

**EXPERIENCIAS DE AUTOFORMACIÓN:
LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN INGLÉS EN PRIMARIA EN LOS GRADOS
TERCERO, CUARTO Y QUINTO DE ALGUNOS COLEGIOS DE MANIZALES
Y VILLAMARÍA.**

ALEJANDRA CALDERÓN MEJÍA

**UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
OCTUBRE DE 2021**

**EXPERIENCIAS DE AUTOFORMACIÓN:
LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN INGLÉS EN PRIMARIA EN LOS GRADOS
TERCERO, CUARTO Y QUINTO DE ALGUNOS COLEGIOS DE MANIZALES
Y VILLAMARÍA.**

ALEJANDRA CALDERÓN MEJÍA

ASESOR

MG. OMAR JAVIER GARCÍA MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD DE CALDAS

FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

OCTUBRE DE 2021

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE ILUSTRACIONES	5
INTRODUCCIÓN.....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	13
JUSTIFICACIÓN	14
MARCO TEÓRICO.....	17
FORMACIÓN DOCENTE	17
ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN	21
EXPERIENCIA.....	22
LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	24
El habla – una habilidad innata o adquirida	24
La adquisición de un segundo idioma	28
Aproximación histórica de la enseñanza del inglés.....	31
ESTADO DEL ARTE Y ANTECEDENTES	33
OBJETIVOS	46
OBJETIVO GENERAL	46
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	46
METODOLOGÍA	47
Carácter:	49
Enfoque:	49
Unidad de análisis:.....	49
Unidad de trabajo:.....	49
Diseño Metodológico.....	49
Revisión bibliográfica	49
Construcción del marco teórico	49
Diseño de instrumentos.....	50

Instrumentos.....	50
Análisis	51
Cuestionario de la entrevista.....	51
Reducción eidética	52
Construcción de estructuras	52
Rodeos comprensivos.....	52
Síntesis fenomenológica	53
Hallazgos y análisis de resultados	53
Análisis estructural del discurso	53
Saturación de códigos	55
HALLAZGOS	57
Análisis de estructuras cruzadas	57
Estructura cruzada: autoformación vs. Formación en pregrado.....	59
Estructura cruzada: la diversión es la innovación.....	71
CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES.....	81
BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXOS	87
Autobiografía	87
Entrevistas	90
Reducción del corpus entrevista 1	90
Reducción del corpus entrevista 2	99
Reducción del corpus entrevista 3	107
Codificación.....	114
Categorización.....	115
Listado de códigos.....	117

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Tabla: Aproximación histórica de la enseñanza del inglés. Fuente de elaboración propia.	31
Ilustración 2: Figura: Estructura: Autoformación vs. Formación en pregrado. Fuente de elaboración propia, con base en el análisis estructural del discurso de Greimas (1979).	59
Ilustración 3: Figura: Estructura cruzada: La diversión es una innovación. Fuente de elaboración propia, con base en el análisis estructural del discurso (Ordoñez, (2018)).	71
Ilustración 4: Figura: Red semántica de autobiografía; fuente: de elaboración propia ..	88

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se presenta para la obtención del título de magister en educación de la Universidad de Caldas, se ha titulado Autoformación toda una experiencia, porque es la categoría principal en tanto el objeto de la realidad que se investiga es el fenómeno de la formación de los profesores en ejercicio que son egresados del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas y enseñan inglés en educación básica primaria en el tercer nivel de la educación, es decir en los grados 4° y 5°; la mayoría de ellos desde sus inicios, con una o dos décadas de experiencia, han estado vinculados con este nivel y aunque han desarrollado enseñanza del inglés en otros niveles de bachillerato y universidad prefieren continuar su labor en estas edades.

También se ha llamado de esta manera porque la investigación es fenomenológica hermenéutica, con lo que la experiencia es la fuente de la que mana la información que es tratada con rigor para develar y desentrañar de ésta el sentido profundo que se intuye por mi parte como investigadora. Verán los lectores que como es costumbre en este tipo de trabajos me atrevo a hablar en primera persona, a incluir en algunos pocos apartados mi propia experiencia, en especial en la construcción de sentido de la síntesis fenomenológica con la que se organizan los hallazgos y se presentan las conclusiones.

Se presentarán entonces, además de algunos trabajos de investigación consultados y fuentes teóricas consultadas con anticipación, las reflexiones e intuiciones más relevantes a partir de la construcción de dos estructuras cruzadas, fruto del análisis estructural del discurso, que rigurosamente se han trabajado a partir de entrevistas en profundidad, luego fijadas en texto, codificadas y categorizadas a partir de la recurrencia de los sentidos encontrados en la estructura semántica y ambientadas con los propios relatos porque en la fenomenología lo más importante es la voz del protagonista de su propia historia.

Las conclusiones las configuré desde las intuiciones basadas en interpretaciones profundas de las estructuras semánticas con las que logro comprensiones propias y

originales que presento al final del texto, no como una verdad generalizable sino como revelaciones desde la posibilidad de habernos acercado a la cotidianidad de los maestros en su denodado trabajo de enseñar una segunda lengua a los niños de básica primaria, un asunto que trasciende la enseñanza y se ocupa de la formación de los seres humanos a partir de innovaciones tan importantes como la diversión en el aula, apalancadas en un humanismo altruista exhibido por los maestros en la reflexión de sus anécdotas, con lo que elaboran un discurso que se atreve a hacer un reconocimiento de su propia formación e intentar mejorarla desde la comprensión in situ del contexto no abarcado en la licenciatura.

Finalmente, se presentan algunas aperturas anunciadas desde los propósitos de la tesis, en tanto no es suficiente con develar los sentidos de estas narraciones, es necesario emprender nuevos retos, en los que los hallazgos cobren nuevos sentidos y desencadenen nuevas experiencias de autoformación y de apoyo a otros que apenas emprenden el camino.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema surge de la realidad en la que profesores Licenciados en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas o de Educación Básica Primaria se enfrentan a la enseñanza del inglés como segunda lengua (en adelante L2) en Educación Básica Primaria en los grados tercero (3°) cuarto (4°) y quinto (5°), lo que se ha podido conocer a partir de la experiencia laboral es que la formación de los maestros es conseguida en la experiencia misma y esta investigación implica desentrañar las particularidades de la formación de los maestros en su experiencia.

El pregrado de Lenguas Modernas, como ya se ha probado en otras investigaciones como por ejemplo la de Ruiz (2022) resulta insuficiente para preparar al maestro que se enfrenta la experiencia de enseñar en Educación básica primaria, porque el perfil profesional está ligado a la básica secundaria, porque han construido su concepción y formación práctica con aprendizaje vicario emanado de la imitación de docentes universitarios que trabajan en la enseñanza de la segunda lengua con adolescentes y adultos jóvenes, lo que implica unas diferencias esenciales en la práctica pedagógica y los procesos de enseñanza, que no son trasladables a la enseñanza en educación básica primaria. Para el sistema educativo, para la oferta laboral existente y para los objetivos de la nación esta situación resulta insuficiente.

La enseñanza de inglés ha sido tema de gran interés en la educación colombiana durante años, debido a su importancia como instrumento internacional de comunicación, se ha convertido en foco de interés del programa del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) tendiente a promover el bilingüismo en todo el país, ahora nombrado Colombia Bilingüe (Ley 1651, 2013) la cual proporciona regulaciones para la enseñanza del inglés (L2) a la Ley General de Educación.

El Ministerio de Educación lanzó un proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés y la promoción de la competitividad denominado Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, cuyo objetivo principal era "[...] tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares

internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural" (MEN, 2014).

La ex Ministra de educación Cecilia María Vélez (2006), aseguró que para poder cumplir los propósitos establecidos para cumplir con los estándares internacionales solo se puede lograr si se tienen maestros con las capacidades de ayudar a desarrollar esta habilidad en el idioma con sus estudiantes, es decir, la formación y compromiso de los maestros en Colombia debería ser una prioridad en el sistema educativo, que conlleve a que se puedan cumplir con los estándares o competencias, que el gobierno nacional propone, con el fin de mejorar los niveles de inglés de los estudiantes desde su básica primaria hasta grado undécimo.

En Colombia, Con el objetivo de darle coherencia al Plan Nacional de Bilingüismo, se implementó un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo. Por ello, el MEN escogió el “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. En la primera etapa del plan, se pretendía lograr un dominio básico (A2) del inglés (L2) para los estudiantes de básica primaria y para los grados superiores un (B1). (MEN, 2005) Asimismo, se establecieron los niveles mínimos (B2) para docentes de inglés y para profesionales de otras carreras que enseñen (L2) y un (C1) para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.

A pesar de la existencia de este programa, son muy grandes los retos que tiene el sistema educativo colombiano para alcanzar los niveles de bilingüismo (L2) diseñados, en especial en lo que compete a la oferta de docentes de inglés calificados. Adicionalmente la educación pública en Colombia, a través de su Programa Nacional de Bilingüismo usa como modelo la formación con énfasis en segunda lengua, lo cual hace que el proceso de aprendizaje de inglés sea más lento, debido a que hay una menor inmersión en este idioma.

De acuerdo con los datos suministrados por el MEN, en la actualidad hay cerca de 15.000 docentes de lenguas extranjeras en Colombia, pero la meta es llegar a 30.000 (MEN, 2005), sin embargo, Rojas Rivadeneira citado en (Ríos, 2015) afirma que falta formar más docentes en inglés, pues quienes salen como licenciados tienen niveles

precarios de esta lengua extranjera, es una necesidad, pero las políticas educativas no van hacia la formación de los maestros. “Se piensa en ampliar la cobertura y en nueva infraestructura, pero olvidan que cualquier reforma de contenido debe llevarse a los docentes” (Ríos, 2015).

Uno de los objetivos para el 2010 era buscar el desarrollo del bilingüismo en el país para la educación de los niños en las escuelas públicas y privadas, que obtuvieron las competencias necesarias para ser ciudadanos globales a través del aprendizaje de una segunda lengua, esto en acompañamiento y colaboración de la casa editorial Pearson, quien provee libros, audios, pdf y demás materiales a los que los estudiantes pueden acceder para su proceso de estudio, pero sólo desde el grado sexto hasta el grado undécimo. Esto hace que la población primaria no tenga el acceso completo a la formación bilingüe, sino que se supedita a una adquisición de vocabulario sin contexto.

En una revisión y análisis de las políticas y planes colombianos de bilingüismo en lenguas extranjeras llevado a cabo por Sará (2017), se llegó a la conclusión de que el programa de bilingüismo en Colombia no ha rendido los frutos esperados en lo que respecta a los niveles de inglés de profesores y estudiantes; y reflexiona la manera como el MEN hace ajustes y cambios en la política bilingüe con el fin de poner en marcha la propuesta y de esta manera identificar las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades y, en general, el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país.

Por otra parte, Cárdenas (2006) pone en duda la idoneidad de las condiciones del país para que sea bilingüe, pues manifiesta que las pocas horas para la enseñanza del inglés, sumado a la escasez de materiales y profesores calificados, a los grupos tan numerosos y en general a las pocas oportunidades para comunicarse en inglés de manera auténtica.

Desde la formación docente, se ha identificado que el proceso en pregrado, no abarca la totalidad de rangos de edades en las que se enseña el inglés como segundo idioma (Ruiz Ramírez, 2022.), en este caso en particular, el inglés; por lo tanto, algunos docentes de inglés licenciados en lenguas modernas o docentes de otras licenciaturas que enseñan inglés en primaria, al parecer, recurren a varias mediaciones conocidas a través

de bibliotecas, internet, material que navega en ambientes virtuales, tales como: estrategias, ayudas educativas, consultas, basadas en el auto aprendizaje de algunos métodos como el traducción de gramática, el método directo, el enfoque natural, el audio lingual, la respuesta física total, la sugestopedia y otras técnicas como el homeschooling, Jolly phonics y el inglés a través de la música, entre otras, para poder enseñar en grados de básica primaria.

En vista de que la formación en la licenciatura se orienta hacia un perfil profesional vinculado a la enseñanza del inglés en la básica secundaria y la educación media, cuando el egresado trabaja con educación inicial y básica primaria, continúa su proceso de formación en el ejercicio de la profesión y de allí surge la necesidad de sintetizar comprensivamente las prácticas pedagógicas de autoformación que emergen en la enseñanza del inglés en básica primaria, con profesores que trabajan en este rango de edades.

En este sentido, hay un valioso aporte en la experiencia de los egresados construida durante su práctica pedagógica, ya en el ejercicio de su profesión, que merece ser recopilada, interpretada, comprendida y visibilizada a través del riguroso proceso de investigación de la formación del licenciado, entendida ésta, como un proceso que sucede durante toda la vida e independiente de la formación académica en el programa de pregrado.

Los licenciados en lenguas modernas durante el pregrado se forman para realizar la enseñanza en básica secundaria. Sin embargo, los egresados en la realidad del contexto local de actuación de la universidad están enfrentándose a la enseñanza en básica primaria, etapas del desarrollo mucho más cercanas al aprendizaje de la lengua materna. y es en este escenario donde los egresados ya licenciados desarrollan estrategias particulares de prácticas pedagógicas ausentes en el escenario académico, por ello se hace necesario comprender el sentido de esas prácticas desde una autoformación del egresado y generar redes de conocimiento emanadas de los profesionales que coadyuven a la formación de nuevos licenciados.

El problema entonces tiene sus raíces en la formación de los licenciados que históricamente en el país, desde su nacimiento en los años treinta del siglo pasado, surgen

con la pretensión de formar maestros para la enseñanza disciplinar en el área en la educación básica secundaria, dado que los profesores de escuela normal lo hacen para la básica primaria; también tiene raíces en la falta de articulación real de un sistema nacional de formación de educadores que nace con la promulgación de los decretos 272 y 3012 en 1997 y 1998 respectivamente y que se piensa una formación encadenada, con núcleos del saber pedagógico, con la pedagogía como saber fundante de la profesión y que en el presente aun no es una formación sinérgica y vinculada al contexto; este es otro asunto radical en la existencia del problema, el Estado a través de su ministerio de educación promueve una educación bilingüe, desde edades tempranas del desarrollo a lo que la universidad no responde más allá que desde la tradición de formación de licenciados para el bachillerato.

Ahora bien, las consecuencias de la existencia de este problema pueden pasar por la existencia de una formación docente poco estudiada en nuestro contexto: la autoformación, que se realiza en la experiencia de ejercer la profesión, generalmente en la oferta laboral de colegios privados, donde el licenciado, en su mayoría aquellos que tienen poca experiencia termina cayendo en la improvisación.

La investigación de este fenómeno se ha encarado en la maestría desde dos apuestas investigativas complementarias, dado que se entiende que el campo de conocimiento es importante en múltiples países, grupos e investigadores, que exploran la situación de la enseñanza de una segunda lengua en las edades escolares ubicadas en el sistema dentro de la educación básica primaria. En este sentido la tesis aborda el problema en el contexto del ciclo de formación de los grados superiores de la básica primaria. Inicialmente se tomó solamente los dos últimos grados, 4° y 5°, sin embargo, por la existencia de relatos en los que se menciona el grado tercero se prefirió ubicarlo allí, pues como los mismos profesores mencionan es un momento difícil en el desarrollo de los niños, vinculado a ese aprendizaje de la segunda lengua.

Resulta problemático entonces, el proceso de formación de los maestros ya en el ejercicio de su profesión que resulta vinculado a la experiencia como motor del aprendizaje del ser maestro. Por ello la pregunta que se asume invita a un proceso de indagación fenomenológico que desentrañe el sentido de esa experiencia, luego de tener

el pregrado y enfrentarse a un contexto para el que no se está preparado ni en las teorías estudiadas, ni en las prácticas ejecutadas dentro de la universidad y con el peso de un contexto formado por la institución educativa, es decir, su comunidad, como los objetivos que traza el país para el aprendizaje de L2 en los niños y las niñas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el sentido de las experiencias pedagógicas que emergen en los procesos de formación de los docentes que enseñan inglés en tercero, cuarto y quinto de primaria?

JUSTIFICACIÓN

Luego de observar detenidamente la realidad cercana y contemporánea en la cual el docente de educación básica primaria sea licenciado en lenguas modernas o no, ejerce su labor como profesor de inglés, en ocasiones, sin tener la suficiente formación para la enseñanza del idioma, asunto este que se presenta como un obstáculo, como un problema o una oportunidad o reto para los docentes en ejercicio.

Este problema se considera pertinente, porque los lineamientos curriculares presentados por el Ministerio de Educación Nacional buscan que se desarrollen procesos y estrategias sobre la adquisición del segundo idioma en la formación de maestros, se considera desde las fuentes secundarias como una de las competencias genéricas de la formación de maestros, que contribuyen a los procesos de enseñanza- y aprendizaje del inglés en una etapa temprana del desarrollo infantil, teniendo en cuenta la sensibilidad que tienen los niños al lenguaje en esta período del desarrollo.

Es claro en la literatura circulante en ambientes académicos, que el aprendizaje de la lengua materna se realiza a temprana edad y que es mucho más fácil, por la apertura de las vías de aprendizaje, que en ese tiempo se aprende una segunda lengua; autores como Mustard, afirman que: “la formación de sinapsis de los circuitos sensoriales (como la visión, el tacto, el sonido) depende de la experiencia y se inicia muy temprano, culminando prácticamente a los dos años; las áreas y circuitos relacionados al lenguaje y a las funciones cognitivas superiores se desarrollan posteriormente. Sin un adecuado desarrollo de estos circuitos el lenguaje y la cognición pueden mostrar un desarrollo muy pobre, encontrando por lo tanto deficiencias en la alfabetización y el CI” (Fraser Mustard, 2003) así mismo, que el proceso del lenguaje se da en los primeros años en el desarrollo y el uso del vocabulario en etapas tempranas. Es deseable que los profesores de educación básica primaria enseñen a sus estudiantes la segunda lengua en los primeros años de escolarización.

La adquisición de esta segunda lengua en una edad temprana, ayuda a mejorar la lingüística debido a que la exposición a una lengua extranjera le ayuda a tener más fluidez

en el idioma, puesto que, su cerebro está desarrollado para adaptarse a una nueva lengua, además de lo lingüístico también son mejoradas las habilidades cognitivas de los niños y las niñas, porque mientras aprende la lengua extranjera,, también conoce otros contextos socio culturales, mejoran las habilidades para resolver problemas, son más creativos, mejoran sus habilidades de pensamiento crítico e incluso pueden mejorar su memoria (Fodor, 1983).

Teniendo en cuenta la diversidad de contextos en la adquisición de una segunda lengua y las diferentes variables incluidas, un solo método de enseñanza no puede garantizar los mejores resultados, porque los docentes de inglés en grados primarios deben atender a las demandas que esta diversidad les exige y que deben tener presentes para sacar de allí sus mejores experiencias de enseñanza y aplicarlas con múltiples variantes modificaciones en la medida en que se cambia de población o de época, en la búsqueda de fortalecer la creatividad, la curiosidad y el pensamiento en una segunda lengua.

Los docentes de inglés en el transcurso de su experiencia, teniéndola en realizan actividades en su aula a partir de las necesidades que presenta el entorno para las mismas, teniendo en cuenta, como ya se ha mencionado, la formación recibida en el pregrado no fue dirigida a la población infantil (grados primarios) y en muchos casos ni siquiera a la disciplina misma de la lengua. El docente debe revisar las actividades realizadas y sacar su experiencia mirando reflexivamente hacia el pasado para dar solución a los medios y mecanismos que utiliza para la enseñanza de un concepto en particular en inglés. Es por esto por lo que se espera recolectar las experiencias que emergen de estas actividades y recopilarlas basándonos en lo mencionado por Jorge Larrosa “la experiencia es eso que nos pasa” (Larrosa, pág. 88)

La investigación es importante para la Universidad de Caldas como institución formadora de maestros en la disciplina porque desde el programa se puede pensar en avanzar hacia una formación de licenciados con competencias para la enseñanza de la segunda lengua en primera infancia y educación básica primaria. Es evidente que uno de los lugares de mayor acogida de egresados son los colegios privados bilingües en el país y procesos de intercambio donde el licenciado debe exhibir estas habilidades.

El resultado de esta investigación es pertinente con la línea de investigación de Historia y Formación de Maestros en la cual se inscribe, dentro del grupo de investigación Maestros y contextos porque, ubicado en el concepto de formación como proceso perenne en la existencia del sujeto que se forma, se pregunta por la experiencia del maestro en ejercicio, luego maestro en formación pero en la experiencia de la profesión, lo que implica la resolución de problemas cotidianos de la práctica pedagógica docente.

La investigación es atinente a la Maestría en Educación porque se ubica epistemológicamente en la pedagogía como saber construido por el maestro en el ejercicio de su profesión y como reflexión sobre la formación del sujeto, incluida allí la formación del profesorado, asunto que no se reduce a los años de formación de pregrado o Escuela Normal Superior.

Este proceso enmarcado en la fenomenología implica a la investigadora porque surge de la experiencia misma como profesora en ejercicio de niños de primaria en el área de inglés, desde el reconocimiento de la experiencia como lugar desde el cual se asume la reflexión de la labor docente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, vinculados a la auto formación y reconocimiento de que en la práctica se aplica no sólo lo aprendido, sino la capacidad de aprender a aprender, porque cada contexto tiene la capacidad de ser transformador de la vida del maestro.

La tesis es entonces el resultado de la reflexión sobre la experiencia propia de la investigadora y un conjunto de maestras y maestros en ejercicio que buscan en su cotidianidad los procesos y estrategias que les permitan llegar a ser mejores en la enseñanza del inglés, superando lo que la educación formal les entregó y construyendo conocimiento propio que vale la pena poner a circular en escenarios académicos para el fortalecimiento del conocimiento pedagógico, de los programas vinculados al sistema nacional de formación de maestros y procesos de investigación en el campo de la formación de maestros.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico surge de la revisión de fuentes secundarias o documentales que se encuentran descritas en el rastreo de antecedentes, cuyo análisis depurado arroja algunas categorías teorizadas por autores que han compartido sus hallazgos basados en proceso de investigación y reflexión sobre la formación de los maestros, la enseñanza del inglés en etapas tempranas del desarrollo

Se presentan a continuación las categorías que son útiles para el contraste de las emergencias discursivas de los docentes entrevistados y de baliza o mojón para contrastar desde estas teorías las reflexiones de los sujetos que han permitido la entrada en esta investigación a ese lugar privilegiado que es su experiencia.

Es necesario entonces comenzar por teorizar de manera particular la formación docente, vinculada específicamente con la educación de la segunda lengua, así:

FORMACIÓN DOCENTE

En Colombia, el interés por una educación bilingüe ha crecido considerablemente, debido a los procesos de globalización y demanda externa del país. Este desafío comenzó con el proyecto Colombian Framework for English –COFE– (Aparicio, Benavides, Cárdenas, Ochoa, Ospina y Zuluaga, 1995). Este proyecto tenía dos finalidades: la formación inicial de los docentes, y el emprendimiento de programas de desarrollo profesional –PDP– para docentes de primaria y secundaria bajo los modelos y estándares internacionales y de las experiencias nacionales.

Según Cárdenas (2001), en los últimos años “han surgido nuevas oportunidades para acceder a programas que ofrecen diversas instituciones (principalmente universitarias). Paralelamente, y como resultado de los trabajos de investigación y de

extensión de instituciones de educación superior colombianas, se han ido documentando experiencias que permiten vislumbrar una línea de pensamiento en el área de inglés”.

De igual forma Usma (2009) asegura que el Ministerio de educación Nacional, (2007) ha establecido la destinación de recursos públicos a la formación de docentes de manera especial, puesto que cada día es más urgente y primordial la necesidad de cualificar a los docentes que enseñan inglés como lengua extranjera.

Si se quiere comenzar a abordar el tema de formación de docentes de inglés en Colombia, es importante tener presente los objetivos de enseñanza, el rol del docente y su aprendizaje, sumado a las experiencias y estrategias de formación de los docentes de inglés en ejercicio.

Salcedo (2011), cuando habla de los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, utiliza el término “objetivos” para referirse sólo a formulaciones de carácter didáctico que expresan en forma clara y precisa los cambios de conducta que se han de operar en el alumno como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje.

Kumaravadivelu (2003, p. 6) define como objetivo de la enseñanza “el crear las condiciones óptimas para que el aprendizaje deseable pueda tener lugar en el menor tiempo posible”, es decir, que “el andamiaje en la educación” permite que realmente la enseñanza influya en el aprendizaje, aunque no todo acto de enseñanza constituye un acto de aprendizaje y que exista un aprendizaje no es fruto de la enseñanza sino de la experiencia. Históricamente según Kumaravadivelu el rol del docente ha venido cambiando y señala que, han existido tres concepciones diferentes para definirlo: técnico pasivo, practicante reflexivo e intelectual-transformador.

Para el autor, el profesor en sus primeras concepciones se percibía como un receptor pasivo de conocimientos que fueron delegados de otros expertos y que desarrolla una serie de actividades ya preestablecidas para lograr ciertos objetivos de aprendizaje. En este papel se percibe al docente de una manera transmisioncita y en el cual su trabajo es principalmente disciplinar. En el segundo rol, el docente posee no solamente conocimiento disciplinar, sino también, adquiere de manera permanente el conocimiento personal y la posibilidad de hacer investigación en el aula para mejorar su trabajo.

Finalmente, en el tercer papel, el más reciente de todos, el docente agrupa los dos anteriores, y los potencia con el desarrollo de su conciencia sociopolítica y una visión holística de la enseñanza que dispone su trabajo en la sociedad y al superar el ambiente restringido del aula o la escuela.

