

**AUTOFORMACIÓN: TODA UNA EXPERIENCIA:**

**EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN  
INGLÉS EN LOS GRADOS PRESCOLAR, PRIMERO, SEGUNDO Y  
TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA EN ALGUNOS COLEGIOS DE  
MANIZALES Y VILLAMARÍA-CALDAS.**

**JULIANA RUIZ RAMÍREZ**

**UNIVERSIDAD DE CALDAS**

**FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES, OCTUBRE DE 2021**

**AUTOFORMACIÓN: TODA UNA EXPERIENCIA:  
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN  
INGLÉS EN LOS GRADOS PRESCOLAR, PRIMERO, SEGUNDO Y  
TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA EN ALGUNOS COLEGIOS DE  
MANIZALES Y VILLAMARÍA-CALDAS.**

**JULIANA RUIZ RAMÍREZ**

**ASESOR**

**MG. OMAR JAVIER GARCÍA MARTÍNEZ**

**UNIVERSIDAD DE CALDAS**

**FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES, OCTUBRE DE 2021**

## **TABLA DE CONTENIDO**

AUTOFORMACIÓN: TODA UNA EXPERIENCIA .....	1
EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN INGLÉS EN PRIMARIA. ....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	5
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	8
JUSTIFICACIÓN .....	9
MARCO TEÓRICO .....	13
1. FORMACIÓN DOCENTE .....	13
2. ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN .....	17
3. EXPERIENCIA .....	18
4. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	20
5. APROXIMACIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.....	27
ESTADO DEL ARTE Y ANTECEDENTES .....	28
OBJETIVOS.....	39
OBJETIVO GENERAL.....	39
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	39
METODOLOGÍA .....	40
Carácter: .....	41
Enfoque: .....	41
Unidad de análisis: .....	41
Unidad de trabajo: .....	41
Muestreo:.....	41
Tipo de muestreo: .....	43
Instrumentos .....	43
EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE .....	43
ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL DISCURSO .....	46
SATURACIÓN DE CÓDIGOS.....	47
Análisis de estructuras cruzadas .....	49
Estructura cruzada: aprender a enseñar .....	50
Estructura cruzada: pedagogía y didáctica de la infancia .....	67
Conclusiones .....	76
Recomendaciones.....	79
Bibliografía.....	81
ANEXOS .....	86

AUTOBIOGRAFÍA .....	86
ENTREVISTAS.....	89
REDUCCIÓN DEL CORPUS ENTREVISTA 1 .....	89
REDUCCIÓN DEL CORPUS ENTREVISTA 2 .....	99
REDUCCIÓN DEL CORPUS ENTREVISTA 3 .....	106
Listado de códigos.....	117
Reducción del corpus a partir de las recurrencias .....	118

### **Tabla de ilustraciones**

Ilustración 1 Diseño Metodológico. Fuente de elaboración propia.....	45
Ilustración 2 Nube de palabras de acuerdo con saturación de códigos simples. Fuente de elaboración propia con uso de herramienta Tagcrowd.....	48
Ilustración 3 Estructura cruzada: Aprender a enseñar. Fuente de elaboración propia. ..	50
Ilustración 4 Estructura pedagogía y didáctica de la infancia. Fuente de elaboración propia.....	68
Ilustración 5 Red semántica de autobiografía; fuente: de elaboración propia.....	87
Ilustración 6 Tabla de códigos reducción eidética.....	121

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El problema surge de la realidad en la que profesores que obtuvieron su título como Licenciados en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas quienes se han ubicado en la Educación Básica Primaria, especialmente en los grados de preescolar, primero, segundo y tercero, se enfrentan a la enseñanza del inglés como segunda lengua (en adelante L2) y lo que se ha podido conocer a partir de la observación del fenómeno en la experiencia laboral es que la formación de los maestros es conseguida en la práctica misma y esta investigación implica desentrañar las particularidades de la formación de los maestros ubicada dentro de sus propias posibilidades y alejada de una solución institucional.

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 (Ley 115 de 1994).

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 sólo 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, algunos autores como Ríos (2015) afirman 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 de 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, 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 primarios, de preescolar y 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 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 preescolar y 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.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

Con base en lo planteado en la descripción del problema surge la siguiente 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 preescolar, primero, segundo y tercero de primaria de algunos colegios de Manizales y Villamaría-Caldas?



## 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 preescolar y 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 realizan actividades en su aula a partir de las necesidades que presenta el entorno, teniendo en cuenta, como ya se ha mencionado, la formación recibida en el pregrado que no fue dirigida a la población infantil 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 (Schutz, 1999) 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 que se han llamado aquí de autoformación y lograr comprensiones profundas de esta experiencia con base en la forma en que comprende la experiencia Jorge Larrosa como “eso que nos pasa” (Larrosa, 2003, 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

entorno de influencia de la Universidad de Caldas, en el resto del país y en 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; en palabras de Gustavo González Valencia:

*“el profesorado en formación continúa expresando que existe una brecha entre los discursos y las prácticas de la universidad y lo que sucede en la enseñanza, en las aulas. También señala de manera reiterada que es en la práctica donde se aprende a ser profesor.”* (González Valencia, 2013).

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 práctica pedagógica como lugar desde el cual se asume la reflexión de la labor docente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, vinculados a la autoformación 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:

### **1. 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) 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 (2003) el rol del docente ha venido cambiando y señala que, han existido tres concepciones diferentes para definirlo: técnico pasivo, practicante reflexivo e intelectual-transformador. 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 transmisionista 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) (Da Ponte, 1999). 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, 1992), 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 (Shulman, Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, & Rust, 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.

## **2. 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.

### **3. 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 hacía otra cosa, un paso hacia otra cosa (...) (Larrosa, 2003 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.

#### **4. 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 ‘Lenguaje 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. (Barón Birchenall, 2014)

No obstante, según los estudios del Dr. Michael Tomasello (2007), 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) 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 Cummis (1984) citado por (Nihat Polat, 2014) 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) citado por (Navarro Pablo, 2003) 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, 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 redundará en una mejor salud física y mental, entre otras dimensiones del desarrollo del ser humano (Mustard, 2003).

Una cita que recoge este particular 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 (1967) 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 (1982) 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 (2000) 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 adquiriera 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 subcoordinador: 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.

## 5. 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.

<b>Método</b>	<b>Año</b>
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) citado en (Olivero, 2015)

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.

1. <u>Flores García, Flor María</u> -2020- Perú Desarrollo profesional y su relación en el desempeño docente de la enseñanza del	El estudio tiene como objetivo principal describir si existe relación entre el desarrollo profesional y el desempeño docente en la enseñanza del idioma
--	--

<p>inglés en CID - ULADECH. Trujillo, 2019</p>	<p>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, 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 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 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 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</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</p>

<p>Viáfara, J. J., &amp; Largo, J. D. (2018). Colombian English teachers' professional development: The case of master programs. <i>Profile: Issues in Teacher's Professional Development</i>, 20(1), 103-119</p>	<p>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  <b>LA ADQUISICIÓN DE IDIOMAS EN LA ETAPA CRÍTICA: ESTUDIO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (L2) EN LA INFANCIA</b></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 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  <b>La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos</b></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</p>

	<p>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.</p> <p>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 de planear actividades efectivas y coherentes para potenciar o reducir el impacto de dichos elementos.</p>
<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 (2007)</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.</p>



	Desde esta realidad ya existente se genera la necesidad de develar estrategias apropiadas para el trabajo con preescolares, que permitan dotar de nuevas herramientas a los docentes en su formación inicial.
9. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA Sánchez Huerta; Víctor Manuel Galán Hernández	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.
10. Arleth Carolina Álvarez Castillo (2019)  La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural	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 grado a grado desde la primaria hasta el bachillerato
11. Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia Learning, Communication and Innovation in the	El presente artículo es una reflexión basada en la experiencia reciente de la autora en innovación pedagógica e investigación sobre la educación para el

<p>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>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 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. 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. Nosotros por el contrario tenemos carrera profesional en donde los docentes salen</p>

	<p>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 Fandiño-Parra, Yamith-José (2017), "Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 22, pp. 122-143,</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. la sociedad actual debe ser capaz de transferir sus conocimientos de una lengua a otra 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 multiplicación disgregada de espacios curriculares monolingües.</p>
<p>14. Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global  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 The Dynamics of the language classroom 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</p>

	<p>of their own teaching situation          Developing what Elliott in 1993 refers to          Situational understanding</p>
<p>16. Nelly Sierra Ospina          La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia          Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, 2015</p>	<p>Este artículo presenta los resultados preliminares de un estudio realizado en una región de 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          Professional development needs of primary EFL teachers: perspectives of teachers and teacher educators          Mochamad Subhan Zein (2017)          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 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</p>

	to develop a framework of reference for the design of PD programs that well attend to primary EFL teachers' needs.
<p>18. Gabriel Sánchez Sánchez Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia (España)2019 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. 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 LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LENGUA EXTRANJERA</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. RESULTADOS. Las universidades han resuelto la formación inicial del profesorado de lenguas 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</p>

	<p>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?</p>
--	--

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Develar y comprender las experiencias de formación de los docentes que enseñan inglés en algunos colegios de Manizales y Villamaría en los grados preescolar, primero, segundo y tercero de primaria 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 preescolar, primero, segundo tercero de primaria de algunos colegios de Manizales y Villamaría –Caldas
- 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 abordarán dos niveles diferentes de la básica primaria: el primer nivel que es educación preescolar y el segundo que es grados preescolar, primero segundo y tercero de educación básica primaria. La determinación de los niveles los aporta la experiencia de los docentes que han tenido trabajo en educación preescolar y básica primaria y quienes han donado sus experiencias para esta investigación a través de la narración oral.

Es un estudio de tipo Cualitativo en el cual se tendrán 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, con el fin de exaltar y develar la labor metodológica que realizan en sus aulas.

Debido al desarrollo que sostiene un estudio fenomenológico, teniendo en cuenta sus fases, entre ellas la reducción, que se centra en percibir y describir las singularidades de la experiencia de la conciencia y comprender de modo sistemático cómo este mundo subjetivo está constituido. Este proceso de conocimiento demanda tanto la descripción, como la interpretación analítica. El objetivo primordial en una investigación de este tipo 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), también mencionado en 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 las concepciones de cada docente para abordarlos como campo de estudio y conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla.

**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

**Muestreo:**

Tentativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006).

Esta es una población que es escasa, en tanto y en cuanto son profesores, licenciados en lenguas modernas que dentro del contexto de la educación deben someterse a la enseñanza del inglés en instituciones educativas privadas que dentro de su apuesta

curricular y modelo pedagógico orientan inglés desde el preescolar y la básica primaria. Como es de conocimiento para los investigadores de las ciencias sociales y humanas, dentro de ellas las ciencias de la educación que utilizan sus métodos, en procesos de orden fenomenológico el muestreo no se configura con dato estadísticos sino por criterios de selección de los informantes.

Al respecto, los profesores que participaron del estudio son escogidos con base en criterios de participación y pertenencia, es decir aquellos que han tenido la experiencia de orientar clases en educación básica primaria, específicamente en los dos primeros niveles, es decir, los grados de preescolar primero, segundo y tercero, porque allí se orienta el proceso de enseñanza para el aprendizaje del proceso lectoescrito. Otro criterio es el de factibilidad, pues no todas las instituciones privadas tienen un licenciado en lenguas que esté contratado y que tenga posibilidades u oportunidades de donar su experiencia para el estudio. Uno de los obstáculos encontrados para la realización de la tesis estuvo en vencer el miedo a participar porque algunas personas contactadas manifestaron no poder participar porque no contaban con el permiso o les daba miedo hacer alguna revelación que llegara a tener consecuencias laborales negativas.

Por todo lo anterior el estudio inicialmente contó con seis profesores dispuestos a participar además del proceso autobiográfico, luego con la llegada de la pandemia y el aislamiento se redujo el número de profesores finalmente a cuatro. El estudio no tiene una pretensión de generalización o universalización, porque en general los estudios fenomenológicos no lo tienen, pero más allá de eso, porque los profesores que siendo licenciados y habiéndose formado para orientar las clases en el bachillerato, al hacerlo en primaria tienen experiencias distintas de las que vale la pena hacer estudios para fortalecer los procesos en la academia acerca de cómo se forman los maestros, porque el tema de la formación de maestros es una línea de investigación internacional que es alimentada de este tipo de estudios de pequeños casos que se van sumando al acervo de conocimiento y generando una tradición investigativa.

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 lo siguiente: 1) Revisión bibliográfica;

2) Construcción del marco teórico; 3) Diseño de entrevista: de acuerdo con los objetivos planteados en el proyecto los instrumentos que se sugieren son los siguientes

1. Primer objetivo: entrevista en profundidad para hacer visible la experiencia fijando el discurso en el texto y haciéndole análisis del discurso
2. Segundo objetivo: construcción de estructuras semánticas, encontrar esos elementos que la formación en el programa no les da, lo que cada sujeto considera innovador.
3. Tercer objetivo: síntesis fenomenológica

**Tipo de muestreo:**

Intencionado (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006) con criterios de factibilidad, participación y consentimiento informado

**Instrumentos:**

Entrevista en profundidad

**Análisis de contenido**

Análisis estructural de discurso (Greimas)

**ENTREVISTA: EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE**

Esta entrevista va dirigida a los docentes que orienten inglés en los grados preescolar, primero, segundo y tercero 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.

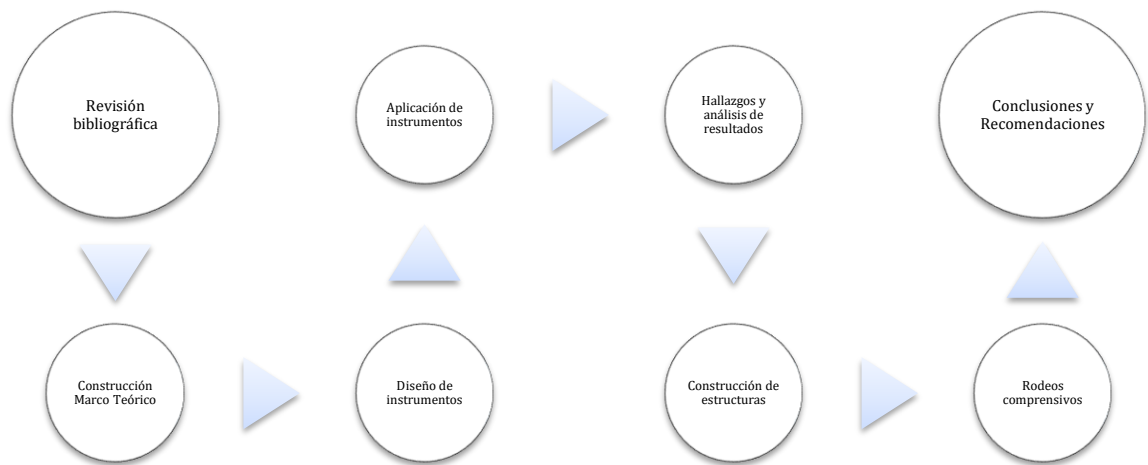
De antemano agradecemos su amabilidad y disponibilidad para responder esta corta entrevista, le recordamos que la información suministrada será tratada con confidencialidad y es de uso exclusivo para fines académicos.

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?

### **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 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. La gráfica siguiente muestra claramente el diseño del trayecto metodológico:



*Ilustración 1 Diseño Metodológico. Fuente de elaboración propia*

## ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL DISCURSO

Para el desarrollo de este análisis se utiliza como referencia dos grandes autores de la fenomenología hermenéutica: Paul Ricoeur y Algirdas Greimas; 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 y finalmente actanciales. 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.

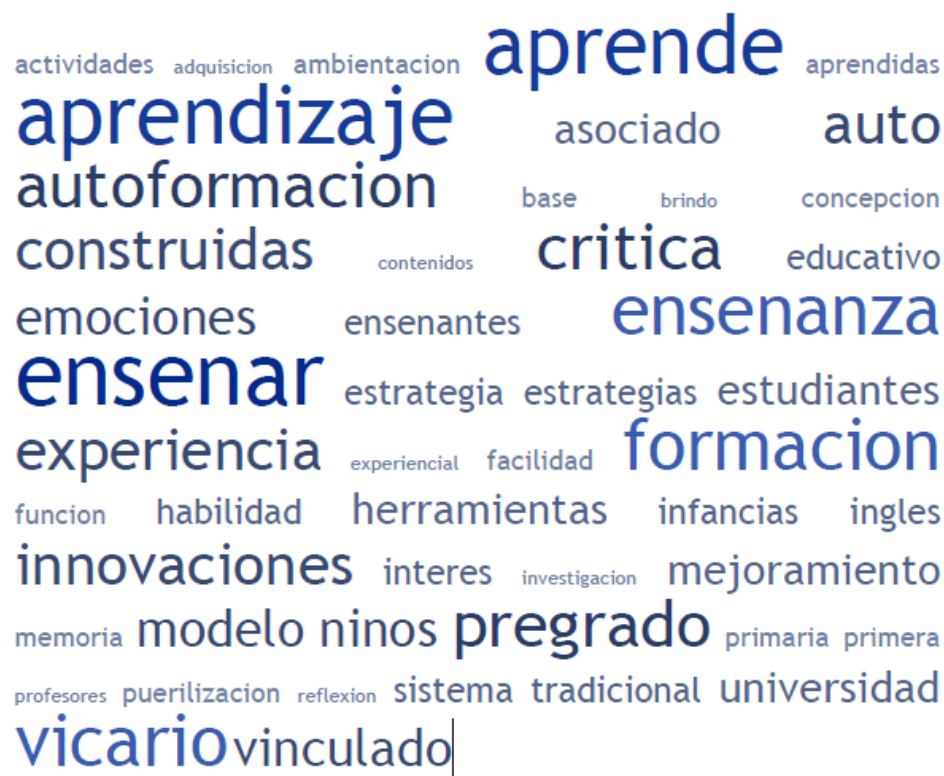
Luego las ocurrencias de acuerdo con los semas representativos son agrupadas según la recurrencia con la que aparece la estructura semántica y comienza el proceso de configuración de la estructura semántica. Las estructuras serán presentadas siempre siguiendo rigurosamente los siguientes pasos: primero 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:



*Ilustración 2 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.



