

INCIDENCIA DE LAS CREENCIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS DE GRADO  
TRANSICIÓN Y BÁSICA PRIMARIA, EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
EXTRANJERA, INGLÉS

Autoras

JOHANNA CAROLINA BAUTISTA LÓPEZ

KAREN ANDREA MÉNDEZ GUEVARA

ANDREA SEQUEDA JIMENEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C.

2017

INCIDENCIA DE LAS CREENCIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS DE GRADO  
TRANSICIÓN Y BÁSICA PRIMARIA, EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
EXTRANJERA, INGLÉS

Autoras

JOHANNA CAROLINA BAUTISTA LÓPEZ

KAREN ANDREA MÉNDEZ GUEVARA

ANDREA SEQUEDA JIMENEZ

Asesora

CONSUELO ROJAS OBANDO

Licenciada en Español e Inglés

Especialista en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras y en Pedagogía.

Magister en Educación con énfasis en Evaluación.

Tutora del proyecto

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C.

2017

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

Jurado 1

---

Jurado 2

## DEDICATORIA

### **Karen Méndez:**

Primero quiero darle gracias a Dios por haberme permitido llegar hasta este punto y por darme la sabiduría y paciencia que necesité para lograr mis objetivos y no desfallecer en el intento por alcanzarlos.

A mi madre Carmen Rosa, por siempre motivarme y apoyarme para dejar mi pueblo con la idea de buscar un mejor futuro, por sus consejos, por los valores que me inculcó y por nunca dejarme sola, pero sobre todo por el amor incondicional y la entrega que siempre ha profesado a sus hijos.

Por último, aunque no menos importante a mi novio que durante todo mi proceso académico siempre me apoyó y cuando pudo alivió mis cargas; a mis compañeras y tutora por la entrega y compromiso con este trabajo que fue de gran importancia para mí, pues es el último paso para poder recibir mi título profesional que me acredita como licenciada en Educación Infantil.

Gracias a todas y todos.

**Andrea Sequeda Jiménez.**

A Dios, por guiarme en este largo proceso de formación académica, donde atravesé arduos problemas de salud y de la cotidianidad del ser humano; pese a esto, mi amor y fe a tan excelente grandeza fueron motivos suficientes para llegar a tan anhelado sueño.

A mis queridos padres, quienes se han destacado por brindarme el mejor regalo al alcance de sus manos: “la educación”. Gracias a ustedes tuve la dicha de retomar mis estudios y creer en mis capacidades para continuar mi formación académica.

A mi hija Mariana, por su paciencia y comprensión por la falta de tiempo para compartir como madre e hija. Estoy segura que una vez logrado este sueño, dedicaré el tiempo necesario para que sea feliz a mi lado, como tanto lo ha deseado.

A mi compañero de grandes aventuras Diego Martínez, porque su amor incondicional me ha motivado a enfrentar los retos de la vida, sin importar su complejidad. Por creer en mí, y por los propósitos que tenemos en la construcción de una “familia feliz”.

Y cómo no brindarles méritos a ustedes, compañeras de luchas, enojos, malentendidos... pero finalmente mujeres admirables por sus esfuerzos y dedicación para con nuestro objetivo y con las demandas de sus vidas cotidianas. Finalmente, a la queridísima docente Consuelo Rojas, porque compartió nuestro sueño, llevando a cuesta los gratos y complejos momentos vividos en la construcción del trabajo de grado. El orgullo de haber culminado este proceso debe ser, en suma, dedicado a cada una de ustedes.

Gracias!

## **Johanna Bautista**

Quiero agradecer a Dios, por haberme puesto en este camino, el cual cada día reafirmo es el correcto; por haberme permitido conocer a todas las personas que de una u otra forma me aportaron en mi construcción personal y profesional en estos años de estudio y por siempre ayudarme a alcanzar mis metas, a pesar de lo dura que se torna en algunas ocasiones esta montaña rusa de la vida.


A toda mi familia, empezando por mi mamá **Blanca López**, mi papá, mis hermanas, tíos, tías, primos y primas; quienes han estado ahí para apoyarme en todo momento y en muchas ocasiones me han prestado sus ideas, sus manos, su tiempo, sus niños, haciendo este sueño un poco más cercano.

A todos los profesores y profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, con quienes tuve clase, por compartirme un poco de su conocimiento y llevarme a ver el mundo de otras maneras. Pero especialmente a nuestra tutora **Consuelo Rojas**, quien no sólo nos enseñó acerca del área de nuestra investigación, sino que fue nuestra compañera de sueños, amiga y consejera, a lo largo de este proceso.

Y por último a mis compañeras **Karen** y **Andrea**, por haber compartido este sueño conmigo y ayudarme a hacerlo realidad, por las horas de trabajo, los momentos de acuerdo y por aquellos en que parecía que no lo lograríamos; pues me enriquecieron y me ayudaron a mejorar en todos los aspectos posibles.

Muchas, muchas gracias a todos y todas!!

## R.A.E.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al Conocimiento</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página VII de 201	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Incidencia de las creencias de maestros y maestras de grado transición y básica primaria, en la enseñanza de la lengua extranjera, inglés.
<b>Autor(es)</b>	Bautista López, Johanna Carolina; Méndez Guevara, Karen Andrea; Sequeda Jiménez, Andrea.
<b>Director</b>	Consuelo Rojas Obando
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 119 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	CREENCIAS, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, LENGUA EXTRANJERA, QUEHACER DOCENTE, FORMACIÓN, EXPERIENCIA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo de grado surgió de algunas inquietudes de las maestras en formación respecto a la importancia de aprender la lengua extranjera, Inglés y cómo ésta es enseñada a los niños y las niñas de los primeros grados de escolaridad, en instituciones educativas, tanto públicas como privadas, donde se evidencian diferentes contextos sociales, núcleos familiares, recursos, necesidades e intereses, entre otros.</p>

Por lo anterior y gracias a la realización de prácticas pedagógicas en las instituciones educativas Liceo Alta Blanca, I.E.D Palestina y Colegio Concesionado Fe y Alegría San Ignacio I.E.D, se posibilita un espacio de observación que conduce a cuestionarse las diferentes formas de cómo los maestros y las maestras participantes asumen la enseñanza del Inglés, lo que permitió analizar su quehacer en el aula y la incidencia de sus creencias y experiencias en dicho proceso.

La información recolectada a través de historias de vida, entrevistas semi-estructuradas y observaciones de la clase de Inglés, condujo a la definición de seis categorías de análisis: formación profesional, experiencia, la relación del maestro con el contexto, con el saber específico como aprendiz, con el saber específico como maestro y con las estrategias metodológicas; las cuales visibilizaron las creencias de las maestras y los maestros participantes y su influencia en la enseñanza de la lengua extranjera. Dicha información conllevó al análisis de los hallazgos y en consecuencia a las conclusiones de este proceso investigativo.

### 3. Fuentes

Ausubel, D. (1976). Teoría del aprendizaje significativo. Trillas, México.

Arthur Chickering & Stephen Ehrmann (1998), Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. Washington.

Baker, C. (2001). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3<sup>rd</sup>. Edition. Multilingual Matters Ltd. Great Britain.

Barrantes, B. (2007). Estrategias metodológicas utilizadas por docentes que atienden niñas y niños preescolares de 2 a 4 años de edad. Revista electrónica Educare, Vol. XI, núm.2. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Barrios, E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. Universidad de Málaga: España.

Bohórquez, L. (2013). Las creencias vs. Las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Colombia.

Bonilla A; Rojas R. (2012). El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano. Salamanca: España.

Bonilla, E; Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes. Grupo editorial Norma. Bogotá: Colombia.

Borromeo, C. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores. Revista de Medios y Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla: España.

Callejo, M. y Vila, A. (2003). Origen y Formación de Creencias sobre la Resolución de Problemas. Estudio de un Grupo de Alumnos que Comienzan la Educación Secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*. 10.2. Venezuela.

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Revista Griot. 5. 1. Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico.

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Instituto Cervantes para la Traducción en Español. Madrid: España.

Díaz, C.; Alarcón, P.; Martínez, P.; Roa, I.; Sanhueza, María G. (2015). Docentes de inglés de primaria, secundaria y terciaria: sus creencias pedagógicas sobre sus estudiantes. *Revista de Educación*. 39. 2. Julio- Diciembre. Universidad de Costa Rica: Costa Rica.

Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I.; Sanhueza, María G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*. 9.25. Universidad Bolivariana.

Esteve, J. M. (1987). El malestar docente. Laia. Barcelona: España.

- Fandiño, Y.; Bermúdez, J.; Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Revista de Educación Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 363-381. Colombia.
- Galera, F. & Galera, M. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua. Universidad de Almería. Almería, España.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Editorial Kairós. Barcelona: España.
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y Educación. *Discusiones Contemporáneas*, Cap: Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. IDEP. Bogotá: Colombia.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*. 346. Madrid: España.
- Lindsay, C & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English: A Course For Teachers*. Oxford University Press. U.K.
- Manjarréz, D.; León, E. y Gaitán A. (2015) Familia, discapacidad y educación. Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.
- Marín, J. (2012). La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Universidad Santo Tomás. Bogotá: Colombia.
- Martínez, J. (2011). Métodos de la investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá- Colombia*.
- Martínez Iglesias, J. (s.f.). ¿Qué son los imaginarios? Universidad de Barcelona. Barcelona: España.

- Martínez M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Ed. Trillas, Mexico; p. 65-68.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Serie Guía N° 22.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019, Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad.
- Miranda, Iván R. (2012). Insights on Bilingualism and Bilingual Education: A Sociolinguistic Perspective. Íkala, revista de lenguaje y cultura. 17.3. Universidad de Antioquía: Medellín, Colombia.
- Noguera, C. (s.f.). De la "Pedagogía Moderna" a las Tradiciones Pedagógicas de la Modernidad. Ponencia VIII CIHELA.
- Ordóñez, Claudia L. (2012). Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: comprensión del desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas. FOLIOS. Segunda época No. 36 segundo semestre de 2012. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades.
- Ortiz et. Al (2006). Revising a Foreign Language Curriculum: A Challenging and Enhancing Experience at a Public School in Bogotá.
- P.E.I (2013) "Resumen del Proyecto Educativo Institucional, Colegio Concesionado Fe y Alegría San Ignacio", Colegio Fe y Alegría, Bogotá.

- Piaget, J. (1984). *El criterio Moral en el Niño*. Trad. Nuria Vidal. Ed. Martínez Roca. S.A. Barcelona: España.
- Robertazzi, M. (2007). *Representaciones sociales e imaginario social*. Universidad de Buenos Aires: Argentina.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Barcelona: España
- Soto, J. (2008). *El currículo intercultural bilingüe: la naturaleza humana integrada a su mundo cultural*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá: Colombia.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. D. A. Grouws Ed. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. MacMillan. New York: U.S.A.
- Vasco, C. (s.f.). (1990). *Algunas Reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica*. Revista Pedagogía, discurso y poder. Editorial El Griot, Bogotá: Colombia.
- Vez, José M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Homosapiens Ed. Rosario: Argentina.
- Zambrano, A. (2006). *Contributions to the Comprehension of the Science of Education in France Concepts, Discourse and Subjects*. Final Thesis for the Degree of Doctor (Ph. D) Major Education. Atlantic International University. Honolulu: Hawaii.

**Referentes Cibergráficos:**

Colegio La Palestina I.E.D. (s.f.) Misión y Visión. Disponible en:

<http://www.colegiolapalestina.edu.co/index1.html>. Revisado el 23 de Agosto de 2017.

Fundación Fé y Alegría (s.f.). Misión y Visión Fe y Alegría Colombia. Disponible en:

<http://www.feyalegria.org.co/misi%C3%B3n-y-visi%C3%B3n>. Revisado el 25 de Septiembre de 2016.

Liceo Alta Blanca (s.f.). Misión y Visión. Disponible en:

<https://www.liceoaltablanca.com/nosotros>. Revisado el 26 de Septiembre de 2016.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Lineamientos curriculares de idiomas extranjeros.

Disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf). Revisado el 15 de Enero de 2017.

Presidencia de la república (2014). Programa Nacional de Inglés 2015-2025 “Colombia very well”,

pondrá a hablar inglés a los colombianos. Disponible en:

[http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Julio/Paginas/20140710\\_05-Programa-Nacional-de-Ingles-2015-2025-Colombia-very-well-pondra-a-hablar-ingles-a-los-colombianos.aspx](http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Julio/Paginas/20140710_05-Programa-Nacional-de-Ingles-2015-2025-Colombia-very-well-pondra-a-hablar-ingles-a-los-colombianos.aspx).

Revisado el 25 de Noviembre de 2016.

Programa Nacional de Inglés 2015- 2025 " Colombia very well" (2014). Disponible en:

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf).

Revisado el 16 de Enero de 2017.



#### **4. Contenidos**

Este trabajo de grado se inicia con una introducción y justificación que presentan las razones o inquietudes que surgieron para iniciar esta investigación; después se muestra una contextualización la cual evidencia las características más importantes de las tres instituciones con las que se llevó a cabo este trabajo.

A continuación, se relacionan los marcos de referencia que orientaron el proceso investigativo. En primer lugar, se encuentra el marco legal; éste contiene información normativa precisa que permite conocer las políticas educativas, en las cuales se enmarcan los criterios para la enseñanza de la lengua extranjera, Inglés en la educación colombiana.

El segundo hace alusión al marco teórico, en el cual se presentan los diferentes aportes de autores que sustentan los planteamientos problémicos de esta investigación; el tercer apartado expone el marco conceptual, en el cual se definen aquellos conceptos relevantes que aportan a la comprensión general del documento.

Posteriormente, se encuentra el marco metodológico, que visibiliza el tipo y enfoque investigativo, los instrumentos de recolección de información y las categorías de análisis que conducen a la sistematización de la información recolectada para su posterior interpretación.

En consecuencia, las conclusiones reflejan un proceso reflexivo desde la interpretación, análisis de la información y la comprensión de la incidencia de las creencias de las maestras y los maestros participantes en la enseñanza del idioma extranjero, Inglés, en grado Preescolar y Básica Primaria.

#### **5. Metodología**

Esta monografía corresponde a una investigación cualitativa, con un enfoque hermenéutico; en la cual se utilizaron como instrumentos de recolección de información las historias de vida, las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones a la clase de Inglés de los maestros y las maestras participantes; los cuales permitieron evidenciar sus creencias en torno a la enseñanza de la lengua extranjera y la forma cómo éstas inciden en su quehacer docente.

## 6. Conclusiones

Desde la observación y posterior análisis de la información recolectada se puede establecer que al estar en un contexto educativo, los maestros y las maestras se enfrentan a situaciones que no estaban presentes en su formación académica y para las cuales no fueron preparados, aspecto que los conduce a repensar formas de asumir el quehacer docente y de esta manera articular los conocimientos adquiridos con las experiencias que han forjado.

Es así, como se constituyen de manera diferente y en algunos casos ejercen su labor docente desde la experiencia, dejando de lado algunos elementos que antes se pensaban esenciales; lo que a su vez los lleva a arraigar ciertas creencias que enmarcan su trabajo en el aula de clase.

Por lo tanto, los maestros y las maestras participantes orientan su quehacer docente desde sus experiencias, las cuales se han construido a través del tiempo y conllevan a asumir procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera de manera responsable y autónoma en diferentes contextos y poblaciones. Dichas experiencias están permeadas por las creencias que los constituyen y que enmarcan su labor docente; sin embargo, estos aspectos pueden conducir en algunas ocasiones a estandarizar los procesos y a la falta de motivación para su propia cualificación profesional.

Cabe reconocer que, pese a las problemáticas encontradas en el presente trabajo investigativo, los docentes son persistentes en su labor; sin importar las condiciones poco favorables en su desempeño, demuestran gran compromiso y satisfacción de aportar a la educación, en compañía de los niños y las niñas colombianas.

<b>Elaborado por:</b>	Bautista Johanna, Méndez Karen, Sequeda Andrea.
<b>Revisado por:</b>	Consuelo Rojas Obando

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	28	08	2017
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<b>1.</b>	<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Justificación</b> .....	<b>3</b>
<b>3.</b>	<b>Contextualización</b> .....	<b>5</b>
<b>3.1</b>	<b>Liceo Alta Blanca</b> .....	<b>5</b>
<b>3.2</b>	<b>Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.</b> .....	<b>9</b>
<b>3.3</b>	<b>Colegio La Palestina I.E.D</b> .....	<b>11</b>
<b>4.</b>	<b>Caracterización</b> .....	<b>14</b>
<b>4.1</b>	<b>Maestros y Maestras participantes:</b> .....	<b>14</b>
<b>4.2</b>	<b>Primera Infancia y Básica Primaria:</b> .....	<b>17</b>
<b>5.</b>	<b>Planteamiento del problema</b> .....	<b>19</b>
<b>6.</b>	<b>Antecedentes</b> .....	<b>22</b>
<b>7.</b>	<b>Objetivos</b> .....	<b>25</b>
<b>7.1</b>	<b>Objetivo General:</b> .....	<b>25</b>
<b>7.2</b>	<b>Objetivos Específicos:</b> .....	<b>25</b>
<b>8.</b>	<b>Marco Legal</b> .....	<b>26</b>
<b>8.1</b>	<b>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER):</b> .....	<b>26</b>
<b>8.2</b>	<b>Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), para el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera.</b> .....	<b>29</b>
<b>8.3</b>	<b>Lineamientos Curriculares, Idiomas Extranjeros:</b> .....	<b>35</b>
<b>8.4</b>	<b>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés</b> .....	<b>39</b>
<b>9.</b>	<b>Marco Teórico</b> .....	<b>43</b>
<b>9.1</b>	<b>Infancia:</b> .....	<b>43</b>
<b>9.2</b>	<b>Enseñanza del inglés:</b> .....	<b>45</b>
<b>9.3</b>	<b>Aprendizaje:</b> .....	<b>51</b>

9.4	Relación entre enseñanza y aprendizaje: .....	53
9.5	Didáctica desde la reflexión:.....	55
9.6	Creencias de los maestros: .....	58
<b>10.</b>	<b>Marco Conceptual .....</b>	<b>65</b>
10.1	¿Cómo se asume el bilingüismo? .....	65
10.2	¿Es posible hablar del uso de una segunda lengua en Colombia?.....	67
10.3	Desde el contexto colombiano ¿cómo es contemplado el concepto "lengua extranjera"? .....	68
<b>11.</b>	<b>Marco Metodológico.....</b>	<b>71</b>
11.1	Fases de la Investigación: .....	74
11.2	Técnicas e instrumentos de recolección de la información. ....	76
11.2.1	Historias de vida: .....	76
11.2.2	La entrevista:.....	77
11.2.3	La observación: .....	78
11.3	Categorías de análisis.....	79
11.4	Análisis de resultados .....	80
<b>12.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>110</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

Anexo 1: Historias de vida

Anexo 2: Entrevistas semiestructuradas

Anexo 3: Observaciones a la clase de Inglés

Anexo 4: Categorías de análisis

## **1. Introducción**

En la actualidad se habla de un mundo globalizado, en el cual se hace necesario conocer más de una lengua, de esta manera ser bilingüe posibilita mayores oportunidades académicas, profesionales y económicas para la persona que domina diferentes lenguas y para la comunidad a la cual pertenece. Es así como desde el Ministerio de Educación, se han planteado diversos proyectos que apuntan a que todos los colombianos puedan aprender Inglés, puesto que es la lengua extranjera más cercana al contexto nacional y además es considerada una lengua universal.

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo que los niños y las niñas en los primeros años de vida tienen procesos de aprendizaje más ágiles y dinámicos, en comparación con los de los adultos, cabe preguntarse si en esta etapa es recomendable iniciar procesos de enseñanza de una lengua diferente a la propia y, por lo tanto, cuestionarse sobre la educación que está recibiendo la infancia colombiana, especialmente en cuanto a la enseñanza del idioma extranjero, Inglés. De este modo, tanto los interrogantes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los niños y las niñas de educación inicial y básica primaria, como la cercanía a las realidades institucionales de los sitios donde se realizan las prácticas pedagógicas, llevaron a las maestras en formación a emprender este proceso investigativo.

En el documento se presenta un marco legal que permite evidenciar la normatividad de la educación colombiana hacia el desarrollo del bilingüismo y cuáles son sus implicaciones en el aprendizaje de una lengua extranjera en educación básica primaria. Por otra parte, se evidencia una fundamentación teórica y conceptual, que conducen a señalar

las diferentes posturas epistemológicas que enmarcan el proceso investigativo y orientando a establecer categorías de análisis para dar respuesta a la pregunta problémica.

El análisis de la información se realiza desde la recolección de aspectos sobre la vida y formación académica de siete maestros y maestras de tres instituciones públicas y privadas en la ciudad de Bogotá, a través de historias de vida, entrevistas semi-estructuradas y observaciones a la clase de Inglés. Esta información permite conocer la forma de pensar y actuar de los maestros y las maestras, así como las estrategias metodológicas que los caracteriza y la forma en que éstas afectan la enseñanza del idioma extranjero, Inglés; reconociendo las particularidades académicas, profesionales y vivenciales de cada uno de ellos.

De esta manera, se logra identificar el papel que ocupan las creencias de cada uno de ellos y ellas al momento de asumir la clase, llevando a las investigadoras a concluir que, en la mayoría de los casos, es desde allí donde surge la iniciativa de pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, obviando las recomendaciones gubernamentales y la formación académica recibidos por cada uno de ellos y ellas.

## 2. Justificación

Este trabajo investigativo nace del interés de las maestras en formación por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en los primeros años de escolaridad, influenciadas por la necesidad cultural de mejorar los niveles de Inglés de los estudiantes y con la convicción que aprender una lengua extranjera puede brindar mayores y mejores oportunidades a los niños y las niñas de este país.

A su vez, surge de las múltiples inquietudes que genera el contraste con las realidades de diferentes instituciones educativas, donde se ha llevado a cabo la práctica pedagógica y donde a pesar de los discursos de bilingüismo propios del gobierno nacional, se observan falencias en la formación profesional de los maestros y las maestras en el momento de realizar la clase de Inglés.

Es así, como luego de realizar algunas observaciones en las aulas de clase y entablar una relación pedagógica con las maestras y los maestros encargados de esta área, se establece la conexión que tiene la formación profesional de ellos, con las creencias que a lo largo de su experiencia han ido construyendo. De este modo, las maestras en formación articulan sus objetivos investigativos con el reconocimiento de las creencias de los maestros y las maestras, lo que conlleva a la reflexión y transformación continua del quehacer docente, desde donde se pueden resignificar los procesos educativos con los niños y las niñas.

En consecuencia, se pretende aportar a la construcción de una Colombia bilingüe desde el reconocimiento del quehacer de los docentes, sus formas de pensar y sus experiencias, visibilizando sus desaciertos en el diseño e implementación de programas en

enseñanza, aprendizaje y uso del Inglés. Es así como, el presente trabajo busca convertirse en un aporte para las maestras en formación y futuras licenciadas en Educación Infantil, al igual que para las instituciones donde se realiza la práctica pedagógica; y finalmente, para los maestros y las maestras que ejercen su quehacer docente en relación con la lengua extranjera, Inglés.

### **3. Contextualización**

Después de realizar un proceso de observación participante, se logró identificar algunas dinámicas y problemáticas de las instituciones donde se realiza la práctica; lo que generó un interés por conocer los aspectos que enmarcan las diferentes actividades académicas y de gestión de dichas instituciones, así se centra este proceso investigativo en las siguientes instituciones:

#### **3.1 Liceo Alta Blanca**

Institución mixta, de carácter privado, que presta atención a niños y niñas desde los grados de preescolar hasta quinto de Básica Primaria; se encuentra ubicada al nororiente de la ciudad de Bogotá, en la localidad de Usaquén, que es la primera localidad de la ciudad. Su dirección es Calle 157 # 7H-70, frente al parque Alta Blanca, en el barrio Barrancas Norte, zona de estrato 3.

Su planta física está conformada por tres edificios (casas), en uno de ellos funcionan los tres cursos de preescolar que son: Pre-jardín, Jardín y Transición; los cuales cuentan con una maestra titular por grado y un grupo de aproximadamente 18 niños y niñas.

Los otros dos edificios están adecuados para los grados de primero a quinto; cada grado cuenta con dos cursos respectivamente y cada uno con una maestra titular, quien a la vez se encarga de un área del conocimiento y está en constante rotación por diferentes grados. En cada aula se encuentran grupos de 22 a 25 niños y niñas; y en general la institución cuenta con aproximadamente 15 salones, entre ellos un aula múltiple que utilizan para actividades grupales como la clase de danzas.

El P.E.I. de esta institución tiene como objetivo contribuir a la formación integral de los niños y las niñas; evidenciada a través del fortalecimiento y desarrollo de procesos comunicativos en situaciones reales de uso. También trabaja por la construcción del conocimiento a través de la pedagogía y el trabajo por proyectos, factores que permiten la interdisciplinariedad y el desarrollo de valores como la autonomía, la tolerancia y la responsabilidad.

Su filosofía está orientada hacia la formación de estudiantes con grandes aptitudes y actitudes a nivel tanto personal como social, que no solo desarrollen todas las dimensiones de su ser como sujeto; sino que contribuyan a la construcción social partiendo de una realidad personal fundamentada en los valores antes mencionados.

Como misión ha establecido potenciar en los “estudiantes de manera intencional y gradual el desarrollo de procesos comunicativos y habilidades de pensamiento, a través del aprendizaje significativo y cooperativo que fortalecerán la formación integral del ser en lo cognitivo, el arte y los valores”. (P.E.I, p. 30)

Por otro lado, la visión plantea que los estudiantes del Liceo Alta Blanca “en el año 2021 serán personas con una educación integral basada en el conocimiento, la investigación y apropiación de las tecnologías de la información, la gestión administrativa, el dominio de un segundo idioma, orientados bajo principios de amor, autonomía, responsabilidad y sabiduría, abiertos al cambio y con gran sentido de convivencia social”. (op. Cit., p.30)

En cuanto a su enfoque pedagógico, está caracterizado por el aprendizaje significativo, partiendo de los saberes previos de los niños, las niñas y los maestros; los cuales les permitirán transformar su realidad y generar nuevos conocimientos. Para ello

procura facilitar las herramientas que brinden la oportunidad de desarrollar operaciones de pensamiento y competencias de acuerdo a la exigencia de su contexto.

Esta institución se ha destacado a nivel distrital y durante varios años ha recibido importantes reconocimientos por su labor educativa, así:

- 2000: Institución reconocida como una propuesta innovadora a nivel de Lectura-escritura ante el IDEP.
- 2001: Propuesta innovadora compartida en dos instituciones del sector oficial.
- 2002: Publicación de la cartilla Leer para Aprender... una experiencia didáctica para construir y aprender.
- 2005: Participación en el FORO DISTRITAL DE EDUCACIÓN.
- 2010: Participación destacada en el proyecto PILEO.
- 2011: Premio estudiante María Fernanda Carrillo. Participación en el concurso de cuento de la Secretaría de Bogotá.
- 2012: Galardón como Institución innovadora en procesos de lectura, escritura y oralidad.
- 2013: Participación en el concurso Nacional del Cuento RCN.
- 2014: Reconocimiento a estudiantes en las Olimpiadas científicas del colegio Técnico comercial San Benito de Tibaty. - Participación en el Foro Local de Educación.
- 2015: Reconocimiento a estudiantes en las Olimpiadas científicas del colegio Técnico comercial San Benito de Tibaty.

En el marco del Proyecto Institucional de Lectura-Escritura y Oralidad (PILEO); guía operativa que da pautas a algunas instituciones para abordar los procesos de lectura, escritura y oralidad de los niños y las niñas, propuesto por la Secretaría de Educación Distrital; la institución Liceo Alta Blanca ha hecho grandes apuestas en torno al fortalecimiento de la lectura y la escritura, la más reciente es el proyecto “Leer y escribir... herramientas para la vida desde el sentido y el significado” planteado para el año 2016 y que se lleva a cabo en cuatro fases: 1. Sensibilización y exploración de los intereses de los niños, las niñas y sus familias. 2. Implementación y desarrollo de la propuesta PILEO, 3. Sistematización, organización y registro y 4. Socialización del proyecto PILEO a nivel institucional. Para la consecución de este proyecto se desarrollan estrategias como: círculos de lectura, plan lector, lectura en voz alta, bolsi-libro motivante de la lectura libre y espontánea, las memorias de los proyectos de aula, el semillero de lectores, la semana de la literatura y la semana cultural. Asimismo, atiende a la necesidad de integrar la familia, los niños y las niñas, para que desarrollen el hábito, el gusto y el placer por leer.

Por otra parte, en los últimos cinco años esta institución ha encaminado la formación de sus estudiantes hacia el manejo de una segunda lengua, específicamente el inglés; razón por la cual los niños y las niñas de los grados iniciales tienen un acercamiento a este idioma por parte de sus maestras titulares, para ello se asignan dos horas a la semana por curso. Los niños y las niñas de los grados primero y segundo toman las clases de inglés y science (ciencias naturales) en este idioma durante 3 horas semanales por cada área. Los niños y las niñas de grado tercero reciben cuatro horas de inglés y dos de ciencias naturales, y los de cuarto y quinto reciben cuatro horas de inglés, pero disminuye la intensidad horaria

en el área de ciencias naturales. Como se mencionó previamente las maestras encargadas de esta área son profesionales preparadas para la enseñanza del inglés.

### **3.2 Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.**

La cual está ubicada en la Localidad de Bosa #7, en la dirección Carrera 56 F Sur #91D-14, barrio Bosa Santa Fe de la ciudad de Bogotá, cuenta con una jornada única y completa, que atiende a una población en los grados de: Pre-escolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media de estratos socioeconómicos 1 y 2.

La I.E.D San Ignacio, surge del convenio establecido entre la fundación Fe y Alegría y el Colegio San Bartolomé de la Merced. Fe y Alegría nace del Movimiento Venezolano de Educación Popular que está presente en Colombia desde hace 42 años y lidera proyectos educativos en más de 20 países latinoamericanos.

La unión de estas dos instituciones con el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá, definen la concesión por la cual se brinda educación pública con administración privada. De esta manera, el Colegio Fe y Alegría I.E.D. fue creado en el marco del contrato de concesión N° 135 que fue presentado y evaluado por dicha secretaría y se encuentra aprobado mediante resolución No 3743 del 13 de septiembre de 2006.

Actualmente la institución cuenta con tres grados por nivel, desde preescolar hasta quinto de primaria. El cuerpo docente está conformado por la coordinadora, tres docentes por grado, quienes rotan de acuerdo a las siguientes asignaturas: matemáticas y C.C.P.V (Capacidades y competencias para la vida), ciencias naturales-sociales y español, además de dos docentes de inglés, dos de informática y dos de educación física.

En su interior, la institución cuenta con un auditorio, biblioteca, emisora, sala de informática, sala de profesores, secretaría académica, coordinación, enfermería y un aula asignada para cada curso. La planta física presenta algunas irregularidades, tales como la falta de zonas verdes y sitios adecuados para la recreación de los niños y las niñas.

Por otro lado, cabe mencionar que, en la institución, la enseñanza del idioma extranjero, en los grados de básica primaria tiene asignadas dos horas semanales, pero no hay proyectos institucionales que resalten la importancia de dicha área en el desarrollo de los procesos cognitivos de los niños y las niñas de este nivel.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución Fe y Alegría San Ignacio, tiene como objetivo construir una comunidad educativa basada en valores, educación y participación, para fomentar un desarrollo de pensamiento crítico dentro de una sociedad justa y equitativa.

La filosofía institucional se fundamenta en principios cristianos que fortalecen la construcción de sujetos con valores que están permeados desde la concepción de educación popular, marcada por cuatro opciones fundamentales (ética, política, pedagógica y espiritual) para la construcción de una democracia integral, cimentada sobre la vivencia de los derechos y el cumplimiento responsable de los deberes y obligaciones que conducen a actos de paz, tolerancia y solidaridad.

La Misión Institucional plantea desde los principios de la Educación Popular, el desarrollo de un proyecto que propicie la formación de un ser humano integral que promueva una sociedad justa, participativa y solidaria, donde se respete la persona, su dignidad, sus ideas y valores culturales y en la que se viva en igualdad de condiciones. Por

tanto, Fe y Alegría considera que desde este enfoque educativo, se garantiza un ejercicio participativo y responsable de toda la comunidad educativa.