Para otros autores, (Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976; Deci & Ryan, 2008) el rol del docente implica motivar constantemente a sus estudiantes, permitiendo que estos se involucren tanto en su aprendizaje que lleguen a utilizar desde su interés propio estrategias de estudio que lleven a satisfacer sus expectativas, lo cual genera un aprendizaje profundo. Según Tapia, J. (1997). “Todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su curiosidad, mostrando la relevancia de lo que han de aprender y creando las condiciones para mantener su interés”.

La formación de los docentes tiene como característica principal la adquisición de aprendizajes para desempeñarse en la labor de la enseñanza de la escuela (conocimiento profesional o de base). Por ende, es importante preguntarse qué es lo que deben aprender los docentes en sus procesos de formación para que el aprendizaje sea eficaz y exitoso.

El conocimiento profesional es tácito y parte de ese conocimiento es un saber desde la acción (Shön, 1983, 1987), en cuanto que los profesores rara vez son capaces de describir con detalle el saber que se plasma de manera espontánea en su actividad docente, quizás porque no son conscientes de ese saber. Es un saber que se desarrolla a través de la experiencia y es la reflexión el medio mediante el cual se puede llegar a convertir el saber desde la acción en conocimiento.

Para Shulman (2005) “Un profesor sabe algo que otros no comprenden, presuntamente los alumnos. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. Se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos. Así pues, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo

debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender”

Ser capaz de enseñar, se define por Freeman (1989) como la obra de cuatro componentes: 1) “el conocimiento”, que incluye la disciplina que se enseña, a quién se enseña y dónde se enseña. 2) “las habilidades”, que incluyen los procedimientos de instrucción, manejo de clase y decisiones curriculares. 3) “la actitud”, que es la forma como el docente se concibe y concibe la enseñanza y la relación con los estudiantes. Y finalmente, 4) “la conciencia”, considerada como la capacidad de reconocer aspectos o hechos importantes del aprendizaje que motivan la toma de decisiones. Según el autor los dos primeros elementos tienen que ver con el “conocimiento de base del docente”, y se forjan en los pilares de la mayor parte de los programas de formación.

El desarrollo profesional de los docentes en ejercicio se hace necesario por razones tales como las reformas educativas y los nuevos retos que éstas imponen a los docentes; la relación entre la forma como enseñan los docentes y el éxito de los estudiantes; la necesidad de que los objetivos de la enseñanza se ajusten a las necesidades de los estudiantes; y en el caso de los docentes de lenguas extranjeras, que los docentes sean capaces de ayudar a sus estudiantes a desarrollar la competencia lingüística y cultural (Díaz-Maggioli 2003)

La formación de docentes es un proceso permanente y va directamente involucrado con la voluntad del docente para enriquecer su conocimiento pedagógico y capacidades de enseñanza. Esta formación le permitirá indagar por diferentes opciones pedagógicas, que posteriormente conducirán a la transformación y reconstrucción del saber y el quehacer pedagógico, en la medida en el que este reflexione sobre la praxis y sus experiencias de enseñanza. En este sentido Richards & Farrell, (2005) asegura que la formación docente “propone metas a largo plazo y se empeña en facilitar el progreso de los docentes con respecto a la comprensión de la enseñanza y de ellos mismos como educadores”.

La formación del docente, como parte de la formación humana, es un proceso que no para y en especial en esta profesión es un proceso que se va refinando en la práctica

con la configuración de experiencia que sea configurado como conocimiento. En el ejercicio profesional de la pedagogía, la formación está vinculada con la actitud hacia la profesión, con la evidencia empírica de capacidades

ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN

Los componentes primordiales en la formación de docentes de lenguas modernas, tanto al hablar de formación inicial, como a nivel de desarrollo profesional, han sido objeto de permanente discusión por teóricos y docentes de inglés. Richards (1998) y Roberts (1998) reflexionan detalladamente los temas clave de esta formación, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que debe poseer un docente de inglés.

Richards (1998) sugiere seis campos fundamentales en la formación de docentes: las teorías de enseñanza, las habilidades para enseñar, las habilidades comunicativas, el conocimiento del área que se va a enseñar (subject matter), la capacidad para el raciocinio pedagógico y la toma de decisiones, y el conocimiento del contexto. Roberts (1998) asimismo, propone seis componentes necesarios de formación docente a saber: 1) el idioma a enseñar; 2) la teoría; 3) el contexto de la enseñanza; 4) la pedagogía para la enseñanza de lenguas; 5) las habilidades de uso inmediato, y 6) las habilidades para el desarrollo independiente en la vida profesional. Al menos cuatro de estos elementos son de total coincidencia en las dos propuestas;

Lo autores proponen a los docentes realizar permanentemente ejercicios de autoevaluación y reflexión, estar en una búsqueda que les permita adquirir habilidades y conocimientos especializados dentro de su campo, dominar la teoría, investigar, prepararse para asumir nuevos roles dentro del área, y estar activo en procesos de investigación y producción de materiales y el desarrollo de actitudes y habilidades para establecer relaciones de colaboración con otros profesores.

Wallace (1991), por su parte, sugiere tres modelos, dos de ellos se fundamentan en el “conocimiento recibido” y uno en conocimiento desarrollado mediante la experiencia y la reflexión: 1. El modelo de desarrollo de destrezas (the craft model) se basa en la relación entre el aprendiz y el experto, en el cual el primero observa las demostraciones y el ejemplo del segundo y lo imita en su práctica. b. El modelo de ciencia aplicada o de relación directa entre teoría y práctica (the applied science model), en el cual los conceptos teóricos de los expertos son aplicados en situaciones reales. c. El modelo basado en la reflexión (the reflective model), donde el docente en formación, por medio de la reflexión continua sobre de sus propios procesos de enseñanza, evalúa, cambia y construye sus propios conocimientos con relación a su práctica.

Las propuestas de estos autores, en referencia a la formación de docentes de lenguas, involucran diferentes elementos, los cuales no se supeditan a un modelo único, sino que buscan abarcar diferentes innovaciones en el campo de la enseñanza y de acuerdo con el contexto y necesidades de los estudiantes.

EXPERIENCIA

La experiencia docente surge desde que se ingresa al aula y vive el momento de compartir su ser con los estudiantes que allí la habitan. Esa experiencia además de ser lo que le pasa, se convierte en un camino labrado manualmente en la que se dedica tiempo, atención, estudio, trabajo y especial concentración a los elementos y materiales que se van a usar o se están usando en el aula; la experiencia es lo que me pasa, pero no todo lo que me pasa es experiencia y que se puede mirar hacia el pasado para poder reflexionar sobre ella. la experiencia por lo tanto deja huella. (García Martínez, 2020)

(...) La experiencia es un paso, un pasaje, un recorrido. (...) La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa(...) (Larrosa, pág. 91). Deben entrar a ese proceso de enseñanza, que aun siendo un tema conocido, un dominio de una lengua, no hay un conocimiento del proceso de enseñanza del grado en que deben proyectar esa formación, por lo tanto, logran dar ese paso a un punto en el que

las actividades, los pensamientos y la ejecución de las actividades es tan diferente pero que logran cautivar el aprendizaje del niño en algún momento.

Sumado a esto, está la permanente presión del sistema educativo, del cambio actitudinal y que deben adquirir para poder funcionar con los esquemas planteados, no sólo por la institución, sino por lo que la sociedad va reclamando, ahora el rol del profesor cambia a tal punto que se convierten además en mediadores, coaches, árbitros en discusiones y mediadores de las soluciones, analistas de emociones, controlador de plagas, familia temporal y sin contar con que cada vez hay un sometimiento constante al control de su quehacer para que no haya un inconveniente para evitar perder su autoridad simbólica y *de su autonomía profesional y, lo que es peor, a la disolución del sentido público (y, por tanto, independiente) de su trabajo*" (Larrosa Bondía, Christine Rechia, & Jaques Cubas, 2018).

Al surgir una experiencia se produce un cambio o una transformación bidireccional porque la experiencia está en el interior y exterior de lo vivido por el sujeto. Además, la experiencia del docente trabaja en conjunto con el quehacer docente para formar y transformar, puesto que hay todo un proceso, unos pasos, un camino de preparación en el que el docente se forma para poder hacer estas transformaciones y lograr experiencias en sus estudiantes y, así mismo, adquirir las propias de acuerdo con el trabajo permanente en el aula. A la individualidad del sujeto y su propia realidad en la que vive y la que lleva al aula, que enriquece el camino, el trabajo, la huella marcada, la experiencia.

La experiencia además de ser lo que nos pasa como sujeto, también es, de acuerdo con Van Manen, la experiencia vivida. Este autor menciona la etimología del término experiencia desde los trabajos de Dilthey, Husserl Merleau-Ponty y recorre los diferentes significados, aunque con el mismo querer, de la definición de acuerdo a la lengua de la que se hace alusión, recorre este camino y nos entrega con un estilo fenomenológico la vivencia a través de estos pasos etimológicos y conceptualiza experiencia así: "La experiencia vivida nombra lo ordinario y lo extraordinario, lo cotidiano y lo exótico, la rutina y la sorpresa(...)" siendo este apartado lo que resalta el interés de este proceso de investigación.

En esta misma línea Friedrich (año), señala que "la confrontación con el hecho es la forma en la que algo nuevo irrumpe perturbadoramente en el mundo cerrado de la vida

humana. El hecho es lo primeramente incomprendido que en su extrañeza amenaza al hombre. Exige que lo domine, vale decir, lo incluya en el círculo de su comprensión del mundo. Del enfrentamiento constante con los hechos resulta eso que puede llamarse la experiencia de la vida de un individuo; y con el progreso de ésta se despliega al mismo tiempo la comprensión del mundo, que lleva al ser humano a adquirir nuevas experiencias. Con lo afirmado anteriormente, se puede decir que la experiencia docente se obtiene al someterse a las necesidades y penurias que se presentan en el camino y que esta sólo se adquiere viviendo en carne propia. Sin duda se puede contar a los otros sobre las experiencias vividas, pero no transmitirlos de manera inmediata a los demás, puesto que los seres humanos no aprenden de la experiencia ajena.

Locke and Hume por su parte, en una interpretación muy empirista, piensan que la experiencia “comes from, unconscious encounters with the environment, and that all intellectual contents (concepts, ideas) derive from some conscious experiential component”. Para estos autores, la experiencia es la única fuente de conocimiento y ésta se divide en dos: (1) la experiencia cotidiana o externa, la cual se adquiere por medio de los sentidos; y (2) la experiencia interna, que se adquiere explícitamente al observar un fenómeno concreto por medio de la observación, inducción y análisis de los hechos (razón). Para aclarar mejor el concepto Locke se refiere a nuestra mente como una hoja en blanco “tabula rasa” la cual se va llenando por medio de nuestra experiencia. Asunto que se viene degradando en la transmisión del concepto, en los ambientes pedagógicos, hasta pensar en la mente de los niños como la tábula rasa y que, desde las neurociencias, ha sido superado.

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El habla – una habilidad innata o adquirida

A lo largo de la historia, muchos lingüistas y científicos han manifestado interés por revelar el proceso físico y cognitivo, por el cual los seres humanos, aprenden a

comunicarse verbalmente haciendo uso de la lengua natural de su entorno social. En esta oportunidad se tomarán algunos autores los cuales exponen diferentes teorías o perspectivas, basados en la comprensión del lenguaje desde un punto de vista evolutivo y pedagógico

Noam Chomsky, es sin duda el máximo exponente de la teoría innatista y uno de los autores más reconocidos en el mundo de la lingüística por su teoría del ‘Language Acquisition Device’ (LAD) o ‘Dispositivo para la adquisición del lenguaje’ (DAL). De acuerdo con su teoría, el lenguaje y todas las gramáticas y sintaxis ya están presentes en nuestro cerebro al llegar al mundo. Chomsky afirma que el LAD se encuentra solamente en los humanos y que por lo tanto es imposible enseñar a un mono a hablar. De igual forma, señala que existe una ‘Gramática Universal’ que es común en todas las lenguas y que cada idioma es un estado de un subcomponente del cerebro humano dedicado al lenguaje.

No obstante, según los estudios del Dr. Michael Tomasello, no existe dicho órgano del lenguaje. Según el autor, el lenguaje humano evolucionó desde la necesidad para la interacción social y asegura que el hecho de señalar con el dedo es la señal más fundamental y universal. La comunicación de señales y gestos es, en realidad, bastante compleja y se da solamente en humanos. Los expertos han llegado a llamarla “intencionalidad compartida o telepatía recursiva”.

Dentro de los aspectos del desarrollo del niño, anunciados por Pablo Félix Castañeda (1999, p. 74), como necesarios para la adquisición del lenguaje, se destacarán los siguientes: a. Proceso de maduración del sistema nervioso, correlacionando con sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular. b. Desarrollo cognoscitivo que comprende desde discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento. c. Desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

La adquisición del lenguaje es un proceso que comienza desde la primera infancia; Alrededor de los doce meses el niño empieza a reproducir una o dos palabras que todas las personas de su entorno reconocen. Alrededor de los dos años, los niños pueden

producir lo que se llama oraciones telegráficas: “Mamá chichi” “Mami ven”, “mommy juice” (Patsy M Lightbown y Nina Spada). A la edad de tres años los niños deben desarrollar lo que Cummins (1984) llama como habilidades básicas de comunicación interpersonal; esto quiere decir que los niños adquieren lo básico, pero a la vez amplio vocabulario para sus contextos. Después de esto se mueven a la siguiente etapa la cual se denomina “proficiencia cognitiva en el lenguaje académico”.

Al cumplir los cuatro años, los niños están en capacidad de hacer preguntas, dar comandos y crear historias cortas. Cabe resaltar que los procesos de adquisición del lenguaje no son los mismos en todos los niños, ya que esto también se ve influenciado por la estimulación temprana que recibe cada uno (cuidado prenatal y estimulación). Si el cerebro del niño comienza nuevos aprendizajes a edades tempranas, el cerebro va estructurando diferentes nexos entre sus neuronas y esto beneficia en doble sentido, en un primer lugar porque seguirán aumentando sus conexiones neuronales y segundo porque podrá aprender a un ritmo más rápido y con más facilidad.

Aunque existan claras diferencias entre las teorías de la adquisición del desarrollo del lenguaje, es fundamental reconocer el papel del entorno en el mismo. Algunos de los procesos, como la imitación, la estimulación y el refuerzo pueden jugar un papel en el desarrollo de este, pero, de ningún modo, constituyen todo el proceso. El aprendizaje del lenguaje es mucho más complejo y complicado y requiere que el niño desempeñe un papel activo en el mismo.

Por su parte, Alarcos (1976, p. 9) señala un aspecto bastante importante en los estudios de la adquisición del lenguaje, la dicotomía de los estudios diacrónicos/sincrónicos. A simple vista, la adquisición del lenguaje debería percibirse según los métodos de la evolución propios de la diacronía. Sin embargo, según el autor, si el observador se limita puramente a efectuar la exposición cronológica de los fenómenos que se producen durante los años de aprendizaje de una lengua, será imposible comprender las líneas generales, el sentido y el sistema del proceso, es decir que, aunque es fundamental tener presente su evolución a lo largo del tiempo, es igualmente importante identificar el funcionamiento sincrónico de los elementos constitutivos de la lengua infantil.

En algunas investigaciones, (referencias) se ha partido desde un punto de vista cronológico, mientras que en otras no se hace alusión alguna a la edad en la que comienzan algunas etapas, ya que la teoría explica criterios meramente lingüísticos. La división de las etapas, desde un punto de vista cronológico, debe llevarse a cabo con cierta flexibilidad y cuidado, porque se debe tener presente que, aunque la mayoría de los niños adquieren el lenguaje en un tiempo estándar, no todos los niños cumplen con estos patrones estimados y dependiendo del niño en concreto pueden existir muchas variaciones.

Desde el punto de vista del desarrollo infantil temprano, los autores contemporáneos (Hart & Risley; Tremblay; Young; McCain) encontrados en Mustard 2003 convergen en darse cuenta a través de sus investigaciones del impacto del desarrollo infantil temprano en el desarrollo en todas las demás etapas de la vida. Confluyen sus análisis también en que el período más importante y que marca diferencias importantes en la aprehensión del lenguaje es la primera infancia y que hay brechas creadas por la interacción con el ambiente de acuerdo con existencia de diferencias importantes entre los diferentes grupos socioeconómicos y de acuerdo con las características del ambiente, en el que el factor más importante es la interacción con el adulto cuidador, lo que incluye la influencia de los maestros.

Este tipo de estudio de orden neurobiológico vinculado al desarrollo infantil temprano y a los procesos de educación inicial y educación de la niñez, recopilan hallazgos de diferentes ciencias, disciplinas y los interrelaciona con las variables de desarrollo económico, en la búsqueda de establecer cómo el flujo de las oportunidades en la vida influyen desde el momento de la concepción y mientras más temprano se intervenga, mayor probabilidad de garantizar al niño que desarrolle como mínimo su potencial biológico.

De esta manera se fundamenta la idea de que la enseñanza de la segunda lengua y para el caso concreto el inglés tiene mayor probabilidad de éxito si se hace en etapas tempranas del desarrollo. Existen hoy en ambientes preescolares una tendencia a iniciar a los niños en el aprendizaje del inglés, especialmente en jardines infantiles privados. El niño que está expuesto a este tipo de estímulos en la interacción con el adulto cuidador desarrolla capacidades para el lenguaje y a medida que lo utiliza también para otras

habilidades del pensamiento, lo que además redonda en una mejor salud física y mental, entre otras dimensiones del desarrollo del ser humano (Mustard, 2003).

Una cita que recoge este en García (2020), (Walker, Chang, Vera-Hernández, & Grantham-McGregor., 2011) (Breaking the cycle of poverty: whole family approach, 2016)

“El desarrollo infantil está influenciado tanto por el acceso a los servicios de la primera infancia como por las condiciones generales y el bienestar de la familia. También está influenciado por la calidad de las relaciones que los niños tienen con los padres y en los servicios para la primera infancia. Además, las investigaciones muestran que la educación intergeneracional afecta muchas áreas de la vida de los niños y estos efectos persisten con el tiempo”.

Al inicio de la educación básica primaria ya existen brechas en el desarrollo que son observables, entre otras formas, en el uso del lenguaje, en las relaciones con los otros y con lo otro. El trabajo de investigación en el aprendizaje de la segunda lengua en edades tempranas del desarrollo se vincula con la idea de tener un mejor ser humano para enfrentar las vicisitudes del mundo en el que interactúa.

La adquisición de un segundo idioma

La adquisición de más de un idioma puede abrir puertas a muchas oportunidades personales sociales y económicas. Algunos niños que tienen conocimiento de dos o más idiomas son interpretados incorrectamente dentro de un ambiente escolar por no manejar completa ni correctamente las estructuras gramaticales del idioma del ambiente educativo y es por esto por lo que se le obliga a funcionar de acuerdo con lo que el docente maneja como “correcta estructura del idioma” y no a lo que él trae desde su entorno inicial. Es por esto por lo que el maestro debe conocer las diferentes teorías de la adquisición del lenguaje materno y de un segundo idioma, así como los distintos métodos de enseñanza, lo cual le permitirá reflexionar y flexibilizar sus aulas bilingües.

Lenneber (1975), basa sus argumentos por medio de cuestiones fisiológicas, tales como las modificaciones en la composición química de la corteza cerebral, la neuro densidad o la frecuencia de las ondas cerebrales. Los análisis alcanzados en estas áreas ayudaron a confirmar su hipótesis del periodo crítico que se da cuando los niños alcanzan a la pubertad, a partir de la cual la capacidad para adquirir un segundo lenguaje baja significativamente. Igualmente, el autor señala por medio de su concepto "lateralización cerebral", en el cual afirma que cada hemisferio del cerebro se encarga de funciones específicas, y los procesos del lenguaje tienen lugar predominantemente en el izquierdo, más el derecho también interviene en el procesamiento de la entonación. Asimismo, Piaget (1961) percibe a la pubertad como el estadio de las operaciones formales, que surge de los doce años en adelante. A partir de ese momento el cerebro está menos habilitado para el aprendizaje de un segundo idioma.

En este mismo aspecto, Bongaerts (1989) sugiere que no es exclusivamente una función fisiológica la que limita la habilidad para adquirir otro idioma a cierta edad, sino que deben tomarse en cuenta otras cuestiones relacionadas con la edad, como la motivación para adquirir una segunda lengua, la integración a una comunidad de habla extranjera, la disponibilidad de tiempo para estudiar y practicar, la colaboración de los interlocutores nativos, la interferencia de la lengua materna, el temor a hacer el ridículo, entre otros. Normalmente los niños no tienen prejuicios para asimilar un nuevo sistema fónico, semántico y gramatical, y sienten menos temor a equivocarse que los adultos, a los que se les dificulta más aprender una lengua extranjera. De la anterior afirmación se puede concluir que la etapa idónea para aprender una segunda lengua es la infancia, dada la plasticidad del cerebro y la falta de especialización cortical que caracteriza a esta etapa.

Por otro lado, Howatt (1984) argumenta que, a lo largo de la historia de la humanidad, la enseñanza de otros idiomas ha tenido un largo recorrido histórico, debido a la necesidad del ser humano de comunicarse y llevar a cabo relaciones entre distintas culturas, tradiciones y costumbres. De forma similar, Alcón (2002) afirma que el desarrollo de las primeras metodologías para la enseñanza de una segunda lengua no fueron desarrolladas por pedagogos, sino por intelectuales, diplomáticos o viajeros con un grande bagaje experiencial y cultural, cuya motivación por la adquisición de otras lenguas surgió de la convivencia en diferentes comunidades, es decir, que de acuerdo con

todos los autores mencionados, la exposición a una segunda lengua en una etapa temprana de la vida, además de incrementar el tiempo de exposición, aprovecha la habilidad natural que tienen los niños y niñas para aprender idiomas, sumado a las habilidades que se desarrollan en el diaria viví del aula, en donde se interactúa intercambia experiencias, permitirá que se adquiera esta segunda lengua más eficazmente que en edades más adultas.

Dentro de los parámetros ideales de edad para aprender un segundo idioma es entre los 3 y los 12 años mejorando considerablemente el desarrollo cognitivo teniendo diferentes ventajas frente a los niños que no aprenden un segundo idioma (Díaz, 2010, págs. 251-256)

De acuerdo con Watson (1995) los niños que han aprendido otro idioma necesitan un apoyo constante en su ambiente de aprendizaje para mantener su aprendizaje al límite “threshold”. Además, cuando los niños no reciben suficiente apoyo en el lenguaje “lengua materna “la alta exposición a la adquisición de la segunda lengua puede conllevar a un efecto negativo hasta cierto punto.

Es importante destacar que existen diferentes tipos de bilingüismo dependiendo de la edad, el ambiente y el contexto en el que esté inmerso el niño. De acuerdo con D’Acierno (1990) los tipos de bilingüismo son:

1. Bilingüismo compuesto: cuando el individuo aprende dos idiomas en un mismo ambiente de tal forma que adquiere una noción con dos expresiones verbales.

2. Bilingüismo coordinado: adquiere los dos idiomas en diferentes contextos, por ejemplo, casa y escuela, de tal forma que las palabras de los dos idiomas pertenecen a sistemas independientes y separados.

3. Bilingüismo sub-coordinado: cuando un idioma domina

4. Bilingüismo simultáneo: adquiere los dos idiomas como “primer idioma”

5. Bilingüismo receptivo: es capaz de entender los dos idiomas, pero expresarse sólo en uno.

6. Bilingüismo secuencial: aprende un idioma después de haber establecido un primer idioma

Aproximación histórica de la enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha experimentado una gran evolución a lo largo del siglo XX y XXI. Hoy por hoy existen varios métodos de enseñanza del inglés, de los cuales los profesores toman ventaja dependiendo de la situación, el contexto y tema a enseñar. Tomando como referencia a Pérez y Roing (2004), se describirán a continuación las características básicas de los métodos más sobresalientes de la enseñanza del inglés que han influenciado las aulas bilingües en los últimos tiempos.

Ilustración 1: Tabla: Aproximación histórica de la enseñanza del inglés. Fuente de elaboración propia.

Método	Año
Grammar translation Method	1850-1950
The audiolingual Method	1960-1980
The community language learning	1970 –actualidad
The total physical response	1970 –actualidad
The direct method	1980 –actualidad

The natural approach	1905- actualidad
-----------------------------	-------------------------

En la actualidad, la originalidad, combinación y modernidad de los métodos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (L2), están en función de la práctica oral y comunicativa del idioma, y el conocimiento de la gramática; por ello resulta fundamental el estudio de las reglas y principios que regulan la estructura y uso de un lenguaje, así como la gramática, que conlleva a la mejora en la comunicación y a una interiorización más profunda de la segunda lengua.

ESTADO DEL ARTE Y ANTECEDENTES

Una serie de autores enfocados en la formación docente, consideran que esta es una pieza fundamental en todas las investigaciones sobre educación. Temas como desempeño docente, formación, educación y enseñanza de las lenguas extranjeras representan grandes inquietudes y desafíos para los docentes y directivos. Algunas investigaciones sobre formación de docentes de inglés han demostrado que los docentes recién egresados presentan dificultades utilizando su conocimiento pedagógico, debido a la gran cantidad de teoría ofrecida en los programas de formación docente (e.g., Bartels, 2005, 2009; Tarone & Allwright, 2005)

Sin embargo, Vieira y Moreira (2008) señalan que la formación docente, suele capacitar a los profesores en procedimientos sobre qué y cómo hacer las cosas (instrucción técnica) en vez de facilitarles estrategias que permitan intervenir en sus contextos educativos ejerciendo su experiencia y capacidad de reflexión (investigación reflexiva) cortando en muchos las posibilidades de que el docente realice una auto-reflexión, innove y sea autónomo en su quehacer docente. De acuerdo con estos autores, los profesores no deben seguir siendo tratados como simples consumidores de conocimiento sino que deben ser reconocidos como actores legítimos en la transformación de las situaciones formativas que experimentan.

