (p.9), lo cual indica que a través de esto el maestro puede además de identificar las dificultades, encontrar las estrategias y acciones más efectivas para superarlas.

Al interior de la transformación que implica este proceso en el sistema educativo, las características del maestro en este marco, además de las que se acaban de mencionar, también incluyen el conocimiento disciplinar, pedagógico y curricular que al mismo tiempo posibilite comprender como se dan los procesos de aprendizaje en las edades con las cuales trabaja, la manera de gestionar el trabajo en el aula de acuerdo a las agrupaciones que se posibiliten con los estudiantes y su conocimiento de sí mismo que le permitan la generación de ambientes adecuados de convivencia en el aula, según se menciona en el documento del MEN (2013, p.20).

Todo esto da un panorama en el que se puede apreciar que la educación primaria está en la obligación de dar un giro en el que los actores involucrados en ella asuman el papel que les corresponde de acuerdo con los presupuestos encontrados a lo largo de la historia y de los procesos sociales, culturales y académicos que implican nuevas miradas en torno al sentido que se le debe dar a los diferentes procesos adelantados en la escuela.

### 3. Diseño Metodológico

#### 3.1. Estudio ajustado a las características de la investigación cualitativa

Dentro de las particularidades de esta investigación, se encuentra el que la participación de las personas involucradas sea activa, dado que sus testimonios y opiniones serán los principales insumos para el análisis que conduzca a la comprensión de la transición educativa con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo cual lleva a ubicarla como un estudio de carácter cualitativo al cumplir con las características fundamentales para que se asuma esta postura, entre ellas de qué manera la comprensión de la experiencia tal y como se vivencia, la integralidad y globalidad en la que se inscribe lo que se pretende comprender, la relevancia que se le da al investigador como un intérprete de la realidad guiado por un sustento teórico que elabora aplicado a contextos particulares.

Dichos contextos no tienen ninguna intervención o modificación, sino que son “ambientes naturales” dado que las comprensiones que se realizan atienden a situaciones que se dan en el “mundo real”. Este tipo de investigación además valora la experiencia de las personas concibiéndolas desde su holismo, para ser analizadas en su conjunto y no como partes aisladas y toma al investigador como parte e instrumento simultáneamente dado que participa y al mismo tiempo recoge y analiza la información durante el proceso investigativo. (Sandín 2003, p.125)

Podría decirse que otro de los rasgos distintivos más preponderantes dentro de la investigación cualitativa, según esta misma autora, quien cita a (Eisner 1995) para clarificar este punto, es su carácter interpretativo:

La interpretación tiene dos sentidos: el investigador cualitativo trata de justificar, elaborar o integrar en un marco teórico, sus hallazgos. Por otra parte, el investigador pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas; desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen a través de lo que (Geertz 1987) denominó

“descripción densa”. (p.126).

Siendo así, está claro que los instrumentos, técnicas y las características generales de la investigación cualitativa permiten ir perfilando el método que se asumirá en la investigación pero cabe resaltar que asuntos como: los criterios para determinar quiénes y cuántos participan, la manera cómo se procesará la información recolectada, la reflexión que surja de esta, los asuntos conceptuales sobre los que se realizará dicho análisis, entre otros factores, permitirán argumentar el por qué se abordará el problema de una manera determinada y no de otra.

### **3.2. Criterios para la inclusión de los participantes**

La presente investigación tuvo lugar en la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz ubicada en el barrio Popular N° 2, que como ya se ha mencionado, es una institución de carácter oficial, no bilingüe, que hace parte de la Secretaría de Educación de Medellín en el núcleo 915 de la comuna 2: Santa Cruz.

Las personas convocadas como participantes fueron los estudiantes y docentes de los grados Preescolar (transición), primero, segundo y tercero de dicha institución.

Inicialmente se consideró que los estudiantes serían seleccionados teniendo como criterio que estuvieran o hubieran cursado el grado preescolar en la I.E. y por ende, participado en el proceso formativo del inglés como lengua extranjera, dentro de estos se seleccionarían intencionalmente algunos para conformar los grupos que serían la base para la recolección de información pero en vista de que en las convocatorias muchos de los niños manifestaron interés en participar y dadas contingencias propias de la investigación se optó por incluir estudiantes sin importar si hubieran tenido la experiencia de haber pasado por el preescolar de la institución.

De esta manera y teniendo en cuenta que el promedio de estudiantes por grupo es de 30 en preescolar y de 35 en los grados de primaria, (con tres grupos en cada grado de primero a

tercero para un total aproximado de 315 estudiantes), los alcances de la investigación sugirieron realizar una selección intencionada en la que hubiera un grupo significativo de esta población que permitiera el manejo de la información que estos pudieran suministrar. Así, fueron conformados grupos de máximo ocho estudiantes, para un total de 88, en los que se tuvo en cuenta la participación de niños y niñas que pudieran expresar sus puntos de vista y sentimientos sobre las actividades propuestas.

Las edades de los niños que participaron en el estudio varían de los cinco y seis años en los de preescolar, seis y siete años para los niños de primero y así de manera sucesiva hasta el grado tercero, es decir hasta los diez años para los de este grado, a excepción de uno de los niños que estuvo dos veces en primero y por ello cuenta con un año más en comparación con el resto de sus compañeros.

El criterio para la inclusión de los docentes participantes fue el que fueran los encargados de los grados preescolar (transición) y los del primer ciclo de la educación básica primaria, para este caso, nueve en total, teniendo como característica la medida institucional en la que el docente que inicie el grado primero continúe con el grupo hasta que el mismo termine el tercer grado de la básica primaria.

Es importante resaltar que esta población tuvo la participación de docentes quienes en diferentes escenarios habían manifestado la intención de participar voluntariamente del proceso, no obstante, estuvo siempre abierta la posibilidad de retirarse en caso de considerarlo necesario, como puede evidenciarse en las comunicaciones y consentimientos informados con los que se vincularon a la investigación y de los que se hará referencia en posteriores apartados.

Al tratar de encontrar las características que permitan singularizar a la institución educativa, se hace imprescindible el hecho de presentar las generalidades del personal docente

relacionado con el objeto del presente estudio. Para ello la encuesta realizada a esta población contó con una sección de siete preguntas cerradas que permitieron establecer características relacionadas con su experiencia en general y con la enseñanza del inglés en particular.

Es de anotar que, para establecer esta categoría, la investigadora hizo parte de estos datos, pero en el resto de la encuesta sus aportes se relacionarán en la descripción y análisis de los resultados. Esta decisión fue tomada considerando que factores como la formación y la participación en diferentes programas de pueden incidir en las características generales y en las concepciones objeto de análisis en la discusión de los resultados.

Para iniciar esta descripción, se debe señalar que el total de docentes participantes en esta investigación corresponde a 11. Este equipo de trabajo cuenta con la presencia de un docente, sin embargo, al hacer referencia al conjunto, se empleará el plural femenino.

En la Tabla 1 pueden apreciarse las generalidades de las docentes participantes en relación con la experiencia general en la enseñanza en los dos niveles educativos y en la enseñanza del inglés.

**Tabla 1**

*Generalidades y Experiencia Docente.*

GENERALIDADES DOCENTES	Experiencia Preescolar	Experiencia Primaria	Enseñanza inglés PRE	Enseñanza inglés PRI
No aplica	3	1	6	1
1 a 5 años	1	1	2	3
6 a 10 años	1	2	2	4
10 o más años	6	6	1	3

Se encuentra entonces que del total que se presenta han tenido experiencia como docentes

de preescolar ocho de ellas, una con experiencia inferior a 5 años y otro de menos de 10 años. Las seis personas restantes con una experiencia superior a los 10 años, dentro de las que se cuentan las actuales docentes del grado preescolar de la I.E. Tres docentes no han tenido ningún tipo de experiencia en la enseñanza en el grado preescolar.

Por el lado de la experiencia como docentes de básica primaria, del total solo la encargada de esta investigación no ha tenido experiencia significativa en ella y se encontró que la otra docente de preescolar tuvo experiencia inferior a 5 años en este nivel, otras dos de ellas inferior a 10 años y las seis restantes, superior a esta cantidad de años.

Hablando de la experiencia como docente de inglés en preescolar, se anota que seis de las once docentes no han tenido ningún tipo en este nivel, mientras los cinco que si lo han hecho han sido: dos con experiencia inferior a los 5 años, otras dos, docentes del grado preescolar, tienen 10 años de experiencia en la enseñanza del inglés y solo una de ellas con experiencia superior a los 10 años.

Relacionado con la experiencia como docentes del inglés en primaria, de nuevo la docente encargada de esta investigación es la única que no ha tenido experiencia en este campo, mientras que tres de las docentes lo han hecho por lo menos hasta 5 años, cuatro de ellas hasta 10 años y tres por más de 10 años.

En relación con la percepción que tienen acerca del dominio de la lengua inglesa, las docentes manifestaron: ser principiantes, tres de ellas, con un nivel básico, siete de ellas y solo una considera que su nivel es intermedio.

Teniendo en consideración esta información es importante resaltar que es bastante significativo que aun siendo docentes designadas para primaria, un total de seis docentes aparte de las actuales docentes encargadas del grado, hayan tenido algún tipo considerable de

experiencia en el trabajo con niños de preescolar, lo cual puede ser de gran relevancia no solo para los resultados que se presentarán sino para el favorecimiento de la comprensión de la transición que permita adquirir mayor conciencia de la importancia que debe darse a este aspecto a nivel institucional.

Se explica además la alta experiencia en la enseñanza del inglés, no por la experticia, que como se aprecia de manera clara, no considera tener el cuerpo docente, sino más bien por el hecho de que hace aproximadamente diez años tanto el MEN como la SE de Medellín han sido insistentes en la incorporación del inglés a los currículos de primaria, obligatoria como ya se ha expresado en otra parte de este texto, desde la implementación de la Ley General de Educación, pero de necesaria revisión en la institución según los resultados que se presentarán.

### **3.3. Consideraciones éticas**

Dentro de las acepciones dadas por la Real Academia de la Lengua para definir la ética, encontramos que es “un conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida”. De esta manera, al tratarse de la investigación cualitativa, puede perfilarse el asunto ético con diferentes características como: el respeto por el otro y por lo otro, entendiendo que estos hacen parte y son la razón de ser de la investigación y que están atravesados por relaciones sociales que mediante diferentes hechos van conformando identidades culturales que permiten desenvolverse en la sociedad como sujetos pertenecientes a ella.

La investigadora asume con total responsabilidad la manera como realiza los procesos de observar, escuchar, percibir e interpretar de manera intencionada, sistémica y reflexiva en su manera de acercarse al otro entendiéndolo no como objeto sino como sujeto social de investigación dado que esto permite humanizar el proceso y en tal sentido debe precisar en todo momento una apuesta por el respeto que en esa búsqueda de sentidos aporte además de la

construcción de saberes, al desarrollo de relaciones éticas y políticas tanto con los asuntos, situaciones o problemáticas a abordar, como con quienes se consideran los sujetos que aportarán a la comprensión de ellos (Galeano y Vélez, 2002).

Así pues, la selección del espacio social y los participantes que hicieron parte de esta investigación fueron considerados en razón de ser entendidos como vulnerables a los impactos y acciones que puedan ser llevados a cabo en el desarrollo de la misma y por ello fueron informados a través de diferentes consentimientos sobre los propósitos, alcances, actividades y compromisos que asumirán al hacer parte voluntaria de la misma.

Es por ello importante tener en cuenta y siguiendo el Código de Ética en Investigación de la Universidad de Antioquia, que:

es fundamental que toda persona que realice actividades de investigación en la Universidad de Antioquia sea consciente de la trascendencia que tiene su función no sólo en la generación de conocimiento, sino también en la incidencia sobre los seres vivos y en el manejo de la información que su investigación requiere y produce. (p.1).

Respondiendo a esto, la presente investigación se acogió a las Pautas Éticas Internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos (CIOMS 2016) y a los lineamientos emanados de la Resolución N° 8430 DE 1993 (4 de octubre de 1993), Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, según las cuales toda investigación que involucre seres humanos deberá informar acerca de los propósitos de la misma y el grado de involucramiento que tendrán las personas e instituciones participes con el “fin de que la comunidad quede claramente definida y pueda participar con dinamismo a lo largo de toda la investigación”. (CIOMS, 2016. p.27).

Esta participación está mediada, como ya se expuso, por consentimientos informados que fueron socializados oportunamente con la comunidad de la Institución Educativa que hace parte

de la investigación y en los que consta, además de los objetivos, alcances y riesgos, la confidencialidad de los datos de las personas participantes para que estos sean anónimos o codificados de tal manera que esta sea preservada, teniendo en cuenta que si los datos se obtienen de entornos en línea o a través de herramientas digitales se garantiza, en todo caso, que se mantendrá la confidencialidad y la información obtenida no será usada con fines diferentes a los de la investigación.

Dentro de esta investigación se tuvo en cuenta, además, según el Artículo 11 de la Resolución 8430 en su literal a, que los participantes de esta no correrán ningún tipo de riesgo, debido a que:

son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta (p.2)

Dado que en esta propuesta participan adultos y niños se tiene presente que deben emitirse tres tipos de consentimientos informados: uno que involucre a los adultos, que para este caso son los docentes de la Institución Educativa seleccionados según las características de la investigación (ver Anexo A) y el rector de la institución como representante legal de la misma (ver Anexo B); la autorización por parte de los padres de familia o representantes legales que permitan la participación de los estudiantes por ser menores de edad (ver Anexo C); y el acuerdo o asentimiento de los niños una vez se les suministre la información requerida de acuerdo a sus niveles de comprensión (ver Anexo D).

Los participantes pudieron en cualquier momento y, dadas las circunstancias que consideraran pertinentes, retirarse del proceso y solicitar que sus datos e información que hubiera

sido suministrada fueran retirados del estudio. Asimismo, los resultados de la investigación tanto los “negativos y no concluyentes como los resultados positivos” (CIOMS, 2016. p.103) serán objeto de socialización tanto en la Institución Educativa, como ante la comunidad académica.

### **3.4. Estrategias para la recolección de la información.**

Por las características de esta investigación se acudió al empleo de una combinación técnicas que no son exclusivas de ningún tipo de diseño metodológico, que posibilitan la construcción de instrumentos particulares con los que pueda tenerse un panorama amplio en el que sean tenidos en cuenta varios puntos de vista que hagan posible un análisis en el que se incluyera a los diferentes actores contemplados dentro del estudio.

De esta manera y para este caso específico, se perfilaron y fundamentaron conceptualmente cuatro estrategias empleadas para obtener la información que sirvió de insumo para las comprensiones que se pretendían alcanzar y que se denominaron como:

1. Taller lúdico reflexivo como estrategia investigativa con niños.
2. Encuesta cualitativa docente
3. Revisión documental
4. Observación de clase de inglés.

A continuación, se detalla cada una de ellas:

#### ***3.4.1. Taller lúdico-reflexivo como estrategia investigativa con niños.***

Cuando se habla de manera general acerca del taller como herramienta pedagógica se puede emplear la definición dada por Ander-Egg (1991), según la cual:

taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. (p.10).

De esta manera se puede identificar que dentro de los rasgos característicos de esta estrategia están sus posibilidades de trabajo conjunto en el que tiene cabida la participación partiendo de la experiencia de los integrantes, sus saberes, inquietudes y reflexiones en torno a asuntos particulares que pueden ser motivos de nuevos aprendizajes.

Con respecto a la educación inicial, se puede retomar la definición dada en el Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional (s.f., p161.) en el que se cita a Quinto (2008) para referir que:

Los talleres entendidos como espacios de crecimiento garantizan a las niñas y los niños la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo incitan a la reflexión sobre lo que están haciendo. El taller es un lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer (p.17).

Ahora bien, como estrategia investigativa Ghiso (1997), propone que este sea entendido como un dispositivo, dado “que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas” (p.143), es decir, que está organizado con disponibilidad de herramientas, insumos, espacios, ideas, entre otros, que permiten que se lleven a cabo acciones como ver, hablar, recordar, reflexionar, analizar de acuerdo a unas normas, indicaciones o procedimientos establecidos para ello, todo lo cual además posibilita comprender que:

utilizar el taller como dispositivo investigativo es pertinente en aquellos proyectos que asuman la complejidad de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, los distintos ámbitos, momentos e intereses en los que se construyen, socializan y apropian conocimientos, ya que

permiten modificar las formas de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social. (p.10).

De tal manera que este tipo de estrategia investigativa tiene características que posibilitan que confluyan los conocimientos, tanto los aportados por los participantes, como los propios de diferentes disciplinas, al tratarse de una técnica en la que la participación activa juega un papel preponderante, ya que el hacer en conjunto posibilita reflexionar en torno a una actividad concreta de acuerdo a los saberes y experiencias particulares, pues como se referencia en un texto del MEN-UdeA (2013) este tiene un “carácter práctico inherente (...) fundamentado en el precepto pedagógico de aprender haciendo, (que) no se contrapone a la fundamentación y orientación conceptual que lo debe acompañar” (p.28)

Como algunos propósitos de esta técnica al interior de una investigación social cualitativa se encuentran, según señalan: Quiroz, Velásquez, García y González (s.f): “constituir un espacio en el cual cada participante, según sus condiciones particulares, pueda aprovechar la reflexión que se desarrolla para llegar a conclusiones propias que les lleve a recrear sus experiencias, historia y saberes. (y) promover que los participantes aporten sus puntos de vista, sus saberes, vivencias.” (p.93).

Al ser considerada como una técnica interactiva, por darse en la dinámica de relacionarse con otros y construir en conjunto, cada quien realiza sus aportes dependiendo de las características particulares determinadas por la experiencia de los participantes, permitiendo, como lo indican las autoras citadas, que intervengan en la investigación “líneas de diferente naturaleza como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas entre otros, dispuestas para facilitar haceres conjuntos.” (Quiroz, et al. s.f, p.94).

Este carácter participativo al tratarse de una investigación en la que intervienen niños y en la que su punto de vista es considerado relevante, permite que “como actividad integradora los talleres lúdico-reflexivos unan los procesos intelectuales, afectivos y lúdicos, provocando la participación activa de los involucrados” (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006, citados por Mieles, 2015).

Argos, (et. al., 2011) y Mieles (2015), entre otros autores, sugieren la importancia de escuchar la voz de los niños dado que son ellos de primera mano, quienes pueden dar sus opiniones y expresar sus pensamientos y sentimientos en torno a los temas que les afectan y fundamentan esta postura desde las consideraciones que permiten que los niños sean reconocidos “como sujetos titulares activos de derechos y se plantea que ocupan un lugar central en la formulación de políticas públicas en su favor, en el funcionamiento de la familia y en las instituciones que se ocupan de su educación o protección.” (Mieles y Acosta, 2012, citado por Mieles, 2015, p.17).

Lo anterior le confiere al niño un estatus de “coinvestigador, consiguiendo una implicación y participación plena de la infancia en la investigación educativa” (Argos, et. al., p.3). Esto permite encontrar en los talleres lúdico-reflexivos espacios en los que el trabajo en equipo posibilita la expresión de las apreciaciones personales en la construcción de sentidos en torno a situaciones que les son comunes, pues debe reconocerse que cada uno tiene una manera diferente de vivir su infancia por lo que la creación de escenarios que le posibiliten la expresión de sus puntos de vista se hace necesaria para la construcción conjunta en la toma de decisiones que los involucran.

Dentro de esta investigación el taller lúdico-reflexivo se empleó con niños de rangos de edades diferentes, dado que esto dará un panorama que permitirá partir del supuesto de que

diversidad de miradas posibilitarán ser fuente confiable para hacer los análisis, pues los niños participantes pertenecen a diferentes grupos lo cual hace que sus percepciones sean variadas, ya los docentes que los tienen a su cargo poseen maneras particulares de asumir la enseñanza, en este caso, del inglés como lengua extranjera, al interior de una misma institución.

***Pilotaje.*** Previamente a este proceso y paralelamente al planteamiento de la fundamentación metodológica presentada, se procedió a realizar un primer esbozo de taller que fue revisado juntamente con la asesora del proyecto y con el fin de poder avalar o considerar cambios pertinentes en el diseño del mismo. Antes de dar por finalizado el año lectivo 2018 se llevó a cabo el pilotaje del instrumento con dos talleres: uno con los estudiantes del grado preescolar y otro con los del grado segundo, que permitieron identificar tanto las bondades como los inconvenientes de dicho diseño.

Dentro de estos ejercicios, se realizaron grabaciones que posteriormente fueron revisadas para tomar notas en las que se sustentaron las decisiones que permitieron la construcción del instrumento final a ser empleado con los estudiantes. En dichas notas se describe el desarrollo en cada uno de los momentos de los talleres del pilotaje expresando las apreciaciones y observaciones realizadas en cada uno de ellos según en el diseño inicial y las decisiones que con base en ellas se tomaron.

La mayoría de las decisiones tomadas fueron de forma más que de fondo: en los procedimientos y presentación de las actividades, los materiales, la distribución de los espacios gráficos, entre otros.

Fue en este punto en el que se tomó en consideración que, ante la ausencia de algunos de los voluntarios, se pudiera recurrir a otros niños que con anterioridad hubieran manifestado su interés por participar de la actividad, aunque no hubieran sido parte de la institución en el grado

preescolar. Es por ello que se consideró importante tener el asentimiento y consentimiento informado de algunos participantes opcionales en caso de que se presente dicha situación.

Finalmente, se estableció la guía para el desarrollo del taller denominada: Taller lúdico-reflexivo (ver Anexo E).

A medida que se fue desarrollando el trabajo de campo, ante el interés de los niños por hacer visible su trabajo producto del taller, se tomó la decisión de que además de socializarlo con el resto de sus grupos, se realizaría luego una exposición institucional en la sala de lectura como reconocimiento a los aportes realizados por parte de los participantes.

### ***3.4.2. Encuesta cualitativa docente.***

En general, la encuesta como técnica investigativa ha sido una a las que más se ha acudido a lo largo de la historia, dado que su empleo tiene origen en las ciencias positivas y posteriormente ha sido asumida y ampliamente difundida en el campo de las ciencias sociales como una de las técnicas que posibilita un acercamiento al objeto de estudio, fenómeno o problema que puede ser abordado mediante mediciones, entendiendo por tal, el hacerlo “vinculando conceptos abstractos con indicadores empíricos”, según aclara Luna (2014) citando a Hernández, et. al. (2010), para referirse a la investigación en el campo educativo.

Dentro de las características determinantes para definir la encuesta, estuvo el hecho de que esté basada en un cuestionario diseñado sistemáticamente dependiendo de los requerimientos y características propias del método investigativo planteado, para la resolución de un problema y es en este sentido en que esta técnica se relaciona con otras también empleadas en investigación social como la entrevista estandarizada cerrada y cuya diferenciación radicaría en que en la segunda existe una relación interpersonal, pues para este caso, se requiere que exista un entrevistador y un entrevistado y que entre ellos haya cierto tipo de contacto.

Valles (1999) la ilustra sintéticamente, acudiendo a Patton (1990), definiéndola como la “caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta cerrada” (p.180), lo cual lleva a delimitarla dentro de la lógica de la investigación cuantitativa y por ello a encontrar la similitud con los estudios basados en encuestas.

En esta misma descripción de los planteamientos de Patton, Valles identifica en este autor otros tres tipos de entrevista que pueden asociarse con la investigación de carácter cualitativo y que pueden también brindar un acercamiento para un diseño metodológico como el de la presente investigación con respecto a lo que es considerado en ella como encuesta:

- a) La entrevista conversacional informal, caracterizada por el surgimiento y realización de las preguntas en el contexto y en el curso natural de la interacción (sin que haya una selección previa de temas, ni una redacción previa de preguntas).
- b) La entrevista basada en un guion, caracterizada por la preparación de un guion de temas a tratar (y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista).
- c) La entrevista estandarizada abierta, caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta. (p. 180).

Evidentemente al tratarse de un cuestionario escrito, en el que no necesariamente se requerirá de la presencia física e interacción entre dos (o más) personas, las dos últimas opciones estarían próximas a la intencionalidad de acercamiento cualitativo, frente a la interpretación de los datos emanados del instrumento que se pretende fundamentar conceptualmente en este apartado y que se denominó *encuesta cualitativa docente*, atendiendo a que la profundidad epistemológica encuentra sus cimientos en la intención de rastrear el sentido, interpretar y reflexionar acerca de un fenómeno particular en un ámbito específico como el educativo.

No obstante, es importante reconocer que ante la amplia difusión de la encuesta dentro de la investigación social, en algunos manuales y libros de texto sobre metodología se han realizado solo aproximaciones que permiten identificar algunas características respecto a la orientación cualitativa de los diseños investigativos, pero según Jansen (2012), son insuficientes para las posibilidades reales que permitirían establecer una lógica investigativa centrada en la encuesta cualitativa y por ello parte definiéndola como:

el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población.

En resumen, la encuesta cualitativa es el estudio de la diversidad (no de la distribución) en una población. (p.43).

Para identificar la lógica de este tipo de encuesta, el autor desarrolla diferentes aspectos que permiten reconocer su validez dentro de los estudios que contemplen el empleo de esta técnica, lo que permite establecer distinción entre “encuestas cualitativas abiertas (o inductivas) y las pre-estructuradas (o deductivas).” (p.44). La diferencia radica en que en las primeras las categorías y dimensiones se establecen al hacer una interpretación de los datos sin ningún tipo de procedimiento determinado, mientras que, en las segundas, tanto las categorías como sus dimensiones son preestablecidas dependiendo de lo que se pretende identificar u observar.

Otro de los aspectos que el autor considera relevante es el hecho de que se usen datos cuantitativos en investigación cualitativa, lo que resuelve partiendo de la diferenciación que se hace de dichos datos desde el análisis de los mismos, afirmando que “una encuesta es cualitativa si no tiene en cuenta la frecuencia de las categorías (o valores), sino que busca la diversidad

empírica de las propiedades de los miembros, incluso si estas propiedades se expresan en números.” (p.45).

Según este autor y con respecto a los criterios que deben tenerse en cuenta para que la encuesta cualitativa posea rigor investigativo, se encuentra la determinación de las características que permitan que haya saturación de la información, es decir, que la información permita cubrir en su totalidad las diferentes concepciones que los sujetos poseen acerca de una realidad determinada y cuando ya no emerjan posibilidades diferentes a las encontradas. Siendo así, puede encontrarse que:

en un estudio cualitativo, la saturación es una cuestión empírica, y no tanto una teórica, como lo es en el caso de la teoría fundamentada. El objetivo no es detallar en forma exhaustiva los conceptos para un dominio teórico (es decir, para cubrir todas las posibilidades teóricas), sino cubrir la diversidad relevante (en términos de los objetivos) en una población empíricamente definida, la cual podría comprender solo un pequeño número de unidades (v. g., un salón de clase en una escuela). (p.52).

En definitiva, al realizar investigación, sea cuantitativa o cualitativamente, el investigador debe entregarse a la tarea de hacer una recolección o construcción sistemática de la información que le permita tener claridad con respecto a los supuestos de los cuales parte y aunque en el método se halle la manera de hacerlo, es sobre todo en el análisis de los datos en los que radica la diferenciación para lograr, bien sea la comprobación o refutación de una hipótesis, en el primero de los casos o, la sustentación o comprensión de un fenómeno o problema particular, en el segundo.

***Proceso de validación del instrumento. Juicio de expertos.*** Para este ejercicio de validación, el instrumento diseñado fue enviado a ocho docentes de preescolar que de manera voluntaria decidieron participar realizando la revisión del mismo, algunas de ellas tuvieron

vinculación con el Programa de Desarrollo profesional docente Pre-k English.

De las ocho docentes voluntarias, solo tres de ellas realizaron las devoluciones que sirvieron de insumo para las determinaciones que posibilitaron la construcción de un instrumento final.

Los perfiles de las expertas que hicieron sus observaciones y expresaron sus puntos de vista respecto al instrumento esbozado, se describen brevemente a continuación:

Docente 1. L. P. C.:

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Antioquia; Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE; participante del Programa de Desarrollo profesional docente Pre-k English (Secretaría de Educación de Medellín en asocio con la Fundación Nutresa y la Universidad Católica Luis Amigó); Docente del grado Transición de la I.E. Arzobispo Tulio Botero Salazar del Municipio de Medellín desde hace 13 años y con experiencia docente de 21 años entre preescolar y primaria.

Docente 2. A. M. B.:

Bachiller Pedagógico, Licenciada en Educación Preescolar y Psicóloga de la Universidad de Antioquia con experiencia de 23 años en el sector educativo, especialmente en primera infancia, tanto como docente, asesora pedagógica y psicóloga educativa. Desde hace 4 años se desempeña como orientadora escolar del colegio Colombo Francés del municipio de la Estrella, en donde entre otras funciones, dirige la cátedra de Orientación Escolar en todos los grados desde el nivel preescolar hasta el onceavo grado.

Docente 3. I. U. M.:

Licenciada en Educación Preescolar de Universidad de Antioquia, especialista en

Administración de la informática educativa de la Universidad de Santander y Magister en Educación con énfasis en ambientes de aprendizaje mediados por TIC de la Universidad Pontificia Bolivariana; participante del Programa de Desarrollo profesional docente Pre-k English y docente de preescolar en la I.E. Horacio Muñoz Suescún del Municipio de Medellín, con 13 años de experiencia en el sector oficial.

Para la revisión se hicieron las siguientes precisiones como pauta para las expertas:

1. Dentro de la rigurosidad requerida para el desarrollo del proceso investigativo que se adelanta en la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz, es menester que antes de ser aplicado el instrumento de encuesta docente, expertos en docencia ajenos a la institución, puedan dar su opinión respecto al mismo y por ello se agradece el tiempo dedicado a esta revisión.
2. El trabajo de investigación que se lleva a cabo es de corte cualitativo y por ello el instrumento fue diseñado atendiendo a características que posibiliten obtener información que permita hacer análisis en este sentido.
3. Se solicita en consecuencia que se diligencie y a la par se observe libremente el instrumento realizando los comentarios y sugerencias que se considere pertinentes con respecto a la facilidad o dificultad para la hacerlo, lo comprensible de la redacción de las preguntas y cualquier otro aspecto que considere relevante según su experiencia (puede hacerlo en notas o comentarios al margen o en un texto).
4. Determine cuánto fue el tiempo empleado en diligenciar el instrumento.

Posterior a las devoluciones realizadas por parte de las expertas, se procedió a compilarlas y, en conjunto con la asesora del proyecto, a analizar tanto las respuestas plasmadas en el formato, como las apreciaciones realizadas por ellas. Algunas consideraciones fueron de

fondo y permitieron reformular en alguna medida las preguntas del instrumento y otras tantas fueron consideradas de forma, lo que en conjunto permitió tomar las determinaciones que llevaron a la definición del instrumento final denominado Encuesta cualitativa docente (ver Anexo F).

Una vez avalado el instrumento, se procedió a digitalizarlo en un formulario de *Google forms* y a comunicar a las docentes de la Institución Educativa a través de correo electrónico, tanto las indicaciones propias de la investigación, como las concernientes al diligenciamiento y el enlace para llevarlo a cabo.

### ***3.4.3. Revisión documental (Análisis de contenido)***

También conocida como análisis de contenido, la revisión documental tiene en sus orígenes epistémicos un fuerte acento cuantitativo dado que a través de su empleo se buscaba encontrar en los datos numéricos derivados de los diferentes documentos el establecimiento de mediciones, frecuencias y estadísticas con las que pudieran identificarse de manera objetiva y sistemática tendencias que pudiesen ser descritas por el investigador.

El hecho de que las ciencias sociales emplearan en sus inicios réplicas que acomodaran el método científico desarrollado por las ciencias naturales a los estudios sobre el comportamiento humano, tanto individual como colectivo, devino en estudios como los llevados a cabo por los intelectuales dedicados al análisis de la sociedad, que autores como Valles (1999) y Galeano (2012) (quien a su vez cita a Macdonald y Tipton) llevan a aclarar, en relación con las ciencias sociales, dónde pueden establecerse los inicios del empleo de este tipo de investigación:

La investigación documental fue una herramienta de investigación importante de los fundadores de la disciplina sociológica: Marx fue un usuario diligente de las estadísticas del Gobierno y de los informes de la Administración conocidos como 'Libros Azules'; el famoso trabajo de Durkheim, *El Suicidio ...* se basó en el estudio de estadísticas oficiales y en informes no

publicados sobre suicidios archivados por el Ministerio de Justicia; y la carrera de Weber en la sociología 'comenzó realmente con sus estudios del Hamburg Stock Exchange y del 'problema campesino' en la Alemania oriental... estudios documentales básicamente.(p.113)

Sin embargo, Krippendorff (1999) en su texto: Metodología de análisis de contenido ubica los orígenes antes que los mencionados, remontándose al siglo XVIII en Suecia, con el análisis cuantitativo y exhaustivo de una colección de himnos sin autor atribuido, en el que participaron diferentes eruditos quienes tuvieron a cargo comprobar si efectivamente esos cánticos contenían mensajes dañinos y perjudiciales para la moral religiosa. Posteriormente menciona a Loebel y Weber como unos de los pioneros en cuanto a la función que ejerce la prensa en la sociedad, y Markov, quien realiza un análisis estadístico sobre una parte de la novela *Eugenio Onegin* de Pushkin.

Como ya se mencionó, el análisis de contenido estuvo ligado en sus orígenes, al análisis cuantitativo de textos escritos, especialmente periódicos, no obstante, Krippendorff, considera que este proceso sufre una transformación atribuida a tres aspectos:

En primer término, los nuevos y poderosos medios electrónicos de comunicación ya no podían considerarse una mera extensión del periódico. En segundo lugar, en el periodo posterior a la crisis económica surgieron numerosos problemas sociales y políticos respecto de los cuales se suponía que los nuevos medios de comunicación de masas habían desempeñado un papel causal. En tercer lugar, debe mencionarse la aparición de los métodos empíricos de investigación en las ciencias sociales. (p.18).

De esta manera este autor plantea que las ciencias sociales encuentran nuevos campos de investigación en los que esta metodología cobra vigencia y se diversifica en cuanto a las fuentes de información (haciendo análisis de propaganda, análisis de medios de comunicación públicos, estudios sobre programas de televisión y programas radiales) y en cuanto a las diferentes

disciplinas que la adoptan con rigurosidad científica, demostrando su fortaleza para “ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos” (p.27).

La revisión documental puede ser considerada bien como un método investigativo en sí mismo, o como una de las maneras de las que se sirve el investigador en todo el proceso de construcción de su proyecto de investigación para obtener información relevante que le permita delimitar el problema que se abordará en la misma y los adelantos que en el tema a abordar se han hecho (antecedentes), o bien como instrumento que permita la recolección específica de insumos que, en conjunto con otros, obtenidos de diferentes técnicas, posibiliten interpretaciones que lleven a conclusiones al interior de una investigación.

Aunque sea considerado como dificultoso diferenciar entre enfoque, estrategia y técnica, algunos autores se han dado a la tarea de hacerlo identificando matices que pueden dar luces al respecto, como es el caso de Galeano (2012) quien considera que:

las estrategias se conciben como modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa. Una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga. Las estrategias se diferencian de las técnicas de investigación porque aquellas implican la utilización de más de una técnica, por tanto, requieren decisiones de diseño de un orden superior al que cada técnica individual posee en sí misma, y porque, además, se las considera como "mediadoras" entre los enfoques de investigación y las técnicas de recolección y análisis de la información (p.11).

Ahora bien, la revisión documental como parte del proceso de aproximación y delimitación del problema de estudio permite a su vez identificar los referentes teóricos y realizar

el estado del arte dentro de la investigación para así poder determinar lo que se ha estudiado acerca de un tema específico. Teniendo en cuenta esta perspectiva, este tipo de revisión documental permite, según Jiménez (2014):

(establecer) relaciones de integración implicando conciliaciones entre las posturas de los autores y las propias, creándose estrategias, interpretando los hallazgos, proponiendo métodos que conducen a problematizar, definir y construir un objeto de estudio a partir de un diseño metodológico orientado por referentes teóricos y conceptuales (p.75).

Al entender los datos como fenómenos simbólicos, emanados de diferentes documentos, es de gran ayuda el empleo de esta como técnica de investigación, dado que el hecho de poder establecer intenciones, referencias y demás relaciones, al entablar diálogos con los documentos conduce a nuevas comprensiones.

Como puede apreciarse, se emplea el termino documento para referirse a las fuentes de las cuales pueden extraerse los datos que posibiliten los estudios y que, al hacer una compilación, Valles (1999) logra clasificar en: Documentos escritos (Documentos oficiales de las administraciones públicas, prensa escrita, papeles privados) Documentos visuales (Fotografías, pinturas, esculturas, arquitectura.) (Según MacDonald y Tipton); y Documentos literarios (anuarios, memorias, biografías, literatura política, documentos oficiales, archivos, obras literarias en general, publicaciones periódicas, periódicos, revistas, boletines, etc.), documentos numéricos (estadísticas, censos, resultados de encuestas, etc.), documentos audiovisuales (discos, cintas magnetofónicas, fotografías, filmes, etc.) (Según Almarcha y otros).

Siendo considerada como una combinación entre observación y entrevista, este acercamiento a la información a través de diferentes lecturas conlleva un proceso riguroso que determina la fiabilidad de los datos y de los resultados a los que puedan llegarse y es por ello que diversos autores consultados: Valles (1999), Cáceres (2003), Galeano (2012) han logrado

establecer diferentes procedimientos que mirados de manera global contienen más o menos, los siguientes pasos:

1. Definir el objetivo que se pretende: delimitando las intenciones que se buscan alcanzar con el estudio que se realizará;
2. Determinar cuáles son los documentos que contribuirán al logro del objetivo u objetivos establecidos: según la clasificación de los documentos mencionados anteriormente, elegir los que sean considerados de interés para recoger los datos requeridos en la investigación;
3. Establecer cuáles serán las unidades de análisis y códigos de clasificación: determinando si serán palabras, frases o párrafos que se puedan identificar en los documentos;
4. Clasificar y categorizar: consiste en la agrupación que permite establecer vínculos y relaciones entre las diferentes unidades o códigos definidos;
5. Interpretar de los hallazgos: se realizan descripciones, inferencias y se establecen las interpretaciones que permitan determinar los sentidos y significados que permitan la elaboración de las conclusiones a las cuales se llega a través de la revisión realizada.

Sin embargo, cuando se habla de la revisión documental como técnica o instrumento de recolección de información se hace necesario comprender este proceso como una forma de ‘entrevistar’ los documentos que se consideran relevantes para el estudio, de acuerdo con los objetivos y los ejes temáticos determinados en el proyecto de investigación. De esta manera, para cumplir con dicho propósito, se hace necesario la elaboración de una guía, que para el caso de la presente investigación, determine las características generales en las que puedan irse consolidando las categorías.

Para la presente investigación se partió de preguntas guía, intencionadas según los ejes temáticos de la misma, que sirvieron para la revisión y que se presentan a continuación:

*Guía de Revisión Documental*

1. ¿Existe alguna mención en la que se evidencie algún tipo de proceso de Transición Educativa entre los grados Preescolar y la Básica Primaria? ¿Cómo se evidencia?
2. ¿Qué significado se le asigna al proceso de transición educativa en los documentos?
3. ¿De qué manera se describen los procesos de evaluación y revisión curricular? ¿general por los niveles y específicos para el área de inglés?
4. ¿Cómo se caracteriza la enseñanza en el grado Transición (Preescolar) y Básica Primaria? ¿qué diferencias se pueden establecer?
5. ¿Qué acciones se evidencian que apunten hacia la implementación de programas que tienden a la vinculación con la Política Pública de Bilingüismo?
6. ¿Cómo se expresa la fundamentación teórica y metodológica de la enseñanza del inglés?
7. ¿Cómo se justifica la intensidad horaria semanal para el desarrollo del plan propuesto para el área de inglés?
8. ¿Cómo se evidencia el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés?
9. ¿Qué recursos se mencionan para la implementación de la clase de inglés?

***Procedimiento para el diseño del instrumento.*** Partiendo de la guía anterior se plantea el siguiente derrotero teniendo en cuenta las características procedimentales descritas por los autores que se referencian en la presente fundamentación conceptual determinando:

1. Se estableció de acuerdo con los propósitos de la investigación el siguiente objetivo del instrumento: Caracterizar el proceso de transición educativa desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los documentos institucionales relacionados con el grado transición y los del primer ciclo de la básica primaria.
2. Los documentos para revisar fueron: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de

Área de Humanidades- inglés, el Plan de Estudios de Preescolar y las planeaciones de las docentes correspondientes al primer periodo de 2019.

3. Se establecieron como unidades de análisis los párrafos que den cuenta de la información a revisar según la guía establecida.
4. Para la organización y clasificación de la información se dispuso de un formato de sistematización que permitió que se consignara el contenido indagado en relación con los documentos revisados a modo de matriz denominado Cuadro de sistematización) (ver Anexo G).
5. Interpretación de los hallazgos: Una vez consignadas las diferentes informaciones en el formato de sistematización y luego de establecer las relaciones que las vinculan, se procedió a realizar una descripción que da cuenta de la interpretación a la que pudo llegarse para que posteriormente pueda contrastarse con los análisis realizados a partir de las demás técnicas empleadas en el presente estudio.

#### ***3.4.4. Observación de Clase de inglés.***

La observación es sin lugar a dudas la acción por la que naturalmente los seres humanos apprehenden el mundo, pues igual que un niño pequeño lo hace en su interacción cotidiana con los adultos y con otros niños para saber cómo desenvolverse en diferentes ámbitos, los adultos la asumen al enfrentarse a situaciones nuevas en las que actúan acudiendo a lo que el sentido común indica y a las experiencias vividas con anterioridad que relacionan con la información que percibe a través de los sentidos en determinados contextos. Todo esto sin mayor rigor y premeditación que la dada por la necesidad puntual de la situación que se le presenta.