Desde la Visión Institucional se proyecta la formación de sujetos democráticos, reflexivos, generadores de procesos de apropiación de la cultura, la ciencia y la tecnología, como un elemento mediador del conocimiento y facilitador de actitudes de creatividad. En el marco de esta visión de establecimiento, los jóvenes y adultos desarrollan las competencias pertinentes para su proyecto de vida, que les posibilite su realización material, moral, espiritual, social y laboral

El Modelo Pedagógico de la Institución está basado en un aprendizaje dialógico que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos, tomando posturas críticas y reflexivas del contexto donde están inmersos. Desde esta perspectiva educativa, el modelo pedagógico de la institución está inspirado en los postulados socioculturales de Vygotsky que manifiestan que el desarrollo inicia con la mediación realizada por el adulto, utilizando el diálogo, la palabra, la reflexión, como producto del desarrollo sociocultural; para ello este enfoque pedagógico se basa en estrategias de aula que propician oportunidades para que los estudiantes trabajen de manera cooperativa, investiguen, y construyan saberes significativos.

### **3.3 Colegio La Palestina I.E.D**

De carácter público, regido por la Secretaría Distrital de Educación, presta atención a los niños y a las niñas de educación preescolar, y a los jóvenes de educación básica y educación media. Cuenta con dos sedes, ubicadas en la Localidad de Engativá: **Sede A:**

Ubicada en la carrera 76 N° 79-40, barrio Santa María del Lago y **Sede B:** Ubicada en la transversal 77 N° 81B-91, barrio La Palestina.

En lo que respecta a la planta física, el colegio está diseñado en casas prefabricadas, según corresponda el ciclo. En cuanto a la planta física, el colegio está diseñado en casas prefabricadas, según corresponda el ciclo. Cuenta con una ludoteca, biblioteca, sala de informática, sala de profesores, secretaría académica, coordinación, cafetería, y una amplia zona verde para los eventos lúdicos y recreativos del colegio.

Desde los objetivos institucionales, se plantea la construcción y ser del estudiante, teniendo en cuenta sus habilidades comunicativas, razonables desde la lógica, al igual que las creativas, deportivas y culturales, para lograr óptimos desempeños a nivel personal y social, que promueven la participación democrática desde temprana edad.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), hace referencia a la formación de ciudadanos autónomos, responsables participativos con capacidad de fomentar la comunicación y los valores como base del desarrollo humano para una óptima convivencia social. Además, la institución enfatiza la participación de la familia, como actores importantes en la formación y construcción del proyecto de vida de los estudiantes, donde se resaltan las capacidades artísticas, investigativas y culturales de los mismos.

En lo que respecta a la Misión, ésta plantea un modelo pedagógico humanista donde los estudiantes son capaces de responder a las exigencias del día a día, teniendo presente los valores fomentados por la Institución. Desde la Visión, para el año 2020, el Colegio La Palestina se propone ser reconocida por su modelo pedagógico, de carácter humanista, el cual pretende cualificar la condición humana, a través de la formación de ciudadanos con

valores éticos y morales, quienes establecen relaciones sanas de convivencia con la sociedad.

## 4. Caracterización

A continuación, se hace referencia a los maestros y las maestras participantes en el presente trabajo investigativo y se mencionan algunas de sus características, esenciales para comprender un poco mejor sus realidades, experiencias y construcciones tanto profesionales como personales. Al igual, también se mencionan ciertas características de los niños y las niñas de los cursos que aportaron en la investigación.

### 4.1 Maestros y Maestras participantes:

- Mónica Orjuela: 25 años, egresada de la Universidad Del Bosque. Licenciada en educación bilingüe con énfasis en la enseñanza del inglés, graduada en el año 2015. Cuatro años de experiencia en Instituciones públicas y privadas en la Ciudad de Bogotá. Está encargada del área de Inglés y Ciencias Naturales en los grados primero y segundo; el desarrollo de sus clases se da la mayoría en español pues ella considera que los niños y las niñas no comprenden lo que quiere decir, lo que considera una dificultad para hablar todo el tiempo en inglés, por lo tanto solo utiliza algunas expresiones y conceptos en este idioma.
- Carlos Benavides: 48 años, egresado de la Universidad La Gran Colombia. Licenciado en Ciencias de la Educación: español e inglés, graduado en el año 1995. Veintiún años de experiencia en Instituciones públicas y privadas en la ciudad de Bogotá. El dominio de la lengua extranjera no es del todo favorable, reconociendo que falta apropiación en las estructuras gramaticales. La enseñanza del inglés es orientada teniendo en cuenta los planes de aula y el currículo institucional; los

intereses de los niños y niñas en el aprendizaje de la lengua extranjera son invisibilizados por el maestro.

- Paola Martínez: 27 años, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en Educación Infantil, graduada en el año 2013. Cuatro años de experiencia profesional, solamente en colegios del sector privado con los grados de Preescolar. Aunque no se graduó con especialización en lengua extranjera, busca estrategias para trabajar el Inglés desde sus conocimientos, emplea imágenes, canciones y les habla a sus estudiantes de forma correcta, cuando está trabajando en el área mencionada. Aunque no lo emplea para otros momentos del día, como las rutinas de aseo o alimentación; pero hace un buen trabajo en lo que corresponde a la clase de Inglés.
- Angy Palma: 23 años, estudiante de la Universidad Libre de Colombia, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas (no ha recibido su titulación). Tres años de experiencia profesional en jardines y el colegio privado en el que actualmente labora como maestra de Inglés y Ciencias Naturales en los grados segundo, tercero y cuarto. Ella desarrolla sus clases en inglés con apoyo de imágenes, videos y libros, apoyándose en el español para generar claridades con respecto a las temáticas trabajadas; su nivel de pronunciación y dominio del Inglés es bueno.
- Ana María Castaño: 27 años, egresada de la Universidad San Buenaventura, Licenciada en educación para la primera infancia, graduada en el año 2017. Tres años de experiencia solamente en instituciones del sector privado con grados de preescolar. Ella no desarrolla todas las clases en inglés por la edad de los niños y las

niñas, pero utiliza diversas expresiones, vocabulario, música variada (no sólo infantil) y muchas otras herramientas que le permiten apoyar el trabajo realizado, en general su pronunciación es buena, aunque en ocasiones se apoya de algunos apuntes.

- Ángela Castro: 28 años, egresada de la Universidad Libre de Colombia, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas, graduada en el año 2012. Seis años de experiencia profesional en entidades municipales e instituciones privadas, actualmente trabaja con grados cuarto y quinto de primaria, en las áreas de Inglés y Ciencias Naturales (Science). Durante sus clases habla constantemente en Inglés, usando movimientos corporales y gesticulación para dar a entender sus explicaciones, también ha establecido rutinas que permiten a los estudiantes identificar lo que la maestra les está solicitando. Su uso de este idioma es apropiado para sus intenciones educativas y se muestra segura al utilizarlo.
- Johana Torres: 37 años, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en Educación Preescolar en el año 1997. Quince años de experiencia profesional, en su mayoría en Instituciones públicas. Gracias a los cursos que brindó la Secretaría de Educación De Bogotá, hace algún tiempo, se capacitó en la Lengua Extranjera, Inglés, en la Universidad Central. Hoy en día ejerce como docente de “*Speaking*” en los grados primero y segundo de primaria. La maestra habla la mayor parte de la clase en inglés, sus actividades son comprensibles para los niños y las niñas; domina la lengua extranjera, evidenciando fuertes vínculos y compromisos con la enseñanza del idioma.

## 4.2 Primera Infancia y Básica Primaria:

- Grado Transición: De acuerdo con lo establecido por el Gobierno Nacional, desde el Ministerio de Educación en el Decreto 2247 de 1997, el grado transición se ofrece a los niños y las niñas que tengan cinco años cumplidos y es de carácter obligatorio, aunque eso no implica que sea pre-requisito para entrar a cursar la Básica Primaria. Este grado se considera un paso transitorio del cuidado por parte de los padres o responsables legales de los infantes a la vida escolar, donde la responsabilidad recae sobre las maestras y los maestros de la institución correspondiente. También se asume como una etapa de importantes construcciones personales, sociales y cognitivas por parte de los estudiantes, por lo que es vital ofrecerles una educación integral, en la que se tengan en cuenta todas las dimensiones de desarrollo humano, su contexto y sus necesidades e intereses.

Las edades de los niños y las niñas de las instituciones donde se realiza la práctica oscilan entre los 5 y 6 años. Ésta es reconocida por Sigmund Freud como la etapa de “latencia”, la cual se caracteriza por el interés intelectual, donde los aprendizajes están mediados por el juego, la creatividad, y la capacidad de pensar e imaginar por sí mismos. En cuanto a las relaciones sociales, éstas se amplían según el interés de formar vínculos con otros, quienes hacen parte de su cotidianidad y que posiblemente toman fuerza hasta la pubertad. Reconocen otras figuras de autoridad diferentes a sus padres, y comparten sus experiencias con los docentes y demás compañeros.

- Básica Primaria: De acuerdo con la organización de los niveles educativos en Colombia, la Básica Primaria comprende los grados de primero a quinto y debe ser cursada por niños y niñas que se encuentren entre los 6 y 10 años de edad.

En este ciclo de formación académica se pretende que los estudiantes reciban una capacitación general en las áreas que les permita construir conocimientos científicos, tecnológicos, literarios, lógico-matemáticos y algunos relacionados con la vida social y la naturaleza, además de desarrollar habilidades comunicativas, de razonamiento lógico, analítico y actitudes relacionadas con los valores del desarrollo humano.

En esta etapa, retomando lo que menciona Jean Piaget (1984), los niños y las niñas se encuentran en la etapa de “la segunda infancia” que abarca de los siete a los doce años. En esta etapa los niños y las niñas se ven expuestos a cambios organizacionales y de pensamiento los cuales los lleva a crear nuevas estrategias para relacionarse socialmente. Además, se habla del pensamiento operacional concreto, el cual posibilita que los pensamientos de los niños y las niñas sean más estables y flexibles, lo que a su vez genera una capacidad para transformar y evocar situaciones anteriores permitiéndoles solucionar una diversidad de problemas, ya sean estos simples o complejos.

## 5. Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta las propuestas que se vienen desarrollando en el país, en cuanto a la enseñanza del inglés con el fin de mejorar el nivel educativo de los colombianos y brindar a los estudiantes mayores oportunidades de progreso; surgen algunas inquietudes frente a la incidencia que tienen las creencias de los maestros y las maestras participantes en el quehacer docente y la importancia de las acciones que se plantean para alcanzar un desarrollo de las propuestas nacionales.

Es así como el Gobierno ha desarrollado algunas propuestas y formulado políticas que trascienden de lo teórico a lo práctico y buscan generar mayor interés por aprender inglés; un ejemplo reciente desde el Programa Nacional de Bilingüismo del 2014, es el proyecto “Colombia very well 2015-2025”, en el cual se exponen las razones por las que es preciso el manejo de una lengua extranjera; algunas de estas razones son: la demanda del sector económico, la interacción con otras culturas alrededor del mundo, el mayor acceso a niveles educativos superiores y la internacionalización laboral, educativa y turística, aspectos que generan la necesidad de aprender Inglés y conducen a que las instituciones los incluyan en sus proyectos curriculares.

Por lo anterior, al observar el trabajo realizado por los maestros de lengua extranjera en el aula de clase y su articulación con las políticas de bilingüismo, es importante conocer cómo estas políticas transversalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo las experiencias de los maestros y las maestras en diversos contextos educativos transforman sus subjetividades, las cuales a su vez varían la intencionalidad que le dan a la planeación y ejecución de sus acciones pedagógicas, situación que condujo a las docentes en formación a cuestionarse acerca de las diferentes concepciones y creencias que constituyen a los

maestros y las maestras participantes Desde esta perspectiva cabe mencionar algunas instituciones que han generado espacios para enriquecer el quehacer docente de las maestras en formación.

Una de ellas es el Liceo Altablanca, institución educativa de carácter privado, donde las docentes en formación apoyan el desarrollo de los procesos educativos de los niños y las niñas del grado primero; allí se plantean apuestas ambiciosas respecto al bilingüismo y la lecto-escritura. En relación con el bilingüismo, el cual es asumido por las directivas de la institución como el manejo de una lengua extranjera, se busca una transformación institucional orientada al manejo del inglés desde los niveles iniciales, para ello se establece un horario flexible en los tres grados de preescolar, lo que permite a los niños y a las niñas tener un acercamiento al aprendizaje del inglés. La intensidad horaria y el uso de la lengua extranjera aumenta de acuerdo al nivel académico de los estudiantes, así mismo se promueve el aprendizaje del inglés desde otras áreas del conocimiento como ciencias naturales desde los grados primero y segundo, y matemáticas hasta quinto grado de Básica Primaria.

Por otro lado, el colegio Fe y Alegría San Ignacio de carácter público, es una institución que contribuye a la equidad y la vida digna para las personas en condiciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión. La filosofía institucional orientada por los principios cristianos promueve una formación integral de los estudiantes y procura la construcción de sujetos con valores, mientras fortalece los procesos académicos llevados a cabo en la institución.

Así mismo, el colegio La Palestina, de carácter público, es una institución que busca la participación de la familia, como agente importante en la formación y construcción del proyecto de vida de los estudiantes, además de resaltar las habilidades artísticas, investigativas y comunicativas de los mismos. Su modelo pedagógico humanista busca cualificar la condición humana, a través de la formación de ciudadanos con valores éticos y morales, que logren entablar relaciones de convivencia sana con la sociedad.

En concordancia con las características de las instituciones, las maestras en formación consideran pertinente centrar la atención en la labor realizada por los maestros y las maestras, específicamente los del área de inglés, sobre los cuales recae la responsabilidad de cumplir con los requerimientos tanto institucionales como gubernamentales en la enseñanza de este idioma, sin dejar de lado los intereses de los niños y niñas. Es en este punto donde surge la inquietud por las acciones del maestro dentro del aula, que conlleva a la pregunta:

**¿Cómo inciden las creencias de maestros y maestras de Grado Transición y Básica Primaria, en la enseñanza de la lengua extranjera, Inglés?**

## 6. Antecedentes

Buscando algunos referentes que aporten a la construcción de este trabajo investigativo, se consultan diferentes documentos, tanto de la Universidad Pedagógica Nacional, como de otras instituciones educativas; la mayoría de éstos están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso Inglés y se enfocan en propuestas de trabajo pedagógico en el aula de clase.

Desde la búsqueda documental previa, se hallaron algunos trabajos de grado enfocados en propuestas pedagógicas en la Universidad Pedagógica Nacional, estos son: “How to increase listening and oral skills to learn a foreign language, de Soraida Ayala, presentado en el año 2011 y “The english class: pedagogical setting in order to build an affective formation in girls of first grade”, elaborado por Diana Constanza Ramírez Alzate en el año 2011, los cuales no brindan aspectos relevantes para la construcción de este trabajo investigativo.

Por otra parte, se consulta la tesis de grado denominado “Aprendizaje de la segunda lengua en edad preescolar: estrategias didácticas para la enseñanza en el aula”, de la Pontificia Universidad Javeriana, realizado por Diana Catalina Salgado y Jennyfer Vanesa Beltrán, en el año 2010, el cual como se menciona anteriormente, no están orientado en el rol del maestro o su forma de asumir las clases de Inglés.

Asimismo, se hallan artículos enfocados en las creencias de los futuros docentes de Inglés, en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, su rol como maestros y el de sus posibles estudiantes. Entre ellos se encuentra el trabajo titulado “Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente”, de Tania Tagle Ochoa, Claudio

Días Larenas, Paola Alarcón Hernández, Marcela Quintana Lara y Lucia Ramos Leiva, presentado en el año 2014, en la publicación “*investigación arbitrada*” de Chile. Otra publicación es la hecha por Carmen A. Solis, titulada “Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios”, en el año 2015 para la revista “*Propósitos y representaciones*” de Perú. Y también el artículo “Creencias sobre los roles del profesor y del estudiante que poseen futuros docentes de inglés en dos universidades chilenas” de Tania Tagle Ochoa, Claudio Días Larenas, Paola Alarcón Hernández, Lucia Ramos Leiva, Marcela Quintana Lara y Paulo Etchegaray Pezo para la revista “*Folios*” de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así, luego de realizar una revisión cuidadosa de los trabajos existentes alrededor de los tópicos de interés, se ha considerado el siguiente documento como el más cercano al presente trabajo investigativo y el cual tiene cierta relación con el objeto de estudio del mismo:

**“Describing an EFL teacher’s practice by exploring her beliefs as a professional”**, escrito por **Erika García**, en el año 2012. Para optar al título de Magister en enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad pedagógica Nacional.

Este es un estudio de caso, enfocado en las creencias de una maestra de Inglés, de un colegio bilingüe y en cómo éstas afectan su quehacer docente. Los instrumentos utilizados, historia de vida y observación a la clase, buscan contrastar la imagen que tiene la maestra de sí misma como profesional y las apreciaciones de la investigadora al observar su forma de desarrollar la clase.

La maestra considera que su metodología está basada en la lingüística aplicada y más específicamente en el “*critical approach*”, desde el cual el maestro está llamado a pensarse su papel en el acto educativo y sus conocimientos en el área a enseñar, lo que le permite hacer una continua reflexión sobre su labor y sobre sí mismo como profesional.

Una de las conclusiones de esta investigación es que la maestra tiene una mirada positiva de sí misma y por ende ésta se refleja en el aula de clase, realizando actividades que permiten a sus estudiantes fortalecer sus conocimientos dentro de un ambiente agradable y comprensivo.

Además de ello, los instrumentos de recolección de información muestran que el discurso de la maestra concuerda con su quehacer en el aula de clase, lo que la lleva a reconstruir su práctica educativa a partir de las experiencias que tiene en el aula y con sus estudiantes, quienes constantemente le están enseñando cosas nuevas sobre la educación y sobre ella misma como profesional.

Desde lo anterior, se observa que es poca la producción académica relacionada con el objeto de investigación de este trabajo, lo que a su vez conduce a las autoras de este trabajo investigativo a considerar la relevancia de realizar el mismo, pues puede llegar a ser un aporte en la construcción de la enseñanza y el aprendizaje de este idioma que se realiza en el país, en este momento.

## **7. Objetivos**

### **7.1 Objetivo General:**

Analizar la incidencia que tienen las creencias de siete maestros y maestras de Grado Transición y Básica Primaria, en la enseñanza de la lengua extranjera, Inglés.

### **7.2 Objetivos Específicos:**

1. Describir las prácticas educativas de siete maestros y maestras de Grado Transición y Básica Primaria en relación con la enseñanza del Inglés.
2. Identificar las creencias y concepciones, respecto a la forma de enseñar inglés, de siete maestros de Grado Transición y Básica Primaria.
3. Evidenciar la influencia de las creencias y concepciones de los siete maestros en su quehacer docente.
4. Establecer si estas creencias afectan positiva o negativamente la práctica educativa de los siete maestros.

## **8. Marco Legal**

Es fundamental dentro de este ejercicio investigativo, tener presente los documentos internacionales y nacionales que orientan a las instituciones educativas en el planteamiento de metas frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, inglés. De esta manera, se realizará una mirada desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER), el Programa Nacional de Bilingüismo, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia, para conocer las exigencias del estado en cuanto al aprendizaje del idioma previamente mencionado.

### **8.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER):**

Este documento creado en el año 2002 es el resultado de un gran esfuerzo hecho por parte de los países miembros de la unión europea, los cuales consideraban necesario establecer unos parámetros para la enseñanza de lenguas extranjeras en cada país de Europa, debido a la movilidad constante de sus ciudadanos a los países vecinos.

A partir de ese momento el Marco Común Europeo (MCER) se ha convertido en referencia para todas aquellas personas que se encuentran inmersas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua, tanto en el continente europeo como en el resto del mundo. Un aspecto relevante que plantea el documento es alcanzar una mayor unidad entre los miembros de diferentes comunidades y lograr que todos los sujetos tengan un amplio conocimiento cultural, interactuando con diferentes culturas; fortaleciendo sus habilidades comunicativas en una lengua diferente a la propia y ampliando su visión del mundo. Es así como el MCE plantea que:

"es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas ... en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo" (MCE, 2002, p. 21)

Por otra parte, este documento plantea algunas orientaciones para que los alumnos alcancen un nivel y dominio de una lengua determinada, así como las destrezas y habilidades para comunicarse, constituyéndose en un apoyo para la elaboración de programas y exámenes en lenguas, con estándares que describen los aspectos cognitivos y comunicativos que los estudiantes deben alcanzar en el transcurso de su formación académica. De esta manera, el MCER establece niveles, que permiten medir el conocimiento adquirido por el estudiante, sin perder de vista que estos no valoran todas las dimensiones y destrezas que él utiliza en su proceso de aprendizaje; esta clasificación es más visible en los ámbitos educativos y laborales. Dicha categorización se establece de la siguiente forma, donde el estudiante en el nivel:

A1, es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

A2, se comunica con frases simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos.

B1, comprende las ideas principales de textos claros y en lenguaje conocido.

B2, lee y entiende textos más complejos que contengan temas concretos y abstractos.

C1, logra el uso efectivo del idioma para fines comunicativos en ámbitos laborales o académicos.

C2, se expresa con fluidez y precisión en situaciones complejas y asume situaciones comunicativas en diversos contextos.

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

(Tomado del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas, 2002)

El MCER es un documento abierto y flexible, el cual está caracterizado por ser: integrador, puesto que permite articular contenidos y destrezas con el uso comunicativo de la lengua; transparente, pues la información que brinda para el diseño de espacios de

aprendizaje de una lengua extranjera son claros y fáciles de entender; y coherente, porque permite establecer vínculos entre el diseño, planeación, desarrollo y evaluación de las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Así mismo, el MCER brinda orientaciones a los maestros de lenguas, aspecto que no limita su labor docente ni lo conduce a un seguimiento puntual de los criterios establecidos en éste, por el contrario, los maestros tienen la posibilidad de reflexionar sobre su rol docente e identificar los aciertos y desaciertos en pro de cualificar su labor docente para situar las necesidades de los estudiantes y del entorno.

## **8.2 Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), para el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera.**

Con base en el MCER y con el propósito de mejorar y fortalecer la calidad de enseñanza del inglés, como lengua extranjera en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), estableció el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el año 2004. Este programa surge como consecuencia de las exigencias planteadas en el artículo 21 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en donde se establece que todas las instituciones educativas deben garantizar la enseñanza del idioma extranjero, inglés desde el nivel básico y medio, hasta alcanzar el nivel superior.

De igual forma se hace referencia a que no solamente los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar las diferentes habilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que además los docentes de inglés puedan alcanzar un nivel intermedio-alto B2. Por otra parte, quienes se estén formando como docentes de inglés deberán alcanzar un nivel intermedio-alto B2 y de ser posible el C1, lo que garantiza que en el futuro sean docentes altamente capacitados para la enseñanza del inglés, en aras de promover el

fortalecimiento de esta lengua extranjera en todos y cada uno de los niveles de formación académica.

El programa se ha venido desarrollando en tres periodos, definidos así:

Del año 2004 al 2009, los propósitos expuestos se articularían con la calidad de enseñanza de la lengua extranjera, inglés; y con ello responder a las necesidades de formación tanto para estudiantes como para docentes, iniciando desde los primeros niveles de escolarización, hasta llegar a la educación superior. Para ello se plantearon inicialmente tres objetivos de trabajo en el campo de la educación, relacionados con los siguientes aspectos:

1. Educación bilingüe, teniendo en cuenta que, para las comunidades indígenas, la lengua materna es la aborígen, y la segunda lengua, el español. Con el fin de que el PNB responda a las necesidades de formación de la competencia comunicativa en cualquier territorio del país.
2. Modelos de educación flexibles, donde la enseñanza en lenguas extranjeras desde las instituciones educativas, permite que todos los miembros adscritos a ella, participen activamente y con miras al desarrollo económico, social y cultural del país.
3. Mejorar los niveles de enseñanza de inglés, como lengua extranjera, en colegios privados y oficiales bilingües y monolingües.

Así, el PNB planteó objetivos claros hacia el futuro en torno al fortalecimiento de la lengua extranjera, exponiendo como su principal intención: “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en

los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.6); en pro de mejorar las competencias comunicativas de la lengua extranjera, inglés, para la competitividad en el sistema educativo, económico y cultural, tanto en el país, como en el extranjero.

Teniendo como punto de partida esos objetivos propuestos dentro del PNB, el Ministerio de Educación Nacional se compromete en el diseño y construcción de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia en los años venideros o posteriores, con el fin de garantizar la aplicación de las propuestas gubernamentales, y dar orientaciones al trabajo realizado por los docentes, y que éste se articule con todos los sectores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, inglés.

En el periodo comprendido del año 2009 a 2015 se evidencian transformaciones en cuanto a la estructura del PNB. Para el desarrollo del programa, se establecieron tres líneas de acción: La primera tiene como objetivo dar a conocer y difundir a nivel nacional, los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: inglés, en los cuales están planteados los objetivos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica, media y superior. La segunda línea de trabajo se enfoca en articular el sistema educativo con los Estándares antes mencionados y los niveles del MCER, para lo cual se contempló que cada institución realizaría los ajustes pertinentes de acuerdo a sus intereses y necesidades, reflejando estos cambios tanto en el P.E.I (Proyecto educativo institucional) como en los planes de estudio, específicamente del área de inglés.

En tercer lugar, se encuentran los planes de mejoramiento, que permitieron la capacitación y formación de docentes en lengua materna y lengua extranjera, así mismo como la apropiación y el uso de nuevas tecnologías para la enseñanza de inglés.

En contraste con el primer periodo del PNB en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, como lo indican Fandiño, Y.; Bermúdez, J. y Lugo, V. (2012) se diseña un micrositio denominado “inglés para todos” (p.366), en el portal educativo "Colombia Aprende", con el fin de fomentar la enseñanza y aprendizaje del inglés a través de este medio. Dicha herramienta virtual se ajustó a las necesidades de los aprendices, al tiempo que posibilitó la comunicación y participación de ellos en el idioma en mención. Cabe resaltar que ni en el primer periodo de aplicación del PNB, ni en éste se tiene en cuenta la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera desde la educación inicial.

Así mismo, entre las proyecciones planteadas desde el PNB para este periodo, está el trabajo con las diferentes universidades del país, para enriquecer la labor docente, al igual que la investigación en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. De igual forma se espera que para los años siguientes los estudiantes finalicen la educación media con un nivel B1, según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés.

Actualmente, el Programa Nacional de Bilingüismo ahora llamado Programa Nacional de Inglés (PNI), ha sido renovado con una vigencia desde el año 2015 hasta el 2025, con el nombre de “Colombia Very Well”, el cual comprende la Educación Básica, Media, y Superior, que busca que los estudiantes a largo plazo, se puedan comunicar fluidamente en inglés, y así mejorar la calidad de vida y oportunidades laborales.

A nivel general, el programa busca enriquecer las habilidades comunicativas en inglés de los colombianos, aspecto que retoma la página de la Presidencia de la República (2014), desde el discurso pronunciado por el presidente Juan Manuel Santos en la presentación de dicho programa, donde afirma que "si cumplidos los objetivos del Programa Nacional de Inglés no solo seremos la nación más educada de América Latina en 2025, sino también el país de Suramérica que mejor habla inglés" (p. 2). Ya que hasta el momento los propósitos trazados por los programas anteriores no han sido alcanzados y la mayoría de los colombianos siguen sin conocer y manejar la lengua inglesa, limitando así sus oportunidades no solo en el país sino internacionalmente.

Respecto a su estructura, el programa cuenta con tres componentes, los cuales han sido pensados para beneficiar al sector educativo, social y laboral, permitiendo que las generaciones del presente y futuro se integren en procesos de enseñanza y aprendizaje y así tengan mejores oportunidades de vida.

Para los 10 años en que está diseñado el programa, se ha pensado en:

1. Mantener la formación y capacitación a los docentes, para enriquecer sus aprendizajes y así lograr los niveles de inglés propuestos desde los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, y los niveles del MCER; adicionalmente implementa material pedagógico para la Educación Básica y Media, que permitirá cambiar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado las rutinas y métodos tradicionales.
2. Apostarle a la educación de calidad, financiación y acompañamiento para el sector educativo, en la medida que los proyectos educativos promuevan el fortalecimiento

de la enseñanza y aprendizaje del inglés, apuntando al registro calificado y la acreditación de alta calidad de las instituciones.

En cuanto a la financiación busca fortalecer a las instituciones educativas y a los docentes con diferentes recursos y herramientas tecnológicas. Para el caso de los docentes, quienes se comprometan a formarse alrededor de 200 horas de inglés por año, recibirán beneficios como la certificación de haber cursado el tiempo exigido, y además de ello, el acceso a una tableta a quienes adquieran un nivel más alto, así mismo, libros para enriquecer su formación, y también un apoyo económico como incentivo a la formación de la lengua extranjera, por parte de entidades externas al M.E.N.

En cuanto a la formación de los docentes de lenguas extranjeras, se hace necesario que ellos adquieran diferentes habilidades para la enseñanza del inglés, de tal forma que para enriquecer este componente, ellos cuentan con una Plataforma digital, que les brinda herramientas metodológicas a distancia, como lo es el "chatroom", para consultas, y la disponibilidad de un tutor vía telefónica; lo anterior da cuenta que los docentes son el eje fundamental de la formación de lenguas extranjeras, pues de acuerdo a los niveles adquiridos, se verán reflejados en la enseñanza y adquisición del mismo, por parte de los estudiantes, para quienes también se brindan herramientas virtuales.

Para estudiantes de 9°, 10° y 11°, la plataforma " ¡English please!", es una herramienta pedagógica intervenida por los docentes, que permite transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, para alcanzar nivel A2, y a largo plazo nivel B1 de acuerdo con el MCER. Esto a través de ejercicios de

audio y gramática, complementarios al trabajo en el aula. De esta manera, el M.E.N. pretende equipar a las instituciones con materiales de apoyo como televisores y tabletas utilizando aplicaciones, juegos, y libros virtuales para la enseñanza de inglés desde la educación inicial, hasta bachillerato. De igual forma, brinda el acompañamiento de nativos de la lengua inglesa, para enriquecer la habilidad comunicativa, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3. Reconocer los beneficios de formarse en inglés para estudiantes y docentes, pues garantiza el desarrollo económico, cultural y social del país. Además, de brindar oportunidades laborales y académicas en el extranjero. Así, el PNI demanda, que tanto los docentes como los estudiantes alcancen un nivel alto de competencia comunicativa en Inglés, por lo que plantea que para el 2025 el 85% de los estudiantes de licenciaturas en lenguas extranjeras se gradúen con un nivel C1, y los licenciados de otras carreras con nivel B2. Para ello las universidades y los maestros en ejercicio deben buscar medios que permitan cumplir con estos objetivos estatales.

### **8.3 Lineamientos Curriculares, Idiomas Extranjeros:**

Con el propósito de dar una orientación a nivel pedagógico y epistemológico a las prácticas educativas en Colombia y de esta manera poder alcanzar una educación con mayor calidad, se crearon los lineamientos curriculares para cada una de las áreas del conocimiento trabajadas en las instituciones educativas del país; éstos fueron elaborados por un grupo de docentes pertenecientes a los diferentes ciclos de la educación (básica, media y superior), de diferentes regiones del país basados en sus experiencias y necesidades en el aula.

En cuanto al área de lengua extranjera, inglés, estos lineamientos fueron diseñados para buscar que todos los estudiantes colombianos puedan conocer y aprender una lengua extranjera, teniendo en cuenta los recursos y las oportunidades con que cuenta cada uno de ellos y así con un gran esfuerzo por parte de todos los agentes educativos llevar a Colombia a un momento en el cual la mayoría de sus habitantes pueda interactuar con otras culturas de habla inglesa, por ejemplo.

De esta forma, los lineamientos plantean que la enseñanza de una lengua extranjera se dará desde el ciclo de básica primaria, argumentando que el aprendizaje de varias lenguas a la vez, no es un obstáculo para los procesos educativos, sino que con una enseñanza favorable puede llegar a ser un aspecto que daría un plus al desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes, permitiéndoles apoyarse en la lengua materna para el aprendizaje de otra u otras, construyendo relaciones bidireccionales entre las lenguas usadas y creando conexiones más significativas; lo anterior con el fin de lograr una educación plurilingüe e intercultural que le permita al estudiante desarrollar su competencia comunicativa, que para este propósito resalta la relevancia de la destreza oral y la escrita.

Al plantear de forma clara los objetivos que se pretendían con los lineamientos, fue necesaria la formulación de unas estrategias de aprendizaje, sugerencias metodológicas e ideas para el proceso de evaluación.