<p>1. <u>Flores García, Flor María</u> - 2020- Perú Desarrollo profesional y su relación en el desempeño docente de la enseñanza del inglés en CID - ULADECH. Trujillo, 2019</p>	<p>El estudio tiene como objetivo principal describir si existe relación entre el desarrollo profesional y el desempeño docente en la enseñanza del idioma inglés, al determinar la relación que existe entre ambas variables podremos ayudar a superar las deficiencias en la enseñanza - aprendizaje que atraviesa nuestro sistema educativo a través del desarrollo profesional continuo, con cursos de capacitación y contribuyendo así a una mejora educativa. Este trabajo tiene una orientación cuantitativa,</p>
--	--

	<p>debido al proceso de información a base de datos estadísticos para analizar y cuantificar los instrumentos de observación que se aplicaron a la población docente y estudiantil que estuvo constituida por 15 profesores y 20 alumnos de pregrado.</p> <p>El resultado de esta investigación nos indica que hay una relación directa entre desarrollo profesional y desempeño docente en la enseñanza del inglés, es decir a más estudios académicos mejor será el desempeño del docente en el aula.</p>
<p>2. Mónica Merced Castañeda Torres Universidad de La Salle, Bogotá 2020.</p> <p>El componente sociocultural en la formación de docentes de inglés de una IE. Metodología y propuesta de una estrategia de desarrollo profesional a partir de una comunidad a partir de una comunidad de práctica.</p> <p>Método: estudio de caso – cualitativo</p>	<p>El ejercicio de un profesor de inglés es determinante para que los ciudadanos desarrollen dichas habilidades comunicativas en inglés. Es así, que surge la preocupación por los desempeños de los docentes de inglés. En las instituciones educativas del país, los profesores se pueden clasificar en tres grupos: quienes han egresado de licenciaturas en idiomas y han estado vinculados a las instituciones educativas por más de un año, quienes han egresado de los mismos programas y han estado vinculados a la institución por menos de un año, y quienes han egresado de otros programas, pero por tener conocimiento del inglés, también lo enseñan. Además, aunque se han implementado una serie de estrategias basadas en metodologías de enseñanza y nivel de lengua, para mejorar los desempeños de los profesores y, por ende, los resultados de los aprendizajes, y que millones de</p>

	<p>dólares se han invertido en más de 15 años, las metas no se alcanzan.</p> <p>Así las cosas, esta investigación, junto con otras señaladas en el documento, ha re-evidenciado que, pese a lo establecido en la normativa para la formación inicial de docentes de inglés en el país, los desarrollos en los programas de licenciatura no colman los requerimientos o necesidades académicas y socioculturales de los futuros docentes.</p>
<p>3. Ximena Paola Buendía; Diego Fernando Macías - 2019</p> <p>El Desarrollo Profesional de Docentes de Inglés en Colombia: Una Revisión de la Literatura</p>	<p>Este artículo ofrece una revisión de 25 estudios empíricos para identificar las áreas y los hallazgos de las iniciativas de desarrollo profesional para profesores de inglés en ejercicio en Colombia. Los estudios revisados sugieren que el desarrollo profesional del profesor de idiomas se ha centrado en seis áreas principales: suficiencia o dominio del idioma, habilidades de investigación y práctica reflexiva, creencias e identidades de los profesores, un enfoque integrado de desarrollo profesional docente, habilidades pedagógicas y enfoques de enseñanza, y tecnologías emergentes. La discusión de los hallazgos revela que existe la necesidad de pasar de los modelos tradicionales de desarrollo profesional orientados hacia el contenido y centrados en el docente, hacia iniciativas que permitan a los docentes analizar críticamente su contexto y necesidades particulares, y diseñar sus propias alternativas locales para que puedan convertirse en agentes</p>

	<p>más activos de su propio proceso de cambio. Se discuten temas que constituyen posibles alternativas para futuras investigaciones en el desarrollo profesional de profesores de inglés.</p>
<p>4. John Jairo Viáfara; José David Largo-2018 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Colombian English Teachers' Professional Development: The Case of Master Programs Viáfara, J. J., & Largo, J. D. (2018). Colombian English teachers' professional development: The case of master programs. Profile: Issues in Teacher's' Professional Development, 20(1), 103-119</p>	<p>Los programas de maestría en Colombia han aumentado rápidamente convirtiéndose en opciones preferidas para el desarrollo profesional de profesores de inglés. Empleando encuestas, se caracterizaron cinco programas de maestría, ochenta participantes y la influencia de sus estudios de maestría en su enseñanza. Mientras la pedagogía y la investigación fueron aparentemente los aspectos que más se beneficiaron de sus estudios, sus prácticas en política lingüística y administración fueron las menos favorecidas. Los hallazgos sugieren que la innovación, reflexión y colaboración permearon en general el desarrollo profesional de los participantes. Los retos que enfrentaron los participantes al integrar la educación posgraduada con su enseñanza incluyeron ideologías y agendas opuestas de los varios actores educativos en las escuelas.</p>
<p>5. Natalie Margaret Cruttenden (2019) Estudio de campo. Universidad de Córdoba Colombia LA ADQUISICIÓN DE IDIOMAS EN LA ETAPA CRÍTICA: ESTUDIO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (L2) EN LA INFANCIA</p>	<p>“Un niño que domine mejor su idioma materno tendrá más éxito en el aprendizaje de un L2 en el sistema escolar.” Los estudios indican que la etapa crítica es un periodo de tiempo fundamental para la adquisición de idiomas. Aunque los estudios nos enseñan que la adquisición empieza desde que nace el bebé y hay importantes cambios en los primeros meses de vida, esta investigación se</p>

	<p>realiza con niños ya en su segundo año de vida. Aun así, se llegó a resultados muy positivos durante los 4 años de investigación con los cuales se puede afirmar que es beneficioso tener clases y una exposición temprana a una segunda lengua para que los participantes puedan comprender palabras y frases desde las primeras sesiones, conseguir un nivel muy alto de comprensión y usar frases más completas y complejas.</p>
<p>6. Liliana María Maturana Patarroyo 2011</p> <p>La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos</p>	<p>En este artículo sólo se abordarán los resultados cualitativos emanados de la entrevista y se discutirá, desde una perspectiva reflexiva e interpretativa, los factores lingüísticos y pedagógicos que intervienen en el aprendizaje y la enseñanza del inglés desde el punto de vista de las 12 maestras. Se concluye que estos factores son fundamentales en las relaciones pedagógicas y didácticas que se establecen entre maestras, estudiantes y el inglés como saber específico. Igualmente, se hace evidente la necesidad de formular y apoyar programas de desarrollo profesional docente continuos e informados como política gubernamental.</p> <p>A pesar de tener relación en la ley 15 sobre la idoneidad del docente para afrontar el reto de enseñar una lengua extranjera en primaria. De acuerdo con lo relacionado en los resultados de la investigación se requieren docentes de idiomas capaces reconocer los diversos elementos que afectan la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, con el fin</p>

	de planear actividades efectivas y coherentes para potenciar o reducir el impacto de dichos elementos.
<p>7. Alix Argenis Cáceres Arbeláez** Diana Rocío Unigarro Millán**</p> <p>Analysis of Children’s English Language Learning Evidence when Engaging in Project Work</p>	<p>Comparten la experiencia de la enseñanza del inglés a través de proyectos</p> <p>Se cita debido a la mención que realizan sobre las capacidades que debe tener el docente de inglés para lograr un aprendizaje integral de la lengua, ya que intervienen varios factores como la falta de un profesor permanente, baja intensidad horaria, poco interés institucional, El docente de inglés debe tener múltiples habilidades para lograr en los estudiantes un proceso de aprendizaje del inglés de tal forma que sea agradable</p>
<p>8. Lidia A. Fuentealba*, Andrew P. Philominraj, Bruno E. Ramírez-Muñoz y Nicol A. Quinteros</p> <p>Inglés para preescolares: Una tarea pendiente en la formación inicial docente (2019)</p>	<p>El propósito de este artículo exploratorio fue diagnosticar el conocimiento acumulado con relación a las didácticas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera centradas en la edad preescolar. A través de una metodología mixta se analizaron 32 artículos publicados en base de datos ERIC, Scielo y Scopus, desde el año 2014 al 2017. Los resultados demuestran que la enseñanza de un idioma extranjero para preescolares es incipiente, y a pesar de que no está formalizado en el currículo nacional preescolar, igualmente se enseña en diferentes comunidades educativas. Desde esta realidad ya existente se genera la necesidad de develar estrategias apropiadas para el trabajo con preescolares, que permitan dotar de nuevas</p>

	herramientas a los docentes en su formación inicial.
<p>9. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA</p> <p>Sánchez Huerta; Víctor Manuel Galán Hernández</p>	<p>La enseñanza de la lengua adquiere relevancia en todo el nivel básico, enseñar inglés en la educación básica, específicamente desde los primeros años de educación primaria, adquiere mayor importancia debido a que los niños adquieren el vocabulario y estructuras básicas del idioma que posteriormente les permitirán lograr el aprendizaje significativo del inglés.</p>
<p>10. Arleth Carolina Álvarez Castillo (2019)</p> <p>La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural</p>	<p>El artículo se desprende del estudio sobre el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera y su contribución en la formación de la identidad cultural y la competencia intercultural, así como la valoración y el respeto por la riqueza de la diferencia. La investigación es cualitativa, de corte etnográfico, enmarcado en el paradigma socio crítico y la metodología utilizada el análisis documental, la aplicación de un cuestionario de selección múltiple y entrevistas en profundidad a la población de docentes y directivos de la Institución Técnico Comercial Francisco Cartusciello de Sabanagrande - Atlántico. Dentro de los resultados destaca la urgente necesidad de promover la renovación de las prácticas de enseñanza del inglés como lengua y cultura extranjera apuntando al desarrollo de la competencia intercultural y crear un currículo de inglés que implemente la competencia intercultural, teniendo en cuenta los conceptos emitidos por el MEN y guarde coherencia de</p>

	<p>grado a grado desde la primaria hasta el bachillerato</p>
<p>11. Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia Learning, Communication and Innovation in the Training of Language Teachers in Colombia Revista Colombiana de Educación, N.º 75. Segundo semestre de 2018, Bogotá, Colombia. doi: 10.17227/rce.num75-8108 Para citar este artículo: Ordoñez-Ordoñez, C. (2018). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia.</p>	<p>El presente artículo es una reflexión basada en la experiencia reciente de la autora en innovación pedagógica e investigación sobre la educación para el bilingüismo en lengua materna y extranjera y sobre la formación de profesores de lenguas en nuestro país. Está motivada por la convicción de que el mejor profesor de lengua extranjera en nuestros contextos es el bilingüe, hablante nativo de español, que ha vivido las necesidades y problemas del aprendizaje de una lengua extranjera en un ambiente mayormente monolingüe. La autora reflexiona acerca de teoría y práctica en la formación de profesores de lenguas para el bilingüismo que busca el país, argumentando a favor de una educación que incluya y conecte experiencias relacionadas con la verdadera forma como aprende la gente y experiencias innovadoras de desarrollo del español materno y de la lengua extranjera en contextos específicos y para la comunicación efectiva. El objetivo primordial es formar maestros que entienden que no hay maneras fijas, conocidas y probadas de enseñar lenguas, y que exploran y experimentan permanentemente prácticas pedagógicas nuevas en sus aulas, con la intención de adaptarse a muy variados grupos de aprendices y contextos de aprendizaje y siempre mejorar como maestros. El artículo está escrito en español porque la reflexión que contiene</p>

	<p>aplica en la formación profesional de docentes de cualquier lengua, materna o extranjera.</p>
<p>12. María Virginia Mercau la enseñanza escolar temprana del inglés</p>	<p>La tendencia actual es iniciar a los niños en el aprendizaje del inglés lo más rápido posible, los padres de familia buscan por excelencia una institución con el título “bilingüe” sin saber el trasfondo de esta palabra y todo lo que ella abarca.</p> <p>en México la formación docente no es la ideal para orientar cursos en las escuelas denominadas “Bilingües” ya que el tipo de formación es precaria, heterogénea y en muchos casos deficiente.</p> <p>Nosotros por el contrario tenemos carrera profesional en donde los docentes salen capacitados para enseñar inglés de muy buen nivel, pero no están capacitados para la enseñanza del idioma en grados primarios, lo que los lleva a recurrir a mecanismos, estrategias, actividades y metodologías auto aprendidas.</p>
<p>13. Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas</p> <p>Fandiño-Parra, Yamith-José (2017), "Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas", en Revista Iberoamericana de</p>	<p>En la actualidad hay que revisar no solo las temáticas que deben aprender los estudiantes, sino también los aprendizajes que conlleva un segundo idioma.</p> <p>la sociedad actual debe ser capaz de transferir sus conocimientos de una lengua a otra</p> <p>Este tratamiento integrado de lenguas es vital no sólo para formar una ciudadanía verdaderamente plurilingüe sino para evitar que la ampliación de las lenguas escolares acabe convirtiéndose en la</p>

<p>Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 22, pp. 122-143,</p>	<p>multiplicación disgregada de espacios curriculares monolingües.</p>
<p>14. Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global</p> <p>ASTRID RAMÍREZ VALENCIA MAGNOLIA RAMÍREZ VALENCIA LUCÍA BUSTAMANTE VÉLEZ</p>	<p>El artículo presenta una discusión acerca del proceso de formación que se espera debe recibir el futuro profesor de inglés, a la luz del fenómeno de la globalización, con las exigencias y los retos impuestos por esta nueva condición. Expone un bosquejo acerca de las implicaciones pedagógicas de este fenómeno y los referentes teóricos que soportan la relación entre la globalización, la caracterización de este nuevo docente y las exigencias que le impone esta condición a su proceso de formación. El proceso metodológico se sustenta en la reflexión teórica de estas consideraciones. Como resultado plantea algunos lineamientos para ser tenidos en cuenta en el proceso de formación de un docente de inglés en el contexto global.</p>
<p>15. Ian Tudor</p> <p>The Dynamics of the language classroom</p> <p>Université Libre de Bruxelles</p>	<p>language teaching is a complex activity, and its complexity is almost always underestimated in both imaginary and official language, THE GOAL OF THE BOOK IS TO EXPLORE the complexity of language teaching as it is lived out in the classroom, and in this way, to provide teachers and other language educators with guidelines exploring the Dynamics of their own teaching situation Developing what Elliott in 1993 refers to Situational understanding</p>
<p>16. Nelly Sierra Ospina</p>	<p>Este artículo presenta los resultados preliminares de un estudio realizado en una región de</p>

<p>La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia</p> <p>Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, 2015</p>	<p>Antioquia sobre las experiencias de los docentes de inglés en los programas de formación ofrecidos en el PNB. Es un estudio de casos múltiples de corte cualitativo, la recolección de datos se ha realizado a través de un cuestionario, entrevista semiestructurada a profundidad, y el análisis de documentos. Los resultados indican que el profesorado de la región se ha relacionado con el PNB por medio de las pruebas de diagnóstico de inglés y las ofertas de formación, de su experiencia en los programas de formación, aunque consideran positiva la iniciativa del gobierno, reportan pocas oportunidades de participación, poca continuidad y falta de seguimiento y acompañamiento en los procesos.</p>
<p>17. Mochamad Subhan Zein</p> <p>Professional development needs of primary EFL teachers: perspectives of teachers and teacher educators</p> <p>Mochamad Subhan Zein (2017)</p> <p>Professional development needs of primary EFL teachers: perspectives of teachers and teacher educators, Professional Development in Education, 43:2, 293-313</p>	<p>This study investigates the professional development (PD) needs of primary English as a foreign language (EFL) teacher whose professional field has received significant interest at the global level in the past two decades. The study takes a different stance from previous research that exclusively generated data from teachers because it sought the perspectives of teacher educators as well. The decision to include teacher educators in this study has proven useful to generate ample data that suggest the inseparable relationships between primary EFL teachers' profiles, their needs, and the specific typicality of their professional environment. The study proposes a model of needs-based PD for primary EFL teachers that</p>

	<p>exemplifies these aspects. The discussion in the study brings implications for future research into the PD needs of primary EFL teachers. It will also inform teacher educators and educational policymakers to develop a framework of reference for the design of PD programmes that well attend to primary EFL teachers' needs.</p>
<p>18. Gabriel Sánchez Sánchez Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia (España)2019</p> <p>LA INFLUENCIA DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PREVIAS EN LENGUA EXTRANJERA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA</p>	<p>La actitud ante el proceso de formación lingüística y cultural es un factor determinante en la creación del perfil del nuevo profesorado en formación como modelo de inspiración en el aula bilingüe de la Educación Primaria.</p> <p>En el presente trabajo se presenta el análisis de experiencias de aprendizaje de Lengua extranjera previas. Se contó con la participación de 147 estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los resultados apuntan a que el aprendizaje de lengua extranjera ha sido asociado por la muestra a experiencias negativas provocadas, en mayor medida, por aspectos relacionados con la figura del docente o su metodología.</p>
<p>19. GONZALO JOVER (1), TERESA FLETA y ROSA GONZÁLEZ Universidad Complutense 2016</p> <p>LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE LA</p>	<p>MÉTODO. El artículo examina, con información de estudios recientes, cómo se está acometiendo la formación inicial de los maestros desde las facultades y centros de formación del profesorado, y cómo se está adaptando a las demandas que plantea la enseñanza bilingüe en lengua extranjera en las escuelas.</p> <p>RESULTADOS. Las universidades han resuelto la formación inicial del profesorado de lenguas</p>

ENSEÑANZA BILINGÜE EN
LENGUA EXTRANJERA

extranjeras en educación primaria recurriendo a las menciones de especialización. Algunas, además, están complementando esta oferta con grados de educación bilingüe. Sin embargo, la puesta en práctica de estos grados no siempre va acompañada de una reflexión necesaria sobre los resultados pretendidos. DISCUSIÓN. A diferencia de lo que sucede en otras titulaciones universitarias, para los maestros de las escuelas bilingües el idioma extranjero no será solo un idioma de comunicación, sino un idioma de enseñanza enfocado a su aprendizaje por parte de los alumnos. Se trata, además, de un idioma cuyo aprendizaje se canaliza a través de otros contenidos del currículo. Al hilo de estas observaciones, el presente trabajo deja abierta la pregunta: ¿ha llegado el momento de introducir la preparación para la enseñanza de y a través de la lengua extranjera en el escenario de una formación común a todos los maestros de educación primaria?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Comprender el sentido de las experiencias de formación de los docentes que enseñan inglés en los grados del tercer nivel de educación básica primaria 4° y 5° y generar redes de conocimiento emanada de los profesionales que coadyuven a la formación de nuevos licenciados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Interpretar las experiencias de formación de los docentes que enseñan del inglés de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria de algunos colegios de Manizales y Villamaría.
- Analizarlas innovaciones que surgen en la interacción entre el docente y el estudiante en el contexto específico
- Sintetizar comprensivamente las emergencias de la práctica pedagógica en la enseñanza del inglés en básica primaria

METODOLOGÍA

Es un tipo de investigación de tipo fenomenológico en el cual se buscará develar cómo los profesores están resolviendo sus prácticas pedagógicas al enseñar el inglés y establecer cómo están replicando los elementos necesarios para el aprendizaje del idioma y si las herramientas de enseñanza que están aplicando obedecen a su propia indagación para realizarlas partiendo de su experiencia y estilo de enseñanza.

Metodológicamente se abordaron los relatos de profesores que han orientado clase en los grados superiores de la educación básica primaria, es decir, tercero, cuarto y quinto de primaria; siendo estos grados donde se afianzan conocimientos necesarios para el aprendizaje de L2, vinculados con las cuatro habilidades del lenguaje. Todos los profesores entrevistados se han vinculado a la enseñanza en básica primaria siendo licenciados egresados de la Universidad de Caldas, asunto que se convierte en criterio de selección para recibir la donación de sus relatos. Por las características mencionados en el problema de investigación, las características de la pregunta y el diseño de los objetivos la investigación toma un matiz de búsqueda de sentido acerca de las experiencias en la formación que continúa en el ejercicio profesional de los licenciados que enseñan inglés en este nivel.

Por lo anterior, es un estudio de tipo Cualitativo en el cual se tuvieron en cuenta las experiencias y la formación de los docentes a partir de sus prácticas de enseñanza de estos grados primarios en inglés en diferentes instituciones de Manizales y Villamaría, en el departamento de Caldas con lo que se busca evidenciar el sentido de los relatos de los maestros según lo realizado en sus procesos de enseñanza.

Debido al desarrollo que sostiene un estudio fenomenológico, teniendo en cuenta sus momentos, en lo que se busca pasar de una interpretación de superficie hacia una interpretación profunda, pasando por múltiples explicaciones, para ello se han trabajado diversos procesos, entre ellos: la reducción centrada en percibir y describir las singularidades estructurales del discurso basado en la experiencia; los rodeos comprensivos vinculados a establecer relaciones explicadas en la interpretación de la

conciencia y de manera estructural comprender de modo sistemático cómo este mundo subjetivo está constituido.

Este proceso de conocimiento demanda tanto la descripción, como la interpretación analítica, para ello las estructuras cruzadas, construidas con base en el proceso definido por Greimas (1979). El objetivo primordial es reconstruir los ejes articuladores de la vida de la conciencia, de la vida de su experiencia personal, pero esto únicamente se puede ejecutar profundizando en su experiencia, lo que exige, describir y comprender la experiencia desde su propia lógica de organización.

Para Husserl (1998; Potestá, 2013), un estudio fenomenológico es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, lo básico que da la autenticidad y la esencia a los fenómenos. El objetivo que se espera alcanzar es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; de tal forma que se pueda tomar conciencia de lo que significa todo lo que rodea al entorno del docente de inglés.

La intención es conocer la experiencia de formación de cada docente para abordarlos como campo de estudio y conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas, por ello es fundamental comprender la naturaleza de la dinámica del contexto. Para ello la fenomenología hermenéutica es el camino, su representarte más importante en el ambiente académico contemporáneo es Paul Ricoeur (1996; 2002), también se han tomado otros referentes como Potestá (2013) y Van Manen (2016) para la comprensión del método, sus formas de configurar la interpretación profunda y llegar a resolver tanto la pregunta de investigación y el objetivo general. El mismo Ricoeur percibe el método de análisis semántico estructural como coherente para llegar a encontrar las estructuras del discurso que permiten el acceso privilegiado del sujeto a su propia experiencia y de esta manera explicar y comprender de manera profunda el sentido de ese discurso, lo que implica darse cuenta de la dirección y significado que tiene la experiencia y construir las estructuras semánticas que son descritas en su configuración e interpretadas en las relaciones semánticas que se tejen en cada uno de los cuadrantes. De manera sintética los aspectos más relevantes de la metodología son los siguientes:

Carácter:

Cualitativo

Enfoque:

Fenomenología hermenéutica

Unidad de análisis:

Prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés en básica primaria

Unidad de trabajo:

Profesores que enseñan inglés en básica primaria

Diseño Metodológico

Al ser un enfoque fenomenológico, este mismo sugiere construir las fases del diseño en unos pasos ordenados los cuales el investigador va construyendo dentro de una perspectiva fenomenológica.

Para esto se plantea como fases del proceso las siguientes:

Revisión bibliográfica

Este apartado se refiere a la construcción del rastreo de antecedentes, una tarea constante y que continúa siendo importante durante toda la investigación porque permitió encontrar fortalezas conceptuales en las categorías del marco teórico, así como se observaron tendencias investigativas y conclusiones de sus hallazgos que permiten contrastar los hallazgos de los rodeos comprensivos de esta investigación.

Construcción del marco teórico

Se relacionan aquí las categorías más importantes del estudio para poder comprender las emergencias del discurso de los maestros que a través de este donaron sus experiencias de autoformación.

Diseño de instrumentos

De acuerdo con los objetivos planteados en el proyecto se utilizaron los siguientes elementos del diseño

1. Primer objetivo: entrevista en profundidad siguiendo las consideraciones de Van Manen para construir preguntas fenomenológicas y con ello hacer visible la experiencia fijando el discurso en el texto y haciéndole análisis del discurso
2. Segundo objetivo: para conseguirlo se hizo la construcción de estructuras semánticas, con ello se logró encontrar los elementos esenciales que recurrentemente muestran que aquello que la formación en el programa no les da y lo que cada sujeto considera innovador.
3. Tercer objetivo: síntesis fenomenológica: configurada a partir de los rodeos comprensivos de las estructuras que permiten construir una interpretación profunda al lograr comprender el fenómeno de autoformación y llegar paulatinamente a las conclusiones.

Instrumentos

Entrevista en profundidad

Análisis

Análisis estructural de discurso (Greimas)

Cuestionario de la entrevista

Este es el cuestionario de la entrevista dirigida a los docentes quienes orienten inglés en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria de los colegios públicos y privados de Manizales y Villamaría; Con el propósito de conocer su experiencia desde la reflexión de su formación docente.

De antemano agradecemos su amabilidad y disponibilidad para responder esta corta entrevista, le recordamos que la información suministrada será tratada con confidencialidad y es de uso exclusivo para fines académicos.