## ANÁLISIS DE ESTRUCTURAS CRUZADAS

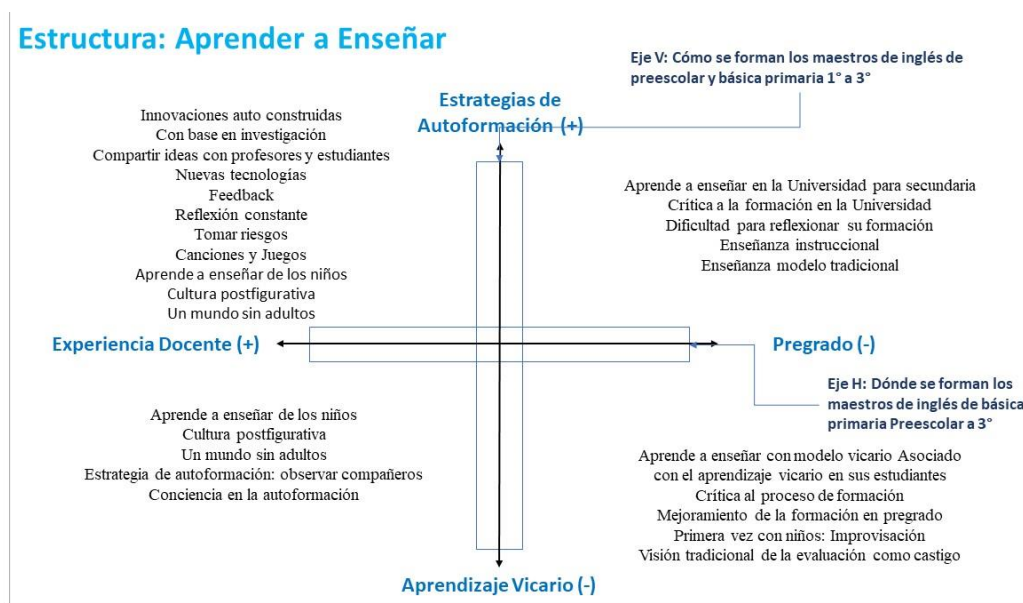
Tras la reducción eidética en la que se extraen los elementos estructurales que dotan de sentido al discurso y que permiten llegar a una abstracción sintética del fenómeno, se han construido estructuras simples basadas en la disyunción de los semas encontrados y con ellos se han construido estructuras 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 es la auto formación de los licenciados que enseñan en los grados inferiores de la educación básica primaria.

Siguiendo a 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.

### Estructura cruzada: aprender a enseñar



*Ilustración 3 Estructura cruzada: Aprender a enseñar. Fuente de elaboración propia.*

El título de la estructura es Aprender a enseñar que está vinculado con la intuición que se despierta en la investigadora luego de preguntar por la formación de los licenciados en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas. Parto de pensar en la formación como uno de los ideales más contundentes e importantes del sistema educativo escolarizado, porque a diferencia de otras instituciones que proveen educación como la familia o los grupos sociales, de los cuales el sujeto que se educa obtiene niveles de socialización (Pozo Andrés, Álvarez Castillo, & Luengo Navas, 2004), las instituciones de educación bien sea primaria, secundaria o terciaria, que lo es para este caso a través del programa de formación de maestros de nivel universitario, el propósito esencial es la formación, es

decir, coadyuvar al sujeto a alcanzar el ideal de sí mismo que detenta, siempre en sentido positivo, porque al cursar el programa será un mejor ser humano, en la conciliación entre la idea de sujeto de la formación que se obtiene del perfil profesional del proyecto educativo del programa (en adelante PEP) y de las ideas de mismidad que configura el sujeto (Ferry, 1997).

En un programa de licenciatura se aprende a enseñar, se aprende el ejercicio de la profesión docente, que implica entre otras múltiples funciones del maestro (Decreto 1278 de 2002), el de la gestión de aula, las prácticas pedagógicas, el seguimiento académico y el diseño pedagógico curricular (Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional Gestión Académica y Gestión de la comunidad), asuntos que en el pregrado se aprenden desde la práctica pedagógica, la práctica educativa y la práctica pedagógica docente (Resolución 18583 de 2017), esta última la más significativa pues en términos ideales se vive en los últimos semestres, aunque en el programa de Lenguas Modernas apenas se alcanza a realizar apenas en un semestre académico.

Entonces, el licenciado en el programa de Lenguas Modernas a lo largo de su formación de pregrado realiza diferentes prácticas que le acercan paulatinamente al ejercicio de la profesión. Allí, se encuentra el núcleo de la formación del magisterio, en el aprender a enseñar una de las áreas de conocimiento que son estudiadas en el sistema educativo formal por los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes. Ahora bien, la formación de los licenciados, desde su nacimiento en Colombia durante la década de los años treinta del siglo pasado fue pensada para ejercer en la educación básica secundaria y media, coloquialmente para el bachillerato, una tradición que se mantiene dentro del programa. Sin embargo, la realidad del contexto local muestra que una de las primeras experiencias profesionales que están teniendo los licenciados al egresarse es el trabajo en la enseñanza del inglés a niños de edad escolar en educación básica primaria y preescolar. Allí los licenciados han desarrollado otras formas de aprendizaje sobre la enseñanza que se vinculan con los semas en tensión que presenta la estructura, así:

El eje vertical se refiere a cómo se forma el docente de inglés de básica primaria que es egresado de la licenciatura, allí se encuentran dos semas en tensión que se extraen directamente del análisis del discurso de los licenciados que ejercen su profesión en

escuelas públicas, colegios privados bilingües y no bilingües y en su propio hogar donde llevan a cabo educación en casa. Lo semas se encuentran en una relación de disyunción: en positivo las estrategias de autoformación y en negativo el aprendizaje vicario. En el eje horizontal que se refiere a dónde se forma el docente de inglés de básica primaria de preescolar a grado 3º, en relación de disyunción se encuentran dos semas: en positivo: experiencia docente y en negativo: pregrado. En los intersticios entre los semas se vinculan semas extraídos del análisis que complementan la relación entre los semas de los polos y que permiten hacer el siguiente rodeo comprensivo.

Antes que nada es necesario comprender el sentido de las relaciones semánticas simples, que paso a explicar con base en el eje vertical, porque en los discursos se contraponen, con un sentido que tiende a alejarse, las estrategias de autoformación y el aprendizaje vicario; este último en negativo, implica aprender por observación e imitación del maestro que se encuentra frente al aprendiz, dentro de un aprendizaje social donde la conducta se constituye a partir de la atención, la retención, la reproducción y la motivación (Bandura, 2002) referido por (Pachón Rodríguez, Molina Ramírez, & Ramírez, 2016) una situación muy dada en la formación en pregrado, tanto en la teoría como en la práctica y que es criticada por los egresados, pues si bien el ejemplo es un gran maestro, lo es también para aprender aquello que resulta abiertamente equivocado para la enseñanza del inglés a niños pequeños. Luego, el aprendizaje vicario implica un sujeto al cual imitar y del cual a través de su ejemplo se aprende a enseñar que no necesariamente piensa en la enseñanza en el contexto de la escuela primaria con los niños más pequeños, sino que invita a pensar en las innovaciones pedagógicas y didácticas desde la enseñanza tradicional del aula universitaria con clases magistrales.

En contraposición aparecen en positivo las estrategias de autoformación, resultante del encuentro con la realidad, en la cual hay, aparentemente pocos maestros de los cuales aprender y en el contexto de la enseñanza del inglés en la básica primaria, especialmente con los niños más pequeños de preescolar a grado 3º, son raros, son casi un caso exótico. Sin embargo, los maestros se las ingenian para construir sus propias estrategias para formarse y seguir en el ejercicio profesional persiguiendo su ideal de formación, siempre buscando ser mejores, crecer y elevarse en sentido más positivo de la formación, peor entendiendo que para formarse todos necesitamos de mediaciones (Ferry,

1997), por lo que la aparente ausencia de maestros revela que en las estrategias se encuentran maestros bajo el disfraz de la soledad del aula, lo que incluye a los niños; este tal vez el hallazgo más importante de mi tesis, intuyo como dice Max van Manen (2016) que en sentido profundo son los nuevos maestros que en una cultura postfigurativa (Mead, 2002) y en un mundo en el que los adultos aprenden también de los niños (Narodowski M. , Un mundo sin adultos: familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores, 2016 ) revelan las estrategias al maestro que es capaz de reflexionar sobre su práctica pedagógica docente.

El eje horizontal que responde a la intuición sobre dónde se forman los maestros de inglés de básica primaria de preescolar a grado 3°, se encuentran tensionados dos semas: en positivo, Experiencia docente que se refiere a esa reflexión que mira al pasado del maestro en ejercicio, egresado de la Licenciatura en Lenguas Modernas, quien piensa y declara aquello que le ha pasado en relación con la enseñanza del inglés (L2) en la educación básica primaria, allí encuentra valor en su cotidianidad como motor de la producción de saber, no tanto de conocimientos, sino de saber en términos de Foucault, a partir de la reflexión de su práctica pedagógica y didáctica. Implica entonces, darse cuenta de asuntos relacionados con su formación como maestro en la continuidad del ejercicio de la profesión, pero en un escenario para el que la Universidad no ha puesto sus ojos y que presenta posiciones encontradas sobre lo que se puede extraer o no de la experiencia académica universitaria en el proceso de formarse como licenciado, desde allí se generan una serie de críticas positivas y negativas a la forma en que han aprendido a enseñar L2, lo que no supone una experticia en la enseñanza con los niños pequeños, ésta se construye en la experiencia al hacerlo, con los riesgos que esto supone.

En negativo se encuentra el pregrado, con tendencia en su línea de sentido a alejarse de la experiencia docente, como lo explica Greimas, es ubicado en negativo no porque sea malo, sino porque las acepciones más positivas sobre el lugar del que se extrae la formación para la enseñanza de L2 a los niños y las niñas más pequeñas, pertenecen al lugar de la experiencia y no tanto al haber cursado el pregrado, lo que hace particularmente difícil la reflexión sobre ese proceso de formación. Paradójicamente, se reconocen fortalezas incluso en el hecho de poder extraer algún tipo de conocimiento en

la experiencia del pregrado al reconocer los vacíos de la formación en el asunto de aprender a enseñar.

Ahora, presentaré el rodeo comprensivo que implica la lectura y descripción de la estructura semántica a partir de la relación existente entre los elementos polares de las estructuras simples cruzadas entre sí y que recogen semas configurados a partir de la reducción del corpus y que refieren el sentido del lenguaje usado por los entrevistados. Según la metodología explicada por Greimas y utilizada cotidianamente en estudios fenomenológicos, se hará vinculando inicialmente los polos positivos de manera descriptiva y explicativa, salpicada de las ocurrencias representativas de la reducción del corpus.

Entre experiencia docente (+) y estrategias de autoformación (+) los maestros declaran que en su experiencia se construyen cotidianamente innovaciones cuya fuente es de elaboración propia, que pasan por modificar, por ejemplo, en la enseñanza en casa el número de estudiantes a los que se les enseña L2 en edad preescolar y como docente que complementa lo aprendido en la escuela en niños de grado 1°; en su ocurrencia el maestro comenta:

*MLBPr “cambie teniendo cuatro estudiantes por grupo y, ¿Qué me permite eso? me permite conocerlos uno a uno, conocer su historia de vida, conocerlos personalmente y eso es algo que no podría hacer en un grupo grande, entonces con cuatro niños estoy bien”.*

Así mismo la construcción de materiales para la enseñanza, en especial las flashcards, los calendarios; lo que determina un docente que busca construir sus apoyos metodológicos para conseguir un propósito esencial de la formación: ser mejor maestro al proveer mejores medios para el aprendizaje de sus estudiantes. Algunas ocurrencias que muestran esta característica de la relación semántica son las siguientes:

*MLBPr “el material que uso también pues como todos sabemos por lo menos en las instituciones públicas yo nunca he trabajado en privado pero las instituciones públicas los materiales son de gente que dan risa, no hay nada; los diccionarios de chicago de hace cincuenta años es lo único que hay de inglés*

*entonces no, no hay, no hay nada. A uno como profesor le toca imprimir absolutamente todo, entonces para mis clases pues yo me compré un juego completo de the flashcards de material sensorial o algunas cosas las hago yo misma, con cartón y me duran mucho, porque como son tan poquitos entonces los niños pues me permite reutilizar muchas cosas que no podrían un salón de clase e imprimir qué, veinte juegos de flashcards para cada uno pues no me renta, entonces en cuanto al material”.*

Otra innovación es el uso de la tecnología de la información y la comunicación (Tics) aplicadas al aula de clases, especialmente con la presentación de canciones y juegos.

*LPGCPr “usar más los medios tecnológicos, porque hay muchas en ahora hay mucho material interactivo, pues sí más con esta situación, que vemos ahora que le sirve a una mucho para practicar”.*

*CCMNSPr “Digamos los chicos de ahora o qué herramientas se pueden utilizar para que los chicos logren aprender basado en las nuevas tecnologías, basadas en saber ideas innovadoras. Entonces sí es importante. Siento que todavía falta todavía falta”*

Entre otras innovaciones que aparecen en los relatos una que llama la atención por la crítica intrínseca al sistema educativo que supone es la contextualización de los contenidos que, para la educación básica primaria, en los libros de texto referencian una cultura lejana a la realidad de los niños y las niñas, que no tienen acceso a este tipo de experiencias cotidianas. Así lo refiere una docente de inglés en estas edades.

*MLBPr “como yo tengo dos estudiantes que viven en por allá en el Arenillo por allá lejos, entonces vamos a hablar es del clima, de los animales, de la vegetación, de las plantas de todo lo que los rodea a ellos; entonces meter al niño en el contexto real de ellos ha sido un gran avance, que no se puede hacer un colegio, porque en un colegio no importa si jamás has visto o has ido al zoológico, has visto un león, tienes que hablar de cosas que tú nunca has visto y los niños se lo tienen que aprender, así ni les interesa; entonces buscamos el*

*interés del niño, el contexto del niño para que la el inglés sea vivo no sea simplemente palabra muerta, porque jamás la voy a utilizar ”*

De manera autobiográfica como profesora de niños pequeños también construyo materiales de una manera muy particular, con búsquedas extensas en la internet, con una red de conocidos del oficio que van soltando información acerca de cómo lo hacen, algunos de los cuales son costosos para nuestro medio, porque se consiguen pero con dinero, generalmente invertido por los mismos docentes, con suerte en algunos colegios privados se encuentra el libro de texto, que se debe contextualizar, o tras algunos procesos administrativos, los directivos docentes proveen los rubros para la compra del material, sin embargo, tiene una obsolescencia programada, o es difícil de multiplicar para que se pueda seguir usando aun cuando el profesor deje de pertenecer a esa organización.

La reflexión sobre este asunto es que hay profesores muy interesados en proveer un material real, una contextualización del contenido a sus estudiantes, hacer un uso de lo que el acceso a la información libre o con pagos de su propio pecunio y que esto se revierte en una mejor enseñanza para los niños construyendo sus propias innovaciones para el aula, que no han sido estudiadas en la formación como licenciados. Tampoco es una condición hacerlo, porque se reconoce que en el pregrado hay fortalezas en el aprendizaje de la elaboración de materiales, aunque sean para bachillerato, luego, esta habilidad es trasladable al ejercicio de la docencia en primaria, sin embargo es necesario adaptar el material al contexto real, sin perder de vista la característica fundamental que en la enseñanza de una segunda lengua ésta viene con una fuerte carga cultural que implica la apropiación descontextualizada de una cultura diferente.

Otra estrategia que vale la pena mencionar es la investigación como proceso que permite la autoformación y que se realiza en la experiencia docente, dado que los docentes en ejercicio son conscientes del valor intrínseco del proceso investigativo, con la pretensión de construcción de saber pedagógico y didáctico, no necesariamente con la idea de la publicación de resultados o construcción de conocimiento científico, sino con la idea de mejoramiento de la formación para sí mismo. Como ejemplo de ello, esta ocurrencia:



*CCMNSpr “Entonces yo digo es muy importante, es fundamental estar siempre, estar siempre como a la vanguardia, como se dice, y estar investigando y estar averiguando y estar mirando como nuevas formas de enseñar y cómo están aprendiendo, con procesos de investigación”*

Una característica de los docentes que trabajan en las instituciones educativas en equipos de trabajo, por ejemplo, con comités de área en ocasiones tienen acceso a la observación de clases de compañeros, o tienen la posibilidad de conversar con sus compañeros acerca de cómo enseñan y este proceso se convierte en una referencia para la autoformación, que retroalimenta al observado y enseña a quien observa las prácticas pedagógicas docentes de sus compañeros.

Así mismo, se evidencia claramente en los relatos de los maestros que lo que dicen los niños resulta de gran importancia para la planeación y la preparación para la enseñanza, especialmente tomándose en cuenta lo que ellos dicen, en una clara alusión al cambio cultural advertido por Margaret Mead (2002) en el tránsito de una cultura postfigurativa a una prefigurativa en la que los adultos aprenden ya no sólo de sus maestros y sus pares, sino también de los niños. Algunas ocurrencias que lo presentan:

*LPGCPr “pues cómo te dije anteriormente de pronto fue observar clases de compañeros no es muy fácil, pero a veces se puede, de pronto compartir ideas con los demás de cómo desarrollar las clases de qué se puede hacer también con los estudiantes. Se puede hablar un poquito de qué les gusta, de qué vas a hacer una actividad que ellos lo evalúen a uno para uno mejorar; esa sería como la autoformación, pero así de cursos y capacitaciones no normalmente van como, eh bien requeridos de la institución donde trabaja qué le dicen a uno: “Ay mira te vamos a mandar a este congreso”, o sería bueno que te leyeras, tal cosa para que mejores tus prácticas”.*

*MLBPr “Esta pregunta me dejó pensando bastante cuando la leí porque no honestamente no, no siento que haya sido como cómo lo aprendí de un libro o lo aprendí de alguien, yo siento que el hecho de ser mamá y amar a los niños me ayudado bastante a aprender mucho de ellos, o sea, no es tanto, no es tanto aprender de mí como soy profesora sino aprender de ellos, aprender cómo*

*piensan y cómo son lo que me ha ayudado a mí a acercarme a ellos es no solamente mirar cómo aprende inglés y no durmió, sino en qué, en qué etapa de su aprendizaje está en qué, en que estadio de desarrollo lo ubico eh cómo ha sido la relación con su mamá desde el nacimiento desde la barriga hasta que viene a mí; entender todo el contexto del niño, es esa es una cosa que me ha ayudado bastante y eso lo puedo hacer gracias a que yo tengo unos grupos muy pequeños de clase, o sea, si yo trabajo o trabajara en un colegio donde tengo diez quince veinte niños de preescolar yo no podría hacer eso pero me permite hacer lo que mis grupos son de tres o cuatro niños”.*

Esta última ocurrencia que comparte la estructura de los discursos de los entrevistados implica un cambio cultural que advierten no sólo Mead (2002) sino también autores como Narodowski (2016 ; Stewart, Narodowski, & Campatella, 2020) en el sentido del cambio cultural advertido décadas atrás por teóricos de las ciencias sociales y humanas, que muestran el cambio de la cultura por ejemplo en trabajos como los de Elías, Postman, Bárcena, Skliar, entre otros.