Las estrategias pedagógicas están pensadas para brindar al estudiante una orientación para que su aprendizaje sea más fácil, agradable, rápido, auto dirigido y circunstancial y a través de estos factores se pueda llegar al fin preestablecido en el currículo. Algunas de las estrategias son: ESTRATEGIAS DIRECTAS, divididas en

estrategias de memoria, para guardar y recuperar la información; estrategias cognitivas, permiten la comunicación sin importar las limitaciones en cuanto a conocimiento de la lengua; estrategias de compensación, hacen posible la comunicación usando las conjeturas que le da el contexto; ESTRATEGIAS INDIRECTAS, divididas en estrategias meta cognitivas, controlar el auto aprendizaje mediante la organización, planeación y evaluación; estrategias afectivas, ayudan a ganar control sobre las emociones; estrategias sociales, ayudan a la interacción con otros, la empatía y la capacidad de formular preguntas.

Las metodologías, buscan generar unos puntos de reflexión y análisis para la construcción de los currículos, que permitan establecer los medios más convenientes para trabajar en el aula, teniendo presentes factores como el contexto y los procesos personales de cada estudiante. Con el esfuerzo de algunos maestros se ha buscado dar algunas características a los proyectos de enseñanza de una lengua, por esto consideran que el trabajo con niños y adolescentes se facilita si el proyecto establecido tiene alguna de las siguientes características:

- Una metodología activa e interactiva: los estudiantes son los actores de la lengua que están aprendiendo (no es solo gramática).
- Actividades interesantes y significativas: el estudiante como eje de las actividades que le generen inquietud e interés.
- Actividades que permitan el desarrollo del potencial de cada alumno: actividades apropiadas para la edad y el grado, además del nivel de desarrollo de cada alumno.
- Metodologías que integran lo conocido con lo nuevo: el alumno pueda hacer relaciones o síntesis entre lo que aprende y lo que ya sabe.

- Metodologías flexibles: permiten al estudiante aprender de diversas formas, tanto propias como del contexto.
- Metodologías ricas en cultura: Acercar al alumno a la cultura o costumbres de la lengua que está aprendiendo para facilitar el proceso de aprendizaje.
- Métodos que valoran los factores afectivos: Crear una atmósfera afectiva que le sirva al alumno como motivación y ayude a la complicitad de los alumnos, para así poder desarrollar su autonomía y creatividad.

Otra de las apuestas de los lineamientos es plantear la evaluación como una dinámica de diagnóstico y retroalimentación que incide en la calidad educativa de las instituciones, tanto para los maestros, como para los estudiantes, quienes son evaluados desde sus capacidades y apropiación de los contenidos establecidos por el MEN desde los criterios del MCER.

Sin embargo, el proceso de evaluación debe ser un recurso que tiene el maestro para observar la coherencia y la pertinencia entre el proceso de enseñanza y las estrategias diseñadas por él para llevarlo a cabo; asimismo, es una forma de reflexionar en las necesidades e intereses de los estudiantes y su articulación con los contenidos propuestos para cada nivel, para que los docentes logren comprender y aprender de las actividades que hacen y saber si las dinámicas empleadas responden a los objetivos propuestos y son significativas para los estudiantes.

Los Lineamientos Curriculares están diseñados para orientar al docente en la enseñanza de la lengua extranjera, haciendo lectura del contexto, evidenciar que necesidades e interés tienen los estudiantes; de ahí que el docente tenga en cuenta o no, los Lineamientos Curriculares para el diseño de sus planeaciones. Teniendo en cuenta lo

anterior, plantea algunos propósitos en pro del desarrollo integral de los niños y las niñas, en el cual se evidencien procesos evaluativos y de retroalimentación, análisis y reflexión del proceso de aprendizaje, e identificar los aciertos y desaciertos de los estudiantes para replantear los propósitos iniciales.

Teniendo en cuenta los elementos mencionados, cabe resaltar que el aprender una lengua extranjera está condicionado por el contexto conocido y desconocido del estudiante, donde incide su afectividad, capacidad comunicativa y desarrollo cognitivo, es por esto que la familia, la escuela y la sociedad cobran gran importancia porque en estos espacios es donde el estudiante forma su identidad y genera procesos reconstructivos para poder incursionar en otros escenarios que le permitan la interacción y de esta manera demostrar su manejo de la lengua extranjera.

Por ello, la apuesta del MEN, se piensa desde la interacción con la cultura y la posible transmisión de diversos saberes que le permitan al estudiante que desde lo propio; por ejemplo, la historia de su familia o comunidad, algunos procesos como el aprendizaje de una lengua extranjera se pueda facilitar, porque como se menciona lo primero que aprendemos los sujetos es a hablar de nosotros mismos.

#### **8.4 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés**

Además de establecer pautas que permitan mejorar los niveles educativos en Colombia, a través de los lineamientos curriculares, el MEN presentó en el año 2006 los Estándares Básicos de Competencias con el fin de mostrar de manera específica los elementos que se deben prever en las instituciones educativas y directamente en el aula de clase para lograr los propósitos establecidos por el gobierno nacional.

Para tener una organización clara y poder llevar a los estudiantes a culminar sus estudios secundarios con las capacidades determinadas por el MCE como nivel B1, los estándares plantean una sub-división por grupos de grados y logros por alcanzar en cada uno, distribuidos así:

De Primero a Tercero nivel A 1 (Principiante)

De Cuarto a Quinto nivel A 2.1 (Básico 1)

De Sexto a Séptimo nivel A 2.2 (Básico 2)

De Octavo a Noveno nivel B 1.1 (Pre-intermedio 1)

De Décimo a Undécimo nivel B 1.2 (Pre-intermedio 2)

Por otro lado, definen las competencias como "un conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado" (2006, p. 11). Lo que para el caso se aplica al aprendizaje del idioma extranjero inglés; haciendo énfasis en la importancia de entender cuál es la capacidad de saber y de saber hacer de los estudiantes en esta lengua.

Por otra parte, este documento estatal hace énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa desde tres aspectos de la misma, estos son: la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística, además de pensar las actividades para el desarrollo de las habilidades de comprensión (escucha, lectura) y de producción (escritura y uso del lenguaje oral, tanto en los monólogos como en conversaciones); siempre manteniendo presentes los estadios de desarrollo cognitivo en los que se encuentran los niños, las niñas y los adolescentes de cada grupo y que determinarán

el tipo de enfoque de las lecciones, para que vayan desarrollando sus capacidades iniciando con la función demostrativa (principiantes), para luego trabajar la expositiva y narrativa (Básicos) y llegar a la analítica-argumentativa en los últimos grados.

Aun así, los estándares no establecen el número de horas que se deben proporcionar para la clase de inglés en la Básica Primaria, ni los temas están estrictamente definidos, sino que dan la opción de trabajar con otras áreas del conocimiento y establecer el aprendizaje de la lengua extranjera de manera transversal, para acercar el aprendizaje de ésta al de la primera lengua, el cual ocurre dentro de un proceso natural y espontáneo. Sin embargo, para los grados de secundaria establece la necesidad de trabajar de 2 a 4 horas semanales, aprovechando el tiempo al máximo y teniendo presente que los jóvenes manejan las herramientas tecnológicas con gran facilidad, por lo cual se deben tener presentes dentro del trabajo pedagógico para generar interés por la lengua extranjera; así mismo se debe procurar involucrar sus realidades dentro del proceso educativo, pues con ello se podrá tener un mejor acercamiento a ellos y ellas.

Este documento menciona algunas experiencias de maestros de instituciones a nivel nacional a partir del uso de los criterios presentados en los Estándares Básicos de Competencias. Estas experiencias reflejan la importancia de trabajar en equipo para lograr una implementación integrada con las demás áreas y que no sea una materia aislada, la cual los niños y las niñas no puedan relacionar con los demás conceptos que están trabajando. También muestra lo importante que es tomarse un espacio para reflexionar sobre lo que los estándares están proponiendo, los conocimientos del maestro y las necesidades de los estudiantes para que los objetivos que se han trazado desde el estado puedan llegar a hacerse realidad dentro del aula de clase y así beneficiar no solo a los niños, las niñas y los

adolescentes que se están preparando para tener un mejor futuro, sino que también le aporten a la sociedad colombiana.

## 9. Marco Teórico

El conocimiento y uso del idioma inglés adquiere cada vez mayor relevancia en el mundo de hoy, pues hay fuertes apuestas en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de este idioma. Desde el contexto colombiano, se pretende mencionar algunas teorías que giran alrededor del inglés como lengua extranjera, la cual presenta diferentes connotaciones. Motivo por el cual se busca incorporar temas relevantes para fomentar la reflexión en las prácticas educativas de los docentes de inglés, y con ello promover una resignificación de sus concepciones y creencias en relación con la enseñanza de esta lengua.

### 9.1 Infancia:

Como se ha podido evidenciar en el proceso de formación de las educadoras infantiles, el concepto de infancia no tiene muchos siglos de existencia, pues por un largo tiempo los adultos no consideraban a los niños y menos a las niñas como sujetos con características diferentes a ellos y, por tanto, no se pensaba en su cuidado o la forma más indicada de educarlos. Sin embargo, en los dos últimos siglos ha habido un cambio enorme en la manera de ver a los niños y las niñas y han surgido muchas teorías en cuanto a cómo brindarles una educación que responda a sus necesidades y las de su contexto.

En este trabajo investigativo, se asume a la infancia como aquella etapa de la vida de los seres humanos en que el aprendizaje resulta más fácil y duradero puesto que los niños y las niñas cuentan con una mente más flexible que la de un adulto, debido a que en este momento de la vida se están estableciendo una gran cantidad de conexiones neuronales que les posibilita albergar múltiples conocimientos, mejorando así sus competencias cognitivas y comunicativas.

Así mismo, se entiende a la infancia como una población que tiene un constante interés por conocer y por esto siempre está dispuesta a aprender, lo que permite que los niños y las niñas no se cohíban al momento de explorar y hacer preguntas, fortaleciendo también su memoria, atención, percepción y su capacidad de resolver problemas, entre otros.

Teniendo en cuenta estos factores se considera esencial comenzar con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera durante la infancia, pues como lo plantea la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, específicamente en torno a la inteligencia lingüística que tiene cada sujeto, la comunicación verbal, gestual y escrita es una de las características que distingue a los humanos de los demás seres vivos y que además permite entender la realidad en la que se mueven, es por ello que es importante sensibilizar a los niños y las niñas para que fortalezcan esta inteligencia y así puedan valerse de las palabras para expresar sus sentimientos y pensamientos.

Pero, esto no solo referido a la lengua materna, pues las condiciones actuales de globalización han hecho más notoria la necesidad de poderse comunicar con personas en otros lugares del mundo, por lo que los procesos comunicativos no pueden quedarse solo en las relaciones interpersonales que se puedan generar en los círculos más cercanos de los niños y las niñas, pues como se expresa actualmente, ya no son solo habitantes de un país sino, ciudadanos del mundo.

Colin Baker ( 2001) también plantea que la infancia es la mejor etapa para aprender otro idioma, pues diferentes estudios han mostrado que a través de los primeros años de vida, los niños y las niñas son capaces de reconocer diferencias fónicas y de sintaxis de dos

idiomas, sin necesidad de que los adultos las hagan evidentes, además prestan mucha atención a las reglas propias de cada idioma y saben distinguir qué idioma deben usar con las personas con las que intenta comunicarse; estas características constituyen un proceso de aprendizaje mucho más exitoso y que en los siguientes años puedan perfeccionar sus habilidades para llegar a ser adultos completamente bilingües.

Teniendo en cuenta lo anterior y pensando en la trascendencia que tienen las instituciones educativas en los procesos de aprendizaje que realizan los niños y las niñas en este lugar, es indispensable contemplar el papel que juega el maestro en estos procesos, puesto que si se piensa como generador de espacios de aprendizaje, que relaciona diversas actividades con el fin de contemplar la formación integral de los niños y las niñas, posibilita las relaciones colaborativas entre ellos y ellas, el maestro será una parte positiva en la formación de sus estudiantes y los motivará a seguir aprendiendo, no solo en el aula de clase, sino en su vida diaria. Pero si por el contrario, el maestro no es consciente de su responsabilidad o no ejerce su labor teniendo presentes todos los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua, pueden generar dificultad y/o aburrimiento en sus estudiantes, limitando así sus oportunidades tanto intelectuales como sociales.

## **9.2 Enseñanza del inglés:**

Con el estudio de las formas en que el ser humano aprende, también se han propuesto diferentes métodos para enseñar las lenguas extranjeras. Cora Lindsay & Paul Knight (2006) hablan de cinco de los más utilizados: el método de traducción gramatical, el método directo, el audiolingual, la enseñanza de lenguaje comunicativo y el aprendizaje por tareas.

El primer método, traducción gramatical, tiene sus orígenes en el siglo VXIII, en el que los estudiantes de latín y griego tomaban textos completos para traducirlos a su idioma y en el proceso iban observando las reglas gramaticales presentes allí. A pesar de la gran fortaleza en el correcto uso gramatical del idioma que se está aprendiendo, este método tiene grandes deficiencias en la obtención de objetivos comunicativos; puesto que, los estudiantes aprenden listas de palabras aisladas de su contexto y que generalmente no son usadas en la cotidianidad. Este método ha sido usado principalmente en las escuelas tradicionales.

El segundo, conocido como método directo, fue pensado a comienzos del siglo XX, como respuesta a las fallas del método de traducción gramatical. En éste, se buscaba fortalecer la comunicación entre maestro y estudiante, hablando en el idioma que se estaba aprendiendo y usando mímica y otras herramientas para hacer entender las palabras nuevas. Las preguntas y respuestas también eran básicas para el proceso y este método no se enfocaba en la gramática, pues ésta se iría aprendiendo con la práctica. Con los años, este método fue mejorado y denominado como enseñanza del idioma situacional, centrándose en explicar los usos del idioma a través de situaciones cotidianas, avanzando en la complejidad gramatical de acuerdo con el dominio del estudiante; además para afianzar su aprendizaje se utilizan la repetición, ejercicios, dictados y tareas tanto de lectura en voz alta como de escritura.

El tercer método es el audiolingual, que surgió entre los años 50 y 60, éste propone que aprender un nuevo idioma es como aprender nuevos hábitos. Los estudiantes requieren de un estímulo al cual ellos responderán, luego de practicar repetidamente irán formando una estructura en su mente que les permitirá interiorizar los aspectos relevantes de esa

lengua para utilizarlos en la cotidianidad. Los procesos de hablar y escuchar son la base de este método, dejando para después la escritura y la lectura. Una de las herramientas más usadas son los “*drills*” (actividades modelo) en las cuales los maestros agregan palabras o tiempos gramaticales a la oración que le proponen a los estudiantes y ellos de forma oral van haciendo los cambios, permitiéndoles jugar con las palabras mientras hablan o escuchan al compañero. La mayor crítica a este método es el hecho de que los estudiantes no construyen sus propias conversaciones y, por tanto, no hay una comunicación real a pesar de tener bastante vocabulario en su memoria.

La enseñanza de lenguaje comunicativo es el cuarto método, que surgió a finales de los años 60 y más que un método se ha ido convirtiendo en un enfoque para enseñar a comunicarse de forma efectiva en un nuevo idioma, en tanto que ésta ha sido la falencia de los otros métodos, incluso cuando comunicarse es una de las bases del uso de cualquier lengua. En este método, el maestro inicia la clase enseñando un nuevo concepto o tiempo gramatical, desde una lectura o un audio de una conversación, luego pide a los estudiantes que imiten lo que se les ha mostrado y por último les propone hacer su propia conversación utilizando las estructuras trabajadas, pero hablando de un tema de su propio interés.

El trabajo en grupo o por parejas y el juego de roles son dos elementos característicos de este tipo de enseñanza; aunque como en los otros métodos, se presentan situaciones desfavorables como por ejemplo, que no siempre los estudiantes se apropian de los conceptos y por tanto no poseen las habilidades para comunicarse efectivamente, además se centra la atención en la práctica del trabajo grupal, que pocas veces resulta la mejor forma para que los estudiantes aprendan y excluye a quienes prefieren trabajar de forma individual.

Una de las mayores dificultades que tiene este método, es que algunos de los que asumen la enseñanza de una lengua extranjera no cuentan con una formación profesional que los acredite como maestros, por el contrario, son personas nativas que solo se dedican a enseñar porque conocen el idioma desde su cotidianidad, pero en realidad no tienen las bases pedagógicas para asumir esta labor.

De igual forma, Lindsay and Knight (2006) hablan del aprendizaje por tareas, para el cual es necesario iniciar la clase dando a los estudiantes información incompleta sobre una situación o presentándoles un problema a resolver, así se plantea un ejemplo inicial que les muestre lo que se les está pidiendo y luego se describe la situación que ellos deben resolver, motivándolos a utilizar sus conocimientos previos y estableciendo relaciones con lo nuevo que se les está enseñando.

Para este método, también es importante el trabajo en grupo, puesto que les permite expresar sus ideas y comprender las de sus compañeros, fortaleciendo el aprendizaje individual y grupal. Una dificultad de este método es que los estudiantes emplean lo que ya conocen, pero no lo relacionan con los nuevos conocimientos que se les está enseñando, es así como las actividades o tareas propuestas deben ser pensadas con un propósito claro que los oriente a ponerlos en práctica.

Otros métodos son mencionados por Jairo Eduardo Soto (2008) como: el método de respuesta física total impulsado por James Asher, de origen estadounidense, quien se basó en la idea que los estudiantes responden a las órdenes de sus maestros y compañeros por medio de acciones, las cuales incluyen movimiento corporal; así, la enseñanza del inglés bajo este método busca contar con la participación activa e interés de los estudiantes y

resulta muy atractiva para trabajar con los niños y niñas, pues involucra movimientos y seguimiento de instrucciones.

Por otro lado, Soto (2008) hace referencia al método natural creado por Krashen y Terrell, quienes proponen iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera de forma agradable, utilizando para ello las actividades de respuesta física, propuestas por Asher; en las cuales los estudiantes siguen las instrucciones aun cuando no se comprendan en su totalidad, para ir acercando al estudiante a la nueva lengua (preproducción). Más adelante, el maestro emplea fotos y objetos concretos para motivar a los estudiantes a usar frases cortas y preguntas simples (producción inicial), luego se propone a los estudiantes ser ellos quienes muestren objetos o imágenes y las describan, haciendo uso de las estructuras que ya han podido aprender, sin importar que cometan errores (producción oral); de esta forma los procesos, tanto cognitivos como comunicativos que los niños y las niñas van realizando se dan de manera cercana a la forma en que aprenden la lengua materna.

Uno de los más recientes discursos en torno a la enseñanza del inglés, proviene de la lingüística aplicada, la cual ha tenido en cuenta el contexto donde se quiere enseñar la lengua extranjera, pues de acuerdo con Soto (2008) es muy importante "la adecuación a las necesidades reales de los estudiantes y a los elementos socioculturales del contexto educativo para su pertinencia" (p. 116). Asunto que se ha hecho más evidente en los últimos años desde la perspectiva sociolingüística, la cual asume que, no en todos los países en los que se quiere implementar el uso del inglés como lengua extranjera las condiciones de aprendizaje son las mismas y, por lo tanto, no se puede plantear una sola forma de pensarse la enseñanza de este idioma.

Adicionalmente, Lindsay & Knight (2006) explican que, un maestro puede asumir algunos elementos de cada método y de acuerdo a las particularidades del contexto en el cual están inmersos los estudiantes, éste puede diseñar e implementar diferentes estrategias metodológicas en su aula de clase. A lo cual José Manuel Vez (2001) agrega que, independientemente de la metodología que se utilice en la enseñanza de un nuevo idioma, los maestros de lenguas han llegado a algunos consensos en cuanto a la forma como debe preverse la clase; estos acuerdos son definidos por Vez (2001) como: principio de flexibilidad, diversidad de intereses, uso creativo de la lengua y principio de roles interactivos.

Uno de ellos es el "principio de flexibilidad", que plantea que los maestros deben estar dispuestos a modificar lo que tienen programado para su clase, dependiendo de las necesidades e intereses de sus estudiantes, los cuales siempre están cambiando.

Vez (2001) también plantea la "diversidad de intereses" en relación con los múltiples contenidos propuestos por el maestro y los centros de atención de los estudiantes frente a la clase de idiomas, lo que permite reorientar las dinámicas a realizar en cada una de las clases y asumir procesos reflexivos frente a ellas.

Otro principio expuesto por Vez (2001) es el "uso creativo de la lengua", el cual se produce cuando los intereses de los estudiantes están involucrados en la clase, en tanto dicha participación los capacita para jugar con el lenguaje, apropiarse de él y comunicarse con un sentido e intención claros, dándole al espacio académico mayor dinamismo y variedad. Finalmente, Vez (2001) menciona el "principio de roles interactivos" que es el resultado de la aplicación de los anteriormente referenciados, el cual tiene la virtud de

reconocer que el maestro no es el único agente poseedor de conocimiento y quien lo imparte a unos estudiantes de característica pasiva, que solo esperan la transmisión de la información; al contrario, el maestro cumple con la labor de estimular a los estudiantes para que ellos sean corresponsables en el ejercicio de la adquisición de conocimiento, tomando parte activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurran en el aula de clase.

### **9.3 Aprendizaje:**

Al hablar de enseñanza, también es necesario pensarse la manera como se concibe el aprendizaje por parte del estudiante, pues no es solamente colocar elementos a su disposición, sino tener presentes factores como su interés, necesidad y uso de lo que se le enseña, para el caso una lengua extranjera, específicamente el inglés.

Por esta razón, es importante mencionar que, así como durante varias décadas han ido surgiendo diferentes métodos de enseñanza de una lengua extranjera, también las concepciones en cuanto a la forma de aprender han ido cambiando y con el tiempo éstas han ido considerando no solamente las capacidades cognitivas del sujeto, sino también la influencia de su contexto en los procesos de comprensión de la nueva lengua.

Jairo Eduardo Soto (2008) menciona que, el aprendizaje de una lengua parte de los conocimientos previos que tenga el sujeto, así si se habla de un niño pequeño sus construcciones en cuanto al lenguaje estarán basadas primordialmente en su lengua materna, pero si es un niño más grande o un adulto tendrá mayores conocimientos en cuanto a la lengua extranjera; es por ello que se le deben dar herramientas para posibilitarle "una representación mental de la relación entre su conocimiento previo y las

particularidades del conocimiento que va a aprender" (p.118); dando oportunidad para que cada uno, de manera muy personal construya nuevos conocimientos y haya un verdadero aprendizaje.

Adicionalmente, Arthur Chickering y Stephen Ehrmann (1998), plantean la necesidad del aprendizaje desde diferentes ambientes y la mayor participación del estudiante, por esto y en conjunto con el Instituto para la Investigación del Aprendizaje (1996), proponen siete principios que dan sustento a la definición del aprendizaje como un proceso de construcción de capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Dichos principios son:

1."El aprendizaje es fundamentalmente social", éste se fundamenta en la construcción y fortalecimiento de la identidad del estudiante, visibilizando su rol y contribuciones al grupo social al que pertenece.

2. "El conocimiento es integrado a la vida de las comunidades", entendiendo por comunidad a todos los grupos sociales que rodean al estudiante y que le permiten ampliar sus saberes articulándolos con su realidad.

3. "El aprendizaje es un acto de membresía", donde el estudiante no aprende solo, sino que se apoya en una comunidad que le brinda espacios, herramientas y oportunidades para generar nuevas experiencias.

4. "El conocimiento depende de compromiso y práctica", de manera que no sea solo un proceso de recepción de información, sino que permita aplicar lo aprendido en diferentes escenarios y situaciones.

5. "El conocimiento no se puede separar del empoderamiento", puesto que la participación activa del sujeto puede incidir en la transformación de la sociedad a la que pertenece.

6. "Las fallas en el proceso de aprendizaje son el resultado de la exclusión del proceso de participación", es así como se requiere la participación en los actos educativos de los diferentes agentes como son docentes, estudiantes y comunidad en general, para promover la toma de decisiones mediadas por la interacción entre ellos.

7. "Ya tenemos una sociedad de aprendices de toda una vida", es decir, el proceso de aprendizaje al ser participativo y activo afecta todos los ámbitos del estudiante, las dinámicas que éste realiza y su postura frente a las experiencias que emergen de allí.

Por último, es importante mencionar que estos principios buscan ayudar a comprender que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo que afecta todas las dimensiones del sujeto, tales como las culturales, afectivas, lingüísticas y sociales.

#### **9.4 Relación entre enseñanza y aprendizaje:**

Al hablar de la relación entre enseñanza y aprendizaje, son numerosas las razones económicas, políticas, sociales y culturales que han apuntado a la adquisición de una segunda lengua como vía de comunicación entre personas, instituciones y países de diversas culturas. En el aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario mencionar que las estrategias de enseñanza constituyen un vínculo con el aprendizaje del idioma en mención; para ello es importante hacer referencia del rol docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto, el docente, además de aportar en la construcción

del conocimiento de sus estudiantes, tiene en cuenta sus intereses, expectativas y de alguna manera, brinda las herramientas para potenciar su aprendizaje y dominio de otra lengua.

La enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en los primeros grados de escolarización, se relacionan con la metodología que implementa el docente, que sin lugar a dudas no contempla únicamente la estructura de qué y cómo deben aprender los niños y las niñas. Al contrario, se plantea que este proceso debe darse por medio del juego, de la exploración de sonidos, además de la relación que hay del diario vivir de los niños y las niñas con la lengua materna y aquel que está en función de aprender, encontrando similitudes que gradualmente les permita integrar dicho conocimiento a su cotidianidad.

José Manuel Vez (2001) comenta que "cuando la enseñanza y el aprendizaje de una lengua interactúan de un modo significativo dentro de las mismas coordenadas está teniendo lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 324). Es así como no se puede separar una de la otra si se quiere obtener resultados positivos en este proceso. Además, el tener clara la estrecha relación entre estas acciones educativas permite al maestro asumir una postura más abierta a la participación del estudiante y a no centrar su atención únicamente en cómo él está enseñando, sino también cómo el aprendiz está asumiendo esos nuevos conocimientos que se le están mostrando.

Es así, como Vez (2001) plantea que se puede llevar a cabo un proceso colaborativo de enseñanza y aprendizaje, en el cual el maestro les enseña a los estudiantes, los estudiantes le enseñan a otros y los estudiantes también le enseñan al maestro.

## 9.5 Didáctica desde la reflexión:

Hablar de la enseñanza de un idioma extranjero implica pensar, no solamente en las teorías existentes en cuanto a esta área del conocimiento, sino también la forma como cada maestro las asume, pues sin importar lo que se quiera enseñar, el maestro siempre debe reconocer las características de sus estudiantes y las necesidades de su contexto. Es por ello que en este apartado se hablará de la didáctica, y cómo ésta es asumida desde la reflexión.

Durante varios siglos se ha hablado de lo que significa la palabra didáctica, especialmente desde que Juan Amós Comenio escribió su conocida "Didáctica Magna" (1632), con la que comenzó a marcar un camino hacia la observación de qué, cómo y a quién se pretendía enseñar. Aunque la definición de esta palabra viene presentando cambios desde el siglo XVII, sigue existiendo la preocupación por pensarse la educación y todo lo que ella implica, valiéndose de la didáctica para ello.

Así, luego de Comenio otros autores buscaron darle forma a este concepto basados en las tradiciones o escuelas pedagógicas modernas con las que se identificaban, Carlos Noguera (s.f.) menciona a Herbart, quien desde una posición propia de la escuela germánica trató de dar algunas pautas para llevar a cabo una formación plena de los sujetos, pautas que luego se asumieron como un método de instrucción que consiste en cinco pasos: preparación, presentación, asociación, generalización y aplicación; planteamiento que con el tiempo fue perdiendo seguidores.

Carlos Vasco (s.f.) comenta al respecto que “en algunos escritos parece reducirse la didáctica a tratar sobre algo llamado ‘el método’, una especie de monstruo repugnante que amenaza devorar toda la actividad del verdadero maestro.... No existe ningún método en

singular y con mayúscula. Solo hay métodos plurales y más o menos minúsculos...” (p. 6). Pues, tanto la teoría pedagógica como la experiencia educativa pueden sistematizarse y analizarse con el objetivo de aportar al mejoramiento de los procesos educativos, pero esa no puede ser la única función de la didáctica.

Por su parte, Armando Zambrano (2006) dice que la didáctica para algunos todavía “...es comprendida como un recetario de técnicas, un método que un profesor aplica para enseñar en el aula de clase” (p. 199). Lo que lleva a asumirla como un instrumento de trabajo dentro del aula de clase que permite al profesor delimitar sus funciones y las de sus estudiantes. Por esta razón, este mismo autor enfatiza en otra mirada, hecha desde la Tradición Francófona, donde la didáctica tiene relación con el conocimiento científico y por ello se le otorga un significado mucho más amplio pues "a ella le corresponde comprender los saberes que la ciencia produce" (p. 199).

Así, la didáctica debe tener presentes los intereses nacionales e internacionales en torno a la educación, las condiciones del contexto, la formación y manera de trabajar del maestro, las necesidades y particularidades de los estudiantes y todas las relaciones que se van tejiendo entre el maestro, el estudiante y el espacio (micro y macro) en el cual se llevan a cabo los procesos educativos.

En concordancia con la idea de una didáctica que abarca todos los aspectos de la educación, se asume en este trabajo investigativo que ésta requiere también de una continua reflexión, pues no se pueden llegar a entender todos los factores que están involucrados en el acto educativo, si no se hace una reflexión sobre las teorías pedagógicas existentes, en conjunto con lo que se vive en la práctica cotidiana.

Al respecto Zambrano (2006), explica que "a ella se le pedirá reflexionar los saberes societales, científicos, escolares y tecnológicos de cara a los desafíos inesperados que la economía mundial impone" (p. 204). Por tanto, se requiere que la didáctica sea reflexiva y a la vez le de pautas a los maestros que les permita hacer de la reflexión una parte esencial de su profesión, no solo cuando están en el aula de clase, con sus estudiantes; sino en todas las etapas previas y posteriores en las que están pensándose como acercarlos al conocimiento.

Díaz et al. (2010) asumen la reflexión como un proceso constante que enriquece la construcción de conocimientos, que es afectada, cuando los docentes se relacionan con el currículo y las metodologías, porque sus acciones tienen que estar mediadas bajo la objetividad que hace referencia a las prácticas que son objeto de transformación: objetivos, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

Por otra parte, Bucci (2002) y Mae (2004) afirman que, "el docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones" (citado en Díaz et al, 2010, p. 422), por lo que es importante mencionar que la reflexión significa también el reconocimiento de teorías que los maestros han logrado a través de la experiencia, y que de alguna manera contribuyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Teorías que se sustentan a partir de sus creencias forjadas fuera y dentro del aula, cuando el docente experimenta situaciones de enseñanza y de aprendizaje y les otorga significado a través de la reflexión.

Así pues, el éxito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje depende, en gran medida, de la forma en que los docentes re estructuran lo que consideraban correcto y

retomen nuevos caminos desde la subjetividad que supone el cambio de creencias, de estrategias desde la necesidad, para darle paso a nuevas experiencias que igualmente enriquecerán su labor; lo anterior hace referencia a lo que los autores Zambrano (2006) y Díaz et. al (2010) denominan reflexión docente.

Donald Schön, es uno de los autores más influyentes en la práctica reflexiva. Sus aportes han llevado a repensar lo que se refiere al rol docente, "enfaticando la importancia de promover una práctica reflexiva del profesional, independientemente de su profesión, para garantizar un quehacer pertinente, y competente para dar respuestas a las situaciones complejas y a las necesidades reales" (citado en Rodríguez, R 2013, p. 51).

Es así como la autorreflexión le permite al docente analizar sus propias acciones, con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas, y tomar distancia de aspectos que no le permiten enriquecer su labor. Por tanto, la práctica reflexiva del docente implica reconocer fortalezas y debilidades de su accionar, y así mismo formular nuevos propósitos y finalidades que enriquecerán su rol en el ámbito educativo, profesional y personal.

## **9.6 Creencias de los maestros:**

Al hablar de creencias, es prudente referirse también al concepto concepciones, en la medida que pueden presentar similitudes de orden semántico; comenzando por el hecho de que difícilmente se encuentra una definición exacta para cada una de ellas y en muchas ocasiones son utilizadas como sinónimos. Algunos autores han tratado de resaltar las pequeñas diferencias entre estos conceptos, como es el caso de Callejo y Vila (2003), quienes se basan en las indagaciones hechas por otros autores para hablar sobre la diferencia que ellos consideran que existe entre las creencias y las concepciones; ellos

explican que las creencias son subjetivas y están estrechamente relacionadas con la afectividad, así que tienen componentes contextuales, cognitivos y afectivos.