1. Evoque una de sus clases en las que haya tenido una emoción muy positiva frente a su proceso de enseñanza del inglés, ¿Qué dota de sentido positivo esa experiencia?

2. ¿Cuáles son las formas de enseñar inglés a los niños de primaria, que usted utiliza en sus clases y que le funcionan y por qué considera que le funcionan?

3. Desde su experiencia, ¿considera que el pregrado le brindó las herramientas suficientes para enseñar una segunda lengua de manera eficiente y por qué?

4. ¿Cuáles son las innovaciones que ha realizado en el aula de clase que considera relevantes en su experiencia docente?

5. ¿Cuáles han sido las estrategias de autoformación que más ha utilizado para continuar mejorando su formación docente?

Reducción eidética

Consistente en la categorización de las ocurrencias, tematización, reducción del número de ocurrencias, elección de las ocurrencias principales para hacer el análisis.

Construcción de estructuras

Siguiendo a Greimas (1979) propuesto por Ricoeur (2002) este paso consiste en encontrar los semas estructurales de las ocurrencias más prolijas que representan muchas más y contienen la misma estructura que las anteriores. Con los semas identificados se configuran relaciones simples que conforman los ejes cruzados de la estructura, luego, el cruce de los ejes produce cuatro cuadrantes que se conforman con otros semas que permiten configurar las interpretaciones.

Rodeos comprensivos.

En el orden de las manecillas del reloj con inicio arriba a la izquierda se realizan las explicaciones de las relaciones semánticas inicialmente desde la descripción, luego se pasa al nivel de la inferencia y luego como lo propone Manen (2016) se vinculan las intuiciones profundas de la investigadora.

Síntesis fenomenológica

Este paso se construye tras sucesivas explicaciones y rodeos comprensivos de las relaciones semánticas de los semas en tensión y de las estructuras en general, ubicando en el discurso de la investigadora las ideas fuerza que se desprenden del análisis que se ha realizado con los semas estructurantes, es decir, inicialmente el análisis supone la descomposición del todo en sus partes, luego la síntesis supone una reconfiguración de las comprensiones de manera global y reconfigura con interpretaciones profundas las estructuras en su totalidad, con lo que se puede llegar a las conclusiones del estudio.

Hallazgos y análisis de resultados

En la fenomenología la experiencia del sujeto es lo más importante y desde la experiencia de la investigadora se configura el análisis de categorías esenciales sobre la enseñanza del inglés en básica primaria presentar las autobiografías es una estrategia para encontrar los focos de indagación y desde allí contemplar los esenciales del sentido discursivo por el que se va a preguntar por el que se preguntó a los entrevistados en adelante las autobiografías y su análisis

En este apartado se presentan también apartados de la autobiografía como elementos previos a la elaboración de la entrevista con el fin de identificar las categorías fundamentales del cuestionario sobre la experiencia de los docentes. Un ejercicio fenomenológico que reconoce la investigadora por estar inmersa en la misma experiencia desde la cual se configura el problema de investigación.

Análisis estructural del discurso

Para el desarrollo de este análisis se utiliza como referencia dos grandes autores reconocido el primero como teoría y el segundo como método para la fenomenología hermenéutica: Paul Ricoeur y Algirdas Greimas, respectivamente; el primero sugiere al segundo como camino para encontrar las estructuras simples conformadas por semas y con ellas construir estructuras más complejas, como estructuras cruzadas. Para el desarrollo de esta tesis se logró configurar dos estructuras cruzadas constituidas cada una de ellas por dos estructuras simples contrapuestas con semas en tensión de disyunción, es decir, que la flecha de sentido con el que han sido expuestos los argumentos, las ideas ocurrencias o las elucubraciones de los maestros y maestras entrevistados tiende a alejarse.

Esta forma de análisis permite establecer, tras múltiples explicaciones y descripciones de las relaciones entre los semas, el sentido que dan los entrevistados a sus propias experiencias, desde el acceso privilegiado que tienen a su memoria y que puede ser reflexionada cuando se trae al presente y se piensa sobre esta.

Antes de llegar a la construcción de las estructuras el análisis propuesto por Greimas supone la codificación simple de las ocurrencias. Estas ocurrencias son sometidas a un proceso de reducción eidética que busca extraer la esencia del discurso hasta reducirlo a semas que tienen un sentido en sí mismo y siguiendo a Ricoeur, pueden ser tomados de acuerdo con su sentido positivo o negativo (lo que no significa bueno o malo) en el sentido de que una cosa es ella misma y su contrario al mismo tiempo, puesto que en fenomenología los fenómenos se expresan como dos caras de la misma moneda.

Luego las ocurrencias de acuerdo con los semas representativos son agrupadas según la recurrencia con la que aparece la estructura semántica y comienza el proceso de configuración de la estructura semántica. Las estructuras serán presentadas siempre siguiendo rigurosamente los siguientes pasos: primero la imagen visual de la estructura, luego se hace la descripción de los elementos esenciales de la estructura, es decir, los ejes de sentido vertical y horizontal que se cruzan y los cuadrantes resultantes de la relación entre los polos de la estructura. Posteriormente se analiza de acuerdo con sucesivos rodeos comprensivos, apalancados en algunas de las ocurrencias representativas que dieron

origen a la estructura semántica. Es claro que varias ocurrencias de diferentes entrevistados contienen o les es perteneciente esa misma estructura.

A continuación, se presenta el listado de la codificación simple con la cual se inició el proceso de selección de los semas usados en la construcción de las estructuras cruzadas.

Saturación de códigos

Esta codificación y las entrevistas se sometieron a otro análisis para confrontar la visión mi visión interpretativa como investigadora, contra una herramienta tecnológica que arroja el programa Tagcrowd: la nube de palabras, con filtro en un total de 50 palabras, lo que supone también una frecuencia existente en el discurso, además de la recurrencia de las categorías encontradas en las ocurrencias. La nube de palabras resultante es la siguiente:

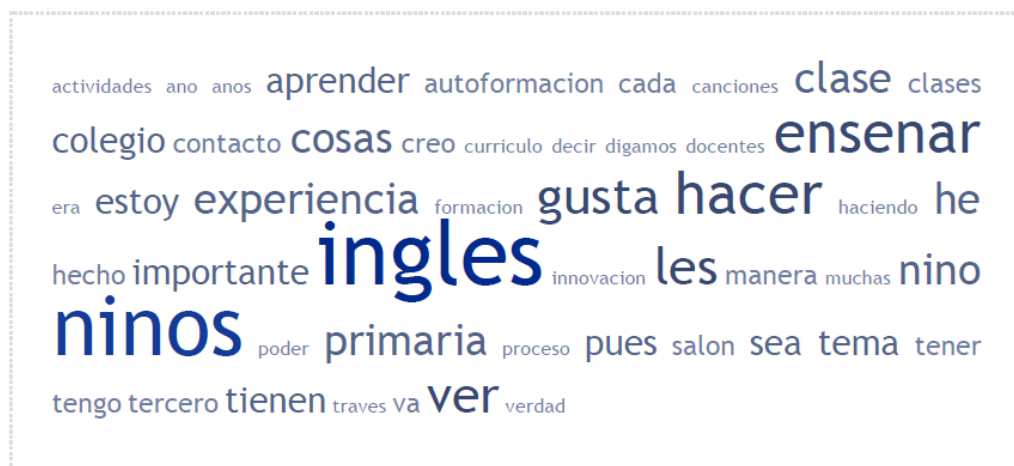


Figura Nube de palabras de acuerdo con saturación de códigos simples. Fuente de elaboración propia con uso de herramienta Tagcrowd

La nube de palabras muestra desde la triangulación de la codificación inicial o tematización de las entrevistas, aquellos códigos que por su frecuencia adquieren

significado desde el punto de vista de la recurrencia con la que aparecen en los discursos de los licenciados consultados. Siguiendo a Greimas (1979) propuesto por Ricoeur (2002) este paso metodológico permite establecer desde la recurrencia aquellos temas que pueden ser relevantes para hacer la reducción del corpus de la investigación, acción que determina uno de los filtros. Así mismo se establece otro filtro de acuerdo con el sentido de los datos para obtener las ocurrencias más significativas y que contienen a la base la estructura semántica de la que se desprende el análisis e ir pasando poco a poco de la interpretación de superficie a la interpretación profunda.

HALLAZGOS

Análisis de estructuras cruzadas

Tras la reducción eidética en la que se extraen los elementos estructurales que dotan de sentido al discurso y que permiten llegar a una abstracción sintética del fenómeno, se han construido estructuras simples basadas en la disyunción de los semas encontrados porque como dice Paul Ricoeur: “una cosa es sí misma y su contrario al mismo tiempo” asunto que lleva a encontrar las relaciones semánticas entre los semas y por paradojas en el discurso, o dadas por el propio sema para la interpretación; y con ellos, se han construido estructuras cruzadas que serán presentadas como dato visual, descritas y posteriormente se construye un rodeo comprensivo para llegar a encontrar el sentido del discurso y la comprensión del fenómeno, que en este caso son las experiencias de auto formación de los licenciados que enseñan en los grados superiores de la educación básica primaria.

Siguiendo a van Manen (2016) se busca que la reflexión llegue a intuiciones profundas a partir de esta investigación, de acuerdo a los datos obtenidos y encontrar en la hondura de los relatos y las intuiciones que devienen de ellos, el sentido del discurso y la experiencia de los sujetos participantes, quienes han donado sus experiencias, es decir, la reflexión de lo que les ha pasado (Skliar, *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*, 2003) que sólo puede ser reflexionada si se mira hacia el pasado, si se mira y se piensa y se siente en presente con relación a lo que a cada quien le pasa y eso que le pasa le ha dejado una huella. Bien, para este estudio esa huella del pasado que en Skliar es experiencia, en Merleau Ponty es resistencia pues, “es gracias a la profundidad que las cosas tienen resistencia, esta es, justamente su realidad” (Merleau-Ponty, 1968; citado por (Manen, 2016)) es decir, que lo que configura la experiencia, que puede ser narrada en presente, es la huella o la resistencia que las cosas tienen en nuestra memoria y esa experiencia tiene sentido cuando despierta en esta investigadora una intuición profunda.

Para ello, es necesario hacer un ejercicio de epojé, de suspensión transitoria del juicio propio para llegar a la observación detenida y la construcción de sucesivas explicaciones hasta desentrañar las estructuras lingüísticas que sostienen el discurso y que, en distintas narraciones significan con mucha potencia, prácticamente lo mismo. La estructura semántica es visible y comprensible en discursos de distintos sujetos sobre un mismo fenómeno, lo que da mayor validez y confiabilidad a los hallazgos de este análisis porque como ya se ha demostrado en la triangulación con base en una codificación simple de las ocurrencias, aparecen categorías de análisis vinculadas a varios discursos.

Las narraciones de los maestros de tercero, cuarto y quinto detentan una estructura propia del discurso que con este método se logra desentrañar, que además vienen dotadas de sentido, es decir, van apuntando en una dirección. Este es el caldo de cultivo de la interpretación que en la fenomenología de la práctica resultan intuiciones validadas por los mismos discursos. Por ello es pertinente mostrar entonces las estructuras cruzadas como dato visual, la descripción como explicación superficial para el entendimiento de la imagen y los rodeos comprensivos que son el trabajo como investigadora en la construcción de una síntesis discursiva que vaya a la profundidad del fenómeno. Se han construido dos estructuras cruzadas que se presentan a continuación con su respectivo análisis y de allí se desprende la síntesis final con las conclusiones.

En este apartado es importante mencionar el ejercicio de autobiografía realizado como inicio del proceso, en el que, al narrar la experiencia propia en la enseñanza del inglés a los niños de educación básica primaria en el último nivel, surgen algunas de las categorías que son cuestionadas a los profesores en ejercicio y que han recibido la misma formación en pregrado. También, mencionar que los docentes que participaron del estudio tienen entre diez y veinte años de experiencia en la enseñanza en la básica primaria y que lo hacen por elección y apasionamiento hacia esta franja poblacional, porque aun cuando recibieron la formación para la básica secundaria y han tenido experiencias en secundaria y educación universitaria enseñando inglés, su apasionamiento, como se verá en el análisis es hacia los niños y las niñas de grados tercero, cuarto y quinto, en especial en este último nivel de la educación básica primaria. Veamos entonces las estructuras que surgen del análisis del discurso.

Estructura cruzada: autoformación vs. Formación en pregrado

Para lograr encontrar los semas más recurrentes y con amplio sentido hacia la experiencia se hizo necesaria hacer la categorización de las ocurrencias, luego se extrajeron por familias de categorías para hacer la reducción del corpus, consistente en la representatividad del párrafo u ocurrencia en el que aparecen los semas estructurales del discurso, luego se hicieron las estructuras simples y a partir de ellas la comprensión de sentido con intuiciones profundas (Manen, 2016) de la investigadora arroja las estructuras cruzadas. La primera estructura cruzada es Autoformación vs. Formación en pregrado

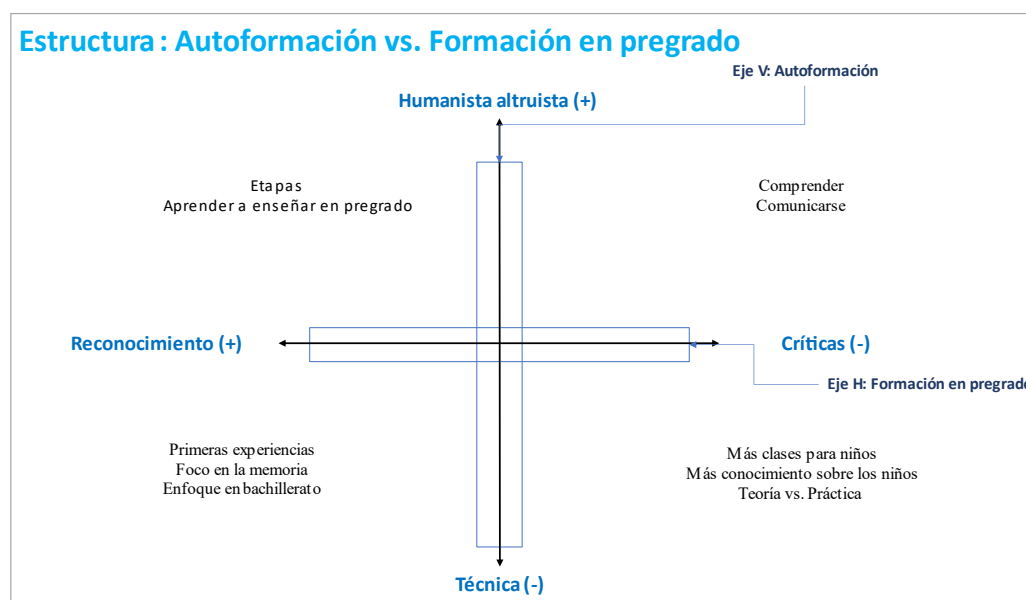


Ilustración 2: Figura: Estructura: Autoformación vs. Formación en pregrado. Fuente de elaboración propia, con base en el análisis estructural del discurso de Greimas (1979).

El método utilizado supone una interpretación que se va dando poco a poco a través de múltiples explicaciones de la estructura, primero desde un proceso descriptivo, luego desde un proceso comprensivo profundo, hasta llegar a las intuiciones profundas

(Manen, 2016) y como se puede notar detento una postura epistémica fenomenológica hermenéutica vinculada también a una fenomenología de la práctica (Manen, 2016), porque es necesario para dar trámite al análisis profundo al que quiero llegar, allí apalanco el proceso en la idea de que en la investigación cualitativa la diversidad de métodos es posible y necesaria de acuerdo a las características de la realidad estudiada (Bonilla-Castro & Rodríguez Sehk, 2005), en este sentido las ocurrencias de los profesores en ejercicio tienen una flecha de sentido (Potestá, 2013) y una reflexividad que nos informan nuevas cosas que ignorábamos y este es el sentido que intuyo y presento en las estructuras cruzadas (Manen, 2016).

Comenzaré por hacer una descripción de la estructura cruzada desde los ejes, los semas que los componen, las relaciones que presentan y los cuadrantes que resultan de sus relaciones, con lo que se llega a una serie de explicaciones que conforman la interpretación de superficie (Ricoeur, 2002); luego haré el rodeo comprensivo para llegar a la interpretación profunda que puede llevar en algunos casos a la aparición de opuestos que aparecen como dialécticos, subsumidos el uno en el otro y en otros casos aparecen opuestos, pero que no se subsumen es decir que tienen una característica de indecible, donde los opuestos aparecen casi intuitivamente como complementarios (Potestá, 2013).

La estructura Autoformación vs. Formación en pregrado se compone de dos ejes cruzados entre sí, el eje vertical: Autoformación, contiene dos ejes en disjunción con un sema en positivo Humanista altruista (+) y un eje en negativo: Técnica (-). Cruzado se encuentra el eje horizontal: Formación en pregrado con dos semas en disjunción: en positivo Reconocimiento (+) y en negativo: críticas (-). En el cuadrante superior derecho donde se encuentran los dos semas en positivo: reconocimiento y humanista altruista se encuentran las etapas y aprender a enseñar en pregrado que son categorías que sustentan esta relación semántica. Siguiendo el sentido de las manecillas del reloj, en el cuadrante superior derecho donde se encuentran Humanista altruista con Críticas, aparecen como categorías el comprender y el comunicarse. En el cuadrante inferior derecho donde se encuentran relacionados los dos semas en negativo: críticas y técnicas, aparecen las categorías Más clases para niños, más conocimiento sobre niños y Técnica vs. Práctica. Finalmente, en esta descripción inicial en el cuadrante inferior derecho donde se encuentran la técnica en negativo y el reconocimiento en positivo se vinculan a esta

relación las categorías: primeras experiencias, foco en la memoria y enfoque en el bachillerato. Pasaré a hacer sucesivas explicaciones como lo propone Ricoeur para encontrar en las relaciones el sentido de esta estructura.

En el eje vertical: Autoformación, se encuentran disjuntos los semas Humanista altruista y Técnica, porque el primero se refiere a esta postura en la que la autoformación es impulsada desde un apasionamiento por la enseñanza del inglés a niños de educación básica primaria, existe en los profesores en ejercicio y que se han egresado ya hace un buen tiempo de la licenciatura (entre 10 y 20 años) un espíritu de apasionamiento por su profesión y en especial por aprender de los mismos niños dentro de su contexto de actuación. Esto lo muestra el siguiente relato:

P3Ep “Ya con el tiempo que uno va adquiriendo la experiencia de estar en el aula, uno se da cuenta que si realmente ama esta profesión, es una de las cosas más importantes, como lo dije anteriormente, es lo que más nos enseña, es lo que más nos enseña a nosotros como docentes: cómo son los estudiantes ahora, cómo eran anteriormente, cómo debo llegarle ahora a los niños, que es muy diferente a llegarle a un adolescente o a un adulto, cómo debo llegarle a esta edad de tercero, cuarto o de quinto que son también edades totalmente distintas; tener en cuenta, también, esos conflictos familiares que tienen muchos al ser un colegio de estrato muy bajo, donde los niños a veces llegan sin un desayuno y qué ganas van a tener de aprender cualquier inglés, cierto, entonces, hay que ver todas esas partes no solamente que es que tiene que aprender inglés sino que también tengo que meterme en el tema humano, también y el tema de que no solamente son unos depósitos donde yo voy a llegar y miren el vocabulario o gramática o cancioncitas, no, son seres humanos, son niños, que merecen nuestra atención y que merecen también ese rato que están con nosotros en el salón ser reconocidos por lo poco que puedan hacer, o por lo mucho que también produzcan, entonces, la parte humana no se puede olvidar de nosotros como docentes, seamos de cualquier área, llegarles con muchísimo cariño, con muchísimo amor y con muchísimo respeto porque a veces ellos no reciben estas cosas en la casa y digamos que en el único lugar que se sienten seguros, es la escuela y llegar y que de pronto

uno, que si no dijo bien la palabra, entonces cero: no; obviamente, hay que mirar el contexto y hay que mirar toda esa parte humana de los niños. Cod: práctica pedagógica es experiencia humanista”.

En lado opuesto del eje vertical la Técnica se refiere a la importancia que se da en los relatos al aprender a enseñar a través del uso de métodos de enseñanza, aquí los profesores reducen el asunto de la experiencia docente al saber hacer en el aula, una postura que aparece como velada en los discursos y que se hace evidente a partir de las interpretaciones e intuiciones que surgen en mí como investigadora, conocedora de lo que dice Ricoeur acerca de que una cosa es sí misma y su opuesto al mismo tiempo. Se puede evidenciar en el siguiente relato:

G3Lm “He aprendido realmente a extraer ¿Qué es lo que de este currículo que yo tengo qué necesito en el momento? Para la situación actual, que al niño le sirva, y que yo sepa que teniendo en cuenta el tiempo y las circunstancias, el niño si pueda aprender, o sea, que el niño no tenga que buscar al papá y al primo para que le hagan la tarea, que él mismo pueda hacerlo a través de mis explicaciones y creo que en eso fallé al comienzo he fallado, creo que encontraré más fallas más adelante, pero sí he mejorado bastante. Cod: autoformación con pertinencia”.

El eje horizontal: Formación en pregrado, contiene una fuerte disjunción entre estos dos semas, por un lado el Reconocimiento (+) en positivo, porque los egresados están convencidos de la gran importancia, pertinencia y justificación de su pregrado para llegar a ser los docentes que son, aunque algunos de ellos como se verá más adelante hicieron pruebas antes de cursar o finalizar su formación universitaria para ver si tenían lo necesario para el ejercicios e la profesión, asunto que resultó preponderante en su elección. Bien, por el otro lado se encuentran las críticas, no en un sentido destructivo ni el hecho de ubicarlo en sentido negativo significa que se vea como una mala formación, las elucubraciones u ocurrencias expresadas van más en el sentido de aquello que tras tener experiencia en el medio laboral, los maestros en ejercicio desean que se pueda incluir en el pregrado y se intuye que con una marcada incidencia de la práctica a lo largo

del proceso y en especial en el último año. Así lo evidencia uno de los relatos que originan esta categorización e interpretación:

P3Ep “En primera instancia, obviamente la formación en la universidad, desde la parte de la licenciatura, desde la parte pedagógica que aprendemos y la parte de metodología. Pero lo más importante es la práctica como tal, el hecho de estar dentro del aula, con los niños”

Las inferencias que se pueden hacer en cada uno de los cuadrantes harán sutura entre los semas de los ejes en cada uno de los cuadrantes. Así en el cuadrante donde se encuentran los semas en positivo Reconocimiento y Humanista altruista, contiene lo que más reconocen en la formación del pregrado y que les ha dado la posibilidad de lectura del contexto y el conocimiento de los niños como personas importantes y protagonistas del aprendizaje del inglés en el aula de clases.

G3Lm “Aprendí a enseñar, yo recuerdo mucho la clase de metodología del inglés, también las materias pedagógicas que vimos, recuerdo clase de psicología, todo lo que tiene que ver con el desarrollo humano, de ahí aprendí muchísimo”.

Ahora bien, pasando al siguiente cuadrante, sin querer presentar una relación dialéctica mutuamente excluyente o que se pueda reducir una reflexión en la otra, los docentes refieren haber aprendido en la experiencia, desde un punto de vista de autoformación humanista y altruista, que lo más importante que los estudiantes aprenden en el aula de clases es a Comprender y comunicarse en inglés y esto no necesariamente es lo que se aprende en la licenciatura, esto lo enseña más el quehacer cotidiano en el aula, y le baja la intensidad a asuntos como el vocabulario o la gramática del inglés, al parecer la recuerdan con sentido de repetitiva en el aula universitaria. Algunos relatos así lo muestran:

JPc4 “Para mí lo más importante es que ellos comprendan la estructura que tiene el inglés, más que el significado, siempre se los digo: “no piensen en español, piensen en inglés”. Cod: importante pensar en inglés (comprender)

P3Ep “y me dijo: “Hello, profe buenos días”, no sé cómo fue que me dijo, pero me dio mucha risa porque es que lo hizo muy especial, muy espontáneo, pero quiere decir que se le quedó algo de la clase, al hacerlo incluso en la calle, entonces yo digo que se está progresando en algo, de pronto no es un progreso tan grande digamos como en un colegio privado, pero digamos que están dando algunos pasitos para poder llegar a un bachillerato donde a los niños ya se les mete un poquito más de horas de inglés y que ojalá pudiera continuar con esa parte comunicativa que es lo más importante, ¿cierto? Que se puedan comunicar en lo poquito que aprendan pero que haya esa comunicación”. Cod: lo más importante: comunicarse

El cuadrante que más demuestra un sentido crítico a la formación lograda en el pregrado tiene que ver con el encuentro entre las Críticas y la Técnica, donde al parecer se reconoce como una situación problemática el hecho de que la práctica esté vinculada únicamente al bachillerato y hace falta que se hagan acercamientos a la educación básica primaria. Los egresados tienen dos tipos de experiencias aquí, uno de ellos, cursaron la práctica cuando era a un año y refieren que fue poco el contacto con los niños como para poder comprender los intrínquilos de la profesión, aun así, resienten la ausencia del segundo semestre de práctica, asunto que conocen apenas por información de terceros. Otros docentes de inglés en primaria vivieron el cambio y cursaron solamente un semestre de práctica lo que se evidencia también en el reclamo por más clases para niños, más conocimiento sobre los niños. Veamos algunas elucubraciones.