En una cultura postfigurativa contemporánea, las ocurrencias de los niños, antes desdeñadas en todos los ambientes de la vida cotidiana, son ahora elocuentes muestras de conocimiento y saber. Hablar con los niños contemporáneos y tomar en serio lo que conversan es la aplicación de la titularidad de derechos y el reconocimiento de un sujeto que coadyuva en su proceso formativo, no como participante o porque se le da voz desde el adultocentrismo, sino porque tiene un lugar determinante en la relación con su propio proceso de aprendizaje, por lo menos en las experiencias narradas por los maestros de L2. Ahora bien, este cambio cultural trae consigo una consecuencia en la percepción de la autoridad y las relaciones asimétricas que planteaba la cultura postfigurativa donde en los roles de niños y adultos nuevas posiciones se vislumbran como consecuencia de la transformación en la relación de autoridad entre ambos (Stewart, Narodowski, & Campatella, 2020). En la escuela perteneciente a la modernidad la relación es desde la cultura postfigurativa que ubica al niño-alumno en el lugar del no saber por heterónimo y dependiente y al adulto-maestro en el lugar autónomo del saber. Este cambio en los roles nutre la cultura prefigurativa en la que los adultos también aprenden de los niños.

Este último hallazgo implica pensar en un cambio cultural mucho más amplio que comporta no sólo la escuela como tecnología de transmisión de conocimiento y como proceso de socialización secundaria, también en la familia y las relaciones basadas en los patrones de crianza de los niños a partir de las relaciones asimétricas entre adultos y niños. La proliferación de pantallas acaba básicamente con dos elementos esenciales de la relación asimétrica que son los secretos y la vergüenza como dispositivo formativo (Postman, 1994) y darse cuenta de cómo la infancia se prolonga a lo largo de la vida, tanto que los adultos que tienen un mejor estado de bienestar por la extensión de la vida gracias a las mejoras en la salud, ahora quieren parecerse a los más jóvenes en diversos aspectos de la vida cotidiana y el uso de los artefactos culturales (Narodowski M. , Un mundo sin adultos: familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores, 2016 ) con la consecuencia de la variación en la autoridad y las relaciones paternofiliales otrora adultocráticas.

La relación entre experiencia docente (+) y aprendizaje vicario (-) están vinculadas con los semas aprende a enseñar a de los niños, la cultura prefigurativa y un mundo sin adultos, porque aparecen en los discursos relacionados pero ya no en el mismo sentido que se configura con relación a las estrategias de autoformación, sino todo lo contrario, porque en la experiencia se observa que hay muchos elementos del sistema educativo que se convierten en obstáculos para poder cambiar las relaciones y los roles autoritarios, adultocéntricos y adultocráticos hacia los alumnos. Es importante aprender de otros diferentes a mayores o pares para lograr el cambio hacia un aula de clases más democrática y que reconozca los niños y las niñas como sujetos de derechos en toda la extensión de lo que significa esta expresión. Los maestros de los primeros años de la formación escolar que enseñan inglés y participaron de esta experiencia ven la necesidad de instalar otro tipo de ejemplos para el aprendizaje social o aprendizaje vicario que logre un cambio y realmente tomar en cuenta las opiniones, las ideas, las observaciones, las necesidades de los niños con los que se trabaja, desde la mirada y la palabra de los niños mismos, incluso para aquellos licenciados que se forman pensando solamente en la enseñanza en bachillerato, donde hay una mayor tendencia a escuchar a los adolescentes aunque sea porque la presión social que ellos ejercen lo logre.

*MLBPr: “no no no porque la y eso fue algo que nos dejaron muy claro inclusive en una clase que no me acuerdo ni cuál fue pero ya cuando aquel profesor que nos enseñó la profesora nos decía ustedes van a ser profesores de bachillerato o sea esta es para ser profesores de bachillerato no es primaria y yo en ese tiempo decía ay qué maravilla porque a mí no me gustan los niños entonces todo mí quehacer en la universidad me enfoqué yo otra yo en mi imaginario yo estaba frente a una clase de adolescentes y me iba a jubilar enseñándole a muchachos de sexto a once ese era mi pensar y todo lo que hice mi práctica mis observaciones yo todo lo hice en bachillerato entonces nunca se dio en la universidad que yo de verdad sintiera como él lo que yo necesitaba aprender en cuanto a pedagogía didáctica para enseñar en preescolar”.*

La estrategia de autoformación que se vincula en la experiencia docente con el aprendizaje vicario viene dada por la observación de pares, a los que sólo algunos tienen acceso, aunque sí en su mayoría reconoce como fuente de conocimiento para reflexionar su propia práctica la ejercida por compañeros de trabajo que enseñan también en preescolar, 1º, 2º y 3º.

*LPGCPr “También hablar con sus compañeros, los que ya tienen más experiencia que digamos, pueden ser más creativos en ese ámbito y como tratar de poner en práctica esas ideas, también observando las clases de otros, pues viendo que hacen y si uno está en una institución que le puede brindar a uno capacitación pues chévere porque uno en esas capacitaciones también aprende mucho de cosas muy sencillas que se pueden hacer, pero uno no se le ocurre”.*

La conciencia en la autoformación se ha venido aprendiendo a lo largo de la experiencia docente con estos grados y se reconoce como motor de esta reflexión la propia formación como licenciado, lo que morigera las críticas hacia su propia formación.

*CCMNSpr “es fundamental, porque los docentes debemos estar en continua retroalimentación. Nosotros no podemos quedarnos solamente como con lo que tenemos en el momento. Digamos, por ejemplo, yo ahora considero que tengo muy buenas bases desde la parte de la universidad y las experiencias que he adquirido, pero aún falta por qué el aprendizaje y la enseñanza más de*

*un segundo idioma. Requiere muchísimas cosas requiere formación constante. Como te digo práctica también constante”.*

Un asunto que es de gran importancia es la vinculación de los maestros nóveles al sistema educativo. Las oportunidades de ingreso al sistema estatal de instituciones de educación pública tienen obstáculos en las formas de contratación, por la frecuencia con la que aparecen los concursos y las brechas para acceder a una planta provisional. Por ello, una parte considerable de la población de nuevos egresados obtiene su primer empleo como maestro en colegios privados, algunos de ellos bilingües, otros con enseñanza de segunda lengua desde preescolar e incluso existen espacios laborales de enseñanza del inglés a niños de educación inicial de cero a cinco años en jardines y hogares infantiles, que están ocupados por licenciados en lenguas modernas egresados del programa de la Universidad de Caldas, tanto a nivel local como regional. Sin embargo, es claro que el enfoque de licenciatura es hacia la educación básica secundaria, incluso por aprendizaje vicario se desprende una visión del aula como un escenario para el aprendizaje de adultos jóvenes. Esto lleva a que en muchos casos se asume la labor desde la falta de experiencia, lo que es obvio, pero también desde la improvisación desprendida de una falta de preparación para la enseñanza con niños de edad escolar y preescolar.

*CCMNSpr “entonces lo que dijeron, como bueno usted va a trabajar con niños de estas edades eran niños de primaria. En ese tiempo que estaba con niños de tercero, pero la variante era que lo decías como niños, de que tenía necesidades educativas especiales, entonces que yo nunca había tenido como ese tipo de experiencia ni las herramientas como para trabajar con ellos, pero bueno, digamos, como en el grupo de compañeros, dijimos listo vamos a ver qué tal la experiencia y fue muy chévere”.*

Los maestros se autoevalúan como ejercicio reflexivo en la experiencia docente porque tienen una pretensión de mejoramiento continuo de su formación docente, sin embargo, la visión de la evaluación en general sigue con trazas de la pedagogía tradicional, es decir, que es una valoración un tanto punitiva, que busca lo que está mal como objeto de valoración, incluso cuando el sujeto de la evaluación recae sobre el sí mismo visto como otro para ser valorado (Ricoeur, 1996). Además, el énfasis del

aprendizaje recae sobre las habilidades cognitivas básicas especialmente en la memorización del vocabulario.

*MLBPr: “sí sí sí completamente yo yo siento yo misma me evaluó, o sea, yo misma me doy duro cuando se acaba una clase me aburro cuando la clase no sale como yo quiero y me doy cuenta de mis errores y dice que debo mejorar eh sobre todo en la parte de la retroalimentación yo siento que eso es una debilidad mía o sea, yo enseño al niño le llega pero yo como sé que le comprendió o sea, yo hago las actividades y yo puedo ver que él ya sabe bueno que él adquirió la palabra que es capaz de comprenderla pero hasta cuándo le llega eso o sea cuánto tiempo le va a durar a él eso en la cabeza sí fue significativo o solamente aprendió por las clases la tarea es de las mamás de siempre por eso ya ellos están en clase la tarea de las mamás que ellos refuerzan en la casa pero yo nunca me doy a la tarea de yo mirar si reforzaron si el niño todavía se acuerda de la de la del vocabulario y las expresiones que vimos hace ocho días yo no eso es una habilidad mía que tengo que empezar a pues a aquí a mejorar si”*

Esta enseñanza basada en el modelo tradicional es comprendida como parte de la observación del ambiente universitario del pregrado, en el que los profesores, tanto del componente disciplinar como pedagógico profesional hacen gala de este en sus prácticas pedagógicas de aula. Aparecen en los relatos de los maestros, al preguntar por su experiencia de formación en el desarrollo de su práctica pedagógica docente tanto en su ejercicio docente como en su formación como licenciado, las críticas al proceso de formación, que vinculan de manera fuerte el aprendizaje vicario (-) como proceso formativo y el pregrado (-) como lugar de la formación. Este cuadrante que tiene ambos semas en negativo es revelador frente a las situaciones que obstaculizan el proceso de formación en la Universidad. Para ejemplificar, un par de ocurrencias:

*LPGCPr: “No, yo creo que a través de la experiencia de lo que uno va, pues uno sale de la universidad con unas bases. Pero pues para enseñar niños no son muchas. entonces cuando uno lo contratan para enseñar a niños, pues uno cree que es muy fácil, pero no lo es”.*

*CCMNSpr “Vimos una materia que se llama didáctica del inglés. Entonces nos la daba una profesora que era también egresada de lenguas modernas de la universidad de caldas y no se vea que ella tenía unas muy buenas estrategias como para enseñarnos. Entonces ella también utilizaba, así como juegos. Como te digo dinámicas, no sabía cómo hablar, como dejarlas, como a través de diferentes actividades, dejar el miedo como al inglés en inglés, porque en esa época, uno, también es común y temeroso como uno”*

Llama poderosamente la atención cómo se evidencia ahora, luego de tener experiencia docente en la enseñanza con niños, que los acompañantes de la formación de la institución educativa donde realiza su práctica pedagógica docente querían hacer cosas innovadoras, pero no era su fuerte. Tenían dominio sobre asuntos teóricos, pedagógicos y del proceso tradicional de enseñanza de L2 especialmente vinculados a la gramática y la memorización del lenguaje, sin embargo, es en la vinculación con el practicante que al parecer comienzan a desarrollar habilidades de innovación, lo que supone el aprendizaje con los nuevos pares y la tan sonada actualización del conocimiento en los egresados de las próximas generaciones, es decir que el aprendizaje vicario se asocia con la ejecución de los propios estudiantes y desde esta postura se comienzan a reconocer críticas al proceso de formación en el pregrado. Una de las ocurrencias que desvela este fenómeno:

*CCMNSpr “Eso me hace acordar de cuando yo empecé en mi práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Caldas. Yo empecé con tenía a cargo seis sextos, entonces, para darles clases de inglés, la profesora acompañante, (ella también es egresada del programa de lenguas), pero ella decía que no se sentía como muy conforme con lo que existía hasta el momento que a ella le gustaría cómo hacer cosas diferentes, pero no se le daba, según lo que ella me decía, entonces ya cuando íbamos a la parte teórica, más la gramática, más como de escribir, como de traspasar contenidos y cómo transcribir lo que allí digamos en una pantalla y así y ella quería también cómo hacer algo diferente, entonces, hablando con ella le dije porque qué tal si empezamos a hacer como la clase un poco más amena, la hacemos más divertidas le metemos partecitas, como te digo, de juegos o dinámicas de cosas en las que los chicos realmente digan cómo ve se puede aprender el inglés de*

*manera diferente, no tiene que ser solamente limitarnos a escribir teoría o acordemos ese tipo de cosas, si no, que yo no puedo expresarlo, se puede manifestar a través de diferentes cosas”.*

Las críticas al proceso de formación se hacen en ocasiones más álgidas, con especial foco sobre las habilidades para enseñar de los docentes universitarios que están vinculadas realmente a la educación de adultos y los temas de clase son teorías que se enseñan sin estar necesariamente vinculadas con un contexto de actuación. Los maestros en ejercicio referencian de alguna manera en todos sus relatos a autores como Piaget, porque se relaciona con las etapas de desarrollo del niño y esta información es coherente con las necesidades de la enseñanza en el contexto de la educación preescolar y de los primeros grados de básica primaria, sin embargo, el proceso de enseñanza de estas teorías no expone la realidad del contexto frente a los ojos de los maestros en formación dentro de la licenciatura. Es posible que no haya la necesidad de hacerlo por el perfil del egresado del programa, lo que revela este estudio es que esa contextualización de las etapas del desarrollo o de las zonas de desarrollo del ser humano o de las claves de una didáctica que pregunta por el aprendizaje de los niños en esas edades, en campo es una necesidad insatisfecha. Al respecto, leamos a una de las entrevistadas:

*MLBPr “hablo desde mi experiencia cuando yo estaba en la universidad eh que las clases de didáctica eran las menos didácticas terrible las clases de pedagogía eran las más allá echando tablero y marcador todo el tiempo y no se daba cuenta porque uno estaba aprendiendo pero cuando uno sale a campo y uno dice yo no puedo creer que existan todos estos métodos de enseñanza y mi profesor x se encargó de ustedes poner a Bruner usted expone a Vygotsky usted pone aquí ayer y salía el compañero allá que se orina del susto más máximo sea más asustado y quién sabe quién allá temblando como una hoja a veces a leer y yo no estaba más más pegado de la nota más pegado de que me tengo que sacar cuatro para mantener promedio que en realidad a ponerle cuidado a la exposición del compañero entonces cuando le tocaba uno pues unos y a su exposición trata de hacerlo lo mejor posible pero se quedaba uno nada más con lo que a uno le tocó porque uno de los compañeros como que viene asustado allá gagueando o no como que ni le ponía tanto cuidado entonces me parece que*



*las didácticas y las pedagogías en por lo menos en lenguas modernas deberían ser más didácticas y ósea hay una frase muy bonita que me parece que viene mucho al tema es dice las palabras te dan alas que eso no haya en la universidad es allá volando en el mundo ideal de cómo va a dar una clase porque Vigotsky es que habla de la aproximación al del desarrollo próximo porque que Piaget habla de los estadios no sé qué entonces uno está nadando y volando en palabras pero son las acciones las que dan raíces entonces qué bueno si en lugar de hablar de pie ayer de su vida y obra hacemos una clase según Piaget me parecería muy diferente a todos darles el mismo tema y usted lo va a dar con una aproximación de Vygotsky usted lo va a dar según Bruner usted no va a dar según miguel de subir y a cualquiera pero que le ponga esa esa práctica en realidad es que las palabras son es largo el trecho que ve que uno tiene que recorrer para aprender algo solamente a base de palabras mientras que las raíces que se pueden forjar a partir de la práctica en realidad de todas esas teorías”*

Las elucubraciones de los maestros que giran en torno a la formación en pregrado como lugar para formarse, encuentran una fuerte relación con la manera de lograrlo a través de la imitación de sus maestros, lo que no resulta ser lo mejor, en tanto el lugar de la formación y del ejercicio profesional son diferentes, el estilo utilizado por los docentes en la educación terciaria no aplica para la primaria, porque las innovaciones de las que se teoriza en el aula universitaria no tienen un reflejo exacto en el aula del preescolar y la básica primaria, porque la realidad que estalla frente a los ojos del recién egresado es compleja, no sólo por su grado de dificultad, sino por la vinculación de múltiples aspectos que solamente en la práctica pedagógica se pueden observar en una misma composición. Uso una metáfora con las pinturas para imprimir imágenes mentales en los lectores, al pensar que la realidad del aula del maestro en ejercicio aparece como un cuadro de Kandinsky, mientras que, en el aula universitaria en el estudio teórico de las posibilidades pedagógicas o didácticas específicas de la enseñanza del inglés, se hace una modelización una representación teorizada y tematizada, que se parece más a ver las manzanas de Cézanne o el heno de Van Gogh.

En esta misma estructura cruzada, el último de los cuadrantes vincula los semas estrategias de autoformación (+) con el pregrado (-), lugar de intersección donde se pueden ubicar algunos semas, como, por ejemplo, aprende a enseñar en la Universidad para secundaria, del cual ya hemos hablado en tanto los maestros recuerdan el énfasis de los profesores del pregrado en que al término del recorrido curricular se encontrarían siempre con adolescentes de básica secundaria. Desde esta situación se evidencia mucha información que fluye hacia el egresado desde la complejidad del contexto laboral y una formación universitaria que intenta responder desde otro contexto de actuación, aquí hay una tensión entre las nociones teóricas pedagógicas y la práctica profesional, así como una tensión entre la forma en que se aprende el inglés en la juventud del estudiante universitario y la forma en que aprenden los niños de escuela primaria, especialmente en la etapa de los cinco a los ocho años cuando las estructuras mentales están abiertas a recibir la carga del lenguaje de manera más natural.