Por otro lado, Callejo y Vila (2003) asumen las concepciones como construcciones mentales, de orden objetivo que han sido influenciadas por el aprendizaje mediante la experiencia o como lo explica J.P. Ponte (1994) "los esquemas subyacentes de organización de conceptos, que tienen esencialmente naturaleza cognitiva". (Citado en Callejo y Vila, 2003, p. 179). Se puede mencionar también a Pehkonen (2006) quien entiende las concepciones como un subgrupo de las creencias, y por tanto como las creencias conscientes (citado en Bohórquez, 2013, p. 5).

Por consiguiente, en este trabajo investigativo se hará énfasis en las creencias entendidas como un conjunto de ideas de un sujeto que se van instaurando a partir de sus experiencias de vida, la cultura a la que pertenece, el contexto en el que está inmerso, la educación que recibió, entre otros factores. Estas creencias son de diferentes tipos y orígenes, por ejemplo, existen creencias religiosas, políticas, culturales, alimenticias; y los orígenes de éstas son inciertos puesto que en ocasiones se habla de que son un misterio en los procesos de pensamiento de los sujetos, pero también se habla de que pueden tener orígenes externos a través de las experiencias que atraviesan al sujeto; e internos relacionados con las ideas que el sujeto crea de acuerdo a cómo vive, dónde vive y cómo le gustaría vivir.

Siguiendo con lo anterior, Thompson (1992), señala que una característica fundamental de las creencias es que afecta la convicción del sujeto frente a una situación pues se puede entregar pasionalmente a algo que según su punto de vista es válido y no es

capaz de pensar en que puede ser algo no válido y discutible. Asimismo, esta autora afirma que las creencias influyen en los sentimientos, en las experiencias vividas y en las ideas que se tienen sobre un tema; por esto Thompson, dice que las creencias no son consensuadas y están sujetas a la no validez y a la falta de discusión o evaluación de las mismas para llegar a ser válidas en un grupo social extenso.

Para el caso de la educación es importante tener en cuenta el compilado de creencias que forman a cada maestro, puesto que éstas hacen que ellos lleven a cabo de forma diferente sus experiencias educativas dentro y fuera del aula, además de hacerle algunas transformaciones a la información adquirida durante su proceso de formación profesional. Es así como las creencias de los docentes, en lo que se refiere a educación, están establecidas mucho antes de iniciar la vida universitaria, es decir, que las experiencias y creencias han surgido desde la formación de educación media y básica.

Las experiencias de los maestros les permite relacionarse con el conocimiento, al igual que con el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que las creencias del docente no dependen solo de su formación profesional; teniendo en cuenta las apuestas de diferentes autores como, Claudio Díaz et al. (2010), quienes definen las creencias como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica; éstas no son necesariamente coherentes, sino que se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y la reformulación.

Además, Díaz et. al (2010) consideran que las creencias repercuten en el juicio y la toma de decisiones de los maestros al momento de definir los contenidos, propósitos y herramientas de trabajo, y por esto plantean algunos puntos que denominan como las

características de las creencias de los maestros, algunas de éstas son: la adquisición mediante el proceso de transmisión cultural, la función adaptativa que tienen a la hora de comprender y definir a las personas y las situaciones, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica que las convierten en un filtro; además, éstas se priorizan dependiendo del significado o relevancia que tengan para el sujeto, influyen en la percepción, algunas veces logran alejar al sujeto de la realidad objetiva en la que se mueve, entre otros.

Aquí es importante complementar la idea de proceso de formación de los docentes con el trabajo realizado por Elvira Barrios (2014), quien enfatiza en la importancia de los contenidos tenidos en cuenta en el proceso de formación de un grupo de maestros que denomina "el profesorado de inglés de educación primaria". En este apartado se retoma la idea de creencias y aparecen las concepciones y percepciones que tienen los sujetos antes de comenzar su proceso de formación y como esto hace que ellos tomen su postura sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje que atraviesan y que les sirve como orientación para su rol de guía en un aula de clase.

De este modo, al pensar en el trabajo del docente y determinar los efectos que tienen dichas creencias a la hora de desarrollar sus experiencias en el aula Barrios (2014) plantea dos interrogantes que conllevan a pensar en una forma pedagógica y fundamentada para relacionar las creencias con los nuevos conocimientos académicos. Dichos interrogantes son: "¿Qué creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera albergan los futuros profesores de inglés de niños y niñas? Y ¿Qué similitudes y diferencias se evidencian en relación a estas creencias en comparación con las identificadas por otros estudios?" (Barrios, 2014, p. 76).

Estos interrogantes permiten afirmar que, cada maestro en formación lleva consigo algunas creencias que lo condicionan para cuando emprende su proceso de enseñanza y aprendizaje y por esto la autora busca establecer alguna metodología de enseñanza con la mayor cantidad de docentes que sea posible para así poder transformarlos en sujetos prácticos y reflexivos, que cuenten con claridades en los procedimientos desde lo disciplinar sin que con ello se esté tratando de homogeneizar el pensamiento y las creencias de cada uno de los docentes.

La autora busca que la metodología de la enseñanza y el aprendizaje le dé al maestro la capacidad de justificar, orientar y diseñar sus cursos y estrategias de formación, tomando algunos elementos del contexto e involucrando sus propias creencias religiosas, ideológicas, políticas y para el caso las más relevantes las pedagógicas; llevando todo esto a su aplicación práctica en situaciones didácticas.

Para analizar los hallazgos correspondientes de esta investigación, se tendrán en cuenta los roles de los docentes y de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, Inglés, sus experiencias y construcciones en el aula de clase y la influencia que tienen las creencias en las prácticas de los docentes.

Así mismo, en el presente trabajo es importante establecer la diferencia entre imaginarios y creencias. Los imaginarios conllevan a señalar características que enmarcan la experiencia de los maestros, sus prácticas, metodologías, y hasta la forma de pensar de los mismos, la cual se hace distinta de acuerdo con sus vivencias individuales y grupales. Por tanto, los imaginarios hacen parte de la realidad social, convirtiéndose en símbolos y

formas de pensar que se difunden cotidianamente, llegando a ser considerados como legítimos o verdaderos en la sociedad.

Como lo explica Jaime Martínez Iglesias (s.f.) estos imaginarios son un cruce entre las experiencias vividas en sociedad y la imaginación de quien interactúa allí, del cual surgen otras formas de entender el mundo y asumir la realidad, por lo que también son denominados como “imaginarios sociales”. A partir de las experiencias vividas por cada sujeto se van generando imágenes mentales que pueden ser compartidas con su grupo social o interiorizadas en los pensamientos propios de cada individuo, lo que genera construcciones subjetivas que median las interacciones entre la realidad que lo rodea y sus interpretaciones de la misma. De esta forma, el sujeto puede establecer relaciones que le permiten crear nexos sociales desde diferentes perspectivas, las cuales convergen en ideas propias de cada ser y contribuyen a establecer criterios para asumir la realidad desde su subjetividad. Este entramado de construcciones mentales es conocido como imaginarios.

Para Margarita Robertazzi (2007), el imaginario social es un término derivado del latín, propio de la palabra “imago” que se emplea en algunas ramas del saber educativo para relacionarlo con la imaginación. Es decir, es la capacidad de interpretar ideas en el pensamiento, aisladas de lo que se considera la realidad. Así mismo, Robertazzi (2007) menciona que algunos psicólogos exponen, que gracias a la memoria es que se pueden generar los imaginarios, porque es allí donde nacen conceptos como fantasía, ilusión y realidad psíquica de la que habla Freud, donde la imaginación nace de la sensibilidad del ser humano y le permite crear a partir de sus propios deseos. Sin embargo, como lo plantea Robertazzi (2007) en las últimas décadas, este concepto se ha ido integrando a las ciencias sociales, donde el pensamiento moderno relaciona el imaginario social con la realidad, en la

medida que toda sociedad organizada posee una representación de sí misma, que se desenvuelve dentro de una realidad, de la cual se desprenden los imaginarios que se irán construyendo hacia el futuro.

El concepto de imaginario social como lo mencionan Ibáñez (1992) y Gergen (1992), hace alusión a que “la realidad es siempre sensible a las producciones simbólicas, especialmente a las representaciones que de ella nos formamos y, por lo tanto, cualquier diferencia acerca del modo de ver la realidad social es susceptible a su vez de modificarla” (citado en Robertazzi, M. 2007, p.14). Por lo que es necesario tener presente que esas construcciones que cada maestro se hace en su mente, pueden tener relación con las hechas por otros sujetos en su entorno, pero no ser exactamente iguales.

Así, Robertazzi (2007) argumenta que los imaginarios sociales constituyen también un lenguaje de signos, que se expresan y manifiestan de acuerdo al nivel socioeconómico de la sociedad donde se están gestando, y que se van enriqueciendo a través del tiempo, para no perder el sentido de lo tradicional. Es así como los imaginarios toman un carácter de identidad, en la forma de comunicación en la sociedad moderna, tomando un carácter significativo y cultural. De ahí que el concepto en mención, gire en torno a las significaciones que le da el sujeto a su forma de vivir, en tanto las interioriza como posibilidades y representaciones simbólicas de las necesidades del ser humano tanto individuales, como colectivas.

## **10. Marco Conceptual**

Con el propósito de dar mayor sustento a la fundamentación de los conceptos que orientan este proyecto investigativo, se establece la necesidad de definirlos desde su pertinencia en el desarrollo del documento; cada uno de ellos es asumido de forma particular, pero a su vez, se entrelazan para generar comprensiones conceptuales. Por lo tanto, los conceptos abordados son bilingüismo, segunda lengua, lengua extranjera.

### **10.1 ¿Cómo se asume el bilingüismo?**

Desde diferentes enfoques del estudio de una lengua se especifica cuándo se puede hablar de una persona bilingüe y cuando no; puesto que esta definición depende de muchos factores sociales y personales. Al respecto, Colin Baker (2001) explica que hablar de bilingüismo significa asumir que la persona tiene dominio de las cuatro habilidades de uso de la lengua: hablar, leer, escribir, escuchar; y además la habilidad de pensar en una segunda lengua, de la misma forma como lo hace en su lengua materna (p. 18,19).

Ahora bien, para llegar a ese dominio de las cinco habilidades que menciona este autor, hay dos posibilidades: la primera, es el aprendizaje circunstancial del segundo idioma, el cual ocurre cuando un sujeto vive en un lugar donde se habla un idioma diferente al de su lengua materna y se ve obligado a aprenderlo para poder integrarse a esa sociedad. La segunda posibilidad, ocurre cuando la elección por aprender otra lengua, implica una decisión personal del sujeto por conocer ese otro idioma y por la misma razón es probable que esté dispuesto a desplazarse a lugares donde se le exija usarla constantemente o interactúe con personas que lo utilizan en la cotidianidad y que le permiten afianzar sus conocimientos en dicha lengua.

De igual manera, el autor menciona dos tipos de personas bilingües: quienes tienen gran fluidez en ambos idiomas, pero rara vez los utilizan con la misma intensidad en la cotidianidad y quienes no tienen tanta fluidez, pero al mismo tiempo se ven en la obligación de usar los dos idiomas de manera regular.

Por otra parte, el autor colombiano Iván Ricardo Miranda (2012) amplía este concepto desde el enfoque sociolingüístico, argumentando que hay factores personales y sociales que se deben tener en cuenta cuando se habla de bilingüismo. Así, este autor lo clasifica en "individual", caracterizado por la forma como el sujeto que maneja dos idiomas se apropia de ellos; es decir, si los utiliza en la misma proporción en su vida diaria o si yuxtapone uno (dominante) sobre el otro (dominado), pero tiene el mismo nivel de conocimiento de los dos. Sin embargo, el autor explica que ese bilingüismo se da de diferentes formas dependiendo de las características particulares de cada aprendiz.

Con respecto al bilingüismo social, Miranda (2012) plantea, que hay diferentes factores históricos, culturales, políticos y lingüísticos que afectan a una comunidad, permitiendo la utilización de dos idiomas por igual en diferentes contextos como la escuela, el trabajo o el grupo religioso, que luego se va ampliando a la mayoría del territorio nacional. Este autor explica, que en el caso de Colombia no se puede hablar de bilingüismo social, pues la mayoría de personas que hablan dos idiomas se encuentran en determinadas instituciones, de carácter educativo y de niveles socio-económicos altos; por lo tanto, el uso de los dos idiomas no ocurre en la mayoría de la sociedad, sino en una pequeña parte de ella.

## **10.2 ¿Es posible hablar del uso de una segunda lengua en Colombia?**

En diversas ocasiones se ha cuestionado el concepto de segunda lengua y todo lo que éste implica; inicialmente se habla de los requerimientos sociales, personales y educativos que ésta tiene, además de las diferencias entre los individuos, el contexto y los niveles de aprendizaje. Desde lo anterior, se puede hablar de segunda lengua cuando es una lengua diferente a la materna, y que se adquiere desde la experiencia del sujeto en una comunidad que le exige el uso de ella. El Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) (2016) plantea que, hay presencia de una segunda lengua cuando los miembros de una comunidad usan dos códigos o lenguajes especialmente en forma oral, “tienen que aceptar la diversidad lingüística como un fenómeno característico de la propia realidad” (p. 6) es decir, que el individuo es quien crea la necesidad de conocer y aprender una segunda lengua. Aspecto que también es mencionado por Colin Baker (2001) en “Foundations of Bilingual Education and Bilingualism”.

Según Muñoz (2002) en el aprendizaje de cualquier lengua es importante considerar la manera como dicho proceso se realiza en la lengua materna, la cual se aprende de los cuidadores o personas cercanas durante los primeros años de vida y lo relaciona con el aprendizaje de una segunda lengua que se aprende desde la experiencia y se usa en el contexto, pero sin llevarla al mismo nivel que la primera, en tanto que responde a las necesidades contextuales a las que se enfrentan los aprendices.

La apropiación de una segunda lengua demanda tener claridad frente a los conceptos de aprendizaje y adquisición que, aunque tienen relación; no establecen los

mismos criterios en el uso y comprensión de la misma. Krashen (1982), define adquisición como un proceso que se inicia en el subconsciente del sujeto y de acuerdo a las necesidades comunicativas que éste tenga: no es un proceso consciente o estructurado para aprender, sino que surge por la exigencia del acto comunicativo, así, para que haya adquisición debe existir una gran exposición a la lengua meta, ésta entendida como la lengua que constituye el objeto de aprendizaje.

El otro concepto es aprendizaje que según Krashen (1982) es entendido como un proceso consciente que se realiza desde la asimilación de principios y estructuras psicolingüísticas de la lengua que se está aprendiendo, donde el sujeto que está realizando este proceso, se preocupa por las normas gramaticales y la explicación de las mismas como un propósito importante para la construcción de un discurso fluido en la lengua meta.

### **10.3 Desde el contexto colombiano ¿cómo es contemplado el concepto "lengua extranjera"?**

Si bien es cierto, que los conceptos de segunda lengua y lengua extranjera tienen aspectos semejantes que llevan a algunos autores a utilizarlos indistintamente, es necesario explicar las diferencias entre ellos. Claudia Lucía Ordoñez (2012) menciona que la lengua extranjera es diferente a la materna, es decir, no hace parte del contexto de comunicación cotidiano, pero además su uso no es indispensable para las relaciones con otros en el entorno social. Es por ello, que el aprendizaje de ésta se genera por una motivación personal, ya sea intrínseca o extrínseca, y que generalmente ocurre en un "ambiente artificial", el cual hace referencia a un espacio diseñado para la enseñanza y aprendizaje de dicha lengua, en el que se crean ambientes con situaciones cotidianas que conllevan a los estudiantes a comunicarse e interactuar.

En el contexto educativo colombiano, el M.E.N. (2016), ha establecido políticas públicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera promoviendo la iniciación de este proceso desde el ciclo de primaria, y fortaleciendo los procesos educativos que se llevan a cabo en la educación básica secundaria y media, pues considera el plurilingüismo como una prioridad educativa para los y las estudiantes colombianos, puesto que viven en un mundo que poco a poco va exigiendo el aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso el inglés. Con el fin de lograr un buen nivel de uso del inglés, el gobierno ha tomado como orientación el documento del marco común europeo, para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para así diseñar sus propios documentos en torno a esta área.

Algunos de los criterios establecidos por el gobierno nacional son: los lineamientos curriculares para la enseñanza de idiomas extranjeros, que soportan la idea de que "el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes, sino que los favorece" (p. 8); y además asume que aprender una lengua extranjera, permite a los y las estudiantes, tomar conciencia del valor relativo de su lengua materna, de sus características, al igual que sus ventajas y desventajas. Por lo tanto, "acceder mediante el uso satisfactorio de otra lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos" (p. 4).

Por otro lado, desde el Plan Nacional de Bilingüismo, se diseñan estrategias que conducen al proyecto Colombia Bilingüe 2014-2018 con el fin de que los estudiantes accedan al aprendizaje de este idioma. Así, se inicia el proceso desde el 2004 con "Inglés, 'el reto'" desde donde se busca establecer las bases para tener un país competitivo en esta

área. Pasando por propuestas como “Colombia aprende” con recursos tecnológicos para acercar a las generaciones más jóvenes al idioma extranjero y “Colombia very well” que incentiva la práctica en contextos de inmersión y con hablantes nativos; todas estas propuestas pensando en alcanzar las metas establecidas durante un par de décadas, en el país.

## 11. Marco Metodológico

Este trabajo investigativo es una monografía, puesto que permite comprender un tema específico desde la búsqueda y análisis de información de manera rigurosa, teniendo como base un referente teórico y conceptual que contribuye al desarrollo de la investigación. Cabe resaltar que la función primordial de la monografía consiste en describir, demostrar y argumentar con evidencias, la veracidad de un hecho, a partir de diferentes hallazgos relacionados con el tema de estudio, con el fin de dar a conocer los resultados obtenidos de la información recopilada a lo largo de este proceso.

Sin embargo, la recolección de la información no debe limitarse a fuentes bibliográficas, además, se pueden contemplar los testimonios de los sujetos, para lo cual se hace necesario recurrir a las entrevistas e historias de vida. Por ello se considera que este trabajo investigativo cumple con las características ya descritas para el desarrollo de una monografía.

Por otra parte, José Duván Marín (2012) refiere que este tipo de investigación se puede realizar de tres formas: monografía de compilación, monografía de investigación y monografía de experiencias y prácticas. Considerando esto, el presente ejercicio investigativo tiene un carácter de monografía de experiencias y prácticas, pues como lo menciona este autor “en esta clase se describe la experiencia o la práctica realizada, se compara con otras similares y se sacan las conclusiones necesarias” (p.207). Así pues, en el proceso investigativo se observan y analizan las experiencias de siete maestros que trabajan en el área de inglés de tres instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, con el fin de evidenciar si sus prácticas pedagógicas se realizan desde procesos reflexivos que conlleven a la cualificación de su quehacer docente.

Así mismo, es importante mencionar que éste es un trabajo de carácter cualitativo pues “su preocupación no es prioritariamente medir, sino describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes” (Bonilla, E y Rodríguez, P, 2005, p.110). Por lo tanto, este tipo de investigación no define resultados cuantificables, sino tiene en cuenta la realidad con base en la experiencia y creencias de algunos maestros; de tal manera que la investigación cualitativa dentro del campo educativo, orienta al docente a renovar constantemente su práctica pedagógica, en tanto desee transformar la didáctica que emplea en su quehacer, comprendiendo el por qué y para qué de su accionar dentro de la educación y formación en lenguas extranjeras.

Es así, como la presente investigación cualitativa, invita a los docentes a comprender el mundo que los rodea, analizar las experiencias de vida de otros sujetos, participando activamente en sus construcciones personales, aportando desde el saber y conocimiento y estableciendo relaciones sociales de respeto y participación. Es importante mencionar que quienes toman el papel de investigadores cualitativos, se caracterizan por interactuar de forma sensible y natural, con las personas y objetos de estudio; es decir, no se violenta, ni entorpece la realidad para ajustarla a la investigación.

De esta manera, como lo comentan Bonilla y Rodríguez (2005) se comprende la realidad de las otras personas, se indaga su vida hasta donde sea posible, sus construcciones y aportes a la sociedad, los problemas sociales que los afectan, lo que viven y dejan de vivir, al igual que los sentimientos que se desencadenan en su diario vivir. Para ser un buen investigador cualitativo, es necesario observar la cotidianidad y el quehacer de las personas, escucharlas y compartir experiencias de vida, entendiendo que las personas y escenarios

son objeto de estudio desde una perspectiva social y humanista, que valora los aportes y perspectivas de vida, excluyéndolos de ser datos estadísticos cuantificables.

Desde este punto, se pueden retomar los aportes de Marín (2012) cuando afirma que “conviene sentar la premisa de que en las ciencias sociales y humanas se hace muy poco uso de métodos experimentales, de medir o cuantificar resultados, y no se utilizan técnicas de esta misma naturaleza...” (p. 123), lo que no significa que por ser una investigación cuantitativa, no requiera de una metodología rigurosa, de un trabajo exhaustivo y por tanto, los resultados no sean óptimos y válidos para lograr ser una investigación preponderante.

Además, se asume este trabajo investigativo desde la mirada cualitativa, pues se busca responder una pregunta que no solo le aporte a las maestras en formación, sino que permita de algún modo generar cuestionamientos en los otros educadores y así contribuir a la construcción social en torno a la educación, pues como lo menciona Martínez Rodríguez (2011) “la investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social” (p. 12). Así, el objeto de investigación de este trabajo no ha sido aislado con el ánimo de dar unos resultados exactos, sino que por el contrario ha sido pensado y analizado desde el contexto, las realidades y los demás actores que se interrelacionan continuamente para generar unas dinámicas específicas en torno a la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero, inglés.

Esta investigación, además, está tomada desde la hermenéutica, que cobra sentido, en tanto que se busca comprender la experiencia humana a través de ella. Según el

diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (s.f.), el término hermenéutica surge en la tradición griega, donde Hermes era el mensajero de los dioses, y su labor consistía en transmitir a los hombres toda información que fuese necesaria; además de entregar el mensaje debía interpretar sus enunciados y hacer una rigurosa comprensión de ellos, para poder transmitirlo a los receptores. De ahí que la hermenéutica hace alusión a la afirmación de un hecho, que se puede explicar y argumentar, para llegar a la comprensión e interpretación del mismo.

Por tanto, dentro del presente trabajo de investigación cualitativa, se es un hermeneuta en el sentido en que se desea interpretar y develar los mensajes recibidos por parte de las personas participantes de la investigación, para así construir creencias propias, en relación con el mundo y la práctica pedagógica. No hay que olvidar que las tradiciones distinguen las prácticas de las personas, en la medida que se transmite el conocimiento mediado por una serie de prejuicios, ideologías y expectativas que de alguna manera limita la comprensión de la realidad.

### **11.1 Fases de la Investigación:**

El proceso investigativo se realizó en seis fases que permitieron establecer los pasos a seguir para cumplir los objetivos de este, todo pensado desde los parámetros de una investigación cualitativa-hermenéutica presentados a continuación:

- Primera Fase: planteada como “sensibilización y delimitación del problema”, puesto que, en las experiencias vividas dentro de la práctica pedagógica, se empiezan a generar cuestionamientos en torno a las formas en que los maestros y las maestras diseñan y desarrollan sus clases de Inglés.

- Segunda Fase: de “indagación teórica y conceptual”, en la cual se hace un acercamiento a aquellos fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan las construcciones epistémicas de las maestras en formación.
- Tercera Fase: en la que se realiza el “diseño de los instrumentos de recolección de información”, para delimitar las características del quehacer docente a través de las historias de vida, las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones de la clase de Inglés.
- Cuarta Fase: “recolección de información”, de forma verbal se solicita a las directivas de las instituciones educativas donde se realiza la práctica pedagógica, la intención de acercarse a los maestros y las maestras que asumen la clase de inglés y a sus prácticas en el aula. Aspecto que condujo a solicitarle de manera dialogada a los maestros y las maestras su colaboración en la participación en este proceso investigativo.
- Quinta Fase: “sistematización de la información”; gracias a los instrumentos de recolección de información, y de acuerdo con las categorías previamente establecidas, se categorizan los datos más relevantes que conducirán al análisis de la información.
- Última Fase: “análisis de la información”, mediante el cual se producen conexiones entre la información obtenida, los fundamentos teórico-conceptuales y los conocimientos de las maestras en formación, permitiendo comprender un poco mejor aquellas dudas sobre las cuales se inició el ejercicio investigativo.

## **11.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.**

La recolección de información es un proceso dentro del trabajo investigativo, que se debe articular con la investigación cualitativa-hermenéutica, pues es la que da las orientaciones en cuanto a qué técnicas serán las indicadas para realizar un buen análisis a las experiencias de los maestros y que, a su vez, permita generar conclusiones relevantes dentro del ámbito educativo. Por lo tanto, en este trabajo se emplean las historias de vida, las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones.

### **11.2.1 Historias de vida:**

Estas hacen parte de la investigación cualitativa, donde se afirma que la realidad es construida en la sociedad de forma individual o colectiva, dependiendo la situación y contexto donde ocurra. Los datos obtenidos son descripciones verbales en relación con la experiencia de las personas, y el tema de la investigación. Es una herramienta que permite evidenciar el valor afectivo que las personas generan sobre ciertos objetos y experiencias gratificantes y desfavorables que afectan la vida de los participantes.

Para Jones (1983), las historias de vida cobran sentido cuando la experiencia humana se revela en relatos personales, dando importancia a la explicación de los fenómenos, por encima de los métodos cuantitativos. Las historias de vida han desempeñado un papel importante en la vida social, porque permiten transmitir experiencias de vida de generación en generación, generando significados y adoptando nuevas formas de vida (citado en Chárriez M.; 2012).

Dentro de este trabajo investigativo se plantean quince preguntas orientadoras, que permiten la construcción de narraciones que reflejan las historias de vida de los y las

docentes. Así, cada uno de los 7 maestros y maestras participantes, de manera individual, realizan un escrito en el cual responden a las preguntas en forma de relato descriptivo.

### **11.2.2 La entrevista:**

Este instrumento, como lo indica Miguel Martínez (1998), es de gran utilidad para recoger información que aporte a la investigación, por otro lado, al ser flexible permite a los participantes hacer evidentes sus creencias, inquietudes y pensamientos sobre el tema en cuestión de manera espontánea, lo que enriquece la labor investigativa y provee de información valiosa para el posterior análisis.

Se pueden reconocer tres tipos de entrevista: estructurada, semiestructurada y no estructurada; denominadas así dependiendo de la rigurosidad con que se elaboran y llevan a cabo. En este caso se caracteriza por ser semiestructurada, pues como lo plantea Martínez (1998), cuenta con preguntas abiertas previamente planeadas que durante la entrevista se pueden modificar o complementar de acuerdo a las posibilidades y comprensiones del entrevistado o a las necesidades del entrevistador; de la misma forma se prevé que durante el desarrollo de la misma surjan nuevas preguntas que también serán tenidas en cuenta al momento de analizar la información recopilada.

Como ya se mencionó el tipo de entrevista utilizado en este trabajo investigativo es el de la entrevista semiestructurada; en la cual se formulan once preguntas abiertas y se desarrolla de forma oral e individual, a la vez que se realizan grabaciones de la misma, las cuales son transcritas posteriormente, conservando lo expresado por cada uno de los maestros y las maestras participantes. Las preguntas diseñadas permiten ampliar algunos aspectos que no son mencionados explícitamente en las historias de vida.

### **11.2.3 La observación:**

Se utiliza para describir algún fenómeno o situación de interés; por lo general, las observaciones se registran con diferentes instrumentos (diarios de campo, videos, grabaciones, etc.). A partir de la información, el investigador crea una serie de categorías que le permitirán analizar la información obtenida. La observación, en este sentido se hace indispensable porque a partir de ella, se observa al maestro y sus prácticas pedagógicas, con el fin de retroalimentar y orientar los procesos de formación que aún no son óptimos y que invisibilizan su quehacer pedagógico. Por tanto, la observación permite una función evaluativa, que se genera con lo anteriormente mencionado en pro de enriquecer el proceso formativo a partir de la toma de decisiones.

Observar también permite formular hipótesis, que poco a poco tendrán sentido y veracidad a través del análisis y verificación de las mismas. Al respecto se refiere Marín (2012) “la observación tiene una enorme ventaja frente a otras técnicas, porque permite recoger la información en el mismo lugar donde ocurren los acontecimientos” (p. 191), es decir, la información recogida es de un hecho real, que se está generando en el presente, en un espacio determinado y finalmente quedará registrada a detalle. La observación se distingue por ser en primer lugar, participante, donde el investigador hace parte del grupo que está investigando, participando en la vida de las personas, aclarando que desde lo profesional debe existir una distancia que no conviene allí relacionar.

Para las observaciones de las clases de Inglés, las maestras en formación tienen la posibilidad de participar en el desarrollo de las actividades y a su vez interactuar con los maestros y las maestras en sus clases para así identificar qué aspectos constituyen sus

prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua extranjera. Dichas observaciones fueron realizadas en diferentes momentos y días de clase.

### **11.3 Categorías de análisis**

Para el análisis de la información de esta investigación cualitativa-hermenéutica, se debe tener en cuenta el marco teórico para proceder a la organización y sistematización de la información. Allí se selecciona lo que es útil para la investigación, y se proceden a organizar los datos, se categoriza y codifica la información teniendo en cuenta los conceptos principales.

Al respecto menciona Marín, J. (2012) “una vez organizada y sistematizada la información, se da inicio al proceso de análisis” ( p.197); lo anterior, se desarrolla en tres momentos: el primero es descriptivo para dar cuenta de lo que ha sucedido a lo largo de la investigación, el segundo es explicativo, en el cual se describen las razones del por qué y para qué realizar la investigación cualitativa-hermenéutica, en relación con las prácticas educativas de los maestros y las maestras participantes de la lengua extranjera Inglés, de las instituciones Liceo Altablanca, Fe y Alegría y La Palestina.

Y el tercero de carácter interpretativo, que permite analizar toda la información recopilada y de esta forma poder establecer las conclusiones o proyecciones de este ejercicio investigativo. De tal forma que, para realizar todo el proceso investigativo se establecieron seis categorías de análisis, las cuales tienen como fin, darle un significado a la información recopilada y generar conclusiones que aporten al contexto educativo.

Dentro de las categorías de análisis que se han establecido para este trabajo se encuentran: **la formación profesional, la experiencia laboral, la relación del maestro**

**con el contexto, la relación del maestro con el saber específico (inglés) como aprendiz, la relación del maestro con el saber específico como maestro y la relación del maestro con las estrategias metodológicas.**

Los instrumentos de recolección conducen a las investigadoras a diseñar una rejilla donde se plantean las categorías de análisis mencionadas anteriormente, las cuales conllevan a una descripción sistemática de la información para dar cuenta de los hallazgos y su posterior análisis, aspecto que refleja las diferentes creencias de los maestros y las maestras participantes en relación con la enseñanza de la lengua extranjera, Inglés.

#### **11.4 Análisis de resultados**

En el proceso de análisis de datos, se tuvieron en cuenta las interpretaciones realizadas a partir de las historias de vida, entrevistas y observaciones hechas a siete maestros y maestras participantes de dos instituciones públicas y una privada, en la ciudad de Bogotá. Lo anterior permitió establecer determinadas categorías de análisis para encontrar aquellas características divergentes y convergentes que tienen los maestros, en relación con la enseñanza del idioma extranjero, Inglés y la forma en que sus creencias se ven presentes en su quehacer docente.

Dichas categorías son: formación profesional, experiencia, relación del maestro con el contexto, con el saber específico como aprendiz, con el saber específico como maestro y con las estrategias metodológicas. Éstas evidenciaron la estrecha relación que se teje constantemente entre ellas y el recorrido por el cual han transitado los siete maestros y maestras participantes. Luego de hacer un análisis juicioso se ha determinado que:

La primera categoría, “**Formación profesional**”, hace referencia a los estudios académicos de los maestros participantes y a las problemáticas que se evidencian antes y después de asumir el rol docente, lo cual los ha constituido como sujetos activos dentro de la educación colombiana. Cabe mencionar que dos de los maestros y maestras participantes son egresados y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil y Educación Preescolar, una maestra de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia y los otros cuatro han obtenido el título de Licenciados en Humanidades y Lenguas o Lenguas Extranjeras.