Sin embargo, al hacer intencional esta acción mediante el seguimiento de fines previamente establecidos con objeto de comprender, desentrañar o describir diversas situaciones

o relaciones que se dan al interior de determinados grupos, haciéndolo de manera sistemática frente a un fenómeno o problema particular, se habla de la observación de carácter científico.

Según Valles (1999), este tipo de distinción entre observación común y observación científica corresponde a la empleada por algunos metodólogos que él ubica en ejes de acuerdo a la reflexión metodológica que realizan y que corresponde, según esto, al primero de ellos y que ilustra acudiendo a Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) para identificar los rasgos que hacen que la observación se torne en científica “si se efectúa”:

- Orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.
- Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales ...
- Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión.

Siguiendo en la línea de este autor, ubica un segundo eje en el que la distinción se hace partiendo de la manipulación o no que se dé sobre el contexto natural por parte de quien observa, es decir que aquí se hace la diferenciación entre aproximación directa (observación) y experimentación (interrogación, documentación) como aproximación indirecta. Lo cual quiere decir que se le confieren roles a quien investiga dependiendo de si es observador o experimentador, pues el primero se aproxima a de manera “natural” a lo que investiga, pues “presencia en directo el fenómeno que estudia” (p.143), mientras que el segundo lo hace bajo un ambiente artificial en el que crea condiciones para realizar la observación.

Así pues, la observación se caracteriza por:

- a) La búsqueda del realismo (frente al control logrado en el experimento o en la encuesta, pero a través del artificio contextual).
- b) La reconstrucción del significado, contando con el punto de vista de los sujetos estudiados. (p.144).

Por último, el tercer eje al que se refiere Valles (1999) es al que algunos metodólogos dedican al hacer diferenciación entre la observación exógena, que corresponde a la observación participante, y observación endógena, correspondiente a la autoobservación, a los que este autor acude evocando asuntos de la cibernética social. Señalando así que los conceptos “sistema observado y sistema observador” obedecen a los criterios que permiten observar de manera externa la organización de los sistemas sociales y como estos se complejizan. Mientras que la autoobservación implica que quien observe haga parte, por decirlo con mayor precisión, de manera natural en el medio o situación que se observa.

Ahora bien, como instrumento de investigación, la observación permite que se recoja información de manera sistemática siguiendo protocolos que permitan la fiabilidad en el proceso investigativo.

Dicho proceso de recolección, o si prefiere llamarse de construcción de la información, se realiza partiendo del empleo de los sentidos para registrar todo lo que acontece con respecto a un fenómeno u objeto de estudio determinado; ese registro tiene como finalidad seleccionar y organizar la información y la forma para hacerlo puede ser, según nos indica Sabino (2014):

recogiendo solo aquellos datos que van apareciendo, anotando las impresiones generales que causan los sucesos, de una manera espontánea y poco organizada. Cuando así procedemos hablamos de una observación no estructurada o no formalizada, que ofrece las ventajas de su gran capacidad de adaptación frente a sucesos inesperados y de no pasar por alto ningún aspecto importante que pueda producirse.

Cuando, por el contrario, establecemos de antemano un modelo de observación explícito en el que se detallan qué datos habremos de recoger, llamamos a la observación *estructurada o formalizada*. Aquí la ventaja principal es que (...) podemos tener la certeza de no haber olvidado de registrar ninguno de los aspectos principales del problema en estudio. Su desventaja radica en su poca

flexibilidad frente a circunstancias no previstas, pero que pueden llegar a ser de sumo interés para la investigación. (p. 168)

De esta manera puede determinarse que el instrumento por excelencia (a pesar de que existen otras maneras de registrar la información, como el diario de campo o las grabaciones), para abordar la observación, es la guía (ver Anexo H), que posibilita la organización de la información de acuerdo a las características propias de cada investigación, ya que a través de este medio y de acuerdo a los propósitos con los que se diseñe, podrán tenerse en cuenta los aspectos relacionados con las categorías que posteriormente servirán para el análisis de la información que suministren los participantes que en este caso serán observados, identificando así las interacciones y las lógicas con las que se desenvuelven de manera cotidiana para poder dar cuenta de la realidad particular que se investiga.

Aunque algunos autores, como se mencionó antes, consideran que dentro de las desventajas de realizar guías para la observación se encuentra el hecho de que estas pueden constituirse en un instrumento rígido y con pocas posibilidades de maniobrabilidad, es indudable que el papel del observador está centrado en tener capacidad de poder encontrar detalles que quizá no haya tenido en cuenta y que tenga la flexibilidad de pensamiento que le posibilite aprovechar hallazgos que puedan producirse de manera casual o accidental.

### **3.5. Cronograma de actividades.**

A continuación, se presenta el cronograma final de aplicación de los instrumentos y de organización de la información compilada a través de ellos.

El inicio de las actividades de campo se programó desde el mes de abril de 2019 pero es importante considerar que debido a la dinámica propia de las I.E. muchas de las fechas debieron ser reprogramadas, en los casos de los talleres y de las observaciones de clase.

Para la encuesta cualitativa, dadas las múltiples ocupaciones que deben asumir las

docentes, se permitió que de acuerdo con su disposición cada una eligiera el momento de diligenciarla.

Inicialmente se había contemplado finalizar todas las actividades de este trabajo de campo antes de culminar el año 2019 pero por situaciones propias del proceso investigativo, el cronograma debió ser adecuado en varias ocasiones, por lo cual estas debieron adecuarse determinando los cronogramas que se encuentran en la Tabla 2 que corresponde al año 2019, y en la Tabla 3 correspondiente al año 2020.

Tabla 2

*Cronograma de Actividades 2019*

Actividad	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Talleres lúdico-reflexivos	x	x						
Encuesta cualitativa docente			x	x	x	x	x	x
Observación de Clase de inglés					x	x		
Transcripción talleres							x	x

Tabla 3

*Cronograma de Actividades 2020*

Actividad	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
Transcripción talleres	x	x						
Revisión Documental		x	x	x	x			
Sistematización información				x	x			

---

Categorización información	x	x		
Informe de resultados			x	x

---

#### 4. Análisis y discusión de resultados

Teniendo como punto de partida la información recopilada en el trabajo de campo y como referente la pregunta de investigación con la que se pretende dar cuenta de las características del proceso de transición en la enseñanza del inglés que se da entre los grados preescolar y los del primer ciclo de la básica primaria de la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz se procedió luego de la sistematización de los datos, al proceso de categorización que permitió agrupar la información para dar cuenta de cada uno de los objetivos específicos que será lo que permita observar las relaciones que dan pie al desarrollo del presente capítulo.

Los objetivos determinados fueron entonces:

- ◆ Caracterizar el proceso de transición educativa desde la perspectiva de los docentes y los niños de preescolar y primer ciclo de básica primaria;
- ◆ Relacionar las concepciones de los docentes sobre niñez y sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el proceso de transición educativa entre el preescolar y el primer ciclo de la educación básica primaria, y:
- ◆ Derivar de los hallazgos pautas para la construcción de una ruta para la transición educativa entre el preescolar y el primer ciclo de la educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Acorde con este panorama se presenta a continuación el análisis y discusión de los hallazgos que se obtuvieron, determinando para ello cuatro apartados que dan cuenta de dichos objetivos.

##### **4.1. Caracterización de aspectos que intervienen en el proceso de transición educativa en la enseñanza del inglés desde la perspectiva de los niños.**

El objeto de estudio abordado en el transcurso de la presente investigación tiene como

premisa que sea la escuela la que se prepare para realizar una adecuada recepción a los niños en su tránsito de preescolar a primaria, realizando para ello una articulación que para este caso será vertical, según los postulados de Abello (2009), dentro de los cuales se establece que al realizar este tipo de articulación se propicia la generación de continuidades y el aprovechamiento de las discontinuidades para que apunten a la adaptación y permanencia de los niños en el sistema educativo.

No obstante, si también se tiene en cuenta que son los niños quienes principalmente experimentan esta transición educativa, se consideró importante tener en cuenta su punto de vista y así establecer posibilidades que puedan ser aprovechadas para dicha articulación. Como lo afirman Castro, Argos, Ezquerro (2015): “consideramos que recoger la visión de los niños/as sobre la transición educativa permite tener una perspectiva más completa que la obtenida en los estudios con adultos; y ello contribuirá a la mejora de la práctica educativa.” (p.34).

Para tal finalidad se planteó el Taller lúdico-reflexivo como estrategia avalada para que los niños suministraran la información de una manera que generara en ellos la confianza y dinamismo al tiempo que pueden tenerse en cuenta sus percepciones, saberes e ideas en torno a la transición y a la enseñanza del inglés como LE en la Institución Educativa.

Las categorías acá presentadas dan cuenta de los asuntos relacionados con la intencionalidad de las preguntas que pretendían indagar sobre los aspectos que se estimaron convenientes al hacer el diseño del instrumento y que por tanto pueden permitir identificar Continuidades y Discontinuidades, que como puede recordarse son conceptos retomados de autores como Abello (2009), Peralta (2007), entre otros, y que deben ser consideradas como insumo para llevar a cabo el proceso de articulación vertical para el que se pretenden dar pautas a partir de la presente investigación.

En este orden de ideas, son cinco las categorías que permitirán la reflexión conducente a determinar esta caracterización. La primera de ellas hace referencia a asuntos de carácter emocional que hacen parte de la transición y que fueron determinados a partir de los diálogos generados luego de la lectura de un cuento relacionado con lo que se experimenta un personaje al ir por primera vez a la escuela.

La segunda de las categorías permite dar cuenta de los aspectos del orden de las relaciones que se establecen con la figura docente y las actividades que se desarrollan diariamente en el aula y que dentro del marco conceptual definido para esta investigación corresponden a los aspectos afectivos que pueden interferir o no en el proceso de transición.

En un tercer apartado, se categoriza la visión que los niños tienen en relación con el juego y que, dependiendo de las miradas, dados los diversos grados que participaron en este estudio muestran una transformación en la manera de percibirlo al interior de la escuela y en relación con la enseñanza.

En la cuarta categoría, los niños lograron evidenciar las impresiones que tienen acerca de las diferentes actividades presentadas en la clase de inglés y cómo estas determinan, según su punto de vista, la manera de percibir la enseñanza. Finalmente se encontrará la categoría relacionada con los materiales y las intencionalidades pedagógicas que los niños les asignan dependiendo de su visión en relación con la enseñanza. Todo ello puede apreciarse en la Figura 1 que sintetiza las categorías y subcategorías que lograron establecerse y serán descritas a continuación.

### **Figura 1.**

*Características de la TE Niños*



#### ***4.1.1. Aspectos de carácter emocional de la transición.***

Son varios los estados emocionales que los niños pueden presentar al enfrentarse a una situación de cambio, pues como lo afirma Abello (2008), ellos manifiestan diferentes expectativas con respecto a la transición tales como: “preocupaciones en torno a las relaciones sociales en particular a la necesidad de adaptarse a diferentes maestras”. (p.131).

Esto, sumado a lo que otros autores como Castro, Argos, Ezquerria (2015) consideran frente a los asuntos de carácter socioemocional en los que intervienen las relaciones que se establecen tanto con los adultos como con los pares, los espacios y la carga afectiva que se les da a los mismos, al ser tenidos en cuenta y promover acciones de familiarización, permiten un mejor desenvolvimiento de los niños ante la situación de tránsito que puede generar las incertidumbres a las que muchos se enfrentan.

De esta manera y de acuerdo con la información entregada por los niños, lograron establecerse dos subcategorías que responden a este orden de ideas encontrando:

**Emociones identificadas en el personaje de la historia.** Al indagarse por la situación presentada a través del cuento *No quiero ir al castillo* (ver Anexo I), los niños de preescolar presentan una respuesta casi literal y se refieren a la incertidumbre de la transición identificada

en el personaje de la historia con expresiones como “preocupación”, “miedo”, “susto” ante una situación que algunos consideran como obligatoria por la imposición que realizan los adultos, lo cual logra evidenciarse en conversaciones como el que se presenta a continuación: (En adelante los niños participantes se identificarán con la inicial o iniciales de su nombre y la docente como investigadora.)

M.J: me gustó el cuento porque, porque el papá y la mamá le dijeron que tenía que ir, que o sino, que si no iba a ir no le dejaban hacer nada.

Investigadora: Ah, listo. ¿Y E? (le doy la palabra)

E: a mí me gustó porque ya se durmió.

Investigadora: ¿Porque ya pudo dormir?

E: sí, ya.

Investigadora: ¿Y ella por qué primero no podía dormir? –

S: Porque estaba preocupada porque iba a ir allá.

E: Porque estaba como preocupada porque iba para el castillo.

Investigadora: Ah, ¿porque era un lugar que qué era, cómo era ese lugar?

C: de miedo.

Investigadora: ¿de miedo?

M.A: No, era bonito.

H: Muy grande.

E: Era como un poquito extraño, no le gustaba, no le gustaba como estar en otro castillo, le gustaba estar en su casita. (Estudiantes Taller 1: P.A).

También se hace evidente la interpretación que hacen de situaciones como la asociación de la expresión “arrastrar” los zapatos con la negativa de conocer un espacio nuevo. Mientras que, los estudiantes de primero van asociando otras características a las emociones que el personaje experimenta ante lo desconocido:

I: Es que no sabía si se iba a divertir o no.

Investigadora: Ah, es que pensaba que de pronto no se iba a divertir allá.

E: Ah y también estaba arrastrando los zapatos.

Investigadora: ¿y por qué estaba arrastrando los zapatos? ¿qué significaría eso?

Varios: porque no quería ir.

S: Porque tenía mucho susto y ella no quería ir.

Investigadora: ¿Cuál sería el susto que tenía de ir allá? porque S. dice que porque era un lugar desconocido, cuando es un lugar desconocido...

S e I: uno no va. (Estudiantes Taller 3: 1.A.)

Sin embargo, también reconocen que una vez exista algo de conocimiento, esos temores son superados con facilidad:

Investigadora: ¿Era un lugar divertido? ah, bueno... ¿pero qué lugar era ese?

S y N: un castillo.

Investigadora: un castillo, ¿sí?

I: Una escuela.

Investigadora: Ah, ese Castillo Desconocido era la escuela... Y cómo le pareció a ella, ella porque iba... ¿Por qué no había dormido? ¿Cierto que ella no quería ir?

Todos: ¡No!

Investigadora: Y después

I: Y después salió del colegio y le gustó.

Investigadora: Y le gustó ¿cierto? ¿pero por qué al principio iría así?

S: Y se quitó los zapatos y salió corriendo. (...)

N: porque de pronto había alguien malo.

Investigadora: Porque de pronto había alguien malo, ¡claro! o ¿por qué más podía haber estado preocupada?

- Ñ: se la robarían. (Estudiante Taller 4: 1.B.)

De esta manera puede corroborarse lo que afirman autores como: Pianta, Cox, Taylor y Early (1999), Fabian y Dunlop (2007), quienes consideran que, si se realizan acciones que permitan prever las situaciones a las que pueden enfrentarse en el cambio de grado, esto permitirá que los niños encuentren mayor preparación y sus temores frente a lo desconocido tiendan a desaparecer.

Por otro lado, algunos de los niños de segundo van haciendo más amplias sus descripciones y agregan argumentaciones posibles para el temor a lo desconocido que enfrenta el personaje, usando algunas expresiones como:

A: Ella estaba triste porque pensó que era un castillo desconocido y que no la iban a recoger y que la iban a dejar sola, sola.

Investigadora: ¡Ah okay! ¿N. iba a decir algo? (niega con la cabeza) Ok. L y luego otra vez Mat.

L: ella pensó que no la querían y la dejaban en un castillo oscuro.

Investigadora: aaaaaahhh, sería eso, también eso puede ser lo que les da temor... Mat.

M: Y Ella salió feliz porque ella no sabía si era un colegio, pero ella también pensó que no la iban a recoger y pensó que el castillo era oscuro, el bosque era oscuro, que habían bru... que las princesas eran malas. (Estudiante Taller 6: 2.A)

Los niños de tercero relacionaron en menor medida las emociones suscitadas en el personaje y relataron más ampliamente las emociones relacionándolas con experiencias propias. Sin embargo, manifiestan características similares para representar los temores a los que se enfrentan en situaciones que les son desconocidas.

**Emociones que relacionan con sus vivencias personales.** Dentro de esta subcategoría los niños manifestaron temores similares a los experimentados por la protagonista de la historia pero a medida que se conversaba iban estableciendo relaciones con situaciones vividas por ellos

durante su proceso, emergiendo aquí otros tipos de temores que se asocian a la escolaridad y algunas de las soluciones con las que lograron sobreponerse a la incertidumbre generada en su momento, ratificando además la importancia que se le debe dar al cambio de rutinas y los lenguajes propios del nuevo nivel que son también factores que Abello (2009) considera que deben ser tenidos en cuenta dentro del aspecto socioemocional que es clave en el proceso de transición educativa. Cabe resaltar que los preescolares y uno de los grupos de primero, no expresaron ideas en este sentido, pues dada la característica de centración del pensamiento infantil, como pudo evidenciarse en la subcategoría anterior, a los niños de esta edad se les dificulta pasar de lo literal a lo figurado.

De esta manera se encuentran expresiones que van demostrando evoluciones en este sentido, tales como:

Investigadora: ¿y a ustedes también les dio miedo?

Varios: ¡No!

L: cuando yo estaba en preescolar que fue mi primer día yo tenía como temor, pero ya se me quitó, conocí a los nuevos compañeritos.

Investigadora: Ah, ok (...)

M: Cuando yo entré yo no tenía pena sino "izque", ¿si se acuerda cuando los niños entraban y chillaban porque querían a la mamá? —Preguntándome a mí.

Investigadora: (M estudió conmigo en preescolar) Ajá!

M: Yo no era así

Investigadora: ¿no te dio miedo?

M: solamente cuando mi mamá no me daba un pico.

Investigadora: Aaah, ok. Listo... J.M. ¿Qué te pareció la historia?

J.M.: Yo cuando estaba en preescolar esos niños que salían a chillar que querían a la mamá, Yo a veces no era así pero siempre que yo me iba de aquí más o menitos.

Investigadora: más o menitos ¿te daba tristeza? ¿te asustó venir al...?

J.M: no, me daba tristeza.

Investigadora: ¿te daba tristeza irte del colegio o venir al colegio?

J.M.: irme de preescolar -V: irte del preescolar... eeeeh,- (Estudiante Taller.6: 2.C).

A continuación, puede observarse la introducción de lenguaje propio del nuevo nivel, al acudir a expresiones que denotan lo que los hace partícipes de una nueva “cultura escolar”:

S: Yo creo que ella pensaba que los niños de allá le iban a hacer bullying.

Investigadora: ¿qué le iban a hacer bullying? ¿y qué es bullying? (J. Levanta la mano) ¿Qué es bullying J? - J: pelear, decir cosas malas.

Investigadora: ¿Qué es bullying, D?

D: Bullying es cuándo, es cuando alguien le pega a usted sin que usted le haya pegado a él.

Investigadora: ah ok, E...

E: Es como que yo esté chiquita y alguien esté grande y me burlen.

Investigadora: ¿y se burlen todo el tiempo? ok... ah, vea ustedes tan inteligentes que saben qué es bullying, (Estudiante Taller.8.2C)

Con los niños mayores se evidencia amplitud del vocabulario y expresan mayores alternativas frente a las posibilidades de respuesta en los que sus niveles imaginativos se nutren de las experiencias vividas por ellos o influenciadas por el medio:

N: como la primera vez que venimos al colegio.

Investigadora: ¿vinieron asustados? ¿a quién le pasó algo así parecido? –

MJ: si el primer día de clases venía asustada.

Investigadora: ¿y por qué?, ¿tú recuerdas por qué?

MJ: Porque no lo conocía bien.

DA: porque yo no sabía, porque yo no tenía, o sea, no tenía amiguitos, no sabía que aquí al colegio me tenían que traer.

S: yo pensé que unos niños se tiraban en el suelo, que uno le tiraban zancadilla, que lo aporreaban a uno, que los profesores le pegaban.

Investigadora: ¿sí pensabas todo eso? - él asiente- Listo. ¿alguien más?, ¿quién más pensaba algo así?, JJ –

JJ: Yo pensaba que cuando venía este colegio, me iban a poner mala nota porque pensaban que uno no hacía nada.

Varios: se la ponen (y se ríen).

Investigadora: listo. ¿Alguien más quiere contarnos cómo se sintió cuando eso?

D: Yo pensaba que por allá nos pegaba con una regla.

Investigadora: ¿quién le pegaba con una regla?

Da: en Segovia en un colegio por allá porque no hacíamos los trabajos.

Investigadora: ¿tú venías de otro colegio de Segovia? - responde que sí-.

Dy: Yo creí que en el primer día de clase la profe nos ponía nota cuando no trabajábamos y no hacíamos los trabajos que ella nos ponía.

Investigadora: Ah bueno. ¿Y eso les pasó la primera vez que venían al colegio, a preescolar? ¿o cuando venían a primero?

Varios: en preescolar.

Investigadora: ¿y ya cuando iban para primero eso no pasó?

S: Y yo cuando iba para preescolar, yo venía todo asustado, cuando entré al colegio, cuándo un amiguito se me acercó y me dijo que si tenía sacapuntas y nos volvimos amigos (varios sonrieron). (Estudiante Taller.9:3. A)

Para finalizar se podría decir que estos aspectos de carácter emocional, sin lugar a duda, deben ser tenidos en cuenta en su tránsito de un nivel educativo a otro, lo cual presupone tomar acciones concretas para que en la I.E., los temores sean transformados en expectativas y estas a su vez, permitan la incorporación de hábitos y rutinas propios del nuevo nivel.

Continuando con la descripción y análisis de los hallazgos, puede encontrarse que las categorías establecidas a continuación se basan en las respuestas entregadas por los niños durante los momentos 2 y 3 del desarrollo de los Talleres lúdico- reflexivos. Dentro de esta categoría que también responde al orden de las formas de relacionarse para determinar características que posibiliten generar continuidades y establecer alternativas para aprovechar las discontinuidades, se encontró lo que se describe a continuación.

#### ***4.1.2. Imagen docente***

Dentro de esta están las percepciones que los niños asignan a la relación con su docente en el marco de la escolaridad, y de las cuales se pueden destacar cinco subcategorías que entrarán a ser analizadas.

**Docente que posibilita relaciones afectivas en el aula.** Dentro de esta se encuentran las relaciones tanto con adultos como con los pares y al parecer, según lo encontrado, la empatía con la docente permite establecer vínculos de cercanía e identificación que favorece el ambiente en el aula como puede apreciarse en los siguientes fragmentos encontrados tanto en el grado preescolar como en el grado tercero:

E: A mí me gustó tanto la profe y la quiero mucho y a mí me gusta hacer tareas con la profe.

J: A mí me gusta hacer parranda (sonríe maliciosamente)

Investigadora: Te gusta hacer parranda... (le sonrío) (Estudiante Taller.1: P.A)

SO: sí, a mí sí me parece divertido... que la profesora es muy linda con nosotros. – ¿Y a M? -

M: Por el nombre.

Investigadora: ¿por qué?

M: por el nombre le dicen así, sólo por un apodito.

Investigadora: ¿porque le dicen Maga? - M: sí... ella sabe muchas cosas (Estudiante Taller.11:

3.C)

Asimismo, y dado que Abello (2009) y Castro, Argos, Ezquerria (2015) coinciden en afirmar que uno de los factores que inciden en una adecuada transición consiste en el hecho de que los vínculos de amistad permanezcan durante el proceso, en lo que indudablemente el docente que posibilita relaciones afectivas interviene en la medida en que considera o no importante, el hecho de que se continúen las relaciones establecidas en su grupo. No obstante, esto logró evidenciarse en parte en diálogos como el siguiente dado que también plantean otra posibilidad:

Investigadora: ... ¿y J? ¿Qué es lo más divertido de las clases con la profesora E este año?

Jac: compartir con los amiguitos (dice con una sonrisa). -V: ¿te gusta compartir con los amiguitos? ¿Y te gustó los compañeros con los que quedaste?

Jac: hay unos de este salón (es decir, que estudiaron con él en preescolar) y otros que no los conozco como Y. (Refiriéndose a los que no conocía pero que en este momento son amigos).

Investigadora: Ah pero es que Y no estudiaba acá ¿cierto que no? - Y: nahah!!! yo estudiaba en otra guardería. (Estudiante Taller.3: 1.A)

Lo cual quiere decir que el hecho de no compartir con compañeros puede ser menos relevante, en este caso, dado que los niños encuentran relativa facilidad para establecer nuevos vínculos como lo expresó el niño del fragmento presentado.

Dentro de las relaciones que se encuentran mediadas por el afecto, algunos manifiestan la importancia del humor al interior del aula, valorando esto como situaciones que representan un ambiente agradable para el desarrollo de las clases.

A: Se queda callada y escribe “Los chistes”.

Investigadora: ¿La profe les cuenta chistes?

A: Hammm, nos pregunta cosas y chistes... (S la interrumpe)

S: Ella nos cuenta chistes

A: ...A mí me parece divertido de la profe los chistes que algunas veces nos pregunta.

Investigadora: ¿Y qué más te parece divertido con tu profe?

A: pues también me parece divertido, algunas veces las actividades...

Investigadora: ¿Todas las veces no? ¿Por qué todas las veces no?

A: Porque como hay veces que unos compañeros interrumpen y uno no puede escuchar casi bien y la profe no aguanta casi bien los chistes... (Estudiante Taller.5: 1.C)

Otro de los niños de este grupo afirma que no son chistes sino, según lo que expresa, puede suponerse que se trata situaciones graciosas que pueden generarse en el aula:

J.J: Ella no nos cuenta chistes, bueno... un día sí nos contó uno, que cuando estábamos llevando, este... unas carteleras y (a) un amigo que se llamaba J.A. le dijo ¿tiene novia? (se ríe) (Estudiante Taller 5: 1.C)

Otras expresiones que permiten ver la importancia de las relaciones afectivas que puedan influir en la enseñanza se encuentran en relatos como el de los niños de tercero que se expone a continuación:

D: que nos enseña muy bien, que los talleres los vuelve divertidos y que no nos deja aburrirnos en el salón. -MJ: Que hace las cosas como con mucha felicidad.

Investigadora: ¿la profe hace las cosas con mucha felicidad?, ¿te gusta eso?

MJ: sí, porque eso nos anima.

Investigadora: muy bien. ¿y qué más quieren contarme acerca de qué es lo divertido con la profe?

MJ: que la profesora nos anima los talleres... en San Valentín... ya, ¿Qué era lo que nos hizo en San Valentín? (le pregunta a su compañero)

D: En San Valentín nos hizo que nos estaba dando cartas. (Estudiante Taller.9: 3.A)

Por otro lado, esas relaciones mediadas por el afecto se encuentran enmarcadas en el hecho de que en la Institución los niños de este primer ciclo de la educación primaria están acompañados en los tres grados por la misma docente, lo cual parece una continuidad favorable

para el proceso formativo de los niños. Y así lo expresa uno de los niños del grado segundo:

M: Desde primero ella está conmigo y me gusta porque ella no regaña tanto, ella tiene paciencia con todos y ¿qué más?, y ella, mi mamá conmigo, nos conocemos muy bien, entonces cuando ella me.... yo un día le hice un favor, a mi profesora, llevarle unas hojas a cuarto A, entonces ella me dio una paleta por el favor que le hice. (Estudiante Taller.6: 2A)

Otra de las características encontradas en esta subcategoría es que esas relaciones permiten la construcción de referentes de respeto hacia los demás. Tal y como se explicita en los siguientes fragmentos:

E: Porque él nos saca, él nos dice qué debemos respetar a los mayores, debemos ser respetuosos y eso.

Investigadora: muy bien, ¿cómo es que te llamas tú? (ella responde: D) D. ¿Qué es lo más divertido de las clases con el profe M este año?

D: Que él a veces nos saca, nos dice qué son las cosas malas y que son las cosas buenas y nos ayuda a aprender. (Estudiante Taller.8: 2.B)

Investigadora: cómo es que te llamas tú- K.- K: ¿qué es lo más divertido?

K: que él nos, que nos aprende a leer, nos dice cosas pa que no, no lo hagamos y nos dice que no hagamos malos pa que cuando seamos grandes no estemos debajo de un puente (Estudiante Taller.8: 2.B)

**Docente que posibilita expresiones artísticas.** Para la delimitación de esta subcategoría se precisa tener presente que a pesar de que el arte se constituye en una de las actividades rectoras en el grado preescolar, ninguno de los participantes de este grado hizo alusión en sus diálogos a este aspecto y esto puede deberse a la naturalización con la que en este nivel se asume este tipo de actividad, por lo cual, en cambio sí ocurrió con los niños del grado primero quienes pueden percibir un distanciamiento en el abordaje de este tipo de actividades y que por ello las encuentran divertidas al interior del aula, dentro de las que están principalmente las actividades

de dibujo propuestas por sus docentes:

Investigadora: y ¿qué es lo que te parece más divertido de trabajar con la profe E, J?

J: Que yo me haga los dibujos (dice enredándose en algunas palabras).

Investigadora: ah, que puedes hacer dibujos- (Asiente con la cabeza). (Estudiante Taller.3:1.A)

Investigadora: y a C., ¿qué es lo que más le gusta?

C: a mí me gusta cuando... cuando dibujamos (Estudiante Taller.4:1.B)

S: Estudiar

Investigadora: ¿Y qué te gusta estudiar con la profe?

S: eeh, dibujar.

Investigadora: Ah, entonces la profe los pone mucho a dibujar.

S: Sí, y a escribir. (Estudiante Taller.5:1.C)

Esta característica de percibir a la docente en relación con las posibilidades artísticas que promueve en el aula se encuentra también manifiesta en dos de los grupos del grado tercero que curiosamente también coinciden en expresar gusto por la asignatura de inglés, entre otras que parecen generar gusto entre los niños de mayor edad participantes en este estudio:

I: mmmmmmm, lo más divertido pa mí es artística.

Investigadora: ¿te gusta artística, por qué te gusta artística?

I: porque ahí lo único que hacemos es dibujos y eso es lo único que nos divierte nuestro salón porque la profe no hace nada.

Investigadora: la profe no hace nada, ¿es aburrido? - I: ¡¡Aay, mucho!! (Estudiante Taller 10:3.B)

F: lo más divertido es cuando nos enseña inglés.

S: cuando nos ponen a pintar con vinilo, o hacer las figuras geométricas en el block, hacer actividades.

F: El saca piojos. V: ¡Ay! ¿hicieron un saca piojos?

Ambos: Sí.

Investigadora: yo pensé que se ponían a sacar piojos en el salón. (se ríen).

F: en el tablero nos pone cómo se hacen los saca piojos.

Investigadora: ¿como las instrucciones?

Ambos: sí.

F: Y también en el block, dibujos acabados, cómo hacemos las figuras geométricas y ya comenzamos a montar figuras geométricas encima y a pintar ya...

Investigadora: ¿pero eso en qué materia era?, ¿en qué hicieron eso? ¿en matemáticas en geometría? Pues. -S: matemáticas.

Investigadora: ¿O en artística?

F: en artística y en matemáticas también... las figuras geométricas también Vienen de matemáticas. -Se: vea, por ejemplo, Yo acabo de hacer una (me muestra lo que dibujó).

(Estudiante Taller.11:3C)

Particularmente en el grupo 3C los niños manifestaron interés por las actividades artísticas relacionadas con otras áreas, como puede apreciarse en el último relato, lo que puede asociarse a la formación de esta docente, cuyo énfasis es en educación artística.

**Docente que posibilita conocimientos académicos.** Dentro de esta clasificación se encuentran ubicadas gran parte de las respuestas de los niños frente a la imagen que refleja la docente de acuerdo con las actividades que propicia en el aula.

Se establece entonces que en esta subcategoría solo algunos de los niños de preescolar encuentran divertidas las actividades propuestas por su docente que impliquen algún esfuerzo para su realización y en especial las “tareas” que es un término empleado para referirse a las actividades de mesa y que según Castro, Argos, Ezquerro (2015) son las que los niños asocian con actividades de “contenido académico” relacionadas con la educación primaria:

Investigadora: (...) pero acuérdense que estamos diciendo qué es lo más divertido de las clases (con la profe) conmigo. - M.J: este año. (completa la frase y continua:) A mí me gustó los

trabajos que hacíamos todos los días de la semana, pero me aburrí mucho cuando no estábamos acá estudiando, cuando no teníamos clase, que casi no nos mandaba tareas, eran muy difícil, pero me gustó. -V: ¿pero te aburrí o te gustó? - M.J: me gustó hacer tareas en la casa. (Estudiante Taller. 1:P.A).

También algunos expresaron dentro de esta misma clasificación, actividades puntuales referidas al aprendizaje del inglés:

Investigadora: ¿Sh, ¿qué es lo más divertido de las clases con la profe L? Sh: El calendario, the calendar. -V: Aaaah, ¿te gusta mucho eso? - Sh: Asiente con la cabeza (Estudiante Taller. 2:P.B)

Por el lado de los niños de primaria llama la atención que los de los del grado primero sobre los que se apoya esta subcategoría manifiestan reiteradamente interés por las que se denominan actividades de mesa, y que muchos de ellos continúan nombrando tareas, propuestas por su docente y cuya principal característica es la escritura, como se puede apreciar en los fragmentos que se presentan a continuación:

G: A mí me gusta cuando la profesora nos pone canciones cuentos y me gusta cuando la profesora dice que saquen el cuaderno de matemáticas, de sociales pa' escribir o pa' leer. (Estudiante Taller.3:1. A).

J.D: Nos enseña mucho y hacemos la tarea con la profe y hacemos las evaluaciones y la profe nos pone cuidado. (Estudiante Taller.5:1C)

Se resalta también de los niños del grado primero que encuentran en las actividades de conocimiento académico las que su maestra propone en el área de inglés, lo que se evidencia claramente en dos de los grupos, mientras que en uno de ellos no hacen referencia a estas, y corresponde al grupo en el que su maestra ha manifestado abiertamente sus dificultades para la realización de las clases de esta asignatura.

S: Eeeehh, que nos enseña inglés.

Investigadora: ¿Que les enseñe inglés?, ¿eso te parece divertido?

E: A mí me gusta que me enseña los números (en inglés) y hacer tareas.

S: yo estoy dibujando y escribiendo, dibujando y escribiendo... (Estudiante Taller.3:1. A).

Ahora bien, con los niños de segundo y tercero se va haciendo cada vez más evidente la predilección por las actividades que su docente plantea y que implican la especificidad de las áreas y la adquisición de un estatus de alumno responsable y complaciente con las exigencias de su docente como lo expresan Argos, Ezquerro, Castro (2011), y en ello puede percibirse una concepción de desarrollo de “habilidades y destrezas académicas” que se van complejizando a medida que avanzan en los grados y que presupone mayores retos para su aprendizaje. Como puede verse en los ejemplos que se citan a continuación:

Mat: A mí me gusta cuando la profesora hace actividades, cuando nos hace, cuando nos hace hacer sumas, restas y yo quisiera que mi profesora me pusiera hacer multiplicar.

J.M.: Yo también. (Estudiante Taller.6:2. A).

JJ: que la profe nos enseña inglés y hemos aprendido para cuando ella nos ponga un examen y podamos ganarlo.

Investigadora: muy bien, ¿eso les parece divertido? -Sa: y también cuando, por ejemplo, llegan las pruebas de matemática y dicen: cuánto es por ejemplo, 8 por 8 (responde su compañero y otra niña que está en otro equipo: 48) ... y tenemos que hacerla. (Estudiante Taller: 9:3. A)

Este último fragmento permite también identificar que a pesar de que en el grado segundo realizan menos referencias que en tercero, algunos de los niños vuelven a mencionar la necesidad de adquirir habilidades en el área de inglés.

Esta subcategoría permite perfilar por parte de los niños, que la progresión de las exigencias en el desarrollo de habilidades académicas hace parte de las discontinuidades que se dan en los modelos de enseñanza y que de acuerdo de Gifre y Esteban (2012) deben ser tenidas en cuenta para propiciar adecuados procesos de transición acordes con la Teoría Ecológica de

Bronfenbrenner que plantea como elemento importante la complejización de las actividades en periodos estables y regulares de tiempo.

**Docente que posibilita relaciones con el juego (Lúdica).** Las respuestas dadas por los niños en esta permiten identificar que existe un cambio en como perciben a su docente en el paso de preescolar a primero, pues ninguno de los niños de este grado, manifestó respuestas en este sentido y posiblemente esto suceda porque como lo afirman Castro (et al 2015) la reducción en el tiempo que se dedica a esta actividad es significativa. Esto podrá verse reflejado de manera más amplia en la categoría que sucede a esta.

De esta manera, en preescolar la docente que posibilita relaciones con el juego puede representarse con estos fragmentos:

M.J: ¡Escribir! Me gusta hacer con la profe P, me gusta hacer tareas, jugar con ella los juegos que ella pone a hacer... me gustan todas las cosas que ella nos pone a hacer (Estudiante Taller: 1:P. A)

Investigadora: Y a M, ¿qué es lo que más lo más divertido de las clases con la profe E?

M: Que podemos... que la profe puede comer de mentiritas.

Investigadora: ¿Te gusta eso? ¿qué la profe come de mentiritas? Ja ja ja ja ja

M: Sí, porque los que juegan con la cocinita le dan a la profe comida de mentiritas

V: ¡aaaaah, qué rico! y la profe se come esa comida, qué delicia

M: y toma sopa

Investigadora: ¿Ay sí? Qué rico

M: Yo no sé cómo se dice la sopa en inglés

Investigadora: Soup!

M y Sh: Soup (Estudiante Taller: 2:P. B)

Por el lado de primaria, el tema vuelve a ser retomado por los niños de segundo quienes encuentran en adivinanzas y cuentos, la manera en que su docente hace más lúdicas las

relaciones en el aula como en el caso de este

O: que cuando nosotros salimos a (lo interrumpe su compañero diciendo: a descanso, que él juega con nosotros) No, qué cuándo salimos a... que adivinemos cosas

(Estudiantes Taller: 1:P. A)

Y un caso muy particular en el que los niños manifestaron esta relación percibiendo una docente que propicia el que se pueda jugar en el aula y al tiempo el juego va adquiriendo otras connotaciones.

MJ: eeeh, jugar

Investigadora: ¿con la profe S juega mucho?

MJ: sí, mucho.

Investigadora: ¿Ella les lleva juegos también?

MJ: sí... En estos días nos llevó unos juegos de mesa -V: ¡ah super!

I: Los de mesa, qué Vale, tenía unos... -

Otro: Ajedrez. (Estudiantes Taller: 7:2. B).

Posiblemente esto se deba a que la docente en cuestión tiene formación en pedagogía infantil lo cual puede influenciar sus percepciones y prácticas con respecto a los conocimientos adquiridos durante la licenciatura.

En tercero también se hizo notar una alusión a este tipo de relaciones cuando los niños comentaron una actividad que están llevando a cabo como experiencia para tratar de ir adecuando la enseñanza al modelo pedagógico:

M: me divirtió cuando estábamos haciendo las cosas de la pizza.

Investigadora: ah! hicieron una pizza?

S: vamos a hacer una pizza.

Ma: vamos a hacer una pizzería.

Investigadora: ¿Cómo así que estaban haciendo y apenas la van a hacer? –

So: vamos a hacer un restaurante V: ¿Aaaah, van a jugar al restaurante o qué?

Varios responden al mismo tiempo: pero es de pizza, la vamos a hacer.

Mi: es pa la feria... ¿Cómo es que se llama?

Investigadora: Ah, para la feria de los saberes... van a hacer un restaurante para la feria de los saberes... Sa: un restaurante de pizza con todos los de tercero.

Ma: los de segundo van a hacer un pastel, creo, pastel de manzana. (Estudiantes Taller: 11:3.C)

Esto lleva a confirmar que el trabajo por proyectos representa altos grados de motivación y hace que los niños perciban una relación más lúdica con su docente.

Para finalizar, la Tabla 4 Imagen Docente, presenta de manera sintética las tendencias en los relatos de los niños en relación con la imagen que tienen de su docente y las posibilidades que esta brinda en el aula de acuerdo con las prácticas que promueve.

**Tabla 4**

*Imagen Docente*

Subcategoría	PA	PB	1A	1B	1C	2A	2B	2C	3A	3B	3C
Relaciones afectivas	x		x	x	x	x		x	x		x
Expresiones artísticas			x	x	x					x	x
Conocimientos académicos	x	x	x	x	x	x	x		x	x	
Relaciones juego						x	x	x	x		x

*Nota:* Las equis (x) representan los fragmentos conversacionales relacionados con cada subcategoría y los grupos en los que estos emergieron. \*PA y PB: hace referencia a los grupos de preescolar. Los demás grados tienen la designación en número correspondiente de primero a tercero (1, 2, 3) y la letra que se le asigna a cada grupo en el conjunto de grado (A, B, C). \*\*Elaboración propia.

### ***4.1.3. El papel del Juego en el aula***

Como es conocido en el campo de la educación inicial son cuatro las actividades que rigen la metodología de trabajo con los niños en edad preescolar, dentro de las cuales está el juego con un papel protagónico dentro de las acciones que le permiten al niño su conocimiento del mundo mediado por sus interacciones con los adultos, con sus pares y con el medio que lo rodea. Sin embargo, con el paso del tiempo o dependiendo de la intencionalidad, el juego puede tomar diferentes connotaciones, que para este caso particular fueron cinco, según las respuestas de los niños en relación con las actividades que se llevan a cabo en el ámbito escolar.