P3Ep “Le agregaría un poco más de contacto en el aula, porque a mí si me tocó una práctica de un año, no sé cómo será ahora, pero por ahí he escuchado que solamente lo hacen como un semestre, o bueno, en fin, el hecho es que cuando estamos en la formación en el pregrado, yo creo que falta un poquito más de contacto con el aula, con lo que realmente nos vamos a enfrentar durante el resto de la vida, si obviamente tomamos esa decisión como la tomé yo de ser docentes, como vida cierto, como proyecto de vida, es eso: tener como ese contacto. Ya con el tiempo que uno va adquiriendo la experiencia de estar en el aula, uno se da cuenta que si realmente ama esta profesión, es una de las cosas más importantes, como lo dije anteriormente,

es lo que más nos enseña, es lo que más nos enseña a nosotros como docentes: cómo son los estudiantes ahora, cómo eran anteriormente, cómo debo llegarle ahora a los niños, que es muy diferente a llegarle a un adolescente o a un adulto, cómo debo llegarle a esta edad de tercero o de tercero, cuarto o de quinto que son también tres edades totalmente distintas; tener en cuenta, también, esos conflictos familiares que tienen muchos al ser un colegio de estrato muy bajo, donde los niños a veces llegan sin un desayuno y qué ganas van a tener de aprender cualquier inglés, cierto, entonces, hay que ver todas esas partes no solamente que es que tiene que aprender inglés sino que también tengo que meterme en el tema humano, también y el tema de que no solamente son unos depósitos donde yo voy a llegar y miren el vocabulario o gramática o cancioncitas, no, son seres humanos, son niños, que merecen nuestra atención y que merecen también ese rato que están con nosotros en el salón ser reconocidos por lo poco que puedan hacer, o por lo mucho que también produzcan, entonces, la parte humana no se puede olvidar de nosotros como docentes, seamos de cualquier área, llegarles con muchísimo cariño, con muchísimo amor y con muchísimo respeto porque a veces ellos no reciben estas cosas en la casa y digamos que en el único lugar que se sienten seguros, es la escuela y llegar y que de pronto uno, que si no dijo bien la palabra, entonces cero: no; obviamente, hay que mirar el contexto y hay que mirar toda esa parte humana de los niños”.

JPc4 “Mira la verdad, yo creo que a través de la experiencia que da el aula. No es nada que esté escrito, sino que a medida que fui enfrentándome a este grado empecé a pensar: ¿Qué hago para llamar a estos niños y que de verdad entiendan? sobre todo porque estoy en una institución que es muy buena, pero que el proceso que tienen de inglés antes de mí, no lo era tanto, entonces, es querer hacer mucho, pero no existía como el material, pues ¿Cómo se dice? No existía la formación necesaria para hacer eso, entonces, a medida en que iban pasando los días yo miraba cómo ellos respondían mejor, entonces me di cuenta de que con el tercerito funciona mucho moverse, funciona mucho ponerlos a leer, sacarlos al frente, que estén muy activos...”

precisamente porque, como por esa transición en la que está su cuerpo. Yo enseño en el (...)

G3Lm “Si, me nutrí bastante de las materias que te acabo de mencionar para poder enseñar inglés, de pronto, una sugerencia, si se debió haber enfocado un poco más en clases para niños, ¿cierto? De ciertas edades, de pronto que haya una materia que se encargue de enseñar precisamente para primaria, porque como vemos casi todos salen es a enseñar a secundaria, en mi caso mi sueño era estar en primaria nombrado y enseñar inglés”.

JPc4 “Conocer más sobre el proceso de formación del niño, conocer más sobre el proceso de evolución del lenguaje de un niño y conocer más del proceso de adquisición del lenguaje de un niño”.

P3Ep “En primera instancia, obviamente la formación en la universidad, desde la parte de la licenciatura, desde la parte pedagógica que aprendemos y la parte de metodología. Pero lo más importante es la práctica como tal, el hecho de estar dentro del aula, con los niños”.

JPc4 “Uno también trabaja un libro, pero no le dicen: “bueno, haga este ejercicio”, sino que a uno le dan como la gramática, lo que pasa es que yo no vi inglés en la universidad yo lo digo por el tema de francés, que uno se guiaba por un texto base y ahí iban haciendo las actividades, pero el teacher’s book da opciones que yo escasas veces las sigo, entonces siento que falta eso”.

Aquí enfatizo en una intuición que me surge a partir de la relación semántica de la estructura y es que se contraponen los cuadrantes superior derecho e inferior izquierdo, en este último aparece todo lo que la experiencia les dicta a los maestros. Se puede mejorar la formación en el pregrado si se hace más práctica específicamente vinculada a los niños de la educación básica primaria de los grados del nivel 3. Negarle al estudiante en formación el contacto con el aula es obligarlo a formarse en el ejemplo de sus profesores, que se han preparado para enseñar en el contexto universitario, es decir, en una educación de adultos, además apasionados por el aprendizaje del idioma. Nada más

lejano de la realidad del aula de primaria de educación pública y en ocasiones de la privada.

La referencia a la educación pública y la brecha con la privada es porque los niños de esta última tienen la oportunidad de ver otros escenarios, donde la aplicación del aprendizaje se convierte en estímulo externo para construir motivadores internos. Me refiero a los niños que viajan, conocen otros países, entre otras actividades, son quienes viven en las instituciones privadas a las que pertenecen o han pertenecido los profesores entrevistados. Encuentran en esta experiencia motivos suficientes para querer aprender inglés, pero los niños de educación pública, además de las brechas sociales y económicas a las que están sometidos por nacimiento, no tienen este tipo de experiencias para saber por qué y para qué es necesario el aprendizaje del inglés.

A eso le sumamos un magisterio formado sin el contacto con la realidad de los niños. Intuyo de acuerdo con el sentido de sus discursos que tienen en la cabeza unos niños genéricos, vinculados a las habilidades cognitivas del paso entre etapas del desarrollo de la adolescencia y la juventud, es decir cuando las vías de aprendizaje del lenguaje están cerrándose, seguramente, una idea mental bajo el supuesto de que los niños de básica secundaria son muy similares a sí mismos al momento de egresar. Un autor que seguimos en el grupo de investigación Alejandro Cerletti (2008; 2013), en conferencia en la Universidad de Caldas (2018) sostenía que es muy potente la imagen mental del ideal de maestro que se configura en el estudiante de formación de maestro en la experiencia vivida como estudiante, allí hay un referente que no se conceptualiza, pero que se observa, que se siente, del cual se asume un ejemplo positivo o negativo, que luego es estructurante en la evocación que se hace en la propia práctica pedagógica docente.

Así las cosas, el alejamiento de la realidad de los niños de básica primaria, la reducción de la exposición a la práctica a un semestre privilegia la idea de maestro basada en la experiencia de ser estudiante e idealizando maestros universitarios, que no tienen la pretensión esencial, que tal vez sea importante o en algunos casos accidental el hecho de tener o no tener este propósito de enseñar a enseñar el idioma, porque además pertenecen al departamento de idiomas y su interés es que los estudiantes desarrollen el aprendizaje de L2 no el aprendizaje de la enseñanza, necesariamente. Lo anterior está bien, es decir,

se requiere, desde la perspectiva de la formación en dominio específico, que el maestro tenga un amplio y profundo dominio de la lengua extranjera que va a luego a enseñar, con valoración internacional, pero no se evidencia la misma potencia en la formación para la enseñanza que se hace en escenario universitario teórico y no en escenario práctico real. Los maestros en ejercicio lo que sugieren cuando se les ha preguntado qué le cambiarían o mejorarían a su formación es que haya más práctica en la realidad con niños de primaria.

El último cuadrante vincula los semas técnica y reconocimiento a través de las categorías primeras experiencias, foco en la memoria y enfoque en bachillerato. Lo que significa que se adquiere experiencia, la cual puede ser evocada, pensada y reflexionada para ser evidenciada en la vida cotidiana en la enseñanza de L2, pero esta está vinculada de nuevo con la secundaria y desde lo que se ha aprendido en la enseñanza en el pregrado, por ello de manera evidente en mis intuiciones puedo decir que regresan a las prácticas de aprendizaje con base en la repetición, que fundamentalmente busca que se trabaje la habilidad cognitiva básica de la memoria.

G3Lm “Que son difíciles para ellos, repitiendo, o sea, y he visto con satisfacción que los niños se las graban y que les ayuda enormemente en la pronunciación (...) Podemos hablar del TPR: “total phisical response” se utiliza mucho en clase a través de juegos, movimiento, tienen resultados inmediatos, positivos, a mí me gusta, porque los niños memorizan. Entendemos que el idioma inglés necesita mucha memorización y a través de esos juegos los niños aprenden mucho.”

Un asunto que me llama mucho la atención es que los maestros en ejercicio se vincularon a actividades de enseñanza del inglés mucho antes de llegar a la práctica, incluso antes de iniciar su formación en la licenciatura para saber si les gustaba, para tratar de comprender la enseñanza a los niños, una experiencia que recuerdan con mucho cariño, entre emotivos relatos que los conectan con una época de la vida muy distinta, despreocupada, se me antoja, un tanto irresponsable, porque genera la impresión de que no tenían ninguna preparación, pero apelaron a una reflexión fundamental, pensando en enseñar como les gustaría que les enseñaran. Una vez más la imagen del maestro que se

quiere ser, echando mano de lo que se tiene en la cabeza es la preponderante. Vemos cómo lo describen los maestros:

JPc4 “en mi formación... (largo silencio) yo llegué aquí porque yo cuando estaba en el colegio empecé a ver inglés y me fue muy bien, mi madrina era profesora de un a escuelita pública que quedaba cerca al colegio donde yo estudiaba bachillerato, entonces yo le dije: “si quieres, yo vengo y les doy clases de inglés a los niños, pero tú me das las fotocopias” me dijo: “listo, cobrémosle las clases” cada niño pagaba, no sé, mil pesos por clase porque era un colegio bastante pobre, yo sacaba las fotocopias y lo que me sobraba de plata se los llevaba en dulces, premios, yo la verdad nunca me ganaba nada. Ahí empecé a enseñar, yo lo tenía muy claro, a mí siempre me gustó enseñar, pero mi mamá, para variar, no quería que yo fuera profesora, mi mamá tenía como en mente que yo fuera como enfermera o una vaina así; entonces ahí empecé a enseñar y enseñé hasta que entré a décimo, yo empecé a enseñar en sexto hasta que entré a décimo, porque en décimo hice una modalidad de bachillerato industrial, había dos días a la semana que no iba al colegio, entonces ahí se me empezaron a partir las clases pero yo le enseñaba inglés a dos primitas y armé tablero en la casa, mi mamá me compró un pedazo de acrílico, me empezó a apoyar y dijo no pues sí, sí les vas a enseñar: dale y empecé a enseñarles inglés a ellas y luego entré a estudiar artes y lo tenía claro que iba a estudiar artes y que iba a estudiar otra cosa y pues teniendo en cuenta que ya tenía el inglés porque yo aprendí inglés en el colegio, no el inglés del colegio sino en mi época de colegiala entré al colombo entonces tenía muy buen nivel de inglés, dije tengo que estudiar otra licenciatura para tener opción de dos cosas, porque la verdad yo sabía que con artes el trabajo iba a estar difícil”.

G3Lm “Recuerdo que la primera vez, porque yo no quería ser profesor, entré a lenguas e iba a estar un semestre no más y yo dije, bueno, si a mí me gusta esto me tengo que ensayar y tengo una tía que enseña en una escuela pública, le dije que me diera la oportunidad de enseñar allá, yo no tenía ni idea, sólo que en la cabeza tenía: ¿Cómo me gustaría a mí que me

enseñaran si yo fuera un niño? Y llegué con varias ideas que sí eran tal, tal como eran: como se debe enseñar y pues esto lo corroboré, lo estudié y lo asimilé ya en la universidad esos conceptos, de manera más clara ya no sólo a través de la experiencia, ya de una manera más técnica”.

Esto también me conecta con uno de los relatos representativos de esta visión humanista de la enseñanza del inglés con niños que además me llevó a encontrar a Vásquez quien hace ya algunos años presentó a la comunidad académica los avatares del ser maestro, entonces intentaré conectar estos dos relatos que bellamente muestran cómo se piensa en los niños desde la imagen del maestro sembrador. La maestra comenta y luego Fernando Vásquez:

P3Ep “El hecho de ver progresar a un niño en algo que cuando tu empiezas el año está en ceros y ver el progreso cada período cada mes y al final del año ver un progreso, eso es muy gratificante. Esa es una de las cosas que más me motivan a mí: ver el progreso de ellos. Que en un futuro no sabemos qué va a pasar, pero por lo menos estamos agregando un granito de arena para su formación y que sabemos que el inglés en este momento hace parte de la globalización y es como sembrarles esa semillita, desde primaria, desde incluso transición a quinto, creo que es la semilla que uno siembra para que ya en bachillerato ellos empiecen a cogerle más cariño a esta segunda lengua y de pronto quien quita en el futuro puedan tener el deseo de seguir aprendiendo y de formarse muy bien en este idioma, pero entonces es eso, ver el progreso de los niños, verlos crecer. Cod: maestro sembrador”.

El maestro como sembrador:

“Ahí está la semilla, el alumno, y ahí también la tierra, el medio o el escenario propio para que este apetito de vida germine. Nazca. Educar, entonces, parece ser una tarea de cultivo, de labranza. Y el punto final -la cosecha- es conseguir que el alumno semilla sea fruta, que él mismo se convierta en fuente de vida para otras vidas. Salta a la vista: la analogía recoge un rumor de parábola cristiana, dependiendo de dónde caiga la semilla, así el resultado. Aunque, pensándolo mejor, también es esencial la

habilidad, el pulso, el olfato del sembrador para saber dónde sembrar la semilla. De otra parte, la analogía invita a pensar en una idea de trato directo, de contacto cuerpo a cuerpo. Cada sembrador debe estar frente a su parcela, frente a su cultivo. Pareciera que la analogía propusiera una interacción, mano tierra, semilla... entonces, untarse de tierra o untarse de tiza viene siendo como la misma cosa. Se desprende de esta analogía toda serie de asociaciones con el trabajo del maestro: la idea de algo que merece ser cuidado permanentemente, de la deshierba oportuna, del abono y de la prevención; del preparar la tierra, del arado; pero, además, de algo que está sujeto a los avatares del clima y del viento. Hay una zona de azar que por más que el sembrador quiera controlar, escapa a sus deseos. Y otro punto altamente azaroso: a veces, por querer podar la planta, por quererla limpiar de maleza, el sembrador termina por cortar su esencia". (Vásquez Rodríguez, 1999).

Estructura cruzada: la diversión es la innovación



Ilustración 3: Figura: Estructura cruzada: La diversión es una innovación. Fuente de elaboración propia, con base en el análisis estructural del discurso (Ordoñez, (2018))

El título de la estructura es la diversión es la innovación, porque así lo dicta el sentido que le dan los maestros en sus discursos a estas dos situaciones que van juntas e indisolubles, eso sí, que se han vinculado en la experiencia profesional enseñando L2 a los niños en básica primaria. Es claro que todo menor de dieciocho años es un niño (ONU 1989) pero los niños de la primaria necesitan que se haga divertido su aprendizaje en algo tan desconocido como L2 en ambientes de aprendizaje de la educación pública. Los maestros han desarrollado diversas estrategias para movilizar esta experiencia para los niños, en la búsqueda de romper con el desinterés y el aburrimiento de las prácticas tradicionales. Esta estructura está soportada en la interpretación que propone Ricoeur quien propuso que una cosa es si misma y su contrario al mismo tiempo, como dos caras de la misma moneda.

La estructura está formada por dos ejes cruzados, el vertical nominado Emoción y aprendizaje, formado por los semas Diversión curiosidad (+) en disjunción con Desinterés aburrimiento (-); cruzado con esta relación, el eje horizontal formado por los semas en disjunción innovaciones (+) y conservadurismo (-).

En el cuadrante superior derecho, donde se juntan los dos semas positivos Diversión curiosidad e innovación, aparecen las categorías del discurso vinculadas con este cruce: diversión, lúdica; relación familia disfrute; diversas innovaciones que refieren los maestros, que resultan sumamente importantes para el desarrollo del aprendizaje de los niños, pero siempre vinculadas semánticamente con la diversión; así como la curiosidad, dado que los niños son proclives a aprender de esta manera, que intuyo debería ser la manera como deberíamos aprender todos, todo el tiempo y todos los conocimientos escolares.

JPc4 “bueno, yo me tengo que basar en un libro, tengo un texto guía que se llama “puf truck” yo de ahí uso lo que nos da el libro que es una plataforma virtual, uso todo lo que haya de gramática del libro, pero yo utilizo mucho... tengo una rutina, de un calendario, que es un calendario que uso desde primero a tercero, pero en el calendario de grado tercero y cuarto lo que hago es aumentar la complejidad del calendario, es decir, tengo días de la

semana, meses del año y hago Phonics, entonces la repetición es algo que uso mucho y lo uso con canciones, con movimiento y con juegos de coordinación óculo-manual, es decir, que tiro una pelota diciendo una palabra del vocabulario que estamos aprendiendo ellos la reciben y para volverla a tirar tienen que decir otra palabra y entonces en todo esto hay un tema de coordinación y de atención grandísimo que con los grados terceros, cuartos y quintos me ha funcionado muy bien al memorizar estas palabras”.

P3Ep “podrían ser muchas, sin embargo, hablemos lo típico respecto al tema, en el tema de virtualidad con los estudiantes donde yo trabajo, son un poco con un nivel bajo en el tema del inglés, sin embargo, yo trato de formar... de hacer mis clases más interesantes para ellos, porque al saber que digamos su nivel es bajo, en el idioma, ellos obviamente pierden el interés respecto al aprendizaje de esta segunda lengua. Entonces lo tratamos de hacer en esta forma virtual, sin embargo, cuando estábamos en presencial también lo hacía así, muy dinámico, muy el tema de canciones, juegos, para que ellos tanto asimilen el idioma, como que lo puedan disfrutar”.

P3Ep “Entonces recuerdo una clase donde a los niños les encanta, a ellos les gustan mucho las canciones, y el hecho de escucharlas y repetirlas hacen que digamos su pronunciación sea un poco más fácil para ellos, haciendo que en algunos momentos ellos no comprenden lo que están diciendo, pero cuando son videos con imágenes, canciones, pues ellos lo van entendiendo y lo van captando mucho mejor, entonces yo creo que la parte lúdica es súper importante para los niños de primaria de 3° a 5° para poder aprender el inglés”.

En el sentido de las manecillas del reloj el siguiente cuadrante es el superior izquierdo que vincula la diversión curiosidad (+) con el conservadurismo (-), una relación poco recurrente en los discursos pero que se intuye a partir de algunas experiencias de los maestros en las que se puede ver un reclamo por más de esto, para romper con el conservadurismo, con la enseñanza acartonada. Por ello los maestros refieren, por ejemplo, la importancia de la autoformación lograda en el contacto con extranjeros que

enseñan en la básica primaria; así como la ausencia de perspectiva infantil en su formación como licenciados en lenguas modernas y en ocasiones en las mismas instituciones donde trabajan.

JPc4 “Estuve, me hice un curso de Joly Phonics de manera autónoma, es decir, empecé a buscar de qué se trataba, para qué servía, cómo funcionaba, y todo eso, la verdad en tiempos libres, como en búsqueda de... autoformación” (...) “Yo intento seguir profes americanos, que tengan sitio de ventas de material educativo en inglés, entonces, con ellos a veces hay capacitaciones, o hay way the voice de material entonces ellos enseñan ahí cómo usar el material, cómo se puede hacer, para qué sirve, yo tuve la oportunidad de trabajar en un colegio mega bilingüe, entonces, también estar en contacto con extranjeros ayuda mucho porque ellos tienen otras estrategias, y absorber todo eso lo que más se pueda, porque la verdad con los extranjeros se aprende mucho. Intento mirar videos, intento conocer, por ejemplo, cómo son los logros que es lo que un niño debe saber en los Estados Unidos y lo intento como acomodar acá a lo que se puede hacer acá, obviamente, porque estoy en un colegio privado” (...) !uy! yo te cuento que sería... ¡un avance grandísimo!, que las instituciones valoraran más lo que el profesor sabe, que lo que dicen que debe enseñar o lo que está escrito que se debe enseñar, sino que los dejaran vivir el inglés, yo se lo dije alguna vez al coordinador, le dije que los dejen, que dejen que el salón esté lleno de decoración, que haya o que tengan un salón donde ellos lleguen a inglés, no el mismo salón pa todo, sino que ellos lleguen a inglés, en la institución hay un salón, pero está pensado para los grandes y no para los chiquitos, si yo me llevo a tercero o cuarto para allá, me lo llevé una vez y aprendí la lección, no está adaptado para ellos, no tiene unas sillas cómodas, el salón es lindo, este año lo habíamos puesto súper lindo, pero no está adaptado para ellos y a mí me gusta un salón para mí, porque yo hago mis cosas y yo tengo mis espacios y a mí me gusta trabajar por centros y me gusta trabajar en puesto y me gusta trabajar en el piso y me gusta mi rincón de lectura, pero no lo tengo desafortunadamente, pero yo sé que algún día me lo van a dar.

Entre conservadurismo (-) y Desinterés aburrimiento (-) sucede la reflexión sobre las ausencias que se encuentran en la experiencia vinculadas con los sucesos de la pandemia y los mitos acerca de los niños y su relación con la tecnología que es evidente en relatos que a los que se les asignó la categoría sin formación en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (Tacs) lo que implica poner las Tics al servicio del aprendizaje en el aula y en las que los niños han sido actualizados poco a poco por un cuerpo docente que ha aprendido en la práctica docente.

G3Lm “Otra que yo me imaginaba, para efectos de graduación de la maestría, todavía no lo he hecho. Que empecé el año pasado y que tuve que parar por la pandemia era dejar un poco de lado el aula tradicional, como te digo... (pausa) quería que los alumnos aprendieran de una manera más autodidacta, por ejemplo, si yo en el salón pongo un audio para que hagan un ejercicio de escucha, tú sabes que hay unos que aprenden más rápido, otros tienen un aprendizaje mucho más lento, algunos escuchan mejor, otros se pueden comunicar mejor teniendo todas esas variables dentro de un salón es muy importante, me parece a mí, que cada niño vaya llevando su propio ritmo de aprendizaje, ¿Cómo estaba yo tratando de innovar? (...) Yo los llevé a la sala de sistemas, debo decir que los niños de hoy, que dicen que naturalmente utilizan un computador, sin ningún problema, bueno, eso es lo que dicen, ahí me di cuenta de que los muchachos de hoy simplemente saben chatear, saben recibir llamadas, porque para buscar información no tenían ni idea cómo.”

Finalmente el cuadrante inferior derecho en el que se encuentra la relación entre el Desinterés aburrimiento (-) y las innovaciones (+) donde se evidencia que en algunos relatos los maestros no encuentran la innovación en su propia creatividad o capacidad de adaptación al contexto de sus reflexiones basadas en la experiencia, sino que, estas innovaciones vienen de agentes externos de los que se recibe capacitación e intuyo a un maestro que se convierte a sí mismo en mediación para acercar al aula estas innovaciones pero que puede pasar algún tiempo sin que se sienta capaz de producirlas por sí mismo.

Pero hace dos tres años, el British Council junto con el Ministerio de Educación sacó el currículo sugerido para inglés para primaria y la verdad fue

muy interesante, yo estuve en la capacitación acá en Manizales con muchísimos docentes de casi todos los colegios públicos de primaria que daban inglés y fue muy interesante porque vimos que realmente, por ejemplo, lo que yo aplicaba, lo que muchos docentes aplicábamos, la parte lúdica, la parte de canciones, la parte de dibujos, la parte de meterle el tema de que son niños, cierto, es lo que estaban aplicando desde este currículo (...) Entonces, desde ese punto de vista del nuevo currículo para el inglés en la primaria, ha sido un éxito total, a mí personalmente, me ha servido muchísimo este nuevo currículo y lo estoy aplicando a los estudiantes de 4° y 5°.

De nuevo aquí la tensión no se encuentra dada por un juicio de valor, sino por el sentido que aparece en los relatos, donde al ser cuestionados por sus formas de innovación la referencia viene de una experiencia en una capacitación y no dada por su creatividad. Está muy bien que los entes territoriales como las secretarías de educación, los aportantes privados al sector educación hagan sus procesos de capacitación y que puedan ser reconocidos por los docentes, pero esto es más una aplicación o mediación aprendida en una capacitación que una innovación construida en la experiencia.

Como resultado de este análisis se puede colegir que, en la experiencia de autoformación los profesores han logrado avances muy importantes en la construcción de sus innovaciones cuando éstas vinculan la diversión al aula de clases, es decir, la diversión es la innovación, ver a los niños desde esta perspectiva, más que como objetos de la educación, como sujetos de la formación, a quienes hay que ayudar a transitar por la formación para conseguir ser mejores seres humanos y hacer de ese tránsito un disfrute, en el que se sacie la curiosidad con las acciones intencionadas del docente es al mismo tiempo y no menos importante un disfrute para el maestro. Una experiencia que recoge esta emoción encarnada en los docentes podría ser la siguiente:

JPC4 “entonces ahí, la verdad creo que fue algo como de siempre y en primaria porque no me gustan los grandes, porque mira yo considero que soy una profesora demasiado activa, demasiado extrovertida, ahí es donde viene el teatro; siempre me ha apasionado el tema del proceso lectoescritor en inglés, entonces, siento que en estos grados todavía puedo alcanzar ese

proceso de poderlos, todavía, interesar por el idioma, de que ellos “wow”, digan: “qué chévere”, porque en inglés se pasa rico y todavía lo dicen, entonces, ¿por qué me gusta? porque todavía están pequeños, aunque es un grupo difícil porque, por ejemplo, tercero hormonalmente es muy difícil, pienso que es un grupo muy bonito, es un grupo que todavía se deja llevar que todavía deja jugar, que todavía deja payasear y a mí me gusta eso, a mí me gusta jugar, a mí me gusta actuar a mí me gusta disfrazarme, a mí me gusta que ellos disfruten esa niñez, pero en inglés (...)