Por medio de los instrumentos de recolección de información utilizados en este trabajo investigativo se puede apreciar que los maestros y las maestras participantes dan cuenta de su ejercicio docente como una decisión autónoma, en tanto que en las historias de vida mencionan la elección de su profesión desde su interés por enseñar. En relación con lo anterior el Maestro 1 refiere, “*Cuando me gradué del colegio mi primera elección fue ser maestra de inglés de primaria*” (Véase en el Anexo 1 Historias de vida, Maestro 1).

Además, señalan que esa decisión autónoma ha sido marcada por experiencias positivas, tanto con quienes fueron sus maestros durante su proceso como estudiantes, como con el aprendizaje de la lengua extranjera, manifestando sus logros alcanzados en el colegio y los reconocimientos hechos por sus maestros y en algunos casos por las instituciones educativas donde estudiaban, así lo afirman algunos maestros y maestras:

*“Cuando ya inicié mi bachillerato tuve la grandiosa experiencia de contar con grandes maestros, comprometidos con su trabajo, y con muchos saberes... teníamos muchas actividades en el English day, como desfiles, concurso de canto, presentación de recetas, etc”* (Véase en el Anexo 1 Historias de vida, Maestro 3).

*“Fui muy dedicada en mi universidad y los profesores reconocían en mi la responsabilidad y mis habilidades en este idioma. Fui organizadora de simposios con ASOCOPI (Asociación Colombiana De Profesores De Inglés). Mi proyecto de grado Phonological awareness: A step into english language development, le fue otorgado mención de honor y está publicado en la revista virtual de la Universidad de Pamplona”* (Véase en el Anexo 1 Historias de vida, Maestro 1).

*“...me motivaba el hecho de que siempre obtenía buenas notas y buenos resultados de aprendizaje en esta área”* (Véase en el Anexo 1 Historias de vida, Maestro 4).

Esto muestra que como lo plantea Soto (2008) “dentro de cada individuo existe una cierta imagen, una visión de lo que él mismo puede, debe y podrá hacer en relación con cualquier situación de aprendizaje” (p. 119). Por ello, las experiencias positivas fueron creando en los maestros y maestras participantes el interés por conocer más el idioma y así tener una estrecha relación con el mismo, aun cuando ellos no eran conscientes de esa relación durante su época de estudiantes.

Por otra parte, los maestros y maestras participantes fueron influenciados por su entorno familiar, escolar y social, pues gracias al acercamiento con el inglés desde temprana edad, de manera directa o indirecta, se interesaron en aprender este idioma. Algunos de ellos manifestaron que:

*“A la edad de 7 u 8 años, mi hermana mayor trajo a casa un cassette de la cantante Britney Spears y empezó a escucharlo. Mi mamá quien había estudiado inglés en la universidad me dijo: pronuncias muy bien, te la sabes toda. Esta situación llevó a que mi madre me comprara una enciclopedia en inglés la cual*

*utilizaba para guiarme y al mismo tiempo para jugar a ser profesora de inglés de mis muñecos” (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 1).*

*“compartía mucho tiempo con una prima que tenía la posibilidad de viajar constantemente a Estados Unidos y cuando regresaba me contaba absolutamente todo lo que hacía y conocía; así que puedo decir que gracias a la música y a los regalos de mi prima fui enamorándome del inglés” (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 5).*

Al respecto José Manuel Vez (2001) comenta que "cuando la enseñanza y el aprendizaje de una lengua interactúan de un modo significativo dentro de las mismas coordenadas está teniendo lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 324). Por tanto, los maestros y maestras participantes al estar influenciados desde temprana edad con el aprendizaje del idioma extranjero, logran relacionar sus experiencias previas con su formación docente para que trascienda en el aula de clase. Es decir, sí el aprendizaje fue significativo, probablemente éste será visible en la forma como se asume la enseñanza del idioma extranjero al momento de ser maestro. Así, él incide en sus estudiantes y establece relaciones que les permite a ellos asumir su propio aprendizaje desde sus experiencias como educador.

Teniendo en cuenta los aportes de Arthur Chickering y Stephen Ehrmann (1998), en cuanto el aprendizaje es un proceso social, el cual nace de su convivencia constante con una sociedad permeada por la globalización, en la cual el poder comunicarse de forma efectiva con miembros de otros grupos culturales, no es un privilegio sino una necesidad. Así, en su proceso de formación, los maestros y maestras participantes se reconocieron como parte de una comunidad, se adaptaron a ella y buscaron la forma de desempeñar un papel importante

en el campo educativo teniendo en cuenta las necesidades de la misma. Así lo señaló una de las maestras participantes:

*“no es que lo puramente académico no sea importante, pero creo que en el mundo que hoy enfrentamos se requiere poner la lente en la formación del sujeto como persona, como ciudadano, como sujeto ético-político”.*

(Véase en el Anexo: 1 Historias de vida, Maestro 7).

Hoy en día, es pertinente mencionar la necesidad que tienen los profesionales de aprender Inglés, pues éste se ha posicionado como un idioma universal que posibilita nuevos cambios en la sociedad. Ésta iniciativa, tuvo lugar en la Unión Europea a partir de los cambios políticos, geográficos, tecnológicos y económicos que se estaban generando alrededor del mundo; dichos cambios plantean entre otras cosas, que para tener mejores oportunidades personales, educativas y profesionales, es indispensable contar con un buen nivel de inglés, que permita desenvolverse en diferentes escenarios y contextos; por tanto, el idioma extranjero, Inglés, recibe la categoría de universal y está presente en la mayoría de niveles académicos de los sistemas educativos a nivel mundial. Así lo plantean algunos de los y las maestras participantes al responder a la pregunta por la importancia del inglés como lengua extranjera en la primera infancia:

*“Es primordial, es muy importante, es más que importante, no sé cómo definirlo porque actualmente todo, ósea el inglés es el idioma general, ósea donde tu vayas debes hablar inglés porque si no hablas francés, si no hablas chino, si no hablas a través del inglés te puedes comunicar igual en esos países, entonces no tanto como ósea antes no era tan importante pero ósea gracias o a causa de la*

*globalización pues hay que digamos ir con eso y aprender inglés porque es necesario.” (Véase en el anexo 2: Entrevistas, Maestro 4).*

*“Pues yo pensaría que sí, ya que la mayoría tiene mucho acceso a lo de... Ehh.. las redes sociales, juegos y la mayoría traen muchas cosas en inglés, entonces ellos de hecho están aprendiendo muchas palabras de allí, solo que es de youtubers tienen muchas expresiones en inglés, aunque no son las más adecuadas, pues eso es lo que están aprendiendo, entonces es necesario que ellos aprendan también pues el inglés por medio de comunicación” (Véase en el anexo 2: Entrevistas, Maestro 1).*

En cuanto a la trascendencia de los documentos que propone el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, Inglés, los maestros y maestras participantes mencionan algunas de las características de estos, pero manifiestan que las instituciones donde laboran no los contemplan para la creación del plan de estudios y ellos de manera autónoma tampoco los incorporan a sus propuestas en el aula de clase. En relación a los documentos estatales afirman lo siguiente:

*“Pues se deben tomar muy en cuenta para la hora de poner como un mínimo de logros... entonces, que tanto debería de vocabulario, que tanto debería hablar, que tanto debería escribir, se debería tomar en cuenta, aunque muchas veces a la hora de evaluar pues es solo lo que se vio como tal de contenido y no todo lo que nos diga como tal el Estado” (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 1).*

Teniendo en cuenta los planteamientos de David Ausubel (1961), un aprendizaje significativo se da cuando el contenido a aprender contempla los conocimientos previos del estudiante, su interés por el tema y los recursos motivantes que lo acercan al conocimiento, pero sobre todo para que dicho aprendizaje se dé, debe poder responder a la pregunta de

¿Cuál es la aplicabilidad de lo que se pretende aprender? porque los sujetos como seres cognoscentes necesitan conectar todo lo que aprenden o conocen con la realidad, para desarrollar estrategias y habilidades que le permitan interactuar de forma conveniente en la sociedad. Por tanto, se puede decir que durante el proceso de formación de los maestros y maestras participantes, no se dio un aprendizaje significativo sobre el tema y de esto surge la creencia que no es un aspecto relevante dentro de la planeación u organización de sus actividades. En relación con lo anterior, algunos maestros manifiestan: “*Conozco (silencio) el de bilingüismo, donde aparece como unos cuadritos de lo que debería alcanzar en cada curso. Los estándares*” (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestra 5). “*Alguna vez los escuché, pero la verdad no recuerdo los nombres ni sus propósitos*”. (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestra 7).

Por otro lado, teniendo en cuenta la incidencia que tiene las prácticas pedagógicas en la formación de los maestros y maestras participantes; el presente trabajo investigativo permitió a las docentes en formación reconocer cómo los maestros y maestras participantes interactuaron con diferentes entornos, principalmente la escuela y escenarios alternativos.

Todos los maestros durante su periodo de formación universitaria tuvieron la oportunidad de conocer las dinámicas académicas de diversos contextos educativos, lo cual les ha permitido comprender las diferencias en el trabajo con grupos poblacionales con distintas formas de crianza, edad, nivel socioeconómico, entre otros. Algunos de ellos refirieron: “*Desde sexto, séptimo semestre, empezaron las prácticas, empecé en la universidad con primer semestre y ya después en colegios públicos, en primaria y después con bachillerato*” (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 1). “*En primer semestre nos hacían un recorrido como por diferentes (emmm) instituciones que digamos le prestan*

*algún tipo de servicio a los niños, a la primera infancia, ósea bibliotecas, digamos comedores comunitarios, éste tipo de cosas”*. (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 5).  
*“Realicé prácticas en varios jardines de bienestar social, en casas vecinales, en colegios privados”*. (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 7).

Estas prácticas resultaron beneficiosas para la experiencia de los maestros y las maestras participantes; en cuanto a que la enseñanza del idioma extranjero coincide con lo que propone el método de la *Lingüística Aplicada*, el cual menciona que es fundamental el contexto donde el docente desempeña su rol, pues es muy importante "la adecuación a las necesidades reales de los estudiantes y a los elementos socioculturales del contexto educativo para su pertinencia" (Soto, 2008, p. 116). Es así como su lugar de trabajo genera algunas dinámicas, a las cuales él debe adaptarse, pues de ello dependerá un ambiente propicio o no, para su desempeño como docente.

Por consiguiente, se ha determinado que en cuanto a la formación de los maestros y maestras participantes, la decisión consciente y responsable de los mismos por enseñar Inglés, parte de su acercamiento con este idioma desde temprana edad, además de la influencia positiva que genera el acceso a esta lengua extranjera desde su formación, lo que los lleva a considerar su importancia en la sociedad actual y la necesidad de asumir su enseñanza a pesar de sus debilidades en esta área.

Con relación a la segunda categoría, **“Experiencia”**, se pudo encontrar que los maestros y maestras participantes con más años de experiencia en esta labor, han trabajado la mayor parte en colegios públicos; sin embargo, los maestros y las maestras participantes que tienen pocos años de experiencia, solamente han trabajado en colegios privados. Este es un aspecto bastante interesante, pues se puede observar cómo desde las experiencias que

han tenido a lo largo de su quehacer docente, sus perspectivas son diferentes en cuanto a los procesos que realizan con sus estudiantes y la forma de asumir sus clases de Inglés.

Es así como algunos de los maestros y las maestras participantes, especialmente los que han trabajado en colegios públicos asumen el gran compromiso ético-social que tienen con sus estudiantes y la necesidad de pensar en la forma de realizar su clase, teniendo presentes las dificultades a la hora de contar con pocos recursos en estas instituciones. Los maestros con experiencia en instituciones públicas refieren:

*“...cede espacios para el juego dentro de la clase, pues considera que su labor además de enseñar, debe generar lazos de amistad y conexión con los niños y las niñas, porque de alguna manera de allí dependen óptimos resultados académicos”* (Véase en Anexo 3: Observaciones, Maestro 2)

*“Mi primera experiencia no duró sino un mes, me sentí explotada, maltratada y por supuesto mal remunerada, supongo que por la inexperiencia. Gracias a Dios no duró mucho, pero si aprendí bastante de lo que no se debe hacer, de lo que no se debe permitir, de porque uno como profesional se debe cualificar y hacer valorar su profesión”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 7).

Por otro lado, algunas de las maestras participantes de colegios privados, asumen que el trabajo que están realizando es apropiado para las capacidades y posibilidades de sus estudiantes. Al respecto comentan, *“Me gusta la primaria porque los niños son muy agradecidos y además es ahí donde construyen las bases de todos sus aprendizajes futuros, por eso me gusta enseñar en primaria”*. (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 6).

*“Mi primera experiencia ha sido en el colegio Liceo Alta Blanca, en el cual he podido manejar el espacio de inglés con mi grupo a cargo y he aprendido así mismo, nuevo vocabulario y conocido cuentos en inglés para los más pequeños”.*

(Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 3).

De acuerdo con Vez (2001) “el desarrollo personal y profesional del profesorado no puede aislarse de la experiencia social. No es un desarrollo exclusivamente académico” (p. 401); por ello la forma como cada uno de los maestros y las maestras participantes han interactuado con los estudiantes y el contexto donde han tenido la oportunidad de trabajar, les ha generado transformaciones personales y de la misma manera, sus construcciones como sujetos han ido arraigando creencias que se hacen evidentes a la hora de interactuar con sus estudiantes. Esto se lo afirman algunos de los maestros y maestras participantes, así:

*“En el Liceo Tibabita, fue una experiencia retadora ya que los niños tenían varios inconvenientes disciplinarios y las familias no apoyaban la labor frente al área de la lengua extranjera. Los chicos mayores demandaban más llamados de atención y la población era muy difícil ya que venían de diferentes sectores de escasos recursos”.* (Véase en el Anexo 1: Historias de vida, Maestro 1)

*“El interés de los niños es diferente porque en Villeta los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas así que trabajaban sin problema, además yo trabajaba no solo con niños sino con adultos, todos los que estuvieran interesados en aprender inglés, mientras que aquí las temáticas son diferentes, el nivel allá es menor que aquí, pero las dos experiencias han sido buenas”.* Véase en el Anexo 1: Historias de vida, Maestro 5).

Por otra parte, es oportuno resaltar que no todos los maestros y las maestras participantes fueron formados en una carrera enfocada en la enseñanza del Inglés, pues hay dos educadoras infantiles y una educadora para la primera infancia, quienes en algún momento se cualificaron para poder asumir la enseñanza del inglés porque como plantea Villar (1968), como consecuencia de su ejercicio docente, los profesores van construyendo conocimiento que les sirve de base en las diferentes situaciones que se encuentran dentro y fuera de sus aulas. (p.427). Al respecto una de las maestras comenta: *“Yo no soy formada en lenguas, pero sí aproveché ese momento cuando la Secretaría de Educación buscó capacitar a los maestros en una segunda lengua, en inglés básicamente”* (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 7)

Por tanto, se pretende que todos los maestros y las maestras en ejercicio, tengan un aprendizaje o actualización de conocimientos constante, que les permita fortalecer los ya adquiridos y poder relacionarlos con sus actividades académicas para crear nuevos y novedosos planes de trabajo en las instituciones donde se desempeñan, siempre teniendo en cuenta las necesidades del contexto en el que se encuentran y algunas de las exigencias nacionales e internacionales que rigen las áreas del conocimiento a trabajar.

En concordancia con lo anterior, se debe tener en cuenta no sólo las exigencias que se hace a los maestros, sino también la importancia de la función que desempeñan a la hora de construir conocimientos y valores en sus estudiantes; algunos de los maestros y maestras participantes manifiestan su descontento por las condiciones laborales que les brindan y cómo esto, en ocasiones, los lleva a reevaluar su profesión. Al respecto refieren algunos de ellos y ellas, *“Reevalúo el hecho de ser maestra cuando debo dedicar mis fines de semana*

*a calificar, crear material, pasar notas, etc”.* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 4). “...*a veces en mi propia casa me dicen que el sueldo que recibo no justifica lo que valió cada semestre en la universidad, que hay buenas oportunidades laborales en el aeropuerto para gente que hable inglés y así...*” (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 6).

*“A veces siento que sí, el hecho de no ser valorada como profesional, ser tratada como un obrero más, ignorada en mis necesidades humanas como la salud de tan mala calidad para todos los empleados hoy día, a veces humillada explícita o implícitamente por los administrativos”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 7).

Por tanto, es necesario que los maestros y las maestras en general, sean reconocidos como profesionales de alto nivel, y a su vez cuenten con seguridad social, laboral y personal, que les permita tener un desempeño profesional óptimo, pues como menciona Esteve J.M. (1987), las condiciones laborales de los maestros y el estrés al que están expuestos hacen que la calidad e interés por el trabajo no sean suficientes y de la misma manera corren el riesgo de llegar a sufrir desequilibrios emocionales, agotamiento, depresión o ansiedad, los cuales en algunas ocasiones, los llevan a tomar la decisión de abandonar la docencia puesto que la vocación no siempre alcanza para cubrir todo lo que exige ésta.

Teniendo en cuenta lo anterior y las particularidades del contexto en Colombia, se han presentado diversas peticiones para mejorar las condiciones laborales de los maestros y se reclama por recursos que permitan mejorar la calidad de la educación.

En síntesis, la experiencia de los maestros y maestras participantes no ha sido del todo positiva, en la medida que el pago salarial no es el esperado, pero de alguna manera la

vocación por la enseñanza es lo que los ha mantenido en una lucha constante en aras de una mejor educación. Así mismo, asumir la enseñanza de una lengua extranjera, ha sido un reto para las cuatro maestras que no fueron formados en lenguas extranjeras, pues a través de su quehacer docente vieron la necesidad de vincular el Inglés a sus conocimientos y encontraron la forma de trabajarlo con sus estudiantes. Sin embargo, a pesar de su compromiso con la labor docente, los maestros y maestras participantes que se desempeñan en colegios privados han sido influenciados por sus creencias con respecto a las ventajas de este tipo de instituciones, llevándolas a conformarse con el trabajo que realizan, sin reflexionar y transformar su actuación en beneficio de los estudiantes.

En lo que respecta a la categoría “**relación del docente con el contexto**”, permite evidenciar los pros y los contras de trabajar en instituciones públicas y privadas, a partir de la experiencia de los maestros y las maestras participantes. Las demandas de un colegio público, hace del maestro un ser recursivo, y que de alguna manera tiene que adaptarse a las exigencias y necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico, las prácticas culturales y sociales, y otros aspectos que surgen en el día a día. A ello hace alusión José Manuel Vez (2001), cuando menciona *el principio de flexibilidad*, el cual plantea que el maestro debe estar dispuesto a modificar lo que ya tiene planeado de acuerdo con los intereses y necesidades de sus estudiantes; por lo tanto, la labor de los maestros y las maestras participantes en los colegios públicos siempre les está imponiendo retos, los cuales deben superar con el ánimo de potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera. Así lo plantea una de las maestras participantes desde el desarrollo de sus actividades académicas, “*Los niños vienen con unas prácticas de enseñanza en inglés muy sencillas, pero es porque el contexto no permite que nosotros como maestros ofrezcamos trabajos*

*novedosos, y el interés de los niños por aprender no es el más óptimo”*. (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 7).

Por su parte, las dinámicas propias de la institución privada llevan a los maestros y maestras participantes a adaptarse a la forma de trabajo de la misma, puesto que en este escenario se cuenta con diversos recursos que se convierten en una guía para el trabajo que desempeña el maestro y se llega a desconocer algunas de las cualidades y/o capacidades con las que cuenta el mismo para ejercer su labor y lograr fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación se presenta por lo que Silvia Grinberg (2011) define como el carácter gerencial con que han sido pensadas estas instituciones educativas; es decir, que en ellas se trabajan las competencias, buscando presentar buenos resultados, que reflejen la calidad de sus estudiantes, convirtiendo a los profesores en los ejecutores de lo previamente estipulado para alcanzar las metas propuestas por la institución.

*“La profesora reconoce que el contexto de la institución, con grupos pequeños de estudiantes que cuentan en su mayoría con los elementos de trabajo necesarios y el apoyo de sus familias, es importante para la consecución de los logros académicos, así como establece diferencias en los procesos de cada niño y niña, de acuerdo al dominio del idioma o interés por aprenderlo por parte de sus padres o familiares cercanos.”* (Véase en Anexo 3: Observaciones, Maestro 6).

De otro modo, los maestros y las maestras participantes de todas las instituciones involucradas en la investigación manifiestan que el uso de las redes sociales puede enriquecer la enseñanza de la lengua extranjera, en la medida que los estudiantes están inmersos en el mundo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo que

les da la opción de realizar actividades cotidianas de forma práctica y creativa, además de enriquecer los procesos comunicativos entre los miembros del contexto educativo, permitiendo un apoyo constante por parte de los maestros y las maestras a sus estudiantes. Sin embargo, los maestros y las maestras participantes también son conscientes de las desventajas que se tiene en el uso de las TIC, una de ellas es el acceso restringido a estas tecnologías por razones económicas, que se evidencia en los estratos socioeconómicos más bajos, los cuales componen la mayoría de la población que asiste a instituciones educativas de servicio público. Al respecto un maestro comenta:

*“en muy pocas ocasiones se pueden utilizar las TIC, que considero promueven una enseñanza más flexible y dinámica, al igual que un laboratorio de inglés, que hace más práctica la enseñanza y aprendizaje de inglés, y es un problema común de las instituciones públicas”.*

(Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 2).

De ahí que el contexto juegue un papel importante en la enseñanza de una lengua extranjera, en la medida que los maestros y las maestras participantes, asumen nuevas estrategias de enseñanza a partir del lugar donde desempeñan su rol docente. Por otra parte, Vázquez & Cabero (2015) explican “que uno de los mayores obstáculos para su uso es la falta de entrenamiento o capacidad para el empleo de herramientas tecnológicas por parte de los profesores” (citado en Borrromeo, C. 2016 p.43); por lo que aun cuando los docentes participantes manifiestan que las redes sociales se pueden utilizar como herramientas en la enseñanza de la lengua extranjera, hay que reconocer que no en todos los casos se llegan a pensar dentro del aula de clase, debido al poco manejo que los educadores tienen de ellas.

Para Borromeo (2016), existe una ventaja al mostrar a las redes sociales como una forma de aprendizaje, “de forma que el estudiante puede realizar una actividad que ejecuta de forma constante, en distintos lugares, horas y dispositivos, mientras socializa, conoce nuevas personas o interactúa con las ya conocidas, además de que practica o aprende un idioma”. (p.44). Pero más allá de las redes sociales más frecuentes, se encuentra un gran número de éstas, las cuales están enfocadas en objetivos de enseñanza de una lengua extranjera; de las más conocidas se encuentra Language Exchange, Talk, Polyglot Club, Shared Talk, English Baby, Babble.com, Duolingo, entre otras.

De igual manera, los maestros y las maestras participantes mencionan el papel educativo que le corresponde a la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, reconociendo que ésta es el primer agente educativo y socializador de los niños y las niñas, pues si bien es cierto que la institución educativa se convierte por excelencia en el lugar donde ellos y ellas pasan la mayor parte de su tiempo, en algunas ocasiones se le adjudican ciertas responsabilidades que le competen a la familia. *“Yo creo que esa parte está muy de la mano de los papás, si uno tiene la oportunidad de salir del aula de clase y si les puedes mandar otro tipo de actividades a los niños”* (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 3). Como lo explica Torío (2004) la relación entre familia y escuela debe ser constante y para ser exitosa se requiere de ciertos compromisos por parte de cada una de estas instituciones, en cuanto a la familia, el autor plantea que debe “motivar el empeño por aprender...es importante que se despierte en el niño el “deseo de saber” en su familia ante la multiplicidad de fuentes informativas” (Citado en Manjarréz, D., León, E. y Gaitán, A. 2015, p. 47).

De tal forma que, desde la percepción de los maestros y las maestras participantes, algunas familias no apoyan las actividades que se inician en las instituciones educativas y el acompañamiento a los deberes de los estudiantes no es el requerido, por lo tanto, el único aprendizaje que se genera de la lengua extranjera es en la escuela y en muchas ocasiones los padres y familiares de los estudiantes, responsabilizan a la institución y a los maestros por las falencias que se presentan en las construcciones conceptuales de sus hijos, sin asumir su parte de responsabilidad en este proceso. Al respecto, los maestros y las maestras participantes comentan que *“los papás le dicen a uno, no yo no sé y él me dice que es tal cosa, ellos resultan enseñándole a los papás, algo positivo es que a los niños les gusta también bastante”* (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 4). *“las dificultades que se evidencian en el aula, en su mayoría se nos pueden responsabilizar a nosotros los maestros porque no aprovechamos las oportunidades para seguir formándonos”* (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 7).

Por otra parte, algunos de los maestros y maestras participantes mencionan lo importante que es y será tener apropiación de una lengua extranjera para los estudiantes, porque como lo plantea el Marco Común Europeo de Referencia (2002):

*“es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas ... en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo”* (p. 21).

A pesar de que algunos de los maestros participantes no han sido formados con un enfoque hacia la enseñanza del Inglés, consideran importante poder acercar a los niños y las

niñas a este idioma y de la misma manera, aquellos que sí fueron orientados con este énfasis, procuran brindar buenas bases a sus estudiantes para que respondan a las exigencias de su contexto. Así lo plantean algunas de las maestras participantes, “...*ya para como estamos, para cómo va el mundo ahorita y la sociedad, desafortunadamente el que no sabe inglés no tiene grandes posibilidades de seguir creciendo*” (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 5); “*es muy importante y no solo para la infancia, los adultos también porque cada vez estamos en un mundo que lo pide más, no solamente inglés, pide saber más idiomas el ámbito laboral todos los trabajos lo requieren*” (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 6).

Por consiguiente, se puede notar que la relación de los maestros y maestras participantes con el contexto, les ha permitido determinar en qué forma aplican el currículo de lengua extranjera y con qué herramientas de aprendizaje cuentan, a partir de la institución donde están desempeñando su labor docente, adaptándose así al contexto y asumiendo los compromisos que tienen dentro del mismo. Reconocen de igual manera, que las redes sociales son útiles en el campo de la educación hoy en día, pues les permite refrescar su clase, haciéndola más dinámica para los estudiantes; pero también expresan su necesidad de contar más con el apoyo de las familias, pues a pesar de todas las herramientas con que puedan contar, la colaboración en casa es vital para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

La siguiente categoría hace referencia a “**la relación del maestro con el saber específico, como aprendiz**”, en este aspecto la mayoría de maestros y maestras participantes, enuncian que desde muy temprana edad tuvieron un acercamiento positivo con el Inglés, razón que los motivó a seguir aprendiendo este idioma a lo largo de los años,

y que posteriormente les sería útil en su campo laboral. De acuerdo a lo anterior, Baker (2001) explica que las edades tempranas dan más ventajas de aprendizaje a los estudiantes, pues van a tener más años para poner en práctica el uso y manejo de la lengua extranjera, incrementando así su dominio; razón por la cual los maestros y las maestras participantes continuaron con el aprendizaje del Inglés a lo largo de su vida, pues las bases construidas al inicio de su proceso educativo fueron buenas y les permitieron continuar aprendiendo. Por lo anterior, las maestras y los maestros participantes comparten algunas de sus experiencias significativas con el inglés, desde sus primeros años de vida y de escolaridad:

*“En grado Sexto no sé qué pasó ni cómo pasó, pero el inglés se volvió una de las materias en que mejor me iba, tuve reconocimientos durante todo mi bachillerato por mi habilidad de entender, hablar y escribir en este idioma. Fui seleccionada en el colegio para representarlos en un concurso de comprensión de lectura que realizaba la editorial de los libros que utilizaba allí”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 1).

Por otra parte, es preciso resaltar el papel que tuvieron los maestros que formaron a los participantes en este trabajo investigativo, en cuanto a la forma como los y las acercaron a la lengua extranjera, pues los siete maestros y maestras participantes reconocen su ayuda al momento de generar nuevos aprendizajes, teniendo presentes sus experiencias cotidianas y haciendo uso de algunas estrategias propias del aprendizaje de la lengua materna, enriqueciendo con ello sus habilidades en el aprendizaje de la lengua extranjera.

*“cuando estaba en tercero de primaria recibí mi primera clase de inglés...recuerdo que estaba muy atenta ya que la profesora llegó con una grabadora y puso una canción del abecedario en inglés la cual repetimos varias*

*veces. Aún recuerdo mi primera profesora de inglés. Recuerdo que su nombre es Ivonne Zorro... No recuerdo bien como era mi relación con ella, pero lograba incentivarme mucho durante la clase”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 4).

*“cuando estaba en once llegó al colegio una profesora muy joven y ella se volvió amiga de todos y yo sentía que era mi compinche, así que yo pensé que por el hecho de que éramos amigas la exigencia no iba a ser la misma... por eso no trabajaba, pero yo pensé que por ser amiga de la profe no pasaba nada, pero no fue así porque perdí inglés y me tocó ir a superar la materia y la profesora me dijo que por el hecho de ser amigas no quería decir que yo no cumpliera con mis compromisos académicos”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 6)

Del mismo modo, en el transcurso de su educación escolar, cinco de los maestros y las maestras participantes resaltan haber tenido logros y reconocimientos en el proceso de aprendizaje del Inglés, los cuales incidieron positivamente en cada uno de ellos para asumir la enseñanza de la lengua extranjera, pues como plantea Goleman (1996), la emocionalidad de los sujetos los puede llevar al éxito o al fracaso, pues el significado que tenga para ellos un suceso o actividad en particular los puede llevar a actuar de diferentes maneras, crear vínculos o porque no darles el entusiasmo que necesitan para tomar decisiones para su vida. Una de las maestras participantes comenta, *“Me cautivó el inglés porque me causaba mucha curiosidad saber que podía expresar mis ideas de otra manera, que al conocerle podría entender otra lengua y así la forma de expresarse de los extranjeros, para luego compartir muchos de mis saberes con otras personas”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 3)

Los maestros y maestras participantes también manifestaron el acercamiento al idioma extranjero a partir de elementos cotidianos como los libros, las películas y la música que en sus tiempos estaba en auge, de manera que el aprendizaje de este idioma trascendió el aula de clase y los maestros y las maestras en su rol de aprendices fueron acercándose a él por iniciativa propia reconociendo sus habilidades para la comprensión y comunicación de la lengua extranjera. Situación que Lindsay & Knight (2006) llaman “aprendizaje informal”, pues los aprendices la mayoría de las veces no son conscientes de los aprendizajes que están adquiriendo al momento de escuchar, ver y repetir lo que encuentran en los medios de comunicación. Algunos maestros y maestras participantes comparten cuáles fueron esos elementos que las acercaron al inglés desde su cotidianidad: *“Mi primer acercamiento al inglés lo tuve cuando era pequeño y mi padre me traía libros de los jefes de él en inglés y me parecía interesante, desde ahí me gustó conocer otro idioma”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 2). *“Fue hace aproximadamente unos 15 años, me dieron de regalo el primer CD de Britney Spears”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 5). *“ya cuando estaba en bachillerato sí recuerdo que la televisión con la llegada de la parabólica y la música me fueron acercando un poco más al inglés”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 6)

En síntesis, los maestros y las maestras mencionan que el acercamiento inicial con el Inglés, tuvo lugar en los primeros años de escolarización, denotando buenas y malas experiencias que más adelante fueron relevantes para la formación profesional.

Desde la categoría **“relación del maestro con el saber específico como maestro”**, los docentes manifiestan identidad con la profesión, pues la autonomía y la decisión de ser maestros es lo que ha permitido que hoy en día asuman su rol como maestros. El interés por

el quehacer docente tuvo origen desde su formación escolar, donde la mayoría de docentes manifestaron un acercamiento significativo con la lengua extranjera y con propósitos de enseñanza.

No obstante, como ya se ha mencionado, ejercer como docente en Colombia demanda ciertas problemáticas, en la medida que el rol docente no es reconocido y ello trae consigo una serie de dificultades para el desempeño óptimo de su función. Algunas de estas problemáticas hacen referencia a la remuneración salarial, la cual no se ajusta a todas las obligaciones que tienen los maestros y las maestras dentro y fuera de las instituciones donde laboran, así como la falta de apoyo por parte de las familias, en la continuidad de las actividades que se inician en el aula y los materiales y recursos de trabajo con los que cuentan las instituciones, para el desarrollo de las actividades planteadas en los diferentes escenarios educativos. Una de las maestras participantes explica:

*“Nunca he pensado en cambiar de profesión a pesar de que a veces en mi propia casa me dicen que el sueldo que recibo no justifica lo que valió cada semestre en la universidad, que hay buenas oportunidades laborales en el aeropuerto para gente que hable inglés”* (Véase en Anexo 1: Historias de vida, Maestro 6).