**Juego como actividad cotidiana.** Las respuestas ofrecidas por los niños permiten describir esta subcategoría como una actividad que se lleva a cabo regularmente y de manera libre en el interior del aula y que propicia momentos de encuentro tanto con los demás niños, como con la intervención intermitente de los docentes.

**Juego como actividades para el aprendizaje.** Las respuestas ubicadas en esta clasificación permiten delimitar el juego como acciones que la docente prepara con una intención definida para el aprendizaje. Dentro de estos están materiales preparados o dispuestos para el aprendizaje o el uso de estrategias didácticas que permiten competir, así como los juegos interactivos que se realizan desde el computador.

**Juego como actividad física.** Con sus respuestas los niños encuentran que el juego en el aula solo es posible cuando este se relaciona con la actividad física que puede darse casi de manera exclusiva en la clase de educación física.

**Juego como premio o tiempo libre en el aula.** Dentro de esta puede se evidencia que los niños perciben el juego como una actividad recreativa que puede realizarse en el tiempo libre, pero que se encuentra censurada al interior del aula y solo es permitida en momentos autorizados

por la docente como premio o recompensa por la realización de las actividades académicas o por el adecuado comportamiento.

**Juego como actividad recreativa externa al aula.** Dentro de esta también se ubican las respuestas en las que los niños encontraron que el juego no constituye una actividad que pueda ser aprovechada en el aula, sino disfrutada en momentos determinados como los descansos, la ausencia o el descuido de la docente.

*Para los niños de preescolar...*

Puede establecerse entonces, que dentro de esta clasificación, se ubica con relación a las respuestas ofrecidas por los niños de preescolar, la opción en la que la mayoría de ellos las dieron, está asociada al juego como actividad cotidiana, lo cual puede estar influenciado porque el aula de preescolar cuenta con un “toys corner”: que es un rincón en el que se encuentran los juguetes "clasificados" en canecas y que son empleados diariamente al inicio de la jornada durante una sección de tiempo dedicada al juego libre. Acá los niños expresaron su interés por los diferentes juguetes y materiales que pueden emplear:

E: Mi juego favorito es la casita de las muñecas. –

J: a mí también. porque he jugado con los muñecos de pirata (el barco pirata se pone siempre sobre el techo de la casa de muñecas) y todos los juguetes. (Estudiantes Taller: 1:PA)

De igual manera expresan la libertad que tienen de hacerlo en un espacio propicio para ello:

A: también cogida (chucha) y caminar por todo esto (mostrando el espacio del salón).

Investigadora: Ah, ¿te gusta el salón?

A: Sí, porque hay “muy” espacio para jugar. (Estudiante Taller. 2:P.B)

En menor medida, estos niños, los más pequeños de la institución perciben el juego también como actividad recreativa externa al aula, como actividades para el aprendizaje y en menor proporción de respuestas, como premio o tiempo libre en el aula.

*Para los niños de primaria...*

En relación con los niños de primaria se encontraron algunas variaciones con respecto a las percepciones que consideran en relación con el juego, dentro de las cuales pudo encontrarse que los niños del grado primero de acuerdo con sus respuestas ven en mayor medida el juego como premio o tiempo libre en el aula, al considerar que este no es el espacio propicio para jugar debido a que “ya no son niños de preescolar”, como puede apreciarse en el siguiente párrafo:

Investigadora: ¿básquetbol, te gusta jugar basquetbol?... y en el salón ¿qué te gusta jugar?

M: mmmmmm, nada en el salón sólo hago tareas.

Investigadora: ¿Y J.?

J: yo también hago tareas.

Investigadora: ¿en el salón no juegan?

J: sólo los niños que pasan de preescolar.

M: Mire, cuando siempre jugamos en el salón la profe nos regaña. (Estudiantes Taller.:3:1. A).

En otros fragmentos ubicados dentro de esta clasificación son reiteradas las expresiones: “no hacemos ningún juego porque la profe nos regaña”, “cuando la profe nos deja jugar” y manifiestan que aunque haya en ocasiones juguetes, no pueden usarlos sino en determinados momentos:

Investigadora: Y ustedes me estaban contando ahorita que la profe tenía una cosa donde guardaba juguetes...

VI y Y: Sí, un cajón

Investigadora: Un cajón de juguetes y ustedes han jugado con esos ellos ¿o no?

VI y Y: ¡Sí! -V: ¿Y en qué momentos juegan con ellos?

Y: Cuando nos los prestan.

Investigadora: Por eso ¿cuándo se los prestan?

Val: Cuando acabamos de hacer tareas, cuando acabamos de comer o cuando llegamos o cuando nos vamos a ir...

Y: o cuando nos portamos bien. (Estudiantes Taller:.5:1.C).

También es evidente que derivado de esto, consideren el juego como una actividad recreativa externa al aula, como lo hacen también principalmente los niños pertenecientes al grado segundo y tercero, quienes encuentran en esta, la identificación de lo que consideran que es el papel del juego en el aula:

Investigadora: (...) ¿y a J.M?

J.M.: Piedra, papel o tijera y triki triki.

Investigadora: ¿Y eso lo pueden jugar siempre en el salón?

J.M: No.

M: cuando mi profesora todavía no ha “escrito”, mientras tanto.

Investigadora: ah, antes de empezar a estudiar (Estudiantes Taller:.6: 2. A).

Los niños de segundo y tercero también consideran el juego como actividades para el aprendizaje, (como lo hacen pero en menor medida los de preescolar y primero), aunque es importante resaltar que al principio no parecían percibir algunas de ellas como tal al relacionarlas con actividades académicas y no directamente con el juego, dentro de las cuales mencionan: “encontrar la pareja”, “juegos en el computador”, “juegos de adivinanzas”, “carreras de escribir”, “juegos con plastilina”, entre otros.

También es importante señalar que únicamente los niños del grado segundo hicieron referencia al juego como actividad física, pues a pesar de que en otros grupos pudieron

mencionarla la asociaron mayoritariamente como actividades para el aprendizaje.

Este panorama permite identificar entonces el cambio en las percepciones que con respecto al juego se da bien sea por los roles asumidos por los niños al realizar el cambio de un modelo educativo o bien por la visión que el cuerpo docente asigna al juego como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, lo cual consiste en otro tipo de discontinuidad que autores como Abello (2009) señalan de trascendental abordaje durante la transición, pues al ser conscientes de esto se propiciarán acciones conducentes “a mayores logros y una mejor adaptación a las demandas de la escolaridad.” (p.936)

De esta manera la Tabla 5 resume las tendencias en las respuestas de los niños relacionadas con el papel que tiene en juego en sus aulas.

**TABLA 5**

*Papel del juego en el aula*

	PA	PB	1A	1B	1C	2A	2B	2C	3A	3B	3C
Actividad cotidiana	x	x					x				x
Actividades para el aprendizaje		x	x		x	x		x	x	x	
Actividad física						x		x			
Premio- Tiempo libre		x	x		x		x		x	x	x
Actividad recreativa- (externa al aula)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

*Nota:* Las equis (x) representan los fragmentos conversacionales relacionados con cada subcategoría y los grupos en los que estos emergieron. \*PA y PB: hace referencia a los grupos de preescolar. Los demás grados tienen la designación en número correspondiente de primero a tercero (1, 2, 3) y la letra que se le asigna a cada grupo en el conjunto de grado (A, B, C). \*\*Elaboración propia

#### ***4.1.4. Percepciones en torno a la clase de inglés***

Uno de los ejes articuladores del estudio de esta transición particular está relacionado con la enseñanza de inglés como LE, que como es de conocimiento común, desde la expedición de la Ley General de Educación se constituye en una asignatura fundamental incluida en el área de humanidades. Es por ello esencial, el estudio de la discontinuidad que se da en torno a esta enseñanza y para ello se consideró pertinente tener presente, como se ha hecho hasta el momento, las apreciaciones de los niños a este respecto, obteniendo los siguientes resultados al conversar acerca de sus preferencias con respecto a la enseñanza del inglés.

**Inglés como actividad habitual.** En concordancia con las respuestas dadas por los estudiantes, esta subcategoría corresponde a las percepciones en las que ellos identifican las acciones realizadas por las docentes como cotidianas o habituales, ya que hacen parte de las rutinas y rituales que se llevan a cabo en el aula.

**Referencia a temas.** Lo que prima en las respuestas dadas en relación con este tópico es que en ellas los niños que opinaron de esta manera, aluden a lo divertido de los temas y no de las acciones realizadas por su docente para la enseñanza. Se asume que encuentran en el aprendizaje del vocabulario un acercamiento con la lengua extranjera.

**Referencia a estrategias que utiliza el docente.** Dentro de esta tendencia los estudiantes, contrario a la anterior, hicieron mayores referencias a la manera como llevan a cabo sus clases de inglés, realizando descripciones de las actividades, y no solo enunciando temas que pueden ser de su interés, sino estrategias empleadas por sus docentes como manera de dar respuesta a la exigencia de la enseñanza de esta asignatura.

**Motivaciones para aprender inglés.** Aunque este tipo de respuestas no fueron muy reiteradas, los estudiantes manifiestan con ella los motivos por los que consideran que es

importante el aprendizaje de otra lengua, bien sea por sus propias apreciaciones o porque estas estén influenciadas por sus profesoras o por otros adultos que los acompañan en sus procesos formativos.

*Para los niños de preescolar...*

Las respuestas en torno a esta categoría ubican sus apreciaciones con mayor notoriedad en ver el inglés como una actividad habitual, tal y como puede verse en este fragmento conversacional:

S: a mí me gusta jugar con usted.

M.A: a mí me gusta cuando usted me enseña a jugar en inglés. Todo lo que hacemos en inglés.

S: Pro (señala el dibujo) usted es el lobo ¿cómo es? (para preguntar cómo se dice).

M.A: el lobo feroz.

Investigadora: Wolf... How do you say lobo in English?

S: Wolf. (Estudiantes Taller.:1:PA)

Estas conversaciones en relación con sus respuestas tienen además la característica de percibir saberes en la docente que hacen que el manejo del inglés se dé con naturalidad en el aula:

Investigadora: ¿Qué es lo que más te gusta cuando la profesora te enseña inglés?

J: Que ella habla todo en inglés. (Estudiantes Taller.:2: PB).

Por otro lado, pero relacionado con lo anterior se establece que las respuestas de los niños de preescolar también hacen referencia a las estrategias empleadas por las docentes, como se puede observar en este diálogo:

E: a mi me gusta cuando nos enseña la oración en inglés.

J: a mí me gusta que ponga videos que son de animales en inglés.

Investigadora: ¿Pero solo los de animales o todos los que vemos?

J: ¡Todos! ¡Lo segundo! (Estudiantes Taller.:2: PA)

Y además de esto mencionan otras como: “cantar en inglés”, “(...) lo que más me gustó fue la clase de baile”, “(...) cuando nos lee un cuento en inglés”, “que mmmm, nos diga qué dibujo nos dice en inglés y decir cómo se dicen patines en inglés”.

Estas características: que el inglés sea asumido como una actividad habitual y la identificación de las estrategias a las que recurren las docentes para la enseñanza, permite que los niños y docentes se ubiquen bajo la concepción de la adquisición y no del aprendizaje “formal” de la LE, como afirma Murado (2014) al referirse a las hipótesis que constituyen el modelo de aproximación natural de Krashen y que permiten comprender que bajo este tipo de concepción para el acercamiento a una lengua diferente a la materna, se reducen los niveles de ansiedad en los estudiantes y se aprovechan diversas situaciones que se dan en el día a día en el aula en las que el error hace parte del orden natural y potencia nuevos conocimientos.

*Para los niños de primaria...*

La mayoría de las respuestas entregadas por los niños, incluidos los de preescolar como ya se mencionó, expresan sus apreciaciones en torno a las estrategias que emplean sus docentes para la enseñanza del inglés. De esta manera puede establecerse que son diversas las actividades a las que se acude para la enseñanza del inglés con miras al cumplimiento de los requerimientos del sistema educativo entre las cuales se incluyen indistintamente varias que promueven principalmente la ampliación del vocabulario, como se explicará más adelante, y el estudio de algunas estructuras gramaticales, lo cual puede evidenciarse en la siguiente conversación:

Investigadora: ¿la pronunciación?, ¿Y cómo les enseña la profe a pronunciar? (se queda callada)

¿Les dice que escriban o la profe les dice?

K: nos dice cómo se dice.

MJ: Chicken.

K: Chicken.

MJ: This is a pen, this is a Cat, this is a dog.

K: This is “a Pink”

Investigadora: ok, Pero eso lo hacen... la profe les lleva videos o... - ambas: - con videos. -V:

¿videos, escuchan o la profe también sabe inglés y les va contando? (K dice que sí) ¿también?

(vuelve a responder que sí) ... (Estudiantes Taller:.10: 3B)

K: Mmmmm, Todo. -V: ¿todo?, ¿y qué es todo?

K: todo lo que nos enseña.

Investigadora: ¿Cómo les enseña?, cuéntenme que yo no sé.

N: nos dice muchas cosas en inglés... que de dónde somos.

E: ¿y a veces nos pregunta cosas en inglés cómo “How are you?” ... y nosotros le tenemos que responder.

Investigadora: ¡aahhh! ¿y cómo más les enseña el profe inglés?

N: cuándo nos dice que digamos el nombre en inglés.

E: pero los nombres no cambian.

Investigadora: por aquí unas niñas me estaban contando que a veces hacen dibujos y tienen que escribir en inglés y tiene que escribir en español. –

E: Ajá.

V: y que también les llevan videos.

E: ¿videos? ¡no!

Investigadora: ¿El profe no lleva videos para trabajar en inglés?

E: no, sólo nos pone videos... esos videos que son así de YouTube.

Investigadora: ¿pero esos son videos (asienten con la cabeza) Entonces si les llevan videos?

(¡Ajá!, responde Emi) (Estudiantes Taller:.8:2C)

Dentro de esta clasificación es importante resaltar que, a pesar de haber dado algunas

respuestas en el mismo sentido, hubo también mención por parte de algunos de los niños del grado primero B, sobre las escasas acciones de su docente frente a esta asignatura:

Investigadora: Ah entonces dibujar y escribir... ¿y a S?

S: también.

Investigadora: ¿también dibujar y escribir cuando la profe les enseña inglés?, ¿Cómo les enseña la profe inglés?, ¿qué lleva ella para enseñarles inglés? (se quedan callados) ¿o no les enseña?, ¿la profe si les enseña inglés?

S: mmmmm, no.

Investigadora: ¿No? ¿no les enseña nadita, nadita en inglés?

S: No.

N: A veces.

Investigadora: ¿pero ustedes tienen un cuaderno de inglés? ¿sí? ... (asienten con la cabeza) ¿y qué hacen en el cuaderno de inglés?

N: escribimos y dibujamos. (Estudiantes Taller:.5:1C)

Puede encontrarse además que otra subcategoría con respuestas reiteradas por los niños de primero a tercero, fue en la que hacen referencia a los temas, lo cual confirma que las actividades y estrategias de los docentes se enfocan en gran medida en la enseñanza del vocabulario, lo que puede apreciarse en las nominaciones que realizan: “cómo decir animales en inglés”, “me gusta que me digan los números en inglés... también me digan palabras en inglés, también me gusta que me digan materiales en inglés”, “decir gracias en inglés, eeh, también decir buenos días en inglés y también decir buenas noches en inglés”, “¡A mí me gusta cuando la profe nos enseña acerca de las partes de la cara en inglés!”, “cuando nos dicen los números”, entre otras.

El tema en común que nombraron los niños que dieron este tipo de respuesta en los tres

grados, es por excelencia, el de los animales, lo cual quiere decir que puede aprovecharse este interés generalizado para el diseño de situaciones de aprendizaje.

Al referirse a las motivaciones para aprender inglés llama la atención que se evidencie en los niños desde el primer grado encontrando referencias como: “a mí me gustaría que me enseñe el idioma de China y que un día mi papá me pueda llevar a China y poder hablar con los chinos” (Estudiantes Taller:3:1. A) o, “M: Por si la gente... es útil. -V: ¿por si la gente habla en inglés? - M: Sí, y si la gente habla yo sepa qué decirles.”. “S: (risas) para poder viajar en el mundo.” (Estudiantes Taller: 7:2B).

También se percibe de manera notoria en los niños del grado segundo y tercero la motivación con relación a oportunidades de estudio y laborales como puede apreciarse, aquí: “-J: la profe todo lo que nos pone en inglés nos pone a estudiar para un examen. - V: ¿todo lo estudian para los exámenes? Entonces, S dice que con los animales... -S: nosotros pronunciamos para nosotros poder aprender cuando estemos en la universidad o en una prueba.” (Estudiantes Taller:9:3A). O en este otro aparte, de una niña de segundo: “N: todo, porque nosotras aprendemos y cuando nosotras vayamos a hablar, podemos conseguir trabajo porque sabemos inglés.” (Estudiante Taller:8:2C)

De nuevo se resalta en estas respuestas correspondientes al grupo primero B, la baja o nula interacción con el inglés y a pesar de ello la importancia que le dan al aprendizaje de la lengua, que en algunos niños es motivado por sus familias, tal y como lo expresan aquí:

Investigadora: ¿Y a E? ¿Qué le gusta?, ¿la profe les enseña inglés? (se queda callada), ¿o no les enseña inglés?

E: (Dice tímidamente:) yo no me acuer... ah, ella no nos enseña inglés.

Investigadora: ¿Ustedes tienen cuaderno de inglés?

E: No.

Investigadora: ¿No tienen cuaderno de inglés? (niegan con la cabeza) ... mmmmmm, entonces la profe no les enseña casi nada de inglés?

E: No.

I: pero yo si “ha practicado” en la casa inglés en un cuaderno... porque yo le dije: profe... yo dibujé, yo también compré el cuaderno de inglés y lo anoté: inglés y no (refiriéndose a que no lo usaron).

Investigadora: ¡Entonces no has escrito nada en el cuaderno de inglés!

I: Yo sí a he aprendido cosas de inglés.

Investigadora: ¿Pero lo que tú aprendes en tu casa?

I: Hello y Thank you y Bye y ya.

Investigadora: ¿Pero eso es lo que aprendiste en preescolar o eso lo aprendiste en tu casa?

I: En preescolar y en mi casa.

Investigadora: Ah okay, yo no sabía que la profe no les daba clase de inglés.

I: Me dijo que estaba bien que tome..., mentira porque hay unos que a mí me dicen, por ejemplo, mi tía me dice que más mejor que aprenda inglés.

Investigadora: ¿Y para qué?

I: Pues, porque ella dice, que ella quiere que hable así cómo hablan así los... Ella quiere que yo esté así.

Investigadora: ¡Ah! ¿la tía o la mamá? - I: Mi tía y mi mamá. (Estudiantes Taller 4:1B).

Con la descripción de todas estas características, encontradas en los niños del primer ciclo puede considerarse con relación a la enseñanza del inglés que a pesar de las estrategias y actividades son variadas, los estudiantes perciben que son temas que llaman su atención y que tienen motivaciones que los animan a aprender una nueva lengua, no existe un horizonte claro en cuanto a la enseñanza del inglés, en el que se tengan en consideración las características metodológicas que posibiliten el desarrollo de habilidades para el logro de las competencias

establecidas para esta asignatura.

Por ello es importante reconocer la potencia y limitaciones que puedan encontrarse en las características metodológicas a las que se acude en preescolar comprendiendo, como ha venido haciéndose a lo largo de este trabajo que existen continuidades y discontinuidades a las que debe atenderse, pues como lo plantea desde el Programa de Bilingüismo, el MEN (2016), es necesario propiciar la una secuenciación gradual de las habilidades de la lengua con propuestas didácticas que respondan a las características e intereses de los niños entendiéndolas desde el conocimiento didáctico de los contenidos también planteado por el MEN (2013).

Como se ha venido haciendo, en la Tabla 6: Percepciones de la clase de inglés, se resume las intervenciones de los niños, en esta ocasión en torno a este tema en particular:

**TABLA 6**

*Percepciones clase de inglés*

Subcategoría	PA	PB	1A	1B	1C	2A	2B	2C	3A	3B	3C
Actividad habitual	x	x									x
Referencia a temas			x		x	x	x		x	x	x
Referencia estrategias docente	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Propósitos aprender inglés			x	x		x	x	x	x	x	

*Nota:* Las equis (x) representan los fragmentos conversacionales relacionados con cada subcategoría y los grupos en los que estos emergieron. \*PA y PB: hace referencia a los grupos de preescolar. Los demás grados tienen la designación en número correspondiente de primero a tercero (1, 2, 3) y la letra que se le asigna a cada grupo en el conjunto de grado (A, B, C). \*\*Elaboración propia.

#### **4.1.5. Materiales didácticos**

Con la intención de observar las apreciaciones en relación con el papel que juegan los materiales didácticos dentro de esta transición, se interrogó a los niños sobre los materiales que se llevarían para estudiar al año siguiente y de acuerdo con las respuestas dadas lograron establecerse las siguientes subcategorías:

**Materiales para jugar.** las respuestas que forman parte de esta categoría tienen que ver con juguetes y juegos que los niños consideran necesarios para su paso al siguiente grado, especialmente por el disfrute que encuentran en los juegos que pueden realizar con ellos.

**Útiles escolares.** Entran en esta clasificación las respuestas en las que los niños mencionan todos los implementos necesarios para el desarrollo de algunas actividades escolares: “para poder estudiar”, entre los que se encuentran: cuadernos, lápices, lapiceros, sacapuntas, borrador, entre otros.

**Materiales para la enseñanza/aprendizaje.** A esta subdivisión pertenecen los materiales que los niños consideran que podrían servirles para aprender algo: “Leer”, “estudiar”, “practicar” y para conocimientos específicos de algunas áreas.

*Para los niños de preescolar...*

De acuerdo a las respuestas dadas por los niños de preescolar relacionadas con esta categoría puede reiterarse que sin lugar a dudas el juego tiene un sentido especial en la formación de los niños de este grado, dado que es por excelencia la actividad que ocupa la mayor parte de su tiempo y propicia desarrollos tanto físicos como cognitivos, mediados por la imaginación y la creatividad, por lo que en relación con los materiales, los juguetes son considerados en gran medida, como esenciales al interior del aula por el placer que encuentran al emplearlos, como puede apreciarse a continuación:

-E: Me gustaría llevarme... ¡los bloques!

Investigadora: ¿Y por qué te gustaría llevarte los bloques?

E: porque pa hacer una torre y me gusta mucho pa hacer un castillo.

J: Un momento ¿se pueden llevar juguetes?

Investigadora: Pueden elegir lo que quieran, como si fuera de verdad que lo fuéramos a hacer. Lo que usted pensaría.

J: mmmmm. Yo me voy a llevar ese carrito que se transforma en otro.

Investigadora: ¿y por qué te llevarías ese carrito?

J: (muy efusivamente) ¡Porque es muy emocionante y súper bacano! -. (Estudiantes Taller 1:PA).

En este punto llama la atención la respuesta de una niña que probablemente tratando de que se adecuar a la pregunta por los materiales que se llevaría para estudiar el próximo año, considera que los juguetes le servirían

“M: para hacer una.... Ay ya sé, para hacer algo que es la forma que es de la muñeca, pa que mi mamá me enseñe que es que yo solo sé hacer una rayita, unas pequeñas y otras grandes.”

(Estudiantes Taller.2: PB)

Relacionado con las otras dos agrupaciones de respuestas solo algunos de los niños hicieron alusión respecto a los materiales vistos como útiles escolares y como los necesarios para acciones de enseñanza y aprendizaje. Así, dos niños de Preescolar A opinan:

C: a mí me gusta llevar lápiz.

Investigadora: ¿Y para qué llevarías lápiz, C?

C: para dibujar y a mí me gusta para también hacer la tarea.

H: llevarme, eh, eh (piensa unos segundos) el cuaderno para escribir y leer-. (Estudiantes Taller:1:PA).

Y por el lado de Preescolar B, un niño considera: “D: Un libro. -V: ¿Un libro? ¿Y qué por qué te gustaría llevarte un libro, D? - D: No ve que es pa yo aprender a leer.” (Estudiantes Taller 2: PB).

Esto indica que paulatinamente, los niños de preescolar van considerando las

demandas con relación a los aprendizajes que esperan adquirir en la etapa de la escolaridad.

*Para los niños de primaria...*

Al referirse a la subcategoría de materiales para jugar, puede apreciarse que a medida que se incrementa el grado escolar estos materiales al principio son considerados de manera similar a como lo hacen los niños de preescolar, pero luego, aunque siguen teniendo la idea de hacerlo por el placer que proporcionan, algunos de los niños tratan de justificar didácticamente el uso de los mismos: “Val: Para jugar, para contar unas decenas o unidades.” (Estudiantes Taller.5:1C), lo cual puede ser indicativo de que algunas docentes aprovechan el interés por este tipo de material.

En el grado segundo, aunque siguen apareciendo estas percepciones por el disfrute y placer de jugar afirman que el momento propicio para emplearlos es “la hora del descanso” o para la clase de educación física, aunque esto último solo fue expresados por un par de niños. Sin embargo, se resalta que también una de las niñas de este grado hace referencia a los “juegos de mesa” como otra mirada para asumir el papel del juego en la escuela.

En tercero, las referencias a los juguetes no se realizan y se hace alusión a los juegos, no obstante, como ya se afirmó al hablar del juego como actividades para el aprendizaje, en este grado esta actividad se limita a ser usada como estímulo ante el adecuado comportamiento o la realización de las tareas asignadas:

Investigadora: ¿Y JJ, Está diciendo que los juegos que tiene la profe (asiente con la cabeza) y la profe donde tiene esos juegos?

JJ: ella los tiene guardaos y no nos pone a jugar con las fichas.

Investigadora: ¿No?, ¿y allí no me estaban diciendo que sí?

S: pero en el computador, ¿cómo nos vamos a llevar un computador? (Estudiantes Taller.9:3A)

Las referencias que hacen en torno a los materiales, vistos como útiles escolares aunque son menos mencionadas en primero, en los dos grados siguientes van cobrando mayor relevancia

y se convierte en la subcategoría en la que se ubican la mayoría de las respuestas, que hacen alusión a lo necesarios que son este tipo de materiales para posibilitar el aprendizaje, como lo expresa una de las niñas de segundo C: “Emi: yo me llevaría todo lo necesario para escribir y para hacer lo que hace la profesora y poderme ganar cincos” (Estudiantes Taller.8:2C), pues de lo contrario consideran que no podrían trabajar.

También asumen que deben llevar muchos más materiales: “-S: ah, una mochila grande. - I: Grande porque si uno tiene que llevar muchos cuadernos entonces” (Estudiantes Taller.9:3A), pues perciben que en el grado siguiente habrá mayor nivel de complejidad y de trabajo individual y que por tanto necesitarán más materiales porque, según opina una de ellas:

I: los tiempos cambiaron, ¿no?, porque nosotros escribíamos en el mismo cuaderno, tatata...

Investigadora: mmmm, Aaaah, ya I... en preescolar solamente tenían ¿cuántos cuadernos?

(Varios responden: ¡Dos!) -I: uno para hacer actividades y otro para escribir y ya.

M: y el módulo (Qué es un libro de actividades de la institución). (Estudiantes Taller.10.3B)

Para finalizar las apreciaciones relacionadas con los materiales, están las respuestas en las que los niños consideran estos como los propicios para la enseñanza o aprendizaje, entre las que se encuentra que los niños de primero, en todos los grupos, estiman necesarios materiales como los libros y computadores, cuya principal mediación consiste en el proceso de alfabetización, similar a la que se planteó incipientemente en preescolar.

Otra característica que algunos de los niños de este grado nombran al tener en cuenta estos materiales, es que contribuyen al aprendizaje del inglés: “-Y: yo el computador (me llevaría)- V: ¿Por qué te llevarías el computador, para que te lo llevarías? -Y: para aprender inglés y cuando prenda el inglés ya veo videos de esto...” (Estudiantes Taller.3:1A)

Además de demostrar el interés por nuevos conocimientos, también evidencian el manejo de un lenguaje cada vez más relacionado con aspectos académicos propios de la escuela:

J.J: Y el computador es pa' jugar y todo cuando me lo lleve pa' la casa.

Investigadora: pero si acá dice: “¿qué cosas me gustaría llevarme para estudiar el próximo año y para qué me las llevaría?”

J.J: Sí, para estudiar y además para escribir allá en la casa cuando tenga que escribir cosas y meterlas en las carpetas para que no se me olviden. (Estudiantes Taller.5:1C)

Para los grados segundo y tercero son similares los materiales, exceptuando algunas respuestas de los niños de segundo donde no fueron tan mencionados los computadores, no obstante, se nota un incremento en el interés porque esos materiales les permitan afianzar sus conocimientos, tanto en los niños de segundo, como en los de tercero, como comenta esta niña del grado segundo A:

M: Me gustaría libros para leer mucho y que la pro me ponga talleres de suma, que yo estoy un poquito mal en eso, entonces para que yo en tercero no sea tan mal en las sumas y las restas. (...)

Y para que yo ya sepa las res... digo, las multiplicaciones y las divisiones.” (Estudiantes Taller.6:2A)

Y también para diversificar esos conocimientos, como puede apreciarse en estos dos ejemplos, uno de segundo y el otro de tercero:

Investigadora: ahhh, ¿Entonces se llevarían la pecera para qué?

Sh: Para llenar la pecera de pececitos. –

L: Sí.

Investigadora: ¿Y para qué serviría eso para estudiar el año entrante?

L: Uno a la profe dice: alguien llévese la mascota del colegio para la casa y la alimenta y la trae el otro mes, y ya... Le da la comidita.

Investigadora: pero aprenden algo con esa pecera (asienten)... ¿qué aprenden?

L: a cuidar los animalitos y no a matarlos.

Sh: y así podemos descubrir lo que tienen los pescados y lo de ciencias.

Investigadora: Aaaaahhh, listo. (Estudiantes Taller:6: 2A).

Jo: Un libro para leer.

Y: Un diccionario.

Investigadora: Ah, ¿y para qué le serviría eso?

Y: Para buscar preguntas raras y palabras.

Investigadora: ¿y es un diccionario de español o de inglés?

Y: De los dos.

S: También nos podría servir, una película, digo por ahí importante para, uno cuando esté en cuarto, por ejemplo, si a uno le dicen “Qué significa esto”, entonces ya pa uno decirle... Ah no yo como la tengo ya la pongo (Estudiantes Taller.10:3B).

Esta y otra de un estudiante de tercero C, son las únicas referencias frente al aprendizaje del inglés que realizan los niños de los dos grados.

Se resalta en esta categoría de materiales didácticos que los niños de tercero C, quienes están a punto de asumir una nueva transición, al responder a la pregunta ¿que se llevarían para estudiar el próximo año?, fueron los únicos que expresaron interés por “llevarse” a su profesora, manifestando su temor por conocer a sus nuevos docentes:

M: a mí me daría miedo sobre la profe F, (Varios dicen al tiempo que a ellos también) pues dicen que ella es un demonio, pero ella conoció a mi hermanita y a mi hermanita la trataba muy bien, pero a mi primita no le iba tan bien. (Estudiantes Taller.11:3C)

Aunque alguna demuestra que utilizan sus experiencias previas para asumir este nuevo tránsito que realizarán al interior de la institución:

S: Ya sabe que yo no tengo miedo porque ya estuve con otra profe.

Investigadora: ¿ya estuviste con otra profe?

S: Con usted. M: Yo me la llevaría usted...(Y sonreímos).” (Estudiantes Taller.11:3C)

Estas características encontradas en el grado preescolar y en los tres primeros grados de

la educación primaria permiten establecer un hilo conductor que puede propiciar una continuidad en relación con los materiales empleados para la mediación del aprendizaje que puede ser implementada en la articulación, pues se establece que en los materiales para jugar, pueden ser aprovechados en su potencial para la enseñanza comprendiendo que para este caso particular este va variando de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes a medida que van creciendo.

Lo anterior permite ver que otra de las características en común entre ambos niveles educativos según sus apreciaciones sobre los materiales, es que los niños van percibiendo y se interesan por alcanzar conocimientos más complejos lo cual, según lo observado por Castro, Ezquerro y Argos (2012), demuestra que conciben la transición a Primaria como un reconocimiento a su madurez que trae consigo la incorporación de una serie de referentes externos que les diferencia de otros niños de más corta edad (uso de mochila, libros...). (p.544).

Sin embargo, como puede apreciarse en los hallazgos de la presente investigación, esta motivación por alcanzar mayor madurez, reflejada en los materiales que se emplean en el ámbito escolar, para los niños de la IE se ve evidenciada no solo en la transición de preescolar a primero, sino en el paso de un grado a otro.

En la Tabla 7 sobre materiales didácticos, se presenta el resumen correspondiente a esta categoría

**Tabla 7**

*Materiales didácticos*

	PA	PB	1A	1B	1C	2A	2B	2C	3A	3B	3C
Materiales para jugar	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Útiles escolares	x			x			x	x	x	x	x

Materiales enseñanza/ aprendizaje	x	x	x	x	x		x	x	x
---	---	---	---	---	---	--	---	---	---

*Nota:* Las equis (x) representan los fragmentos conversacionales relacionados con cada subcategoría y los grupos en los que estos emergieron. \*PA y PB: hace referencia a los grupos de preescolar. Los demás grados tienen la designación en número correspondiente de primero a tercero (1, 2, 3) y la letra que se le asigna a cada grupo en el conjunto de grado (A, B, C). \*\*Elaboración propia.

Para finalizar este apartado es importante considerar que los niños que participaron de esta experiencia contribuyeron a determinar que la transición educativa manifiesta similares características con respecto a los aspectos emocionales que han sido expresados por niños de diferentes latitudes cuando se enfrentan a este tipo de tránsitos. Reconocer esto hace posible generar acciones con ellos orientadas a comprender que en general los seres humanos experimentan similares emociones ante situaciones que sean diferentes y desconocidas y así transformar temores en expectativas.

Se puede determinar también, que en general, el cuerpo docente representa para los niños de los grados involucrados unas imágenes que contribuyen a favorecer las continuidades en la medida en que los miembros de este dimensionen el potencial como posibilitadores de acciones de cuidado y educación, consideradas como determinantes en la formación inicial de los niños y dentro de las cuales el afecto, las expresiones artísticas, las relaciones con el juego y los conocimientos académicos contribuyen a enriquecer la labor pedagógica.

Es también relevante comprender el significado que los niños le asignan al juego dentro de su proceso formativo, cómo este hace parte de su rutina diaria y cómo adquiere connotaciones diferentes a medida que la escolarización avanza y las prioridades en la enseñanza van cambiando. Este tipo de situaciones también pueden ser provechosas para favorecer el tránsito de los niños, no solo entre niveles, sino también entre grados.

Con relación a la enseñanza del inglés se hace evidente la ruptura generada en la transición de un nivel a otro al comprobar a través de las expresiones de los niños, como hay un cambio en la percepción en la que el inglés pasa de ser una actividad habitual, que si bien se enmarca en el concepto de lengua extranjera LE expuesto en los referentes conceptuales de esta investigación, es decir, que no se hace una inmersión completa para la adquisición de la misma, se transforma en el primer ciclo de la educación primaria en una selección de temas, en la que los niños se ven motivados por diferentes propósitos al aprendizaje de la LE y en la que también evidencian los esfuerzos que sus docentes realizan para afrontar esta enseñanza acudiendo para ello a estrategias que encuentran pertinente para tal propósito.

Por último, el hecho de transitar de un nivel educativo a otro al interior de la institución devela un interés de los niños por adquirir un estatus de escolar en el que la madurez que les va dando el avanzar de un grado a otro se refleja en la valoración y referencias que hacen con respecto a los materiales que se utilizan cotidianamente en la escuela, lo cual corrobora que estos propician una evolución con respecto a las prioridades en la enseñanza en la que ellos perciben la progresión de los conocimientos, al tiempo que valoran el factor lúdico que proporcionan los materiales para jugar y que puede ser aprovechado didácticamente, tanto para la enseñanza de las asignaturas en general, como de la LE en particular.

#### **4.2. Caracterización de aspectos que intervienen en el proceso de transición educativa desde la perspectiva institucional y de los docentes.**

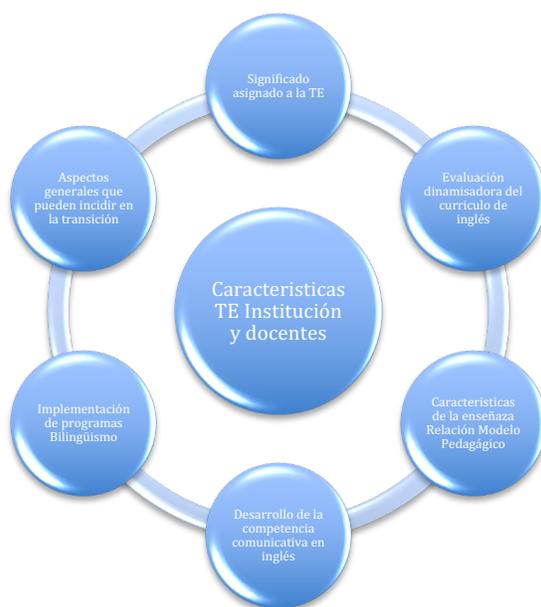
Con el propósito de realizar la caracterización que compete a este proceso investigativo, también se consideró pertinente revisar los referentes curriculares que orientan el proceso de enseñanza en la I.E. dado que estos se constituyen en la guía con la que los docentes toman decisiones con respecto a las prácticas que llevan a cabo en el aula. Para ello los documentos

tenidos en consideración fueron: el Proyecto Educativo Institucional (en adelante: PEI), el Plan de Estudios de Preescolar (en adelante: Plan estudios P), el Plan de Área de Humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera (que se denominará: Plan área h) y las Planeaciones del primer período de los grados involucrados: Preescolar a tercero (que para efectos de se designarán a lo largo del texto como: planeación P, para la de preescolar y esta misma palabra con cada uno de los números que correspondan al grado para los demás grupos, así: planeación 1, para la de primero; planeación 2, para la de segundo; y planeación 3, para la de tercero).

Esta revisión realizada bajo la óptica de entrevistar los documentos permitió según las preguntas empleadas en el instrumento diseñado, hacer un rastreo de las evidencias que fundamentan el proceso de la transición educativa en relación con la enseñanza del inglés como LE encontrando las siguientes categorías que engloban las características que pueden visualizarse en la Figura 2, relacionada con la transición educativa desde el punto de vista institucional y docente.

## Figura 2

### *Características TE institución y docentes*



**4.2.1 Significado que se le asigna al proceso de Transición Educativa entre los grados Preescolar y primer ciclo de Básica Primaria.**

Con la lectura de los documentos se pudo establecer que las alusiones y significado en torno a la transición educativa son escasas y no se relacionan en la mayoría de los documentos de manera directa con esta designación. Estos escasos referentes indirectos solo se encontraron en el Proyecto Educativo Institucional y en el Plan de Estudios de Preescolar, y existen otras pocas referencias en las planeaciones.

En el primero de estos documentos al hablar acerca de la evaluación institucional se hace mención del estado del proceso de Inducción y Reinducción:

El establecimiento educativo realiza inducción a estudiantes nuevos y a padres de familia/acudientes para orientarlos sobre las disposiciones institucionales. Avanza en el diseño del programa de inducción que incorpora estrategias para promover el respeto por la diversidad y el sentido de pertenencia. (PEI.p.43)

Si se entiende “Inducción” en el sentido de guía esta podría considerarse dentro de las acciones que contribuirían a hacer un adecuado acompañamiento en la transición educativa a la que hace referencia este estudio, máxime si se tiene en consideración otro de los fundamentos encontrados en este mismo documento y que tiene que ver con las obligaciones especiales de las Instituciones Educativas que hacen parte de la Ley de Infancia y Adolescencia y que se invoca dentro del Sistema Institucional de Evaluación (en adelante SIE) con la idea de “facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia.” (PEI.p.251)

Por otro lado, se encuentra en el Plan de estudios de Preescolar una sola mención que está relacionada con la transición y que se enuncia en el apartado legal que lo fundamenta:

El artículo 12 del citado decreto (2247/97) concibe el currículo del nivel preescolar como un

proyecto pedagógico e investigativo que cumple dos funciones: integrarse con los objetivos específicos del nivel y articularse con los procesos de la educación básica. Por su parte, la Resolución 2343 del 5 de junio de 1996 establece los indicadores de logros curriculares como medio para valorar el proceso educativo en las instituciones. (Plan estudios P.p.5).

Por último, en las planeaciones correspondientes al primer periodo del año lectivo 2019, en el grado preescolar pudo evidenciarse otra de las acciones que pueden encaminarse hacia la transición educativa que hace referencia a un periodo de adaptación, en el cual los niños se van habituando al nuevo espacio, materiales y a la familiarización con las docentes y pares:

Por ser la semana de iniciación de clases y por tanto periodo de adaptación de los niños a su nueva institución, esta y la siguiente semana tienen un horario especial. Esta será de dos horas y la siguiente de tres, hasta lograr que los niños permanezcan en el horario habitual. (planeación preescolar.p.1)

En las planeaciones de los grados del primer ciclo, correspondientes al área de inglés puede encontrarse que las de los grados primero y segundo se inician luego de la semana 1 del primer periodo, por lo cual no hay evidencias de las actividades en las que puedan percibirse las acciones que favorezcan la integración y tránsito a la nueva dinámica escolar. No obstante, es importante resaltar que como aparece explícito en la planeación del grado tercero, la primera semana escolar, en todos los grados desde preescolar hasta undécimo se dedica a asuntos como: “Manual de convivencia, SIE, Conducto regular” que hacen parte de la filosofía y referentes institucionales y cuyo conocimiento se promueve con el fin de fomentar el sentido de pertenencia.