CONCLUSIONES

Al comprender las dos estructuras cruzadas en la que se recogen los relatos de los docentes, con base en sus experiencias, luego de pasarlas varias veces por el tamiz de la interpretación, hago una síntesis de mis intuiciones profundas (Manen, 2016), de mis comprensiones del fenómeno estudiado, es decir, al develar las experiencias de formación de los docentes que enseñan inglés en este tercer nivel de la educación, en los grados 3° 4° y 5° de la básica primaria, logro evidenciar que la autoformación es en parte producto de la misma formación del pregrado que nos enseñó a pensar como maestros en la educación de los niños y en la enseñanza del inglés, más que como una habilidad, como parte pertinente de la construcción de seres humanos altruistas, tal como se intuyen sus maestros.

Así mismo, demostré en el análisis que he logrado interpretar en sentido hermenéutico desde la fenomenología de Ricoeur de las experiencias de formación de los maestros que enseñan inglés, porque, a partir de sus anécdotas, elucubraciones u ocurrencias, convertidas en texto, las he analizado y descubierto su estructura semántica, para de ellas desentrañar el sentido de la autoformación de los maestros de este nivel de enseñanza del inglés. Justamente, al desentrañar esas estructuras de sentido, es decir, la direccionalidad de su interpretación, donde lo dicho y el querer decir se articulan de manera indecible (Potestá, 2013), me atrevo a decir que la formación inconclusa de los maestros egresados de la licenciatura, la culminan los niños como mayores enseñantes, pues la enseñanza es toda intervención social que deviene en transformaciones (Camillioni, 2009) y con ello se hace realidad en nuestro contexto el cambio cultural de la cultura prefigurativa advertido por Mead (2002), e informado en nuestro contexto por Narodowski (2016). Los niños son ahora, en terreno, los educadores de los licenciados que no tuvieron prácticas suficientes para conocerlos durante el pregrado.

Esta síntesis comprensiva resulta muy cercana a mi propia experiencia como docente durante años en el contexto de la educación básica primaria, contexto en el que se genera una conciencia de sí como sujeto del aprendizaje, por ello es el momento de agradecer esta experiencia de profundización en mis intuiciones sobre lo valioso que es

ser maestra de educación básica primaria, porque a partir de la enseñanza de un idioma se puede jugar con los niños, lograr divertirnos mutuamente, lo que en las aulas cada vez es más complicado, porque ha habido escenarios en los que incluso se prohíbe o se castiga la diversión como enemiga del aprendizaje.

Logré analizar las innovaciones que surgen en las interacciones cotidianas, reflexionadas desde el acceso privilegiado que tienen los maestros hacia sus memorias y llegué a comprender el sentido de estas innovaciones que son fundamentalmente pedagógicas, porque los maestros se ocupan de resolver los interrogantes acerca del sujeto que se forma en sus aulas, que pasa esencialmente por el reconocimiento de éste como un niño y la innovación más potente pasa por la diversión en el aula, logran con esto que al aula de inglés entre el niño y no solamente el alumno o el estudiante es un trabajo de humanismo, de preocupación y ocupación constante de los maestros para lograr incrementar su nivel de performance en el aula.

Se refuerza un humanismo provisto de fundamento experiencial para compartir con redes de maestros que comienzan a surgir a partir de este proceso en el que la apertura fenomenológica hacia lo profundo de la experiencia, porque logramos conectarnos con la anécdota, con el sentimiento, con la emoción potentísima que significa para cada uno ser maestro. Por ello se construyen las innovaciones, se general reconocimientos y críticas al proceso formativo, que siempre es susceptible de ser mejorado en la experiencia y probablemente en la academia.

En este sentido la pedagogía se encarna en los maestros, se hace vida, supera el estudio de las teorías de autores que “están todos muertos” (García Martínez, 2020) y cuyos contextos de intervención, con el paso del tiempo, también han cambiado. Los niños de la psicología del siglo XX hoy son adultos (Postman, 1994; Narodowski M. , 2016), el cambio en la cultura es tangible (Mead, 2002), pero la escuela que muchas veces no avanza al mismo ritmo y alcanzamos a percibir que posiblemente en una dirección confusa, presenta en el diario vivir nuevas reflexiones para el maestro acerca de su procesos de enseñanza, de sus estudiantes y sus condiciones, les ubica en lugares como el del sembrador, o lugares de la esperanza en sus estudiantes a quien más que eso se les trata como niños, porque los docentes se dan el permiso de también explorar su

dimensión infantil, porque la infancia es parte de la condición humana, no se ancla en la niñez (Bárcena, 2017) (Skliar (2020) entrevistado por (Busnadiég, 2020)) y puede ser experimentada en cualquier momento y rol de la vida. Que la infancia haga esencia y sentido en la experiencia de autoformación de los docentes es algo que hay que celebrar.

RECOMENDACIONES

Uno de los propósitos explícitos de esta investigación era conocer en profundidad la experiencia de los maestros, lo que me llevó a conocerlos mejor como seres humanos, como colegas y a algunos de ellos como amigos. Es importantísimo para nosotros sabernos parte de un grupo de personas que hemos decidido dedicar nuestra vida a los niños, a la enseñanza del inglés con ellos y para ellos, permitiéndonos ser nosotros también un poco niños y aprender de ellos. El grupo de docentes que participa de esta experiencia fenomenológica de investigación y de profunda reflexión sobre nosotros mismos ahora estamos configurando una red de conocimiento, para formarnos entre pares, compartir información, materiales y desarrollos particulares, apoyándonos mutuamente para construir saber, como por ejemplo nuestras canciones y ponerlas a disposición de otros.

Es importante recomendar más apoyo en y para la autoformación entrando en contacto con extranjeros que habitan nuestro contexto y quienes también trabajan en la enseñanza en básica primaria. Es necesario que apoyen a los profesores que, sin tener una fuerte formación en la universidad sobre la básica primaria, encaran con muchísima responsabilidad su quehacer y además están en disposición de aprendizaje, ya no sólo de sus costumbres y el uso adecuado del lenguaje, sino de sus posibilidades pedagógicas, sus accesos privilegiados a recursos para el aprendizaje de los niños en edad escolar.

La recomendación final es para el programa de licenciatura, para que amplifique el perfil de formación, las líneas de investigación en pedagogía y didáctica del inglés para los niños de la básica primaria que son quienes encaran el tránsito al bachillerato y de quienes generalmente se escucha llegan con falencias. Se invita también a la construcción de herramientas para los profesores no licenciados que quieren enseñar inglés, pero sus habilidades son limitadas, generando sinergias entre la academia y los docentes en ejercicio que tienen mucho que enseñar a los licenciados en formación y a los docentes que trabajan en su formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán S.A.
- Alarcos, E. et al. (1976), *La adquisición del lenguaje por el niño*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Alcón Soler, Eva (2002), *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.p.56
- Altablero (2005). *Bilingüismo*. *Altablero* (37).
- (s.f.).
- Alvarado, S. V., & Lobet, V. (2013). Introducción . En V. Llobet, *Pensar la Infancia desde América Latina* (págs. 27-34). Buenos Aires: CLACSO.
- Amparo, L. I. (2007). Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 153-167.
- Anderson, R., Manoogian, S., & Reznick, J. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. . *Journal oJ Personalitv and Social Psychology*, , 915-922.
- ASTRID RAMÍREZ VALENCIA, L. B. (2018). Los procesos de formación del docente de inglés en el cotexto global. *Cuadernos de lingüística hispánica*.
- Bandura, A. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Canadá.
- Bárcena, F. (2017). Acerca de una pedagogía de la existencia: la filosofía de la educación y el arte de vivir. *Universidad Complutense de Madrid*, 245-262.
- Böhm, W. (s.f.). *Teoría-Praxis-Poiesis*. BIBLIOTECA DIGITAL CREFAL.
- Böhm, W. (s.f.). *Teoría-Praxis-Poiesis*. BIBLIOTECA DIGITAL CREFAL.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá D.C. : norma.
- Busnadiég, P. (19 de septiembre de 2020). La niñez, en esta época acelerada, pierde la posibilidad de hacerse infancia. *La Capital*, págs.
<https://www.lacapital.com.ar/educacion/la-ninez-esta-epoca-acelerada-pierde-la-posibilidad-hacerse-infancia-n2610383.html>.

- Camillioni, A. D. (2009). Doctorado en Ciencias de la Educación. *Seminario Didáctica de las Ciencias Sociales*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Carmen Tulia Zuluaga Corrales, Margarita Maria Lopez Pinzón, Josefina Quintero Corzo. (2009). Integrating the Coffee Culture with the Teaching of English. Bogotá, Colombia.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Cerletti, A. (2013). Identidad, Igualdad y Educación . *Práxis y Saber*, 17-33.
- Cerletti, A. (2018). I Congreso REgional de Práctica Pedagógica. *Identidad del maestro que se forma en la práctica pedagógica*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185.
- Diez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 251-256.
- El Congreso de Colombia. (12 de julio de 2013). Ley 1651 de 2013. *Ley Nacional de Bilingüismo*. Colombia.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flores García, F. M. (2020). *Desarrollo profesional y su relación en el desempeño docente de la enseñanza del inglés en CID*. Trujillo.
- Fodor, J. (1983). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Fraser Mustard, M. E. (2003). ¿Qué es el desarrollo infantil? Canadá.
- García Martínez, O. J. (2020). *Concepciones de infancia y pedagogía en maestros de Escuelas Normales Superiores de Caldas*. inédito.
- Greimas, A. (1979). *Semántica Estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Guillermo, M. (2003). *Los años de aprendizaje*.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Jay, M. (2009). *Cantos de Experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona, España: Laertes.
- Kuhl, K. P. (2014). A new view of language acquisition. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 11850-11857.
- Larrosa Bondía, J., Christine Rechia, K., & Jaques Cubas, C. (2018). *Elogio del profesor*. Florianópolis: Miño Davila.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la Lectura*. Buenos Aires.
- Larrosa, J. (s.f.). Sobre la Experiencia. *Aloma*, 88.

- León Palencia, A. C. (2016). *Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión*. Bogotá:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/4067/8584>.
- Londoño, O. (2020). *Curso de Teoría de la Formación y Procesos de Enseñanza*. Manizales: Maestría en Educación, Universidad de Caldas.
- Manen, M. v. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Cali: Universidad del Cauca.
- Martínez, O. J. (2020). *Infancia, pedagogía y formación de maestros en las escuelas normales superiores de Caldas*. Colombia.
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso: el mensaje de la nueva generación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- MEN. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Al Tablero*.
- Mónica, S. (2017). El aprendizaje significativo en la educación primaria.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: edu/causa.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos: familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Buenos Aires: Debate.
- Narodowski, R. ,, & Baquero, R. (julio de 1994). ¿Existe la Infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE(4)*, 1-10.
- Ordoñez, C. ((2018).).
- Ordoñez, C. ((2018)). *Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia*.
- Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la Pedagogía. Tendencias que han proliferado en la histortia de la educación. *Universidad del Magdalena*.
- Pachón Rodríguez, J. C., Molina Ramírez, J. P., & Ramírez, L. J. (2016). *Mejorar la Comunicación Oral en inglés, con el Enfoque Natural y el Aprendizaje Vicario a través de Videos Online como Recurso Didáctico, en Estudiantes de Grado Quinto de la I.E.D Escuela Rural de Nuevo Fúquene*. Bogotá D.C. : Universidad La Gran Colombia .
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. México: McGrawHill.
- Parra, Y. J. (2016). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. Buenos Aires: Vintage Books.

- Potestá, A. (2013). *El origen del sentido: Husserl, Heidegger, Derridá*. Santiago de Chile: Ediciones metales pesados.
- Pozo Andrés, M. d., Álvares Castillo, J. L., & Luengo Navas, J. y. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo, J., & Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontaneas ¿Que cambia en la enseñanza de las ciencias? *Infancia y aprendizaje* (38), 35-52.
- Pozo, J., & Rodrigo, M. (2001). Del cambio del contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 407-423.
- Ramos, R. C. (2001). Teaching English in primary: Are we ready for it? *How, A Colombian Journal for English TEachers*, 1-8.
- Rickenmann, R. (2005). Didactics in art education and appropriation of cultural objects in classroom. *Communication, 1st ISCAR Conference, sept 2005*. Seville, Spain.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI España Editores S.A.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos sobre hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, L. M. (Agosto de 2015). El bilingüismo an está lejos. *El Colombiano*.
- Ruiz Ramírez, J. (2022.). *Autoformación toda una experiencia: experiencias de formación de los docentes que enseñan inglés en los grados de preescolar primero segundo y tercero en algunos colegios de Manizales y Villamaría Caldas*. Manizales.: Maestría en Educación Universidad de Caldas.
- Sará, M. M. (January/June de 2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign. Bogotá, Colombia.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* . Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación* . México : Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Novedades.
- Stewart, V., Narodowski, M., & Campatella, M. (2020). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82),, 263-280. doi:<https://doi.org/10.17227/rce.num82-10804>
- Taleb, N. N. (2008). *El cisne negro* . Barcelona: Paidós.
- Tamayo Valencia, A. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia . *Pedagogía y Saber N|* 13, 37-47.

- Tonucci, F. (2020). *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*. Buenos Aires : Losada.
- Trabajo, M. d. (2014). *www.mintrabajo.gov.co*. Obtenido de <http://www.mintrabajo.gov.co/empleo-y-pensiones/empleo/subdireccion-de-formalizacion-y-proteccion-del-empleo/que-es-la-seguridad-social>
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language CLassroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vásquez Rodríguez, F. (1999). Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Signo Y Pensamiento*, 18(34),, 117–124.
- Winfried, B. (1993). Teoría y praxis. *La educación - OEA (Washington)*, 152-154.
- Yeriling, F. d. (2013). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primari. *Multiciencias*, 306-312.

ANEXOS

Autobiografía

Al comenzar el proceso de enseñanza como profesional de Lenguas modernas, me enfrenté a la tarea de enseñar proceso lecto escrito en español como primer momento, la docente con la que yo trabajaba manejaba una serie de actividades muy interesantes de trabajar, que se hacían muy entretenidas en los primeros fonemas, pero después se tornaban repetitivas para los niños y esto hacía que se distrajeran en clase y no se concentraran en las actividades. Como propuesta se me ocurrió que los niños trajeran un objeto de su casa que el nombre empezara por el sonido (letra) que estábamos aprendiendo. Con esto hicimos una pared de objetos que empezaban con cada letra trabajada y los niños presentaban su objeto diciendo, por ejemplo: (trabajando la U- Trajo una cuchara de cocina) “*Yo traje un Utensilio, esta cuchara empieza por U.*”

Al comenzar en una institución donde debía enseñar el proceso lectoescritor en inglés, me enfrenté a tener estudiantes que conocían el proceso en español y otros que no tenían ningún proceso de lecto escritura así que empecé a buscar cual sería la mejor forma de empezar este proceso para todos, de tal forma que leyeran en inglés y no se confundieran con español.

Consulté el orden de los fonemas como se enseñan en inglés y español y ambos manejan ordenes diferentes teniendo en cuenta el desarrollo fonemático de cada lengua. La teoría de Jakobson indica que el proceso empieza con la diferenciación entre vocales y consonantes, pero en el idioma inglés hay 12 y en español 6; lo que me podía a pensar en la dificultad que podría existir para reconocer todos los sonidos vocálicos en inglés y además las consonantes.

En mi búsqueda encontré la metodología de Jolly Phonics y con esta metodología empecé a enseñar el proceso lecto escrito en inglés, puesto que los libros de textos que se usan en las instituciones no están diseñados para niños que apenas estén aprendiendo el proceso lecto escrito en español y esto dificultaba mucho el trabajo con este material.

La enseñanza de los sonidos y los movimientos hacía que los niños se identificaran con cada uno y esto hacía que fuera más fácil la memorización del sonido gracias a la acción y a los ejemplos de palabras que empiezan por el sonido que se está aprendiendo, y se asocia todo al movimiento, al juego y a la práctica permanente de estos sonidos y sus respectivos movimientos.

Los niños fueron alcanzando un vocabulario menor al esperado con el aprendizaje de los fonemas, pero, aun así, aprendieron a leer palabras y su significado usando diferentes ejercicios, además alcanzaron a identificar algunos sonidos vocálicos de combinaciones del idioma que les ayudaban a leer las instrucciones del libro guía de inglés y a sentirse identificados con el idioma.

Imagen Atlas TI

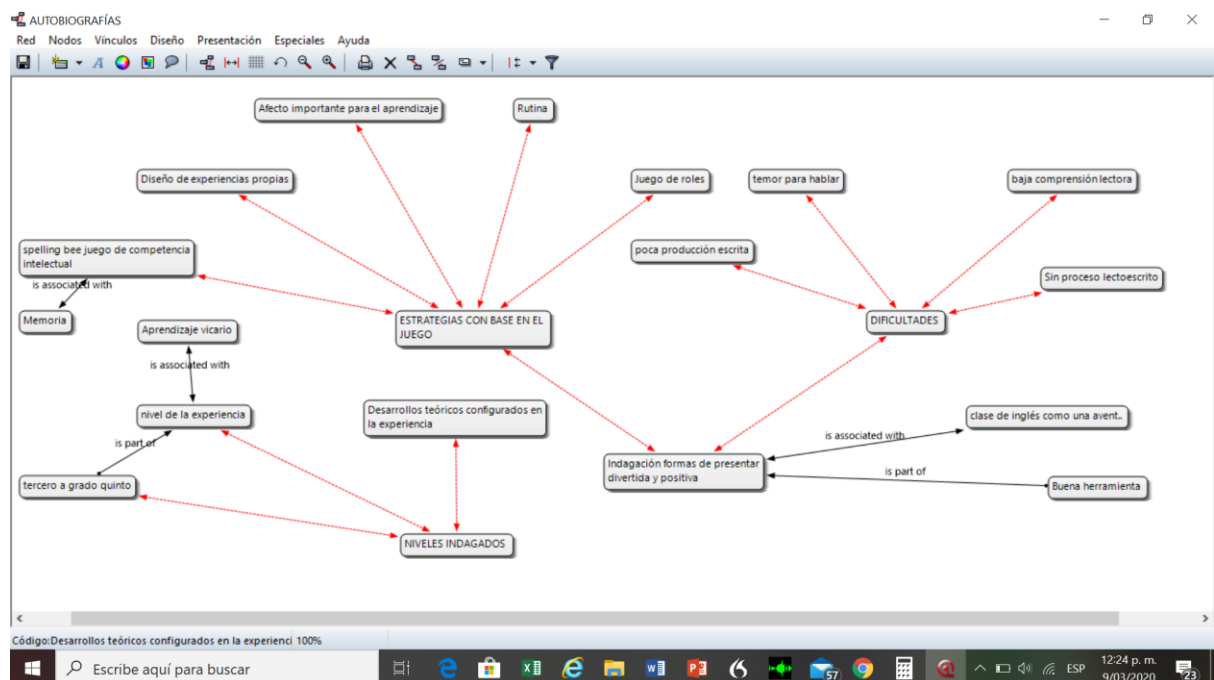


Ilustración 4: Figura: Red semántica de autobiografía; fuente: de elaboración propia

Es una red semántica muestra los niveles indagados, las estrategias con base en el juego y las dificultades de las maestras que trabajan en la enseñanza del inglés en básica primaria de los niveles indagados. Se desprenden las categorías nivel de la experiencia

aprendizaje vicario de grado tercero a grado quinto y desarrollos teóricos configurados en la experiencia de las estrategias con base en el juego se desprenden del spelling Bee el diseño de experiencias propias, la importancia del afecto en el aprendizaje, la rutina y el juego de roles además de la indagación en formas de presentar de manera divertida y positiva de tal forma que se observe la clase de inglés como una aventura y una buena herramienta de aprendizaje

De la categoría de dificultades se desprenden subcategorías tales como la poca producción escrita, el temor para hablar, la baja comprensión lectora, la ausencia de un proceso lecto escrito.

Entrevistas

Reducción del corpus entrevista 1

A: buenas tardes

P: holi buenas tardes

A: muestra las preguntas entrevistas con fines académicos, gratitud por la colaboración, solicitud de consentimiento y sinceridad en las respuestas

P: Paula Andrea Montes Castañeda licenciada en lenguas especialista en bilingüismo con 20 años de experiencia en la enseñanza del inglés: 17 años en colegio privado y hace 3 años y medio en colegio público la mayor parte del tiempo en primaria

A: evoque una de sus clases...

P3Ep

P: podrían ser muchas, sin embargo, hablemos lo típico respecto al tema, en el tema de virtualidad con los estudiantes donde yo trabajo, son un poco con un nivel bajo en el tema del inglés, sin embargo, yo trato de formar... de hacer mis clases más interesantes para ellos, porque al saber que digamos su nivel es bajo, en el idioma, ellos obviamente pierden el interés respecto al aprendizaje de esta segunda lengua. Entonces lo tratamos de hacer en esta forma virtual, sin embargo, cuando estábamos en presencial también lo hacía así, muy dinámico, muy el tema de canciones, juegos, para que ellos tanto asimilen el idioma, como que lo puedan disfrutar. Cod: diversión

Entonces recuerdo una clase donde a los niños les encanta, a ellos les gustan mucho las canciones, y el hecho de escucharlas y repetirlas hacen que digamos su pronunciación sea un poco más fácil para ellos, haciendo que en algunos momentos ellos no comprenden lo que están diciendo, pero cuando son videos con imágenes, canciones, pues ellos lo van entendiendo y lo van captando mucho mejor, entonces yo creo que la parte lúdica es súper importante para los niños de primaria de 3° a 5° para poder aprender el inglés. Cod: diversión

A: ¿Cuáles son las formas de enseñar inglés a los niños de primaria que utiliza, le funcionan y por qué le funcionan?