De igual forma, se evidencia como problemática la cantidad de estudiantes por grupo, en la medida que influye en el desarrollo de las actividades, y el poco tiempo con el que se cuenta para asumir las diferentes cargas académicas, entre otras. Lo anterior hace parte de las situaciones que viven actualmente los maestros y las maestras participantes y que de alguna manera dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo que una de las maestras participantes comenta:

*“... el tiempo es una de las dificultades(emmm) el tiempo no es suficiente, (emmm), hay niños que tienen más necesidades que otros, entonces (emm), yo digamos, hacemos la clase unos la cogen muy rápido otros no, pero no está el tiempo para yo sentarme con el niño que no ha entendido porque si no entonces dejo los otros 19, los 18, entonces es como esa disposición del tiempo lo que falta”*  
(Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 4).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el ambiente educativo incide positiva o negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que un entorno propicio es aquel que cuenta con la cantidad de docentes necesarios para todas las áreas del saber, al igual con una infraestructura adecuada, la cual está constantemente en mantenimiento, decoración e implementación de materiales y recursos útiles para apoyar a los docentes en sus dinámicas de trabajo. Es así como Cerdas & Mata (2000) mencionan que “es la organización de los espacios educativos internos y externos lo que permite el movimiento, interacción y experimentación, descanso, alimentación, higiene, aseo personal en ambientes flexibles, cálidos, relajantes, atractivos y seguros” (citado en Barrantes, B. et al. 2007, p.124).

Por otra parte desde la planeación y desarrollo de sus acciones pedagógicas, los maestros y las maestras estructuran actividades, para que los estudiantes aprendan o mejoren su nivel de dominio del Inglés y con ello lograr obtener algunas ventajas en diversos entornos, pues de acuerdo a Bonilla y Rojas (2012), aprender lenguas extranjeras se ha convertido en una herramienta eficaz para el crecimiento económico y social de los países, puesto que trae beneficios para quien lo domine; por ello la mayoría de los maestros y las maestras participantes desarrollan todas las clases en inglés y utilizan diferentes

expresiones que se vuelven cotidianas para los niños y las niñas y desde la repetición logran ampliar su vocabulario.

*“Es importante mencionar que en el desarrollo de las clases, la profesora casi todas las instrucciones, explicaciones y expresiones las dice en inglés, igualmente en ocasiones habla en español para que los niños y las niñas puedan comprender todos los temas”* (Véase en Anexo 3: Observaciones, Maestro 4)

Sin embargo, como lo plantea Ausubel (1978), es importante que se busque llegar a un aprendizaje significativo que trascienda las estructuras cognitivas y emocionales ya estructuradas por el sujeto desde sus experiencias, pues este es capaz de dotar de significado toda la información que pretende almacenar y no un aprendizaje memorístico que llene al sujeto de conceptos aislados de su realidad que debe aprender literalmente; puesto que, no se consideran indispensables para el sujeto y no es importante que se olviden con facilidad. Por esto, los maestros buscan que las actividades estén directamente relacionadas con el entorno cercano de los estudiantes, para que puedan relacionar los conocimientos ya adquiridos con los próximos a adquirir; lo que se evidencia en situaciones como:

*“dentro de sus rutinas tienen las preguntas: “Can I go to the bathroom, please? y Can you give me toilet paper, please?” las cuales les permiten hacer la conexión entre el verbo en español y su forma de decirlo en inglés. Por lo que se puede observar que la maestra trata de darle sentido a lo que se está trabajando, partiendo de la cotidianidad de los estudiantes”* (Véase en Anexo 3: Observaciones, Maestro 3)

Por tanto, se debe pensar en ambientes sanos y propicios para los estudiantes y docentes, en la medida que de ello dependerá un buen desempeño escolar y un buen trabajo por parte de los docentes; lo anterior con el fin de brindar ambientes libres de tensión, de cargas académicas exageradas, de espacios insuficientes y en mal estado, entre otros. Por ello, desde sus experiencias, algunas de las maestras participantes refieren, *“a mí me gusta trabajar mucho la parte de pronunciación, de la relación que hay entre lo que ellos aprenden, con la realidad; además de trabajar al ritmo de los niños”* (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 7).

En consecuencia, se debe destacar que a pesar de las dificultades que se presentan en el quehacer docente y las dinámicas internas y externas que influyen en el desarrollo de los propósitos de las clases, así como las inconformidades laborales que tienen los maestros por la falta de reconocimiento a su rol, ellos siempre están dispuestos a dar lo mejor de sí para cumplir con el deber que tienen con sus estudiantes, quienes siempre están buscando vivir nuevas experiencias y oportunidades a partir de los conocimientos que les brindan sus maestros.

En lo que respecta a la categoría **“relación del maestro con las estrategias metodológicas”**, los maestros y las maestras comentan sobre las temáticas que han considerado pertinente trabajar en los diferentes grados, de acuerdo con la experiencia que cada uno de ellos y ellas tienen. Dicho esto, refieren haber utilizado algunos materiales de apoyo para fortalecer las clases, el principal y al cual la mayoría de ellos acude, es el libro de texto; una de las maestras participantes menciona *“(Para sus clases) para ello uso como el currículo que nos da el colegio y lo implemento con los libros que trabajan, desde ahí tomo los temas y los voy desarrollando”* (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 1). Este

material se ha implementado en el aula de clase de dos formas, la primera como un recurso práctico con el que deben contar todos los estudiantes y sobre el cual se trabaja en clase de inglés. El segundo, es el libro como herramienta indispensable del docente, al cual, él o ella acude para afianzar y recordar sus conocimientos antes de ser interactuados con sus estudiantes. En cuanto a este aspecto, los maestros muestran inconsistencias en torno a la conceptualización, confundiendo las herramientas de aprendizaje, con el procedimiento planteado por el maestro para alcanzar los objetivos propuestos para cada grado, lo que se conoce como estrategias metodológicas.

Como lo plantean Bogantes y Jiménez (1996), las estrategias metodológicas son “todas aquellas técnicas, procedimientos y recursos didácticos que el docente considera oportuno utilizar, tomando en cuenta el nivel, intereses, habilidades, destrezas y vivencias de los alumnos” (citado en Barrantes, B. et al. 2007, p.123). Por tanto, no se puede asumir el libro de texto como guía preestablecida para la realización de una clase y basarse exclusivamente en las temáticas que éste plantea, sin tener presentes otros aspectos como los intereses y necesidades de los estudiantes, las realidades de su contexto y las exigencias, tanto institucionales como sociales, para con los mismos.

Por ello, es importante para el maestro relacionar todos los aspectos involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para lograr entrelazarlos y llevar a cabo una clase verdaderamente significativa, tanto para los estudiantes como para los maestros. Es así, como desde los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006), se propone que los docentes implementen estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes el dominio del idioma para facilitar la comunicación con otras culturas, reconociendo que los aprendizajes deben ser dinámicos dejando de lado la repetición y

memorización. Así, los maestros no solo están llamados a entender los aspectos académicos de la enseñanza de una lengua extranjera, sino que deben reflexionar sobre su quehacer docente y todos los aspectos involucrados con éste.

En este punto, cabe hacer una distinción en lo que respecta a la formación de cada uno de los maestros y maestras participantes y la influencia de este aspecto en la forma como ellos y ellas asumen su clase; de manera que, las maestras Licenciadas en Educación Infantil y Preescolar relacionan de forma bidireccional el vocabulario y el contexto. Es decir, todo lo que las maestras enseñan lo hacen a partir de lo que consideran pertinente, desde sus experiencias y sus creencias, sin olvidar las necesidades de sus estudiantes. De la misma manera, hacen uso de estrategias de aprendizaje como el juego, la música y la literatura permitiendo a los niños y las niñas relacionar su cotidianidad con la lengua materna, y gradualmente incorporan en sus rutinas el uso de la lengua extranjera. Así lo plantea una de las maestras, desde su trabajo en el aula:

*“yo les enseño mucho acompañando el vocabulario, corporal... que me vean expresarlo también corporalmente: además, este año por eso me ha gustado mucho el libro que estamos trabajando porque ahí el vocabulario lo trabajan con lenguaje de señas...entonces es pues trabajar la imagen, la palabra y le agregas el signo y ellos lo cogen fácil en una, en una clase ya... estamos practicando como cinco palabras”* (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 3).

Para Galera (2000), estos aprendizajes se reflejan en el aula de clase, el cual es contemplado como un espacio de interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, donde estos últimos “han de construir sus propios significados sobre los contenidos

escolares con la ayuda del profesor, pero los profesores han de construir sus propias estrategias para ayudar a sus alumnos” (p. 9).

En lo que respecta a los maestros Licenciados en Lenguas Extranjeras, se pudo apreciar que centran su trabajo en la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, sin prestarle mucha atención a las características de sus estudiantes y sus ritmos de aprendizaje, por lo cual la enseñanza de la lengua extranjera se ve limitada a lo que el libro de texto plantea para el año escolar. Esto se evidencia en la descripción del trabajo en el aula de algunas de las maestras participantes al comentar que, “ *trato de en cada clase trabajar una habilidad, entonces del listening, de speaking, de writing, de Reading*” (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 4).

*“Bueno, pues yo me guio por los libros, sin embargo, (emmm) digamos que tenemos la como la libertad de digamos mirar qué temas están en los libros y organizarlos de manera que pues más o menos uno vea que la temática puede seguir una secuencia”* (Véase en Anexo 2: Entrevistas, Maestro 6).

Al respecto, Donald Schön como autor influyente en la práctica reflexiva, invita a los docentes a repensar su quehacer "enfaticando la importancia de promover una práctica reflexiva del profesional, independientemente de su profesión, para garantizar un quehacer pertinente y competente para dar respuesta a las situaciones complejas y a las necesidades reales" (citado en Rodríguez, R 2013, p. 51). Lo anterior, con el ánimo de que los docentes analicen sus acciones por medio de la autorreflexión, reconociendo aspectos positivos y negativos del quehacer docente, en pro de enriquecer su rol a nivel personal, profesional y educativo.

En suma, los maestros y las maestras participantes, buscan emplear diferentes herramientas metodológicas dentro del aula de clase para incentivar a sus estudiantes en el aprendizaje del Inglés, pero dependiendo de su formación y la manera en que interactúan con estas herramientas, sus estudiantes y el conocimiento, realizan sus clases de formas muy variadas; sin embargo, se siente una debilidad en el aspecto reflexivo, especialmente en cuanto al trabajo con el libro de texto.

Para dar cierre a este análisis, es importante mencionar dos aspectos relevantes a lo largo de su construcción, los cuales enmarcan también todo el proceso investigativo que se ha llevado a cabo. Uno de ellos es la dificultad que representó el delimitar las categorías de análisis para sistematizar la información recolectada y la organización de la misma en cada una de las categorías planteadas, por ejemplo, la formación de los maestros y las maestras influye en la relación con el contexto, con el saber específico y con las estrategias metodológicas, componentes que no se pueden desarticular el uno del otro.

Al igual, cómo la realidad del contexto colombiano tiene gran influencia en la forma en que el maestro asume sus clases desde su relación con el saber específico como docente y su experiencia laboral; cabe mencionar, que las categorías de análisis se fueron entrecruzando, llevando a las autoras del presente trabajo a reflexionar sobre todos los aspectos que giran en torno a la educación, y cómo estos se transversalizan en el quehacer docente

De igual forma, este análisis ha mostrado cómo a pesar de que se habla constantemente sobre la reflexión y la necesidad de los maestros y las maestras de autoevaluarse y buscar mejorar en todo momento, aquellos que ejercen su labor y específicamente los participantes en este trabajo investigativo llegan a poner sus creencias

por encima de la reflexión, adoptando en muchas ocasiones una posición estática frente a la enseñanza del idioma extranjero y asumiendo que no es necesario hacer cambios en su labor educativa, afectando así a sus estudiantes y contribuyendo al lento avance de la educación colombiana hacia la adquisición de una lengua extranjera que responda a las demandas internacionales.

En este orden de ideas, el análisis da cuenta de cómo los docentes participantes asumieron su rol desde la formación académica, lo cual los ha constituido como actores educativos con diferentes posturas y propósitos en este campo. Pues todo lo que han adquirido desde el aprendizaje, formación y experiencia es lo que reflejan hoy en día en y desde su ejercicio docente. Sin embargo, es importante reconocer que siendo licenciados en diferentes áreas del saber, todos asumen el compromiso de enseñar la lengua extranjera, Inglés y aunque se evidencian falencias al asumir las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la misma, son conscientes que es un trabajo que demanda gran responsabilidad, en la medida que de ellos dependerá un aprendizaje significativo y para toda la vida por parte de sus estudiantes.

## 12. Conclusiones

Desde la observación y posterior análisis de la información recolectada, las maestras en formación, lograron establecer que los maestros y las maestras participantes al estar inmersos en el contexto educativo, se enfrentan a situaciones que no estaban presentes en su formación académica y para las cuales no fueron preparados, aspecto que los conduce a repensar formas de asumir el quehacer docente y de esta manera articular los conocimientos adquiridos con las experiencias que han tenido.

Es así, como cada maestro y maestra participante construye su perfil docente y desde la experiencia, ejerce su labor, arraigando ciertas creencias que enmarcan su trabajo en el aula de clase. Para identificar dichas creencias se sistematizó la información obtenida y se clasificó en formación profesional, experiencia laboral, relación del maestro con el contexto, relación del maestro con el saber específico como aprendiz, relación del maestro con el saber específico como maestro y relación del maestro con las estrategias metodológicas

Desde **la formación profesional**, cabe resaltar que las experiencias y las personas que hicieron parte de la formación académica y personal de los maestros y las maestras participantes, fueron de gran influencia para tomar algunas de las decisiones que encaminaron su vida, entre ellas la de ser docentes; pues como lo manifestaron en las historias de vida y las entrevistas, desde sus experiencias con algunos de sus familiares, docentes y otros agentes presentes en sus vidas, surgió el deseo por aprender y posteriormente enseñar Inglés.

En cuanto a la **experiencia laboral** de los maestros y las maestras participantes, es importante resaltar que quienes fueron formados en lenguas extranjeras, no realizan una

reflexión permanente sobre su labor en el aula de clase y a pesar de ser su saber específico, no tienen en cuenta los documentos internacionales y nacionales para la enseñanza del idioma extranjero y la toma de decisiones se realiza desde lo que cada uno de ellos y ellas creen.

Las maestras participantes, que sólo son licenciadas en Educación Infantil y Preescolar, a pesar de reconocer su debilidad en el manejo de la lengua extranjera, Inglés, asumen su rol con gran responsabilidad y se valen de sus experiencias anteriores como aprendices y como educadoras infantiles para fortalecer su quehacer docente. Lo anterior conlleva a una constante reflexión de su labor, en aras de repensar todo lo que le atañe a la formación de educadores infantiles, en la medida que se pretende cualificar su rol y visibilizarlo en todas las sociedades.

De acuerdo a la **relación de los maestros y las maestras participantes con los contextos educativos** donde laboran o han laborado, se puede evidenciar que quienes se encuentran vinculados a instituciones privadas, no muestran posturas muy claras frente a las particularidades de las instituciones y los estudiantes, puesto que buscan cumplir con la filosofía de la institución, lo que incide en el desarrollo de sus clases las cuales sólo se llevan a cabo a partir de libros de textos, plataformas virtuales, guías y desarrollo de talleres, que en ocasiones no integran las necesidades e intereses de los niños y las niñas.

Por otro lado, desde su **experiencia** en los diferentes contextos, los maestros y maestras participantes hacen alusión a la importancia que tiene la colaboración de los padres de familia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera, pues consideran que el apoyo constante de ellos es fundamental en la construcción de nuevos conocimientos. Por tanto, los maestros en general, podrían pensar y diseñar

actividades que involucren a los padres de familia a interactuar con sus hijos y con la comunidad educativa, construyendo bases emocionales y comportamentales, las cuales serán indispensables para enfrentar los retos que el mundo globalizado les pone y así los resultados se evidenciarán en la buena actitud, interés y participación de los niños y las niñas en la escuela.

Desde **las estrategias metodológicas** que los maestros y las maestras participantes tienen en cuenta al desarrollar sus clases, se aprecia que presentan vacíos conceptuales en cuanto a la diferencia entre recursos y estrategias y, por lo tanto, no logran articularlas con los procesos académicos realizados en el aula, lo que favorece únicamente las habilidades gramaticales y deja de lado las comunicativas.

Los maestros y las maestras participantes, reconocen la relevancia que tiene para los estudiantes aprender inglés, puesto que son conscientes de las demandas sociales a las que se verán enfrentados; sin embargo, en ocasiones se pierde el interés en el propósito educativo porque continuamente se les presentan desafíos tales como: la falta de tiempo, el exceso en las cargas académicas, la no flexibilidad del currículo y la carencia de recursos económicos.

Así pues, las vivencias que los maestros y las maestras participantes tuvieron en su época de estudiantes, enmarcaron la **relación del maestro con el saber específico como aprendiz** y los llevó a asumir la tarea de enseñar inglés, con disposición y buena energía. Lo que ha a su vez, ha ido nutriendo sus prácticas educativas y ha llevado a que su **relación con el saber específico como maestros** esté orientada por sus experiencias, las cuales se han construido a través del tiempo y conllevan a asumir procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera de manera responsable y autónoma en diferentes

contextos y poblaciones. Dichas experiencias están permeadas por las creencias que los constituyen y que enmarcan su labor docente; aunque estos aspectos en ocasiones conducen a estandarizar los procesos y a la falta de motivación para su propia cualificación profesional.

Cabe reconocer que, pese a las problemáticas encontradas en el presente trabajo investigativo, los maestros y las maestras participantes son persistentes en su labor; sin importar las condiciones poco favorables en su desempeño, demuestran gran compromiso y satisfacción de aportar a la educación, en compañía de los niños y las niñas colombianas, sin dejarse limitar por las diferencias de los contextos.

### Referentes Bibliográficos

- Ausubel, D. (1976). Teoría del aprendizaje significativo. Trillas, México.
- Arthur Chickering & Stephen Ehrmann (1998), Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. Washington.
- Baker, C. (2001). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3<sup>rd</sup>. Edition. Multilingual Matters Ltd. Great Britain.
- Barrantes, B. (2007). Estrategias metodológicas utilizadas por docentes que atienden niñas y niños preescolares de 2 a 4 años de edad. Revista electrónica Educare, Vol. XI, núm.2. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Barrios, E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. Universidad de Málaga: España.
- Bohórquez, L. (2013). Las creencias vs. las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Colombia.
- Bonilla A; Rojas R. (2012). El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano. Salamanca: España.
- Bonilla, E; Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes. Grupo editorial Norma. Bogotá: Colombia.
- Borromeo, C. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores. Revista de Medios y Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla: España.

- Callejo, M. y Vila, A. (2003). Origen y Formación de Creencias sobre la Resolución de Problemas. Estudio de un Grupo de Alumnos que Comienzan la Educación Secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*. 10.2. Venezuela.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*. 5. 1. Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Instituto Cervantes para la Traducción en Español. Madrid: España.
- Díaz, C.; Alarcón, P.; Martínez, P.; Roa, I.; Sanhueza, María G. (2015). Docentes de inglés de primaria, secundaria y terciaria: sus creencias pedagógicas sobre sus estudiantes. *Revista de Educación*. 39. 2. Julio- Diciembre. Universidad de Costa Rica: Costa Rica.
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I.; Sanhueza, María G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*. 9.25. Universidad Bolivariana.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Laia. Barcelona: España.
- Fandiño, Y.; Bermúdez, J.; Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Revista de Educación Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 363-381. Colombia.
- Galera, F. & Galera, M. (2000). *El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua*. Universidad de Almería. Almería, España.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. Barcelona: España.
- Grinberg, S. (2011). *Gubernamentalidad y Educación*. *Discusiones Contemporáneas*, Cap: Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. IDEP. Bogotá: Colombia.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*. 346. Madrid: España.
- Lindsay, C & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English: A Course For Teachers*. Oxford University Press. U.K.
- Manjarréz, D.; León, E. y Gaitán A. (2015) *Familia, discapacidad y educación*. Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.
- Marín, J. (2012). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás. Bogotá: Colombia.
- Martinez, J. (2011). *Métodos de la investigación cualitativa*. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá- Colombia*.
- Martínez Iglesias, J. (s.f.). *¿Qué son los imaginarios?* Universidad de Barcelona. Barcelona: España.
- Martínez M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Ed. Trillas, Mexico; p. 65-68.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Serie Guía N° 22.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019, Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad.

Miranda, Iván R. (2012). Insights on Bilingualism and Bilingual Education: A Sociolinguistic Perspective. Íkala, revista de lenguaje y cultura. 17.3. Universidad de Antioquía: Medellín, Colombia.

Noguera, C. (s.f.). De la "Pedagogía Moderna" a las Tradiciones Pedagógicas de la Modernidad. Ponencia VIII CIHELA.

Ordóñez, Claudia L. (2012). Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: comprensión del desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas. FOLIOS. Segunda época No. 36 segundo semestre de 2012. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades.

Ortiz et. Al (2006). Revising a Foreign Language Curriculum: A Challenging and Enhancing Experience at a Public School in Bogotá.

P.E.I (2013) "Resumen del Proyecto Educativo Institucional, Colegio Concesionado Fe y Alegría San Ignacio", Colegio Fe y Alegría, Bogotá.

Piaget, J. (1984). El criterio Moral en el Niño. Trad. Nuria Vidal. Ed. Martínez Roca. S.A. Barcelona: España.

Robertazzi, M. (2007). Representaciones sociales e imaginario social. Universidad de Buenos Aires: Argentina.

- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Barcelona: España
- Soto, J. (2008). El currículo intercultural bilingüe: la naturaleza humana integrada a su mundo cultural. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá: Colombia.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. D. A. Grouws Ed. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. MacMillan. New York: U.S.A.
- Vasco, C. (s.f.). (1990). Algunas Reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. Revista Pedagogía, discurso y poder. Editorial El Griot, Bogotá: Colombia.
- Vez, José M. (2001). Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Homosapiens Ed. Rosario: Argentina.
- Zambrano, A. (2006). Contributions to the Comprehension of the Science of Education in France Concepts, Discourse and Subjects. Final Thesis for the Degree of Doctor (Ph. D) Major Education. Atlantic International University. Honolulu: Hawaii.

**Referentes Cibergráficos:**

Colegio La Palestina I.E.D. (s.f.) Misión y Visión. Disponible en:

<http://www.colegiolapalestina.edu.co/index1.html>. Revisado el 23 de Agosto de 2017.

Fundación Fé y Alegría (s.f.). Misión y Visión Fe y Alegría Colombia. Disponible en:

<http://www.feyalegria.org.co/misi%C3%B3n-y-visi%C3%B3n>. Revisado el 25 de

Septiembre de 2016.

Liceo Alta Blanca (s.f.). Misión y Visión. Disponible en:

<https://www.liceoaltablanca.com/nosotros>. Revisado el 26 de Septiembre de 2016.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Lineamientos curriculares de idiomas

extranjeros. Disponible en [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf)

[339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf). Revisado el 15 de Enero de 2017.

Presidencia de la república (2014). Programa Nacional de Inglés 2015-2025 “Colombia

very well”, pondrá a hablar inglés a los colombianos. Disponible en:

[http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Julio/Paginas/20140710\\_05-Programa-](http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Julio/Paginas/20140710_05-Programa-Nacional-de-Ingles-2015-2025-Colombia-very-well-pondra-a-hablar-ingles-a-los-colombianos.aspx)

[Nacional-de-Ingles-2015-2025-Colombia-very-well-pondra-a-hablar-ingles-a-los-](http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Julio/Paginas/20140710_05-Programa-Nacional-de-Ingles-2015-2025-Colombia-very-well-pondra-a-hablar-ingles-a-los-colombianos.aspx)

[colombianos.aspx](http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Julio/Paginas/20140710_05-Programa-Nacional-de-Ingles-2015-2025-Colombia-very-well-pondra-a-hablar-ingles-a-los-colombianos.aspx). Revisado el 25 de Noviembre de 2016.

Programa Nacional de Inglés 2015- 2025 " Colombia very well" (2014). Disponible en:

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

[343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf). Revisado el 16 de Enero de 2017.

## ANEXOS

### **ANEXO No. 1: HISTORIAS DE VIDA**

Estimada/o maestra/o \_\_\_\_\_; resaltando su importante labor dentro de la institución, deseamos acercarnos a lo que ha sido su experiencia dentro y fuera del aula, pues consideramos que su desempeño específicamente en el área de inglés está marcado por estas experiencias. De la misma manera, creemos que su formación personal y profesional nos puede aportar en nuestro crecimiento como futuras maestras.

Por esta razón, nos permitimos construir unas preguntas orientadoras con las cuales esperamos rescatar su historia de vida a manera de relato y/o narración. Deseamos que este ejercicio sea grato para usted y le permita reconstruir sus experiencias en relación con el inglés.

#### **Maestro 1: Mónica Orjuela**

A la edad de 7 u 8 años, mi hermana mayor trajo a casa un casete de la cantante Britney Spears y empezó a escucharlo. El ritmo me encanto y sin entender que decían repetía y repetía la letra hasta el punto que mi mamá quien había estudiado inglés en la universidad me dijo “pronuncias muy bien, te la sabes toda”. Me encantaba escuchar canciones en inglés y gracias a mi hermana obtuve más casetes de diferentes grupos como Backstreet Boys y N’sync. Con la llegada de la parabólica a la casa, mi habilidad de escuchar y entender el inglés fue aumentando ya que veía series en inglés y asociaba lo que escuchaba con los subtítulos en español, a partir de ese momento solo me gustaba ver series con subtítulos y no me perdía ni un capítulo de Buffy la Cazavampiros.

A pesar de que me encantaba escucharlo, en grado 2do y 3ro en la materia que peor me iba era inglés, ya que mi habilidad se limitaba a escuchar y no a producir textos orales ni escritos. Esta situación llevo a que mi madre me comprara una enciclopedia en inglés la cual utilizaba para guiarme y al mismo tiempo para jugar a ser profesora de inglés de mis muñecos. En grado Sexto no sé qué pasó ni como pasó, pero el inglés se volvió una de las materias en que mejor me iba, tuve reconocimientos durante todo mi bachillerato por mi

habilidad de entender, hablar y escribir en este idioma. Fui seleccionada en el colegio para representarlos en un concurso de comprensión de lectura que realizaba la editorial de los libros que utilizaba allí. Mis compañeras me llamaban “la bilingüe” y todas recurrían a mí cuando no entendían las tareas.

Cuando me gradué del colegio mi primera elección fue ser maestra de inglés de primaria, revisando pensum y costos encontré en la **Universidad El Bosque** el pensum que se acoplaba más a mis intereses y el enfoque era en enseñanza de este idioma así que sin dudar me inscribí. Desde el principio me fue muy bien y me gustaba el hecho que algunos de mis compañeros fueran nativos de esta lengua ya que me generaba un reto poder expresarme y hacerme entender con ellos.

Fui muy dedicada en mi universidad y los profesores reconocían en mí la responsabilidad y mis habilidades en este idioma. Fui organizadora de simposios con ASOCOPI (Asociación Colombiana De Profesores De Inglés). Mi proyecto de grado **Phonological awaress: A step into english language development le** fue otorgado mención de honor y está publicado en la revista virtual de la Universidad de Pamplona. Con esto confirmé una vez más que esta era mi profesión y el inglés mi compañero de vida.

Mi vida profesional empezó estando estudiando, mi primer empleo fue en el Colegio La Santísima Eucaristía en el cual dictaba inglés y otras materias las cuales no eran mi fuerte pero aun así me arriesgue a darlas. Fue una experiencia retadora ya que los niños tenían varios inconvenientes disciplinarios y las familias no apoyaban la labor frente al área de la lengua extranjera. Debido a inconvenientes de salud renuncié y dejé de trabajar por dos años. Mi segunda experiencia fue también todo un reto ya que daba inglés de pre-jardín a sexto y los chicos mayores demandaban más llamados de atención y la población era muy difícil ya que venían de diferentes sectores de escasos recursos. Allí con la población de quinto realice mi proyecto de grado. Este colegio puso en duda si en verdad este era mi proyecto de vida, las directivas se dirigían a los docentes de modo grosero y no apoyaban el trabajo docente.

Al llegar al Liceo Alta Blanca encontré un proyecto donde el inglés es muy importante y la participación de los padres es positiva y muy comprometida. Las directivas promueven

mucho la enseñanza del inglés y el material de apoyo es muy bueno. Los niños les encanta cantar y conocer nuevo vocabulario lo cual hace sentir que mi trabajo va por buen camino.

A nivel personal he estado mirando maestrías y especializaciones que se relacionen con el tema del aprendizaje de inglés o trastornos de aprendizaje. En un futuro ya no me veo enseñando en primaria si no como coordinadora de programas de bilingüismo en colegios para aportar desde mi trabajo de grado nuevas estrategias para el aprendizaje de esta lengua a nivel pre-escolar y primaria.

**MONICA ORJUELA VARGAS**

**Maestro 2: Carlos Benavides.**

Mi primer acercamiento al inglés lo tuve cuando era pequeño y mi padre me traía libros de los jefes de él en inglés y me parecía interesante, desde ahí me gustó conocer otro idioma. Mi primer maestro lo tuve en Bachillerato ya que soy de la vieja guardia y a partir de bachillerato nos daban el nivel de inglés y el maestro era normal, descomplicado, relacionaba el inglés con las actividades cotidianas. Tengo una anécdota con un docente de inglés que me decía que yo iba a ser maestro, de inglés que era muy bueno yo en realidad me dio mal genio porque mi pasión era la contaduría pública, así que no fue mi prioridad. Por cuestiones o situaciones de la vida empecé a estudiar Contaduría, pero por lo costosa de la carrera no pude continuar mi tercer semestre así que vi la oportunidad en la licenciatura de lenguas modernas y seguí inglés. No estudié otra lengua porque cada lengua necesita por lo menos 5 años de estudio. Realmente en la enseñanza del inglés del colegio a la universidad sí había diferencia porque ya los docentes todo el tiempo hablaban el inglés. En realidad, en la Universidad los profesores eran colombianos así que necesitaba acercarme a un nativo y estudié al finalizar en el Instituto británico de idiomas y conocí profesores americanos, canadienses y australianos lo mejor de los australianos su inglés exquisito y pronunciación. Al salir de la Universidad se me dificultó conseguir empleo ya que todavía en algunos colegios se enseñaba inglés y francés y yo poco de francés. Mi primera experiencia de trabajo fue en educación popular en dos colegios del barrio Perdomo y la sencillez y el querer aprender de estos niños me motivó porque les gustaba las baladas en inglés y querían curiosar el significado en las letras de las canciones, más adelante trabajé con niños de estrato 6 con medios tecnológicos y laboratorios bien dotados, pero poco les importa ya que lo tienen todo, además algunos arrogantes porque han viajado y han tenido contacto con extranjeros.

Me hace reevaluar esta profesión que ha venido decayendo y le dan oportunidad a extranjeros y nos han discriminado a los nacionales. Toda mi experiencia en los anteriores años había sido con bachillerato el tener que abordar nuevamente a los niños de primaria para mí ha sido muy difícil ya que tienen muchas falencias de crianza y son muy pocos los que prestan la atención que se requiere. Mis proyecciones a futuro son viajar a FURHAN, Inglaterra a realmente mejorar y perfeccionar mi aprendizaje en inglés, por

ahora seguiré trabajando si me dan la oportunidad en Fe y Alegría de seguir, pero en bachillerato.

CARLOS ALFREDO BENAVIDES

DOCENTE DE INGLÉS. FYA

**Maestro 3: Paola Martínez**

Recuerdo claramente que cuando era muy pequeño en el colegio el inglés para mí un espacio que generaba mucha ansiedad, puesto que no sentía que tuviera las herramientas necesarias para poder responderle a mi maestra cuando ella indagaba sobre lo que hasta el momento yo había logrado comprender. A mi primera maestra de inglés sólo la tengo presente en un recuerdo el cual es el siguiente... la veo a ella entrar a nuestro salón y saludarnos uno a uno en inglés, recuerdo que se presentó y fue muy tranquila y clara cuando hablaba, lo cual me llamó la atención.