Como puede apreciarse con el análisis de estos documentos, la institución referencia acciones aisladas que reflejan una incipiente visión sobre la preparación que debería propiciarse para que la institución esté preparada, según el MEN (2015) para comprender que

el potencial de las transiciones radica en su capacidad para promover interacciones que permitan a los estudiantes comprender la importancia de enfrentarse a nuevos retos, conocer nuevas personas o espacios y entender el desarrollo y el aprendizaje como un proceso permanente de la vida (p.8).

Esto permitirá comprender además que el acompañamiento a nivel institucional, puede partir de realizar adecuaciones o transformaciones pertinentes al Programa de inducción y re inducción en las que además la transición sea entendida en sus hitos, que para este caso corresponden a: el ingreso al preescolar, el ingreso a la educación básica y el cambio de grados, en el que además se podrá hacer una revisión que tenga en cuenta en el paso de tercero a cuarto, ya que los tres primeros grados son acompañados por una misma docente y presupondría cambios desde el punto de vista de los niños frente a los retos planteados según la progresión de los conocimientos de acuerdo al grado como pudo observarse en la primera parte del presente informe.

#### ***4.2.2. Evaluación como dinamizadora del currículo de inglés***

A partir de la lectura del PEI, logran evidenciarse asuntos relacionados con los procesos de revisión curricular dispersos a lo largo del documento que no se relacionan con determinaciones curriculares en relación directa con la enseñanza del inglés, sin embargo, se resalta la importancia de la “asignación académica de acuerdo con los perfiles de los maestros” ya que esta posibilita que la planeación cumpla con los requerimientos establecidos según los modelos de referencia nacionales en relación con el currículo y que estén acordes con el SIE.

En consonancia con lo anterior y relacionado en la evaluación institucional en lo referente con el Fomento, Desarrollo y Fortalecimiento de las Capacidades Del Personal Docente, se encuentra que: “por motivación particular, directivos y maestros se interesan por discutir y promover prácticas escolares para la atención a la diversidad y el desarrollo de

competencias de los estudiantes y a los ambientes de aprendizaje.” (PEI.p.41). Y de manera explícita se enuncia que la “promoción y realización de investigaciones escolares, apoyan iniciativas internas o externas sobre investigaciones en el ámbito escolar para aportar a las dinámicas institucionales” (PEI.p.42), lo cual puede contribuir a las reflexiones en torno a la revisión curricular y demás asuntos relacionados con la transición.

En este documento se determina además que es el Consejo Académico apoyado en el Decreto 1860 Art. 24, el encargado de “estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, introduciendo las modificaciones y ajustes, de acuerdo con el procedimiento previsto”; y en el decreto 1290 art. 8, que hace referencia al SIE y especifica: “organizar el plan de estudios y orientar su ejecución”.

Continuando, se puede establecer que desde los principios del modelo pedagógico institucional se hace referencia a que las determinaciones curriculares permiten “propiciar cambios en su estructura mental (de los estudiantes) para resolver problemas de la realidad social, mediante los procesos de observación, descripción, comprensión, explicación y predicción de conocimiento real, y manipulando a su favor el aprendizaje memorístico y receptivo.”. Para lo cual, según estos, son indispensables la planeación y programación de proyectos que son los que hacen que el currículo cobre vida y para ello junto a la “reflexión pedagógica se articularán a la actividad investigativa, a la docencia y la proyección social” (PEI.p.244)

También se resaltan de estos principios relacionados con la revisión curricular constante que:

La enseñanza y el aprendizaje posibilitarán el mejoramiento continuo de la comunidad a través de procesos pedagógicos de integración de equipos de trabajo confiables y una gestión curricular de iniciativa, creatividad, innovación y compromiso. (y) la evaluación, la autoevaluación y la

coevaluación permanente del currículo y de los planes de estudio garantizan la calidad académica.” (PEI.p.244).

Esto además le da sustento a los objetivos del modelo en los que se enuncia la importancia de la reflexión para “rediseñar las formas clásicas de la enseñanza, mediante la implementación de estrategias pedagógicas de formación integral” (PEI.p.244) que posibiliten:

(...)formar en el paradigma del aprendizaje significativo en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con sus alumnos, de suerte que, en realidad, devienen en coaprendices (y) desarrollar una educación sustentada en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. (PEI.p.244).

En relación con la evaluación, puede establecerse en el documento que esta contribuye con el currículo a medida que pueda “proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante”, (y, además) “suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.” (PEI. p. 262).

Esto se materializa en el aula en la medida en que los docentes consideren la evaluación como una posibilidad de observar el alcance de las competencias para lo cual se definen “los indicadores de desempeño y habilidades que se deben desarrollar en cada una de las áreas o asignaturas, teniendo presente las diversas dimensiones que caracterizan al ser como persona, esto significa que es necesario evaluar el ser, el saber, el saber hacer y el convivir del estudiante.” (PEI.p.270).

Lo anterior se encuentra claramente reflejado en el plan de estudios de preescolar y el plan de área de humanidades, además en relación con la evaluación en general y la revisión

curricular, se establece a nivel institucional cuatro ejes sobre los que se pretenden realizar reflexiones: Diagnóstico cualitativo, Coevaluación y autoevaluación con los estudiantes, Vinculación de los padres de familia a los procesos de enseñanza y aprendizaje, Reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica, para lo cual se hacen indispensables, acciones del cuerpo docente que permitan el diálogo de saberes que posibiliten flexibilizar los ambientes de aprendizaje en los que se tenga en consideración los diferentes aspectos como ritmos de aprendizaje destrezas y habilidades de los estudiantes.

Como puede apreciarse el que se compartan estos criterios comunes, posibilita que se orienten los procesos que ponen en práctica el currículo como unidad, no obstante, la reflexión pedagógica se propone como práctica individual, pero puede contribuir a las que se realicen institucionalmente para la dinamización de este.

Por otro lado, esta generalización encontrada en estos documentos no posibilita diferenciar las formas específicas de evaluación que pueden llevarse a cabo en los dos niveles, como tampoco se precisa la manera cómo se lleva con relación a la enseñanza del inglés. La única diferenciación que puede evidenciarse se encuentra en el apartado que dentro de cada plan hace referencia a la escala de valoración mencionada en los procesos evaluativos, que para el caso de preescolar no procede como tal, pues se define que:

para los informes periódicos entregados a los padres de familia se tiene en cuenta que la descripción realizada en cada una de las dimensiones es de carácter cualitativo y donde el padre de familia puede comprender el estado en el que se encuentra su hijo. (Plan estudios P p.29)

Para el caso del resto de grados, se establece que esta escala tiene una correspondencia numérica que permite ubicar los avances de los estudiantes por niveles de desempeño: superior, alto, básico y bajo.

En estos planes la ausencia de referentes específicos relacionados con la evaluación de

acuerdo con las características de la enseñanza del inglés es evidente a pesar de que en ambos planes se establecen objetivos, aprendizajes esperados y se clasifican los indicadores o evidencias de acuerdo con las denominadas dimensiones del saber, ser, conocer y hacer.

Es importante resaltar en este punto que esta ausencia en el caso del plan de área de humanidades resulta extraña debido a que en él se delimita teóricamente la enseñanza del inglés. Cosa que no sucede en el caso del plan de estudios de preescolar en donde los procesos metodológicos se definen de manera general y se evidencia que el currículo se materializa a través de la estrategia de proyectos lúdico-pedagógicos dentro de los cuales el inglés hace parte transversal que los dinamiza y no como un área definida y delimitada. Como puede establecerse en la justificación descrita en el documento:

Son los proyectos lúdico-pedagógicos relacionados con temáticas como ciudad, inclusión, inglés y las TIC que se establecen como referentes y orientan al maestro para direccionar desde su quehacer las acciones de los niños en su proceso educativo y dimensionar la integración de la familia en el proceso formativo de ellos. (Plan estudios P.p.3)

Ahora bien, en la revisión de las planeaciones se pueden encontrar acciones específicas que determinan las características de la evaluación realizadas en el aula que para el caso de preescolar son generales, debido a la naturaleza misma del trabajo en este nivel, lo cual hace que este sea un proceso de seguimiento permanente y por lo que la planeación no evidencia explícitamente actividades encaminadas a la realización de evaluaciones sumativas o exámenes, salvo la prueba de seguimiento de la que se hablará más adelante, más bien hace referencia a situaciones en las cuales pueden observarse, saberes previos y avances (o retrocesos) en los procesos de cada niño como son por ejemplo, “las preguntas misteriosas (...) para identificar los conocimientos previos que tienen en torno al tema del proyecto.” (planeación P.p.2), el juego libre que permite realizar “observaciones que posibiliten consolidar el diagnóstico del grupo.”

(planeación.p.4) y actividades que permitan verificar la apropiación de conceptos.

Para este caso, en el aprendizaje del inglés, puede ejemplificarse algunas actividades de la siguiente manera: “los niños realizarán con tizas, círculos en el piso y ubicarán las partes de la cara que se les vaya indicando (en español o en inglés). Luego, harán un recorrido para admirar los dibujos de sus compañeros.” (planeación.p.4)

En esta planeación se hace mención, como en las de los otros tres grados que a nivel institucional, y como consta en el SIE, se realiza en cada periodo la “prueba de seguimiento académico”, sin embargo, en dicho documento no se menciona que para el caso del preescolar no cuenta con valoración numérica, ni que es empleada en la realización de un proceso de coevaluación que se realiza posteriormente, como se expresa en este documento al describir que se realiza una: “revisión grupal de la prueba de seguimiento. Se proyectará la prueba y se revisará cada una de las respuestas, para lo cual cada uno tendrá el cuadernillo con la revisión de su docente” (planeación P. p13)

En relación con la planeación del grado primero, sobre evaluación solo se evidencia en ella que la semana 8 corresponde a la semana de pruebas institucionales, por lo tanto, en el horario habitual de cada área, se realiza la prueba correspondiente a la misma. Sin embargo, algunas de las actividades de finalización de las clases de inglés y aunque no se mencionan como actividades evaluativas, permiten la aplicación de los conceptos abordados durante la clase como puede ejemplificarse en esta descripción: “Finalmente, se entrega una ficha que los estudiantes deben colorear, unir con líneas los materiales de cada casa y dibujar en cada una los cerdos.” (planeación 1.p.4)

En el grado segundo es importante tener presente que se efectuó la revisión de la planeación del segundo periodo, debido a que la correspondiente al primero se encontraba

incompleta y no daba cuenta de las características que se pretendían observar.

En dicho documento pudo establecerse que la planeación de las actividades es extensa con actividades dispersas y muy diversas en una misma clase y algunas de ellas pueden considerarse de carácter evaluativo como: exposiciones de diálogos, llamados individuales en el que el docente interroga sobre la traducción de palabras, supervisión docente en la que: “la docente estará pasando constantemente por los puestos de los estudiantes observando si están trabajando en la actividad” (planeación 2.p.6), revisión de cuadernos entre compañeros, elaboración de cartillas para explicar los temas del periodo, exposiciones que permiten “conocer algunos vacíos conceptuales que tienen los estudiantes frente a los temas que se han trabajado durante el período, con esto podemos aportar estrategias al plan de mejoramiento para el tercer periodo” (planeación 2.p.11)

De la planeación del grado tercero en referencia a la evaluación, puede establecerse que es en la única de las planeaciones en las que se pone de manifiesto un asunto relacionado con el hecho de la importancia de que los estudiantes comprendan cual será la fundamentación del trabajo que se realizará durante el periodo, al especificar que durante la primera semana se realiza la “presentación del área, conceptualización de esta, indicadores de logros (y) temas a trabajar durante el periodo.” (planeación 3.p.2).

Se determinan además algunas actividades consideradas de corte evaluativo como: recuentos de la clase anterior por parte de los estudiantes, dictados, exposiciones, pronunciación de palabras de manera grupal e individual para realizar correcciones, escritura de oraciones “en inglés de las que expresaron oralmente” (planeación 3.p.6).

Dentro de esta categoría que relaciona las maneras como se evidencia el currículo y como los procesos evaluativos dinamizan el mismo, es notorio que a pesar de que en el plan de

estudios de preescolar y el plan de área de humanidades se enuncian las que se determinan curricularmente como las dimensiones en el ser, el saber y el hacer, en las planeaciones no logran evidenciarse claramente formas que permitan realizar la evaluación de acuerdo a esto y al desarrollo de competencias que además permitan las reflexiones del cuerpo docente para tomar determinaciones que conduzcan a una cualificación del currículo en el sentido del enfoque orientado a la acción propuesto por el MEN (2015) que se establece en “el desarrollo de ciertas tareas a través de las cuales los aprendices podrán desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en otros entornos comunicativos diferentes al propio” (p.24).

Según estas orientaciones, esto se complementa con el enfoque contextual o ecológico orientado desde la teoría de Bronferbrenner para la cual el conocimiento surge en las interacciones que propician las relaciones de los sujetos con el entorno y en una realidad específica como puede darse en la cotidianidad del aula con el aprovechamiento de la participación activa de los estudiantes en ella.

Puede determinarse en consecuencia que a nivel institucional las orientaciones emanadas del PEI deben bajarse al nivel de la práctica pedagógica al igual que las acciones e interacciones que puedan potenciarse en el aula, para lo cual se hace necesario que se redefinan espacios de encuentro pedagógico que propicien transformaciones curriculares en las que la evaluación en todos los niveles propicie reflexiones en las que sean tenidos en cuenta los actores que intervienen en el acto educativo, así como las comprensiones que propicien una mejor acogida y tránsito acordes con el modelo pedagógico planteado.

#### ***4.2.3 Características de la enseñanza del inglés de acuerdo con la fundamentación teórica y metodológica relacionada con el modelo pedagógico.***

A través de la revisión del PEI puede determinarse que dentro de la filosofía institucional

se enmarca como referente pedagógico que orienta la construcción curricular, que está orientada al logro de los propósitos de formación integral y “la adquisición y uso del conocimiento, tecnológico, humanístico y artístico; (así como) a la construcción de la identidad multicultural del país, la región y la localidad” (PEI.p219), dentro de lo que se denomina el modelo del “Aprendizaje significativo problémico” que:

(...) debe propiciar las condiciones fundamentales para que el niño(a) y el joven re-creen, creen y socialicen los valores culturales, los promuevan y respeten con sentido ético. Es sopesar el papel de lo cultural en la vida escolar, familiar y social, convirtiéndose la escuela en un espacio de estudio, respeto y legitimación de la diversidad cultural. (PEI.p.118)

No obstante, para poner en acción este modelo se tienen en cuenta las directrices establecidas dentro del sistema educativo colombiano que parte de los indicadores de logro determinados en la Resolución 2343 teniendo presente además que:

(...) estos indicadores están por conjuntos de grados para cada una de las áreas obligatorias basados en dominios de competencias o procesos de desarrollo humano. Pero, además, el decreto 0230 de 2002 plantea que para el currículo se debe tener en cuenta los fines, objetivos, normas técnicas (como los estándares curriculares) y lineamientos curriculares nacionales. (PEI.p.219)

Y se resalta de manera clara que, basados en el artículo 77 de la Ley General de Educación, se acoge el hecho de que la autonomía institucional permita la revisión y organización de las áreas tanto obligatorias y fundamentales como las que sean consideradas optativas pero que se contribuyan al desarrollo de la comunidad educativa, todo esto claro está, delimitado según los parámetros establecidos en los referentes nacionales para tal fin y teniendo presentes las características singulares de la misma.

Para entrar a particularizar en la enseñanza del inglés como LE se parte de la definición de los objetivos invocados desde la Ley General relacionados con esta enseñanza encontrando

que, aunque no se especifiquen de manera directa en esta, pueden contribuir la adquisición de habilidades en la misma. Así, se encuentra enunciado como objetivo del ciclo de preescolar: “El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.” (PEI,p.223).

De igual manera, retomados de la resolución 2343/96 para el PEI, se encuentran los siguientes indicadores, que pueden sustentar el accionar pedagógico en relación con el inglés para el caso de preescolar:

Dimensión comunicativa: Participa en diálogos y otras interacciones asumiendo e intercambiando diferentes roles; Utiliza el lenguaje para establecer diferentes relaciones con los demás; Disfruta con lecturas de cuentos y poesía y se apropie de ellos como herramientas para la expresión. (PEI.p.223).

Y se establecen como orientadores objetivos de otras dimensiones que pueden ser relacionados con esta enseñanza, de los cuales puede resaltarse de manera general los siguientes aspectos: la curiosidad y reflexiones en torno a la comprensión del mundo físico, natural y social, la relación entre conceptos nuevos y otros adquiridos previamente, la participación y cooperación en juegos y actividades, la exploración de lenguajes diversos para comunicarse y la valoración “de las fiestas, tradiciones, narraciones, costumbres y experiencias culturales propias de su comunidad.” (PEI.p.224)

Por el lado de la educación básica, el PEI basa sus decisiones teniendo como partida los objetivos generales entre los que se contemplan los que pueden ser relacionados con la enseñanza del inglés y que consisten en:

propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la

naturaleza, de manera tal que se prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo; (y el) desarrollo las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

(PEI.p.224)

Y para el ciclo de la básica primaria, como se delimita en este documento, del grado primero al quinto, se establece el seguimiento a los objetivos específicos, dentro de los cuales se encuentra, además del desarrollo de habilidades comunicativas, ya mencionado, el fomento de la afición de la lectura; (...) la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética” (PEI.p.224), y de manera más específica, el objetivo por el que se determina la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como LE desde los primeros grados del educación básica, y que se orienta hacia: “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”. (PEI.p.225).

Para finalizar pudo encontrarse que las diferencias entre grados pueden comprenderse atendiendo la concepción del aprendizaje significativo desde Ausbel en el que cobran protagonismo los saberes previos en interacción con los nuevos conocimientos, lo cual se menciona como la capacidad de realizar una jerarquización de estos.

Para lograr esto, es imprescindible, según este documento, concebir la enseñanza problémica, en la que el docente genere situaciones retadoras en las que se utilicen “métodos y técnicas de enseñanza (que) se caractericen por tener rasgos básicos de la búsqueda científica” (PEI.p.242), lo que propicia el fomento de las capacidades de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento y con lo que además se espera el favorecimiento del desarrollo de habilidades investigativas.

Para que la propuesta planteada en este modelo pedagógico se materialice en el aula, se hace referencia a dos estrategias: el Proyecto de Aula para los grados primero a quinto de básica

primaria y la estrategia de solución de problemas para la básica secundaria y media. Es importante anotar que, aunque se hace referencia al interior del PEI de los objetivos del sistema educativo por niveles, atendiendo a que preescolar es un nivel diferente del de la básica, al definir el modelo pedagógico no se hace alusión al grado preescolar, lo cual puede interpretarse como si no existiera diferenciación por niveles y por tanto la estrategia de Proyectos Lúdico-pedagógicos se equipara a la de proyectos de aula, para efectos curriculares generales.

Por el lado del Plan de Estudios de Preescolar, se puede encontrar que se fundamenta la enseñanza en los principios de la educación preescolar contemplados en el artículo 11 del Decreto 2247/97, según la cual debe ser integral, es decir, que su ejercicio esté acorde con las dimensiones del desarrollo para la exploración del medio que propicie la adquisición de nuevos aprendizajes. Esta enseñanza también debe garantizar la participación, para lo cual se hace necesario el reconocimiento de los saberes previos de los niños y propiciar interacciones que permitan que se construyan ambientes de sana convivencia y el reconocimiento de su ejercicio como miembro de una familia y comunidad.

Otro de los principios de esta enseñanza es la lúdica, como fundamento para la construcción del conocimiento a partir del juego ya que este permite el desarrollo de la imaginación de los niños, así como el despliegue de su emocionalidad, la expresión de sentimientos y pensamientos y la formas de expresar sus percepciones de la realidad y el medio que los rodea a través de las interacciones que realiza.

Acorde con estos principios, cabe resaltar que la práctica pedagógica se asume bajo la estrategia de Proyectos Lúdico- Pedagógicos y está permeada por las actividades rectoras siguiendo las directrices que los caracterizan y que apuntan al objetivo general planteando “la movilización de las dimensiones del desarrollo hacia la construcción significativa del

aprendizaje, en interacción con el inglés.” (Plan estudios P.p.4)

De esta manera el modelo pedagógico se articula con la propuesta planteada en el plan de estudios al ver que estas características posibilitan el aprendizaje significativo, teniendo presente al definir la metodología que en este nivel el acercamiento del niño a la construcción del conocimiento requiere:

(...) de acciones que permiten movilizar el pensamiento, tras articular las experiencias de vida con las dimensiones del desarrollo humano, lo que otorga sentido a dicho saber; por tal motivo, se precisa abordar las prácticas pedagógicas a partir de las necesidades, los intereses, las preguntas y las situaciones que se tornen problemáticas para los niños.” (PEI.p.27)

Cabe resaltar que bajo esta óptica se tienen en cuenta dentro del plan lo que se denomina ámbitos de investigación que buscan problematizar las situaciones en el aula para el desarrollo de habilidades de indagación, así como el uso y aplicación de los conocimientos que se poseen y que van adquiriendo. Estos ámbitos se hacen posibles en el aula en la medida en que las experiencias vividas en diferentes escenarios como la familia, la escuela y la comunidad posibiliten la generación de preguntas y reflexiones acerca de los fenómenos sociales, culturales y naturales a los que se enfrentan.

Pasando ahora a la revisión del Plan de Área de Humanidades se logra identificar que uno de los principales referentes que permiten delimitar las características de la enseñanza del área es la definición de las competencias de acuerdo con las determinaciones del ICFES.

De esta manera se establece que la competencia comunicativa tiene que ver con la comunicación eficaz y se considera condición indispensable para las interacciones en los diferentes ámbitos donde el estudiante se desenvuelve.

Y continuando se encuentra que la competencia interpretativa se centra en el desarrollo de las habilidades necesarias para hallar el sentido que expresan los diferentes tipos de texto; la

argumentativa con la capacidad de saber defender ideas a través de razonamientos basados en los aprendizajes o conocimientos adquiridos, que permiten además realizar demostraciones y sustentaciones. Y para finalizar la competencia propositiva, que es la capacidad de generación de alternativas de solución frente a situaciones de diferente índole: científicas, literarias, sociales, culturales, así como el poder confrontar puntos de vista que puede ofrecer cualquier tipo de texto.

Debe tenerse la claridad de que en este plan se define que las “competencias no se enseñan, sino que se construyen y se reconstruyen en contexto.” (Plan área h.p.21) y para tal fin y de acuerdo con la enseñanza del inglés:

(...) va más allá de la transposición de palabras de un idioma a otro y no es un mero ejercicio traductor entre términos de diferentes disciplinas. Ha de recurrirse al uso de textos auténticos, a contextos reales y a situaciones y objetos de conocimientos que son tratados en otras asignaturas. Es necesario implementar cambios metodológicos que permitan aplicar estrategias didácticas innovadoras, que fomenten el desarrollo de competencias, no sólo comunicativas, sino sociales, ambientales, ciudadanas y de emprendimiento. (Plan área h. p14).

De manera similar que en el plan de preescolar y acorde con los planteamientos estipulados en el PEI acerca del aprendizaje significativo, de nuevo se reafirma la importancia de los saberes previos para la generación de actividades de comunicación que partan de las realidades de los sujetos para la construcción de conocimientos.

Por el lado de los objetivos que orientan la asignatura, al interior del plan se retoma de la Ley General el que propende por “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (Plan área h.p.4). De tal suerte se establecen unos objetivos que, de acuerdo con el grado, procuren una secuencia encaminada a la consecución del mismo, y que se exponen a continuación:

GRADO PRIMERO: comprender el lenguaje sobre su familia, su colegio, sus amigos, sus juegos y lugares conocidos; GRADO SEGUNDO: comprender el lenguaje sobre su familia, su colegio, sus amigos, sus pasatiempos y su cuerpo; GRADO TERCERO: Comprender el lenguaje sobre las personas a su alrededor, su comunidad y sus celebraciones (Plan área h.p.8)

Para la consecución de dichos objetivos y la puesta en marcha del proceso de enseñanza, se plantea dentro de este documento, al igual que consta en la descripción del modelo pedagógico realizada en el PEI, que para todos los grados de la básica primaria la estrategia será el Proyecto de Aula, considerada como una propuesta educativa integral que como herramienta “de planificación de la enseñanza - aprendizaje (...) permite enriquecer los contenidos del plan de estudios” y como modelo de formación, posibilita el hecho de “que los estudiantes planean, implementan actividades que les permiten tener un aprendizaje real, significativo y aplicable a su vida diaria.” (Plan área h. p.388)

A pesar de que en el plan se hace alusión a los estándares como orientadores de los procesos curriculares se encuentra que al hacer la revisión parecen ser tenidos en cuenta parcialmente, pues solo algunos de ellos concuerdan con los establecidos para la asignatura de inglés cuando se hace mención de los subprocesos del estándar, mientras que otros parecen ser adaptados de acuerdo a los temas que vayan abordándose de acuerdo a los factores de dichos estándares y que para el caso de este plan, responden a la lectura, escucha, conversación, monólogo y escritura.

Por ejemplo, se encuentra este, relacionado con el factor de lectura: “reconozco palabras números y letras que me son familiares y sigo instrucciones de comandos sencillos desde la forma en cómo se escribe.” (Plan área h.p.159)

Al hablar de planeaciones, estas presuponen, en relación con el modelo pedagógico, la materialización de las directrices institucionales en el aula de clase. Así que iniciando con la de

preescolar, pueden visualizarse actividades que apuntan tanto al periodo de adaptación de los niños, como acción necesaria para su acogida, como a la enseñanza del inglés desde el inicio del año lectivo como, por ejemplo:

Greetings and calendar: se visualizarán los videos: the greetings song, days of the week, seven days para la adquisición de vocabulario en inglés, sobre saludos y despedidas y sobre los días de la semana para integrar a los niños y dado que esto hará parte de las rutinas diarias. (Y más adelante:) Durante las actividades de rutinas diarias se emplearán los saludos y la ubicación temporal con el calendario de los días de la semana para el reconocimiento de las expresiones: "What day is it today?", "Today is...", "yesterday was...", "tomorrow will be..." (planeación P.p2)

En este documento puede observarse además que se establece una combinación entre los usos de la lengua materna y los del inglés para el desarrollo de las interacciones que se vivencian diariamente en el aula como puede observarse en las descripciones de las siguientes actividades:

Elementos de aseo personal: Después de escuchar el cuento "Lavo mis manos" (wash my hands: Se les explica que será la expresión que usaremos diariamente, luego de salir del baño y antes de comer) para lavarse las manos. Los niños realizarán una lluvia de ideas sobre lo que ellos proponen para cuidar su cuerpo. (planeación P.p.4)

Además, se describen recursos variados empleados para la consecución de los propósitos que se pretenden lograr con el desarrollo de las actividades:

Con un juego online sencillo y los videos de las canciones mencionadas se realizarán las actividades que contribuyen al aprendizaje de los saludos y despedidas en inglés que ya se realizan de manera cotidiana en el aula. De igual manera se presentarán a través de flash cards los hábitos de rutinas diarios: dayly routines. (planeación P. p 6)

Se encuentra también que en la estructura de organización de las actividades estas son presentadas reunidas de acuerdo a los momentos de la clase, es decir, se presentan las actividades de inicio de todos los días de la semana, luego las de desarrollo y por último las de cierre,

también día por día y con ellas se pretende dar respuesta a las diferentes preguntas planteadas para el proyecto lúdico- pedagógico, al tiempo que se abordan las temáticas a desarrollar de acuerdo a lo establecido en el plan de estudios.

De esta manera inicia la descripción de las actividades que se llevan a cabo durante una semana: “esta semana daremos respuesta a la pregunta misteriosa de nuestro PLP “My body”: ¿Qué necesito para crecer?” (planeación P. p16), y se pueden encontrar las actividades de inicio de clase, para toda la semana. Además, se puede ejemplificar las actividades de desarrollo con el siguiente apartado en el cual se evidencia la interacción entre el español y el inglés:

Después de escuchar el cuento “Así soy yo por fuera y por dentro”, los niños escucharán y bailarán la canción “Clap your hands”, imitando los movimientos que se dicen allí. Luego por parejas, los niños tocarán en el cuerpo del compañero, la parte del cuerpo que se dice: Touch your/his/her eyes, por ejemplo, y dando relevancia al cuidado de nuestro cuerpo y el de los demás. (planeación P. p16)

Debe tomarse en consideración que dentro de esta planeación y de acuerdo con la estrategia con la cual se desarrollan las clases, no hay actividades en las que se haga referencia a la participación de las familias de los niños, lo cual debe ser contemplado para la adecuada apropiación de la estrategia de proyectos lúdico-pedagógicos.

Por el lado de las planeaciones de primaria, se pudo establecer que en las del grado primero las actividades se presentan atendiendo, como se mencionó en la de preescolar, a los momentos de la clase: inicio, desarrollo y finalización de esta, para lo que se plantean actividades que según la estructura de la presentación están acordes con las temáticas establecidas en el plan de área.

No obstante, es importante resaltar que en esta planeación no se percibe la integración de las actividades de acuerdo con la estructura de un proyecto, pues según la revisión del

documento, las actividades buscan dar respuesta a temas aislados que se abordan una vez a la semana.

Así, por ejemplo, en la semana tres y cuatro se trabajan “Saludos y comandos (Greetings)”, en la semana cinco “objetos de la clase. Classroom objects”, en la seis “Numbers”, en la siete “The vowels”, y así hasta llegar a la semana diez con un tema para cada clase. En el siguiente ejemplo se pueden identificar los aspectos que se han mencionado:

Inicio: greetings: se saluda a los estudiantes con la canción: “hello, how are you” Desarrollo: se retoman palabras de la canción. Seguidamente, se escribirán y dibujarán los comandos o acuerdos de clase: sit down – sentarse; stand up – pararse; raise your hand – levante la mano; do your homework – haz tu tarea; silence please – silencio por favor.

Cierre: los estudiantes recibirán una ficha para afianzar los saludos en inglés, completarán los nombres, la pegarán en el cuaderno y colorearán. (planeación 1.p.1)

Por su parte, en la planeación del grado segundo hay varios aspectos que deben ser tenidos en cuenta como que la descripción de las actividades es bastante extensa y su lectura se hace pesada debido a la redacción y a la ausencia de signos de puntuación. Otro asunto es que no se delimitan de manera explícita los momentos de la clase establecidos institucionalmente y por ello es poco perceptible la ilación entre los temas o conceptos abordados, como puede identificarse en el siguiente fragmento correspondiente a la tercera semana del segundo periodo:

Motivación: (se enlaza un video sin ninguna referencia al respecto) Eso lo hemos decidido como parte de la motivación tratando de que tanto el docente como los estudiantes repitan la información y los diferentes diálogos que se van presentando a medida que el video va avanzando lo siguiente deben ir tomando nota de cada una de las respuestas y preguntas que se van dando para eso el docente parará el para facilitar que los estudiantes tomen nota y las docentes los docentes les referirá a la traducción de cada una de estas frases en las cuales realizarán ejercicios de repeat After me, se irá repitiendo después de que en el video se presenten el diálogo el docente

o la docente y los estudiantes van a ir repitiendo los diálogos eso con el fin de ir interiorizando el vocabulario”. (planeación 2.p4)

La planeación presentada de esta manera hace que se perciban muchos temas para la intensidad horaria propia de la clase, sin embargo, estos corresponden con los que se plantean para el periodo en el plan de área: “expresiones de uso cotidiano en el salón (The greetings, the expression please, pass me..., the secondary colors and so forth).” (Plan área h.p.174).

Como puede apreciarse, los temas son abiertos y no se delimitan claramente, ni tampoco hacen alusión a que sean actividades integradas de acuerdo con las acciones propias del modelo pedagógico y la estrategia propuestos para la básica primaria.

En relación con la planeación del grado tercero esta presenta el elemento común de la presentación de las actividades como se realiza en preescolar y primero, de acuerdo con los momentos de la clase. Igualmente puede apreciarse que estas responden a los temas puntuales sin mostrar que estos hacen parte o responden a actividades planteadas desde un proyecto que las articule. Es evidente que no se establece una articulación curricular ni una secuencialidad del conocimiento ni de las competencias que se supone deben desarrollarse en este grado.

#### ***4.2.4. Evidencias sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.***

Como ya se mencionó en el apartado relacionado con las características de la evaluación, en el documento del PEI las alusiones a esta se hacen de manera general, es decir, en un sentido muy amplio se enuncian las características que ésta requiere de acuerdo a la estrategia empleada para la puesta en marcha del modelo pedagógico institucional, por ello los conocimientos adquiridos se evidenciarán en consonancia con las dimensiones del ser, el hacer y el saber de los estudiantes y dado que el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés es específico, son los planes de aula y la planeación los que permitirán dar mayor cuenta de este asunto.

De esta manera y volviendo a retomar el Plan de Estudios de Preescolar y el Plan de Área

de Humanidades se encuentra que, dada la estructura de organización de estos tipos de texto establecida por la institución, estos contienen un apartado en el cual se expresan de manera clara y explícita, los indicadores o evidencias que como se dijo en el párrafo anterior posibilitan identificar los desarrollos con relación al saber, hacer y ser. Estos además se encuentran relacionados con los aprendizajes esperados que se enlistan también en estos documentos y que responden a los objetivos que se plantean para cada periodo.

De esta manera, los objetivos planteados en el Plan de Estudios de Preescolar para cada periodo son objetivos globales que se determinan en concordancia con los proyectos lúdico-pedagógicos y cuya construcción está orientada según las directrices del plan de estudios de preescolar para Medellín y que de acuerdo con la propuesta institucional se transversaliza con la enseñanza del inglés. Por tanto, los indicadores o evidencias de aprendizaje han sido adaptados, de acuerdo con los desarrollos que se dan en cada proyecto con relación a la lengua extranjera y se relacionan a su vez con los establecidos dentro de las mayas de aprendizaje del currículo sugerido de inglés:

SABER: identifica de manera oral frases en inglés para expresar preferencia; HACER: sigue instrucciones sencillas en inglés cuando se le dicen despacio y con pronunciación clara; SER: cumple con las normas de comportamiento establecidas (Plan estudios p..p.15).

Con la revisión del Plan de humanidades hay un asunto que debe considerarse, pues los objetivos del grado primero son similares en la versión del currículo tanto en el área de lengua castellana como de inglés, como puede apreciarse al comparar el texto en ambas asignaturas:

Reconocer los códigos lingüísticos verbales y no verbales, al escribir y escuchar, palabras, frases cortas y narraciones. (Plan área h.p.28) (Objetivo del grado 1º, periodo 1, lengua castellana).

Reconocer los códigos lingüísticos, al escribir y palabras y frases cortas utilizando las vocales y las consonantes en forma coherente y comprende elementos de la narrativa a nivel oral. (Plan área

h.p.160) (Objetivo del grado 1º, periodo 1, inglés).

Esto sugiere que el desconocimiento de los referentes necesarios para la asignatura hace que los docentes se apoyen en los que conocen para realizar adecuaciones que consideren pertinentes según los marcos de referencia personales que poseen.

Por el lado de los grados segundo y tercero, se hace evidente que tanto los objetivos como los indicadores o evidencias, al igual que ocurre en preescolar, son adaptados, pero atendiendo a los temas que se aborden durante el periodo. En consecuencia, las planeaciones de todos los grados involucrados en esta investigación establecen los mismos saberes, en las tres dimensiones del ser de acuerdo con lo enunciado en los planes de estudio.

De esta manera puede determinarse que a pesar de que la estructura de los planes se encuentra definida y organizada y de que el fundamento de los mismos se halle justificado en los referentes teóricos, conceptuales y legales del orden nacional que establecen los parámetros del sistema educativo, es claro que para la determinación de lo que pueden considerarse como evidencias que permitan identificar el desarrollo de la competencia comunicativa, requiere de reflexiones que permitan su conocimiento y la adaptación a los planteamientos del modelo curricular existente en la institución.

Estas consideraciones y reflexiones en torno al desarrollo de la competencia comunicativa deberán partir de la concepción planteada por autores como Mayoral (2016) y Oviedo (2017) según la cual, en las edades objeto de este estudio, se privilegia el desarrollo de habilidades orales en las que intervienen tanto la escucha como el habla, dadas las características propias por las que los niños atraviesan en la adquisición de la lengua materna, lo cual indica que de manera progresiva y a medida que los niños adquieran el código escrito, se potenciará el desarrollo de habilidades de escritura como son la de comprensión y la producción.

#### ***4.2.5. Evidencias de la implementación de programas vinculados con la Política Pública de Bilingüismo.***

Como ha podido apreciarse a lo largo de este informe respecto a las características de la enseñanza del inglés para establecer continuidades y modos de articulación de la misma buscando maneras de establecer una transición exitosa en ella, se han detallado asuntos de carácter curricular y para ello se consideró necesario observar si en los documentos que soportan el modelo implementado en la institución educativa se realiza algún tipo de alusión que determine si la Política Pública de Bilingüismo tiene alguna incidencia en la enseñanza objeto del presente estudio.

De esta manera, el análisis realizado al documento rector, en la parte correspondiente a los resultados de la evaluación institucional, establece que en la misma se:

(...) realizan acciones para ajustar el plan de estudios en coherencia con los lineamientos y estándares nacionales, avanza en la incorporación de las políticas de educación inclusiva, el horizonte institucional, el direccionamiento estratégico, la estrategia pedagógica y evaluativa que garantizan la accesibilidad al aprendizaje de todos los estudiantes. Se evidencia avance en los desempeños de los estudiantes. (PEI.p.39)

No obstante, salvo las disposiciones legales, como por ejemplo la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera propuesta desde la Ley General de Educación, ya enunciada en este informe, es la referencia básica que indica que la institución se acoge a esta, y se fundamenta por lo menos teóricamente, en la adopción de lineamientos y estándares que delimitan su enseñanza y según lo cual se considera además que ello contribuye a que:

los diversos programas o las metodologías consideradas desde las didácticas específicas de cada área y los diversos procesos administrativos, de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación, de promoción, de proyección social y familiar, entre otros, como los diferentes recursos para

operativizar las políticas educativas y alcanzar lo propuesto en el PEI. (PEI.p.219)

A pesar de esto, no se encuentran referencias que permitan visualizar en el PEI algún tipo de vinculación con el programa Nacional de Bilingüismo.

Ahora bien, en relación con el Plan de Estudios de Preescolar, como también ha sido expuesto, uno de los componentes transversales con respecto a los procesos con los que se pretende el desarrollo de las dimensiones del niño es el inglés como LE y por ello dentro del mismo, se definen los ejes articuladores que son retomados del Plan de Estudios de la Educación Preescolar de Medellín, que a su vez se nutren de los referentes nacionales. Esta situación puede reflejarse en estos que son citados como ejemplos: “Exploro y me acerco mediante actividades lúdicas y creativas a las TIC y al idioma inglés.” (Plan estudios p.p.13) o “Intercambio diálogos, juegos teatrales y otras manifestaciones lúdicas y recreativas y hago uso de mis habilidades comunicativas, tanto en español como en inglés.” (Plan estudios p.p16.)

Otro aspecto que es tenido en cuenta dentro de estos ejes son los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que establecen los mínimos para que a partir de ellos puedan ser comprendidos los procesos en sus avances y retrocesos.

Dichos DBA son también considerados dentro del currículo sugerido de inglés e incorporados al plan de estudios. De igual manera y como se expuso en la categoría anterior, algunos de los enunciados con los que se expresan los desempeños de los niños son retomados de dicho currículo, debido a los acercamientos que las docentes han tenido con experiencias formativas en este sentido.

De otro lado, se establece en el marco teórico del Plan de Área de Humanidades que “es importante tener un currículo en lengua extranjera que promueva la comunicación, siempre teniendo en cuenta las fortalezas y limitaciones del contexto.” (Plan área h.p.14) considerando que el uso de la lengua extranjera sirve de puente comunicativo para el intercambio de saberes y

el acercamiento al conocimiento de otras culturas, así como “expresarse, opinar e identificarse o no, con la lengua extranjera, y con las normas de comportamiento lingüísticas y culturales de los lugares donde se utilice esta como medio de comunicación.” (Plan área h.p.14)

Sin embargo, y como ya ha sido expresado, dentro del marco conceptual de este plan se mencionan los estándares básicos de competencias como orientadores en “el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula” (Plan área h.p.22), al igual que se consideran importantes los DBA ya que “plantan elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año”. (Plan área h. p.22).

No obstante, sus referencias dentro de los planes expresadas para los grados primero, segundo y tercero son escasas o se usan indiscriminadamente. Un ejemplo de esto puede encontrarse cuando en el grado primero se asume este estándar dentro del primer periodo: “Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase.” (Plan área h.p.159), lo cual indica que no hay consenso con respecto a asuntos que deben considerarse, como el hecho de que el factor de escritura debe ser tenido en cuenta en la medida que se vaya adquiriendo y consolidando en la lengua materna como se explicó también con anterioridad.

De esta manera puede concluirse que al no encontrar en este plan mayores evidencias de la incorporación de los referentes nacionales que se establecen como básicos para la construcción y reflexión del currículo, indudablemente esto no podrá reflejarse en las planeaciones o lo hará de una manera imprecisa o incipiente como sucede en el caso de preescolar, en donde estos pueden reflejarse en buena medida pero no se constituyen en un proceso que puede continuarse en los grados siguientes debido a la falta de articulación que se hace evidente.

#### ***4.2.6. Sobre otros aspectos generales que pueden incidir en la transición en la enseñanza del inglés.***

Esta revisión documental pretendió también rastrear la importancia que dentro de estos documentos se le asigna a la intensidad horaria y los recursos para la enseñanza del inglés, como rasgos que puede incidir en la transición que experimentan los niños al cambiar de nivel educativo.