P: Como lo mencioné anteriormente, la parte lúdica me gusta aplicarla mucho, lo que es la parte de juegos y canciones, primero pues, porque son niños, sabemos que los niños se mueven alrededor del juego, alrededor de la risa, alrededor del goce; más que una clase... magistral de enseñarles una gramática o un vocabulario, digamos como tableriado (como se diría), es más el hecho de meterlos en el cuento, meterlos en cantar, meterlos en un juego, que al principio ellos dicen, no, no entiendo, pero el hecho de hacerlo repetitivo, se van adaptando y comprendiendo mejor. Cod: diversión

Entonces la verdad aplico mucho esa parte lúdica en mis clases de inglés con los niños, también todo lo que tenga que ver con la parte real, o sea, vamos a aprender las partes del salón si vamos a hablar de vocabulario, donde puedan ellos mismos hacer sus flashcards y pegarlos del salón, se les deja actividades en casa que también lo puedan hacer de esa manera, que son unas actividades muy sencillas y que cualquier niño lo puede hacer, con unos simples papeles, cartones y digamos nombrar la parte de su casa, como actividad extracurricular extra clase. Cod: material real

Son como las actividades que más uso, sin embargo, también lo hacemos con algunas clases magistrales, el hecho de hacer una explicación, tratamos de que los niños tengan mucho contacto con el inglés, porque, vuelvo y repito, e, hecho de ser un colegio público, la mayoría de docentes y más de primaria no manejan el inglés, (Cod: límites de la educación pública) entonces no son niños que tienen contacto constante con esta segunda lengua, sólo su clase de inglés y, por lo general, son una hora de inglés o dos máximo tres, que se manejan a la semana, (Cod: límites: baja exposición a L2) entonces, tratar de que esa clase sea muy enriquecedora para ellos en cuanto al contacto con el inglés, desde el saludo, desde aprender una oración en inglés, saber ellos cómo pedirle a su amigo que le preste un lápiz, o que le preste un borrador, profe puedo ir al baño, la famosa frase de ir al baño y cosas como mencionar los objetos del salón como ya lo mencioné y que puedan saludar incluso a los demás durante la clase, (Cod: comandos) digamos si llegó alguien que en ese momento lo puedan hacer en inglés y que tengan como ese contacto constante en inglés y a ellos les gusta, porque el hecho de

decir “juepucha” es que estoy haciendo, de mi boca están saliendo palabras que nunca había utilizado, a ellos les llama mucho la atención, incluso hay un anécdota que me gusta contarla mucho y es que ellos a todo es profe, profe, y desde el principio yo les digo que yo soy la teacher, entonces, “teacher paula, teacher paula” y en algún momento una niña muy pequeña me acuerdo que me saludó en la calle (Cod: atrae por novedoso) y me dijo: “Hello, profe buenos días”, no sé cómo fue que me dijo, pero me dio mucha risa porque es que lo hizo muy especial, muy espontáneo, pero quiere decir que se le quedó algo de la clase, al hacerlo incluso en la calle, entonces yo digo que se está progresando en algo, de pronto no es un progreso tan grande digamos como en un colegio privado, pero digamos que están dando algunos pasitos para poder llegar a un bachillerato donde a los niños ya se les mete un poquito más de horas de inglés y que ojalá pudiera continuar con esa parte comunicativa que es lo más importante, ¿cierto? Que se puedan comunicar en lo poquito que aprendan pero que haya esa comunicación.
Cod: lo más importante: comunicarse

En primera instancia, obviamente la formación en la universidad, desde la parte de la licenciatura, desde la parte pedagógica que aprendemos y la parte de metodología. Pero lo más importante es la práctica como tal, el hecho de estar dentro del aula, con los niños, Cod: teoría bajo vs., práctica alto

Eso hace que aprendamos nosotros como docentes, cómo es la dinámica de ellos, empezando que la dinámica de ahora es muy distinta a lo que era hace diez años, los niños hace diez años no tenían la tecnología que tienen ahora, a pesar de que los niños del colegio donde trabajo son de muy escasos recursos, muchos de ellos manejan un celular, sea de la mamá o del papá y son niños que están constantemente metiéndose que a juegos, o que actividades como el mero chat de un WhatsApp y ven que estas palabritas están en inglés entonces ellos. Cod: cambio generacional

Tienen algo muy importante los chicos de primaria y es la curiosidad de qué es esto, por qué se llama WhatsApp. Cómo se Scribe, como se pronuncia, qué significa y es muy bonito porque comparan como se escribe y como se dice al estilo Chavo, pero es que yo

decía así, pero es que se dice así, pero es que es mejor decirlo de esta manera, no, pero es que se pronuncia así. Cod: curiosidad

Entonces eso hace que el aprendizaje no sólo sea lo que yo le enseño al niño, sino que ellos mismos se van enseñando a sí mismos, van haciendo su propia reflexión de tanta tecnología que tienen alrededor, uno les dice una palabra “¡Ay yo vi eso en tal juego!” profe o sea que eso significa tal cosa... Cod: niño autodidacta

Vuelvo y digo, la dinámica de ahora a los niños de hace diez quince años es muy distinta y tenemos que ir a la vanguardia nosotros como docentes y aprovechar todo eso, no quejarnos de que no sé la tecnología hay que meternos, porque cada vez va a ser más tecnología y los niños nos van a arrasar y más nosotros de inglés, la mayoría de las cosas de tecnología están en inglés entonces, el aprendizaje principal para mí es estar en el aula con ellos. Cod: innovación inundar de tecnología el aula

El pregrado brindó las herramientas suficientes, sí, pero vuelvo y repito como dije ahorita, todo cambia, la variación cada año, cada década es muy distinta, entonces digamos que, en su momento, hace 20 años que me gradué de la universidad, digamos que para ese momento sirvió, lo que hice, lo que empecé a hacer cuando terminé mi carrera y vi que sí me servían muchas cosas y aún hay muchas cosas que sirven, Cod: reconocimiento al pregrado

Sin embargo, uno tiene que estarse actualizando constantemente, para poder ir a la vanguardia de lo que es las generaciones que van cambiando tan rápidamente y cada vez más rápido. Cod: cambio generacional

Pero obviamente si al pregrado le agradezco muchísimas cosas porque fue muchísimo el aprendizaje y de él todavía tengo muchas bases que considero importantes. Cod: reconocimiento al pregrado

Actualizarme creo que la primera parte fue haber hecho una especialización, en la parte bilingüe y constantemente en seminarios, la parte desde la secretaría de educación a

nosotros como docentes públicos nos ofrecen muchísimas capacitaciones y muchas de ellas son gratuitas y las debemos aprovechar. Cod: formación continuada

El año pasado con el mero hecho de la virtualidad hicieron muchas capacitaciones virtuales a las cuales asistí y fueron importantes para poder aprender nuevamente o para reforzar muchos conocimientos que ya tenía respecto a todo este tema virtual la parte tecnológica, la parte de la virtualidad para los niños.

Entonces me gusta estar estudiando, me gusta estar leyendo, actualizándome y pues si hay actividades y cursos para hacerlo pues trato, no de hacerlos todos, porque el tiempo no da, pero si por lo menos actualizarnos en lo que a uno le interesa y lo más importante: para ellos, para los estudiantes. Cod: se actualiza para los estudiantes.

Innovaciones

Muy importante el tema de las innovaciones tecnológicas aplicadas a la enseñanza del inglés, ha sido digamos como el reto porque la verdad tratábamos de hacer actividades cuando estábamos en la virtualidad, actividades como juegos, con el inglés en línea
Cod: innovación tecnología

Hace unos dos años y medio empezamos no sé si para todos los profesores, pero sé que, para el gremio de docentes públicos de parte de planeación en esta área, porque ¿sé que no existía mayor cosa un currículo existía en bachillerato, pero en primaria no había, entonces los profesores de primaria eran los que daban inglés y pues era más el vocabulario, lo que vieran y llenen guías y colorean. Cod: innovación diseño curricular para básica primaria

Pero hace dos tres años, el British Council junto con el Ministerio de Educación sacó el currículo sugerido para inglés para primaria y la verdad fue muy interesante, yo estuve en la capacitación acá en Manizales con muchísimos docentes de casi todos los colegios públicos de primaria que daban inglés y fue muy interesante porque vimos que realmente, por ejemplo, lo que yo aplicaba, lo que muchos docentes aplicábamos, la parte lúdica, la parte de canciones, la parte de dibujos, la parte de meterle el tema de que

son niños, cierto, es lo que estaban aplicando desde este currículo. Cod: innovación pertinencia del currículo para niños

Fue muy bonito ver que ya lo avanzaron en que cada período se va a tratar un tema distinto entonces, cambió muchísimas cosas de las planeaciones que ya teníamos, de simplemente las canciones, sino que se enfocaba a los valores también, incluir a las familias, porque había proyectos donde se trabajaba con familias y muchos papás incluso me decían ¡Ay profe, pero es que yo no sé inglés! Mire que ahí dice que una actividad con la mamá que, con el papá, pero entonces ellos se fueron metiendo y metiendo, hasta que lo disfrutaron también porque se dieron cuenta que no eran actividades tan difíciles, pero que las disfrutaron con sus hijos aprendiendo una que otra cosita en inglés a los papás. Cod: relación familia y disfrute

Entonces, desde ese punto de vista del nuevo currículo para el inglés en la primaria, ha sido un éxito total, a mí personalmente, me ha servido muchísimo este nuevo currículo y lo estoy aplicando a los estudiantes de 4° y 5°. Cod: innovación externa a la autoformación

Como fui yo la encargada de trabajar todo el currículo y había que cambiar la planeación del colegio de toda la primaria desde incluso transición, pues se trabajó muy de la mano con las profesoras de transición a tercero, o sea, transición primero y segundo que ellas son las que dan el inglés que es una hora no más, entonces se hizo capacitación con ellas, digo ellas porque la mayoría son profesoras, bueno todas, entonces se hizo una capacitación con ellas desde transición a segundo para que pudieran conocer el currículo sugerido de inglés desde el Ministerio de Educación y el British Council para la aplicación que les íbamos a empezar a hacer: qué era lo que ellas debían enseñar, qué era lo que debían hacer, qué proyectos habían, aparte de eso es sugerido, obviamente tiene varias cosas por hacer, si yo no quiero hacer esto sino aquello, entonces es muy interesante ver que tiene bastantes cositas por hacer y como son una hora únicamente que se trabaja de clases de transición a segundo pues es un poco complicado porque es muy corto el tiempo entonces toca escoger qué actividades más relevantes para poder enseñarle a los niños. Y que son actividades sugeridas pero

un puede meterle por otro lado también otra cosa, pero de verdad que es bueno ese currículo, porque le dice a uno prácticamente todo lo que debe hacer, dónde ver el vocabulario, dónde ir, si va a haber un video qué video debe haber, le sugiere tres, cinco videos, Cod: experiencia capacitación mutua

Entonces ha sido bonito porque los niños se van metiendo en el cuento y terminamos haciendo un proceso bien interesante, cada período se enfoca en un valor distinto y ha sido chévere trabajar esto con los niños de primaria. Cod: relación con los valores

El hecho de ver progresar a un niño en algo que cuando tu empiezas el año está en ceros y ver el progreso cada período cada mes y al final del año ver un progreso, eso es muy gratificante. Esa es una de las cosas que más me motivan a mí: ver el progreso de ellos. Que en un futuro no sabemos qué va a pasar, pero por lo menos estamos agregando un granito de arena para su formación y que sabemos que el inglés en este momento hace parte de la globalización y es como sembrarles esa semillita, desde primaria, desde incluso transición a quinto, creo que es la semilla que uno siembra para que ya en bachillerato ellos empiecen a cogerle más cariño a esta segunda lengua y de pronto quien quita en el futuro puedan tener el deseo de seguir aprendiendo y de formarse muy bien en este idioma, pero entonces es eso, ver el progreso de los niños, verlos crecer. Cod: maestro sembrador

El maestro como sembrador:

Ahí está la semilla, el alumno, y ahí también la tierra, el medio o el escenario propio para que este apetito de vida germine. Nazca. Educar, entonces, parece ser una tarea de cultivo, de labranza. Y el punto final -la cosecha- es conseguir que el alumno semilla sea fruta, que él mismo se convierta en fuente de vida para otras vidas. Salta a la vista: la analogía recoge un rumor de parábola cristiana, dependiendo de dónde caiga la semilla, así el resultado. Aunque, pensándolo mejor, también es esencial la habilidad, el pulso, el olfato del sembrador para saber dónde sembrar la semilla. De otra parte, la analogía invita a pensar en una idea de trato directo, de contacto cuerpo a cuerpo. Cada sembrador debe estar frente a su parcela, frente a su cultivo. Pareciera que la analogía propusiera una interacción, mano tierra, semilla... entonces, untarse de tierra

o untarse de tiza viene siendo como la misma cosa. Se desprende de esta analogía toda serie de asociaciones con el trabajo del maestro: la idea de algo que merece ser cuidado permanentemente, de la deshierba oportuna, del abono y de la prevención; del preparar la tierra, del arado; pero, además, de algo que está sujeto a los avatares del clima y del viento. Hay una zona de azar que por más que el sembrador quiera controlar, escapa a sus deseos. Y otro punto altamente azaroso: a veces, por querer podar la planta, por quererla limpiar de maleza, el sembrador termina por cortar su esencia. (Vásquez Rodríguez, 1999)

Yo creo que como cambiarle no, no sé, yo creo que la parte de formación como tal mía me pareció interesante y me gustó muchísimo y la disfruté mucho porque sabía a lo que estaba enfocándome que era ser maestra. Cod: pregrado pertinente

Le agregaría un poco más de contacto en el aula, porque a mí si me tocó una práctica de un año, no sé cómo será ahora, pero por ahí he escuchado que solamente lo hacen como un semestre, o bueno, en fin, el hecho es que cuando estamos en la formación en el pregrado, yo creo que falta un poquito más de contacto con el aula, con lo que realmente nos vamos a enfrentar durante el resto de la vida, si obviamente tomamos esa decisión como la tomé yo de ser docentes, como vida cierto, como proyecto de vida, es eso: tener como ese contacto. Ya con el tiempo que uno va adquiriendo la experiencia de estar en el aula, uno se da cuenta que si realmente ama esta profesión, es una de las cosas más importantes, como lo dije anteriormente, es lo que más nos enseña, es lo que más nos enseña a nosotros como docentes: cómo son los estudiantes ahora, cómo eran anteriormente, cómo debo llegarle ahora a los niños, que es muy diferente a llegarle a un adolescente o a un adulto, cómo debo llegarle a esta edad de tercero o de cuarto o de quinto que son también tres edades totalmente distintas; tener en cuenta, también, esos conflictos familiares que tienen muchos al ser un colegio de estrato muy bajo, donde los niños a veces llegan sin un desayuno y qué ganas van a tener de aprender cualquier inglés, cierto, entonces, hay que ver todas esas partes no solamente que es que tiene que aprender inglés sino que también tengo que meterme en el tema humano, también y el tema de que no solamente son unos depósitos donde yo voy a llegar y miren el vocabulario o gramática o cancioncitas, no, son seres humanos, son niños, que merecen

nuestra atención y que merecen también ese rato que están con nosotros en el salón ser reconocidos por lo poco que puedan hacer, o por lo mucho que también produzcan, entonces, la parte humana no se puede olvidar de nosotros como docentes, seamos de cualquier área, llegarles con muchísimo cariño, con muchísimo amor y con muchísimo respeto porque a veces ellos no reciben estas cosas en la casa y digamos que en el único lugar que se sienten seguros, es la escuela y llegar y que de pronto uno, que si no dijo bien la palabra, entonces cero: no; obviamente, hay que mirar el contexto y hay que mirar toda esa parte humana de los niños. Cod: práctica pedagógica es experiencia humanista

Reducción del corpus entrevista 2

J: no me dice que pida permiso

A: ¿ya cierto?

J: si ya salió mira...

A: buenas noches muchas gracias por estar aquí

J: siempre a la orden

A: esta entrevista es con fines académicos de la investigación Autoformación: toda una experiencia. Lee primero las preguntas, te haces una idea y cuando estés lista comenzamos.

¿Cómo has estado? quiero que me cuentes desde tu experiencia, que evoques una experiencia muy positiva...

JPc4: “En una clase de tercero, hubo una clase de tercero que hice, que me tocaba enseñar el ciclo de vida de la mariposa; entonces, gracias a una amiga que me dio una idea de la manualidad, que era en un platico y hacer el ciclo de vida, hice el ejercicio con los niños y al final de la clase ellos lograban explicar, cada uno con su plato, cómo es el ciclo de vida de la mariposa, completamente en inglés. Cod: vínculo con ciencias

Lo positivo de esa experiencia, fue lograr que ellos, sin tener una traducción total de la actividad y del vocabulario, pudieran ellos mismos inferir el resultado y relatar el proceso del ciclo de vida. Cod: autodidacta

A: ¿Cuáles son las formas de enseñar inglés a los niños de primaria que usted utiliza en sus clases? y ¿por qué considera que le funciona?

J: bueno, yo me tengo que basar en un libro, tengo un texto guía que se llama “puf truck” yo de ahí uso lo que nos da el libro que es una plataforma virtual, uso todo lo que haya de gramática del libro, pero yo utilizo mucho... tengo una rutina, de un calendario,

que es un calendario que uso desde primero a tercero, pero en el calendario de grado tercero lo que hago es aumentar la complejidad del calendario, es decir, tengo días de la semana, meses del año y hago Phonics, entonces la repetición es algo que uso mucho y lo uso con canciones, con movimiento y con juegos de coordinación óculo-manual, es decir, que tiro una pelota diciendo una palabra del vocabulario que estamos aprendiendo ellos la reciben y para volverla a tirar tienen que decir otra palabra y entonces en todo esto hay un tema de coordinación y de atención grandísimo que con los grados terceros me ha funcionado muy bien al memorizar estas palabras. Cod: diversión (lúdica)

Utilizo canciones al comienzo de la clase, alguna vez intenté que los niños completaran una canción, pero ellos vienen de un proceso muy diferente, entonces al llegar a este proceso no tienen el listening tan desarrollado, mucho menos la escritura, entonces por eso pongo una canción que tenga que ver con el tema antes de empezar la clase y ellos, a medida en que va pasando el tema, van entendiendo la canción. Cod: canciones

¿Por qué considero que me funciona? porque creo que llaman mucho la atención de los niños y porque, como tú sabes, tercero es un grado en el que ellos están en un desarrollo motor mucho más grande y que están haciendo la transición de estar muy pequeños ya a pasar a ser un poquito más grandes, entonces, siempre están como en búsqueda de más... Cod: etapas del desarrollo

A: ¿Qué piensa que es lo más importante a la hora de enseñar inglés?

J: Para mí lo más importante es que ellos comprendan la estructura que tiene el inglés, más que el significado, siempre se los digo: “no piensen en español, piensen en inglés”. Cod: importante pensar en inglés (comprender)

Si tú sabes que water es agua no digas water agua, di water yo sé que es agua, pero no tengo que decirlo siempre en español, entonces, intento enseñarles a comprender la estructura, más no a traducir las palabras. Cod: importante pensar en inglés (comprender)

A: ¿usted cómo aprendió estas formas de enseñar inglés a los niños?

J: Mira la verdad, yo creo que a través de la experiencia que da el aula. No es nada que esté escrito, sino que a medida que fui enfrentándome a este grado empecé a pensar: ¿Qué hago para llamar a estos niños y que de verdad entiendan? sobre todo porque estoy en una institución que es muy buena, pero que el proceso que tienen de inglés antes de mí, no lo era tanto, entonces, es querer hacer mucho, pero no existía como el material, pues ¿Cómo se dice? No existía la formación necesaria para hacer eso, entonces, a medida en que iban pasando los días yo miraba cómo ellos respondían mejor, entonces me di cuenta de que con el tercerito funciona mucho moverse, funciona mucho ponerlos a leer, sacarlos al frente, que estén muy activos... precisamente porque, como por esa transición en la que está su cuerpo. Yo enseñé en tercero en el Colegio Mayor de Nuestra Señora. Cod: experiencia. Relacionado con Cod: teoría bajo vs., práctica alto.

A: Ah que bien, vamos a seguir con la tercera pregunta: desde su experiencia, ¿Considera que el pregrado, la licenciatura en lenguas modernas, le brindó las herramientas suficientes para enseñar una segunda lengua de manera eficiente a los niños de tercero? o ¿de primaria al menos?

J: Mira, miti miti, es decir, si, porque, como yo vengo de hacer otra licenciatura en artes escénicas, yo entro a lenguas modernas a ver sólo lo enfático del idioma, sólo lo del inglés, cierto, entonces en esa que me toca ver english didactics y veo english for children me doy cuenta de todos los enfoques que hay pues para enseñar inglés, cierto, está el physical response, todas estas cositas pues que le enseñan a uno en english didactics. En english for children me doy cuenta de que cuando se enseña el segundo idioma, se enseña como si fuera la lengua materna, con el trazo con la escritura, en procesos de preescritura, ensartado, amasado, títeres, todo esto, para los más pequeños. Cod: reconocimiento del pregrado

De pronto, como en general para niños de primaria o específicamente para grado tercero no, porque, siento que la licenciatura es más enfocada hacia bachillerato, se enfoca como para niños más grandes y ahora que me haces la pregunta, siento que a uno no le

dan como una capacitación o como una guía de cómo se puede trabajar un libro de texto. Cod: enfoque en el bachillerato

Uno también trabaja un libro, pero no le dicen: “bueno, haga este ejercicio”, sino que a uno le dan como la gramática, lo que pasa es que yo no vi inglés en la universidad yo lo digo por el tema de francés, que uno se guiaba por un texto base y ahí iban haciendo las actividades, pero el teacher’s book da opciones que yo escasas veces las sigo, entonces siento que falta eso. Cod: falta preparación para la enseñanza

A: Vamos con la siguiente pregunta. ¿Cuáles son esas innovaciones que ha realizado en el aula de clase que considera relevantes en su experiencia docente?

J: El calendario. Definitivamente el calendario creo que es lo más completo y cercano a un repaso diario del inglés, infortunadamente en este colegio yo no doy inglés todos los días, uno da tres veces por semana, bueno daba, ahora doy dos, pero pues por la virtualidad no puedo hacer todo el calendario porque el tiempo no me da y por el material, por un millón de cosas. Cod: innovación el calendario

Pero siento que el calendario y, con este grado cuarto en particular, en el tema de la comida, preparamos una receta, el año pasado los puse a enviarme un video preparando una ensalada, la ensalada que quisieran y ellos debían relatar en el video ingredientes, preparación y servicio. Entonces, esto les ayudó mucho y este año lo hice con una receta de torta de zanahoria; entonces he notado que esas actividades donde ellos están verdaderamente inmersos en la actividad les ayuda mucho, en la práctica, son más prácticos y no teóricos. Cod: innovación la práctica: receta

A: Una innovación en la virtualidad

J: Hacer una torta de zanahoria virtual, porque todos lo hicieron y lograr hacerlo en inglés con niños de tercero, con el acompañamiento de las abuelas que no hablan inglés,

que no entendían ni el internet, pienso que es lo más innovador que he hecho con este grado. Cod: innovación la práctica: receta

He manejado el vocabulario diferente, les estoy dando las tarjetas del vocabulario, y hacemos un repaso del vocabulario y, al final, en este período, hice un flipbook con ellos que ellos mismos debían armar, que, a pesar de lo complejo que fue, siento que lo lograron y que ellos hicieron esto, (muestra a la entrevistadora) (A: ¡Ah que lindo!) ellos escribían la palabra y pegaban el dibujito, entonces de ahí leían el vocabulario: este lo hicieron ellos. Cod: innovación: elaboración de libros

A: que bello gracias por compartir esa experiencia tan bonita. ¿considera necesario o pertinente mejorar su desempeño docente para enseñar inglés? ¿Cuáles han sido sus estrategias de autoformación? Las que más ha utilizado para mejorar su formación docente

J: Mira yo pienso que siempre, siempre, uno como profesor se tiene que capacitar, uno tiene que buscar: material, leer artículos, de pronto, si puede, tener compañeros: pares que le cuenten “mira hice esto en clase, sabes que yo lo hice así, me funcionó así”, así sea de otra materia, pienso que uno siempre debe estar en búsqueda de avanzar, de mejorar, de buscar nuevas técnicas, nuevas tecnologías. Cod: autoformación es un deseo

Estrategias de autoformación: Yo intento seguir profes americanos, que tengan sitio de ventas de material educativo en inglés, entonces, con ellos a veces hay capacitaciones, o hay way the voice de material entonces ellos enseñan ahí cómo usar el material, cómo se puede hacer, para qué sirve, yo tuve la oportunidad de trabajar en un colegio mega bilingüe, entonces, también estar en contacto con extranjeros ayuda mucho porque ellos tienen otras estrategias, y absorber todo eso lo que más se pueda, porque la verdad con los extranjeros se aprende mucho. Intento mirar videos, intento conocer, por ejemplo, cómo son los logros qué es lo que un niño debe saber en los Estados Unidos y lo intento como acomodar acá a lo que se puede hacer acá, obviamente porque estoy en un colegio privado. Cod: autoformación: extranjeros

Estuve, me hice un curso de Joly Phonics de manera autónoma, es decir, empecé a buscar de qué se trataba, para qué servía, cómo funcionaba, y todo eso, la verdad en tiempos libres, como en búsqueda de... Cod: autoformación: cursos

Las estrategias que he utilizado, el auto aprendizaje, la consulta por internet, el feedback con amigos docentes, hasta universitarios, compañeros, con pares, Cod: autoformación: diversas estrategias

A: En su formación como maestra ¿Qué fue lo que mejor le sucedió para que hoy pueda ser docente de inglés de primaria?

J: en mi formación... (largo silencio) yo llegué aquí porque yo cuando estaba en el colegio empecé a ver inglés y me fue muy bien, mi madrina era profesora de un a escolita pública que quedaba cerca al colegio donde yo estudiaba bachillerato, entonces yo le dije: “si quieres, yo vengo y les doy clases de inglés a los niños, pero tú me das las fotocopias” me dijo: “listo, cobrémosle las clases” cada niño pagaba, no sé, mil pesos por clase porque era un colegio bastante pobre, yo sacaba las fotocopias y lo que me sobraba de plata se los llevaba en dulces, premios, yo la verdad nunca me ganaba nada. Ahí empecé a enseñar, yo lo tenía muy claro, a mí siempre me gustó enseñar, pero mi mamá, para variar, no quería que yo fuera profesora, mi mamá tenía como en mente que yo fuera como enfermera o una vaina así; entonces ahí empecé a enseñar y enseñé hasta que entré a décimo, yo empecé a enseñar en sexto hasta que entré a décimo, porque en décimo hice una modalidad de bachillerato industrial, había dos días a la semana que no iba al colegio, entonces ahí se me empezaron a partir las clases pero yo le enseñaba inglés a dos primitas y armé tablero en la casa, mi mamá me compró un pedazo de acrílico, me empezó a apoyar y dijo no pues sí, sí les vas a enseñar: dale y empecé a enseñarles inglés a ellas y luego entré a estudiar artes y lo tenía claro que iba a estudiar artes y que iba a estudiar otra cosa y pues teniendo en cuenta que ya tenía el inglés porque yo aprendí inglés en el colegio, no el inglés del colegio sino en mi época de colegiala entré al colombo entonces tenía muy buen nivel de inglés, dije tengo que estudiar otra licenciatura para tener opción de dos cosas, porque la verdad yo sabía que con artes el trabajo iba a estar difícil. Cod: Empírico vs. técnica

entonces ahí, la verdad creo que fue algo como de siempre y en primaria porque no me gustan los grandes, porque mira yo considero que soy una profesora demasiado activa, demasiado extrovertida, ahí es donde viene el teatro siempre me ha apasionado el tema del proceso lectoescritor en inglés, entonces, siento que en tercero todavía puedo alcanzar ese proceso de poderlos todavía interesar por el idioma, de que ellos “wow”, digan: “qué chévere”, porque en inglés se pasa rico y todavía lo dicen, entonces, ¿por qué me gusta? porque todavía están pequeños, aunque es un grupo difícil porque tercero hormonalmente es muy difícil, pienso que es un grupo muy bonito, es un grupo que todavía se deja llevar que todavía deja jugar, que todavía deja payasear y a mí me gusta eso, a mí me gusta jugar, a mí me gusta actuar a mí me gusta disfrazarme, a mí me gusta que ellos disfruten esa niñez, pero en inglés. Los grandes, me va bien con los grupos grandes, pero no, no me gusta. Cod: niños proclives a aprender

y lo mejor...

A: Con lo que sabe hoy, todo eso tan bonito que me ha contado, ¿Qué le cambiaría a su formación para ser docente de inglés de tercero?