La reflexión sobre los procesos de la formación en pregrado se hace difícil, pues se mezclan sentimientos y pensamientos, de gratitud, de reconocimiento hacia el programa donde se formó el maestro y la maestra que se es hoy y esa emoción de gratitud se revela incluso hacia los procesos y docentes que al parecer no tienen sentido en la relación con la realidad que se vive cuando se enseña a niños pequeños. Una de las elucubraciones que mejor describe esta relación con el pasado del pregrado ya cursado y las estrategias de autoformación construidas en la experiencia cotidiana es la siguiente:

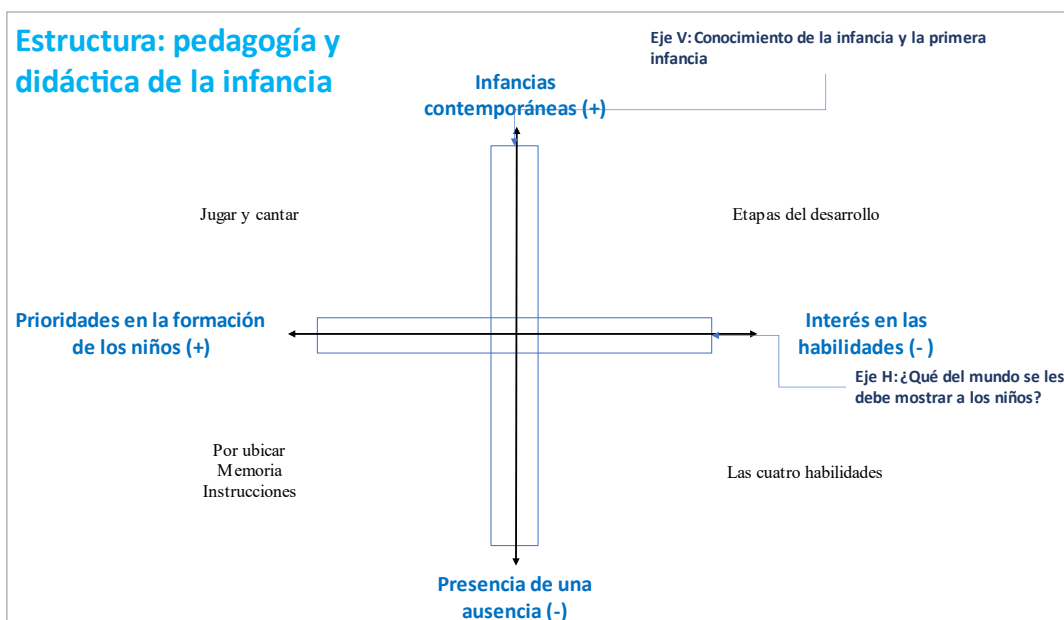
*MLBPr “Lo mejor que me sucedió en la formación de la carrera de lenguas modernas es la carrera más hermosa que hay yo amo la Universidad de Caldas de verdad con todo mi corazón y yo amo el programa de lenguas modernas y creo que lo que más me ha... lo que más me tocó en el pregrado que me haya llevado a mí a ser profesora pues es que es una mezcla de muchas cosas desde los profesores las experiencias que tuvimos las ferias; esa pregunta es difícil repítemelo otra vez (...) Pues es que yo no cree bueno es que yo no creo que fue tanto algo en la universidad o en la carrera sino que cuando uno se inspira en lenguas modernas es porque uno ya tiene y en la convicción que va a ser profe en la carrera uno solamente adquiere los conocimientos y refuerza eso o definitivamente desiste a mí a mí siempre me gusto la parte de enseñar yo*

*siento que esa es esa es mi responsabilidad en este mundo como tener a los niños bien enseñarles algo dejar una huella en los corazones y en las mentes de los niños y siento que en la universidad me dieron las herramientas cognoscitivas para hacerlo ver también a unos excelentes profesores me encantaría ser como ellos y también ver unos docentes que no eran tan buenos y también no quieres ser como ellos”.*

Fruto de este aprendizaje del ser maestro de lenguas modernas para la básica secundaria, de manera radical, no sólo por extremista frente a la realidad laboral, sino porque se funda y se convierte en raíz del desempeño profesional, se genera un arraigo hacia elementos de la enseñanza tradicional que se revelan en el discurso.

*LPGCPr “Las actividades que se hagan van a ser más fáciles de. Pues de realizar, yo creería que el seguimiento instrucciones y también instrucciones muy y muy claras. Y obviamente también dándoles un ejemplo. Modelando les pues como que es lo que se espera (...) Que eso es como lo más importante, más que los temas en sí, la gramática, la escucha. Es un buen modelamiento y de las instrucciones.”*

**Estructura cruzada: pedagogía y didáctica de la infancia**



*Ilustración 4 Estructura pedagogía y didáctica de la infancia. Fuente de elaboración propia*

Al igual que en la estructura anterior los semas de los ejes se encuentran en relación de disyunción con un sema en positivo y otro en negativo. El eje vertical, llamado Conocimiento de la infancia y la primera infancia contiene los semas: Infancias contemporáneas (+), lo que supone el tratamiento de dos asuntos diferentes pero relacionados, (1) el conocimiento de los niños y las formas de enseñar a niños en esas edades Y (2) el conocimiento de la infancia como categoría de conocimiento necesario para los maestros que trabajan con niños; y el otro sema en tensión es la Presencia de una ausencia (-) esta es una categoría que parafrasea el análisis de Kohan de las concepciones de infancia en la antigüedad, cuando los niños eran considerados “Posibilidad total y en tanto tal la ausencia de marca específica; la marca sin marca; la presencia de una ausencia”, porque son la representación social de todo lo excluido frente al adulto varón, “lo no importante, lo accesorio, lo superfluo, lo prescindente, lo que merece ser excluido de la polis, el otro despreciado” (Kohan, 2004). Lo que está presente es la ausencia de una formación para trabajar con la primera infancia y la ausencia de marcos de referencia para pensar en los niños y las niñas por fuera de la educación básica secundaria.

El eje horizontal se nomina desde una de las preguntas que da origen a la pedagogía moderna ¿Qué del mundo se les debe mostrar a los niños? O como dirían los moralistas de todas las épocas, ¿Qué se les puede mostrar?, discursos que animan la discusión en torno a la formación de los niños y que determinan por ejemplo los fines de la educación que se formalizan a nivel escolar en las apuestas de proyecto educativo institucional (PEI), en los planes de área y teóricamente se deberían poder observar en las planeaciones de clase y el ejercicio de las prácticas pedagógicas. En este orden de ideas el eje horizontal presenta dos semas en tensión, por un lado, en positivo, la visión de lo más importante es la formación de los niños y las niñas, con base en las interacciones con el adulto profesor que genera una idea de ser humano con actitudes éticas y morales políticamente correctas. Por el otro lado, en negativo, un interés muy marcado en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades, especialmente las cuatro habilidades que se trabajan en el inglés, asociadas al éxito de la enseñanza.

En el cuadrante superior izquierdo en el que se articulan los semas en positivo: prioridad en la formación de los niños (+) e infancias contemporáneas (+) aparecen los semas jugar y cantar. Estas dos estrategias de enseñanza son un pilar de la formación porque a través del juego se aprenden valores intrínsecos del juego mismo, como, por ejemplo, la observación de reglas, jerarquías, límites personales, superación de obstáculos, desarrollo de la creatividad, entre otras; y así mismo las canciones movilizan los arquetipos culturales (Rickenmann, 2005), vinculan las emociones al desarrollo del aprendizaje, lo que potencia las capacidades y habilidades cognitivas. Sin embargo, el foco en este sema está en la formación del ser humano, de un mejor sujeto, con la mediación del aprendizaje de L2. Algunas ocurrencias que muestran esta relación en positivo:

*CCMNSpr “Bueno realmente yo con los chicos de primaria trabajó mucho en la parte que son vídeos, me gusta trabajar con ellos vídeos relacionados con canciones con el tema, obviamente que estemos viendo y cuando hacemos vídeos también para la parte de imitación que a ellos les gusta tanto yo siempre trato de ponerme como un lugar de los de los niños y decir de qué forma me gustaría aprender.*

*Entonces, le digo bueno en esa etapa para ellos es muy importante. El juego entonces trató también de que en cada clase incluir algo sorpresa, siempre la clase inicia con algo diferente como para ellos sea, como tengo un cuerpo una dinámica algo relacionado con un tema que hayamos visto, pero hacerlo de una manera diferente y entonces a ellos. Cómo les encanta también digamos cosas que tienen que ver con movimiento cultura y les gusta algo de hacer o de elaborar también la parte de cantar ósea. Son muchas cosas. Entonces yo le digo bueno. Si estas son las características de los chicos pueden crear este tipo de actividades juegos dinámicas canciones vídeos también podemos hacer. Digamos esto de un día como de scraps como las manualidades y es fácilmente yo trato de hacer eso y darles mucha participación en juegos o actividades en las que ellos participen en las que ellos hablen también como que digan vez me están haciendo parte de la clase. Eso me gusta”*

*CCMNSpr “hablando con ella le dije porque qué tal si empezamos a hacer como la clase un poco más amena, la hacemos más divertidas le metemos partecitas, como te digo, de juegos o dinámicas de cosas en las que los chicos realmente digan cómo ve se puede aprender el inglés de manera diferente, no tiene que ser solamente limitarnos a escribir teoría o acordemos ese tipo de cosas, si no, que yo no puedo expresarlo, se puede manifestar a través de diferentes cosas”.*

*MLBPr: “por la edad en la que están ellos en este momento lo único que quieren es aprender ellos no quieren ellos quieren jugar y es a través del juego que aprenden entonces eso permite que en el aula haya un sin fin de recursos de materiales de oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje”.*

*MLBPr: Son cuatro son los sensorial son lo afectivo y son el hábito o sea la continuidad y son la emoción es a esas cuatro cosas o sea que una clase tengas las cuatro cosas es full bueno porque donde no hay emoción no hay nada si el niño no quiere estar si el niño no siente atractiva la clase si un niño no se siente amado es si un niño no siente que estás jugando la clase no va para ningún lado en preescolar bueno*

Lo que llama poderosamente la atención es que en los discursos los maestros marcan también su interés no solamente en mostrarles del mundo que pueden llegar a ser ellos mismos a través de la formación y las capacidades que la educación escolarizada les ayuda a fortalecer, sino que, aparece una paradoja en la que también hay que centrar el foco en la relación con las habilidades del lenguaje que en el aprendizaje de L2 son. La lectura, la escritura, el habla y la escucha. Esta es una visión más técnica del aprendizaje, más instrumentalizada, que revela una visión un tanto tradicional que se contrapone en el discurso anterior.

El centro de la atención de la enseñanza en el desarrollo de las cuatro habilidades, al que no se está haciendo un juicio de valor, nuevamente muestra que no significa que por estar en negativo los semas en articulación haya una presencia de maldad. Lo que si muestran los análisis del discurso es que los maestros revelan que al mismo tiempo que la preocupación por el sujeto de la formación se encuentra como muy positiva, la ausencia de formación en infancia, primera infancia, desarrollo infantil temprano con base en neurociencias, es un vacío presentado en la estructura con el sema en negativo: presencia de una ausencia (-), que vinculado con el interés en las habilidades, que según sus relatos es lo que más han aprendido de los profesores del idioma en el programa de licenciatura, genera una constante y recurrente preocupación porque los estudiantes demuestren sus avances en estas habilidades, dentro de un sistema que está diseñado para ello, pero pensado para los niños, niñas y adolescentes de básica secundaria. Las ocurrencias y concurrencias de los entrevistados así lo muestran:

CCMNSpr “Precisamente mi proyecto de grado fue, sobre eso como implementar, digamos las habilidades comunicativas de los chicos a partir de clases de maneras más dinámicas. Ciertamente como comas más didácticas más participativas. Siento entonces que puede ser, por ese lado”

LPGCPr: “Bueno, los estudiantes van a ver como un acercamiento a. Pues al tema o a lo que uno quiere que ellos aprendan, a mí me parece que las canciones son excelentes porque además enseñan pronunciación, vocabulario. Obviamente también depende de la canción que uno escoja. Pero creo que siempre ha sido muy, muy buenas para el aprendizaje del inglés. Además, que,

si uno la pone varias veces, pues a ellos se les va a quedar y van a recordar más fácil lo que están viendo”. (...) “Digamos que lo de las canciones como trabajé en un jardín con los niños más chiquitos eso es lo que siempre usan principalmente para enseñarles, entonces digamos que lo de las canciones”

Hasta el momento he abordado los cuadrantes superior izquierdo e inferior derecho, que muestran esta contradicción, paradoja o visión de paradigmas yuxtapuestos, lo que no es extraño en el desarrollo del pensamiento de los maestros, en tanto la labor es compleja, diversa, profunda y simultánea (Pozo & Rodrigo, 2001).

En el cuadrante inferior izquierdo fruto de la intersección entre los semas prioridades en la formación de los niños y la presencia de una ausencia aparece la memoria como algo importante para pensar en relación con el aprendizaje de los niños y las niñas y las instrucciones como algo que resulta de pensar en la relación asimétrica entre adultos y niños. Este tema en Narodowski es muy amplio, en tanto revisa esa relación configurada en la escuela moderna, que vincula una visión utópica de las relaciones asimétricas entre el lugar del saber y el no saber en el aula. Es importante reconocer que en la tradición pedagógica nacional (Tamayo Valencia, 1999; Ortiz Ocaña, 2017) existen trazas muy marcadas del modelo tradicional, entonces la obediencia del niño como inferior es vista allí como un valor y el orden en todo desde una utopía metodológica fundamentalmente comeniana (Narodowski M. , 1999) es vista como un buen trabajo de parte del maestro, especialmente en la escuela primaria.

*MLBPr “en las teorías del aprendizaje, de los idiomas y los acercamientos al estudiante pero desde cómo aprende pero le falta tantísimo de la parte de los niños yo sé que no yo sé que los licenciados somos de bachillerato pero a mí me parece que es un campo del saber que está que está siendo ahorita muy necesario y que la universidad debería cubrir esa demanda también con sus licenciados aunque yo sé que existe la licenciatura b en inglés en primera infancia en la de Manizales pero ocasión vas por lo mismo exacto y exacto y debería a la universidad debería bueno el programa de lenguas modernas debería hacer muchísimo más hincapié en la parte de las de los niños en primera*



*infancia antes de los seis años y también los niños de primaria que puedes hasta los diez me parece a mí”.*

Por el otro lado y en contraposición el foco de la enseñanza del inglés a niños de estas edades está fuertemente vinculada con el discurso psicopedagógico de siglo XX, especialmente con menciones de emblemas del cognitivismo como Piaget y Vigotsky al interpretar que las infancias contemporáneas están relacionadas con las etapas del desarrollo, allí se entretajan diversos conceptos emanados de paradigmas, épocas y autores diferentes en una especie de sincretismo. Para mostrar esta relación algunas de las ocurrencias más representativas:

*LPGCPr “pues digamos que ahí se puede trabajar, ¿eh? Las inteligencias múltiples de diferentes estudiantes. Yo creo que por ese lado funciona con diferentes estudiantes, porque obviamente todos tienen inteligencias diferentes, ¿eh? Y pues también, no sé, de pronto la parte de animación del video nos llama la atención (...) Entonces también los engancha. ¿Y las historias? Pues porque yo creo que eso también les ayuda a pues a desarrollar su capacidad lingüística y también les ayuda, después ya pues uno como profesor a los incitada que digan que podría pasar en la historia, que pudo haber pasado, entonces eso también les ayuda a practicar el lenguaje y desarrollar las habilidades”.*

*MLBPr “en la universidad es allá volando en el mundo ideal de cómo va a dar una clase porque Vigotsky es que habla de la aproximación al del desarrollo próximo porque que Piaget habla de los estadios no sé qué entonces uno está nadando y volando en palabras pero son las acciones las que dan raíces entonces qué bueno si en lugar de hablar de pie ayer de su vida y obra hacemos una clase según Piaget me parecería muy diferente a todos darles el mismo tema y usted lo va a dar con una aproximación de Vygotsky usted lo va a dar según Bruner usted no va a dar según miguel de subir y a cualquiera”*

La infancia es una categoría sociohistórica (Narodowski & Baquero, 1994; Stewart, Narodowski, & Campatella, 2020) y las edades de la vida son arbitrarias con dependencia de las características de la cultura y las relaciones sociales en un contexto

determinado (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009), pensar la infancia como categoría vinculada solamente al desarrollo biológico es una reducción insostenible hoy día, sin embargo, lo que se puede inferir a partir de algunos estudios es que se desconoce en el contexto las características conceptuales propias de este campo de conocimiento en el ámbito de la educación, porque funciona más para algunas ciencias sociales. (Alvarado & Lobet, 2013).

La observación en sus reflexiones sobre la experiencia que hacen los maestros en ejercicio va más allá de este vacío en la formación, enfatizan en la necesidad de aprender de los niños, con los niños (Tonucci, 2020) y en una formación que estaría más ligada al desarrollo infantil temprano, que es una categoría constituida desde la neurociencia con profundos y extensos análisis desde agencias transnacionales e instituciones tan importantes como la Universidad de Harvard o en Colombia estudios como los de Raquel Bernal de la Universidad de los Andes, grupos de investigación de la Universidad de la Sabana y a nivel local el Cinde y el doctorado en educación de la Universidad de Caldas.

Ambas categorías, tanto la infancia como construcción social que desborda incluso la edad y se instala como parte de la condición humana (Bárcena, 2017; Skliar, 2017) y la del desarrollo infantil temprano intuyo que serían prioritarias en la formación de los maestros que estarán en contacto con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su profesión, no sólo para lograr la enseñanza técnica del inglés con base en el dominio de las habilidades, sino porque como sostiene Shön (1992) el maestro debe tener un conocimiento profundo de los estudiantes a quienes les enseña, entre un listado de otros conocimientos diferentes al conocimiento del contenido que enseña, lo que él llama naturaleza de la ciencia o naturaleza del dominio específico, es decir que el conocimiento de los niños, algunos en edad preescolar vinculados a la primera infancia, son un objeto de conocimiento que se puede profundizar en la formación de los licenciados.