Así puede darse por sentado que la referencia que se realiza en relación con la intensidad horaria y que se evidenció en el PEI, se enuncia en el acuerdo del consejo académico con el que se aprueba el plan de estudios y las intensidades horarias, así: “Preescolar 20 horas semanales y 800 horas anuales; Básica Primaria 25 horas semanales y 1.000 anuales; Básica Secundaria y Media 30 horas semanales y 1.200 anuales.” (PEI.p.227).

A pesar de que este documento expresa dentro de ese acuerdo en su artículo dos, la intensidad horaria para preescolar es delimitada de acuerdo a las dimensiones del desarrollo, dadas las particularidades de este grado esta no tiene un efecto directo en la enseñanza del inglés y por ello no se hace referencia a este asunto en el Plan de Estudios, pues además, a lo largo de este informe ha podido evidenciarse que esta enseñanza es transversal de acuerdo a la estrategia metodológica a la que se acude para la puesta en marcha de este grado.

Del lado del Plan de Área de Humanidades, se puede determinar que la intensidad horaria se enuncia claramente en la presentación de este, asumiendo lo dictado por el PEI en relación con que será de dos horas semanales.

Teniendo presente esto, las planeaciones son reflejo de que la segmentación horaria además de las otras características ya analizadas, determinan que los procesos también sean segmentados y por tal razón no puedan verse como unidad, sino que respondan al cumplimiento

de contenidos determinados según los criterios que el cuerpo docente considera pertinentes.

De otro lado, en relación con los recursos que son implementados en la enseñanza se puede encontrar que mientras que el PEI no se hace referencia alguna, dentro de los planes tanto de preescolar como del área de humanidades estos son presentados de manera general sin especificar su uso para la enseñanza del inglés. Es en las planeaciones en los que estos tienen un apartado específico que permite las observaciones que se presentan a continuación.

En el caso del grado preescolar que, como ya se ha descrito se implementa el trabajo por proyectos, estos materiales se presentan acordes con las actividades a desarrollar y no de manera específica para la enseñanza del inglés, aunque es innegable que como ocurre con el resto de grados, los recursos con los que está dotada cada aula son tenidos en cuenta de manera importante, lo cual es un elemento en común que se comparte y por ello se resalta, pues desde preescolar hasta tercero, para el abordaje de temáticas relacionadas con la lengua extranjera el uso del video beam y con ello la posibilidad de emplear materiales audiovisuales cobra relevancia.

Volviendo la mirada nuevamente a preescolar, la diversidad de materiales puede indicar de igual manera variedad de actividades en las cuales los niños pueden desplegar sus construcciones en el aula al igual que las exploraciones y juegos que puede realizar con ellos, lo cual indica una participación activa en el desarrollo de las clases.

Dentro de los materiales encontrados en esta planeación están incluidos, por ejemplo: “juguetes, papel craft y marcadores pito, señal de pare y siga, papel aluminio, papel de lija, tijeras, pegamento, cartulina, palitos de paleta, figuras de foamy, Cartón corrugado, plastilina, recipientes plásticos, alimentos para el experimento: Azúcar, sal, limón, miel, tinto, vinagre.” (planeación p.p15)

En este grado en el que la literatura es otra de las actividades que se privilegian, es

notorio que los cuentos y, aunque en esta planeación se mencionan menos, los diferentes tipos de texto son tenidos en cuenta de manera importante: “desde ahora y como actividad de rutina leemos un cuento” (planeación p.p.1) como puede observarse en este documento, estos pueden ser en ocasiones en español y en otras en inglés.

Ahora bien, hay materiales que indican actividades que los niños realizan a través de, por ejemplo, “trabajo colaborativo por equipos, pegando figuras geométricas para formar el cuerpo: “Our body”: Cada uno buscará la figura (shape) que se le indique en inglés para que al tenerlas reunidas puedan realizar su construcción. (planeación p.p.13); de igual manera hay otros materiales que sugieren trabajo individual y de aplicación de los aprendizajes como son el cuaderno y el módulo de trabajo, que es un libro de actividades que permite la aplicación de algunos conceptos desarrollados en el aula.

Para finalizar la revisión desde el grado preescolar, puede afirmarse que otros de los materiales visuales empleados para el apoyo en la enseñanza del inglés y que en esta planeación son mencionados en menor medida, son las flash cards y los juegos online, como apoyos tanto para la adquisición de vocabulario, como de estructuras gramaticales sencillas.

Ahora, en la observación realizada a la planeación del grado primero, se evidencia que solo aparecen referenciados los recursos en tres de las ocho semanas planeadas y en una de ellas, como continua en el abordaje de la misma temática, se especifican los mismos recursos.

Sin embargo, en las descripciones de algunas actividades el uso de diferentes recursos puede percibirse que, para todas las clases del periodo analizado, exceptuando la correspondiente a la semana 5, se emplean videos para el inicio de las sesiones y estos son referidos a los temas puntuales que se abordan en la clase, como puede leerse en este texto: “para iniciar los estudiantes observan el siguiente video con el fin de explorar los números en inglés.”

(planeación1. p.2)

Otra de las características relacionadas con los materiales, observada en esta planeación es que se adjuntan fichas de trabajo que se realizaron en 5 de las 8 sesiones y que se hacen como actividades de cierre de estas: “Colorear la ficha y leer los nombres de las imágenes”

(planeación1.p3), de manera similar el uso del cuaderno es empleado para este tipo de actividades.

En la planeación del grado segundo, en el apartado en el que se especifican los recursos empleados son muy pocas las menciones y son muy generales, como, por ejemplo: “dispuestos en el aula”, “humano”. No obstante, como la descripción de las actividades que se realiza es muy amplia, en ella se puede apreciar que, al igual que en los otros grupos, los videos apuntan al desarrollo de los temas propios de cada clase, pero se resalta de su uso que es dedicado para la realización de ejercicios de transcripción, como se aprecia en este fragmento:

(...) explicar en español los diálogos que aprendió para hacer más rápida la toma de nota de cada uno de los diálogos que se van presentando en el video se sugiere ir pausando el video para que los estudiantes puedan tomar atenta nota de esto. (planeación 2.p.5)

De manera más marcada se emplea el cuaderno en este grado para la toma de notas de clase, para ejercicios de transcripción, de dibujo y para que “puedan tomar algunas palabras nuevas para incluir en su diccionario de inglés el cual deben estar realizando las últimas páginas del cuaderno” (planeacion2. p.13). Es importante resaltar además que esta es la única planeación en la que se evidencia el uso del diccionario, no solo como la estrategia que se menciona acá, sino para su uso general en las clases de inglés.

Otro recurso que se menciona reiteradamente en esta planeación es el taller que en ocasiones se percibe como material en el que los niños responden a preguntas pero en otras se menciona como una actividad en la que se hacen necesarias algunas construcciones, como puede

apreciarse en esta descripción: “se construirá un taller práctico sobre preguntas y respuestas en inglés sobre temáticas familiarizadas para ellos, por parejas formaran una pregunta la cual rotaran y darán una respuesta, se socializara sobre el trabajo realizado”. (planeación 2.p1)

Por su parte en la planeación del grado tercero, los rasgos más importantes en relación con este tema son, a la par de los videos, cuyo sentido es el mismo que en los otros grados, el que se menciona de manera más reiterada es el cuaderno, empleado principalmente para actividades de transcripción, como puede apreciarse a continuación: “Se copiará en el cuaderno de inglés los nombres de los objetos del aula y partes el colegio. De muestra del documento adjunto para el trabajo de esta semana.” (planeación 3.p4).

Como bien puede observarse los usos de estos recursos o materiales atienden específicamente a los propósitos que se esbozan en los planteamientos y objetivos que se plasman en los diferentes documentos analizados y aunque autores como Oviedo (2017) sugieren la importancia del uso de materiales auténticos, para la enseñanza del inglés como segunda lengua, es decir, el uso de materiales creados con fines diferentes a los educativos pero que tienen alto contenido que puede ser empleado en las clases, como además es mencionado en el plan de área, cabe decir que la falta de experticia de los docentes es un factor que influye en las decisiones de cuáles son los más convenientes para el desarrollo de las actividades y el logro de los objetivos que se establecen.

Desde la óptica del proceso de transición, se puede determinar una característica que puede considerarse como continuidad y es el hecho de que el uso de materiales como por ejemplo, el cuaderno determina una garantía de gradualidad para los niños, pues el hecho de que en primero sea empleado al inicio del año como medio de expresión gráfica, de escrituras sencillas y registro de la aplicación de los aprendizajes, hace que se presente de manera similar a

la que se da en el grado preescolar. Aunque esto no necesariamente pueda ser cumplido, debido a la multiplicidad de cuadernos que implica el cambio del nivel de preescolar a primaria. Situación que podría ser diferente si se asume con propiedad la estrategia metodológica del trabajo por proyectos que se proyecta desde el PEI en el modelo pedagógico institucional.

Siguiendo con el ejemplo del uso cuaderno, y por esto es importante realizar una revisión respecto a los asuntos que puedan ser objeto de articulación, se percibe que este pasa del grado primero a segundo con un uso bastante aumentado, dedicado a la transcripción de textos, cuando, según las recomendaciones que se deducen de MEN (2016) en su documento de las *Mayas de Aprendizaje del currículo sugerido de inglés*, es que el proceso de desarrollo de habilidades relacionadas con la escritura en inglés se inicia en este grado con ejercicios de copia y transcripción de palabras en inglés que sean significativas para los niños.

Además, como se expresó también en el análisis realizado a las características de la enseñanza del inglés, el privilegio de las actividades basadas en la oralidad debe darse en los primeros grados de la escolaridad, pues como lo afirma Murado (2014) al referirse al enfoque de aproximación Natural de Krashen y Terrell, los niños adquieren una lengua respondiendo a un proceso natural que se va dando de acuerdo a las necesidades de comunicación y uso de la lengua y se da de manera similar a como se adquiere la lengua materna.

Los resultados muestran que no existe a nivel institucional, desde los documentos revisados, una formulación explícita en la que se haga referencia al proceso de transición educativa entre los niveles que son objeto de este estudio, a pesar de una incipiente fundamentación teórica planteada en el PEI o la realización de acciones aisladas formuladas en las planeaciones docentes.

Relacionado con la evaluación como dinamizadora del currículo de inglés, se hace

evidente la necesidad de realizar reflexiones en torno a este proceso para que sea asumido de manera formativa, lo cual permitirá su valoración desde una perspectiva reflexiva que contribuya a la toma de decisiones relacionadas con el currículo y las prácticas de aula con relación a la enseñanza del inglés como LE.

Las características de la enseñanza del inglés encontradas en esta revisión llevan a determinar que su fundamentación teórica y metodológica está basada en los referentes legales del sistema educativo colombiano y, aunque en el PEI se menciona sin mayor desarrollo el modelo y estrategia pedagógica para la primaria, no se visualiza diferenciación para el grado preescolar.

No obstante, dentro del modelo pedagógico se establece en teoría una correspondencia con la enseñanza desde una perspectiva que favorece el abordaje de diversas áreas del conocimiento, entre las que se incluye el inglés y se muestra una relación entre esta perspectiva, el plan de estudios de preescolar y la planeación para este grado, sin desconocer una revisión de mayor profundidad al respecto. En el plan de área de humanidades y las planeaciones para el primer ciclo de primaria, puede verse parcialmente un intento por fundamentar la enseñanza que se observa en este estudio, pero dado el desconocimiento y poca experiencia en esta asignatura, la estructuración del currículo se convierte en una necesidad cada vez más visible para la transformación de las prácticas en beneficio de la formación acorde con las características de los niños de los grados y niveles estudiados.

Esta situación tiene incidencia en las evidencias con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, pues determinadas las características de los documentos revisados, tal desarrollo no puede darse sin tener en cuenta las posibilidades pedagógicas y didácticas que pueden desplegarse de los métodos y enfoques específicos para su enseñanza

como LE a niños pequeños y que también pueden, asociados con lo expuesto en el modelo pedagógico institucional, convertirse en una oportunidad para hacer efectivo el desarrollo de tal competencia.

Las evidencias con respecto a la implementación de los programas vinculados con la Política Pública de Bilingüismo se hacen visibles en mayor medida en los documentos referenciados en el grado preescolar, dada la participación de las docentes en los procesos formativos enmarcados en tal política y aunque la enseñanza del inglés a nivel institucional se fundamenta en la obligatoriedad declarada por ley y en el plan de área de humanidades esta se encuentra sustentada en algunos referentes nacionales también relacionados con la política, esto no se traduce en acciones específicas que beneficien la adquisición de la LE en el aula, lo cual hace que se lleve a considerar de nuevo la necesidad de la reflexión en torno al currículo en esta materia.

Para finalizar, entre los otros aspectos que pueden incidir en la transición en la enseñanza del inglés emanados de los documentos revisados se encuentran la intensidad horaria y los recursos o materiales. La primera revela una realidad a la que se enfrentan los niños con el cambio de un nivel a otro, encontrando en preescolar una transversalidad para el abordaje del inglés donde este es empleado en diferentes momentos que hacen parte de la cotidianidad del aula, mientras que en el primer ciclo de la primaria se dedican solo dos horas semanales que son los únicos momentos en los que los niños tienen contacto con la LE, lo cual indica una discontinuidad significativa que de manera clara muestra que no favorece su proceso formativo. Sin embargo, se encuentra que los recursos y materiales empleados reflejan el interés de los docentes por tratar de adaptar la enseñanza de acuerdo con su experiencia y llevarla a cabo empleando mayoritariamente recursos audiovisuales con los que tratan de suplir sus falencias

formativas.

Acorde con las características encontradas desde la visión de los niños, se continúa reflejando que el potencial del cuerpo docente debe ser aprovechado para asumir la transformación de la enseñanza del inglés y beneficiar los procesos del tránsito de los niños en el paso de un nivel a otro, para lo cual se hace necesario tener en cuenta tanto lo expresado por ellos como las orientaciones conceptuales, legales y metodológicas consignadas en los documentos que guían la labor docente.

#### **4.3 Relación entre las concepciones docentes sobre niño y sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el proceso de transición educativa entre el preescolar y el primer ciclo de la educación**

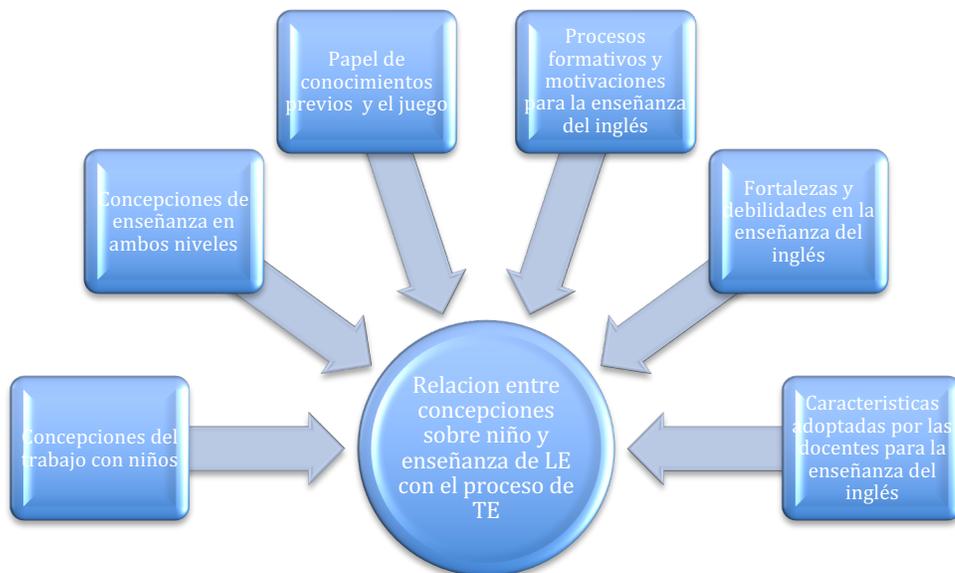
Con el ánimo de establecer las relaciones que tienen algunas concepciones de las docentes de la I.E. con el proceso de transición en los grados involucrados en esta investigación, se emplea la información allegada a través del instrumento: Encuesta cualitativa a docentes, y este análisis permitirá tener un panorama más amplio respecto a las características del proceso de transición en relación con la enseñanza del inglés en la I.E.

Como concepción se entienden las creencias, preferencias, ideas, conceptos e hipótesis personales o teóricas que hacen parte de la estructura mental los sujetos con las que afrontan e interactúan ante situaciones de la cotidianidad.

Los resultados obtenidos de esta encuesta permitieron establecer algunas relaciones para encontrar las categorías que se sintetizan en la Figura 6 y se proceden a describir en este apartado.

**Figura 6**

*Relación entre concepciones sobre niño y enseñanza de LE con el proceso de TE*



Es importante considerar que para la identificación de las docentes en el texto se le asigna un número de acuerdo con el orden al diligenciar el instrumento y una letra para identificar el grado en el que se desempeña, así: T: para preescolar, P: para primero, S: para segundo y Te: para tercero.

#### **4.3.1. Concepciones del trabajo con niños.**

Al preguntar a los docentes de la institución educativa por las que considera son sus mayores cualidades y dificultades para trabajar con los niños de los grados involucrados en esta investigación, se detectaron las cualidades y carencias que se exponen en la Figura 1 y que se detallarán en este apartado.

**Figura 7**

*Concepciones de trabajo con niños*



**Cualidades de carácter pedagógico.** Dentro de esta, las docentes identifican las principales características basadas en sus capacidades para implementar estrategias, la búsqueda de recursos, es decir que consideran importante tener disposición para el cambio de paradigmas y la incorporación de nuevas alternativas en el aula, tal y como lo describe una de las docentes del grado primero: “Mi vocación y formación docente, me gusta explorar e indagar sobre nuevas estrategias para cualificar mi quehacer, implementación de metodologías variadas, idoneidad y conocimiento de lo que quiero enseñar según las necesidades e intereses de los estudiantes.” (Docente 4: P).

**Cualidades de carácter personal.** En esta se ubican las respuestas en torno a características personales que estas docentes consideran que intervienen en el trabajo con los niños y con las que principalmente buscan generar empatía con ellos para el mejor desarrollo de la clase, así como lo expresa una de las docentes del grado segundo: “Soy amable, cariñosa, comprensiva, juego, trato de llegarle a los niños generándoles confianza.” (Docente 5: S).

Por otro lado, al observar las carencias que encuentran las docentes para realizar el trabajo con niños es importante tener presente que pudieron establecerse dos: en la primera de ellas las relacionadas con la enseñanza del inglés y por otra parte las relacionadas con la enseñanza en general:

**Carencias relacionadas con la enseñanza del inglés.** Al parecer en estas respuestas el hecho de estar predispuestas por la intencionalidad de la investigación condujo a que más de la mitad de las docentes contestaran orientadas específicamente a la enseñanza del inglés, situación que puede considerarse extraña si se tiene presente que la respuesta anterior que indagaba por las cualidades para el trabajo con niños no mostró esta marcada tendencia.

No obstante, dentro de estas carencias se encuentran enunciadas la falta de dominio de la gramática, el desconocimiento del currículo, las dificultades de pronunciación, entre otras que también serán abordadas más adelante y que pueden ilustrarse de manera general con el siguiente extracto de las respuestas de la encuesta: “No ser competente en inglés, lo que hace que se reduzca la enseñanza al manejo de vocabulario y no desarrolle una competencia en los estudiantes.” (Docente 2: P).

**Carencias relacionadas con la enseñanza en general.** Estas respuestas abarcan desde la “intensidad horaria” como una de las principales dificultades manifestadas por una de las docentes del grado tercero, hasta “el temor a no obtener respuesta de esas sugerencias que hago a los padres para el mejoramiento de sus hijos. Encontrar niños con NEE, las cuales desconozco, pero igual, investigo y me arriesgo a hacer lo mejor por ellos.” (Docente 1: T). Mientras que otra docente manifiesta no tener ningún tipo de carencia pues según ella: “tengo la licenciatura en el nivel de Preescolar.” (Docente 5:S).

En estas descripciones relacionadas con las dificultades que las docentes denotan, estas se refieren principalmente a la falta de claridades, tanto de los referentes metodológicos, como didácticos y curriculares, además de los conocimientos que consideran básicos para las áreas.

Según estas respuestas, sumadas a las de experiencia laboral expresada en las generalidades, son varias las docentes que han tenido contacto con la enseñanza en los grados

con niños más pequeños, lo que sugiere que los docentes de la institución no encuentran como carencia o dificultad el hecho de diferencias que tengan que ver con las edades de los niños, lo cual también puede tener soporte por el hecho de que quien inicia como docente en el grado primero continua con el mismo grupo hasta el grado tercero de primaria.

Al hablar de la concepción que tienen las docentes acerca del trabajo con niños, de manera especial con los de los grados en cuestión, se pone en evidencia que solo una de ellas realizó una referencia al título específico: “tengo la licenciatura en el nivel de Preescolar”, motivo por el cual se considera facultada para trabajar en cualquiera de estos grados. Este hecho se resalta dado que respecto a esto podría tenerse la idea de que las docentes de la institución establecen una diferenciación como la que plantea Zabalza (2012) al referirse a que en educación inicial existe una marcada diferenciación entre modelos pedagógicos que propenden por el cuidado y los que se orientan por la educación, lo cual a su vez depende de la formación, experiencia y concepciones de los docentes.

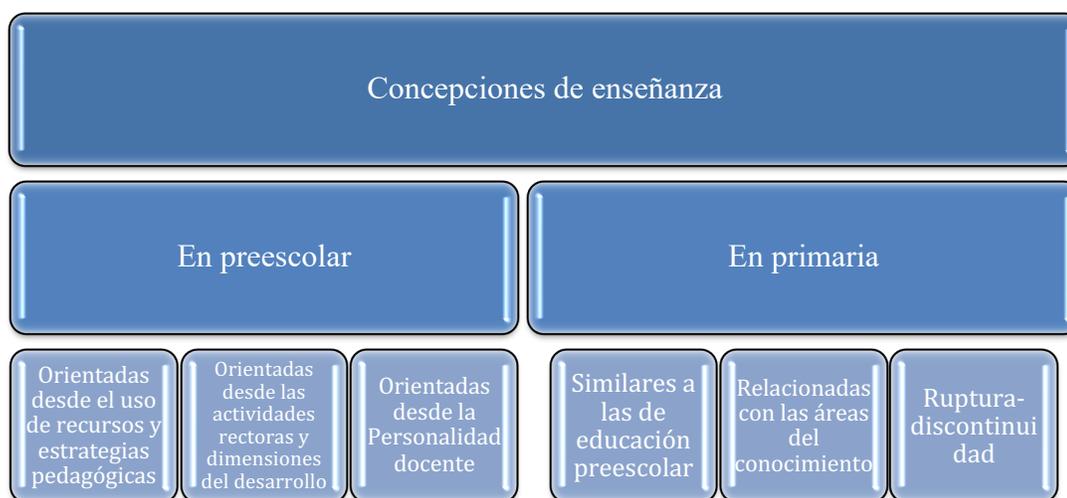
En el caso de la I.E., es importante considerar que el discurso de las docentes, al diferenciarse en las características presentadas, puede apuntar hacia una concepción de “escuela como contexto enriquecido”, en el sentido en que Zabalza (2012) expone y en el que se considera que los niños son reconocidos como ciudadanos y por tal razón, sujetos de derechos y haya en la escuela la posibilidad de nuevos encuentros en los que el papel del docente es protagónico como propiciador de encuentros que permitan enriquecer la “experiencia interpersonal” de los niños. En la descripción y análisis de las categorías que suceden a esta podrá evidenciarse si las ideas expuestas en el discurso de los docentes llegan a materializarse de acuerdo con los matices que estas permitan hallar.

### 4.3.2. Concepciones de enseñanza en ambos niveles.

Para la construcción de esta categoría se partió de las respuestas generadas por los docentes al preguntarse acerca de las características más relevantes tanto para la enseñanza en preescolar como para la enseñanza en primaria, obteniendo los resultados que pueden visualizarse en la Figura 8 y que se expondrán seguidamente.

**Figura 8**

*Concepciones de enseñanza en ambos niveles*



**Orientadas desde el uso de recursos y estrategias pedagógicas.** Al indagarse sobre el tipo de concepciones acerca de enseñanza orientada de manera específica al grado preescolar, pudo encontrarse que cuatro de las docentes encuentran como características que resaltan en este nivel, el uso de recursos y estrategias pedagógicas, puesto que consideran que para este se hace necesario el acudir a una “didáctica especial” en la cual recursos tecnológicos, así como metodológicos sean considerados en gran medida para beneficiar el potencial y los intereses de los niños. El siguiente párrafo permite unificar las consideraciones al respecto:

Es importante planear actividades interactivas donde los estudiantes puedan interactuar con material concreto que les permita construir el conocimiento, también dividir las actividades por

momentos para que no se pierda el interés en el tema y los estudiantes puedan focalizar la atención. Se debe hacer uso de material llamativo y de actividades que partan del interés de los estudiantes, con progresión temática de lo más simple a lo más complejo. (Docente 2:P)

De esta manera, puede decirse que el general de estas respuestas sobre las características diferenciadas para la enseñanza en preescolar, se le asigna valor al hecho de ser recursivos y tener a la mano diversas estrategias y actividades que permitan jugar y “experimentar” pues como lo considera una de las docentes del grado tercero: “Para este grado en especial debe ser divertida, didáctica y muy comunicativa.” (Docente 10: Te)

**Orientadas desde las actividades rectoras y las dimensiones del desarrollo.** En este grupo de respuestas se ubicaron cuatro docentes quienes consideran que actividades como el juego, la literatura y la expresión corporal cobran vigencia al momento de realizar prácticas pedagógicas en el aula:

El trabajo diario desde la oralidad y la expresión corporal por medio de la música, la literatura, las artes y los juegos que permitan a los niños un desarrollo integral de su personalidad en la escuela, manifestando día a día avances, habilidades y tratando de mejorar en esas dificultades que pueda presentar, en el lenguaje, conocimiento del medio y del otro. (Docente 1: T).

Dado que esto es considerado por una docente de preescolar, se puede encontrar entre las de primaria también afirmaciones que respaldan esta percepción al expresar: “El juego en los procesos de enseñanza como eje transversal, la lectura, actividades de comprensión y experimentación.” (Docente 6:S).

Se puede establecer entonces que las docentes cuyas respuestas estuvieron orientadas hacia algunos principios propios de la educación inicial existen algunas claridades respecto a lo que se denominan actividades rectoras y a que las valoraciones realizadas durante el proceso educativo responden a la integralidad de acuerdo con las diferentes dimensiones del desarrollo.

**Orientadas desde la personalidad docente.** Para finalizar el grupo de concepciones respecto a la enseñanza en preescolar, se pueden encontrar dos posturas en las que los docentes consideran que las características primordiales para el trabajo en este nivel están determinadas por las capacidades que como docentes deben desarrollarse para poder actuar en consecuencia, es decir que la preparación profesional y características personales adquiridas o potenciadas a partir de ella, tales como: “la formación académica, la vocación y el disfrute.” (Docente 3: P), son determinantes y contribuyen a la formación en el grado preescolar, tal y como es expresado también en este fragmento:

La capacidad de reinventarse; La capacidad de reflexionar; La capacidad de ver el nivel académico del estudiante y enseñarle lo que es más pertinente según sus bases conceptuales. No ver a los estudiantes como si todos fueran iguales. Respetar el libre desarrollo de la personalidad. (Docente 7:S).

Según estas respuestas, la docente de preescolar debe estar en constante reflexión pedagógica, y tener siempre en cuenta los saberes previos que los niños poseen para que a partir de ellos y de las diferentes maneras de aprender que tenga cada uno se desarrollen las acciones pertinentes en relación con la enseñanza.

Por el momento se encuentra que al hablar de educación preescolar, aunque los docentes ubican el foco de la enseñanza o bien en la elección de recursos y estrategias, o en el beneficio de las actividades rectoras y dimensiones del desarrollo; o en la personalidad docente, lo cierto es que continua evidenciándose en relación con el concepto de niño una posición que como pudo establecerse en la categoría anterior, sigue reafirmando la idea de Zabalza (2012) de considerar la integralidad y participación de los niños, lo que además puede ser complementado en la vía la concepciones planteadas por Henao (2010) que según determina, puede ubicarse en las concepciones de los docentes que encuentran a los niños como “sujetos activos y participativos

en su proceso de desarrollo infantil” (p.93) en donde se consideran además sus conocimientos previos, las interacciones que realiza, no solo con quienes le rodean en el ámbito educativo sino además con su medio social y cultural.

*En primaria:*

Ahora, por el lado de las concepciones de la enseñanza en primaria, se clasificaron los grupos de respuestas de las docentes también en tres categorías:

**Similares a las de educación preescolar.** Al interior de esta puede determinarse que seis de las diez docentes presentaron respuestas similares a las que dieron cuando se interrogó por las principales características para la enseñanza a los niños de preescolar, de esta manera lo expresan los dos que hicieron referencia a la importancia de la personalidad docente, mientras que las demás partieron desde las actividades rectoras y las dimensiones del desarrollo, expresando exactamente lo mismo, como por ejemplo esta respuesta que se encuentra igual en ambas preguntas:

Considero fundamental saber cómo aprenden los niños, conocer sus ritmos y estilos de aprendizaje, tener acercamiento con múltiples y diversas herramientas, recursos, metodologías y estrategias para enseñar, articular los conocimientos para que el saber tenga más sentido y significado. (Docente 4:P)

Se destaca entre estas la siguiente respuesta que, aunque enfocada desde la enseñanza del inglés, permite percibir que el nivel de complejidad puede ir variando de acuerdo con las características particulares del grado:

Al igual que en la transición, se debe trabajar desde la didáctica y mucho más repetitivo, no sólo hablarlo en el área de inglés sino también en partes como la fecha, la hora, los saludos que se ven a diario. (Docente 10: Te).

Es así como se puede afirmar que estos docentes consideran que no existe diferenciación

marcada en relación con la enseñanza en ambos niveles, pues solo algunos sugieren cambios en cuanto a la gradualidad de lo que se enseña, pero las capacidades que debe tener un docente en educación inicial son equiparadas por ellos a las mismas que debe tener un docente de educación primaria.

**Relacionadas con las áreas del conocimiento.** Las docentes cuyas respuestas fueron ubicadas en esta subcategoría consideran que además de unas características que pueden ser compartidas por ambos niveles como: el juego y el tener presentes las “capacidades y habilidades de cada niño”, está el que la identificación y diferenciación en el desarrollo de las áreas del conocimiento presupone otro tipo de referencias que deben ser tenidas en cuenta por las docentes tales como:

Tener conocimiento de la lúdica, investigar para lograr orientar el currículo desde las habilidades y destrezas de los estudiantes y conocer sobre las competencias y D.B.A. (Docente 8:T), o, “leer y escribir correctamente para alcanzar las competencias en las diferentes áreas del conocimiento, el descubrimiento y desarrollo de sus propias habilidades, la práctica de valores el bienestar individual y social y la interiorización de la norma.” (Docente 5:S).

Es importante señalar que respecto a estas respuestas la docente de preescolar percibe que además de la progresión se hacen necesario motivar “la utilización de las TIC para integrar conocimientos previos a sus nuevos saberes; es fundamental, además, articular desde el preescolar el lenguaje inglés con las actividades cotidianas.”

Esto último pone en evidencia que la experiencia desarrollada en preescolar puede contribuir a las reflexiones requeridas y relacionadas con la articulación curricular que se pretende llevar a cabo a partir de esta investigación y por tanto es además importante el conocimiento y apropiación de los referentes nacionales al respecto.

**Ruptura- discontinuidad.** Esta subcategoría a pesar de ser enunciada solo por una de las

docentes reviste importancia en la medida en que permite identificar necesidades sentidas por el cuerpo docente en cuanto a las garantías de acogida que deben propiciarse dentro de un proceso adecuado de transición y en el que debe tenerse en consideración, como se ha visto a lo largo de este trabajo, este tipo de discontinuidad para propiciar una adecuada articulación, para lo cual es claro este argumento respecto a las características que debe poseer la enseñanza en la básica primaria:

Pensaría que son las mismas que del grado preescolar; sin embargo, la primaria se ve enfrentado a unos procesos de formalización del aprendizaje que dejan por fuera lo importante para dar respuesta a 14 materias, muchas notas por cada materia y cuadernos que las familias revisan y comparan en las puertas del colegio, pensando que esa es la forma de aprender. Si bien se han logrado procesos de transformación para integrar algunas áreas, aún no se puede pensar en un grado. (Docente 2:P)

Como cierre de la descripción de esta categoría, el párrafo anterior posibilita que se comiencen a establecer las relaciones entre estas subcategorías acerca de la enseñanza en ambos niveles educativos.

Es importante tener en cuenta que el tipo de articulación que se pretende lograr a nivel institucional tiene que ver con lo que la OEA (2009) referencia como factores externos, que son aquellos que principalmente están relacionados con lo que se escapa a la subjetividad de los niños y que tienen que ver directamente con la con la necesidad de que la institución propicie continuidad:

con respecto al currículo, (pues) se ha encontrado que una manera de facilitar la transición es articular los currículos de los distintos niveles, buscando que exista cierta “continuidad”, “progresión”, y “diferenciación” entre los marcos curriculares de los distintos niveles, no sólo en los contenidos, sino también en los métodos de enseñanza y aprendizaje. (p.9)

Si se parte de premisas como la anterior, sería entonces necesario unificar criterios en torno al factor relacionado con lo metodológico, aunque, según las concepciones acá señaladas, cuando los docentes encuentran, por lo menos desde el discurso, que en los primeros grados de la educación primaria existen características similares a la de la educación preescolar y con ellas las concepciones de niño que ya se expresaron, también debe considerarse la gradualidad como fundamental, lo cual hace que ambos asuntos converjan de acuerdo a lo que plantea Escribano (1992), al hablar de los modelos de enseñanza en educación básica, estos podrían enmarcarse dentro de los que se consideran cognitivistas, dadas las características entre las que se destaca el tener en cuenta las capacidades de los niños al tiempo que se desarrolla el aprendizaje diferentes disciplinas desde lo significativa que pueda ser la experiencia educativa.

De manera que estas características pueden servir de base para la toma de decisiones, aunque sin lugar a duda, es conveniente considerar que el resto de las categorías que se analizan en este apartado de la investigación arrojarán más detalles que permitirán comprender las concepciones que pueden intervenir favoreciendo o no el proceso educativo de los niños.

Aunque las descripciones y reflexiones desarrolladas en esta categoría permiten dar algunas pinceladas con referencia a las concepciones de las docentes relacionadas con el papel del juego y de los conocimientos previos de los niños, la que se analizará a continuación, permitirá tener mayores claridades y complementará de manera amplia las reflexiones posteriores.

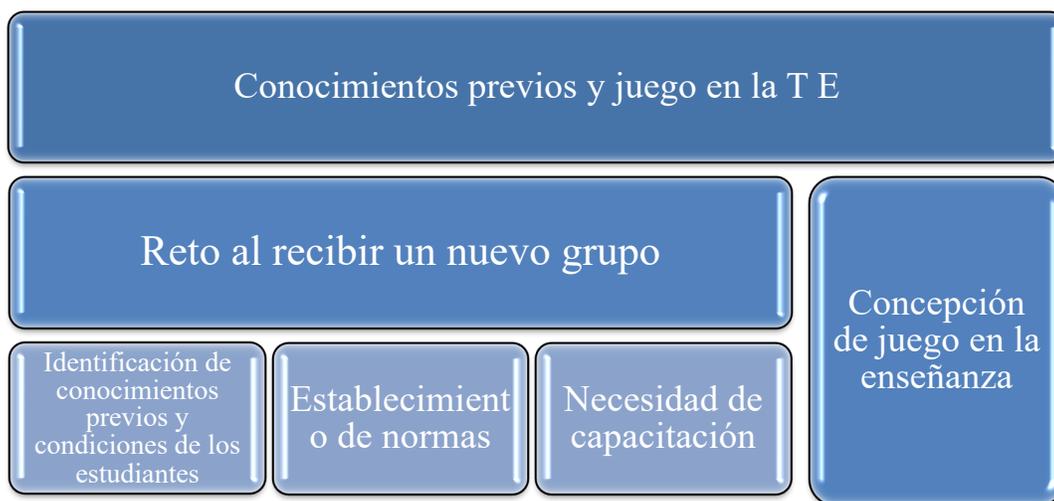
#### ***4.3.3. Papel de los conocimientos previos y el juego en la transición educativa.***

Para la construcción de esta categoría, se relacionaron los conceptos que las docentes tienen al responder a las preguntas por el principal reto al recibir un nuevo grupo, lo cual arrojó respuestas en torno a la identificación de conocimientos previos, y además sugiere que esta toma

un papel protagónico en la enseñanza para los grados involucrados en el estudio. Y respecto al papel del juego, es bastante interesante anticipar que todas las respuestas concuerdan en ratificar su importancia. En la Figura 9 logran identificarse las tendencias que marcaron las respuestas dadas y que se ampliarán en el presente texto.

### Figura 9

*Papel de los conocimientos previos y el juego en la TE.*



**Identificación de conocimientos previos y condiciones de los estudiantes.** Para la mayoría del cuerpo docente el establecimiento del estado y condiciones de los estudiantes es considerado el mayor reto al recibir a un nuevo grupo pues esto posibilita realizar los diagnósticos pertinentes que al tiempo tengan en cuenta las “las expectativas de los niños” y permitan asumir posturas metodológicas que incidirán en la toma de decisiones con respecto a las acciones que se llevarán a cabo en el aula. Incluso alguna de las respuestas sugiere tener en cuenta aspectos de mayor profundidad en el conocimiento de los niños:

Realizar un diagnóstico exacto de las condiciones académicas psíquicas y espirituales de los estudiantes y proponer un plan de trabajo que las atienda sin importar si es necesario modificar la forma de trabajar de la institución si es en pos de mejorar las capacidades del grupo estudiante.

(Docente 7:S).

Igualmente, tres docentes consideran relevante el hecho de hacer adaptaciones de acuerdo con las características encontradas en los estudiantes y por lo general asociadas con “dificultades”: “el encontrarme niños con dificultades cognitivas, motrices, visuales, auditivas, fonológicas y adaptar el proceso de enseñanza.” (Docente 8: Te).

Lo anterior sugiere que se parte desde una concepción en que las reflexiones sobre dicho diagnóstico permiten la modificación y adaptación curricular a pesar de que los espacios para este tipo de encuentros de carácter pedagógico son pocos, pero posibles entre docentes que comparten el mismo grado aunque se dificulta entre diferentes grados, dado que las intencionalidades específicas de los encuentros docentes se determinan de acuerdo a contingencias surgidas en la cotidianidad de la vida institucional, diferentes a reflexiones que permitan tomar decisiones de carácter curricular y metodológico generales.

**Establecimiento de normas.** De manera más restringida por la cantidad de personas, dos docentes concuerdan en que el principal reto al enfrentarse a un nuevo grupo consiste en que los niños adopten el “manejo de disciplina” como eje central que posibilitará o dificultará la dinámica del aula de clase, como se expone en esta afirmación: “principalmente la adaptación a las normas del salón ya que desde ahí se puede trabajar mucho mejor.” (Docente 6:S).

Desde esta óptica se entiende que es el niño quien debe acoplarse a la manera en la que el docente determina o dispone su clase y se sugiere que ello puede constituirse en un punto a ser considerado y determinante de la relación docente- niño que ha de tenerse en cuenta en las decisiones que se tomen respecto a los propósitos de esta investigación.

**Necesidad de capacitación.** Nuevamente emerge un tipo de respuesta que va configurando un panorama relacionado con el poco conocimiento o la falta de formación respecto a asuntos que intervienen en el proceso de transición abordado en este estudio, pues una

de las docentes considera que esto se constituye en el reto al recibir un nuevo grupo al afirmar que:

me gustaría que al comenzar el año escolar los docentes accediéramos a capacitaciones del idioma extranjero con el fin de mejorar en nuestras prácticas de aprendizaje y los estudiantes obtengan mejores aprendizajes.” (Docente 9: Te).

En efecto, este tipo de consideraciones van haciendo evidente la necesidad de propiciar espacios en el que ellas tengan cabida para generar un ambiente en el que la transición en la enseñanza del inglés sea considerada relevante para la dinamización y reflexiones de carácter transformador al interior de la institución.

**Concepción de juego en la enseñanza.** A través de los testimonios presentados en las respuestas relacionadas con el papel del juego en la enseñanza puede determinarse que es casi unánime la referencia a la importancia de este en el proceso educativo de los niños, teniendo claro que hay unos matices sutiles respecto a lo que se considera como tal, pues de manera global se enuncia que esta radica en la facilitación de la adquisición de nuevos aprendizajes, no obstante los matices a los que se hace referencia es a ver el juego como “herramienta”, “pretexto”, “posibilidad” u “opción”, pero siempre relacionada con los beneficios que esta actividad representa. Uno de los argumentos que permiten determinar esto, es expresado de la siguiente manera por la docente del grado preescolar:

Imprescindible, importante y determinante para que los niños interioricen valores de sana convivencia e incorporen a su vida, nuevos aprendizajes, vocabulario y uso de diferentes herramientas y materiales, tanto para su desarrollo emocional, como para su motricidad fina y gruesa.

Y para contrastarlo, los que se presentan a continuación pertenecen a docentes de básica primaria: “el juego es herramienta que hace que los estudiantes de básica primaria aprendan de

forma rápida y significativa sin el juego no se puede lograr buenos resultados con estos grupos” (Docente 7:S) y, “es una posibilidad para que los estudiantes interactúen con la información y construyan aprendizaje de esa forma, adicional favorece la socialización y el aprendizaje cooperativo.” (Docente 2:P).