Cuando ya inicié mi bachillerato tuve la grandiosa experiencia de contar con grandes maestros, comprometidos con su trabajo, y con muchos saberes. También contábamos con materiales muy buenos en nuestro colegio, trabajábamos con Reading plan, teníamos muchas actividades en el English day, como desfiles, concurso de canto, presentación de recetas, también se trabajaba mucho desde la producción escrita, y la presentación de obras de teatro.

Me cautivó el inglés porque me causaba mucha curiosidad saber que podía expresar mis ideas de otra manera, que al conocerle podría entender otra lengua y así la forma de expresarse de los extranjeros, para luego compartir muchos de mis saberes con otras personas.

En cuanto a la manera en que se enseñaba el inglés en mi colegio y en la universidad si encontré muchas diferencias, en cuanto al método de trabajo, muy desde la guía plana, pero que no deja espacio para el análisis y la creación, así sea trabajando desde una guía de la cual se puede explotar bastante.

En mi formación universitaria conté con mucha suerte al contar con una maestra única que me mostró que el trabajo con el inglés partía de algo divertido, algo sencillo, del uso constante y de mostrárselo a los niños como un juego al que todos pueden entrar.

Después de mi formación mi primera experiencia ha sido en el colegio Liceo Alta Blanca, en el cual he podido manejar el espacio de inglés con mi grupo a cargo y he aprendido así mismo nuevo vocabulario y conocido cuentos en inglés para los más pequeños.

*Paola Andrea Martínez González*

*Titular grado Transición A*

**Maestro 4: Angie Palma**

1. ¿Cuál fue su primer acercamiento al inglés?

Mi primer acercamiento a esta lengua fue en el colegio, cuando estaba en tercero de primaria recibí mi primera clase de inglés

2. ¿Qué recuerda de esa experiencia?

Recuerdo que estaba muy atenta ya que la profesora llegó con una grabadora y puso una canción del abecedario en inglés la cual repetimos varias veces. Aún recuerdo mi primera profesora de inglés.

3. ¿Qué recuerda de su primera maestra de inglés?

Recuerdo que su nombre es Ivonne Zorro, ella es bajita, de cabello corto, delgada y morena. No recuerdo bien como era mi relación con ella, pero lograba incentivar me mucho durante la clase. Recuerdo también que la mayor parte de la clase era en español.

4. ¿Relacionaba el inglés con otro tipo de actividades?

De lo que alcanzo a recordar considero que sí, ella hacia diferentes actividades en grupos o de manera individual y ponía canciones.

5. ¿Tiene alguna anécdota con respecto al aprendizaje del inglés?

No recuerdo una anécdota específicamente, pero recuerdo que me daba mucha pena hablar, que hacía planas de los verbos en presente asado y su participio, que mi pronunciación no era buena hasta que entre a la universidad. Recuerdo también experiencias gratificantes practicando el idioma con hablantes nativos en diferentes contextos.

6. ¿Qué la motivó a estudiar inglés? y ¿fue su primera opción al salir del colegio?

Mi motivación fue mi profesora de inglés de noveno, decimo y once, ella era una muy bella persona y buena profesora, también me motivaba el hecho de que siempre obtenía buenas notas y buenos resultados de aprendizaje en esta área. Al salir del colegio quería aprender idiomas o ser médica forense, finalmente me decidí por las humanidades e idiomas.

7. ¿Por qué estudió inglés y no otra lengua extranjera?

Siempre me han gustado los idiomas. Así que elegí una universidad en la pudiera aprender dos al tiempo y no solo uno. Estudié inglés y francés.

8. ¿Encontró alguna diferencia entre la enseñanza del inglés del colegio y la universidad?

Es totalmente diferente. En el colegio uno siente que no avanza mucho en el aprendizaje, con lo que uno aprende en el colegio no es posible mantener una conversación con un hablante nativo, en el colegio no se preparaba al estudiante para este tipo de situaciones y la clase es la mayor parte del tiempo dada en español (cabe resaltar que estudié en un colegio distrital).

En la universidad es muy diferente, desde el primer día de clase solo se habla en inglés lo que obliga a practicar la comprensión oral y a hablar en inglés, la intensidad horaria es mucho mayor y se comparten diferentes horas a la semana con hablantes nativos de diferentes países angloparlantes.

9. ¿Qué podría usted contar sobre su formación académica en la universidad, frente a materias, su proyecto de grado, las prácticas pedagógicas?

Las materias en la universidad son de tipo disciplinar (inglés, francés, castellano y literaturas) y también materias que nos instruían sobre la pedagogía y didáctica. El proyecto de grado fue sobre el fortalecimiento de la habilidad de listening (comprensión oral) en estudiantes adolescentes - adultos de un curso de inglés.

En las prácticas pedagógicas me sentí muy bien ya que yo era la titular del curso, es decir, tenía toda la libertad para hacer las actividades que yo planeara, todas las planeaciones se desarrollaban sin ningún problema y todo el tiempo del curso (2 horas cada sábado) estaba a mi disposición.

10. ¿Al salir de la universidad se le facilitó o dificultó conseguir empleo?

Sí, de hecho, antes de salir de la universidad ya había trabajado con niños como recreadora y en un jardín infantil.

11. ¿Cuál fue su primera experiencia de trabajo? ¿En dónde?

Mi primera experiencia como maestra fue en un jardín infantil ubicado en el barrio Galán.

12. ¿En qué contextos ha trabajado?

He trabajado en instituciones privadas, nunca en colegios oficiales, entonces el contexto en el que me desenvuelvo ha sido siempre con niños que no han pasado ninguna necesidad, que sus padres les dan lo que necesitan y quieren, niños respetuosos y agradecidos.

13. ¿Ha tenido alguna experiencia que la haya hecho reevaluar el ser maestra?

Reevalúo el hecho de ser maestra cuando debo dedicar mis fines de semana a calificar, crear material, pasar notas, etc. También cuando algún niño es grosero y no valora el esfuerzo como uno hace como maestro.

14. ¿Para usted que significa trabajar con los niños y las niñas de Básica Primaria

Trabajar con esta población es maravilloso ya que es a esta edad donde están afirmando sus relaciones interpersonales, poniendo en práctica los valores que aprenden en casa corrigiendo ciertos aspectos si es necesario. Los estudiantes van aprendiendo a ser cada vez más independientes y responsables siempre escuchando y siguiendo los consejos de sus padres y profesores.

15. ¿Qué proyecciones tiene a futuro?

Mis proyecciones para un mediano plazo son ir a un país angloparlante para así perfeccionar mi nivel de inglés, presentar un examen oficial y estudiar una maestría en didáctica de las lenguas. También está dentro de mis planes ir a un país francófono ya que no quiero dejar de lado ningún idioma, quiero mantenerme practicando el inglés y el francés.

**Maestro 5: Ana María Castaño****EL INGLÉS Y YO**

Recordando cómo fue mi primer encuentro con el inglés, un momento particular se viene a mi mente: un regalo en navidad. Fue hace aproximadamente unos 15 años, me dieron de regalo el primer CD de Britney Spears, si ese mismo. Esto, sumado a que compartía mucho tiempo con una prima que tenía la posibilidad de viajar constantemente a Estado Unidos y cuando regresaba me contaba absolutamente todo lo que hacía y conocía; así que puedo decir que gracias a la música y a los regalos de mi prima fui enamorándome del inglés.

En el colegio en el que estudié hasta 5to de primaria, el inglés no fue mi fuerte, ya que el énfasis del Refous es el francés y sin embargo trataba de estar en contacto con diferentes estímulos que me permitieran seguir creciendo en el inglés. En estos momentos no puedo recordar a mi primera profesora de inglés, pero si tengo muy presentes a varias maestras que hicieron parte de mi proceso formativo. Desde que era pequeña, para mí, sabía que aprender inglés me ayudaría a conocer y viajar por todo el mundo. Tuve la oportunidad de estudiar inglés mientras decidía qué estudiar en la universidad y fue allí donde logré fortalecer lo que empíricamente había logrado. Al igual que en el colegio, en la universidad el nivel de inglés nunca fue el mejor, no era algo que implicara un gran reto.

Desde el aspecto laboral, saber inglés me ayudó en mis primeros trabajos, ya que era en un colegio bilingüe. Con respecto a mis proyecciones a futuro, me veo como una maestra que trabaja por y para la primera infancia a través de la comunidad, ya que en conjunto es posible transformar vidas y pensamientos, así crecemos mejor como seres humanos.

Ana María Castaño Gómez

Licenciada en Educación para la Primera Infancia

**Maestro 6: Ángela Castro****HISTORIA DE VIDA**

En el colegio, en primaria tuve la oportunidad de conocer algo del inglés, cuando estaba en tercero, no sé si antes no veía inglés porque no recuerdo nada antes de ese año. Me emocionaba mucho porque era algo extraño aprender una lengua diferente, aprender otras palabras diferentes a las que generalmente veíamos en el colegio. De mi profe recuerdo que era brava, se llamaba Gloria y era mi titular de curso, recuerdo que nos regañaba mucho y por eso me gustaba la materia, pero la profe no estaba dentro de mis afectos, además yo sentía que ella también tenía algún desagrado conmigo, pero eso no impedía que yo trabajara en la clase.

Fuera del colegio no tenía ninguna actividad relacionada con el inglés en primaria, ya cuando estaba en bachillerato si recuerdo que la televisión con la llegada de la parabólica y la música me fueron acercando un poco más al inglés, como en décimo yo ya podía escoger lo que quería ver y escuchar porque antes era lo que los papás escuchaban.

Una anécdota que tengo es que cuando estaba en once llegó al colegio una profesora muy joven y ella se volvió amiga de todos y yo sentía que era mi compinche, así que yo pensé que por el hecho de que éramos amigas la exigencia no iba a ser la misma; en el colegio nos dividían por niveles: básico, intermedio y avanzado y yo estaba en el grupo de avanzado donde estaban todos los nerds y yo no me sentía bien y por eso no trabajaba, pero yo pensé que por ser amiga de la profe no pasaba nada, pero no fue así porque perdí inglés y me tocó ir a superar la materia y la profesora me dijo que por el hecho de ser amigas no quería decir que yo no cumpliera con mis compromisos académicos.

También recuerdo que cuando entré a primer semestre en la universidad nos pusieron a hacer una exposición con un compañero, teníamos que hacer una cartelera explicando los pasos de una receta que quisiéramos enseñarle a los compañeros, no recuerdo bien cual era nuestra receta, pero entre los pasos decía revolver así que buscamos en el diccionario la palabra revolver y decía “pistol”, así que la escribimos y cuando la profesora nos preguntó que queríamos decir con “pistol” le explicamos que era revolver, pero ella nos dijo entre

risas que no era revolver, sino revólver (arma de fuego), todos nos reímos mucho de esa exposición.

En cuanto a por qué decidí estudiar inglés, la verdad no fue mi primera opción, yo sabía que quería ser maestra, primero pensé en estudiar ciencias sociales porque era lo que más me gustaba, me gusta la historia y me presenté a dos universidades para ciencias sociales, pero no pase, entonces me dijeron que pensara en algo más que estuviera por esa línea y recordé que siempre había sido buena en inglés y que era algo que era muy importante aprender en ese momento y mi papá me había dicho que hiciera un curso de inglés, así que decidí que si iba a estudiar inglés y quería ser maestra podía hacer las dos cosas al mismo tiempo.

Otra cosa que me motivó fue la amistad con la profe de inglés del colegio porque ella hablaba varios idiomas y a mí me parecía muy chévere poder hablar tantos idiomas y conocer tanto de otras culturas, así que esa también fue una razón para decidirme a estudiar esta carrera.

Estudí en la Universidad Libre, allá se ve el idioma los cinco primeros semestres, enfocado en la gramática y luego se hace énfasis en la literatura propia de cada lengua y la didáctica y materias interdisciplinarias como lineamientos, la práctica es desde séptimo semestre. Al principio de la carrera me gustaba más el francés porque de inglés había muchas cosas que ya sabía y con el francés era otra vez empezar de ceros, desde el abecedario, los colores, los números, etc. y eso me gustaba mucho.

Por otra parte, la universidad daba la opción de hacer la práctica en inglés y francés, pero para francés solo había un colegio distrital en la Candelaria y los horarios de práctica allá eran muy difíciles de cuadrar, además mis compañeros decían que el ambiente era pesado, los niños eran complicados y eso me hizo tomar la decisión de hacer la práctica en inglés porque ahí si habían más opciones, le daban a uno un portafolio con diferentes horarios y lugares para ir y luego viendo las ofertas laborales también encontré que habían muchas más opciones para el inglés que para francés, en general nosotros tenemos más contacto con el inglés en las películas, las instrucciones de las cosas están en inglés y es mucho más cercano.

En cuanto a mi tesis, yo podía escoger entre hacer un proyecto pedagógico en la práctica y de ahí hacer mi pregunta y todo el trabajo de grado o participar como asistente investigativa y graduarme con ese énfasis en investigación. Yo hice la práctica y mi proyecto de grado con los niños de tercero y cuarto, de un colegio cercano a la universidad Bosque Popular; allí no tenían inglés dentro del programa y trabajé en una teoría de Reuven Feurstein acerca de la modificabilidad estructural cognitiva, que desde la psicología se aplica a la enseñanza del inglés con el fin de responder a la pregunta: ¿cómo las experiencias positivas inciden en el aprendizaje de los niños de tercero y cuarto?, el trabajo empezó desde enseñarle a los niños a no burlarse del otro, a no sentir miedo al hablar en público y poco a poco ir uniendo los temas a trabajar con ellos, con las teorías psicológicas que habíamos aprendido y así dar respuesta a nuestra pregunta.

En cuanto al trabajo, en último semestre una compañera me ayudó con un trabajo fuera de Bogotá, era en Villeta solo los sábados de 8 a 1 y de 2 a 5, dando clases a niños de todas las edades. Al mismo tiempo aquí se retiró el profesor de inglés y una profesora que me conocía me recomendó, me hicieron la entrevista y aquí estoy desde ese momento. El interés de los niños es diferente porque en Villeta los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas así que trabajaban sin problema, además yo trabajaba no solo con niños sino con adultos, todos los que estuvieran interesados en aprender inglés, mientras que aquí las temáticas son diferentes, el nivel allá es menor que aquí, pero las dos experiencias han sido buenas.

Yo creo que ser maestra es una vocación y a pesar de que he tenido situaciones difíciles, que hay niños y familias problemáticos, que se cierran a aprender inglés porque es difícil y sus padres los apoyan en esas actitudes negativas, a mí me gusta mucho lo que hago y con saber que alguno aprende algo nuevo me siento satisfecha. Nunca he pensado en cambiar de profesión a pesar de que a veces en mi propia casa me dicen que el sueldo que recibo no justifica lo que valió cada semestre en la universidad, que hay buenas oportunidades laborales en el aeropuerto para gente que hable inglés y así, yo siento que lo que a mí me gusta es trabajar con los niños y aplicar lo que aprendí a la enseñanza de otra lengua. Además, es muy gratificante ver que los niños que salen de aquí, cuando regresan me

agradecen por lo que les enseñe y me dicen que gracias a eso el inglés en el bachillerato ha sido más fácil, que le pueden ayudar a sus compañeros y eso es muy satisfactorio.

No he trabajado con bachillerato, pero me gusta la primaria porque los niños son muy agradecidos y además es ahí donde construyen las bases de todos sus aprendizajes futuros, por eso me gusta enseñar en primaria, aunque si tengo la oportunidad de trabajar con otros cursos también lo haría. En el futuro me gustaría retomar el francés ya que por las circunstancias actuales ya no lo uso seguido y se me han olvidado muchas cosas mientras que con el inglés llevo un proceso desde el colegio y lo sigo utilizando. También me gustaría hacer una maestría en psicología educativa, o en educación universitaria, que era mi intención desde que empecé a estudiar en la universidad y la enseñanza del inglés como segunda lengua para mantenerme renovando mis conocimientos y poder viajar así sea de paseo.

Ángela

Licenciada en humanidades e idiomas: inglés, francés y español.

### **Maestro 7: Johanna Torres**

1. ¿Cuál fue su primer acercamiento al inglés?

Mi primer acercamiento con el inglés fue en grado sexto o primero de bachillerato. La verdad no tengo muy gratos recuerdos de eso, no comprendía, para mí era difícil y me tocó habilitar a final de año esa materia para pasar el año, el profe me dijo que prácticamente me había regalado la nota para pasar. Sentí una impotencia muy grande, me sentía incapaz, torpe... En fin, pase a séptimo y nunca más tuve que ver inglés, pues en los otros cursos y aun en la universidad estudie bases de francés.

2. ¿Qué recuerda de esa experiencia?

Como lo dije anteriormente no son buenos recuerdos, yo pensé que ese era un conocimiento que tal vez no era para mí, pues me sentía poco capaz de apréndelo.

3. ¿Qué recuerda de su primera maestra de inglés?

Fue un maestro, en primero de bachillerato, era morenito, bajito, gordito, como alegre pero muy estricto y yo no le entendía o tal vez no me interesó aprender, no lo veía funcional en mi mente de niña...

4. ¿Relacionaba el inglés con otro tipo de actividades?

Pues se hoy en día que es necesario por ejemplo para leer y comprender algunos manuales que vienen en inglés, música, películas, lecturas académicas, entre otras.

5. ¿Tiene alguna anécdota con respecto al aprendizaje del inglés?

Pues lo aburrido y difícil que me parecía y que cuando empecé a estudiar francés pensé que me liberaba de esa pesadilla... sin pensar que el francés puede considerarse un idioma aún más complejo. ¡Oh my god!... Pero eso es otra historia.

6. ¿Qué la motivó a estudiar inglés? y ¿fue su primera opción al salir del colegio?

Debo aclarar que no soy licenciada en inglés o idiomas; soy licenciada en preescolar y magister en educación. Mi acercamiento al inglés fue mucho después de mi pregrado,

motivada por la necesidad de trabajar con los estudiantes, particularmente en el distrito y promovida por la secretaria de educación del distrito, la cual en el marco de Bogotá Bilingüe ofreció unos apoyos económicos para estudiar en algunas universidades cursos básicos certificados, desde mi concepto más amparados en unas estrategias políticas que en la intención de profesionalizar a los maestros. Ese es otro tema también...

7. ¿Por qué estudió inglés y no otra lengua extranjera?

Porque el inglés es la segunda lengua que se trabaja en los colegios distritales como área obligatoria, por lo tanto, el estudiar algunas bases se hace con el fin de contar con una herramienta de trabajo.

8. ¿Encontró alguna diferencia entre la enseñanza del inglés del colegio y la universidad?

Si, bastantes, en la universidad gracias a Dios se me permitió tener otra visión del estudio del inglés totalmente opuesta a la que ya tenía del colegio ya que trabajábamos mucho con juegos, conversatorios, traducciones de textos interesantes, presentaciones, también con textos guía. Los maestros eran jóvenes y muy propositivos y me encantaba ver como empezaba a comprender lo que decían o preguntaban, aunque a veces me quedaba sin entender una palabra. Otro aspecto importante fue que se trabajaba con grupos de amigos y esa camaradería implicaba aprender con el otro lo que siempre a mí me ha parecido más práctico y efectivo.

9. ¿Qué podría usted contar sobre su formación académica en la universidad, frente a materias, su proyecto de grado, las prácticas pedagógicas?

Que no tuvieron nada que ver con el inglés, que muchos seminarios iban a lo práctico, a lo vivencial, a lo que realmente se requiere aplicar o tener en cuenta ya en las prácticas pedagógicas cotidianas. No obstante, otras eran más como de relleno o por completar los créditos; sin embargo, considero que todo lo que uno estudie puede tener una funcionalidad si uno se la encuentra, muchas de esas clases a veces se convierten en parte del conocimiento enciclopédico, cultural o disciplinar que todo docente debe tener.

En cuanto a mi proyecto de grado estuvo dirigido al desarrollo de habilidades sociales con niños y niñas de preescolar, una preocupación que hasta el día de hoy ha estado presente en mi labor docente, inclusive en mi tesis de maestría, puesto que considero esencial tratar de formar en primera instancia buenos seres humanos y lo otro llegara por añadidura o se trabaja como pretexto para, es decir, no es que lo puramente académico no sea importante pero creo que en el mundo que hoy enfrentamos se requiere poner la lente en la formación del sujeto como persona, como ciudadano, como sujeto ético-político.

10. ¿Al salir de la universidad se le facilitó o dificultó conseguir empleo?

Pues fue relativamente fácil pero equivalentemente fue la remuneración, es decir, mi primera experiencia no duró sino un mes, me sentí explotada, maltratada y por supuesto mal remunerada, supongo que por la inexperiencia. Gracias a Dios no duró mucho, pero si aprendí bastante de lo que no se debe hacer, de lo que no se debe permitir, de porque uno como profesional se debe cualificar y hacer valorar su profesión.

11. ¿Cuál fue su primera experiencia de trabajo? ¿En dónde?

Fue en un Jardín pequeño, en la zona cuarta, cerca de donde yo vivía. No me acuerdo el nombre, creo que quise olvidarlo.

12 ¿En qué contextos ha trabajado?

Sin contar con la experiencia de un mes en aquel Jardín de garaje. Mi primer contexto de trabajo fue con una asociación comunitaria, me dejo gratos recuerdos pese a que la remuneración tampoco era la justa pues fue un lugar donde aprendí mucho, sentía que valoraban mi esfuerzo, dedicación y amor a lo que hacía (aunque a veces se aprovecharan de eso). Trabajé tres años allí y era como una familia., se hacían talleres de formación para padres, niños y maestros, trabajaba con madres comunitarias a las que yo podía enseñar parte de mis conocimientos teóricos y ellas parte de su experiencia laboral, era un intercambio de saberes.

Se trabajaba desde pedagogías críticas, por lo que desde el comienzo de labor docente me cautivaron esas teorías relacionadas con la educación popular. No obstante,

económicamente no era suficiente y además demandaba todo mi tiempo, yo quería estudiar más, sentirme más plenamente realizada.

Entonces fue cuando concurre y me ubique en el distrito y empecé a trabajar con estudiantes de primaria. He pasado por varios colegios de distintas localidades, he estudiado, he tenido experiencias bellísimas, otras muy fuertes, otras no tan gratas. Esa es la vida de un educador... de cualquier ser humano.

13. ¿Ha tenido alguna experiencia que la haya hecho reevaluar el ser maestra?

A veces siento que sí, el hecho de no ser valorada como profesional, ser tratada como un obrero más, ignorada en mis necesidades humanas como la salud de tan mala calidad para todos los empleados hoy día, a veces humillada explícita o implícitamente por los administrativos. Sin embargo, considero que la vocación ha sido más fuerte, tomo nuevas fuerzas, me deleito con los logros o enseñanzas de mis pequeños y me alimento de eso para seguir trabajando por un mejor salón de clases, un mejor colegio, un mejor barrio, porque no un mejor país...

14. ¿Para usted que significa trabajar con los niños y las niñas de Básica Primaria?

Significa retos, significa entrega, compromiso, esfuerzo, vida, interrogantes, aprendizaje, reflexión constante, a veces ira, impotencia, a veces desesperanza. Pero ante todo significa mi elección libre y responsable, una elección ética de lo que quería hacer en la vida, nadie me coacciona, yo lo elegí desde muy chica, por eso me lo recuerdo siempre que tengo dudas, para saber que debo seguir adelante, trabajar lo mejor que pueda para hacer de esta profesión un apoyo para la sociedad, representada en los estudiantes que tengo a mi cargo.

15. ¿Qué proyecciones tiene a futuro?

Continuar trabajando con los chicos, me gustaría involucrarme más con investigación educativa, promover más en los colegios el trabajo con familia, formación política, también el trabajo desde lo artístico como elemento de sensibilización...

Agradecemos el valioso aporte que nos brindó, al igual que el tiempo que dedicó para ello. Esperamos haya sido grato para usted recordar su vida y poderla compartir con nosotras.

Sabemos que cada una de las palabras escritas la reflejan como persona y educadora. Para nosotras es importante que existan personas como usted, que hayan tomado la decisión de dedicar su vida a servir a los demás, en particular a los niños y niñas de este país. Al igual que usted, deseamos algún día poder trabajar en conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa para generar grandes cambios sociales.

## **ANEXO No. 2: ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS**

Con el fin de enriquecer nuestro proceso formativo como futuras maestras de Educación Infantil, se considera importante evidenciar la forma en que sus experiencias tanto personales como laborales están permeadas por su formación y experiencia profesional dentro del contexto colombiano. Por esta razón, hemos diseñado esta entrevista semi-estructurada desde la cual esperamos visibilizar su labor educativa y aprender de ella.

TEMA: Experiencias personales y laborales en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

### **Maestro 1:**

Nombre: Mónica del Pilar Orjuela Vargas

Edad: 25 años

Género: Femenino

1. ¿En qué universidad estudió?

Universidad del Bosque

2. ¿cuál título profesional recibió al graduarse? Y ¿En qué año?

Licenciada en educación bilingüe con énfasis en la enseñanza del inglés, en el 2015

3. ¿Realizó trabajo de grado y/o tesis? ¿Cuál fue el tema de éste?

Fue tesis, llamada “Phonological awareness: a step into English development” y era todo sobre lo de la fonología para aprender el inglés.

4. ¿Realizó prácticas pedagógicas?, ¿En qué instituciones o contextos?

Ehh... Desde sexto, séptimo semestre, empezaron las prácticas, empecé en la universidad con primer semestre y ya después en colegios públicos, en primaria y después con bachillerato.

5. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene? ¿En qué instituciones ha trabajado?

Pues como tal empecé a trabajar en el 2012, en La Santísima Eucaristía duré 6 meses y después renuncié por razones varias y volví a trabajar en el 20...15 en el Liceo Tibabita y ya después acá, serían como cuatro añitos.

6. ¿Considera usted que es importante la enseñanza del inglés para la infancia colombiana? ¿sí o no? ¿por qué?

Pues yo pensaría que sí, ya que la mayoría tiene mucho acceso a lo de.... Ehh.. las redes sociales, juegos y la mayoría traen muchas cosas en inglés, entonces ellos de hecho están aprendiendo muchas palabras de allí, solo que es de youtubers tienen muchas expresiones en inglés, aunque no son las más adecuadas, pues eso es lo que están aprendiendo, entonces es necesario que ellos aprendan también pues el inglés por medio de comunicación.

7. ¿Cuáles aspectos tiene en cuenta para organizar los contenidos a trabajar en la clase de inglés?

Ehhhh... para ello uso como el currículo que nos da el colegio y lo implemento con los libros que trabajan, desde ahí tomo los temas y los voy desarrollando

\* ¿Tiene en cuenta los intereses y necesidades de los niños y las niñas como parte de esas consideraciones?

Ehhh... a la hora de planear las actividades sí, pues miro más o menos las edades, como que actividades les pueda llamar la atención en las cuales puedan utilizar el vocabulario.

8. ¿Conoce los criterios del gobierno para la enseñanza de la lengua extranjera, inglés?

Ehh.... Sé que existen, los he leído, pero pues muchas veces no se ponen como tal en práctica.

\*¿Cuáles conoce, ha leído?

Ehh.... Conozco (silencio) el de bilingüismo, donde aparece como unos cuadritos de lo que debería alcanzar en cada curso...

\* ¿Los estándares?

Los estándares

9. Bueno, entonces ésta pues no se... ¿Inciden estos en sus propuestas pedagógicas en el aula de clase?

Pues se deben tomar muy en cuenta para la hora de poner como un mínimo de logros ... entonces, que tanto debería de vocabulario, que tanto debería hablar, que tanto debería escribir, se debería tomar en cuenta, aunque muchas veces a la hora de evaluar pues es solo lo que se vio como tal de contenido y no todo lo que nos diga como tal el estado .... Aprendido. No mucho.

10. ¿Cree que el uso del inglés pueda trascender el aula de clase?, ¿Cómo?

Ehhh.... Yo creo que, si tiene un gran impacto aprender inglés en el aula de clase, ya que los chicos abren más su mente y en casa llegan a buscar cosas diferentes y ven cosas diferentes cuando hablan inglés.

11. ¿Considera que hay dificultades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el aula? ¿Cuáles?

Ehhhhhh.... Más que todo incide mucho es el apoyo de los padres, ehh...cuando llegan al aula los chicos sin haber estudiado, cuando llegan al aula, cuando los padres no apoyan ese proceso... ehhh... eso incide bastante, por supuesto no hay una constancia si no estudian el vocabulario pues ahí también nos vamos quedando.

\*Entonces, ¿esto hace que igual el proceso que realizan en el aula de clase no sea tan evidente por fuera?

Ehhh... puede llegarlo a ser en un chico que tiene debilidad porque hay chicos que son muy hábiles para el inglés y hacen todo lo que deben en casa, recuerdan muy fácilmente el vocabulario, como hay otros que se les dificulta hacerlo y si en casa no practican pues digamos que no van a salir...

\* Cuando ustedes se reúnen las tres profes de inglés ¿ustedes hacen como una estrategia de trabajo que sea consecutiva entre un curso y el otro?

Ehh... si básicamente se ve con mayor profundidad en cada curso superior, o sea los mismos temas, pero con más... con una gramática más compleja o se les va aumentando las palabras del vocabulario.

\* ¡ahh... creo que eso es todo por ahora, muchas gracias!

¡Vale!

**Maestro 2:**

Nombre: Carlos Alfredo Benavides Castañeda

Edad: 48

Género: Masculino

Preguntas:

1. ¿En qué Universidad estudió?

En la Universidad La Gran Colombia.

2. ¿Cuál título profesional recibió al graduarse? Y ¿En qué año?

Licenciado en Ciencias de la Educación: español-inglés, en el año 1995.

3. ¿Realizó trabajo de grado y /o tesis? ¿Cuál fue el tema?

Hice trabajo de grado, el tema fue Metodología para desarrollar la capacidad de aprendizaje de inglés en estudiantes de básica secundaria.

4. ¿Realizó prácticas pedagógicas?, ¿En qué instituciones o contextos?

Solo hice la práctica en un colegio distrital llamado Julio Cesar García, adscrito a la Universidad donde realicé el pregrado.

5. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

Ya son 21 años.

6. ¿Por qué considera usted que es indispensable la enseñanza del inglés en la infancia?

Es muy importante adquirir una segunda lengua desde temprana edad, porque es más fácil el aprendizaje de un niño entre 5 y 10, que un adolescente o un adulto.

7. ¿Considera que la enseñanza del inglés incide de alguna manera en la construcción de conocimiento y/o desarrollo del pensamiento de los niños y niñas?, ¿Cómo?

Debería ser así, pero la enseñanza del inglés es como una materia más que deben aprender, permite la construcción del conocimiento, pero no trasciende. Sin embargo, al ser el inglés el idioma universal le expande las posibilidades de aprender de otros tipos de cultura, y así mismo nuevos conocimientos.

8. ¿Cómo se trabaja la enseñanza del inglés en la institución donde usted labora actualmente? Dé ejemplos.

Bueno, se desarrolla un plan de estudios basado en estrategias de aula, pero considero que así no debería ser, porque es difícil trabajar de esta manera ya que como cualquier idioma se necesita que éste sea trabajado más en forma oral que escrito; además, que por ser educación popular los estudiantes no trabajan textos como Student's Book o Work's book que son herramientas necesarias para facilitar el aprendizaje de inglés.

9. ¿Piensa que el uso del inglés puede trascender el aula de clase?, ¿Cómo?

Si, al estudiante se le brinda la posibilidad de aprender por gusto propio el idioma inglés. Esto lo motiva para que se prepare y tenga la posibilidad de viajar a un país anglosajón y pueda defenderse con el vocabulario aprendido desde el aula.

10. ¿Considera que hay dificultades en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del inglés?, ¿Cómo?

Si, bastantes dificultades porque el maestro se enfrenta a grupos de 45 personas y es complicado enseñar en grupos tan numerosos, además se pierde el descubrir las habilidades de los estudiantes que poseen inteligencias múltiples de las que habla Howard Gardner; lo peor, es que la Institución brinda muy pocas horas en la semana para la enseñanza del inglés, y en muy pocas ocasiones se pueden utilizar las TICS, que considero promueven una enseñanza más flexible y dinámica, al igual que un laboratorio de inglés, que hace más práctica la enseñanza y aprendizaje de inglés, y es un problema común de las instituciones públicas.

**Maestro 3:**

Nombre: Paola Andrea Martínez Gonzáles.

Edad: 27 años.

Género: Femenino.

1. ¿En qué Universidad estudió?

En la Universidad Pedagógica Nacional, me gradué.

2. ¿Cuál título profesional recibió al graduarse? Y ¿En qué año?

Licenciada en Educación Infantil, en 2013.