Es claro que aprender inglés no es suficiente para enseñar a los niños pequeños, es decir al capital y potencial más importante de una sociedad que está en fases sensibles del desarrollo infantil temprano, especialmente vinculadas con las aperturas de la modularidad de la mente (Fodor, 1983), es decir, este es el escenario propicio para el

aprendizaje de L2, para lanzar las propuestas de procesos de bilingüismo, con todo y los obstáculos que ellos supone y para fortalecer los procesos de formación de maestros que trabajen con todo el conocimiento teórico construido a través de propuestas de investigación situada y práctica situada con niños y niñas de primera infancia.

## CONCLUSIONES

Tras múltiples rodeos comprensivos de las estructuras cruzadas, fruto de un riguroso análisis del discurso de los maestros egresados del programa de Lenguas Modernas, vinculados a la enseñanza del inglés en los dos primeros niveles de la educación básica, desde preescolar a grado 3°, con aplicación al método propuesto por Greimas (1979), sugerido por Ricoeur (1996) y con observación de las características propias que debe tener la investigación fenomenológica expuesta por Manen (2016), para la interpretación profunda del fenómeno, se pueden llegar a concluir lo siguiente:

El programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas tiene un énfasis marcado en la formación de licenciados para la educación básica secundaria, lo que está de acuerdo con las normas y con la historia que se ha dado en el país para la formación de maestros en este nivel, sin embargo, la realidad es clara en presentar un panorama laboral diverso en el que la educación formal e incluso informal, a través de la educación en casa, reclama licenciados en lenguas, que trabajen con población de primera infancia y los dos primeros niveles de la educación básica (de preescolar a tercero de primaria). Esta realidad es contradictoria porque, además, quienes ingresan a trabajar en estos contextos, al parecer, son los maestros nóveles, los menos experimentados y que acuden, en primer orden, a la improvisación y en segundo a su experiencia en el aula como aprendices para configurar su idea de lo que puede ser un maestro que enseña inglés a niños pequeños. Este tema lo aborda Cerletti (2008) quien sostiene la idea de que es muy potente la imagen de maestro que se configura en la experiencia vivida como estudiante a lo largo del trayecto de la educación básica, frente a las ideas teóricas presentadas en la formación de maestros en escenarios académico.

Los maestros en ejercicio que asumen el reto de trabajar en escenarios diferentes a los que supone su perfil profesional continúan en formación, lo que implica reconocer en la visión del sí mismo, un sujeto inacabado, con un rol social por construir y que esta construcción encuentra diversas fuentes de conocimiento e información para lograrlo, que se revelan aquí como estrategias propias de aprendizaje, de autoformación, con la

utilización de las habilidades de aprendizaje construidas en el pregrado o en la experiencia que provee la realidad.

El pregrado es toda una experiencia, porque ha dejado huellas en los egresados, en su mayoría hablan de ésta con cariño, con afecto, con reconocimiento hacia el entorno de formación del programa y reconocen que los aprendizajes en el idioma y en habilidades para la enseñanza son aplicables al contexto general de la educación, pero, paradójicamente, y al mismo tiempo, refieren la ausencia de una formación en infancia, niñez y desarrollo infantil temprano, que permita mayor preparación y conocimiento de los estudiantes, que algunos teóricos, por ejemplo, Schön refieren como una categoría necesaria para ejercer la práctica pedagógica docente como un profesional reflexivo. En definitiva, frente a este aspecto particular, el pregrado da herramientas necesarias para aprender a enseñar en el contexto de la educación formal, pero insuficientes para hacerlo como primera experiencia profesional y es necesaria la autoformación para lograr hacerlo cada vez mejor.

La enseñanza del inglés no escapa a la tradición pedagógica colombiana, con la exhibición de la mezcla patente de paradigmas, corrientes, tendencias, escuelas, enfoques y modelos pedagógicos (León Palencia, 2016). Los profesores que se están formando en el ejercicio de su profesión navegan y mencionan con voz polifónica esta multiplicidad que evidencia una yuxtaposición de marcos de referencia que no coinciden con una postura consistente.

Uno de los semas que apareció, tal vez, como cisne negro (Taleb, 2008) es el de tomar riesgos, dado que solamente aparece de manera explícita en uno de los relatos y solamente dentro de una de las ocurrencias, sin embargo, mi intuición e interpretación profunda, en la búsqueda por interpretar las experiencias de formación de los docentes y analizar las innovaciones que surgen en las interacciones pedagógicas, logro sintetizar que todos los que se enfrentan a la enseñanza del inglés, como egresados de una licenciatura que prepara esencialmente para el bachillerato, lo hacemos. Me atrevo entonces como otros trabajos consultados lo proponen a hablar en primera persona y profundizo, también, desde mi experiencia como profesora en este asunto. Como solicitud del asesor, para encontrar posibles categorías de indagación fenomenológica en la

experiencia de los profesores a los que tuve acceso, hice el ejercicio de un brevísimo ensayo autobiográfico, que luego pasé por atlas ti, con el ánimo de ver las categorías y que finalmente ubiqué en los anexos.

Reconozco en la labor de los profesores esa necesidad de hacerlo bien, porque los maestros entienden, entendemos que se trabaja con los sujetos más importantes de la sociedad, pero, además, también se reconoce el momento de su formación como el más importante para el aprendizaje de la segunda lengua. Esa motivación intrínseca que se logra a partir del estímulo causado por el trabajo con los niños es el motor para llevar a cabo la autoformación, que aparece ante mis ojos desvelada como un apasionamiento por el ejercicio de la profesión, porque, con pura reflexión, logran los maestros desentrañar de la realidad las estrategias que les permiten desarrollar capacidades inexploradas en su experiencia como estudiantes y en su formación de licenciados.

Se inicia ahora el camino de una red de egresados y profesores, incluidos algunos extranjeros que comienza a funcionar como soporte de la autoformación, a través del compartir estos resultados de investigación, al término de cada una de las entrevistas nos prometimos contar los unos con los otros, compartir materiales, experiencias exitosas de buenas prácticas pedagógicas y encarar nuevos procesos de investigación que nos permitan el fortalecimiento conceptual en este apasionamiento que implica enseñar las primeras letras a los niños en otro idioma.

## RECOMENDACIONES

Es imperativo que el programa abra una línea de estudio o de profundización en enseñanza del inglés y el francés para niños de primera infancia y básica primaria. La realidad de la contratación en el contexto de actuación de la Universidad de Caldas está cada vez más conectada con la idea de enseñar a los niños a temprana edad la segunda lengua. Los procesos neurobiológicos de los niños en estas etapas permiten el aprendizaje con mayor facilidad y sería de gran ayuda para los mismos maestros de idiomas del bachillerato que los niños llegaran con mayores y mejores bases en el aprendizaje del inglés.

Continuar la indagación a mayor escala con financiación para cubrir un espectro más amplio, que permita llegar a formular de manera conjunta y sinérgica, desde un enfoque sistémico, una política pública de aprendizaje de las lenguas en la primera infancia. Aunque, en el país, hay voces en contra de estas iniciativas, es necesario amplificar el debate desde las condiciones de realidad que atraviesa el contexto colombiano, en el que los padres y adultos cuidadores son conscientes de las puertas que se abren para el niño que tiene una segunda lengua y la retribución que tiene en otras etapas de la vida, por ejemplo, en la esfera laboral. Se requiere una educación formal para ciudadanos del mundo capaces de habitar en el contexto globalizado, con mayor acceso a la información, la tecnología y el conocimiento que navega académicamente en otros idiomas.

Por ahora, la presión por ejercer la profesión con excelencia está en los hombros del maestro que sólo sin todas las herramientas resuelve la formación de los niños y las niñas que son los sujetos más importantes de la sociedad. La inversión que se hace en la primera infancia tiene una altísima tasa de retribución social y económica, los países desarrollados lo saben y por ello se esfuerzan porque los niños reciban toda la educación de la más alta calidad para elevar los niveles de bienestar de su población. Es imperativo entonces, que las instituciones que forman maestros presten atención a las consideraciones del ministerio que solicita que todo egresado de licenciaturas tenga un nivel de dominio de segunda lengua y que los maestros que se egresan de licenciaturas en

idiomas tengan la más alta formación demostrada en el dominio del idioma, sin embargo, la categoría de formación que se requiere para ejercer como profesional reflexivo de la educación: el conocimiento de los estudiantes se está dejando a la improvisación para un contexto que reclama maestros formados en y para la excelencia.

Al finalizar una reflexión pedagógica:

*La sola práctica en realidad se limita a ser incuria y a brindar una muy limitada y no definitiva experiencia, que recién la teoría debería enseñar como en la naturaleza se debe obtener información mediante el ensayo y la observación, si se desea lograr de ella respuesta definida (ya que) la compulsión cotidiana y la experiencia individual de tan múltiple inculcamiento, limitan muy poderosamente el horizonte” (Herbart 1802).*



## 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)*.
- 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 of Personality and Social Psychology*, , 915-922.
- ASTRID RAMÍREZ VALENCIA, L. B. (2018). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto 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.
- Barón Birchenall, L. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje 42 (2)*, 417-442.
- Böhm, W. (s.f.). *Teoría-Praxis-Poiesis*. BIBLIOTECA DIGITAL CREFAL.
- Böhm, W. (s.f.). *Teoría-Praxis-Poiesis*. BIBLIOTECA DIGITAL CREFAL.
- BONGAERTS, T. M. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: the case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica 54.*, 298-308. .
- Carmen Tulia Zuluaga Corrales, Margarita María López Pinzón, Josefina Quintero Corzo. (2009). *Integrating the Coffee Culture with the Teaching of English*. Bogotá, Colombia.
- Castañeda, P. F. (1999). *El Lenguaje verbal del niño : ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Lima: UNMSM.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. . Buenos Aires: : Del estante editorial.

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. . *K. Krainer & F. Goffree*, 43-50.
- D'Acierno, M. R. (1990.). Three Types of Bilingualism. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, 65.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185.
- Díaz- Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. . *EDO-FL 03-03. ERIC Digest*.
- 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.
- Freeman, D. (1989.). Teacher training, development, and decision-making: A model of teaching and related strategies in language teacher education. . *TESOL Quarterly*, 28., 27-104.
- García Martínez, O. J. (2020). *Concepciones de infancia y pedagogía en maestros de Escuelas Normales Superiores de Caldas*. inédito.
- González Valencia, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias sociales Vol. 12*, 37-45.
- Greimas, A. (1979). *Semántica Estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Guillermo, M. (2003). *Los años de aprendizaje*.
- Howatt, A. (1984. ). *A history of English language teaching*. Oxford.: OUP.
- 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.
- Kumaravivelu, B. (2003). Forum. Critical language pedagogy: a postmethod perspective on english language teaching. *World English. Vol. 22*, 539-550.
- Larrosa Bondia, 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.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. . Madrid.: Alianza Editorial. .

- 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.
- Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje, el principio de la comunicación. *Cauce Num. 26.* , 321-347.
- Nihat Polat, S. C. (2014). A Comparative Analysis of EFL and ESL Program Curricula: Perceptions of U.S. and Turkish Program Directors and Teacher Candidates. *Open Journal of Modern Linguistics, Vol.4 No.2, May 26,* .
- Olivero, M. M. (2015). Multilingüismo en una práctica de inglés como lengua extranjera: aumentar el conocimiento pedagógico de los futuros profesores. *Tesol Journal*.
- 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*.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño.* . México.: Fondo de cultura económica.
- 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 espontáneas ¿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.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge.: Cambridge University Press.
- 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*.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. . London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.
- Sará, M. M. (January/June de 2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign. Bogotá, Colombia.
- Schutz. (1999). La experiencia en la fenomenología .
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* . Barcelona: Paidós.
- Shulman, L., Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., & Rust, F. (2005). The design of a teacher education programs. En L. Darling-Hammond, *Preparing teachers for a changing world* (págs. 390-441). New York: Jossey-Bass.
- 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.
- Tapia, J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Madrid: Edebé.
- Tomasello, M. (2007). Orígenes de la comunicación humana. En M. Tomasello, *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Katz conocimiento.
- 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](http://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.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2008.). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility”.
- Wallace, M. J. (1991). *Formación de profesores de lenguas extranjeras: un enfoque reflexivo*. . Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge.
- 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.

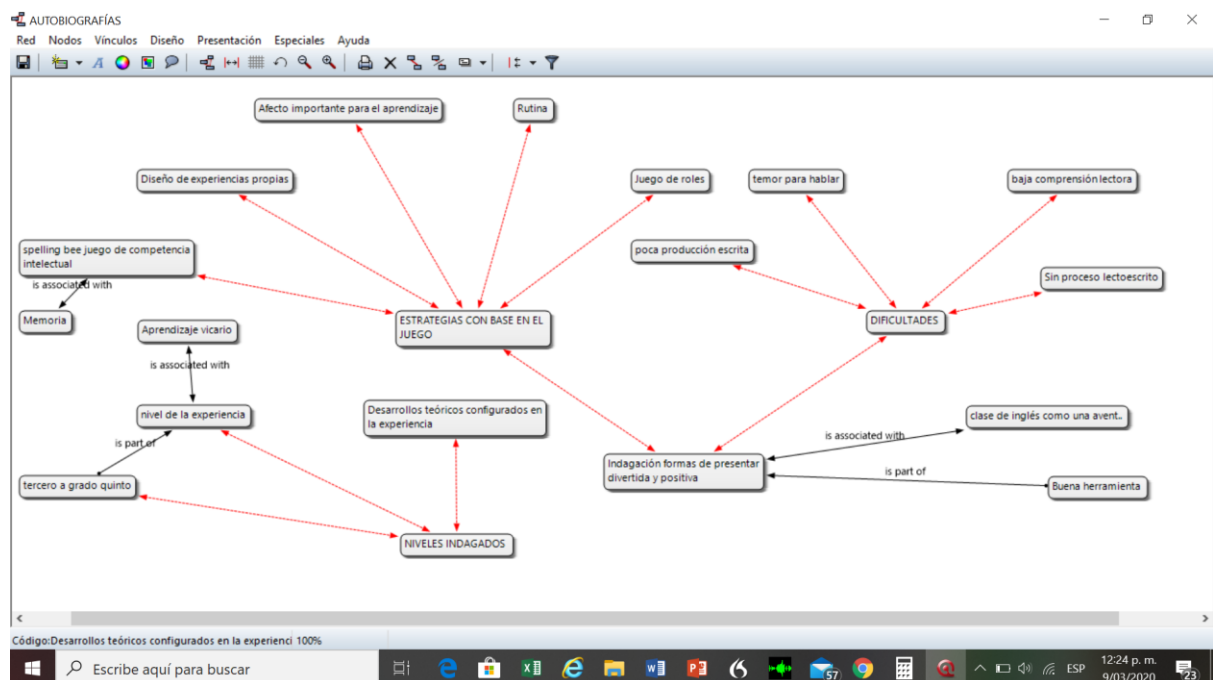
Consulté el orden de los fonemas como se enseñan en inglés y español y ambos manejan ordenes diferentes teniendo en cuenta el desarrollo fonemático de cada lengua. La teoría de Jakobson indica que el proceso empieza con la diferenciación entre vocales y consonantes, pero en el idioma inglés hay 12 y 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 5 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

J: y cómo están ustedes  
muy bien muy bien los chicos están en patinaje en este momento  
tú tienes dos cierto y yo tengo dos engodos de edad tienen eh bueno Milena  
bienvenida te agradezco por participar quisiera primero pedir tu consentimiento para  
poder grabar esta entrevista

MLBPr: lo consiento

J: muchas gracias bueno. esta entrevista tiene como fin un trabajo investigativo en la maestría en educación de la universidad de caldas donde lo que buscamos es revelar todas esas experiencias que tienen que tienen que hacer los profes de inglés cuando van a enseñar a niños muy pequeños si entonces yo te voy a hacer son siete preguntas, te puedes extenderlo que necesites me puedes contar lo que quieras porque esa es la idea que es algo como muy natural para que haya una buena información tú tu nombre y lo que tú dices no será revelado como tal en el trabajo pero obviamente se te darán unos créditos la información siempre permanece anónima por cuestiones pues de manejo de datos listo? Entonces yo te voy a compartir pantalla para que veas las preguntas. Les das una leída a todas las preguntas y ya luego empezamos una columna feliz estas son las preguntas para que las mires y cuando ya las tengas leídas me dices y empezamos

MLBPr: la puedes bajar porfa.

No entiendo la sexta pregunta, en su formación como maestro que fue lo mejor que le sucedió o sea se refiere a mi formación en la universidad...