Otro de los matices se relaciona con la subcategoría anterior y tiene que ver con la importancia que el juego tiene para determinar los saberes previos de los niños, tal y como lo afirma una de las docentes del grado primero: “Es importante, ya que este permite tener una visión del conocimiento del estudiante.” (Docente 3:P).

La descripción de las ideas y percepciones que tiene el cuerpo docente de la I.E. respecto a la importancia y valoración de los conocimientos previos y del juego en la enseñanza, permiten identificar posturas que se encuentran concordantes con el reconocimiento de los niños desde la perspectiva de sujetos de derecho, lo cual según se ha visto con Zabalza (2012), posibilita la combinación de acciones de cuidado con acciones de educación en beneficio del desarrollo integral de los niños.

Según se sugiere en los testimonios de las docentes existe una sensación de unanimidad en la forma cómo se conciben estos procesos y en tal sentido, la concepción de niño y de enseñanza, sin embargo, de acuerdo con Torrado (2009), frente a esta manera de asumir la educación inicial esto implica el reto de la revisión y reflexión acerca del proceso de transición para transformar en la “escuela (la) diferencia (de) dos formas de vivir la infancia. Se presenta entonces una clara tensión entre una “cultura infantil” y una “cultura escolar”, como si el niño y el escolar fuesen dos sujetos distintos.” (p.93). Lo cual podrá irse revisando en el desarrollo de las demás categorías.

Según estos resultados, el tener claridades en estos aspectos posibilita que se vayan

unificando criterios para la adopción y consolidación de referentes que conlleven a la transformación y adopción de un modelo pedagógico que cuenta con el sustento conceptual para llevarse a cabo según las estrategias propuestas para los diferentes niveles educativos que tiene la institución y que correspondan en consecuencia a la perspectiva del reconocimiento de los derechos de los niños.

#### ***4.3.4. Procesos formativos y motivaciones para la enseñanza del inglés.***

En la Figura 6 se sintetiza la clasificación realizada de acuerdo con la relación entre los procesos formativos de los cuales han participado los docentes de la institución y las motivaciones que conducen a asumir la enseñanza, todo ello relacionado desde el punto de vista del inglés como LE y como asignatura perteneciente al área de Humanidades y por tal motivo de obligatorio abordaje en los diferentes grados de la educación básica.

**Figura 6**

*Procesos formativos y motivaciones para la enseñanza del inglés*



**Procesos Formativos de las docentes relacionados con programas de Secretaría de Educación (SE) o el Ministerio de Educación (MEN).** Contrario a lo que podría pensarse, dadas las necesidades y carencias que se van haciendo cada vez más evidentes al revisar las

características que se están encontrando relacionadas con esta transición, el cuerpo docente de los grados involucrados en esta investigación cuenta con seis docentes con algún tipo de contacto formativo relacionado con el inglés, sin embargo será objeto de este análisis determinar la influencia que estas participaciones han tenido en las prácticas y como reflejan sus concepciones.

Las docentes ubicadas en esta subcategoría manifiestan haber pertenecido a diferentes cursos, programas o procesos de profesionalización docente desde los ofrecidos por la SE en convenio con la Universidad de Antioquia, que iniciaron en el año 2010 (Programa de formación en inglés para Docentes), hasta el más reciente, en 2018 ofertado por el Programa Nacional de bilingüismo desde el MEN, conocido como Curso de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés en Transición y Primaria (TPETT).

Se logra evidenciar que una de las docentes de primero hace referencia en su respuesta a cursos realizados con anterioridad a los mencionados de los cuales uno de ellos fue realizado en una academia particular y según ella desde el 2009 en la escuela del maestro: “En CAMIL, en el 2006; en los ofertados por la antigua Escuela del Maestro en 2009; Cursos de la universidad.” (Docente 3:P).

De otro lado, desde el año 2010 y 2011, tres de las docentes, incluida la encargada de esta investigación, participaron de la experiencia mencionada en convenio con el Instituto de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Posteriormente, durante los años 2012 y 2013 las docentes de preescolar y una de primaria participaron del convenio en ese momento establecido entre la SE y la Fundación Marina Orth, que estuvo enfocado exclusivamente para la formación de docentes del grado preescolar, motivo por el cual la maestra de primaria solo participó durante el primer año.

Desde el año 2014 al 2016 las docentes de preescolar se vincularon al Programa de

Desarrollo profesional docente Pre-k English que esta vez fue un convenio entre la SE, la empresa privada y la ahora Universidad Católica Luis Amigó. Una de las docentes de primaria participó durante un semestre en la recta final de este proceso.

Durante los años 2017 y 2018, uno de los últimos convenios establecidos por la SE fue con la Universidad Pontificia Bolivariana, denominado Best T y de este solo la docente de preescolar y la de primaria que inició en el convenio con la Fundación Marina Orth, años antes, participaron. También se señala que en el mismo año 2018 el MEN como estrategia para la difusión y apropiación del Currículo Sugerido de Inglés propone el curso mencionado al inicio de esta descripción. En esta ocasión la misma docente de preescolar fue partícipe en las sesiones presenciales y en las de trabajo en plataforma virtual.

También cabe mencionar para finalizar, que en el año 2019 ambas docentes de preescolar, así como el docente de primaria participaron de la capacitación y entrega del recurso de enseñanza Funny Box, que la SE lanzó como prueba piloto para integración del Currículo Sugerido con materiales que pueden ser de utilidad en el aula, tales como: cuentos, flash cards, videos y un plan de lecciones sugeridas tanto en español como en inglés. Este material fue suministrado de a una caja por conjunto de grados desde preescolar hasta tercero.

Sin embargo, los espacios de capacitación en el manejo de este recurso con el resto de las docentes se limitaron a dos encuentros y luego de ello no se han abierto oportunidades para la reflexión conjunta entre los docentes sobre la conveniencia del uso de dicho recurso.

Como puede observarse ha sido en definitiva la SE de Medellín quien ha brindado mayores oportunidades formativas a través de diferentes programas. Y quienes a nivel institucional han participado de manera más amplia han sido las docentes del nivel preescolar. Es también evidente el hecho de la intermitencia de los docentes de primaria en estos procesos

formativos que puede obedecer a los intereses y motivaciones personales de cada uno, como ocurre positivamente con las docentes de preescolar.

**Como parte del proceso de formación profesional formal.** En esta subcategoría están ubicadas las respuestas de las docentes cuyo acercamiento con la lengua inglesa a nivel formativo lo constituye el proceso formal de estudios universitarios. Estas respuestas fueron dadas por dos de ellos y se expresan así: “Solo lo que se veía durante la realización de estudios superiores en la universidad, era algo muy básico.” (Docente 5:S).

La segunda enunciación también hace parte de la formación profesional, pero para este caso se encuentra que sí está asociada con la enseñanza del inglés y se refiere a un “curso de didáctica en inglés en la normal superior de Medellín.” (Docente 7:S). No se especifica, en ninguno de los dos apuntes, la época en la cual fueron llevados a cabo.

Como es de conocimiento general, en el caso de la primera respuesta, los cursos dictados en los procesos formativos universitarios son enfocados, o por lo menos lo fueron hasta hace algunos años, al desarrollo de la comprensión lectora del estudiante de licenciatura, lo cual no faculta para el manejo de modelos, enfoques o estrategias que puedan llevarse al aula. Y aunque la segunda respuesta si puede tener relación con esto, no se puede establecer la incidencia que este curso haya tenido en la comprensión de los conceptos y referentes que fundamentan la enseñanza de la LE.

**No ha Participado.** Como última clasificación de respuestas se encuentran tres de las docentes que no han tenido ningún tipo de relación en cuanto a la formación en inglés y puede interpretarse que esta manera de responder se asoció directamente con los procesos direccionados desde las administraciones de educación a nivel local o nacional, debido a que llama la atención que ni siquiera hayan sido nombrados, como en la anterior clasificación, los

estudios adelantados en inglés como requisito previo a la graduación universitaria o cualquier otro contacto formativo con esta lengua.

De otro lado, pero relacionado con estos procesos formativos, se observará a continuación si esto tiene o no incidencia en las motivaciones diversas que los docentes manifiestan respecto a las prácticas que se producen en el aula.

**Motivaciones culturales y profesionales (Relacionadas con la globalización).** Las respuestas dadas por tres de las docentes y que se ubican en esta clasificación mencionan asuntos de carácter “geopolítico”, es decir, con los que se busca, entre otros asuntos, “dar respuesta a un mundo globalizado” y cuyo espíritu puede resumirse en el siguiente párrafo:

Para que los estudiantes vayan adquiriendo conocimiento de otra lengua extranjera para que cuando sean bachilleres tengan una visión pluralista o sea influir en las decisiones del mundo y entren en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse, interactuar en otras culturas.

(Docente 9: Te)

Cabe anotar que los planteamientos realizados en esta subcategoría se encuentran acordes con lo expresado por el MEN (1999) en los Lineamientos Curriculares:

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura. (p.1)

**Favorecimiento de habilidades para el aprendizaje.** Adicional a la referencia relacionada con la globalización, las respuestas de otras tres docentes se caracterizan por tener en cuenta la potenciación o desarrollo de habilidades que hacen que los estudiantes tengan unos “mejores aprendizajes” y que una de las docentes ejemplifica del siguiente modo:

El lenguaje es universal, nos comunica y acerca con otros. La enseñanza del inglés nos abre las puertas a otros mundos y culturas, además que desarrolla habilidades como la escucha, el habla, la lectura y la escritura que, a su vez, favorecen el desarrollo del pensamiento. (Docente 4:P)

Estas respuestas también sugieren desarrollos más específicos en el aprendizaje, como por ejemplo: “Para adquisición de vocabulario” (Docente 6: Te)

**Edad como condición propicia para el aprendizaje.** Ambas docentes agrupadas en esta subcategoría opinaron de manera directa acerca de la incidencia de la edad como predisposición hacia el aprendizaje, como se puede reconocer en sus descripciones: “Porque desde temprana edad los niños muestran un interés más fluido por aprender a manera de juego otras lenguas.” (Docente 10: Te). Y “porque los estudiantes tienen mayor disposición y capacidad y lo disfrutan. Porque es algo lúdico con canciones y desde el juego.” (Docente 8: Te).

Se puede apreciar que nuevamente la alusión al juego vuelve a hacerse presente en las ideas o concepciones que tienen los docentes de estos grados. Y se rescata el hecho de coincidir con autores como Murado (2014), quien al describir el Enfoque Natural de Krashen y Terrell para la adquisición de una L2 (para el caso LE), resalta la importancia de iniciar el proceso lo más paralelamente posible con el desarrollo de la lengua materna (L1).

**Motivaciones de carácter personal.** Como se mencionó al hablar acerca de los procesos formativos docentes en los que ha participado el grupo que hace parte de este estudio, esta participación ha estado mediada por los intereses y motivaciones de tipo personal, lo cual es expresado por la docente de preescolar en el texto que se presenta a continuación:

El interés de mi compañera de grado y yo por diversificar la enseñanza en Preescolar desde la inclusión en el día a día (Actividades básicas cotidianas, lectura del cuento, la oración, rondas y canciones) y en el plan de estudio, con estrategias que les permitan a los niños, ampliar su aprendizaje de manera divertida y dinámica. (Docente 1: T).

Sin lugar a duda, la motivación personal juega un papel marcado, pues como afirmaron anteriormente, la necesidad de cualificación de la labor docente se enmarca en el mejoramiento de la experiencia que puedan vivenciar los niños en el aula y que indudablemente permea de manera integral su proceso formativo.

Es importante resaltar que las docentes que respondieron en relación con las subcategorías abordadas hasta este punto sugieren tener una concepción de niño y enseñanza acordes con la perspectiva de estos como sujetos de derecho, lo cual puede constituir una ventaja en la medida en que se posibilite que tales concepciones se materialicen en las acciones cotidianas del escenario educativo.

**Determinaciones del sistema educativo.** Finalmente se encuentra que la respuesta dada por una de las docentes del grado segundo apunta hacia la realidad que puede ser experimentada por los docentes cuando se encuentran enfrentados a una tarea de obligatorio cumplimiento y cuyos referentes se encuentran en el papel y deben ser llevados al aula sin una formación previa que posibilite que estos sean vivenciados de manera significativa. Aquí se puede apreciar este punto de vista:

Primero porque hace parte del Plan de estudios, está reglamentada como una área obligatoria y fundamental dentro de Humanidades emanada de la ley general de educación 1994 y segundo porque es una exigencia del MEN el aprendizaje de una segunda lengua. (Docente 5:S).

A lo largo de estas consideraciones se va poniendo en evidencia nuevamente que existe la necesidad sentida de procesos de formación para la unificación de criterios que posibiliten darle una identidad institucional a la enseñanza del inglés como LE.

En este punto es determinante que sea tenido en consideración el hecho de que no se trata únicamente de capacitaciones, vistas desde el punto de la “incapacidad” de hacer algo, sino desde la perspectiva “profesionalización docente” en los encuentros pedagógicos, lo que connota

que no solamente se asume el conocimiento de carácter lingüístico para enseñar, explicar y evaluar de manera homogénea a los niños, sino que comprende su papel como guía y facilitador de procesos en donde los niños tienen un rol protagónico de exploradores y constructores de sus conocimientos a través de las diferentes interacciones que pueden darse en el aula.

Lo anterior indudablemente tiene que ver con la principal conclusión a la que llega de Mejía (2009), de acuerdo con la cual, “los profesores de primaria no tienen oportunidad de desarrollar sus habilidades de enseñanza.” (p.103) Pues la mayoría de los esfuerzos, según su investigación, están destinados a los docentes de básica secundaria y media a pesar de la obligatoriedad de su enseñanza desde el grado preescolar.

Como puede apreciarse posterior a los hallazgos visibilizados por autoras como esta han sido varios los esfuerzos, particularmente de la administración educativa local, en cabeza de la SE y su programa de Bilingüismo quienes han venido cumpliendo con la labor formativa y de profesionalización docente, que es además motivada, según afirman Maturana y Uribe (2018), por la falta de experiencia previa con la LE y en estudios didácticos al respecto, lo que pone en evidencia que se requiere de una formación específica para cumplir con ese papel en el que se responda a las demandas y las necesidades planteadas por los docentes.

No obstante, el que la participación en estos espacios sea voluntaria dadas sus características, sumado al hecho de que sea destinada a docentes de preescolar casi de manera exclusiva, hace que la formación de los docentes de primaria siga siendo relegada en detrimento de los avances que se logren en el proceso educativo de los niños de preescolar relacionados con el inglés como LE.

#### ***4.3.5. Fortalezas y debilidades de los docentes en relación con la enseñanza del inglés.***

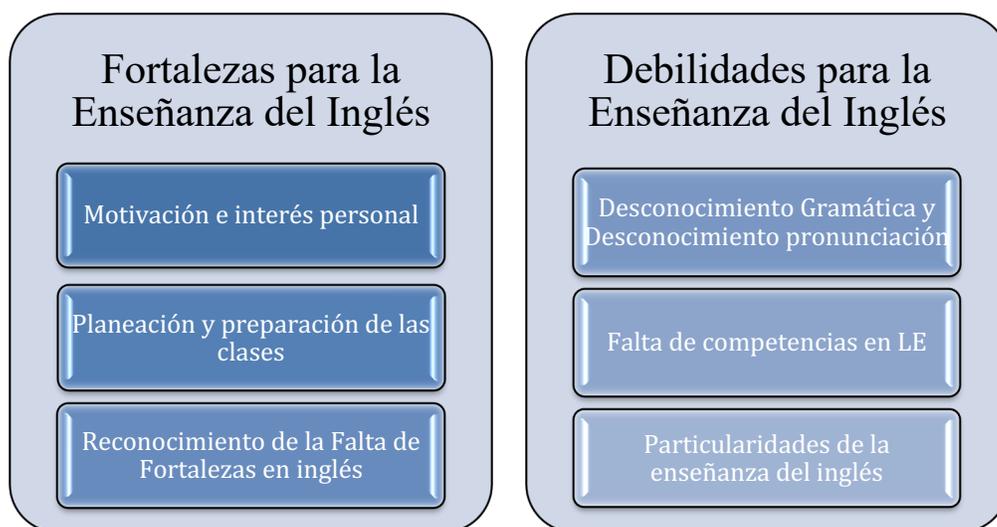
Para identificar específicamente las consideraciones en torno a la concepción de

enseñanza del inglés desde el panorama, que como ha podido establecerse, parte de la falta de experiencia y formación de los docentes de primaria, esta categoría permitirá identificar cuáles son las principales necesidades e intereses respecto a este asunto y en las que subyacen otro tipo de concepciones en las relaciones que se llevan a cabo en la escuela.

En la Figura 11 pueden visualizarse las subcategorías que contribuyen a la construcción de esta categoría:

**Figura 11**

*Fortalezas y debilidades para la enseñanza del inglés*



**Motivación e interés personal.** Como podría predecirse desde la categoría anterior las fortalezas designadas por los docentes, arrojarán al mismo tiempo carencias específicas en relación con la enseñanza del inglés. Pues la información obtenida de estas cinco docentes demuestra que no asocian ninguna habilidad o característica al conocimiento de la LE, sino más bien su gusto e interés personal por tratar de realizar una adecuada práctica pedagógica desde su recursividad y experiencia:

Me gusta y utilizo mucho la lúdica y las canciones. Al planear trato de encontrar una canción que pueda ayudarme a que los estudiantes se motiven o una ficha. (Docente 8: Te), o: es un área que

siempre me ha gustado, aunque no tengo la formación en ello. (Docente 4:P).

Se puede hacer una salvedad en el caso de la docente de preescolar quien al tiempo que alude a su propia motivación acude a herramientas o recursos basada también en su experiencia y a elementos de su formación:

Me arriesgo a implementar y articular nuevas estrategias de enseñanza para que mis niños vean y vivan el inglés, de manera alegre, lúdica y amena. Aunque no lo domino, me gusta buscar nuevas posibilidades en la pronunciación de palabras que no comprendo y utilizo el diccionario cada vez que lo necesito. (Docente 1: T)

También el docente de grado segundo quien considera que su exigencia le permite alcanzar mejores logros:

Pues pienso que mi mayor fortaleza puede ser exigir mucho a tal grado que logramos los objetivos propuestos para el grado mientras tratamos de alcanzar algunos más avanzados así aún los estudiantes que se piensan estar un poco rezagados van a sentir y se van a dar cuenta que están en buen nivel. (Docente 7:S).

Será conveniente observar si ese nivel de exigencia no va en contravía a la concepción de respeto por los intereses, capacidades y habilidades de cada niño según lo expresado por este mismo docente en la categoría sobre la concepción de enseñanza en ambos niveles educativos.

**Planeación y preparación de las clases.** Las dos docentes que asociaron sus fortalezas para la enseñanza del inglés a estas características no difieren mucho de lo expresado en la subcategoría anterior, la diferencia radica en que no hay una manifestación explícita relacionada con el interés personal, sino más bien por la responsabilidad y la experiencia de la enseñanza en general que les permite también acudir a la recursividad:

La planeación de clases donde los estudiantes pueden interactuar con diferentes materiales para apropiarse, por lo menos, de vocabulario sobre un tema específico. También me gusta enseñarles

canciones sencillas en inglés a los estudiantes. (Docente 2:P).

De esta manera consideran que la “planeación anticipada de temas” estructura de la mejor manera posible la práctica llevada al aula para los niños en donde pueden desde sus saberes desarrollar algunas acciones que consideran adecuadas, pero que será importante revisar para ver si efectivamente potencian habilidades y el logro de competencias.

**Reconocimiento de Falta de fortalezas en inglés.** De igual manera que en los casos anteriores, las tres docentes que se asociaron a esta subcategoría parten del desconocimiento en lo relacionado con la enseñanza en esta asignatura. Lo que sí hacen en cambio es marcar de manera explícita y tajante: “no me considero fuerte en esta área.” (Docente 5:S). Y solo una de ellas expone que acude a recursos para “relacionar el vocabulario con imágenes y la palabra en español, hacer uso en ocasiones de flahs card.” (Docente 6:S); esto podría considerarse como fruto de su paso por uno de los programas de formación docente mencionado en una de las categorías anteriores.

Se da por entendido que la respuesta de estas docentes frente a la clase de inglés está determinada por el hecho de ser considerada como un requisito de obligatorio cumplimiento, además se asocia el hecho de que estas docentes son las mismas que desde el inicio se ubicaron en un nivel de principiantes de acuerdo con la percepción de su dominio de la lengua inglesa.

Como se expresó al inicio, la descripción de las fortalezas del cuerpo docente permite evidenciar algunas carencias marcadas por la ausencia de habilidades en la enseñanza del inglés como LE; no obstante, la encuesta contó con una pregunta, en la que las participantes podían manifestar de manera abierta, las que consideran que son sus principales carencias, encontrando las que se comentarán a continuación.

**Desconocimiento gramática y desconocimiento pronunciación.** Dado que las respuestas de este grupo de docentes expresaron de manera puntual este tipo de carencias, se

ratifica que la percepción es que la falta de dominio de habilidades en gramática y en pronunciación pueden afectar las acciones que se pongan en marcha en el aula.

No obstante, el testimonio de la docente de preescolar permite vislumbrar que a pesar de esas carencias, la influencia de la participación en procesos de formación docente posibilita suplir esos déficits en la enseñanza acudiendo a las habilidades desarrolladas en dichos procesos. Así afirma acerca de las que considera sus carencias: “Poco vocabulario y el temor de equivocarme, aunque trato de hacerme entender con mis gestos.” (Docente 1: T)

**Falta de competencias en LE.** Aunque a simple vista las respuestas anteriores parecieran pertenecer a esta subcategoría fueron discriminadas de esta por ser puntuales en señalar el desconocimiento de una de esas habilidades, mientras que las que se agruparon acá hacen alusión a ser o no competente, por ejemplo, por: “poseer sólo los conocimientos básicos” (Docente 3:P). Este texto representa de mejor manera las características de las respuestas de estas cinco docentes: “No ser competente en el idioma y por tanto, no atreverme a hablarlo, así sea con comandos sencillos. (Docente 2:P).

**Particularidades de la enseñanza del inglés.** Esta es otra de las subcategorías que podría considerarse débil si se estuviera teniendo en cuenta la representatividad de acuerdo con la cantidad de personas que pudieran ubicarse en ella, sin embargo, es una declaración potente dado que recoge en una sola frase las carencias percibidas por todo el grupo de docentes al referirse al “poco conocimiento en cuanto a la gramática, lineamientos curriculares y estrategias para su enseñanza.” (Docente 4:P).

Aunque esta es la única de las respuestas que en toda esta categoría menciona de manera directa la necesidad del conocimiento de los lineamientos curriculares para fortalecer el proceso de enseñanza, la que se presentará a continuación podrá brindar un panorama claro de si es o no

percibida por los docentes la necesidad de tener claridades al respecto.

La descripción de esta categoría permite entonces identificar las fortalezas y debilidades como factores que intervienen en el proceso de enseñanza del inglés y que de acuerdo con Maturana (2011), se presentan debido a la ausencia de referentes a la que se enfrentan los docentes al no tener una formación específica relacionada con esta área de la enseñanza.

De acuerdo con los planteamientos de esta autora, factores pedagógicos internos, es decir correspondientes a la subjetividad de los docentes, como la motivación personal, el reconocimiento de la falta de fortalezas y las debilidades percibidas de acuerdo con la formación y desarrollo de competencias comunicativas y didácticas para la enseñanza del inglés, pueden contribuir u obstaculizar los procesos llevados a cabo en el aula. Aunque el ser conscientes de ello puede coadyuvar a la exploración y creatividad en la búsqueda de alternativas para el mejoramiento de los procesos pedagógicos.

Adicional a ello, la necesidad expresada en la última de las subcategorías relacionada con el conocimiento de aspectos curriculares puede entenderse, desde lo que esta autora propone, como un factor externo que está asociado a la necesidad de implementar procesos de desarrollo profesional docente.

#### ***4.3.6. Características adoptadas por las docentes para la enseñanza del inglés.***

Para determinar esta categoría fueron revisados los comentarios surgidos ante las preguntas por el conocimiento de los referentes curriculares, las actividades los docentes consideran que privilegian en sus clases y una descripción que hicieron sobre el desarrollo de esta. De ellas surgen las tendencias que se consolidaron se presentan en la Figura 12 y serán descritas y relacionadas a continuación:

#### **Figura 12**

*Características adoptadas por las docentes para enseñar LE*

Conocimiento de Referentes Curriculares de Inglés	Actividades Privilegiadas por el Docente	Descripción de la Clase
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Referentes del MEN</li> <li>•Plan de área institucional</li> <li>•Mención a otros referentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Actividades que favorecen varias habilidades</li> <li>•Actividades que favorecen el habla</li> <li>•Actividades que favorecen la escucha</li> <li>• Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Grado Preescolar</li> <li>•Grado Preescolar</li> <li>•Grado Segundo</li> <li>•Grado Tercero</li> </ul>

Como pudo concluirse en la discusión de la categoría anterior, acorde a la idea de que el conocimiento de los referentes curriculares aporta la orientación pertinente respecto a las concepciones de niño y de la enseñanza del inglés y teniendo presente el escenario de la transición educativa, se consideró importante conocer las percepciones que poseen los docentes frente a ello para poner en evidencia si influyen y de qué manera lo hacen, en sus prácticas en el aula. De tal suerte que las argumentaciones de los docentes al respecto se agruparon en las tres subcategorías que se describirán.

**Referentes del MEN.** Al interrogarse de dónde retoman los objetivos con los cuales orientan sus planeaciones, seis docentes clasificadas en esta hicieron alusión clara a alguno o varios de los referentes de la autoridad nacional en educación: “De los estándares de educación”, “lineamientos”, “de las mayas curriculares y las competencias del MEN. Del PEI”, “de los D.B.A de inglés, del plan institucional.”

Se destaca de estas que la única mención que se realiza sobre el Currículo Sugerido de Inglés, es enunciada por la docente de preescolar:

Del plan de estudios del Preescolar propuesto por la secretaria de educación de Medellín y algunos temas y estrategias del currículo sugerido por el MEN. (Docente 1:T)

Esto lleva a suponer que las referencias señaladas lo han sido dado que la vigencia de la

mayoría de ellas data de tiempo atrás y por tal razón son de amplio conocimiento, aunque el desarrollo de esta categoría permitirá verificar si efectivamente existe una apropiación y conocimiento de los mismos, así como de los más recientes: DBA y Currículo Sugerido de Inglés.

**Plan de área institucional.** Tres de los docentes referenciaron de manera específica este documento institucional, aludiendo a que esta toma como referentes los propuestos desde el MEN:

El plan de área con el cual trabajamos inglés según entiendo retoma los objetivos desde los DBA de inglés y los lineamientos curriculares del área de inglés” (Docente 7:S); y aclarando que se trata de un documento elaborado y revisado por otros: “De una wiki que construyó la institución educativa años atrás y que ha sido revisada por los líderes del área.” (Docente 2:P).

Estas respuestas sugieren que no hay en realidad un conocimiento y apropiación de dichos referentes y que los docentes confían en que quien, o quienes, hayan sido los encargados de la elaboración y revisión de tales planes retoman y articulan lo correspondiente para cada grado.

**Mención a otros referentes.** “Se retoman de los planes de área propuestos por la institución que se encuentran en el PEI, en las mallas curriculares. Algunas veces de blogs y links que se encuentran en la WEB.” (Docente 4:S).

Como puede observarse esta docente en su respuesta presenta un enunciado similar a la anterior clasificación, lo cual se supondría que de igual manera hay una percepción de confianza en la elaboración institucional. Sin embargo, se resalta que adicional a ello, esta docente de acuerdo con su motivación personal busca alternativas ante el desconocimiento de referentes lo que podría suponer de nuevo confianza en que alguien con mejor conocimiento que el suyo al respecto, puede proporcionar las claridades que requiere.

Para continuar ampliando la discusión, las subcategorías que se describirán enseguida responden al interrogante por las que consideran son las actividades que privilegian a la hora de realizar la planificación de sus clases. Esto además permitirá que se establezca la relación entre esas actividades y características que pueden derivarse de enfoques y metodologías para la enseñanza del inglés como LE, que a su vez estarán apoyadas en los referentes que los docentes mencionan, pero que al parecer conocen solo en algunos aspectos.

**Actividades que favorecen varias habilidades.** De acuerdo con la clasificación realizada, los testimonios de estas cuatro docentes permiten identificar que este tipo de actividades contribuyen al desarrollo de diferentes habilidades:

Me gusta las herramientas tecnológicas, canciones, juegos y enseñanza desde su contexto, que ayuden a los estudiantes a relacionarse en forma cotidiana desde lo vivencial.” (Docente 9: Te).

En este grupo de respuestas es importante destacar la siguiente, dada por la docente de preescolar quien enuncia la importancia de la habituación a ciertas actividades que se desarrollan diariamente y de manera transversal a la clase:

La literatura y los juegos de palabras que permiten a los niños divertirse, aprender y hacerse entender de los otros, con sus palabras, gestos y expresión corporal; La implementación de las TIC para dinamizar los aprendizajes con juegos interactivos y el acceso a páginas web propias para los pequeños; El trabajo diario de comandos básicos y vocabulario relacionados con los temas de la clase. (Docente 1: T)

El no inclinarse por un tipo específico de actividades permite la diversificación de experiencias y supondría el desarrollo de diferentes habilidades de la LE. Aunque además puede ser indicativo de que el desconocimiento en relación con lo didáctico lleva a las docentes a buscar actividades para responder a temáticas, sin la reflexión previa acerca de las intencionalidades en relación con el desarrollo o potenciación de dichas habilidades.

**Actividades que favorecen el habla.** Uno de los tres docentes que se ubican en esta tendencia manifiesta de manera precisa:

Todas las actividades que son de speaking” (Docente 7:S), mientras que de las otras dos respuestas se deduce esto cuando las docentes afirman que “el vocabulario siempre se trabaja y las actividades prácticas con material manipulable. (Docente 10: Te).

Es posible que, ante el desconocimiento metodológico y didáctico, el acudir a los aspectos más sobresalientes de la lengua, como es el habla sea considerado relevante y por tanto la importancia de actividades relacionadas con la traducción, supondrían ventajoso el hecho del incremento del vocabulario y la pronunciación.

**Actividades que favorecen la escucha.** Dentro de esta, las dos docentes reconocen en los videos y audios un fuerte apoyo didáctico al que se pueden incorporar otros que facilitan o suplen las necesidades de pronunciación que pueden tener, señalando entonces el: “Uso de videos, flash card y audios, canciones, fichas de trabajo.” (Docente 4:P). Sin embargo, al emplear, por ejemplo, canciones se supondría también el favorecimiento del habla, por lo cual convendría, como ya se enunció, determinar la intencionalidad con la que se privilegian más unas que otras actividades.

**Lo básico del grado.** Una de las docentes que ha manifestado necesidades relacionadas con su falta de competencias para la enseñanza del inglés afirma que las actividades responden a lo “básico del grado”, lo cual puede interpretarse como el hecho de realizar acciones mínimas de acuerdo con lo establecido en documentos como el plan de estudios, pero sin fundamentos claros y por dar cumplimiento a la responsabilidad signada por el imperativo de esta enseñanza.

Ahora conviene revisar las descripciones de clase que estos docentes realizaron, identificando en ellas las características expresadas a lo largo de esta subcategoría y para lo cual se reunieron de acuerdo con el grado permitiendo comparar aspectos en los que se unen o se

separan.

**Grado preescolar.** Esta clase es descrita partiendo del hecho de que no atiende a una intensidad horaria que limite el contacto que los niños con el inglés, es decir, no hay una clase como tal dedicada de manera exclusiva a esta enseñanza. Por lo tanto, hay expresiones que se utilizan cotidianamente y que son aprovechadas para generar interacciones y algunos diálogos: “Se inicia con el saludo en inglés preguntando a los niños si están: Good, so so or bad, representando estas palabras con el pulgar hacia arriba, en el medio o hacia abajo.”

Otra característica tiene que ver con el hecho de que hay una oscilación en el empleo de expresiones en inglés y en español en las que al hacer el uso de la LE se recurre a gestos, movimientos o materiales que posibilitan la comprensión de lo que se quiere comunicar y en lo que se hacen indispensables actividades como el juego y la música:

Se hace la oración acompañada de movimientos relacionados con lo que se está diciendo. Luego, cantamos y jugamos rondas con expresión corporal para repasar el vocabulario aprendido. El calendario se inicia con el baile "The calendar for today" y luego nos ubicamos en los días de la semana, así: Yesterday was..., today is..., tomorrow will be... What day is today?

El empleo de comandos básicos, es decir acciones que se llevan a cabo cotidianamente en el aula, permite el establecimiento de rutinas para el seguimiento de instrucciones: “La agenda se expresa oralmente y con gestos: Cut, color, draw, fowl, see the video, entre otras”, que también puede ser apoyada visualmente con el uso de flash cards.

Se puede anticipar que en esta descripción se evidencia que se acude a los factores lingüísticos que intervienen en la enseñanza del inglés, considerados por Maturana (2011), como necesarios dentro de los procesos de enseñanza de la LE y que son: la competencia comunicativa, interlenguaje y el efecto de la lengua materna.

**Grado primero.** De estas descripciones se resaltan inicialmente dos hechos que llaman

la atención. El primero de ellos está relacionado con la docente que declara su falta de competencias para la enseñanza del inglés y no permite una interpretación diferente a la que se ha venido realizando en toda esta categoría y es que las acciones que lleva a cabo en el aula responden al cumplimiento de la responsabilidad de esta enseñanza, al afirmar que la lleva a cabo “teniendo en cuenta la planeación de cada periodo, haciendo uso de los recursos audiovisuales y físicos.” (Docente 3:P).

El segundo hecho es expresado por otra de las docentes de este grado afirma que realiza acciones cotidianamente en inglés:

Todos los días saludo a los estudiantes en inglés, hacemos la oración y cantamos una canción.

Además realiza esfuerzos empleando los conocimientos que posee para adecuar su clase:

“Particularmente en la clase de inglés, se presenta el tema, intento decirlo en inglés, se muestran dibujos relacionados, se muestra el video explicativo del tema y se entrega una ficha para resolver.” (Docente 2:P).

Se puede ver en este fragmento que la alusión al uso de los recursos didácticos sugiere el abordaje de temas y no de situaciones o tareas de aprendizaje.

La tercera de las descripciones muestra asuntos similares a la anterior en cuanto a la finalidad que se pretende con el uso de recursos y es más detallada al referir, por ejemplo, que al inicio de la clase “retoma el vocabulario o revisión de la actividad realizada en la clase anterior” y “se recuerdan los acuerdos o normas al iniciar.” (Docente 4:P)

Esta también permite deducir que la clase tiene una estructura en la que se sigue una linealidad en la que lo teórico o temático precede a lo práctico, aunque en el desarrollo de ella se invita “a los niños a escuchar, repetir y pronunciar lo que se observa o escucha. Se registra por escrito el vocabulario”, y puede apreciarse al presentar el cierre de esta, que: “Se realiza una ficha o se propone un ejercicio de aplicación con actividades prácticas para confrontar, evaluar,

retroalimentar y repasar lo aprendido. Se asigna un compromiso.” (Docente 4:P)

**Grado segundo.** Nuevamente otra de las docentes que percibe como bajo su nivel de competencias para la enseñanza del inglés, pone en evidencia que cumple con el requisito de llevar a cabo su clase y que además es otro quien se encarga de realizar la planeación, cuando cuenta: “me fijo en lo que planeó el compañero encargado del área, desarrollo las actividades y si es posible le hago ajustes y finalmente evalúo.” (Docente 5: P).

Esto refleja una realidad que se vivencia en los tres grados y es que ante la diversidad de asignaturas que supone el plan de estudios, los docentes dividen la tarea de la planeación de acuerdo con la experticia o motivación personal con las que cuenta cada uno de ellos y no se hacen evidentes intentos por transversalizar o realizar tareas o actividades encaminadas al logro de un proyecto común como se plantea institucionalmente en la estrategia metodológica de este nivel.

De esta manera, el encargado de la planeación de la asignatura plantea actividades que considera que son las pertinentes para lograr las competencias de los niños y, en el caso particular de este grado, realiza una descripción muy amplia de las actividades que pueden sintetizarse así, empleando sus propias expresiones:

1 Motivación: diálogos (saludos, conteo, name); 2 Tomar nota: saludos y dibujo; 3 Práctica pronunciación (grupál-individual); 4 Intercambio de cuadernos para hacer un cuento en español (pero con el vocabulario aprendido en inglés); 5 Diccionario ilustrado; 6 Revisión de los cuentos (entre pares). (Docente 7:S).

En esta se puede percibir una cantidad de actividades que, aunque parece que apuntan al desarrollo de las diferentes habilidades, no se unifican para el logro de un propósito común, sino respondiendo al logro de contenidos. Aunque se denota que las acciones son llevadas a cabo por los niños en diferentes modos de interacción, parece dedicarse una parte importante de la clase a

la producción escrita antes que al favorecimiento de procesos orales.

Finalmente, en el caso de la tercera docente de este grado se destaca que de acuerdo con que la percepción de su nivel de dominio de la LE es bajo, parece no adecuarse a lo planeado para el grado y centra su atención en actividades para la ampliación del vocabulario, al describirlo así:

Saludo, fecha y algunas canciones en inglés, escritura de vocabulario con su traducción en español, pronunciación grupal del mismo, actividad complementaria para fortalecer el vocabulario.” (Docente 6:S).

Aunque en este texto puede verse que no se acentúa tanto en los procesos de escritura estos no consisten en producciones propias de los niños y se sigue marcando la constante de actividades encaminadas al requerimiento del contenido o tema.

**Grado tercero.** En el caso de este grado, de igual modo que en los anteriores, las docentes planifican su clase con el objetivo de abarcar un tema y se identifica en este grado, generalmente la misma estructura para su desarrollo:

Se inicia con los saludos en inglés, en ocasiones salen dos estudiantes y se saludan delante los compañeros” (Docente 10: Te). Posteriormente las tres docentes relatan que trabajan vocabulario, dos de ellas “acompañado siempre” o “valiéndome” “por imágenes o dibujos”. Al parecer estas dos docentes perciben mayor seguridad en sus capacidades pues luego de esto relatan que continúan “pronunciando y escribiendo la palabra en inglés. Luego escucho a los estudiantes leer lo que escribieron.” (Docente 8: Te); mientras la otra opta por el trabajo colaborativo dice: “luego de repetir estas palabras hacemos la actividad correspondiente en equipos y así se colaboran más en la comprensión.” (Docente 10: Te).

La otra docente de este grado considera que debe apoyarse más en otros recursos, como puede apreciarse en su relato: “desde vídeo beam comenzamos con las canciones, vocabulario y

formación de oraciones desde lo cotidiano.” (Docente 9: Te). Además, como actividad de cierre de la clase las tres coinciden en realizar una actividad de registro en la que “se plasma en el cuaderno lo realizado y por último los estudiantes realizaran una actividad práctica de lo aprendido.” (Docente 9: Te), o “se finaliza con una ficha donde se aplique lo trabajado de forma personal.” (Docente 8: Te), o bien: “llevan para la casa un repaso de lo visto en clase.” (Docente 10: Te).

De este grupo de docentes puede percibirse mayor uniformidad en la estructura de la clase, esto puede deberse a la percepción que las tres tienen acerca de su dominio del inglés lo cual les da seguridad además del hecho de que confían en la persona que diseña la clase, o aportan ideas para la misma como equipo de trabajo.

Para finalizar esta categoría enfocada en las características que adoptan los docentes para la enseñanza del inglés, es importante considerar diversos factores que intervienen en esa “adopción” de posturas que determinan el proceso con el cual los docentes fundamentan las prácticas que llevan a cabo en el aula. De manera que el primer acto adoptado por los docentes se relaciona con las consideraciones que realizan al carecer de referentes pedagógicos claros, con lo cual, las docentes confían en que lo plasmado en los planes de área se corresponde con los lineamientos y determinaciones de carácter nacional y asumen lo que terceros hayan elaborado a nivel institucional, lo cual va sumándose a la intencionalidad con la que son preparadas las actividades y se estructuran finalmente las clases.

Si se retoma a Maturana (2011), se podrá comprender que estas carencias relacionadas con la formación que los docentes consideran necesaria tienen que ver con las competencias tanto comunicativa como didáctica con las que debería contar un docente para afrontar la enseñanza del inglés.

Esto pone de manifiesto que la participación de los docentes en programas de profesionalización incide positivamente en lo que el MEN (2013) considera, en concordancia con Maturana y Uribe (2018), en el cambio necesario de las prácticas llevadas a cabo en el aula, dado que dichos cambios se fundamentan, para este caso, en aspectos lingüísticos, metodológicos, didácticos que den respuestas a las necesidades específicas manifestadas por los docentes, que los haga resignificar la manera como se conciben los niños y las intencionalidades para la elección de estrategias, actividades y materiales.

Esto puede apreciarse de manera clara cuando las docentes participantes en dichos procesos, además de los de capacitación, manifiestan incluir, en el caso del grado preescolar, referentes curriculares del orden nacional y local dentro de plan de estudios y que se adecuan de acuerdo con las características y principios propios de este nivel educativo, aunque ello no quiera decir que se exceptúe su revisión y reflexión necesaria.

En relación con las actividades que los docentes privilegian, está claro que en el caso de primaria la intencionalidad de estas apunta, como se expresó en su momento, al cubrimiento de un contenido y aunque se propicien algunas interacciones esto no apunta a la concepción de niño como sujeto de derechos cuya participación e intereses son tenidos en cuenta, como se supone cuando se expresa en el discurso de las docentes. A lo cual se suma la percepción de la clase de inglés “como una actividad incidental u obligada” como lo afirma nuevamente Maturana (2011). Sin embargo, se resalta la consideración de esta autora cuando al referirse a las falencias percibidas,

(...) las docentes a menudo se enfrentan al temor a equivocarse frente a sus estudiantes, ya sea en lo lingüístico o en lo didáctico, lo cual, por una parte, limita las estrategias que emplean; pero, por la otra, también las impulsa a idear métodos y a buscar alternativas que les permitan seguir creciendo profesionalmente y contribuyendo con el aprendizaje de sus estudiantes. (p.78).