J: Conocer más sobre el proceso de formación del niño, conocer más sobre el proceso de evolución del lenguaje de un niño y conocer más del proceso de adquisición del lenguaje de un niño. Cod: más conocimiento sobre los niños

y me hubiera gustado, la verdad, tener la oportunidad de hacer un intercambio para conocer una escuela de Estados Unidos, poder trabajar o así sea ver, que no pueda trabajar y que no me paguen, porque acá la vi, en el Granadino la vi y es muy bacano, donde a uno en la institución donde uno llegara lo dejaran hacer lo que uno quiere, Cod: ver educación in situ

!uy; yo te cuento que sería... un avance grandísimo, que las instituciones valoraran más lo que el profesor sabe, que lo que dicen que debe enseñar o lo que está escrito que se debe enseñar, sino que los dejaran vivir el inglés, yo se lo dije alguna vez al

coordinador, le dije que los dejen, que dejen que el salón esté lleno de decoración, que haya o que tengan un salón donde ellos lleguen a inglés, no el mismo salón pa todo, sino que ellos lleguen a inglés, en la institución hay un salón, pero está pensado para los grandes y no para los chiquitos, si yo me llevo a tercero para allá, me lo llevé una vez y aprendí la lección, no está adaptado para ellos, no tiene unas sillas cómodas, el salón es lindo, este año lo habíamos puesto súper lindo, pero no está adaptado para ellos y a mí me gusta un salón para mí, porque yo hago mis cosas y yo tengo mis espacios y a mí me gusta trabajar por centros y me gusta trabajar en puesto y me gusta trabajar en el piso y me gusta mi rincón de lectura, pero no lo tengo desafortunadamente, pero yo sé que algún día me lo van a dar. Cod: perspectiva infantil.

A: Bueno Juliana muchas gracias de pronto en un futuro cuando usted monte su propia institución.

Reducción del corpus entrevista 3

Entrevista

G3Lm

20 años de experiencia en enseñanza en primaria

Son muchas positivas más que negativas. Una enseñando en 5° en bosques del norte, entré hablando inglés y uno de los niños se paró y dijo: profe estoy entendiendo, estoy entendiendo, eso me llenó de mucha satisfacción. Quiere decir que lo estábamos haciendo muy bien.

Entre oras en esas clases salieron niños a los que se les hicieron preguntas en inglés y ellos por lógica sacaban algunas preguntas que yo no les había enseñado, o sea, que estuvo muy bien explicado. Cod: relación causal enseñanza-aprendizaje

Entre otras, a mí me gusta mucho utilizar la música. He creado canciones para enseñar algunos temas. Cod: estrategias propias de enseñanza: canciones

Que son difíciles para ellos, repitiendo, o sea, y he visto con satisfacción que los niños se las graban y que les ayuda enormemente en la pronunciación. Cod: foco en la memoria y la pronunciación.

Podemos hablar del TPR: “total physical response” se utiliza mucho en clase a través de juegos, movimiento, tienen resultados inmediatos, positivos, a mí me gusta, porque los niños memorizan. Entendemos que el idioma inglés necesita mucha memorización y a través de esos juegos los niños aprenden mucho. Cod: memoria

Yo utilizo un método, trato de que sea ecléctico, trato de tomar de diferentes métodos. Cod: eclecticismo

Por ejemplo, el audio lingüístico que, aunque es antiguo, tiene que ver mucho con la música también: escuchar repetir, escuchar repetir, también tiene efectos positivos y obviamente todo enfocado en metodología comunicativa, porque para mí tiene que ver, ¿Por qué un niño tiene que aprender esto? ¿Para qué? ¿qué uso le va a dar? Entonces diría que un método ecléctico e inclusive la traducción a veces se me hace necesaria, no todo a través de la traducción, pero en ciertos momentos me parece importante para que el niño esté consciente de que lo que aprendió, sí es lo que él cree que aprendió, ¿me hago entender? El niño empieza a decir: “How do you spell your name?” y los niños quieren al final estar siempre conscientes: “profe esto quiere decir ¿Cómo se deletrea,

cierto? Entonces ellos a veces buscan la traducción, entonces me parece importante tener de todos los estilos, obviamente dependiendo de la población. Que estoy trabajando, sé que estamos hablando de niños de 8, 10, 11 y 12 años, eh, también con los recursos que se cuente. Cod: metodología ecléctica

¿Últimamente qué he estado utilizando? Nos tocó después de la pandemia aprender a manejar más lo que es las computadoras y enseñarle a los niños a manejarlas, las plataformas virtuales, eso todo lo estoy utilizando, estoy cambiando mi manera de enseñar totalmente, estoy dando un giro tenaz. Esa es la manera como lo estoy enseñando ahorita. Ahorita cambió demasiado, nos toca a través de WhatsApp, eso hablaba en una de las reuniones con los profesores, nos toca abrir todos los caminos y las alternativas a los niños dependiendo de qué tienen ellos para poder comunicarse con nosotros, Cod: altruismo

Entonces está abierta la plataforma desde zoom, está abierto el WhatsApp, se tienen que grabar las clases, ahorita es lo que estoy haciendo, tratando de una manera muy corta y precisa, grabar videos y enviárselos por WhatsApp o por correo, para que los niños que no pueden estar de manera sincrónica con uno, entonces que después cuando tenga acceso a un celular pueda ver el video y pueda entender lo que yo les estoy queriendo decir ahí. Cod: Tics como fenómeno de postpandemia.

Yo obviamente he abierto... se nos alargaron las horas de trabajo porque, toca estar pendiente de ellos a través de una llamada, de un correo de un WhatsApp, Cod: percibe aumento del trabajo

Lo más importante, mira tener el objetivo muy claro, es decir, para qué le sirve al niño aprenderlo y que lo utilice hablando o también escribiendo; eso es lo más importante para mí. Cod: importancia: utilidad, aplicación

A mí no me interesan listas de vocabularios, no me interesa una cosa donde haya demasiadas cosas para aprender (Cod. Currículo Nulo), tiene que ser algo preciso y que sea significativo para el niño. Decirme, mira me gusta esta música, si él ya está expresando eso en inglés, para mí el objetivo se ha cumplido, si va a hablar de sus gustos, si va a hablar de su familia, entonces para mí la parte comunicativa: esencial. Cod: aprendizaje significativo.

Aprendí a enseñar, yo recuerdo mucho la clase de metodología del inglés, también las materias pedagógicas que vimos, recuerdo clase de psicología, todo lo que tiene que ver con el desarrollo humano, de ahí aprendí muchísimo. Cod: aprende a enseñar: en la licenciatura

Recuerdo que la primera vez, porque yo no quería ser profesor, entré a lenguas e iba a estar un semestre no más y yo dije, bueno, si a mí me gusta esto me tengo que ensayar y tengo una tía que enseña en una escuela pública, le dije que me diera la oportunidad de enseñar allá, yo no tenía ni idea, sólo que en la cabeza tenía: ¿Cómo me gustaría a mí que me enseñaran si yo fuera un niño? Y llegué con varias ideas que sí eran tal, tal como eran: como se debe enseñar y pues esto lo corroboré, lo estudié y lo asimilé ya en la universidad esos conceptos, de manera más clara ya no sólo a través de la experiencia, ya de una manera más técnica. Cod: Empírico vs. Técnica

Si, me nutrí bastante de las materias que te acabo de mencionar para poder enseñar inglés, de pronto, una sugerencia, si se debió haber enfocado un poco más en clases para niños, ¿cierto? De ciertas edades, de pronto que haya una materia que se encargue de enseñar precisamente para primaria, porque como vemos casi todos salen es a enseñar a secundaria, en mi caso mi sueño era estar en primaria nombrado y enseñar inglés. Cod: más clases para niños.

Me gusta mucho trabajar con niños, básicamente es por gusto, ya he enseñado a secundaria y a universitarios, y me gusta más el contacto con ellos, y saber que ellos tienen esa... eh son proclives a aprender, a aprender: ellos quieren aprender, ellos nunca tienen pereza, ellos quieren aprender cosas nuevas y a ellos les gusta mucho los idiomas, básicamente es por eso. Cod: niños proclives a aprender

Innovaciones, hay experiencias significativas que recuerdo con la música. Para mí eso es una innovación, crear música y poderla llevar al aula y que sirva como instrumento, como medio para aprender ciertos temas, esa es una de mis innovaciones. Yo creo canciones en mi mente, digamos rockeras, las paso a guitarra, les pongo la letra que necesito que ellos aprendan y me ha dado resultados, esa es una experiencia significativa. Cod: innovación: compositor de música.

De hecho, tenía el proyecto hace mucho tiempo ya arrancado de grabar un cd con eso y un manual para aprender el inglés con canciones, eso quedó en veremos.

Otra que yo me imaginaba, para efectos de graduación de la maestría, todavía no lo he hecho. Que empecé el año pasado y que tuve que parar por la pandemia era dejar un poco de lado el aula tradicional, como te digo... (pausa) quería que los alumnos aprendieran de una manera más autodidacta, por ejemplo, si yo en el salón pongo un audio para que hagan un ejercicio de escucha, tú sabes que hay unos que aprenden más rápido, otros tienen un aprendizaje mucho más lento, algunos escuchan mejor, otros se pueden comunicar mejor (Cod: diferencias individuales) teniendo todas esas variables dentro de un salón es muy importante, me parece a mí, que cada niño vaya llevando su propio ritmo de aprendizaje, ¿Cómo estaba yo tratando de innovar?

Yo los llevé a la sala de sistemas, debo decir que los niños de hoy, que dicen que naturalmente utilizan un computador, sin ningún problema, bueno, eso es lo que dicen, ahí me di cuenta de que los muchachos de hoy simplemente saben chatear, saben recibir llamadas, porque para buscar información no tenían ni idea cómo. Cod: sin formación en tacs

Lo que yo quería era que ellos tuvieran esos audios, que tuvieran la explicación mía muy breve grabada, pregrabada en un video, que ellos mismos la escucharan y la tuvieran en su propio computador, dentro de la sala de sistemas y si necesitaban escuchar cuantas veces necesitaran lo pusieran, porque un niño de pronto ya hizo el ejercicio y se aburre, ellos se distraen muy fácilmente, entonces uno no va a dejar escuchar al otro el audio cuando estamos en el salón, esa es una de las razones; cuando el niño ya asimiló el tema ya se va a aburrir de repetirlo, entonces dentro del salón de clases yo quería era tener todos esos recursos, lo logré hacer hasta cierto punto y que ellos mismos buscaran, en vez de preguntar: profe ¿Cómo se dice esto en inglés? O ¿Qué dice aquí? Que ellos en su propia computadora buscar entonces les estaba enseñando básicamente, no podemos llenarnos de muchos recursos, sino nos particularmente, eh, por ejemplo, Google traductor, plataforma de duolingo school muy interesante esa, claro y que ellos manejaran sus audios dentro de la computadora, o los videos que yo estaba haciendo para ellos, explicando los temas y haciéndole preguntas. Cod: inundar de tecnología el aula

Entonces me fascinó porque yo podía ver que cada uno estaba en su computadora, haciendo su trabajo y solamente me llamaban para corroborar algo o yo podía ir por

cada puesto haciendo las preguntas del tema (ejemplifica). Cod: las preguntas las hace el profesor

Yo no les expliqué el significado ellos tenían que buscarlo, inclusive escuchar la pronunciación en Google traductor y tener que repetir. Me pareció muy interesante lastimosamente tuve que pararla ya en marzo porque si yo los hubiera entrenado a ellos todo el año pasado este año no tendría problemas yo para enseñarles a distancia. Cod: aislamiento un obstáculo para la enseñanza

Pertinente formarse o universidad es suficiente

Definitivamente de lo que aprendimos hace 20 años (se refiere al pregrado en la licenciatura) algunas cosas sirven. Por ejemplo, en la parte de metodología... pero nosotros tenemos que estar (...) por ejemplo yo estoy haciendo lo de la maestría otras cosas.

Tenemos que seguir aprendiendo cada día, sobre todo, ahora que las tecnologías están avanzando de manera tan acelerada. Tenemos que estar al tanto, ese es el perfil que tenemos que tener es a medida que avanza la tecnología estar al día con eso, para poder enseñar mejor en beneficio de los estudiantes. Cod: autoformación es estar a la vanguardia en tecnología

Estrategias de autoformación

Es muy importante estar en contacto con la lengua, para mí eso es esencial, me refiero a tener un inglés fluido, para eso uno se tiene que, yo pues, por mi parte, trato de hacerlo a diario estar en contacto con el idioma, en contacto con la música, charlas con amigos, todo esto. Cod. Autoformación: contacto con la lengua.

Y buscando mucho recurso en internet. Hay muchas cosas nuevas que uno puede utilizar en las clases, que no necesariamente son recursos dirigidos a ese fin, que uno les puede adaptar constantemente. Cod: autoformación buscar recursos en internet

Lo mejor en su formación

El gusto que tienen los niños por aprender y ese apego, esa imagen que tienen ellos de nosotros para seguir, el aprecio, cuando uno está en un salón de clase se siente apreciado por los niños, ellos te agradecen, yo te conté a ti que la primera experiencia que tuve enseñando fue en una escuela donde enseñaba mi tía y los niños quedaron super agradecidos, les encantó la clase y yo sin saber siquiera enseñar, yo creo que de

ahí parte mi gusto por enseñar y pues el camino que tomé en la vida en parte es tal vez de esa misma experiencia. Cod: el afecto de los niños

Hay que reaprender ciertas cosas, yo creo que tengo que agregarle más lo que te mencionaba ahorita en cuanto a tecnología, el manejo de tics, porque lo que yo manejaba hace cinco años ya está obsoleto. Cod: actualización, vs., obsolescencia programada y percibida

Entonces tenemos que estar al día, para mí, necesito estudiar más, no sé si sea otra maestría, no sé si sea siendo autodidacta o a través de la experiencia, pero si, necesito estar al día con las tics y las nuevas maneras de enseñar, porque pues honestamente, tengo muchas bases suficientes metodológicas para enseñar, pero yo digo que eso tiene que ir cambiando también a medida que el mundo evoluciona, o sea, a través de que las generaciones cambian tan rápidamente. Cod: cambio generacional

Experiencia 2020 en pandemia

Aprendí bastantes cosas, empezando por manejo de plataformas, no había enseñado a niños a través de una plataforma como zoom, Google meets y WhatsApp yo si las utilizaba, pero no con fines educativos.

Aprendí manejo de Google classroom Duolingo schools y hay muchísimas por explorar que hay en la web, entonces diría que el manejo de esas plataformas, Cod: plataformas ¿Qué he ido aprendiendo y puliendo? La manera de hacer los vídeos porque digo que todavía estamos en proceso de aprendizaje, he utilizado el celular, he utilizado la computadora, el televisor tratando de mejorar de tal manera que el sonido, la imagen y las explicaciones tengan que ser tan cortas y tan precisas y que el niño no se vaya a aburrir viendo el video o que de pronto en muchos casos no tienen espacio en su computadora o en su celular para ver el video porque no le carga del largo que es, Cod: autoformación videos

He aprendido realmente a extraer ¿Qué es lo que de este currículo que yo tengo qué necesito en el momento? Para la situación actual, que al niño le sirva, y que yo sepa que teniendo en cuenta el tiempo y las circunstancias, el niño si pueda aprender, o sea, que el niño no tenga que buscar al papá y al primo para que le hagan la tarea, que él mismo pueda hacerlo a través de mis explicaciones y creo que en eso fallé al comienzo he fallado, creo que encontraré más fallas más adelante, pero sí he mejorado bastante. Cod: autoformación con pertinencia

2021 empezó bastante difícil, pero pues tenemos que adaptarnos, yo creo que eso es lo que tenemos que enseñarle a los niños también, a adaptarse a las situaciones, el ser que se adapta al ambiente es el ser que sobrevive ¿cierto?, no nos podemos quedar atrás ¿Cómo la veo? La alternancia me llama la atención, yo estoy de acuerdo con la alternancia, pero no en este momento, sería muy interesante enseñar de esa manera, estar un momento presente con los alumnos otro momento a través de las redes y ver cómo funciona yo creería que se va a poder hacer más adelante, pero todo depende de las familias que si estén de acuerdo en mandar a sus hijos a estudiar. Cod: alternancia Si se puede aprender un idioma a través de todas estas tecnologías, sé que funciona porque he visto los resultados en los niños, he hecho evaluaciones diagnósticas, más que evaluación hacia ellos, evaluación hacia mi proceso, de cómo ha funcionado y he visto que los temas que se lograron explicar en su mayoría fueron asimilados y que los niños están utilizando el idioma esa es la prueba mayor, me doy cuenta en los audios, porque no los volví a ver físicamente. Si yo logro perfeccionar estas estrategias que estoy utilizando voy a obtener mejores resultados y sí se va a poder. Cod: confianza se aprende inglés a distancia

Codificación

REDUCCIÓN DEL CORPUS		
E1G3Lm	P3Ep	JpC4
Cod: autoformación: contacto con la lengua.	Cod: cambio generacional	Cod: autodidacta
Cod: actualización, vs., obsolescencia programada y percibida	Cod: curiosidad	Cod: autoformación es un deseo
Cod: aislamiento un obstáculo para la enseñanza	Cod: diversión	Cod: autoformación: cursos
Cod: altruismo	Cod: experiencia capacitación mutua	Cod: autoformación: diversas estrategias
Cod: aprende a enseñar: en la licenciatura	Cod: formación continuada	Cod: autoformación: extranjeros
Cod: aprendizaje significativo.	Cod: innovación diseño curricular para básica primaria	Cod: canciones
Cod: autoformación buscar recursos en internet	Cod: innovación externa a la autoformación	Cod: diversión (lúdica)
Cod: autoformación con pertinencia	Cod: innovación inundar de tecnología el aula	Cod: Empírico vs. técnica
Cod: autoformación es estar a la vanguardia en tecnología	Cod: innovación pertinencia del currículo para niños	Cod: enfoque en el bachillerato
Cod: autoformación videos	Cod: innovación tecnología	Cod: etapas del desarrollo
Cod: cambio generacional	Cod: Innovaciones	Cod: experiencia. Relacionado con
Cod: diferencias individuales	Cod: lo más importante: comunicarse	Cod: falta preparación para la enseñanza
Cod: eclecticismo	Cod: maestro sembrador	Cod: importante pensar en inglés (comprender)
Cod: el afecto de los niños	Cod: material real	Cod: innovación el calendario
Cod: Empírico vs. Técnica	Cod: niño autodidacta	Cod: innovación la práctica: receta
Cod: estrategias propias de enseñanza: canciones	Cod: práctica pedagógica es experiencia humanista	Cod: innovación: elaboración de libros
Cod: foco en la memoria y la pronunciación.	Cod: pregrado pertinente	Cod: más conocimiento sobre los niños
Cod: importancia: utilidad, aplicación	Cod: reconocimiento al pregrado	Cod: niños proclives a aprender
Cod: innovación inundar de tecnología el aula	Cod: reconocimiento al pregrado	Cod: perspectiva infantil.
Cod: innovación: compositor de música.	Cod: relación con los valores	Cod: reconocimiento del pregrado
Cod: innovación: plataformas	Cod: relación familia y disfrute	Cod: teoría bajo vs., práctica alto.
Cod: las preguntas las hace el profesor	Cod: se actualiza para los estudiantes.	Cod: ver educación in situ
Cod: más clases para niños.	Cod: teoría bajo vs., práctica alto	Cod: vínculo con ciencias
Cod: memoria		
Cod: metodología ecléctica		
Cod: niños proclives a aprender		
Cod: percibe aumento del trabajo		
Cod: relación causal enseñanza-aprendizaje		
Cod: sin formación en tacs		
Cod: Tics como fenómeno de postpandemia.		

Categorización

CÓDIGOS	CATEGORÍA
<p>Cod: autoformación con pertinencia</p> <p>Cod: el afecto de los niños</p> <p>Cod: innovación pertinencia del currículo para niños</p> <p>Cod: práctica pedagógica es experiencia humanista</p> <p>Cod: más conocimiento sobre los niños</p> <p>Cod: autoformación: cursos</p> <p>Cod: autoformación: diversas estrategias</p> <p>Cod: autoformación videos</p>	Autoformación basada en la experiencia
<p>Cod: importante pensar en inglés (comprender)</p> <p>Cod: lo más importante: comunicarse</p> <p>Cod: aprendizaje significativo.</p> <p>Cod: foco en la memoria y la pronunciación.</p> <p>Cod: importancia: utilidad, aplicación</p> <p>Cod: memoria</p>	Foco del aprendizaje
<p>Cod: diversión (lúdica)</p> <p>Cod: diversión</p> <p>Cod: relación familia y disfrute</p>	Diversión
<p>Cod: niños proclives a aprender</p> <p>Cod: curiosidad</p> <p>Cod: se actualiza para los estudiantes.</p> <p>Cod: niños proclives a aprender</p>	Curiosidad
<p>Cod: aprende a enseñar: en la licenciatura</p> <p>Cod: pregrado pertinente</p> <p>Cod: reconocimiento al pregrado</p> <p>Cod: reconocimiento del pregrado</p> <p>Cod: enfoque en el bachillerato</p>	Reconocimiento de la formación en pregrado

Cod: etapas del desarrollo

Cod: innovación: plataformas

Cod: Innovaciones

Cod: innovación el calendario

Cod: innovación la práctica: receta

Cod: innovación: elaboración de libros

Cod: innovación diseño curricular para básica primaria

Cod: innovación externa a la autoformación

Innovaciones

Cod: autoformación es estar a la vanguardia en tecnología

Cod: innovación inundar de tecnología el aula

Cod: innovación inundar de tecnología el aula

Cod: innovación tecnología

Cod: Tics como fenómeno de postpandemia.

Cod: sin formación en taes

De las Tics a las Tacs

Cod: altruismo

Cod: experiencia capacitación mutua

Cod: formación continuada

Cod: autoformación es un deseo

Autoformación es
altruismo

Cod: más clases para niños.

Cod: teoría bajo vs., práctica alto

Cod: falta preparación para la enseñanza

Cod: teoría bajo vs., práctica alto.

Crítica a la formación en
pregrado

Cod: Empírico vs. Técnica

Cod: Empírico vs. Técnica

Primeras experiencias

Listado de códigos

Cod: Adquisición

Cod: Ambientación

Cod: Apego

Cod: Aprende a enseñar con modelo vicario

Cod: Aprende a enseñar con modelo vicario Asociado con el aprendizaje vicario en sus estudiantes

Cod: Aprende a enseñar de los niños

Cod: Aprende a enseñar de otros enseñantes

Cod: Aprende a enseñar en capacitación institucional

Cod: Aprende a enseñar en la experiencia

Cod: Aprende a enseñar en la Universidad para secundaria

Cod: Aprende a enseñar enseñando a su asesora

Cod: Aprende a enseñar inglés en la Normal

Cod: Aprende a enseñar por ser mamá

Cod: Aprendizaje con base en el afecto

Cod: Aprendizaje experiencial. Asociado con Aprendizaje vinculado a emociones

Cod: Aprendizaje por asimilación

Cod: Aprendizaje vicario

Cod: Aprendizaje vinculado a emociones

Cod: Autoformación con base en reflexión constante

Cod: Canciones

Cod: Capacidad lingüística

Cod: Capacitación en infancias

Cod: Competencia

Cod: Concepción de facilidad o puerilización de la enseñanza a niños

Cod: Conciencia en la autoformación

Cod: Crítica a la formación en la Universidad

Cod: Crítica al proceso de formación

Cod: Crítica al sistema educativo

Cod: Cultura postfigurativa

Cod: Desarrollo de la creatividad, curiosidad, crítica

Cod: Dificultad para reflexionar su formación

Cod: Enseñanza instruccional

Cod: Enseñanza modelo tradicional

Cod: Estrategia de autoformación con base en investigación

Cod: Estrategia de autoformación: compartir ideas con profesores y estudiantes

Cod: Estrategia de autoformación: nuevas tecnologías

Cod: Estrategia de autoformación: observar compañeros

Cod: Estrategias de autoformación: feedback

Cod: Estrategias de autoformación: poco apoyo institucional

Cod: Estrategias de autoformación: reflexión constante

Cod: Estrategias de autoformación: tomar riesgos

Cod: Formación en didáctica para la primera infancia

Cod: Función de las actividades

Cod: Habilidad cognitiva básica memoria

Cod: Habilidad Reading

Cod: Habilidades de enseñanza.

Cod: Herramientas para enseñar aprendidas en pregrado

Cod: Herramientas para enseñar en primaria que no brindó el pregrado

Cod: Homeschooling

Cod: Horario y tradición

Cod: Infancias con acceso a la información: reto para el docente

Cod: Infancias hiperrealizados

Cod: Innovaciones auto construidas

Cod: Innovaciones auto construidas: contenidos contextualizados

Cod: Innovaciones auto construidas: materiales

Cod: Innovaciones auto construidas: número de estudiantes

Cod: Interés en el vocabulario (habilidad speaking)

Cod: Interés en la memoria

Cod: investigación en la práctica

Cod: Juego

Cod: La mejor experiencia: Los niños son más agradecidos

Cod: Lo más importante que se enseña

Cod: Mediaciones para la enseñanza del inglés

Cod: Mejoramiento de la formación en pregrado

Cod: Mejoramiento de la formación en pregrado: profesores con experiencia en primaria

Cod: Primera vez con niños: Improvisación

Cod: Un mundo sin adultos

Cod: Vías para la enseñanza del inglés en preescolar

Cod: Visión tradicional de la evaluación como castigo

FIN