J: Si

Ah ya

Puedes subir a la pregunta tres otra vez por favor

A la dos

J: listo bueno entonces vamos a empezar con la primera pregunta, evoca una de tus clases en la que hayas tenido una emoción muy positiva frente al proceso de enseñanza del inglés

MLBPr: yo considero que todas las clases han sido muy positivas en mi experiencia con niños de preescolar ellos son absolutamente maravillosos y no siento que haya como un momento culminante en el que yo diga qué maravillosa fue esta clase, sino que todas en medio de sus cosas positivas y de sus cosas aparentemente negativas son buenas

J: bueno por qué crees que son tan buenas estas experiencias con ellos

MLBPr:

por la edad en la que están ellos en este momento lo único que quieren es aprender ellos no quieren ellos quieren jugar y es a través del juego que aprenden entonces eso permite que en el aula haya un sin fin de recursos de materiales de oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje

J: e cuáles son las formas de enseñar inglés a los niños en este caso de preescolar que tú utilizas en tus clases y que te funcionan y por qué consideras que te funciona eh

MLBPr:

Son cuatro son los sensorial son lo afectivo y son el hábito o sea la continuidad y son la emoción es a esas cuatro cosas o sea que una clase tengas las cuatro cosas es full bueno porque donde no hay emoción no hay nada si el niño no quiere estar si el niño no

siente atractiva la clase si un niño no se siente amado es si un niño no siente que estás jugando la clase no va para ningún lado en preescolar bueno

dime si qué por qué

MLBPr: por qué

J: qué crees tú qué es lo más importante que tú enseñas en inglés

MLBPr: eh entonces le hacían la pregunta anterior es el sentir del niño más que más allá del inglés es lo que no se enseña es curioso pero es justamente lo que uno enseña lo que enseña porque es cuando es el ambiente que uno prepara para el niño y cómo lo saluda como se despide de él como se dirige a él como lo mira cómo lo trata el tono de la voz eso justamente es lo que hace la diferencia en cuanto al a lo que uno puede llegar a enseñar pues sea puedes hacer de la clase más maravillosa del mundo tener en la cantidad de material pero sí si uno no sabe llegar a un niño de preescolar la clase se le desbarata en dos minutos

J: bueno como aprendiste estas formas de enseñar inglés

MLBPr:

Esta pregunta me dejó pensando bastante cuando la leí porque no honestamente no no siento que haya sido como cómo lo aprendí de un libro o lo aprendí de alguien yo siento que el hecho de ser mamá y amar a los niños me ayudado bastante a aprender mucho de ellos o sea no es tanto no es tanto aprender de mí como soy profesora sino aprender de ellos aprender cómo piensan y cómo son lo que me ha ayudado a mí acercarme a ellos es no solamente mirar cómo aprende inglés y no durmió sino en qué en qué etapa de su aprendizaje está en que en qué en que estadio de desarrollo lo ubico eh cómo ha sido la relación con su mamá desde el nacimiento desde la barriga hasta que viene a mí; entender todo el contexto del niño es esa es una cosa que me ha ayudado bastante y eso lo puedo hacer gracias a que yo tengo unos grupos muy pequeños de clase

sea si yo trabajo o trabajaré en un colegio donde tengo diez quince veinte niños de preescolar yo no podría hacer eso pero me permite hacer lo que mis grupos son de tres o cuatro niños

J: bueno tú crees que el pregrado te brinda esas herramientas para enseñar una segunda lengua en estos grados preescolar es

MLBPr:

no no no porque la y eso fue algo que nos dejaron muy claro inclusive en una clase que no me acuerdo ni cuál fue pero ya cuando aquel profesor que nos enseñó la profesora nos decía ustedes van a ser profesores de bachillerato o sea esta es para ser profesores de bachillerato no es primaria y yo en ese tiempo decía ay qué maravilla porque a mí no me gustan los niños entonces todo mí quehacer en la universidad me enfoqué yo otra yo en mi imaginario yo estaba frente a una clase de adolescentes y me iba a jubilar enseñándole a muchachos de sexto a once ese era mi pensar y todo lo que hice mi práctica mis observaciones yo todo lo hice en bachillerato entonces nunca se dio en la universidad que yo de verdad sintiera como él lo que yo necesitaba aprender en cuanto a pedagogía didáctica para enseñar en preescolar

J: bueno, pero entonces tú cómo llegas a preescolar después de tener todo el tiempo

MLBPr:

porque mira Juli yo soy yo vivo decepciona del sistema educativo y yo no quería ser parte de eso no me gustaba o sea, yo necesitaba la plata pero yo no quería ser parte de ese sistema porque yo sentía que mi tiempo estaba siendo perdido y yo siento que uno como profesor tiene una pasión tan grande por llevar algo a la gente y no poderlo hacer es una frustración tremenda; por lo menos cuando yo enseñaba en bachillerato que me tocó una población supremamente difícil y no se les podía dar como todo lo que yo quisiera porque el sistema me lo impedía bastante y lo que podría hacer era muy poquito

con esos muchachos yo vivía muy muy decepcionada, eso y entonces cuando tuve a mi hija, yo dije: yo no quiero que ella haga parte de esto y entonces yo tampoco voy a ser parte de eso entonces yo la saque a ella yo nunca la he metido ni a jardín eh y estoy esperando el día en que ella me diga mamá llévame a un jardín porque ya estoy aburrida contigo y ese día la voy a llevar pero mientras estemos aquí en la casa yo he sido la que le ha enseñado a ella y me he salido del sistema, porque y después o sea, las condiciones con los chicos de bachillerato fueran diferentes yo volvería al sistema educativo pero la verdad es que, los profesores son muy buenos, hay profesores que son muy buenos, pero el sistema está muy mal y a mí eso me como en cuanto a mis convicciones me duele entonces quiero hacer parte

J: qué bonito eh cuáles son para ti las innovaciones que has realizado en tus clases que consideras relevantes en tu experiencia qué has hecho que tú digas no una vez hice esta clase

MLBPr:

Como usted sabe (...) es creación puede acá en la casa de (...) y yo eh entonces yo trate de hacer exactamente lo opuesto de lo que no me gusta es del sistema educativo es que no me gusta del sistema educativo la cantidad de estudiantes por salón porque considero que en idiomas no deberían haber más de diez estudiantes en un en un curso entonces lo cambie teniendo cuatro estudiantes por grupo y, ¿Qué me permite eso? me permite conocerlos uno a uno, conocer su historia de vida, conocerlos personalmente y eso es algo que no podría hacer en un grupo grande, entonces con cuatro niños estoy bien, eh el material que uso también pues como todos sabemos por lo menos en las instituciones públicas yo nunca he trabajado en privado pero las instituciones públicas los materiales son de gente que dan risa, no hay nada; los diccionarios de chicago de hace cincuenta años es lo único que hay de inglés entonces no, no hay, no hay nada. A uno como profesor le toca imprimir absolutamente todo, entonces para mis clases pues yo me compré un juego completo de the flash cards de material sensorial o algunas cosas las hago yo misma, con cartón y me duran mucho, porque como son tan poquitos entonces los niños pues me permite reutilizar muchas cosas que no podrían un salón de clase e imprimir qué, veinte

juegos de flash cards para cada uno pues no me renta, entonces en cuanto al material. También, en cuanto a los contenidos también eh me no no no tengo necesidad de seguir un estándar del Ministerio de Educación, porque yo no doy certificados ni nada de eso, pero entonces yo digo como yo tengo dos estudiantes que viven en por allá en el Arenillo por allá lejos, entonces vamos a hablar es del clima de los animales de la vegetación de las plantas de todo lo que los rodea a ellos, entonces meter al niño en el contexto real de ellos ha sido un gran avance que no se puede hacer un colegio porque en un colegio no importa si jamás has visto he has ido al zoológico has visto un león tienes que hablar de cosas que tú nunca has visto y los niños se lo tienen que aprender, así ni les interesa, entonces buscamos el interés del niño, el contexto del niño para que la el inglés sea vivo no sea simplemente palabra muerta, porque jamás la voy a utilizar también el contacto con la familia, porque pues todos sabemos que los niños en el colegio, en el jardín, en la escuela eh pues, van solitos pero aquí tenemos la oportunidad que vienen con los papás y los papás aprenden con los niños, entonces el niño ve que su mamá o su papá están aquí jugando con él y que están aprendiendo y eso es como eso es como es como una sogá que los jala ellos hacer lo mismo es el ejemplo el que enseña finalmente entonces eso también ha ayudado mucho el contacto afectivo, no tanto conmigo porque yo los veo muy poquito eh como para llegar a decir que qué los niños pues están apegados a mí, pero sí con los papás que digamos esa es una de eso es algo que sí es muy positivo de las instituciones que los niños al estar en tanto contacto con un profesor, todos los días, logra ese apego de alguna forma el profesor pero aquí no pasa tanto eso porque los niños a mí me ve en una hora a la semana y a veces cuando no me ven porque no vienen una semana pues nos vemos cada quince días entonces no logramos a veces como regar a aquel niño me conozca a mí aunque yo sí me doy a la tarea de antes de que él venga a conocerlo muy bien ósea cuando él viene yo ya me lo tengo escaneado entonces eso mismo me ha ayudado como la parte del contacto afectivo con la con la familia que es su principal en primera infancia es la mamá el modelo a seguir es que la mamá venga eso es ése ha sido un cambio gigante que más los horarios es también ha sido ha sido algo que sea intentaban cambiar acá pero no hemos podido porque la gente está la gente es escolarizada completamente a la gente tiene en su cabeza que tiene que haber un horario así la mamá no haga nada más por la tarde si no criar a su bebé ellas necesitan un horario porque así así que si crecimos tenemos en la cabeza que por la mañana haga una cosa y en la tarde

hago otra yo acá intente hacer grupo un grupo a las dos uno a las tres o a las cuatro y a las cinco y usted venga cuando quiera porque tratamos de salirnos del horario porque a veces un niño en chiquitico un bebé le cambió el horario de sueño y ya no puedo venir entonces venga otro día llovió no pudo venir venga otro día esa era como mi idea pero las mamás no pudieron con ese esquema de la libertad de aprender cuando usted quiera sino que no necesitamos un horario y yo estuve como un bueno hagamos un horario pues por hacerlo y al final resultó que fue positivo para ellas porque se encontraban todos los días con los mismos bebés entonces eso a nivel de socialización les gusto mucho a ellas y pues para mí para mí era igual porque sí si Ana lucía no digamos en mi caso no socializa con dos que siempre ven pues la socialización con otros dos que nunca ve y está bien pero para ella sí era importante entonces también puedes tener en cuenta esa esas prioridades de las mamás nos hizo cambiar lo que lo que queríamos hacer con los horarios y pues ha funcionado tener un horario así como ellas lo querían ya

J: bueno tú consideras que es necesario mejorar tu desempeño docente para seguir enseñando inglés

MLBPr:

sí sí sí completamente yo yo siento yo misma me evalúo, o sea, yo misma me doy duro cuando se acaba una clase me aburro cuando la clase no sale como yo quiero y me doy cuenta de mis errores y dice que debo mejorar eh sobre todo en la parte de la retroalimentación yo siento que eso es una debilidad mía o sea, yo enseño al niño le llega pero yo como sé que le comprendió o sea, yo hago las actividades y yo puedo ver que él ya sabe bueno que él adquirió la palabra que es capaz de comprenderla pero hasta cuándo le llega eso o sea cuánto tiempo le va a durar a él eso en la cabeza sí fue significativo o solamente aprendió por las clases la tarea es de las mamás de siempre por eso ya ellos están en clase la tarea de las mamás que ellos refuerzan en la casa pero yo nunca me doy a la tarea de yo mirar si reforzaron si el niño todavía se acuerda de la de la del vocabulario y las expresiones que vimos hace ocho días yo no eso es una habilidad mía que tengo que empezar a pues a aquí a mejorar si

J: eh en tu formación en la universidad como maestra, aunque pues no sé qué fue lo mejor que te sucedió para poder ser hoy docente de inglés

MLBPr:

Lo mejor que me sucedió en la formación de la carrera de lenguas modernas es la carrera más hermosa que hay yo amo la Universidad de Caldas de verdad con todo mi corazón y yo amo el programa de lenguas modernas y creo que lo que más me ha... lo que más me tocó en el pregrado que me haya llevado a mí a ser profesora pues es que es una mezcla de muchas cosas desde los profesores las experiencias que tuvimos las ferias; esa pregunta es difícil repítemelo otra vez

J: en tu formación como maestra que fue lo que mejor te sucedió para hoy poder ser docente de inglés

MLBPr:

Pues es que yo no cree bueno es que yo no creo que fue tanto algo en la universidad o en la carrera sino que cuando uno se inspira en lenguas modernas es porque uno ya tiene y en la convicción que va a ser profe en la carrera uno solamente adquiere los conocimientos y refuerza eso o definitivamente desiste a mí a mí siempre me gusto la parte de enseñar yo siento que esa es esa es mi responsabilidad en este mundo como tener a los niños bien enseñarles algo dejar una huella en los corazones y en las mentes de los niños y siento que en la universidad me dieron las herramientas cognoscitivas para hacerlo ver también a unos excelentes profesores me encantaría ser como ellos y también ver unos docentes que no eran tan buenos y también no quieres ser como ellos

j: bueno con lo que sabes hoy qué le cambiarías a tu formación para poder ser la docente de inglés que eres

MLBPr:



Yo le metería primera infancia yo le metería muchísimo contenido de didáctica en primera infancia pero o sea cuatro semestres pues por lo menos así como didáctica primera infancia pero o sea, cuatro semestres pues, por lo menos, didáctica en primera infancia uno dos tres y cuatro da cuatro horas semanales algo así como francés o inglés o sea, es y hay tantísimo para explorarle a este campo y la universidad si se ha quedado corta con eso y se ha enfocado es en las didácticas, en las teorías del aprendizaje, de los idiomas y los acercamientos al estudiante pero desde cómo aprende pero le falta tantísimo de la parte de los niños yo sé que no yo sé que los licenciados somos de bachillerato pero a mí me parece que es un campo del saber que está que está siendo ahorita muy necesario y que la universidad debería cubrir esa demanda también con sus licenciados aunque yo sé que existe la licenciatura b en inglés en primera infancia en la de Manizales pero ocasión vas por lo mismo exacto y exacto y debería a la universidad debería bueno el programa de lenguas modernas debería hacer muchísimo más hincapié en la parte de las de los niños en primera infancia antes de los seis años y también los niños de primaria que puedes hasta los diez me parece a mí me parece me pareció pues por lo menos hablo desde mi experiencia cuando yo estaba en la universidad eh que las clases de didáctica eran las menos didácticas terrible las clases de pedagogía eran las más allá echando tablero y marcador todo el tiempo y no se daba cuenta porque uno estaba aprendiendo pero cuando uno sale a campo y uno dice yo no puedo creer que existan todos estos métodos de enseñanza y mi profesor x se encargó de ustedes poner a Bruner usted expone a Vygotsky usted pone aquí ayer y salía el compañero allá que se orina del susto más máximo sea más asustado y quién sabe quién haya temblando como una hoja a veces a leer y yo no estaba más más pegado de la nota más pegado de que me tengo que sacar cuatro para mantener promedio que en realidad a ponerle cuidado a la exposición del compañero entonces cuando le tocaba uno pues unos y a su exposición trata de hacerlo lo mejor posible pero se quedaba uno nada más con lo que a uno le tocó porque uno de los compañeros como que viene asustado allá gagueando o no como que ni le ponía tanto cuidado entonces me parece que las didácticas y las pedagogías en por lo menos en lenguas modernas deberían ser más didácticas y ósea hay una frase muy bonita que me parece que viene mucho al tema es dice las palabras te dan alas que eso no haya en la universidad es allá volando en el mundo ideal de cómo va a dar una clase porque Vigotsky es que habla de la aproximación al del desarrollo próximo porque que Piaget habla de los

estudios no sé qué entonces uno está nadando y volando en palabras pero son las acciones las que dan raíces entonces qué bueno si en lugar de hablar de pie ayer de su vida y obra hacemos una clase según Piaget me parecería muy diferente a todos darles el mismo tema y usted lo va a dar con una aproximación de Vygotsky usted lo va a dar según Bruner usted no va a dar según miguel de subir y a cualquiera pero que le ponga esa esa práctica en realidad es que las palabras son es largo el trecho que ve que uno tiene que recorrer para aprender algo solamente a base de palabras mientras que las raíces que se pueden forjar a partir de la práctica en realidad de todas esas teorías y llevarla después a campo en la vida real no se haya uno como docente pueden ser muy distintas entonces me parece que la universidad el programa de lenguas modernas pues específicamente a parte de estudios educativos en realidad qué son los encargados de eso son los que y han de verdad

J: si algún día llegas a necesitar algo como qué bueno que es anónimo e eh soy ya llegas a necesitar algo mira yo también trabajo en primaria yo me rebelé desde la práctica y dije no yo bachillerato sino guacales yo me rebelé lo que necesites en primaria me he estudiado y has dicho sacado los ojos enseñándoles a leer a los niños en inglés entonces ese es mío es mi fuerte lo amo este año estoy matada por qué me dieron transición tengo los tres hay el colegio entonces estoy feliz me encanta eh te agradezco no sabes cuanto porque la verdad ha sido muy complejo conseguir quien me quiera colaborar con las entrevistas pero esta semana ya he tenido dos a ti y luisa mi amiga la tuve ayer y súper entonces lo mismo si necesitas algo de decoración puedes ver todo este desorden que manejó acá tengo unas más le puedo cortar letrero si algún día necesitas para algo eh del material que me quedo del año pasado te voy a regalar unos calendarios que yo hago y los laminó y eso dura y si necesitas algún día laminar algo me dices Juli mira voy nos vemos yo te presto la laminadora compras las hojas y eso es una maravilla laminar el material lo que necesita lo que pasa es que no tengo nada acá porque todo lo tengo en el colegio necesitas letreros o algo nos ponemos de acuerdo me das la cartulina alguna cosa y yo con mucho amor te colabora me encanta la labor

hay juveniles gracias igualmente d acapara ya las puertas de aquí están abiertas para los para lo que se necesite de pronto por ahí lecturas que le puedan servir la verdad que yo me he informado mucho es leyendo yo especialización yo no tengo nada de eso

pero yo me he devorado literalmente cuantos libros me pasó por el frente primera infancia entonces en ambiental cuando quieras mi esposo el doctorado de la infancia él es el primero que está hablando de infancia acá entonces se sabe un montón de cosas pues cuando quieras sé él con mucho gusto te puede colaborar en lo que necesites sabe mal y él ya estuvo en argentina y al trabajo también el tema de infancia con un señor así una eminencia por allá ahí vamos ya.

## **Reducción del corpus entrevista 2**

PGC15

Speaker 1: Luisa Fernanda Buenos días.

PGC15: Buenos días.

Speaker 1: Te agradezco mucho por colaborar en esta actividad. Quiero saber si apruebas, si me das tu consentimiento para grabar esta entrevista.

PGC15O1: Sí señora.

Speaker 1: Muchas gracias. Bueno, te cuento, esta entrevista es producto del trabajo de investigación de la Maestría en Educación, donde lo que se busca es conocer las experiencias de los docentes que enseñan inglés en básica primaria. ¿Sí? La idea es saber un poco más de lo que los docentes hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen. Basados en qué, Entonces, esa es, Ese es el ideal dentro de esta entrevista conocer como todas esas cosas que hacen los docentes para para lograr sus clases de inglés. ¿Listo? Entonces yo te voy a mostrar acá. ¿Yo te voy a hacer 7 preguntas sí? la idea es que no nos demoremos mucho, ¿eh? Pero puedes extenderte en las respuestas lo que gustes, porque no hay un límite de tiempo. Yo te voy a mostrar las preguntas para que tengas más o menos una idea de lo que se va a. ¿De lo que se va a hablar? Eh Y listo. Bueno, entonces te voy a mostrar las preguntas.

00:01:46

PGC15O2: ok

00:01:51

Speaker 1: ahí ves bien?

PGC15O3: Si Señora.

00:02:08

Speaker 1: Esta señal.