De esta manera vuelve a insistirse en que debe ponerse en consideración la revisión de la estrategia metodológica institucional, lo que permitiría dar un giro hacia lo que el MEN (2013) plantea como el conocimiento didáctico de los contenidos, lo cual apunta hacia la apropiación de los preceptos pedagógicos y que estos se enfoquen en el desarrollo de las competencias.

En este punto vuelve a afirmarse que la participación de las docentes en los procesos de desarrollo profesional docente hace que sean considerados factores metodológicos, en los que las concepciones de niño y educación cobren vida, a través de las acciones que se propicien en el aula y que tengan bases en metodologías y enfoques acordes con las características de los niños de las edades y grados involucrados en este estudio.

En el caso de preescolar, la mayoría de las situaciones que se viven en el aula relacionadas con el inglés permiten que se desplieguen los factores lingüísticos expuestos por la autora referenciada y que se enunciaron luego de la descripción de la clase que se hizo en este apartado, y que de acuerdo a otros autores también pueden ayudar a caracterizar la enseñanza.

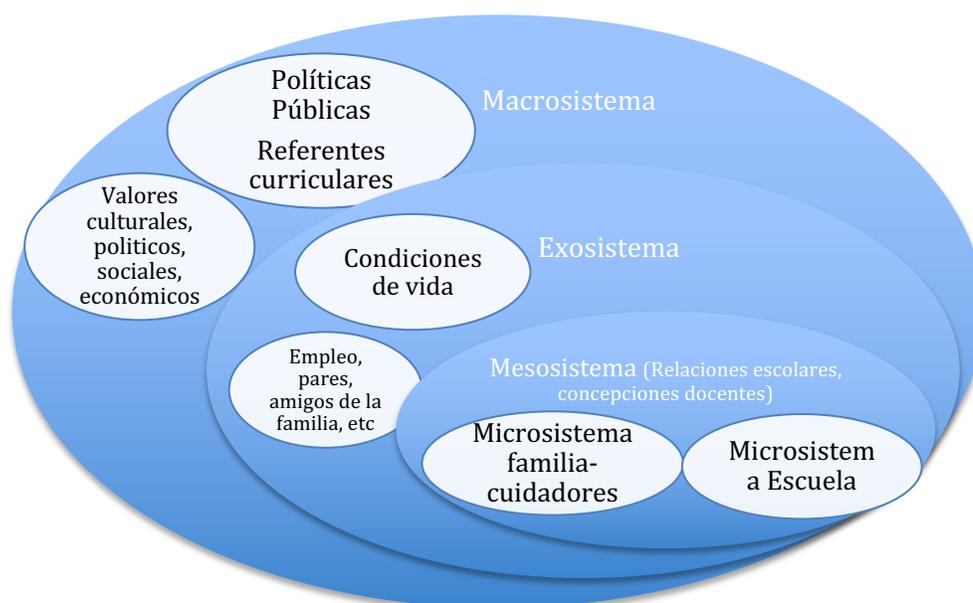
Se encuentra entonces de gran relevancia considerar que se privilegien asuntos como el proceso natural de adquisición de la lengua descrito por Murado (2014); la importancia del juego, el movimiento, los gestos y se vivencien situaciones cotidianas que pueden servir de pretexto para el desarrollo de habilidades, Mayoral (2016); que se apunte principalmente al desarrollo de procesos orales y la introducción paulatina de habilidades de lectura y escritura, MEN (2016); todo ello en consonancia con el principio de la significación y del uso de la lengua en las diferentes interacciones que pueden experimentarse en la escuela acordes con las actividades rectoras propias de este nivel.

Para dar cierre a este apartado se retoma la idea de sintetizar la relación que puede establecerse entre el concepto de niño, el concepto de la enseñanza del inglés y el proceso de

transición educativa, lo cual se hará bajo la perspectiva de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner que permitirá, en la medida en que se observen estas relaciones, se generen acciones que propendan por el adecuado desarrollo de los niños en un proceso de acogida que garantice su integralidad, como se muestra en la Figura 13.

**Figura 13**

*Esquema teoría ecológica de desarrollo humano*



En esta puede apreciarse que las relaciones específicas a las que se refiere este apartado de la investigación se encuentran ubicadas en el *mesosistema*, y en efecto son relaciones que se dan en el ambiente educativo e implican la confrontación entre el deber ser que viene determinado por el *macrosistema*, constituido para este caso en los referentes curriculares y en las Políticas Públicas, influenciados a su vez por los valores de diferente índole que enmarcan a la sociedad en la que está inmerso el niño.

De tal suerte que los conceptos determinados por todo ese sistema de valores sociales, políticos y culturales, que se permea en todas las demás esferas pueden ser interpretados de acuerdo con las concepciones de personas que a su vez han transitado por varios de esos

ambientes ecológicos y que para este caso particular se materializa en los docentes de la IE.

Esa confrontación de posturas es la que se buscó revisar en este apartado para contribuir a la reflexión que conduzca a la progresividad de acciones encaminadas a la articulación curricular que permita el bienestar y desarrollo de los niños.

En relación con el concepto de niño a lo largo del escrito se hizo evidente que las docentes en su discurso expresan su inclinación por concebirlo como sujeto de derechos, al referenciarlo tanto al hablar del trabajo con ellos en general, como al particularizar la enseñanza en los dos niveles, lo cual está acorde con los presupuestos de autores como Zabalza (2012) y Torrado (2009), e incluso el propio Bronferbrenner (1987), que convergen en lo trascendental de la visión de niño como partícipe y constructor de su propio proceso de desarrollo.

En este mismo sentido se interpreta este concepto en los referentes curriculares y pedagógicos, relacionados con la enseñanza del inglés y que se suponen retomados en los planes de área y de estudio, pero se encuentra que, al traducirlos en prácticas de aula, son varios los factores que pueden intervenir haciendo que la relación docente –niño adquiera otra perspectiva.

Uno de esos factores que queda expuesto es el relacionado con la falta manifiesta de formación docente para asumir la enseñanza del inglés como LE, lo cual hace que, según Maturana (2011):

asuman el rol de profesoras de inglés como una actividad incidental u obligada y la formación profesional en el área, como un objetivo que, aunque deseable, debe ser relegado en virtud de las otras múltiples ocupaciones que deben atender. (p.86).

Otro de los factores que interviene desfavorablemente en esta transición, distorsionando la concepción de niño, es la discontinuidad marcada en la no gradualidad con respecto a los cambios de nivel, pues aunque los docentes insistan en que no hay mayores diferencias entre el niño que pasa de preescolar a primaria, la realidad del paso de un modelo de integralidad a otro

de segmentación de las áreas hace que se perciban, como lo expresan Torrado (2009) y Castro et al. (2015) una “cultura escolar” diferenciada de la infantil, en donde evidentemente el rol que juega el niño difiere del que las docentes declaran.

Las descripciones que realizan los docentes de actividades y clases de inglés no reflejan que el juego sea aprovechado como expresan que puede serlo al hablar de su importancia en el proceso educativo. Tampoco se percibe en sus afirmaciones que se realice un diagnóstico para determinar los conocimientos previos con los que los niños llegan de preescolar a primero pues en el resto de los grados esto se explica por la condición ya expuesta y que consiste en que la docente del grado primero conserva el mismo grupo hasta tercero. Tampoco se encuentra que esta indagación se haga en otros momentos, según sus testimonios.

Finalmente puede concluirse, de acuerdo con lo que se afirmó en el cierre de la categoría en la que se definen las características abordadas por los docentes, que en algunas situaciones cuentan con la disposición y la necesidad de implementar estrategias para la enseñanza de la LE, pero no con procesos formativos, lo que hace que se observe un panorama alentador que permita que al igual que se transformó en las docentes de preescolar su propio concepto en relación con la enseñanza del inglés y la visión integral del desarrollo del niño, logre hacerse esto mismo con las docentes de primaria al propiciar encuentros pedagógicos que basados en la experiencia y en la participación en los procesos de desarrollo profesional docente de estas, sumado a las reflexiones curriculares que tengan lugar con el resto de docentes, estas concepciones sean adoptadas buscando el bienestar y mejor desarrollo de los niños.

#### **4.4. Propuesta de ruta para la transición educativa entre el Preescolar y el Primer ciclo de la educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera.**

Teniendo en este momento claridades sobre las características relacionadas con la

transición objeto de este estudio y ante la necesidad evidenciada a lo largo de este proceso, tanto acerca de la articulación curricular, como para la transformación de las prácticas en el aula que propendan por garantizar el adecuado tránsito y acogida de los niños, se tratará de esbozar una propuesta de ruta que lo posibilite.

Esta ruta es entendida como un camino que permite transitar y como tal tiene un punto de partida que para este caso será el diagnóstico que permitirá la toma de decisiones y dado que es en el aula en donde la propuesta cobrará vida se ha tomado como referente la idea presentada en la Tabla de autoevaluación y diagnóstico propuesta en el Currículo Sugerido de Inglés (p.13), que adaptada a las características de esta investigación, permitirá visualizar las acciones sugeridas que posibiliten la transición en la enseñanza del inglés basados en los hallazgos de la revisión documental y en la observación de las clases, que se presenta a continuación.

#### ***4.4.1. A manera de diagnóstico.***

A partir de la observación de clases (ver Anexo H) y como puede verse en la Tabla 8 los grupos de la institución que hicieron parte de esta investigación están conformados en un promedio de 30 niños para el grado preescolar y 34, aproximadamente, para los grados de primero a tercero. Se debe tener en consideración que, para esta propuesta, los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son un factor para considerar dado que ello determinará adaptaciones que deben ser contempladas tanto en los documentos guía o referentes institucionales como en la formación docente.

**Tabla 8***Total de niños por grupo y niños con NEE*

Grupo	Estudiantes	NEE									
PA	30		1A	34		2A	33		3A	33	
PB	28	1	1B	34	2	2B	30	2	3B	32	
			1C	33		2C	32		3C	30	3
Total	58	1		101	2		62	2		95	3

En la Tabla 9 se entrará entonces a definir las características encontradas y que corresponden al orden de lo curricular, que se presentan con acciones sugeridas para la ruta de esta transición y posteriormente se hará lo mismo con las de carácter metodológico y didáctico, para cuyo caso el principal insumo fue la observación de las clases, aunque se complementa con otros aspectos extraídos de la caracterización realizada.

**Tabla 9***Características de orden curricular de la TE*

<b>Características para tener en cuenta en los referentes institucionales</b>	<b>Acciones que posibilitan la transición (Recomendaciones)</b>
<b>Alusión al proceso de Transición Educativa entre los grados Preescolar y primer ciclo de Básica Primaria.</b> Se hace solo referencia de acciones aisladas que reflejan una incipiente visión sobre la preparación que debería asumirse para valorar la importancia de las transiciones, dado que en el PEI la referencia se realiza dentro de los procesos de Inducción y Reinducción y en los planes de estudio no son incluidos	Incluir referencia en los documentos institucionales: PEI, Plan de Estudios de Preescolar y Plan de Área de Humanidades: Inglés. En el PEI se puede reformular el proceso de transición desde el componente de Inducción y reinducción. Dando pautas adecuadas a la transición educativa entre ciclos, niveles y grados Además, se podrá hacer una revisión que tenga en cuenta en el paso de tercero a cuarto, que se evidenció como otra transición por los niños.

**Evaluación como dinamizadora del currículo de inglés.** Apoyados en el “fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del Personal docente”, aspecto considerado dentro de la evaluación institucional al igual que en las funciones que le competen al Consejo Académico como el encargado de “estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, introduciendo las modificaciones y ajustes, de acuerdo con el procedimiento previsto”; y en el SIE que especifica: “Organizar el plan de estudios y orientar su ejecución”.

En los planes: de área y de estudios se hace mención sobre la importancia de la evaluación para la toma de decisiones curriculares, pero como pudo apreciarse no es aprovechada en este sentido, ni se plantea la manera explícita de realizar la evaluación relacionada con la LE. En las planeaciones no logran evidenciarse claramente formas que permitan realizar la evaluación de acuerdo con el desarrollo de competencias.

**Características de la enseñanza del inglés de acuerdo con la fundamentación teórica y metodológica relacionada con el modelo pedagógico.**

Referente pedagógico; modelo “Aprendizaje significativo problémico” concebir la enseñanza problémica en la que el docente genere situaciones retadoras en las que se utilicen “métodos y técnicas de enseñanza (que) se caractericen por tener rasgos básicos de la búsqueda científica”

Se hace referencia a dos estrategias: el Proyecto de Aula para los grados primero a quinto de básica primaria y la estrategia de solución de problemas para la básica secundaria y media. No se encuentra diferenciación o referencia relacionada con los Proyectos Lúdico-pedagógicos a los que se acude en la enseñanza

Presentar ante el Consejo Académico la propuesta diseñada a partir de esta investigación para abrir espacios de reflexión pedagógica que posibiliten el uso adecuado de la evaluación en los procesos de los estudiantes y en los procesos curriculares en general.

Incluir en los planes de área y de estudios las maneras como se lleva a cabo la evaluación por procesos y por competencias de acuerdo con la estrategia del modelo pedagógico y relacionada con la LE.

Revisar en los espacios de reflexión pedagógica la apropiación del modelo pedagógico y de la estrategia metodológica y realizar los ajustes pertinentes para que la enseñanza del inglés esté acorde a estos planteamientos.

Se hace necesario incluir en el PEI referencias en cuanto a la estrategia asumida en preescolar y que corresponde a "Proyectos Lúdico-Pedagógicos"

---

en preescolar y en los que si existe relación con el modelo pedagógico propuesto.

Se debe reflexionar también acerca de la importancia de la vinculación de los padres de familia contemplada dentro del modelo.

**Evidencias sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.** A pesar de que la estructura de los planes se encuentra definida y organizada y de que el fundamento de los mismos se halle justificado en los referentes teóricos, conceptuales y legales del orden nacional que establecen los parámetros del sistema educativo, es claro que para la determinación de lo que pueden considerarse como evidencias que permitan identificar el desarrollo de la competencia comunicativa, requiere de reflexiones que permitan su conocimiento y la adaptación a los planteamientos del modelo curricular existente en la institución.

Nuevamente se sugiere revisar en los espacios de reflexión pedagógica la apropiación del modelo pedagógico y de la estrategia metodológica para que la competencia comunicativa pueda al tiempo de ser contemplada en los documentos, ser reflejada en los procesos con los niños.

**Evidencias de la implementación de programas vinculados con la Política Pública de Bilingüismo.**

No se encuentran referencias que permitan visualizar en el PEI algún tipo de vinculación con el programa Nacional de Bilingüismo.

Se evidencian algunas referencias en el Plan de Estudios de Preescolar

Al no encontrar en este Plan de Área de humanidades mayores evidencias de la incorporación de los referentes nacionales que se establecen como básicos para la construcción y reflexión del currículo, indudablemente esto no podrá reflejarse en las planeaciones o lo hará de una manera imprecisa o incipiente como sucede en el caso de preescolar, en donde estos pueden reflejarse en buena medida pero no se constituyen en un proceso que puede continuarse en los grados siguientes debido a la falta de articulación que se hace evidente

---

Realizar acciones que permitan como grupo de reflexión pedagógica, la revisión y conocimiento el Currículo Sugerido de Inglés y las adecuaciones pertinentes dentro de los Planes de estudios y del área de humanidades: Inglés.

En lo referente a la dimensión comunicativa en inglés revisar lo planteado en Pedagogical principles and guidelines, fundamentación teórica, conceptual, pedagógica y didáctica de currículo sugerido.

---

<p><b>Otros aspectos que pueden incidir en la transición en la enseñanza del inglés.</b> Las planeaciones son reflejo de que la segmentación horaria que se debe asumir en el cambio de nivel, además de las otras características ya analizadas, determinan que los procesos también sean segmentados y por tal razón no puedan verse como unidad, sino que respondan al cumplimiento de contenidos determinados según los criterios que el cuerpo docente a considerado pertinentes y a los que ha respondido de manera recursiva según sus marcos de referencia. El uso de los materiales, su elección con criterios que se adecuen a las necesidades de la enseñanza del inglés, determinando su intencionalidad respecto a ella, posibilitará optimizar su empleo.</p>	<p>Revisar desde la estrategia de aula de primaria la elección de materiales y sus usos, reconociendo acciones asumidas por las docentes pero que se ven obstaculizadas, por ejemplo, al pasar del uso de uno o dos cuadernos en preescolar a uno por asignatura en primaria. Aunque se reconoce que ya las docentes van avanzando en ello.</p> <p>Revisar de la misma manera la conveniencia de la intensidad horaria y las posibilidades de transversalización que brinda la estrategia.</p> <p>Diseñar en los espacios de reflexión pedagógica actividades con intencionalidades comunicativas en las que el uso de recursos sea aprovechado para el disfrute y aprendizaje de los niños.</p>
---	--

---

Como se mencionó anteriormente, la Tabla 10 presenta las características relacionadas con asuntos didácticos y metodológicos que pudieron evidenciarse en las observaciones de clase y frente a las cuales se plantean acciones que contribuyan a la transición educativa aborda en este estudio.

**Tabla 10**

*Características de orden Didáctico y metodológico de la TE*

---

<b>Características didácticas y metodológicas</b>	<b>Acciones que posibilitan la transición (Recomendaciones)</b>
---	---

---

---

### **Espacios físicos y sus posibilidades.**

La observación de las clases y la experiencia permiten establecer que existen diferencias marcadas entre los espacios, el mobiliario entre preescolar y primaria, lo cual hace que también las dinámicas y relaciones que puedan establecerse allí varíen. Castro, A.; Ezquerro, P.; Argos, J. (2012), encuentran este aspecto como importante debido a que en ocasiones el no estar familiarizado con los espacios genera desorientación y nerviosismo.

Preescolar se cuenta con un espacio amplio, en el que pueden incluso hacerse otras actividades sin necesidad de desplazar el mobiliario, mientras que en primaria las sillas son unipersonales y su distribución en el espacio es en filas.

Se determina además que si la actividad lo amerita las sillas y mesas pueden disponerse de diversas maneras al interior del aula.

### **Decoración.**

A pesar de que en el resto de las estrategias de recopilación de información y en los hallazgos este aspecto no fue evidenciado, en la observación de las clases se percibe este como otro aspecto que genera discontinuidad, pues la decoración en preescolar es un pretexto más para aprovechar en la enseñanza: esta decoración se encuentra rotulada en inglés y en español para que los niños tengan un contacto visual relacionado con las letras y con los números. Por ejemplo, existe un rincón para el calendario (The calendar) con el que los niños realizan la ubicación temporal en inglés, deben relacionar los números con la fecha, entre otras acciones que pueden ser posibles.

En las aulas de primero hay algunos detalles infantiles y en una de las de segundo un mural. En los otros grupos se evidenciaron solo algunos carteles informativos y carteleras.

Además de los recorridos que realizan los niños de preescolar al inicio del año se hace necesario elaborar un cronograma de visitas que al finalizar el año permita que los niños vayan identificando las docentes y espacios posibles en los cuales tendrán lugar sus actividades en el cambio de nivel.

La planificación y diseño de actividades o estrategias de enseñanza puede brindar alternativas para que las docentes, a su vez, puedan proponer distribuciones diferentes del mobiliario para el aprovechamiento de los espacios.

Dentro de la propuesta formativa para las docentes será conveniente abordar la valoración que puede darse a este aspecto, observando las posibilidades para la enseñanza y para la creación de un ambiente estimulante, pues según Bronferbrenner (1987) todo lo que esta en el ambiente interviene en el proceso de desarrollo humano. El hecho de compartir las aulas con grados superiores parece incidir en la toma de decisiones con respecto a la decoración de los espacios, por lo que se presume que es un aspecto al cual se le da poca o ninguna relevancia y puede ser revisado por el cuerpo docente.

---

---

**Materiales y recursos.** Los materiales en general con los que cuentan las aulas son similares en todos los grados: tablero, marcadores, video proyector, computador. Solo una de las aulas del grado segundo tiene ubicada en un rincón una cesta que tiene algunos juguetes, mientras que la de preescolar tiene “Toys corner” con diversidad de juguetes que son aprovechados en el momento de juego libre, igualmente hay muchos materiales disponibles con los que los niños pueden tener contacto: libros, instrumentos musicales, tablero de uso libre, teclados de computador, bloques lógicos.

**Materiales para la clase de inglés.** En las observaciones realizadas se pudo evidenciar que para tanto para preescolar y para primaria, los materiales o recursos que se emplean para esta son los descritos anteriormente, no obstante, hay otros a los que también acuden las docentes y que se relacionan con las temáticas que abordan: Videos explicativos, videos de canciones y fichas. Solo tres de las docentes no emplearon fichas. Por ejemplo, una de tercero realizó un juego sencillo de pronombres en papel (para la clasificación en el tablero). La profesora de preescolar vuelve y reafirma el uso de la decoración como material, ¿además de los rótulos que se emplean para la verificación de asistencia “Who’s at school?”, “Who’s at home?”

Para la transición será importante que al hacer las visitas a las aulas los niños puedan observar los cambios relacionados con los materiales, pues como pudo percibirse al mirar las características contempladas por los niños en la transición, los materiales van adquiriendo connotaciones diferentes a medida que van creciendo y teniendo contacto con la cultura escolar. Pero pueden aprovecharse ideas como las de la docente de segundo que encuentra importancia en estos materiales.

Revisión y aprovechamiento de los materiales de las Funny Box con las que cuenta la institución y que fueron asignadas una por conjunto de grados. Estos materiales suministrados por la SE fueron diseñados teniendo en cuenta la articulación de los DBA de inglés y el Currículo Sugerido.

Explorar como equipo docente las posibilidades de uso de otros materiales o la adecuada intencionalidad que puede darse a los mismos.

---

---

**Actividades.** Para la observación de clase se tuvo en consideración la estructura que se propone institucionalmente de la división de esta en actividades de inicio, desarrollo y finalización. Sin embargo, en seis de los casos no logró culminarse la sesión, aunque esto puede ser debido a que la intensidad horaria usualmente es de dos horas y dadas las condiciones del trabajo de campo las docentes adecuaron su planeación para una sola hora.

A pesar de que varios grupos cuentan con niños con NEE no se evidenció en ninguno de los casos, que se adoptaran actividades o situaciones diferentes que para el resto de los grupos.

Maturana (2011) realiza una clasificación de estrategias de enseñanza que se empleó para esta revisión y se encuentra que la mayoría de las actividades presentadas durante las clases de primaria se ubican dentro de dos categorías:

De instrucción: técnicas y actividades; Videos canciones, dibujos, pronunciación y repetición, asociación imagen escritura, trabajo en equipo e individual.

De recursos: diccionarios, computadores, fichas de trabajo.

Se hizo bastante notorio que en el caso de preescolar muchas de las estrategias o actividades implican la gestualidad, el movimiento corporal y la interacción con diálogos sencillos y cotidianos en los que los niños responden en ocasiones en inglés o en español o de manera corporal.

Aprovechar la disposición y recursividad constante del cuerpo docente en general, frente al aprendizaje de nuevas estrategias pensando en su mejoramiento profesional lo cual permitirá que se aborden aspectos metodológicos relacionados con la enseñanza de la LE que permita hacer reflexiones e implementaciones acordes con la formación y la experiencia de las docentes de preescolar.

Tener experiencias en los encuentros que permitan explorar las posibilidades de diferentes estrategias de enseñanza y los aspectos más relevantes de acuerdo con los intereses de las docentes que a su vez pueden estar motivados por los de sus estudiantes.

Tener presente en los encuentros las características de los niños con NEE con el fin de hacer las adecuaciones pertinentes en el marco de inclusión por el que debe propender la institución.

Proyectar y ejecutar actividades relacionadas con la TE al finalizar el año escolar de preescolar en las que los niños tengan la posibilidad de interactuar con sus futuras docentes De igual manera actividades referenciadas como periodo de adaptación al inicio del año escolar para favorecer el transito de un nivel al otro y entre ciclos.

---

---

**Uso de la lengua.** Al observar la manera como las docentes realizan las intervenciones mientras llevan a cabo su clase, se encontró que cuatro de ellas emplean expresiones en inglés, mientras que las restantes manifiestan inseguridad y desconocimiento en la pronunciación y por ello realizan las instrucciones e interacciones en español, empleando solo el vocabulario que se aborda de acuerdo con la temática.

En preescolar las instrucciones son dadas en español y en inglés (empleando para ello los comandos básicos que los niños ya identifican) De las otras tres docentes, una de ellas inicia la clase haciendo la introducción empleando expresiones en inglés y combinando el inglés y el español al traducir algunas de las instrucciones. Las dos restantes dan instrucciones de la actividad en español, aunque cuando pronuncian en inglés acuden a gestos para que asocien los sonidos y traten de entender el significado.

**Respuesta de los niños frente a la clase.** En tres de las clases observadas la actitud fue en general de interés por las actividades. En el caso de preescolar al tratarse de actividades cotidianas los niños las identifican y se sienten en confianza para llevarlas a cabo y responder a las indicaciones de la docente. En otro caso, del grado tercero, muchos participan de manera activa y motivados pero la docente comenta que algunos, “los mismos de siempre”, no lo hacen. En general se percibe buena receptividad por parte de los niños. El otro grupo, es un segundo y se muestran receptivos o bien por el respeto o por el afecto que manifiestan a su docente. Pudo notarse en las otras clases que, en concordancia con Henao (2010), los docentes encuentran a los niños como sujetos pasivos y receptivos al no proponer situaciones en las que su participación sea activa y haya mayores interacciones.

La participación en las actividades formativas que se proponen para el cuerpo docente permitirá ampliar las posibilidades y generar al igual que sucede con el proceso de los niños, una interacción y exposición con la LE en el uso de expresiones cotidianas y el aprovechamiento de los errores para el aprendizaje que Murado (2014) enuncia como parte del proceso natural de adquisición de la lengua y al que Maturana (2011) se refiere como interlenguaje. Partir de las necesidades comunicativas que las docentes encuentran en sus grupos para aprovechar las rutinas diarias como generadoras de hábitos para la enseñanza del inglés.

Será relevante propiciar reflexiones y proponer la creación de estrategias en las que las concepciones de niño y de enseñanza que las docentes declaran en su discurso y que se ajustan al modelo pedagógico institucional, sean efectivamente puestas en escena en el aula.

Promover la importancia de adaptar la planeación durante las primeras semanas del año escolar para llevar a cabo acciones acordes con las actividades rectoras de la educación infantil y de acuerdo con la revisión y articulación curricular proceder con la gradualidad en la enseñanza.

---

**Procesos evaluativos.** Como se mencionó al describir las actividades seis de las docentes no culminaron su clase y por tal motivo no se pudo determinar si llevarían a cabo algún proceso evaluativo. Solo una docente de primero anunció que el proceso de evaluación se realizaría en la próxima clase con una actividad en que estarán todas las fichas que elaboraron en una bolsa y cada uno sacará una profesión que deberá representar para que los demás adivinen de cuál de ellas se trata. Mientras otra de las docentes también del grado primero, al percibir desorden y que no alcanzaría a culminar la actividad les anuncia que pasará por los puestos para observar cómo van desarrollando la actividad, como manera de realizar un control de la disciplina. El docente de segundo si realiza un proceso evaluativo y también pasa constantemente entre las filas para decirles si deben agilizar para que puedan hacer las dos partes de la misma, aunque al mismo tiempo también les dice que no tengan miedo de equivocarse al escribir pues después pueden revisar y volver a repasar los temas.

**Actitud docente.** La forma en que las docentes se relacionan con los niños, respecto al manejo de la autoridad de cuatro de las docentes fue de respeto recíproco en donde se evidencia una relación de cercanía. Aunque en uno de estos casos la docente tiene una actitud sobria, los niños encuentran un referente respetuoso de autoridad y en tal sentido responden a lo establecido, al parecer, claramente en su dinámica grupal. En dos de los casos hubo muestras de autoritarismo: utilizando la nota para tratar de controlar la disciplina (extrañamente es el mismo caso de quien emplea la evaluación para detectar dificultades y oportunidades) y otro donde “para del puesto” a quienes muestran algún tipo de indisciplina y emplea expresiones fuertes al

Se propondrá formalizar la experiencia de informe general del grupo, iniciada desde la propuesta del proceso de Inducción y Reinducción a finales del año 2019 y en la que las docentes hacen un informe muy general del proceso de los niños al hacer su paso del grado preescolar a primero, en este caso. Será importante dentro de este aspecto tener presente la formación en evaluación por competencias en lo que ya institucionalmente se han hecho algunas unas aproximaciones desde el Programa Todos a Aprender

De nuevo será necesario replantear, acorde con el concepto de niño como sujeto de derechos, la enseñanza y para ello promover acciones acordes con el modelo pedagógico en donde la participación activa sea uno de los principios a considerar, al igual que valorar en mayor medida la importancia del juego y su potencial pedagógico y los intereses y necesidades reales de los niños.

Proponer estrategias en donde el habla y la escucha sean promovidas tanto para el desarrollo emocional de los niños como para promover

---

dirigirse a ellos.

habilidades en la LE.

El resto de las docentes, emplean un tono de voz fuerte y todo el tiempo están llamando la atención de los niños que no prestan atención o se distraen con facilidad.

---

Dentro de las visitas para la observación a uno de los grupos de segundo se presentó esta situación que resume la que fue la motivación para llevar a cabo esta investigación:

“Los niños de este grupo se acercan a cada rato para preguntarme cómo se dicen diferentes cosas, es una novedad que la profe de preescolar este aquí, aunque sabían que así sería. Uno de ellos, que hizo preescolar en la institución se acerca y me dice: “¿profe, se acuerda que todos los días cuando llegábamos a preescolar siempre la saludábamos: “Hello teacher”? porque teacher es profe en inglés... ¡ay, yo ya no me acuerdo de casi nada de inglés!”

---

#### **4.4.2. Propuesta de Itinerario.**

Emprender el camino implica preparar lo necesario para hacerlo y al estar determinado el horizonte solo resta definir el recorrido más provechoso para la travesía con la que se pretende acompañar a los niños en cambio de nivel educativo.

Para tal propósito se retomaron algunas referencias de los documentos expedidos por el MEN: ¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo y Guía Práctica para la implementación del Currículo sugerido de Inglés; estableciendo esta propuesta de ruta cuyo itinerario orientará el proceso de reflexión y acción pedagógica para la transición en la enseñanza del inglés y que estará constituida por tres trayectos que se muestran en la Figura 14.

#### **Figura 14**

*Trayectos de la ruta*



**Primer trayecto. Análisis, Articulación curricular y Plan de Acción para la TE.** Las acciones que se llevarán a cabo en este serán: la conformación del equipo de trabajo, la comunicación y la reflexión de los resultados de esta investigación y del diagnóstico establecido en ella; la revisión y conocimiento el Currículo Sugerido de Inglés y las adaptaciones curriculares que surgirán de este primer trayecto conformando la articulación que se pretende.

Paso 1. *Conformación del equipo de reflexión y acción pedagógica para la transición en la enseñanza del inglés:* Este equipo estará conformado por las docentes participantes en esta investigación además del apoyo de la tutora pedagógica del programa PTA de la institución y en él se establecerán unos roles y se definirán acciones a partir de las sugeridas en el diagnóstico y teniendo en cuenta también los pasos que le sucederán.

Además de esto será importante que este equipo se encargue de la definición y programación de un plan de acción relacionado con aspectos generales de la transición educativa del grado preescolar al primer ciclo de la básica primaria en el que sean tenidas en cuenta acciones como las siguientes: actividades que posibiliten la participación de los niños y en las que tengan la oportunidad para expresar expectativas de este tránsito, generar momentos para

que los niños puedan relacionarse con espacios, docentes y rutinas pedagógicas del nivel al que pasarán, participar en espacios de construcción de las normas básicas de convivencia y posibilitar situaciones pedagógicas que generen nuevas y positivas expectativas frente a los cambios propios que asumen en la transición que realizarán.

Otra de las acciones que será necesaria dentro del plan de acción consiste el ejercicio de entrega pedagógica, del que ya se han hecho algunas aproximaciones a nivel institucional a raíz de las reflexiones que este proceso investigativo ha suscitado, y en el cual las docentes del grado preescolar realizan un informe de las características y particularidades de los niveles de desarrollo con los cuales los niños serán entregados y acogidos por el cuerpo docente.

Paso 2. *Revisión y conocimiento Currículo Sugerido de Inglés:* Este se plantea en el mismo sentido que el recomendado en la Guía de Implementación del mismo, según la cual se parte del “estudio del documento que conlleve un conocimiento profundo de la propuesta en términos de lo que ésta pretende, lo que se necesita para llevarla a cabo y cómo se puede adaptar al contexto propio.” (p.14). La idea es entonces, emplear los instrumentos propuestos adecuándolos a las características de la transición particular en la institución.

Paso 3. *Articulación curricular:* Sumando las reflexiones realizadas en el paso anterior y el diagnóstico, se procederá a realizar la articulación entre el currículo actual de la institución y el sugerido. Para ello el equipo docente deberá tener unas tareas claras y precisas que contribuyan a contemplar la pertinencia o no del Currículo Sugerido y de los aspectos que pueden adecuarse de nuevo a las características particulares de la institución halladas en este estudio y con las que se pretende un adecuado tránsito de los niños.

Esta definición de roles y tareas será un trabajo concertado con el equipo dado que será necesario que la experiencia, conocimientos y voluntad de cada uno de sus miembros sea

aportado con el fin de optimizar el proceso.

**Segundo trayecto. Actividades de formación y planeación y Acciones relacionadas con la TE.** Los encuentros del equipo de reflexión y acción pedagógica propuestos para este segundo trayecto consistirán en la exploración de estrategias de enseñanza en la perspectiva de actividades de desarrollo profesional, en las cuales las docentes tendrán la posibilidad de compartir entre pares y aprender de quienes cuentan con experiencia, esto en el sentido en que lo conciben Uribe y Maturana (2018), entendiendo que la LE es un pretexto para el desarrollo de habilidades no solo didácticas o lingüísticas sino también al cubrimiento de los intereses y necesidades profesionales reales, que se concretan en el aula.

La idea es que de cada encuentro las docentes puedan retomar, diseñar estrategias y revisar materiales con los que cuenta la institución y que todo ello sirva de insumo para su clase, para luego pasar al tercer camino de la ruta.

Cabe anotar que acá será importante contar en algunos de los encuentros con acompañamientos de personas con formación en inglés, con el fin de que las docentes puedan tener un mejor acercamiento con la lengua, debido a que como puede verse en los resultados de este estudio, nadie en el equipo tiene formación especializada ni nivel avanzado esta lengua. Para esto puede considerarse la participación de la docente titular del área de la institución, además de otras personas que puedan contactarse para este propósito y deseen vincularse al mismo.

Atravesando momentos clave de este trayecto será importante relacionar las acciones con respecto a la transición educativa que no necesariamente tienen que ver con la enseñanza del inglés y que serán propuestas en el plan de acción que se pretende elaborar, algunas de ellas han sido expuestas en este apartado y serán consideradas como objeto de reflexión permanente.

**Tercer trayecto: Ejecución y evaluación.** Este trayecto se recorrerá casi paralelamente

con el anterior, pues como se dijo, la experiencia vivenciada en el encuentro permitirá plasmar de acuerdo con las necesidades de las docentes, ideas o estrategias para su planeación y posterior ejecución en el aula. Y se propondrá para la discusión, una estrategia que permita evaluar tanto a las docentes en sus saberes relacionados con la competencia comunicativa como en relación con lo metodológico y didáctico; y a los niños tanto en el desarrollo de habilidades comunicativas como en los aspectos emocionales y afectivos, en los que puedan expresar sus puntos de vista en torno a la LE y a su paso de preescolar a primaria.

Como puede observarse el primero de los trayectos será el que más tiempo requerirá debido a que se hace necesario conocer el camino y elaborar el itinerario, por lo que será indispensable contar con la disposición, no solo del equipo de trabajo que ya ha manifestado su intención, además de que a través de este trabajo ha evidenciado una sentida necesidad manifestada también por los niños.

Es necesario entonces contar con la voluntad y el aval de las instancias directivas representadas en el Consejo Académico de la institución a fin de poder allanar el camino para que los niños no estén solos en este recorrido.

## 5. Conclusiones y Recomendaciones.

Posterior a la convención de los derechos de los niños, el interés por el estudio de las transiciones ha sido constante a lo largo de la historia, como se pudo establecer en los referentes conceptuales de esta investigación, pues comprender la transición implica que quienes se den a la tarea lo hagan con el fin de favorecer los procesos formativos de los niños entendidos desde la potenciación del desarrollo humano.

Así que la pretensión de este estudio además de mirar la transición como un proceso continuo desde la perspectiva de cuidado y educación estuvo atravesada por la observación cuidadosa de la perspectiva de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en un contexto en el que no se cuenta con las condiciones óptimas en relación con la formación de los docentes encargados de tal tarea en las instituciones de carácter oficial.

De tal manera teniendo presente estas perspectivas, se emprendió la tarea de buscar cómo se caracteriza esta transición en la institución desde tres referentes: los niños, las docentes y los referentes curriculares institucionales, llegando a las conclusiones que se presentan a continuación.

Desde la perspectiva de los niños lograron encontrarse características que parten desde los procesos emocionales de temor e incertidumbre que genera el enfrentarse a lo desconocido, situaciones que ellos mismos logran o lograron tramitar en su momento, sin que hubiera un proceso que por lo menos indagara sobre los sentimientos, pensamientos y percepciones que la situación de tránsito genera y que deben ser atendidas y preparadas para un adecuado proceso de acompañamiento y acogida durante la transición.

Acá también se logró evidenciar, por lo menos con los niños participantes del estudio, que, aunque las relaciones amistosas son consideradas como trascendentales para los niños, en

este caso no fueron relevantes, pues los niños consideran que pueden establecer amistades de una manera sencilla, aunque esto pueda seguir siendo revisado ya que la personalidad de cada niño, le permitirá o no hacerlo fácilmente.

También favorece en este aspecto el que los niños de primer ciclo de primaria estén acompañados por la misma docente durante los tres grados.

Se evidencia además desde ellos un cambio en las percepciones de la imagen de las docentes lo cual se relaciona con el paso de lo que se denomina “cultura escolar” diferenciada de la infantil, que se presupone en preescolar. Lo que se suma al hecho de que las concepciones de niño que se muestran desde el discurso docente no se reflejan en sus planeaciones y en sus prácticas haciendo que esta diferenciación se exponga de manera pronunciada.

De modo similar, los niños manifiestan cambios con respecto al juego siendo marcado en el grado primero al notarse una disminución drástica, donde se pasa de un ambiente en el que el juego es actividad central y vital del proceso, a otro en el que la prioridad es responder a las demandas académicas de la ya nombrada cultura escolar.

En este punto también es evidente el cambio en la concepción de las docentes quienes lo consideran relevante y que contribuye al conocimiento de los saberes previos, nuevamente desde el discurso y al igual que en el modelo pedagógico, pero que en la realidad de las planeaciones y las clases logró evidenciarse muy poco. Pues se reconoce que el equipo ha realizado algunas acciones que apuntan hacia el objetivo, pero mientras no se asuma rigurosamente la estrategia propuesta para el desarrollo de este, será una meta difícil de cumplir.

Otro hallazgo importante y favorable respecto a la imagen de las docentes, es que los niños demandan de manera importante la necesidad de potenciar sus conocimientos, reconociendo en la gradualidad, asuntos les permite percibirse con mayor madurez frente al

aprendizaje y ello se refleja además en las manifestaciones que realizan al hablar de áreas específicas, en las que muchos manifestaron interés por el inglés.

Ahora bien, con relación a cómo perciben la enseñanza del inglés, pudo reafirmarse la motivación de este estudio, pues los niños de preescolar encuentran en este un proceso cotidiano y natural que, al no tratarse de la enseñanza como un área específica, segmentada por un horario, sino transversal a todas las acciones llevadas en el aula, impacta de manera positiva sus vivencias.

No obstante, al no existir un horizonte claro en cuanto a la enseñanza del inglés, en el que se tengan en consideración las características metodológicas que posibiliten el desarrollo de habilidades para el logro de las competencias establecidas para esta asignatura, tal como pudo evidenciarse en los documentos institucionales, como el plan de área, la enseñanza de este estará signada únicamente por el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo fortuito de alguna habilidad. Aunque no debe desconocerse que las docentes realizan su mejor esfuerzo por tratar de asumir una enseñanza en la que no tienen formación.

Otro de los cambios percibidos por los niños en su paso de un nivel educativo al siguiente está relacionado con los materiales y recursos, que también van connotando una gradualidad en sus intereses y que deben ser aprovechados por el cuerpo docente, al igual que los espacios, que es otro generador de discontinuidades. En esto y relacionado con la enseñanza del inglés, las docentes muestran una gran recursividad que sin embargo es afectada por la intencionalidad que se les da a estos aspectos, pues en este caso se limita al cumplimiento de contenidos y no se valoran por desconocimiento y falta de formación, los recursos con los que cuenta la institución.

Se determina entonces también desde la revisión documental adelantada, al igual que desde las observaciones de las clases de inglés, que se hace necesaria la reflexión pedagógica en

torno a todos estos aspectos, además de tener presente, las necesidades formativas del cuerpo docente, que además de estar evidenciadas en este informe se respaldan con el hecho, también destacado acá, de la incidencia positiva que tiene el paso por programas de desarrollo profesional docente de quienes han participado en dichos procesos.