00:02:19

Speaker 1: listo las leo todos o te voy contestando una por una, no, yo te voy preguntando, es como para que más o menos tengas una idea de lo que se tratan. Listo, te la puedo quitar la pantalla.

LPGCPr: Sí,

bueno, entonces déjame un segundo, yo cierro acá esto.

00:02:40

Speaker 1: ¿Bueno, entonces la primera pregunta es me vas a contar una de tus clases en la que hayas tenido una emoción muy positiva frente al proceso de enseñanza del inglés?

00:02:53

Speaker 1: Una clase en la que tú hayas eh que haya sido muy buena para los estudiantes.

00:03:02

LPGCPrO5: Bueno, me acuerdo de que una vez hicimos una era un dictado, pero los niños, ellos eran los que lo tenían que hacer, entonces la dividimos en par, se dividieron en parejas, una tenía que dictar y la otra tenía que escribir. Eso fue, pues sí, fue emocionante porque tenía un tiempo exacto y pues obviamente ellas son competitivas y querían ganar. Entonces se tenía que esforzar por pronunciar bien y porque su compañero escribiera bien las palabras. Entonces ahí practicaron lectura, escritura, repasaron, pues, los temas que estábamos viendo y también un poquito de gramática. Ese estuvo una si quieres de este cuento. ¿Otra? Sí, claro. Bueno, otra muy vivencial pues que les gustó mucho en General a los estudiantes y que la hice también con uno de mis grupos. Es cuando hablamos de comida ya les encanta hacer el pues el Cooking Day; la idea era que ellas se hicieran un video o hicieran una presentación en la clase diciendo cómo preparar la receta, pero la idea también era que fuera una receta que no fuera muy complicada y que ellos pudieran hacer, es decir, no van a buscar un pastel de chocolate, leerlo no, sino la idea era que fuera, pero algo sencillo como sándwiches, como hacer un huevo, hacer

una tortilla. Bueno, y la idea también era llevarle una muestrica a sus compañeros. También los mucho les ayudo a practicar que estábamos viendo.

00:04:39

Speaker 1: Muchas gracias. Bueno, y cuéntame para ti qué dota de sentido positivo esa experiencia, ¿porque crees que fue tan positivo?

00:04:48

LPGCPr: Pues yo creo que lo más importante es que ella se les queda, se les queda en la cabecita. Entonces siempre van a recordar eso como una experiencia chistosa eh... entretenida, deliciosa. Entonces digo, creo que es muy significativo por lo que tienen que experimentar.

00:05:11

yo Bueno, muchas gracias. Vale,  
la primera que fue, digamos, el dictado.

00:05:15

LPGCPr: Pues, ahí lo que las motiva es como algo un poquito la competencia, pero también aprenden que tienen que poner mucho cuidado. Entonces también puede ser una experiencia significativa.

00:05:31

Speaker 1: Súper. ¿Qué chéveres esas actividades de comida siempre van a ser muy llamativas para ellas, cierto?

00:05:39

Speaker 1: ¿Bueno, la siguiente pregunta es cuáles son las formas de enseñar inglés a los niños de primaria que tú utilizas en tus clases y que funcionan? ¿Y por qué crees que te funcionan?

00:05:52

Speaker 1: Cuáles son las formas de enseñar?

00:05:57

LPGCPr: A mí me parece súper importante siempre iniciar con una canción de movimiento y si puede uno asociar con el tema, pues me parece mucho mejor, porque ahí ellos van a ver como ellos.

00:06:12

LPGCPr: Bueno, los estudiantes van a ver como un acercamiento a. Pues al tema o a lo que uno quiere que ellos aprendan, a mí me parece que las canciones son excelentes porque además enseñan pronunciación, vocabulario. Obviamente también depende de la canción que uno escoja. Pero creo que siempre ha sido muy, muy buenas para el aprendizaje del inglés. Además, que, si uno la pone varias veces, pues a ellos se les va a quedar y van a recordar más fácil lo que están viendo

00:06:46

Speaker 1: O. ¿Por qué crees cancioncitas funcionan?

00:06:54

LPGCPr: Pues de pronto por el contenido y es muy importante si tienen a mostrarles el pie, pues las imágenes también los... E Y también hay unas que tienen un contenido muy específico que se puede ligar al tema.

Entonces ellas pueden asimilar más fácilmente lo que Lo que uno quiere mostrarles.

Esa sería una otra yo creería que también a través de lectura leyéndoles libros con PSY tienen imágenes mucho mejor para que puedan entender un poco más la historia. Pues ya por ser un segundo idioma, pues a veces el entendimiento de la historia en si se les dificulta, entonces si tiene imágenes es mucho mejor.

00:07:42

Speaker 1: Super, muchas gracias. Y bueno, ¿por qué crees que esto funciona?

00:07:49

LPGCPr: lo de los libros, sólo de las canciones, sólo en todos los dos. Podría ser.

00:07:56

LPGCPr: Bueno, yo diría que las canciones, porque si tienes movimiento, pues digamos que ahí se puede trabajar, ¿eh? Las inteligencias múltiples de diferentes estudiantes. Yo creo que por ese lado funciona con diferentes estudiantes, porque obviamente todos tienen inteligencias diferentes, ¿eh? Y pues también, no sé, de pronto la parte de animación del video nos llama la atención.

LPGCPr: Entonces también los engancha. ¿Y las historias? Pues porque yo creo que eso también les ayuda a pues a desarrollar su. Capacidad lingüística y también les ayuda. Después ya pues uno como profesor a los incitada que digan que podría pasar en la historia, que pudo haber pasado, entonces eso también les ayuda a practicar el lenguaje.

00:08:51

Speaker 1: Muchas gracias. Bueno. ¿Qué es lo más importante que tú enseñas en tu clase de inglés?

LPGCPr: Lo más importante en. ¿En qué quieres decir? en temas en contenido

00:09:11

Speaker 1: Hay perdón para ti, que es lo más importante que tú enseñas? ¿Qué es lo más importante para ti Enseñar en tu clase, en tus clases de inglés?

00:09:21

LPGCPr: lo más importante en que quieres decir Pues yo creería que el seguimiento de instrucciones, si ellos son capaces de seguir las instrucciones fácilmente en la actividad.

Las actividades que se hagan van a ser más fáciles de. Pues de realizar, yo creería que el seguimiento instrucciones y también instrucciones muy y muy claras. Y obviamente también dándoles un ejemplo. Modelando les pues como que es lo que se espera.

LPGCPr: Que eso es como lo más importante, más que los temas en sí, la gramática, la escucha. Es un buen modelamiento y de las instrucciones.

00:10:06

Speaker 1: Bueno, tú cómo aprendiste a enseñar el inglés, ¿así como lo enseñas con tus canciones? ¿Poniendo un video de dónde sacaste esto?

00:10:17

LPGCPr: No, yo creo que a través de la experiencia de lo que uno va, pues uno sale de la universidad con unas bases. Pero pues para enseñar niños no son muchas. entonces cuando uno lo contratan para enseñar a niños, pues uno cree que es muy fácil y. Entonces tiene que empezar como a investigar que funciona. También hablar con sus compañeros, los que ya tienen más experiencia que digamos, pueden ser más creativos en ese ámbito y como tratar de poner en práctica esas ideas, también observando las clases de otros, pues viendo que hacen y si uno está en una institución que le puede brindar a uno capacitación pues chévere porque uno en esas capacitaciones también aprende mucho de cosas muy sencillas que se pueden hacer, pero uno no se le ocurre

Entonces digamos que por ahí

Digamos que lo de las canciones como trabajé en un jardín con los niños más chiquitos eso es lo que siempre usan principalmente para enseñarles, entonces digamos que lo de las canciones

Y a las niñas de primaria también les gustan mucho las canciones entonces también es importante bueno.

Esto es un poquito como de lo que venimos hablando, pero desde tu experiencia, ¿consideras que el pregrado te brinda las herramientas suficientes para enseñar este segundo idioma de forma eficiente y si sí o sí no por qué?

Yo digo que me brinda las herramientas suficientes en la parte del idioma, de la gramática de la escucha de un poquito de la parte de speaking, pero para enseñar en primaria, creo que no, creo que sí les hace falta un poquito ahondar en eso, porque, pues, cuando yo estudié la línea, yo creo que la línea pegada, fijada, era que no fuera más enseñar en bachillerato o en, pues, de pronto en una universidad, pero en primaria, pues es diferente

Yo creo que sí les falta como preparar más a los estudiantes para la parte de preescolar, que ella también se necesita y de primaria, porque no es tan fácil.

Como, cómo se cree entonces sí sería bueno que es que implementarán, más herramientas para ayudarle a los estudiantes

¿Crees que la formación del pregrado te ha ayudado o te ha obstaculizado en tu desempeño, en la enseñanza del inglés?

No yo creo que me ha ayudado porque también uno aprende de lo que los profesaste con uno y uno también lo puede poner en práctica. Yo si digo que me ha ayudado, pero sí sería bueno que de pronto dieran un poquito más en la parte de preescolar y primaria bueno actualizado no cuáles son las innovaciones.

¿Qué has realizado en el aula que para ti son relevantes en tu experiencia como docente de pronto innovaciones?

De pronto, usar más los medios tecnológicos, porque hay muchas en ahora hay mucho material interactivo, pues sí más con esta situación, que vemos ahora que le sirve a una mucho para practicar para,

¿Puedes complementar lo que uno hace en el salón de clase?

Y yo creo que la lectura también es importante leer libros, porque la hice ver los libros a los estudiantes. De ahí se pueden sacar muchas cositas. Así sea un libro cortico



sencillo. Pero yo digo que, eso me ha servido a mí y se va ligada a lo que uno va a enseñar, pues mucho mejor y ahí se toma el tema.

¿Qué consideras que es necesario o pertinente mejorar tu desempeño docente?

Para enseñar inglés yo, pienso que mejorar eso nos tiene que mejorar continuamente, pero más capacitarse, pues las generaciones van cambiando, entonces uno si tiene como que estar al día en lo que, en los intereses de los estudiantes, digo que lo que uno necesitas estar en constante, cambios capacitación, porque, obviamente lo que lo que uno hace y le funcionó, pues lo puedes seguir haciendo, pero tampoco quedarse ahí, en lo mismo, siempre, sino tratar de mejorarla. No sé, ya funciona si no funciona o puede cambiar

¿Cuáles crees que han sido tus estrategias de autoformación que más has utilizado para continuar mejorando tu formación como docente?

De autoformación, pues cómo te dije anteriormente de pronto fue observar clases de compañeros no es muy fácil, pero a veces se puede, de pronto compartir ideas con los demás de cómo desarrollar las clases de qué se puede hacer también con los estudiantes. Se puede hablar un poquito de qué les gusta, de qué vas a hacer una que ellos lo evalúen a uno para uno mejorar esa sería como la autoformación, pero así de cursos y capacitaciones no normalmente van como, eh bien requeridos de la institución donde trabaja qué le dicen a uno: “Ay mira te vamos a mandar a este congreso”, o sería bueno que te leyeras, tal cosa para que mejores tus prácticas,

Ok. en tu formación como maestra ¿Qué fue lo mejor que te sucedió para poder ser hoy profe de primaria?

Creo que no he sido profe de bachillerato, porque me parecen que bachillerato es un campo muy difícil donde uno debe tener muchas herramientas y tanto emocionales como didácticas y, pues, creo que uno aprende a apreciar que con los niños el trabajo es como más agradecido como que disfrutar más lo que uno les hace, entonces, al ellos demostrar eso no, pues como que se encariña más, y quiere darles lo mejor.

Yo creo que el haber enseñado en bachillerato y ver qué es tan complejo, me ayudó a, de pronto, a encariñarme con la primaria con lo que sabes.

¿Hoy qué cambiarías de tu formación para ser docente de inglés en primaria?

Qué cambiaría de mi formación, qué le cambiarías a la formación que recibiste o que has recibido qué

Bueno lo que te dije anteriormente, sería bueno que implementaran como materias que fueran más encaminadas a la formación de básica primaria, pues porque digamos del inglés o no lo, pues lo desarrolla en la carrera, pero cómo enseñarlo en primaria: no, pues porque a veces los niños no entienden que es gramática o que es listening. De pronto, que en la carrera implementen una o varias materias donde le den a uno elementos de qué hacer porque si uno en internet ahora encuentra mucho, pero si uno no sabe cómo buscar no lo va a encontrar, entonces si uno tiene las herramientas y no tiene consejos de profes que hayan estado en experiencias de profes que hayan enseñado en primaria y que le puedan aún enriquecer la práctica, sería muy bueno.

Yo digo que eso le falta un poquito a la carrera como, lo de la formación en preescolar y básica primaria y creo que en muchos colegios ahora lo están, pues están buscando sí.

ok bueno luisa. Muchísimas gracias te agradezco mucho tu tiempo, tu disponibilidad e y bueno, dios te pague por la colaboración con mucho gusto

### **Reducción del corpus entrevista 3**

Bueno eh, Cristian bienvenido, te voy a pedir el favor si me autorizas grabar esta entrevista con fines netamente académicos

CCMNSpr

claro que sí.

Muchas gracias bueno. Eh, Cristian me puedes contar algo sobre ti. ¿Primero para empezar, yo te voy a mostrar las preguntas para que tengas como una idea de más o menos que es si hay alguna que no entiendes que dices que quieren no te preocupes en la idea es que las preguntas nos ayuden como una charla muy cómoda entre los dos listos? Entonces preséntate por favor,

CCMNSpr

Bueno, mi nombre es Cristian, camilo Marín, valencia tengo veintisiete años, soy de Salamina, caldas y, y hasta ahora, pues, me desempeño como docente de inglés en básica primaria, una de mis pasiones. La verdad es la enseñanza. Me gusta muchísimo.

Me gusta mucho el compartir e interactuar con otras personas también como esa parte en la que usted puede contribuir a otros de alguna manera, desde lo que usted hace me gusta muchísimo.

Eso me gusta mucho trabajar en equipo. Me gusta relacionarme con las personas que me gusta también hacer planes no sé desde salir y de Pronto también a una fiesta. Me gusta compartir con mi familia, muchísimas cosas, como esas cosas simples, pero que para mí también representan como algo que es parte de mi vida

\*\*tan bello Cristian. Muchas gracias bueno, entonces te voy a compartir pantalla para mostrarte Las preguntas cómo son y te la voy a ampliar porque me quedo como chiquita, tú me dices y yo te voy bajando

CCMNSpr

Juli regalado un segundo porfa

dale.

CCMNSpr

Listo Juli que pena o ¿la embarre ahí?

No, no te preocupes

de qué es lo que te voy a preguntar porque tú dices. No voy a acordarme de una clase, entonces como para que vayas pensando

Speaker\_label

Perfecto, muy bien,

Entonces vamos a empezar con la primera pregunta, y me vas a evocar, o me vas a contar una de tus clases en la que hayas tenido una emoción muy positiva frente al proceso de enseñanza del inglés cuéntame una clase que mejor dicho ahí ni se puede ser cualquier clase. En cualquier lugar, donde haya sí

\*\*sí, sí claro

CCMNSpr

listo bueno. Recuerdo que en el año 2018 cuando estaba en la universidad e ingresan proyecto a un semillero se llama dialogue entonces cuál es la idea consistía en dar clases de inglés y francés a niños de una institución educativa pública de la ciudad. En este caso correspondía por el sector del Mariscal Sucre por la toscana, una institución que se llama Mariscal Sucre, entonces lo que dijeron, como bueno usted va a trabajar con niños de estas edades eran niños de primaria. En ese tiempo que estaba con niños de tercero, pero la variante era que lo decías como niños, de que tenía necesidades educativas especiales, entonces que yo nunca había tenido como ese tipo de experiencia ni las herramientas como para trabajar con ellos, pero bueno, digamos, como en el grupo de compañeros, dijimos listo vamos a ver qué tal la experiencia y fue muy chévere, porque en la primera clase de inglés, ellos se les notaba como la motivación, porque ellos se emocionan cuando ven como cosas nuevas o diferentes base a un profesor diferente. Entonces yo llegué a pues claro con la mejor actitud y todo y empecé a ver niños como ves, realmente son caracterizados: hablamos de lo que tenían, como síndrome de Down, que nos había comentado la profesora; otros que tenían problemas de comportamiento, pues había diferentes situaciones y en la primera clase de inglés no súper motivados, ellos hacían lo posible por cantar por jugar por hacer como los gestos, por lo que los otros compañeritos hacían querían participar y uno decía como realmente las limitaciones están como más en la mente. Salí muy contento de allá, porque dije: bueno hay mucho que hacer con estos chicos, podemos trabajar de muchas formas desde que ellos estén motivados, desde que vean como esas ganas de aprender a uno también como docente lo hace sentir muy bien. Te digo que es la primera clase. Fue muy chévere me hizo sentir muy bien

\*\*bueno. Eh por qué crees que te sentiste también además de conocer una población Qué me dices que no conocías en el ámbito educativo, porque crees que fue tan positiva la experiencia,

CCMNSpr

Pues realmente para uno, como docentes gratificante, sentí cuando las cosas funcionan cuando llegamos usted planea algo y las cosas salen como usted, las había planeado y, de hecho pueden salir hasta mejor que digamos, en el caso que yo veía con los chicos que, poníamos, vídeos y los cantábamos los invitados también, aunque las cosas que ellos no habían hecho era como ver qué chévere por esa parte, que se ve que están motivados también por qué es algo nuevo para ellos, entonces, al ver que ellos participaban que ellos querían jugar que ellos querían como aprender, al verse como levantar la manita, incluso personas que tenían hasta problemas de habla, pero lo intentan porque querían ser parte, como eso de la clase para uno como docente y ese tipo de cosas. Es realmente gratificante, porque, a veces niños de pronto en condiciones, digamos la normal normales según lo estándar, cierto no saben aprovechar de pronto como el docente como las ayudas, los recursos que le brinda, mientras que estos niños que son caracterizados uno los veía como estas ganas como ese entusiasmo que rico es algo nuevo y como la mejor aceptación. Entonces para mí fue muy gratificante. Por eso, también.

\*\* Súper eh cuáles son las formas de enseñar a los niños de primaria que tú usas en las clases que te funcionan y por qué crees que te funcionan

CCMNSpr

Bueno realmente yo con los chicos de primaria trabajó mucho en la parte que son vídeos, me gusta trabajar con ellos vídeos relacionados con canciones con el tema, obviamente que estemos viendo y cuando hacemos vídeos también para la parte de imitación que a ellos les gusta tanto yo siempre trato de ponerme como un lugar de los de los niños y decir de qué forma me gustaría aprender.

Entonces, le digo bueno en esa etapa para ellos es muy importante. El juego entonces trató también de que en cada clase incluir algo sorpresa, siempre la clase inicia con algo diferente como para ellos sea, como tengo un cuerpo una dinámica algo relacionado con un tema que hayamos visto, pero hacerlo de una manera diferente y entonces a ellos. Cómo les encanta también digamos cosas que tienen que ver con movimiento cultura y les gusta algo de hacer o de elaborar también la parte de cantar ósea. Son muchas cosas. Entonces yo le digo bueno. Si estas son las características de los chicos pueden crear este tipo de actividades juegos dinámicas canciones vídeos también podemos hacer. Digamos esto de un día como de scraps como las manualidades y es fácilmente yo trato de hacer eso y darles mucha participación en juegos o actividades en las que ellos participen en las que ellos hablen también como que digan vez me están haciendo parte de la clase. Eso me gusta

súper eh.

¿Qué es lo más importante que tú enseñas en tu clase de inglés? ¿Qué crees tú qué es lo más importante que enseñas?

CCMNSpr

Lo más importante que enseña mi clase de inglés. Creo que darle a entender a los chicos que el inglés es una herramienta que les puede servir para muchas cosas y que lo vean no como algo que toca o que hay que aprender, sino que ellos mismos vayan como generando ese gusto cierto que lo vean más como algo que usted puede utilizar una herramienta que se puede utilizar en su casa que utilizar con sus amigos en otros lugares y verlo más como esos más que, como algo que toca aprender entonces, a través de mi casa es la tuya, hacer eso de que ellos le cojan como el gusto al idioma y ver, por ejemplo, que lo que se aprende en una clase. Lo escucho digamos en la televisión no se lo escucho a alguien no lo vio en un anuncio en algún lugar como devenir en sí realmente sí es importante. Entiendo y a los chicos entender, yo digo que se puede motivar más por aprender precisamente como otras cosas, entonces, es más, como esa parte,

\*\* Bueno ¿Cómo aprendiste, tú esas formas de enseñar inglés?

CCMNSpr

Bueno. Yo las aprendí cuando estudiaba en la fue la normal superior que yo empecé como con el proceso de formación complementaria en tercer semestre. Vimos una materia que se llama didáctica del inglés. Entonces nos la daba una profesora que era también egresada de lenguas modernas de la universidad de caldas y no se vea que ella tenía unas muy buenas estrategias como para enseñarnos. Entonces ella también utilizaba, así como juegos. Como te digo dinámicas no sabía cómo hablar como dejarlas como a través de diferentes actividades, dejar el miedo como al inglés en inglés, porque en esa época, uno, también es común y temeroso como uno que yo sea solamente como las bases del colegio, pero entre señala como tan dinámica que hacía finalmente se viera inmerso en el proceso como que hice me parece interesante. Todo lo que yo utilizaba. Entonces, de ahí también empezó como el gusto y la utilización de algunas estrategias que aprendí de ella

eh bueno cris desde tu experiencia consideras que el pregrado hablamos de la licenciatura no de tu ciclo complementario, porque tú eres normalista cierto,

CCMNSpr

si

es sino en el pregrado que brindo las herramientas para enseñar la segunda lengua de una forma eficiente

CCMNSpr

La verdad, yo considero que si yo en pregrado aprendí cosas importantísimas respecto a la pedagogía y didáctica. La forma también de cómo enseñar entonces un idioma extranjero. Una segunda lengua. Eso me pareció muy importante entonces cuando empezamos a ver eh a partir del sexto semestre, esto de las de las didácticas: Didáctica

Uno, ahí yo dije realmente estoy adquiriendo como los materiales, los recursos, las ideas, la parte también como el fundamento teórico que necesito para partir a práctica, para la experiencia como tal por los chicos. Entonces yo considero que sí, además de que tuve profesores muy buenos prácticamente desde el primer semestre se tuvo ese tipo de profesores que como que te hacen engancharte del proceso de aprender cómo que sientes que te hacen parte de la clase y ya te motiva a querer participar y desde entonces, siento que si el programa brindó muchísimas herramientas

¿Cuáles crees que son las innovaciones que tú has realizado en el aula que te que te parecen relevantes para la experiencia docente?

CCMNSpr

Bueno. Eso me hace acordar de cuando yo empecé en mi práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Caldas. Yo empecé con tenía a cargo seis sextos, entonces, para darles clases de inglés, la profesora de acompañante, (ella también es egresada del programa de lenguas), pero ella decía que no se sentía como muy conforme con lo que existía hasta el momento que a ella le gustaría cómo hacer cosas diferentes, pero no se le daba, según lo que ella me decía, entonces ya cuando íbamos a la parte teórica, más la gramática, más como de escribir, como de traspasar contenidos y cómo transcribir lo que allí digamos en una pantalla y así y ella quería también cómo hacer algo diferente, entonces, hablando con ella le dije porque qué tal si empezamos a hacer como la clase un poco más amena, la hacemos más divertidas le metemos partecitas, como te digo, de juegos o dinámicas de cosas en las que los chicos realmente digan cómo ve se puede aprender el inglés de manera diferente, no tiene que ser solamente limitarnos a escribir teoría o acordemos ese tipo de cosas, si no, que yo no puedo expresarlo, se puede manifestar a través de diferentes cosas. Precisamente mi proyecto de grado fue, sobre eso como implementar, digamos las habilidades comunicativas de los chicos a partir de clases de maneras más dinámicas. Cierto como comas más didácticas más participativas. Siento entonces que puede ser, por ese lado,

Bueno ¿consideras que es necesario o importante o pertinente mejorar tu desempeño docente para enseñar inglés?



CCMNSpr

Yo digo que sí es fundamental, porque los docentes debemos estar en continua retroalimentación. Nosotros no podemos quedarnos solamente como con lo que tenemos en el momento. Digamos, por ejemplo, yo ahora considero que tengo muy buenas bases desde la parte de la universidad y las experiencias que he adquirido, pero aún falta por qué el aprendizaje y la enseñanza más de un segundo idioma. Requiere muchísimas cosas requiere formación constante. Como te digo práctica también constante. Entonces yo digo es muy importante. Es fundamental estar siempre estar siempre como a la vanguardia como se dice y estar investigando y estar averiguando y estar mirando como nuevas formas de enseñar cómo están aprendiendo. Digamos los chicos de ahora o qué herramientas se pueden utilizar para que los chicos logren aprender basado en las nuevas tecnologías, basadas en saber ideas innovadoras. Entonces sí es importante. Siento que todavía falta todavía falta

¿Cuáles son las estrategias de autoformación que tú has usado para continuar tu formación auto de tu formación docente?

CCMNSpr

Las estrategias de autoformación  
de autoformación

CCMNSpr

bueno. Respecto a esa parte. Yo digo el estar constantemente como revisando no sé si de pronto, entendí bien la pregunta, pero yo la de la forma en que entendí la diría cómo de la siguiente manera como que realmente esas estrategias que utilizó son la retroalimentación constante. Digamos eso me sirve mucho, es decir, y una clase al final bueno, me pongo al día y me pongo a pensar cómo qué tal fue esa clase. Como se dio que sucedió allí. Hubo participación o no hubo los chicos estaban como inmersos en el proceso si estaban como atentos y usted vio que le gusto o no sea, como todo eso, para mirar de pronto que pudo funcionar y entonces hay falencias que me gusta. Soy una persona que me gusta estar pensando en ese tipo de cosas y reflexionando sobre mí que

hace procedente como bueno que funcione que no qué debería cambiar lo que está funcionando y que puedo aplicar.

Digamos en otra clase en otros grados con otros grupos, entonces una de las estrategias más importantes Para mí es eso la cómo el auto reconocimiento. La reflexión continua también es muy importante y cómo te digo como ese feedback. Esa retroalimentación constante, qué otra cosa puede ayudarme el trabajo en equipo para mí también es fundamental. Tengo que recibir precisamente como es el feedback o esa ayuda también de personas. de pronto que han tenido diferentes experiencias y juntos, cómo ayudarnos puede hacer como que el proceso se consolide de una mejor manera. Qué más. Puedo digamos el hecho de también de intentar ser arriesgado. Como hay estrategias de pronto para la enseñanza del inglés que se dice cómo hay yo seré capaz de hacer eso en clase. Digamos cosas, como tenemos que disfrazarse o bueno. Otro tipo de cosas que usted nunca ha hecho no ando con mi personalidad, pero se dice, como bueno. Sé que si lo hago si me arriesgo podría funcionar y para los niños es el tipo de cosas, pues les llama mucho la atención, entonces,

pero también como arriesgarme y hacer cosas nuevas o diferentes para que los niños también le cojan como BBC gusto al aprender súper

bueno en tu formación como maestro como docente como licenciado ¿qué fue lo que mejor te sucedió para poder ser hoy docente de primaria?

CCMNSpr

Bueno. Yo digo que lo mejor que me dé lo mejor que me sucedió fue haber tenido una excelente calidad de docentes digamos que posee que de principio a fin, tuve docentes que motivaron muchísimo qué, como te digo al ver cómo clases diferentes y las diferentes como esa ayuda recibida por parte de ellos. Yo decía como literalmente son muy buenos. Me gustaría cómo llegar al nivel que tienen ellos en muchas cosas. En cuanto al nivel de digamos, de la lengua en cuanto al nivel de enseñanza, con mucha experiencia que han adquirido y que la demuestra y ese gusto también entonces una de las cosas que yo rescato es la ayuda de los docentes, los docentes que tuve la experiencia de haber compartido con ellos y el haberme dado cuenta que realmente pues la carrera que elegí fue la correcta. La indicada que se acomoda mucho como a mi perfil, como en lo que a mí me gusta hacer,

como lo que me gustaría desempeñarme como que siento que tomé una elección correcta. Gracias a toda la información que tú eliges. Si estoy en el lugar correcto.

bueno con lo que sabes, hoy lo que sabes hoy ¿qué le cambiarías a tu formación docente a tu formación para ser docente de inglés de primaria?

CCMNSpr

con lo que se hoy que le cambiaría a tu formación como maestro, como licenciado

CCMNSpr

a ver, yo diría que puedes decir cómo te dijo julio. Uno necesita estar en retroalimentación constante. Entonces yo cambiaría de pronto el no confiarme. A veces puedo confiarme en que ciertas actividades me funcionaron de pronto con ciertos grupos y la aplico en otro grupo y no tiene como la misma importancia, en la misma relevancia siento como que no funcionó de igual forma y yo digo no entonces no puedo confiarme que porque una actividad funciona acá me va a funcionar de la misma forma, en todos los grados, a veces me falta como esa parte, como de tener siempre planes diferentes. Además de los que, por lo general, me funcionan porque nunca sabes qué puede pasar en un aula de clase tú tienes tus ideas, como te digo y que han funcionado en diferentes grados diferentes grupos, pero no siempre va a ser así, entonces hay que tener siempre como el as bajo la manga. Entonces, yo diría esa parte, no confiarme y seguir explorándose, inspirando nuevas y a las nuevas metodologías, también y más teniendo en cuenta la forma en la que se está trabajando virtual. Todo ha cambiado todo evolucionando. Los niños ya tienen todo a la mano. Entonces se tiene que ponerse como en el rol de bueno. Soy docente, soy docente de inglés, pero también en estos tiempos de gran reto, porque como los hijos ya tienen todo a la mano. Como de qué manera, puedo hacer como que ciertos entran en el proceso sin que diga nada, pues eso ya lo sé, pues, ya tengo todo aquí no como, pero podemos aprender de una forma diferente y realmente se puede aprender entonces la formación constante

he eso es todo Chris. Esas son todas las preguntas. Yo te agradezco infinito tu colaboración

tu tiempo haberme sacado el tiempito para esto muy lindas tus respuestas muy bonita tu expresión y tu experiencia y nos seguimos viendo en el camino.

CCMNSpr

Muchas gracias, Juli, sabes que es con todo el gusto vale.

## 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

### Reducción del corpus a partir de las recurrencias

ENTREVISTA 1

ENTREVISTA 2

ENTREVISTA 3

Asocia trabajo de memoria, motricidad, atención con inteligencias múltiples: confusión teórica entre habilidades cognitivas básicas, habilidades cognitivas del aprendizaje en Piaget y la teoría de las inteligencias múltiples.

Asociado con el aprendizaje vicario en sus estudiantes

Cod: Ambientación

Cod: Ambientación

Cod: Apego

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

Cod: Adquisición	Cod: Aprende a enseñar con modelo vicario Asociado con el aprendizaje vicario en sus estudiantes	Cod: Aprende a enseñar de los niños
Cod: Adquisición	Cod: Aprende a enseñar con modelo vicario Asociado con el aprendizaje vicario en sus estudiantes	Cod: Aprende a enseñar en la experiencia
Cod: ambientación	Cod: Aprende a enseñar de otros enseñantes	Cod: Aprende a enseñar en la experiencia
Cod: aprende a enseñar con modelo vicario	Cod: Aprende a enseñar de otros enseñantes	Cod: Aprende a enseñar en la Universidad para secundaria
Cod: Aprende a enseñar de otros enseñantes	Cod: Aprende a enseñar en la experiencia	Cod: Aprende a enseñar por ser mamá
Cod: Aprende a enseñar de otros enseñantes	Cod: Aprende a enseñar en la experiencia	Cod: Aprendizaje con base en el afecto
Cod: aprende a enseñar en capacitación institucional	Cod: Aprende a enseñar enseñando a su asesora	Cod: Aprendizaje vicario
Cod: aprende a enseñar en la experiencia	Cod: Aprende a enseñar inglés en la Normal	Cod: Aprendizaje vicario
Cod: aprende a enseñar en la experiencia	Cod: Aprendizaje experiencial. Asociado con Aprendizaje vinculado a emociones	Cod: Crítica a la formación en la Universidad
Cod: Aprendizaje experiencial. Asociado con Aprendizaje vinculado a emociones	Cod: Aprendizaje por asimilación	Cod: Crítica a la formación en la Universidad
Cod: Aprendizaje por asimilación	Cod: Aprendizaje vicario	Cod: Crítica a la formación en la Universidad
Cod: Aprendizaje por asociación	Cod: Aprendizaje vicario	Cod: Crítica a la formación en la Universidad
Cod: aprendizaje vicario	Cod: Aprendizaje vinculado a emociones	Cod: Crítica al sistema educativo
Cod: Aprendizaje vinculado a emociones	Cod: Aprendizaje vinculado a emociones	Cod: Crítica al sistema educativo
Cod: Aprendizaje vinculado a emociones	Cod: Autoformación con base en reflexión constante	Cod: Crítica al sistema educativo

Cod: capacidad lingüística	Cod: Canciones	Cod: Crítica al sistema educativo
Cod: capacitación en infancias	Cod: Concepción de facilidad o puerilización de la enseñanza a niños	Cod: Cultura postfigurativa
Cod: Competencia	Cod: Concepción de facilidad o puerilización de la enseñanza a niños	Cod: Dificultad para reflexionar su formación
Cod: concepción de facilidad o puerilización de la enseñanza a niños	Cod: Conciencia en la autoformación	Cod: Formación en didáctica para la primera infancia
Cod: desarrollo de la creatividad, curiosidad, crítica	Cod: Conciencia en la autoformación	Cod: Homeschooling
Cod: enseñanza instruccional	Cod: Crítica al proceso de formación	Cod: Horario y tradición
Cod: enseñanza instruccional	Cod: Estrategia de autoformación con base en investigación	Cod: Innovaciones auto construidas:
Cod: enseñanza modelo tradicional	Cod: Estrategia de autoformación: nuevas tecnologías	Cod: Innovaciones auto construidas: contenidos contextualizados
Cod: enseñanza modelo tradicional	Cod: Estrategias de autoformación: feedback	Cod: Innovaciones auto construidas: contenidos contextualizados
Cod: enseñanza modelo tradicional	Cod: Estrategias de autoformación: reflexión constante	Cod: Innovaciones auto construidas: materiales
Cod: Estrategia de autoformación: compartir ideas con profesores y estudiantes	Cod: Estrategias de autoformación: tomar riesgos	Cod: Innovaciones auto construidas: número de estudiantes
Cod: Estrategia de autoformación: observar compañeros	Cod: Función de las actividades	Cod: Interés en el vocabulario (habilidad speaking)
Cod: Estrategias de autoformación: poco apoyo institucional	Cod: Función de las actividades	Cod: Interés en la memoria
Cod: Función de las actividades	Cod: Habilidades de enseñanza.	Cod: Juego
Cod: Habilidad cognitiva básica memoria	Cod: Herramientas para enseñar aprendidas en pregrado	Cod: Un mundo sin adultos
Cod: Habilidad Reading	Cod: Infancias con acceso a la información: reto para el docente	Cod: vías para la enseñanza del inglés en preescolar



Cod: habilidades de enseñanza.	Cod: Infancias hiperrealizados	Cod: Visión tradicional de la evaluación como castigo
Cod: Herramientas para enseñar aprendidas en pregrado	Cod: Infancias hiperrealizados	
Cod: Herramientas para enseñar aprendidas en pregrado	Cod: Innovaciones auto construidas	
Cod: Herramientas para enseñar en primaria que no brindó el pregrado	Cod: Juego.	
Cod: Herramientas para enseñar en primaria que no brindó el pregrado	Cod: Lo más importante que se enseña	
Cod: Innovaciones auto construidas	Cod: Mediaciones para la enseñanza del inglés	
Cod: Innovaciones auto construidas	Cod: Primera vez con niños: Improvisación	
Cod: Interés en el vocabulario (habilidad speaking)	Cod: Primera vez con niños: Improvisación	
Cod: Interés en la memoria		
Cod: investigación en la práctica		
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		
Cod: Mejoramiento de la formación en pregrado		
Cod: Mejoramiento de la formación en pregrado		
Cod: Mejoramiento de la formación en pregrado: profesores con experiencia en primaria		

Esta asociación es interesante pues ha aprendido en la experiencia al ver otros profesores, por ello los niños aprenden a través de la imitación de la docente.

*Ilustración 6 Tabla de códigos reducción eidética. Fuente de elaboración propia.*