Como se ha mencionado las docentes participantes en esta experiencia investigativa serán quienes en buena medida darán vida y posibilidad a las propuestas de reflexión y articulación a través de las practicas que se llevan a cabo en el aula. El hecho de tener unas concepciones teóricamente relacionadas con el beneficio del desarrollo humano y una actitud dispuesta al cambio puede contribuir positivamente a la transformación requerida tanto para el proceso de transición educativa como para la enseñanza del inglés como LE.

De esta manera, si se tienen en cuenta los resultados, estas conclusiones y el diagnóstico establecido en donde se determina la necesidad sentida de la articulación curricular vertical, a través de la ruta propuesta, se logrará que al tiempo que se adecuen: modelo pedagógico, currículo, planeaciones, se de una transformación efectiva en las concepciones y en las prácticas de aula, lo que se logrará si se conforma y consolida el equipo de reflexión pedagógica y se aprovechan los talentos, habilidades y conocimientos de los miembros del equipo, así como el apoyo de otros profesionales expertos que puedan contribuir a esta causa.

Dentro de estas conclusiones se considera conveniente hacer una reflexión con respecto al desarrollo del proceso investigativo en el que se tuvo presente a la mayoría de los actores que intervienen en la transición educativa para visibilizar sus voces, sentires y saberes que permitieron develar esta caracterización y aunque el trabajo fue arduo y dependió en muchas ocasiones de la dinámica cambiante y propia de las instituciones educativas, se contó permanentemente con el apoyo y entusiasmo de los participantes.

Este proceso investigativo además permitió comprender y asumir con mayor responsabilidad la tarea de pensar y actuar en torno a un asunto que había sido preocupación desde hace algún tiempo no solo de la investigadora, también de algunas de las docentes participantes, lo que indudablemente ha permeado su visión, concepciones y prácticas y le permite tener argumentos claros y contundentes para defender y promover la propuesta que se deriva de las comprensiones allegadas.

Una recomendación que puede ser aprovechada como objeto de otra investigación, será el hecho de involucrar a las familias en el proceso de transición en la enseñanza del inglés, ya que puede llegar a ser un factor que incida positivamente, tanto en la emocionalidad de los niños como en el mejoramiento de su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

De igual manera queda abierta la posibilidad de pensar y ahondar en asuntos como la dicotomía entre cuidado – educación y el lugar del juego o de la enseñanza en el preescolar como necesidades y posibles temas para desarrollar trabajos académicos que vuelvan sobre dichos asuntos en la perspectiva de contribuir a la fundamentación conceptual de la educación infantil.

## 6. Fortalezas y limitaciones del estudio

En términos conceptuales y metodológicos, la investigación permitió analizar el proceso de transición educativa desde la voz y la práctica de niños y docentes, consolidando una ruta metodológica desde el cual se relaciona el conocimiento situacional y local con los aportes que la literatura académica ha hecho al respecto. También es preciso resaltar que la investigadora y el estudio tuvieron el apoyo institucional de directivos y colegas maestros, una vez finalizado se iniciarán las gestiones correspondientes para la consolidación e implementación de la ruta generada, la cual requiere el aval de los consejos Académico y Directivo de la institución, debido a que requiere de tiempos que según lo planteado serían prolongados.

Entre las limitaciones cabe mencionar la imposibilidad de generalizar los resultados. Si bien no fue la pretensión inicial, sí son referentes que contribuyen a caracterizar el proceso de transición a partir de la enseñanza de LE en instituciones educativas públicas con condiciones afines. También puede ser limitante, el hecho de no contar con la formación específica en la enseñanza del inglés, que posibilite desarrollo de habilidades lingüísticas, y aunque la propuesta contempla el hecho de establecer contactos con profesionales y aprovechar la experiencia y conocimiento de la docente titular de la asignatura, se debe contar con voluntades que permitan que esto sea llevado a feliz término para poder acompañar y acoger con mejores estrategias el camino que deben transitar los niños en la enseñanza del inglés.

En términos personales, una de las principales limitaciones está relacionada puntualmente con el hecho de asumir el rol docente y paralelo en rol de investigadora. No contar un equipo humano de apoyo y sin recursos tecnológicos suficientes para recolectar y procesar el volumen de información generada, suma carga académica a la labor profesional. No obstante, este proceso dotó de mayor sentido la recolección y sistematización de la información, así al análisis

realizado, comprendiendo a fondo la rigurosidad y dedicación necesarias para el ejercicio investigativo en todas sus dimensiones.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abello, R. (2008). Transiciones al Inicio de la Escolaridad en una Institución Educativa de carácter privado en Bogotá. Una Experiencia de Construcción de Sentido. (Tesis doctoral). CINDE, Colombia.
- Abello, R. (2009) Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. En: Revista latinoamericana ciencias sociales niñez y juventud 7(2): 929-947, 2009  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> (7 de mayo de 2018)
- Alvarado, S y Suarez, M (Sin fecha). Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos.
- Alvarado, S., Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 7(2), 907-928.
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós.
- Ander-Egg, E. (1991). El Taller una Alternativa de Renovación Pedagógica. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Argos J., Ezquerro P. y Castro A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. Revista Iberoamericana de Educación 54(5), 1-18. (16 de septiembre de 2018)  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=284086>
- Barreto, F. (2007). Propuesta de Articulación del Primer Ciclo de Formación Preescolar, Primero, Segundo y Tercero) Desde el Ejercicio de la Escritura. (Trabajo de fin de Maestría). CINDE- Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

- Berlin, L; Dunning, R; Dodge K. (2011) Enhancing the Transition to Kindergarten: A Randomized Trial to Test the Efficacy of the “Stars” Summer Kindergarten Orientation Program. *Early Childhood Research Quarterly*; 26(2): 247–254.  
doi: 10.1016/j.ecresq.2010.07.004 2011 – Elsevier
- Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos Colombia. *Applied. Linguist. J.* July -December 2011. Vol. 13 Número 2. Bogotá, Colombia. p. 74-87
- Bronfenbrenner, U. (1987b). La ecología del desarrollo humano. Experimentos
- Buen Comienzo, Secretaría de Educación de Antioquia, ICBF. (2014). Transiciones Armónicas en el Entorno Educativo. (20 marzo 2018) <http://www.seeduca.gov.co/category/22-archivo-de-prensa?download=3245>
- Cáceres, P. (2003) Análisis Cualitativo De Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. En: *Psicoperspectivas revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*. vol. II / 2003 (pp. 53 - 82).
- Cadavid, I.; Quinchía, D. y Díaz, C. (2009). Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(21), 135-158. (2 de Octubre de 2018)  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322009000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322009000100007&lng=en&tlng=es).
- Calvo, A. y Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2016, 14(1), 49-64.(2 de noviembre de 2018)  
Doi: 10.15366/reice2016.14.1.003

- Campos, G. y Lule, N. La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* VII (13), 45-60, enero-junio de 2012
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerria, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 34-49.
- Castro, A.; Ezquerria, P.; Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, año LXX, nº 253, septiembre-diciembre 2012, 537-552
- Código de Ética de Investigación de la Universidad de Antioquia. (15 abril 2018)  
<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-eticaudea.pdf?MOD=AJPERES>
- Colombia. Presidencia de la Republica (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión De Cero a Siempre*. (20 de mayo de 2018) <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Cubillos, D., Borjas, M. y Rodríguez, J. (2017). La educación infantil en Colombia y España. Una aproximación legislativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 10-26.
- De Mejia, A (2009). Teaching English to Young Learners in Colombia: Policy, Practice and Challenges. *Mextesol Journal*, 33(1). 103-114.
- Didonet, V. (2012). La educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infancias. (mayo 2018)  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/2506/2451>

- Diez, C. (2013). 10 Ideas Clave. La educación Infantil. GRAO. Barcelona.
- Dolean, D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal*. 23(5), 706–719.
- Escribano (1992). Modelos de enseñanza en educación Básica. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- España. Una aproximación legislativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 10-26.
- Franco, K. (2015). Consideraciones teóricas para construir la noción de niñez. En: Hernández, A. y Campos, A. (Coords.), *Actores, redes y desafíos: juventudes e infancias en América Latina*. (p. 237-254). México: Colegio de la Frontera Norte- CLACSO.
- Fundación Bancolombia. (2015). Modelo de Transiciones Exitosas en la Primera Infancia. (20 marzo 2018) de <http://www.alinaconsultorias.com/guiatransiciones-exitosas-primera-infancia.pdf>
- Galeano, E. (2012). *Estrategias de Investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La carreta Editores.
- Galeano, M, y Vélez, O. (2002). *Estado del Arte sobre Fuentes documentales en Investigación Cualitativa* Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ghiso, Alfredo (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9),141-153. (11 de mayo de 2018). ISSN: 1405-2210. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31600907>
- Gifre Monreal, M., Esteban Guitart, M. (2012). Consideraciones Educativas De La Perspectiva Ecológica De Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*. 15 (2012), 79-92. (4 de febrero 2019) Doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.656>
- Henao, D. (2010) *Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los*

programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia. *Infancias Imágenes*, ISSN-e 1657-9089, Vol. 9, N°. 2, 2010, págs. 92-97

Herrera, O., Builes, G., Agudelo, L., Betancur, M. y Arango, S. (2007). *Tejiendo Vínculos... Propuesta de Articulación entre Preescolar y Primero*. Medellín: Gobernación de Antioquia- Universidad de Antioquia.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017). *Guía Orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al Sistema de Educación Formal*. (21 mayo 2018)

[https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g13.\\_pp\\_guia\\_orientadora\\_de\\_transito\\_de\\_ninas\\_y\\_ninosdesde\\_los\\_programas\\_de\\_atencion\\_a\\_la\\_primera\\_infancia\\_del\\_icbf\\_sistema\\_educativo.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g13._pp_guia_orientadora_de_transito_de_ninas_y_ninosdesde_los_programas_de_atencion_a_la_primera_infancia_del_icbf_sistema_educativo.pdf)

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.

Jiménez, M. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En: Díaz-Barriga, A y Luna, A. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 69-106). México: Ediciones Díaz de Santos.

Keselman, G y Decis, A. *No quiero ir al castillo*. Editorial SM

Krippendorff, K. (1999). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ley 115/1994, de febrero 8. Ley General de Educación. MEN (1994). (5 Junio de 2018)

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Luna, A (2014). Capítulo IV. Las variables, su conocimiento y su determinación en el diseño y construcción de instrumentos en métodos cuantitativos. En: Díaz-Barriga, Ángel. *Metodología de la investigación educativa*. México D.F.: Ediciones Díaz de Santos.

- Maturana, L. (2011) La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos Colombia. *Applied. Linguist. J.* July -December 2011. Vol. 13 Número 2. Bogotá, Colombia. p. 74-87
- Maturana, L y Uribe, C (2018) Enhancing pre-K teachers' personal and professional transformation by articulating two university extension approaches: A reflection. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Vol. 23, issue 1 (January-april, 2018), pp. 161-176, DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a11
- Mayoral, P. (2016). Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México. (Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO) (5 de junio de 2018) <http://hdl.handle.net/11117/3790>.
- Mejía, M (2007). Educación(es) en la globalización(es). (10 de agosto de 2018) [https://paraestudiantesnorcai.files.wordpress.com/2012/03/libroglobalizacic3b3nmarcora\\_c3balmejc3ada.Pdf](https://paraestudiantesnorcai.files.wordpress.com/2012/03/libroglobalizacic3b3nmarcora_c3balmejc3ada.Pdf)
- MEN (2007). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-107559\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-107559_archivo_pdf.pdf)
- Mieles, M. (2015). *Calidad de vida y niñez: perspectivas desde la investigación cualitativa*. Santa Marta. Universidad del Magdalena.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Programa Todos a Aprender: Sustentos del Programa [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles310659\\_archivo\\_pdf\\_sustentos\\_junio27\\_2013.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2015). ¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. (8 de mayo de 2018)

[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones\\_Todos%20listos\\_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2015). ¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Recuperado de [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones\\_Todos%20listos\\_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.

Ministerio de Educación Nacional (s.f), Página oficial. Sistema educativo colombiano <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Salud y protección social. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. De Cero a Siempre. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. (8 de mayo de 2018) <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientospoliticos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Ministerio de Educación Nacional- Universidad de Antioquia. (2013). *Transversalidad y Escuela: Aproximaciones pedagógicas y didácticas*. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (1999). Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (Sin fecha). Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. (11 de marzo de 2019)

- <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia Bilingüe (2014-2018). (8 de mayo de 2018)  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Ministerio De Educación Nacional. Colombia Bilingüe (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje para Transición a 5° de Primaria. (7 de mayo de 2018)  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/94013>
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia Bilingüe (2016). Guía Práctica para la implementación del Currículo sugerido de inglés. (16 de abril de 2018)  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/94013>
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia Bilingüe (2016). Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo Sugerido De Inglés. (16 de abril de 2018)  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/94013>
- Montes, A., Gamboa, A. y Lago, C. (2013). La Educación Básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. Saber, ciencia y libertad ISSN: 1794-7154 Vol. 8, No.2 p.143-157.
- Montoya, D. (2018). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escritura Inicial: Rupturas y Realidades en la Transición Educativa de los Grados Preescolar y Primero. (Trabajo fin de Maestría no publicado). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Murado, J. (2014). Didáctica del Inglés en Educación Infantil. Ediciones de la U.
- Myers, R., Landers, C. (1989). Preparing Children for Schools and Schools for Children. (4 de abril de 2018) <http://www.ecdgroup.com/download/ac1pcssi.pdf>
- Organización de los Estados Americanos (2009). Las Transiciones En La Primera Infancia: Una Mirada Internacional Macro conceptual, situación, avances y desafíos. (28 agosto 2018)

de <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Lastransiciones-en-la-primera-infancia-Una-mirada-Internacional-Libro.pdf>

Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2016). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos, Cuarta Edición. Ginebra: Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS); (14 de julio de 2018) :  
<https://cioms.ch/shop/product/pautas-eticas-internacionales-para-la-investigacionrelacionada-con-la-salud-con-seres-humanos/>

Oviedo, D, (2017). Enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en materiales audiovisuales auténticos. (Trabajo de fin de Maestría). Universidad de Antioquia. Colombia.

Peralta, M. (2007). Transiciones en la educación infantil. Un marco para abordar el tema de calidad. En: Documento en borrador para la discusión en el Simposio de O.E.A., Washington DC, mayo 2007. (pp. 1-19)

Quiroz, A., Velásquez, A, García, B y González S. (s.f.). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa (12 de junio de 2019)  
[http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familia\\_r/proyectos\\_I/módulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/proyectos_I/módulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf)

Real Academia Española. (2017). Diccionario de la Lengua Española (Actualización 2017)  
[Software de aplicación móvil]. <https://play.google.com/store/apps?hl=es>

Resolución 5360/2006, de septiembre 7, Por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación Preescolar, Básica y Media en las entidades territoriales.

Resolución 8430/1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y

administrativas para la investigación en salud. (12 octubre de 2018)

<https://www.invima.gov.co/resoluciones-medicamentos/2977-resolucion-no-8430-del-4-de-octubre-de-1993.html>

Reveco, O. (2008). Transiciones del niño/a del hogar a la escuela en la primera infancia.

Desafíos para las políticas públicas. Presentado en el I Seminario hacia una primera infancia exitosa: aportes, desde el Estado, la familia y la comunidad. Lima 2008

Transiciones del niño/a del hogar a la escuela en la primera infancia. Desafíos para las políticas públicas. Lima.

Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Guatemala: Editorial Episteme.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. McGraw-Hill.

Torrado, M. (2009). Retos para las políticas de primera infancia. Colección CES, UN

Observatorio Sobre Infancia, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. pp. 112.

UNICEF. (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño. (18 de mayo de 2018)

<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Universidad Católica Luis Amigó- Alcaldía de Medellín (2017). Pre - K English Más Que Una

Propuesta Académica, Un Programa De Desarrollo Profesional Docente octubre 2013 a diciembre 17 de 2017. Manuscrito no publicado, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.

Usma, J (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion,

Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. Profile, 11, 123-141

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis.

Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019. Pedagogía

y Saberes 24, 33- 41.

Vigotsky, L. (1984). Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27-28, 105-116. (9 de agosto de 2018) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=702>

Zabalza, M. (2012). *Didáctica de la educación infantil*. Bogotá: Narcea Ediciones de la U.

### **Anexo A. Consentimiento informado para docentes.**

Respetado docente:

En el marco de la Maestría en Estudios en Infancias del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se lleva a cabo la investigación: "*Transición educativa entre preescolar y primer ciclo de educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera*", cuyo trabajo de campo se realiza, con la autorización del Rector, en la IE Fe y Alegría José María Vélaz.

El trabajo de campo requerirá de su participación en tres acciones puntuales:

- *Diligenciamiento de una encuesta* en la cual se retome su experiencia docente.
- *Suministro de sus planeaciones* correspondientes al último periodo del año 2018 y al primero de 2019 para su análisis.
- *Observación de sus clases* para visualizar características de la enseñanza en el nivel educativo donde se desempeña.

Además, es importante tener en cuenta que:

- La participación es voluntaria y puede decidir retirarse en cualquier momento del proceso, solo informando a la investigadora principal su decisión.
- La participación en esta investigación será sin fines de lucro de ninguna de las partes y tampoco implicará gastos por parte de los participantes. No se establecerá ninguna relación de tipo contractual con las personas que contribuyan en el proceso.
- En ninguna circunstancia serán revelados datos personales de los participantes, ni estos se verán expuestos a riesgos físicos o psicológicos que les afecten.

- Los resultados obtenidos serán informados a la institución con el fin de fortalecer los procesos académicos de la misma y solo serán publicados y socializados en otros escenarios con fines científicos y académicos.

- En caso de requerir la ampliación o explicación respecto al proceso investigativo la docente encargada estará presta a resolverlas de manera pertinente.

Agradezco su atención y colaboración

_____	_____
Viviana Agudelo Del Río	VB. Dora Inés Chaverra Fernández
Estudiante Investigadora responsable del proyecto	Docente Asesora

#### Consentimiento informado

Yo, \_\_\_\_\_, identificado(a) con C.C. \_\_\_\_\_, expreso que he leído y comprendo la información suministrada para la realización de acciones relacionadas con el trabajo de campo en el marco de la investigación "*Transición educativa entre preescolar y primer ciclo de educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera*" a llevarse a cabo en la institución educativa.

Comprendo que en consonancia con ello, participaré en actividades que permitirán el suministro de información que será empleada con fines académicos y que no ponen en riesgo mi integridad física o mental al hacer parte del proceso.

En caso de requerirlo, la investigadora se hará responsable de suministrarme la información que considere necesaria para el proceso.

Para constancia de la autorización, firmo el día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Firma

## Anexo B. Consentimiento informado representante legal.

Medellín, marzo 29 de 2019

Señor

Elver Arias Barragán

Rector

I.E. Fe y Alegría José María Vélaz

*Consentimiento informado para trabajo de campo en la institución educativa.*

Por medio de la presente comunicación me permito solicitarle en su calidad de representante legal de la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz, autorización para realizar el trabajo de campo en el marco de la investigación: "*Transición educativa entre preescolar y primer ciclo de educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera*", proyecto que hace parte del proceso de formación posgraduada de la Maestría en Estudios en Infancias del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La investigación estará a cargo de Viviana Agudelo Del Río, docente de Transición A de la I.E. y estudiante de la maestría mencionada y tiene como finalidad: *Comprender el proceso de transición educativa entre preescolar y primer ciclo de educación básica primaria en la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.*

Para el trabajo de campo se requerirá del acceso a información y la participación del personal en las condiciones que se describen a continuación:

- Acceso a información documental que reposa en la I.E. o en sus archivos digitales (institucionales o personales de cada docente participante): (Proyecto Educativo

Institucional, Plan de Área humanidades (Lengua Extranjera), Planeaciones y Diarios de Campo de docentes participantes del proceso (Transición a tercero de primaria)).

- Participación de los estudiantes de los grados implicados, de manera voluntaria y de acuerdo con los demás criterios establecidos para ello, con posibilidad de retirarse cuando lo consideren necesario. No habrá implicaciones de ningún tipo que pongan en riesgo la integridad de los mismos, dado que la información suministrada en los ejercicios se empleará única y exclusivamente para los fines de la investigación y no habrá acciones que revistan peligros físicos o psicológicos para los niños.
- Contribución voluntaria de los docentes de los grados Transición a tercero a través de una encuesta y la observación de una de sus sesiones de clase de inglés según criterios establecidos para tales fines.
- La participación de las personas implicadas será formalizada a través consentimientos y/o asentimientos informados, según el caso, en los cuales se expresará claramente los alcances de la investigación y qué se pretende con la contribución de cada uno. Por tratarse de menores de edad, los padres de los niños también serán debidamente informados y deberán dar el consentimiento para quienes deseen participar.
- En caso de que alguno de los participantes desee retirarse de la investigación, deberá informar oportunamente su decisión.
- En el proceso de trabajo de campo se registrará la información a través de grabaciones de audio y soportes escritos que serán empleados únicamente con fines académicos.
- La participación en esta investigación será sin fines de lucro de ninguna de las partes y tampoco implicará gastos por parte de ninguno de los participantes. No se establecerá

ninguna relación de tipo contractual con ninguno de las personas que contribuyan en el proceso.

- Los resultados obtenidos serán informados a la institución con el fin de fortalecer los procesos académicos de la misma y solo serán publicados y socializados en otros escenarios con fines científicos y académicos.
- En caso de requerir la ampliación o explicación respecto al proceso investigativo la docente encargada estará presta a resolverlas de manera pertinente.

Agradezco su atención y colaboración.

---

Viviana Agudelo Del Río

C.C. 43608415

---

VB. Dora Inés Chaverra Fernández

Docente Asesora

#### Consentimiento informado

Yo, \_\_\_\_\_, identificado con C.C. \_\_\_\_\_, expreso que he leído y comprendo la información suministrada para la realización del trabajo de campo en el marco de la investigación "*Transición educativa entre preescolar y primer ciclo de educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera*" a llevarse a cabo en la institución que represento.

Comprendo que en consonancia con ello, se llevarán a cabo diversas actividades que permitirán el suministro de información que será empleada con fines académicos y que no ponen en riesgo la integridad física o mental de las personas pertenecientes a la institución que harán parte del proceso.

En caso de requerirlo, la investigadora se hará responsable de suministrar la información pertinente a quien corresponda.

Para constancia de la autorización, firmo con copia de recibido el día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Elver Arias Barragán

Rector.

### **Anexo C. Consentimiento informado padres de familia.**

Medellín, 3 de abril de 2019.

Apreciadas familias:

Mi nombre es Viviana Agudelo Del Río, docente de Transición A de la Institución Educativa (I.E.) Fe y Alegría José María Vélaz, en la que su hijo(a) estudia. Actualmente soy estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia y adelanto un proceso de investigación que tiene como finalidad comprender el proceso de transición que viven los niños al pasar del preescolar a la educación primaria en nuestra I.E., teniendo en cuenta la enseñanza del inglés entre otros aspectos.

Para conseguir esto, se realizará un taller con algunos estudiantes de todos los grupos desde preescolar hasta tercero de primaria, en el cual su hijo(a) está interesado en participar. Durante el taller se realizarán grabaciones de audio, dibujos y/o escritos, en los que se registrarán las percepciones, opiniones y apreciaciones de los niños con respecto a la manera cómo se desarrolla la clase de inglés en el grado escolar que cursa.

Las grabaciones y demás información recogida serán estrictamente utilizadas para los fines de la investigación y la identidad de los participantes no será divulgada por ningún medio. Asimismo, se garantiza que en ninguna circunstancia: a) los niños se verán expuestos a riesgos físicos o psicológicos que les afecten; b) asumirán gastos económicos; y c) la participación tendrá influencia en el rendimiento académico del colegio (notas).

Al tratarse de una participación voluntaria, los niños o ustedes pueden retirarse en el momento que lo deseen, informándome con anterioridad para invitar a otro de los estudiantes al proceso, sin necesidad de explicación previa si así lo desea.

En caso de requerir la ampliación o explicación respecto al proceso investigativo no dude en consultarme, estaré presta a resolver todas las inquietudes que se le presenten.

Agradezco su atención y colaboración.

---

Viviana Agudelo Del Río

Estudiante Investigadora responsable del proyecto

---

VB. Dora Inés Chaverra Fernández

Docente Asesora

#### Consentimiento informado

Yo, \_\_\_\_\_, identificado con C.C. \_\_\_\_\_, en representación de: (Nombre del estudiante) \_\_\_\_\_ expreso que he leído y comprendo la información suministrada para la participación de mi (parentesco) \_\_\_\_\_ en la investigación que se llevará a cabo en la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz.

Comprendo que en consonancia con ello, se realizarán diversas actividades que permitirán el suministro de información que será empleada con fines académicos y que no ponen en riesgo la integridad física o mental de mi representado.

En caso de requerirlo, la investigadora se hará responsable de suministrar la información pertinente a quien corresponda.

Para constancia de la autorización, firmo el día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Firma. Teléfono: \_\_\_\_\_

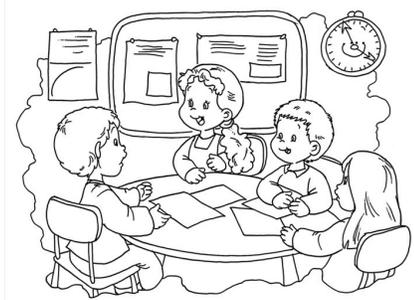
### Anexo D. Asentimiento estudiantes

Medellín, 3 de abril de 2019.

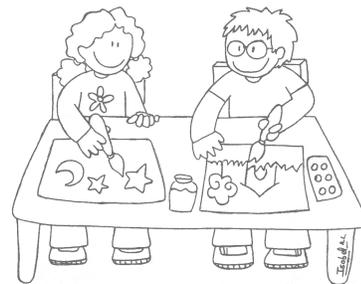
¡Hola!

Soy la profe Viviana Agudelo Del Río, de Transición A de tu colegio y estudiante de la Universidad de Antioquia. Te invito a participar de un trabajo de investigación que estoy realizando para *comprender cómo los profesores enseñamos inglés en nuestro colegio en los grados de preescolar hasta tercero*.

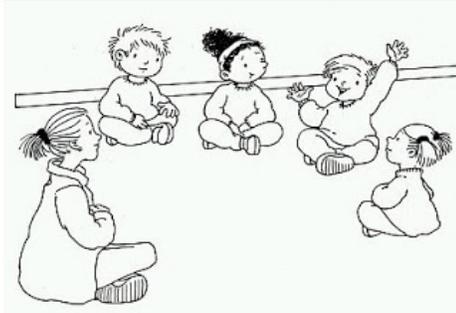
Tu participación será:



Con algunos de tus compañeros de grado y como no es una tarea no habrá calificación que diga si ganaste o perdiste alguna materia.



Podrás dibujar o escribir lo que piensas o sientes de tu clase de inglés y lo conversaremos con los demás.



Siempre podrás preguntar cualquier cosa que no entiendas de la actividad.

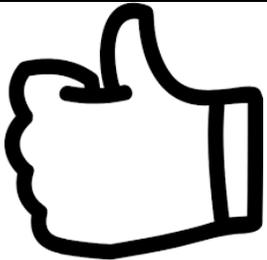


La profe deberá grabarte para recordar lo que piensas y opinas.

 <p>Si no quieres participar más, o tus padres no te lo permiten, puedes retirarte.</p>	 <p>La información solo la conocerán personas interesadas en aprender sobre esta investigación</p>
--	---

### Asentimiento

Yo, \_\_\_\_\_, estudiante del grado \_\_\_\_\_ entendí lo que la profesora Viviana me explicó acerca de mi participación en el taller de la investigación que está realizando y expreso marcando con una X y escribiendo mi nombre:

 <p>Quiero participar</p>	 <p>No quiero participar</p>
--	---

Mi nombre: \_\_\_\_\_

Día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ de 2019.

### **Anexo E. Taller lúdico reflexivo.**

**Taller:** ¿cómo es mi clase de inglés?

**Fecha:**

**Lugar:** I.E. Fe y Alegría José María Vélaz. Aula 12

**Horario:**

**Participantes:**

**Tema:** transición educativa y enseñanza del inglés

**Objetivos:**

- Caracterizar el proceso de transición educativa desde la perspectiva de los niños participantes del proyecto.
- Identificar las expectativas y pensamientos que tienen los participantes con respecto a la enseñanza del inglés y a la transición educativa.

**Recursos:** Cuento, papel kraft, marcadores vinílicos, colores, crayolas, tablero, marcadores acrílicos, grabadora (de audio)

**Procedimiento:**

1. Se empleará un lenguaje sencillo que sea comprensible para los participantes
2. Durante el desarrollo del taller la docente atenderá todas las preguntas y dudas que puedan surgir por parte de los participantes.
3. El taller se desarrollará en tres momentos que serán explicados a los niños al iniciar el primero de ellos.

Durante el desarrollo de las acciones las respuestas de los niños serán grabadas para tener el registro completo de sus conversaciones, para luego realizar su análisis.

---

Momento 1. Motivación	<p>Saludo.</p> <p>Acuerdos para la realización y agenda del taller: A través de instrucciones gráficas se indicarán tanto el procedimiento general como los pasos a seguir en el taller en cada uno de los momentos. Se explicará que el producto final será un Big-book en el que el resto de sus compañeros de clase y los niños que lleguen a la institución podrán encontrar lo que ellos piensan, sienten y les produce la experiencia.</p> <p>Lectura del cuento: “No quiero ir al castillo”</p> <p>Conversatorio acerca de lo que sucede en el cuento y que sentimientos, pensamientos y expectativas les suscita el mismo.</p>
Momento 2. Actividad central	<p>Se dividirá a los niños en cuatro grupos y a manera de carrusel encontrarán cuatro estaciones (papelógrafos) en las que plasmarán a través del dibujo o la escritura:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es lo más divertido de las clases con mi profesora (nombre de la profesora) este año?</li> <li>2. ¿Cuál es mi juego favorito en el salón de clase?</li> <li>3. ¿Qué es lo que más me gusta de mi profesora cuando nos enseña inglés?</li> <li>4. ¿Qué materiales o juegos me gustaría llevarme para estudiar el próximo año y para qué los llevaría?</li> </ol> <p>Los niños contarán con un tiempo (pactado con ellos) para realizar su dibujo y rotarán por cada una de las cuatro estaciones para que queden plasmados sus dibujos o la escritura en cada una de ellas. Durante este proceso será importante registrar lo que van expresando verbalmente a medida que van realizando sus dibujos (sobre todo en el caso de los más pequeños).</p>
Momento 3. Cierre	<p>Luego de la actividad central, cada grupo de niños contará a sus compañeros lo dibujado o escrito para que los demás puedan comprender sus puntos de vista sobre cada pregunta, asimismo ellos puedan hacerle preguntas sobre lo expuesto si lo consideran pertinente.</p> <p>Mientras realizan esta acción la investigadora irá escribiendo en el tablero sus respuestas que también serán grabadas para su registro y posterior análisis.</p> <p>Se procederá a armar el Big-book que luego será presentado al resto de sus compañeros.</p> <p>Y se abrirá un espacio para que manifiesten voluntariamente su opinión sobre la actividad.</p>

---

## **Anexo F. Encuesta cualitativa docente.**

Estimado docente:

La presente encuesta está enmarcada dentro de la investigación: "Transición educativa entre preescolar y primer ciclo de educación básica primaria a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera", que hace parte del proceso de formación posgraduada de la Maestría en Estudios en Infancias del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y que tiene como propósito central: *Comprender el proceso de transición educativa entre preescolar y primer ciclo de educación básica primaria en la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz a partir de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.*

Dentro de este proceso es de vital importancia contar con la experiencia y la valoración que usted como profesor(a) tiene sobre las *concepciones de infancia y la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el proceso de transición educativa entre el grado transición y el primer ciclo de la EBP.*

Por favor lea cada una de las siguientes preguntas y escriba la respuesta de la forma más honesta y completa posible. En la primera parte (identificación y datos generales) seleccione la respuesta según las opciones presentadas. En la segunda parte (descripción desde la experiencia) describa lo que usted piensa y sabe sobre lo indagado. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, todas son importantes y valiosas para el propósito que tiene la encuesta y contribuirán a las reflexiones que posibiliten contemplar las voces de los actores que intervienen en este proceso de transición educativa al interior de la institución.

Es importante que tenga en cuenta que la información suministrada será empleada únicamente para los fines de esta investigación y en ningún momento será revelada la identidad de las personas que participan en la misma.

**Parte A. Identificación y datos generales.**

Marque con una X la respuesta seleccionada o complete la información que se solicita

1. ¿Cuál es su nombre?

---

2. ¿En cuál grado escolar se desempeña actualmente en la institución educativa?

- a. Transición A
- b. Transición B
- c. 1A
- d. 1B
- e. 1C
- f. 2A
- g. 2B
- h. 2C
- i. 3A
- j. 3B
- k. 3C

3. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene en la enseñanza con niños de transición (preescolar)? (Responda, aunque trabaje actualmente en primaria)

- a. Más de 10 años.
- b. De 6 a 10 años.
- c. De 1 a 5 años.
- d. Menos de 1 año.
- e. Ninguna.

4. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene en la enseñanza con niños de primaria?

(Responda, aunque trabaje actualmente en transición (preescolar.))

- a. Más de 10 años.
- b. De 6 a 10 años.
- c. De 1 a 5 años.
- d. Menos de 1 año.
- e. Ninguna

5. ¿Cuántos años lleva enseñando inglés en el aula de preescolar?

- a. Más de 10 años.
- b. De 6 a 10 años.
- c. De 1 a 5 años.
- d. Menos de 1 año.
- e. No aplica

6. ¿Cuántos años lleva enseñando inglés en el aula de básica primaria?

- a. Más de 10 años.
- b. De 6 a 10 años.
- c. De 1 a 5 años.
- d. Menos de 1 año.
- e. No aplica.

7. ¿Cuál considera que es su dominio de la lengua inglesa?

- a. Avanzado.
- b. Intermedio.
- c. Básico.

d. Principiante.

e. Ninguno.

**Parte B. Descripción desde la experiencia.**

8. ¿Cuáles son las principales cualidades que usted tiene para trabajar con los niños en el nivel preescolar (transición) o básica primaria? Describirlas.

---

---

---

---

---

9. ¿Cuáles son las principales carencias que usted tiene para trabajar con los niños en el nivel preescolar (transición) o básica primaria? Describirlas

---

---

---

---

---

10. ¿Cuáles son para usted las características más relevantes en la enseñanza para los niños en el nivel de transición (preescolar)? Explicarlas y responder, aunque se desempeñe en primaria.

---

---

---

---

---

11. ¿Cuáles son para usted las características más relevantes en la enseñanza para los niños en el nivel de básica primaria? Explicarlas y responder, aunque se desempeñe en Transición.

---

---

---

---

---

---

12. ¿Cuál considera que es el principal reto que afronta al recibir un nuevo grupo al inicio del año escolar?

---

---

---

---

---

---

13. ¿Cuál considera que es el papel del juego en la enseñanza en el nivel en el que trabaja?

---

---

---

---

---

14. ¿En cuáles procesos de formación docente para la enseñanza del inglés en transición o primaria ha participado? Identificarlos con nombre, año e institución que lo ofertó.

---

---

---

---

---

---

15. ¿Cuál considera, según su criterio, que es la principal razón por la que se enseña inglés en el nivel en el que usted trabaja?

---

---

---

---

---

---

16. ¿Cuál es su principal fortaleza para enseñar inglés? Describirla

---

---

---

---

---

---

17. ¿Cuál es su principal carencia para enseñar inglés? Describirla

---

---

---

---

---

18. ¿De dónde se retoman los objetivos del plan de área de inglés con el cual planea sus clases?

---

---

---

---

---

19. ¿Cuáles son las actividades que usted privilegia para la planeación y ejecución de la clase de inglés?

---

---

---

---

---

20. ¿Cómo desarrolla su clase de inglés? (realice una breve descripción)

---

---

---

---

---

¡Muchas gracias por su participación!

### Anexo G. Cuadro sistematización de revisión documental

Contenido/Documento	PEI	Plan de Estudios Preescolar	Plan de área Humanidades: Inglés	Planeación 1°Período (2019)
P1. ¿Existe alguna mención en la que se evidencie algún tipo de proceso de Transición Educativa entre los grados Preescolar y la Básica Primaria? ¿Cómo se evidencia?				
P2. ¿Qué significado se le asigna al proceso de transición educativa en los documentos?				
P3 ¿De qué manera se describen los procesos de evaluación y revisión curricular? ¿general por los niveles y específicos para el área de inglés?				
P4. ¿Cómo se caracteriza la enseñanza en el grado Transición (Preescolar) y Básica Primaria? ¿qué diferencias se pueden establecer?				
P5. ¿Qué acciones se evidencian que apunten hacia la implementación de programas que tienden a la vinculación con la				

---

Política Pública de  
Bilingüismo?

---

P6. ¿Cómo se expresa  
la fundamentación  
teórica y  
metodológica de la  
enseñanza del inglés?

---

P7. ¿Cómo se justifica  
la intensidad horaria  
semanal para el  
desarrollo del plan  
propuesto para el área  
de inglés?

---

P8. ¿Cómo se  
evidencia el desarrollo  
de la competencia  
comunicativa en  
inglés?

---

P9. ¿Qué recursos se  
mencionan para la  
implementación de la  
clase de inglés?

---

### Anexo H. Guía de observación de clase.

Objetivo: Identificar las características de la enseñanza del inglés en los grados preescolar y los del primer ciclo de la básica primaria de la institución Educativa, que posibiliten la elaboración de un diagnóstico para el proceso de transición educativa en esta área en particular.

Nota: los aspectos del aula resultan relevantes en la medida en que contribuyan a darle contexto y significado a las observaciones registradas y a determinar asuntos relacionados con la transición educativa.

Aspectos observados	Descripción de observaciones
Aula	
Nombre docente:	
Grado:	
Cantidad de estudiantes:	
Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales:	
1. Distribución del mobiliario (Cómo se disponen las sillas y mesas para el trabajo de la clase.)	
2. El aula permite una disposición diferente	
3. Espacio respecto a la cantidad de estudiantes	
4. Decoración. (Es acorde a la edad, llamativa para los niños, está bien distribuida)	
5. Materiales o recursos empleados en	

---

general en el aula

---

6. Materiales o recursos empleados en el aula específicos de inglés

---

Clase

---

7. Tema abordado en la clase

---

8. Actividades desarrolladas en la clase

---

9. Instrucciones en cada momento de la clase (se emplea el inglés para ello, se hace una mezcla entre el español y el inglés, se dan en español.)

---

10. Si se realizan procesos evaluativos describir qué estrategias se emplean.

---

Actitud docente

---

11. Como se percibe la (el) docente respecto al empleo de expresiones o vocabulario en inglés

---

12. Cómo es el rol de la maestra (respecto a la autoridad, la forma de relacionarse con los niños)

---

Estudiantes

---

13. Manera como responden los niños frente a las diferentes acciones llevadas a cabo en la clase

---

Otras observaciones

---

14. Otros aspectos que pueden ser tenidos en cuenta

---

### Anexo I. Transcripción cuento.

No quiero ir al castillo por Gabriela Keselman y Anne Decis. Editorial SM

(Colección cuentos de ahora)

La princesa Tristina pasó toda la noche **despierta**, con los ojos abiertos. Estaba tan preocupada que no podía ni pestañear.

Y todo porque mamá y papá habían dicho que por la mañana Tristina tendría que partir hacia otro castillo

—Seguro que mamá está enfadada porque me **pinté** con su lápiz de labios y luego di besitos rojos a las paredes —pensó en voz alta.

—A lo mejor papá está furioso porque me disfracé con su corona y la rompí un poquito —se lamentó.

Cuando amaneció Tristina tenía el bostezo grande y el corazón chiquito.

Mamá y papá se acercaron a su cama y sonrieron: —Vamos a ese castillo precioso dónde vas a jugar mucho.

Pero Tristina no quería ir a un castillo desconocido quería quedarse en este.

—No puedo ir porque me duele el pelo —dijo. Entonces mamá la peinó suavemente.

—No puedo ir porque no he preparado mi mochila —inventó rápidamente, pero papá ya tenía lista una mochila de colores llena de cosas.

—No puedo ir porque no sé el camino y me perderé —afirmó decidida. Mamá y papá dijeron que la llevarían cogida de la mano.

Así fue como la princesa tuvo que partir hacia el castillo desconocido.

Arrastraba los zapatos nuevos por el sendero y la mochila y el pan con chocolate y un susto tremendo. Le temblaba el pañuelo y no se encontraba la nariz. Atravesaron un bosque oscuro y lleno de sombras hasta que llegaron a un jardín.

Allí estaba el castillo desconocido. En la puerta se amontonaba muchos príncipes y princesas.

Todos arrastraban los zapatos nuevos y la mochila y el pan con chocolate y un susto tremendo.

Una reina con cara de saber travesuras les daba la bienvenida.

A uno le prestó una espada de plástico, a otra le dijo un secreto al oído. A uno le hizo un mimito. A otro le dijo una palabra divertida.

A Tristina le tocó una espada, también un secreto, un minuto y una palabra divertida.

Por la tarde papá y mamá fueron a buscarla. Todos los príncipes y princesas salían con cara de saber travesuras, Tristina, la que más.

—¿Te ha gustado el cole? —le preguntaron.

Pero la princesa ya recorría el sendero de vuelta saltando con los zapatos nuevos y la mochila volaba por el aire. Y ni el pan con chocolate ni el susto tremendo aparecían por ninguna parte.

Atravesaron un bosque verde, lleno de sol y llegaron a casa. Tristina estaba tan contenta que no pudo ni pestañear. Y se pasó toda la noche durmiendo con los ojos cerrados.