3. ¿Realizó trabajo de grado y/o tesis? ¿Cuál fue el tema de éste?

Fue un estado del arte de los proyectos que se han realizado sobre arte, pero fue hasta el año 2012.

4. ¿Realizó prácticas pedagógicas?, ¿En qué instituciones o contextos?

Estuve en un jardín del bienestar familiar por Teusaquillo, que se llama “Arcoiris”, estuve en un colegio de Engativá, público y estuve también en una escuela rural “Valle del Abra” en Madrid, Cundinamarca, esa fue la última práctica que hice y era escuela unitaria.

\* ¿Trabajaba con todos los cursos?

Éramos tres practicantes...ehh.. no, no trabajábamos... o sea, a veces si trabajábamos con todos juntos y teníamos una experiencia de todos los grados, pero como éramos tres nos dividíamos.

\* ¿Con que cursos trabajaba?

Rotábamos, o sea estábamos con preescolar, tres niños de preescolar.... O uno trabajaba con los cinco niños de primero y segundo, cuarto y quinto solo había 6 niños...

\* ¿Pero con ellos trabajaban en inglés? ¿Todas las áreas?

Eh, no!... allá la maestra nos pedía que le ayudáramos ...

5. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene? ¿En qué instituciones ha trabajado?

Pues siempre acá, he trabajado acá en el Liceo Alta Blanca.

\* Ah, Ok!...¿y siempre con Transición?

Empecé dos años con jardín, estuve y luego con Transición.

\* ¿Siempre por los lados de preescolar?

Si, siempre en preescolar.

6. ¿Considera usted que es importante la enseñanza del inglés para la infancia colombiana?  
¿Sí o no? ¿Por qué?

Ehh... si, pues primero porque a uno, uno lo ve que a uno también le están pidiendo a estas horas de la vida que tenga como, que haya tenido acercamiento a la lengua extranjera y los niños yo no lo veo tanto como una obligación de que ellos no lo vayan a tener como para su proyecto de vida como un requisito indispensable, sino uno les ve el gusto por lo que los papás en esta época, estas generaciones los invitan a ver películas, los invitan a.... hay grupos musicales que ya están para esas edades, tantas cosas que ellos tienen, programas que ponen en esos canales de arte y esas cosas siempre están en inglés y español, entonces no es tanta la importancia de trabajarlo con ellos como un requisito para su proyecto de vida sino es algo que ellos buscan, que les enseñen otras cosas.

7. ¿Cuáles aspectos tiene en cuenta para organizar los contenidos a trabajar en la clase de inglés?

¿Qué aspectos tengo en cuenta?... Ehh... Digamos yo les enseño mucho acompañando el vocabulario, corporal... que me vean expresarlo también corporalmente y entonces, por ejemplo, este año por eso me ha gustado mucho el libro que estamos trabajando porque ahí el vocabulario lo trabajan con lenguaje de señas.

\* ¿Cómo se llama el libro?

Bebop de McMillan... y entonces digamos ellos están aprendiendo unas “action words”, entonces decía “coloring”, entonces en años anteriores yo les mostraba solo la imagen y se les dificulta más... a algunos porque hay algunos que no lo reciben tan fácil el... método de trabajo y este año entonces es pues trabajar la imagen, la palabra y le agregas el signo y ellos lo cogen fácil en una, en una clase ya...ehhh... estamos practicando como cinco palabras, “action words” y la mayoría lo tienen claro...mmm... Y el libro también les trabaja video, canciones con Karaoke, les van también haciendo como expresión corporal... la persona que está ahí cantando.

\* ¿Las necesidades e interés de los niños y las niñas hacen parte de estas consideraciones?

Ehh...si, digamos que día estábamos trabajando un tema nuevo que es sobre juegos, entonces pues uno les pide que ellos traigan materiales, digamos hay niños que no les gusta en el computador... hay una niña que no le gusta, yo no la puedo obligar, simplemente uno tiene en cuenta esas necesidades.... Nooo... no recuerdo el tema, pero las actividades que trabajamos yo me di cuenta que a ella no le gusta hacer esas cosas.

\* ¿Cómo ha sido el trabajo con Santiago? ¿Él va aprendiendo igual que los otros niños o es más lento? (niño con Síndrome de Down).

Él, lo que te digo del libro me ha ayudado mucho porque trabaja con señas y él se lo graba más por ese lado, él trabaja más por ese lado.... Aunque él siempre va un nivel más atrás que ellos, o sea como en el jardín, pero él es un niño pilo.

\* ¿Cuántos años tiene?

Siete, pero él aprende rápido... hay que practicarle mucho en la casa también, mandarles a los papitos las mismas flashcards, que trabajen mucho en lo de las canciones del libro..... si los otros aprenden fácil por ahí, él también.

8. ¿Conoce los criterios del gobierno para la enseñanza de la lengua extranjera, inglés?

En la universidad los trabajamos, pero no los he vuelto a usar... a leer, no.

9. ¿Cree que el uso del inglés pueda trascender el aula de clase?, ¿Cómo?

(Repite la pregunta hecha y hay un momento de silencio) Yo creo que esa parte está muy de la mano de los papás, si uno tiene la oportunidad de salir del aula de clase y si les puedes mandar otro tipo de actividades a los niños.... Por ejemplo, una vez pensé yo que para repasar vocabulario, en la casa tenían que hacer como unas transformaciones de espacios, entonces digamos estábamos aprendiendo que se llama “chair”, entonces yo les pedía, en la casa que cogieran una silla que fuera de ellos y con la ayuda de los papás la modificaran, la decoraran, que transformarán ese espacio ..... tenían que adecuarlo, sentarse a leer con los papás ahí todas las noches... ehhh... en esa parte yo sí creo que puede salirse del aula, si los papás colaboran y si se presta el espacio como para proponerles otras actividades que sean significativas para los niños.

10. ¿Considera que hay dificultades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el aula? ¿Cuáles?

Eh... si el grupo no tiene un nivel de concentración, no escuchan... puede afectar mucho porque los niños que... que... que sienten que el inglés es algo por ¡allaaaa! y que solo lo ven en el colegio y hay casos que sí, que solo lo ven en el colegio porque en la casa no tienen por ejemplo la Tablet para descargar las canciones y practicarlas, o no tienen la oportunidad de que alguien les hable, que venga y los salude por ahí de vez en cuando, que les pongan una película, yo creo que no.... Entonces.... Ehhhh.... ¡Uy! Se me fue.... ¿Cómo era la pregunta? (se le repite la pregunta).... Y qué...¡Ah!... y entonces ese tipo de niños llegan al aula y si tampoco los compañeros colaborar cuando uno está trabajando y no se hace nada, crea una barrera, que a uno le pasaba cuando chiquito, yo me acuerdo que yo estudiaba en un curso de cuarenta y cinco estudiantes y había momentos en que uno... la profesora me está hablando en chino y yo no le entiendo nada.... Yo no le entendía nada

\* Pero igual digamos la ventaja aquí es que los grupos son pequeños y el material...

Los grupos son pequeños y el material siempre está por ejemplo, con las canciones... los puedes poner a cantar, a bailar o uno los pone a crear cosas, también con las canciones que estábamos aprendiendo el periodo pasado, les dije que las aplicaran creando... haciendo

una composición en un cuadro, que hicieran un paisaje, un dibujo que ellos quisieran y aplicaran fingerpainting, coloring, painting, cutting, pasting.... Todo eso, entonces que lo... usando esas acciones, que recordando cómo se llamaban hicieran la creación de su cuadro... ese tipo de actividades a uno no se las hicieron cuando chiquito y por eso es que uno era tan terco, eso ayuda como a concentrar y ayuda a que a los niños no se les dificulte; pero hablando de dificultades que afecten mucho el aprendizaje de los niños, que el grupo sea muy grande, el grupo muy grande... eso afecta y también el compromiso en la casa, el compromiso de la familia, si no les están practicando, si no les mandan el material, no les repasan el vocabulario, uno llega a hacer las actividades, bueno listo, vamos a ver coloring, qué es coloring y lo vamos a hacer, traen un dibujo y si no practican la palabra o sea la están viendo, se les olvida.

\* ¿Siente que tenga dificultades, como maestra, a la hora de hacer la enseñanza del idioma?

...Con el inglés no señora.

\* No se le dificulta.

No, de pronto a veces que uno quisiera proponer actividades más creativas, pero igual uno siente como que es bonito trabajar con los niños, si uno los pone a trabajar en una imagen ellos le van a encontrar uso porque lo ven a uno motivado porque si lo ven a uno perdido e inseguro se lo transmite a ellos.

**Maestro 4:**

Nombre: Angie Yineth Palma Rojas.

Edad: 23 años.

Género: Femenino.

Preguntas:

1. ¿En qué universidad estudió?

En la universidad Libre de Colombia, en la sede del bosque popular.

2. ¿Cuál título profesional recibió al graduarse? Y ¿En qué año?

(Emmm) es licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas; (emmm), no me han dado el cartón porque no he hecho bien la tesis, pero ya estoy en eso, (se ríe un poco).

3. ¿Realizó trabajo de grado y/o tesis? ¿Cuál fue el tema de éste?

Tesis, tesis, es el mejoramiento de la comprensión oral del listening a partir de las estrategias metacognitivas.

4. ¿Realizó prácticas pedagógicas?, ¿En qué instituciones o contextos?

Sí, no con niños, (emmm), yo dictaba cursos de inglés los sábados en la universidad libre. La universidad libre ofrece cursis no digamos a los estudiantes de la universidad sino a la gente que vaya y se inscribe los sábados de 1 a 3 y de 3:30 a 5:30 de la tarde, yo dictaba esos cursos es con adolescentes y adultos, haya no es con niños.

5. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

3 años, (ummm), 1 año en un jardín de preescolar y 2 años en el Liceo Alta Blanca.

6. ¿Considera usted que es indispensable la enseñanza del inglés en la infancia colombiana? ¿Sí o no? ¿Por qué?

Es primordial, es muy importante, es más que importante, no sé cómo definirlo porque actualmente todo, ósea el inglés es el idioma general, ósea donde tu vayas debes hablar inglés porque si no hablas Frances, si no hablas chino, si no hablas a través del inglés te puedes comunicar igual en esos países, entonces no tanto como ósea antes no era tan importante pero ósea gracias o a causa de la globalización pues hay que digamos ir con eso y aprender inglés porque es necesario.

7. ¿Qué tiene en cuenta usted para organizar los contenidos a trabajar en la clase de inglés?

(Emmm), trato de en cada clase trabajar una habilidad entonces del listening, de speaking, de writing, de Reading,(emmm) vocabulario y pues obviamente la idea es que ellos sean partícipes, entonces no sea yo la que hable sino ellos son los que den las ideas, (emm) obviamente se tiene en cuenta la, parte de la creación de su parte argumentativa, es un poco difícil que lo hagan en inglés pero pues ellos lo intentan, lo bueno de los niños pequeños es que a ellos no les da miedo a diferencia de los grandes, no les da miedo cometer errores, hablar, entonces es chévere.

\* ¿Las necesidades de los niños y las niñas hacen parte de estas consideraciones?

Si claro, si la idea es que ellos puedan con lo que aprenden acá se puedan desenvolver en el contexto en el que ellos están, en las necesidades que ellos tengan es bastante se tiene siempre en cuenta esa parte.

8. ¿Conoce los documentos gubernamentales en torno a la enseñanza de la lengua extranjera, inglés?

Los lineamientos curriculares, los estándares en inglés y el marco común europeo.

9. ¿En sus propuestas tiene en cuenta estos documentos gubernamentales?

Ósea, en lo que proponen, si claro. Si de hecho las planeaciones y currículos se hacen con base en eso siempre.

10. ¿Cree que el uso del inglés pueda trascender el aula de clase?, ¿Cómo?

El uso del inglés siempre va más allá del aula de clase y debe hacerlo porque no es hablar inglés acá dos horas de la clase y pues ya me olvido, ellos siempre lo tienen presente con las películas, con las canciones, (emm) los papas le dicen a uno, no yo no sé y él me dice que es tal cosa, ellos resultan enseñándole a los papas, algo positivo es que a los niños les gusta también bastante entonces sí, si trasciende bastante.

11. ¿Considera que hay dificultades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el aula de clase? ¿Cuáles?

Si, (emmm) hay fortalezas, pero el tiempo es una de las dificultades (emmm) el tiempo no es suficiente, (emmm), hay niños que tienen más necesidades que otros, entonces (emm), yo digamos, hacemos la clase unos la cogen muy rápido otros no, pero no está el tiempo para yo sentarme con el niño que no ha entendido porque si no entonces dejo los otros 19, los 18, entonces es como esa disposición del tiempo lo que falta.

También es porque inten..., pues en el currículo se pide que se vean ciertos temas al periodo entonces pues uno también corre tras de eso, entonces a veces quedan muchos vacíos si el niño no entendió el tema anterior porque yo igual tengo que pasar al siguiente, me parece que es más que todo de tiempo y de poder sentarse con cada uno, más que todo con los que tienen esas necesidades y de fortalecer más aun a los que igual lo hacen de manera más fácil.

**Maestro 5:**

Nombre: Ana María Castaño Gómez.

Edad: 27 años.

Género: Femenino.

Preguntas:

1. ¿En qué universidad estudió?

En la universidad San Buenaventura de Bogotá.

2. ¿Cuál título profesional recibió al graduarse? Y ¿En qué año?

(Emmm), soy licenciada en educación para la primera infancia, este año 2017.

3. ¿Realizó trabajo de grado y/o tesis? ¿Cuál fue el tema de éste?

Sí, concepciones de infancia en las maestras en formación y ya graduadas.

4. ¿Realizó prácticas pedagógicas?, ¿En qué instituciones o contextos?

Sí, estuve en el Gimnasio del Norte, en el Gimnasio de los Andes, estuve en Los Cerezos, también pude trabajar en la Fundación San Mauricio, Fundación Desayunitos, en Fe y Alegría, San Mauricio ya había dicho San Mauricio, (emmm) Colegio Campestre del Norte, (emmm) Colegio Cristo Rey, en el Agro Colombiano y en otras instituciones del ICBF, no recuerdo exactamente bien los nombres.

\* ¿Cambiaban de lugar, rotaban?

Lo que pasa es que en primer semestre nos hacían un recorrido como por diferentes (emmm) instituciones que digamos le prestan algún tipo de servicio a los niños, a la primera infancia, ósea bibliotecas, digamos comedores comunitarios, este tipo de cosas; en segundo semestre ya me toco en cristo redentor ese semestre estuve ahí, en tercer semestre estuve en San Mauricio y bueno cada semestre tenía un sitio diferente.

5. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

3, en el gimnasio del norte y el Liceo Alta Blanca.

6. ¿Considera usted que es indispensable la enseñanza del inglés en la infancia colombiana?

¿Sí o no? ¿Por qué?

Si, pues digamos que es importante el inglés, pero no sé si me tiro lo que, yo te digo la respuesta y ustedes verán si sí, creo que es importante pero me parece a mí que es más importante otros dialectos antes que el inglés para mí, ósea de lo que yo, porque creo que nuestras raíces no están en el inglés, ósea nuestra segunda lengua no es un inglés, nuestra segunda lengua es una lengua materna de acá, una lengua indígena, entonces creo yo que sería mucho más importante para nosotros y para ellos primero conocer nuestras raíces para ahí si poder decir que nuestra segunda lengua es el inglés. Entonces, pero igual digamos que ya para como estamos, para cómo va el mundo ahorita y la sociedad, desafortunadamente el que no sabe inglés no tiene grandes posibilidades de seguir creciendo, entonces digamos en lo personal a mí me toco aprender inglés, pues me gusta y me encanta y me toco aprenderlo y lo hablo es por eso, pero sí creo que deberíamos tener otras lenguas primero antes de entrar a inglés.

7. ¿Qué tiene en cuenta usted para organizar los contenidos a trabajar en la clase de inglés?

(Emmmm) Bueno digamos que se rige uno también como por las pautas que ya maneja el colegio y la experiencia, ósea este es mi primer año en transición, siempre he trabajado en jardín entonces digamos que con los más pequeños siempre es más desde la experiencias, es más desde el juego, con ellos también pero ya vas centrándote un poquito más en, como en la parte más, no sé cómo decir como un poco más estructurada, entonces creo que uno arranca siempre como por lo básico, las cosas como de lo, ósea de lo que soy yo, eso lo aprendí también en el gimnasio del norte, quien soy yo, luego viene lo que me rodea, el otro, el espacio en el que estoy, el medio ambiente, es como de lo particular a lo macro. Entonces creo que sí se puede estructurar.

\* ¿Las necesidades de los niños y las niñas hacen parte de estas consideraciones?

Si y mira muchas veces uno, uno tu planeas, tu organizas tu malla curricular y ya tienes digamos, voy a trabajar esto y esto y de esta manera, pero el mismo andar con ellos te va mostrando si sí me sirve esto o no me sirve esto, entonces yo creo que uno siempre está pendiente de lo que los niños te están pidiendo porque igual quienes lo están aprendiendo son ellos, entonces de nada a ti te sirve planear una cosa y decir no, vamos a aprender esto sin tenerlos a ellos en cuenta, entonces sí creo que es importante también explorar otras opciones y no siempre como quedarse en lo mismo, por ejemplo yo a ellos les pongo mucha música en inglés no infantil, les pongo un poco de popsito, de rocksito, porque eso también les ayuda mucho para el oído.

8. ¿Conoce los documentos gubernamentales en torno a la enseñanza de la lengua extranjera, inglés?

Sé que hay un documento, sé que hay un lineamiento pedagógico de eso, pero como tal no lo he, ahí si me corchas.

9. ¿En sus propuestas tiene en cuenta estos documentos gubernamentales?

Digamos que en la universidad lo trabajé, pero así que yo te diga ahoritica es que me rijo completamente sobre el no.

10. ¿Cree que el uso del inglés pueda trascender el aula de clase?, ¿Cómo?

(Emm) Si, claramente, pues digamos que con niños no sé qué tan factible sea pero muchas veces cuando ellos salen de aquí van a, no sé a una biblioteca, van a otro sitio entonces van a otros espacios en los que ya encuentra uno muchas cosas en inglés, no solamente documentos o materiales físicos si no personas hablando en inglés entonces también eso a ellos los debe como motivar de cierto modo a no me puedo quedar solamente con lo que me enseñan acá y que no nos pase como nos pasó a muchos en el colegio que nos quedamos con el verbo to be de pre jardín hasta once y chao, entonces creo que si todo tiene, absolutamente todo siempre tiene que trascender más allá del aula de clase.

11. ¿Considera que hay dificultades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el aula de clase? ¿Cuáles?

(Emmm) Si, si porque no sabemos enseñar inglés, puede que tu sepas inglés, pero si tú no sabes realmente como, ósea como es la manera de llegarles a ellos creo que no se hace un buen trabajo y muchas veces se comete ese error, se cree que porque una persona tiene un conocimiento puede ser un profesor omitiendo la pedagogía, omitiendo ese ser pedagógico que tiene que estar en uno para poder llevar un buen trabajo, entonces yo creo que también uno por más que siempre, digamos yo misma también hay veces algunas pronunciaciones digo como será que si es así esta pronunciación o no,

(Emmm) el vocabulario con ellos tiene que ser muy específico, muy claro, es muy diferente, ósea si uno no puede hablarles como hablaría uno en inglés con un amigo, entonces creo que eso falla, en eso uno falla y dos el tiempo, el tiempo es muy corto y muchas veces lo que tu trabajas acá en casa no lo pueden trabajar por x o y razón se queda aquí, entonces queda estancado de cierta modo y no les permite a ellos como ir avanzando o ir creciendo entonces creo que eso no, creo que por ese lado no, ósea creo que hay dificultades por eso tanto en el aula como fuera de ella.

**Maestro 6:**

**Nombre:** Ángela Viviana Castro.

**Edad:** 28 años.

**Género:** Femenino.

**Preguntas:**

**1.** ¿En qué universidad estudió?

En la universidad Libre.

**2.** ¿Cuál título profesional recibió al graduarse? Y ¿En qué año?

Me gradué en el 2012, el título es Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas.

**3.** ¿Realizó trabajo de grado y/o tesis? ¿Cuál fue el tema de éste?

Si realice tesis, el tema era (emmm) la modificabilidad estructural cognitiva como herramienta pedagógica para favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

**4.** ¿Realizó prácticas pedagógicas?, ¿En qué instituciones o contextos?

(Emmm) Hice practica en un colegio distrital de la localidad de no me acuerdo, Como en el salitre más o menos, con niños de cuarto y quinto.

**5.** ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

Desde el 2012 a hoy al 2017, ósea son 6 años, trabajé en un instituto de idiomas en Villeta/ Cundinamarca y los otros años acá, trabajé un año allá y acá llevo seis años.

**6.** ¿Considera usted que es indispensable la enseñanza del inglés en la infancia colombiana? ¿Sí o no? ¿Por qué?

Sí, es muy importante y no solo para la infancia, los adultos también porque cada vez estamos en un mundo que lo pide más, no solamente inglés, pide saber más idiomas el ámbito laboral todos los trabajos lo requieren, todas las carreras lo requieren hasta en el SENA cuando uno estudia en el SENA le piden un nivel de inglés, entonces es importante

pues si obviamente desde la infancia, desde la niñez que tengan las bases y pues ya más grandecitos igual también es importante que lo hagan, que lo aprendan.

**7.** ¿Qué tiene en cuenta usted para organizar los contenidos a trabajar en la clase de Inglés?

Bueno, pues yo me guio por los libros, sin embargo, (emmm) digamos que tenemos la como la libertad de digamos mirar qué temas están en los libros y organizarlos de manera que pues más o menos uno vea que la temática puede seguir una secuencia o que sea fácil para los niños de acuerdo al nivel de cada uno, entonces miramos pues como los libros y organizamos las unidades de acuerdo a los temas que nosotras consideramos y creemos pertinentes.

\* ¿Las necesidades de los niños y las niñas hacen parte de estas consideraciones?

Sí claro, sí es importante (emmm) digamos casi siempre los conocemos con anterioridad entonces digamos yo sé con qué niños voy a trabajar el siguiente año y a partir de eso digo, bueno ellos más o menos son buenos en esto, planeemos por este lado o a ellos les gusta las imágenes, le gusta las canciones, entonces así va uno organizando los contenidos.

**8.** ¿Conoce los documentos gubernamentales en torno a la enseñanza de la lengua extranjera, inglés?

Bueno pues realmente no mucho, pero las políticas han cambiado bastante, (emmm) ellos tienen unos programas pues buenos en ciertos sentidos y no tanto en otros. Evidentemente son un poquito menos avanzados que digamos lo que trabajamos acá y en general en algunas instituciones privadas, es más bajo el nivel, pero se enfocan más hacia otras cosas como conocer el contexto de otros países, de llevar los hablantes nativos para que les cuenten, para que sean ellos quienes les enseñen, lo cual es positivo, pero también afecta la parte laboral de los docentes que son de acá de Colombia.

**9.** ¿En sus propuestas tiene en cuenta estos documentos gubernamentales?

No, no realmente no, pues no lo tengo mucho en cuenta, no.

**10.** ¿Cree que el uso del inglés pueda trascender el aula de clase?, ¿Cómo?

Si y tratamos de hacerlo, digamos que ese es nuestro proyecto que estamos desarrollando acá en el colegio, la idea es que ellos no solamente utilicen el inglés en la clase de inglés, sino que tengan otros espacios que lo usen en la cooperativa, que vean televisión en inglés, películas en inglés, canciones en inglés, para que lo implementen en las casas.

**11.** ¿Considera que hay dificultades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el aula de clase? ¿Cuáles?

Si todavía hay muchos, como decirlo, mucha prevención de parte de algunas familias, de pronto papas que no aprendieron y que todavía le tienen como un poquito de miedo que si yo no sé, no le puedo ayudar a mi hijo o que le dicen yo no sé, yo nunca aprendí entonces no le puedo (emmm) ayudar entonces ellos se contagian con ese miedo, con esas, como con esa mala actitud, creo que es más que todo eso, que los niños en general si se maravillan con aprender inglés pero en las casas hay un poquito de resistencia, igualmente también hay algunos niños que definitivamente no les gusta, que se les dificulta más que a otros y que les da pereza.

**Maestro 7: Johanna Torres**

Nombre: Johanna Milena Torres.

Edad: 37 años.

Género: Femenino

Preguntas:

1. ¿En qué universidad estudió?

En la U.P. N. sede Bogotá.

2. ¿Cuál fue el título que recibió, y en qué año?

Lic. en educación preescolar, en 1997.

3. ¿Realizó trabajo de grado y/o tesis? ¿Cuál fue el tema de éste?

Trabajo de grado, el tema fue sobre el desarrollo de habilidades sociales a través del arte con los niños de preescolar.

4. ¿Realizó prácticas pedagógicas?, ¿En qué instituciones o contextos?

Realicé prácticas en varios jardines de bienestar social, en casas vecinales, en colegios privados.

5. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene? ¿En qué instituciones ha trabajado?

15 años de experiencia. He trabajado en muchos colegios, no recuerdo todos los nombres, pero la mayoría han sido públicos.

6. ¿Considera usted que es importante la enseñanza del inglés para la infancia colombiana? ¿Sí o no? ¿Por qué?

Pues la verdad no es que considere que sea necesario, yo lo pongo es en controversia, básicamente pensaría que es más porque hay una ley, una disposición de la ley Nacional de Educación que exige unas áreas obligatorias, como lo son la segunda lengua, y otras que ya todos conocemos. Si sería importante en cuanto a esta intensidad horaria fuera más alta, y fuera de alguna manera más cualificada con los profesores o los maestros, digamos que, si

uno se va a acercar a la segunda lengua a estudiantes que tienen vacíos en sus procesos con la lengua materna, pues ahí de pronto falla uno en la intención.

7. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para organizar los contenidos a trabajar en la clase de inglés?

En primer lugar, la edad de los niños. Por ejemplo, a mí me gusta trabajar mucho la parte de pronunciación, de la relación que hay entre lo que ellos aprenden, con la realidad. Los niños vienen con unas prácticas de enseñanza en inglés muy sencillas, pero es porque el contexto no permite que nosotros como maestros ofrezcamos trabajos novedosos, y el interés de los niños por aprender no es el más óptimo. Por eso hay que ser cuidadoso al pensar en un plan de aula, porque también la institución exige ciertos contenidos, pero muchas veces no se pueden desarrollar como se espera, porque la dinámica y exigencias del grupo van tomando otro rumbo. Es mejor trabajar al ritmo de los niños, tener en cuenta sus necesidades, e inculcarles mucho la pronunciación.

\* ¿Tiene en cuenta los intereses y necesidades de los niños y las niñas como parte de esas consideraciones?

En ocasiones, porque si uno intenta darles gusto, se formaría un desorden, y más si es niño por niño. Lo ideal es trabajar en el aula algunos contenidos, que luego se ajustan a sus necesidades o intereses, y empiezan a integrarlos en sus vidas. Claro está que los contenidos no son aburridores ni están alejados de la realidad. Por eso como maestra, intento que mi trabajo no se vea como una dictadura, porque los niños también deben participar en lo que deben y quieren aprender, y siempre hay que escucharlos porque es ahí donde se puede ajustar el plan de aula, o por lo menos eso hago yo.

8. ¿Conoce los documentos gubernamentales en torno a la enseñanza de la lengua extranjera, inglés?

Alguna vez los escuché, pero la verdad no recuerdo los nombres ni sus propósitos.

9. ¿Cree que el uso del inglés pueda trascender el aula de clase?, ¿Cómo?

Si, siempre y cuando se evidencie el interés por aprender por parte de los niños; y digo niños, porque desde temprana edad hay que fomentar el uso y aprendizaje del inglés. Los

niños desde sus casas pueden empezar a practicar lo aprendido, a involucrar a la familia, y aprender más y más vocabulario para que en el futuro ya tengan adquiridas herramientas suficientes y se puedan desenvolver fácilmente con el idioma.

10. ¿Considera que hay dificultades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el aula de clase? ¿Cuáles?

Total, uno como maestro piensa que su método de enseñanza es el único y más eficaz, pero los niños van demostrando cómo aprenden, y en ocasiones se aleja de lo que uno consideraba la correcta forma de enseñanza, inclusive como docente también se evidencian dificultades, porque le toca a uno adecuarse a lo que dice el colegio, yo no soy formada en inglés, ni en idiomas, pero de alguna manera se me ha asignado esta carga en la escuela, entonces uno con sus herramientas, con lo que ha venido aprendiendo, por lo que uno aprende en el camino va integrando esto, pero no tiene la certeza de que sea la forma más adecuada o no. Entonces a veces suele pasar que hay mucho ensayo y error de cómo los niños se les puede llegar mejor, pero no hay la certeza de que esta estrategia sea la correcta porque uno muchas veces también trata o intenta confundir la enseñanza de la segunda lengua, con la lengua materna... entonces, así como uno escribe en español, así mismo lo enseña. Pero eso no pasa solamente en estos tiempos, las dificultades son de tiempo atrás, y los cambios positivos son muy pocos. La formación de los estudiantes depende de qué tan capacitado esté o no un maestro.

\* ¿Usted está capacitada en el idioma?

Como te decía, yo no soy formada en lenguas, pero si aproveché ese momento cuando la Secretaria de Educación buscó capacitar a los maestros en una segunda lengua, en inglés básicamente, y digamos que nos brindaron unos apoyos para poder estudiar en algunas universidades, yo estudié en la Universidad Central. Cada maestro conoce sus dificultades y sus vacíos, por eso es importante cualificar la profesión; en lo personal, esa oportunidad me brindó herramientas en la parte metodológica, y muchas de las cosas que nos hacían como actividades, eran muy lúdicas y prácticas, es decir, sentía que podía ganar más habilidades, podía aprender cómo enseñar y trasladar el conocimiento a mis estudiantes. Por eso las

dificultades que se evidencian en el aula, en su mayoría se nos pueden responsabilizar a nosotros los maestros porque no aprovechamos las oportunidades para seguir formándonos.

\* Bueno profe, muchas gracias por su colaboración.

Con el mayor de los gustos.

### **ANEXO No. 3: OBSERVACIONES A LA CLASE DE INGLÉS**

**Maestro 1:**

**Institución Privada Liceo Altablanca**

**Profesora Mónica Orjuela**

**Áreas de Inglés y Science (ciencias naturales) en los grados 1ro y 2do**

**Observación a las clases de Inglés y Science con grado el grado primero, jueves y viernes entre las 8:00 a.m. y las 11:45 a.m.**

La profesora Mónica está a cargo de las materias de Inglés y Science en los grados primero y segundo y se ha tenido la oportunidad de observar su trabajo en las dos áreas mencionadas. Durante el proceso de observación, se ha evidenciado que el trato con los niños y las niñas es amable y ellos le muestran cariño, aunque también les habla fuerte cuando no se comportan de acuerdo a lo esperado. Así los estudiantes la respetan y le prestan mucha atención.

Al iniciar la práctica y teniendo presente el marcado interés del colegio por mejorar el nivel de inglés de sus estudiantes, las docentes en formación creían que su clase se realizaba en su mayoría en inglés; pero en realidad su uso se limita a las rutinas “Good morning, Can I go to the bathroom, please?”, entre otras también a los nombres de los temas a trabajar, es decir si se va a hablar de las necesidades de la planta escribe el título en el tablero “plant's needs”, pero la explicación de este concepto lo hace en español. De la misma manera ocurre en la clase de inglés, en la cual los niños ven mucho vocabulario dependiendo el tema, pero cuando se acaba el desarrollo del mismo y el periodo académico este no se vuelve a nombrar.

La maestra comenta que inicialmente (hace unos dos años) intentó manejar la clase en inglés, pero desafortunadamente los niños y las niñas no entendían y por ello recurrió a hablarles en español la mayor parte del tiempo, sin volver a intentarlo con los nuevos grupos que hasta el momento han llegado a primero; esta situación generó en ella algunas prevenciones en cuanto a su permanencia en la institución puesto que en alguna ocasión

ella afirmó que al no usar mucho su inglés se le estaban olvidando algunas palabras y expresiones, lo cual no la hacía sentir bien.

Este año y por el énfasis que tiene el nuevo libro de trabajo llamado “think central” de la editorial Macmillan, la profesora está trabajando construcciones gramaticales sencillas como presente simple y presente continuo, con los niños y las niñas. Aunque ella manifiesta que estas estructuras pueden ser difíciles de aprender para los niños y las niñas más pequeños, y por ende no se muestra muy convencida con la idea de trabajar la gramática con ellos.

Durante el tiempo de la observación se vio una marcada tendencia a seguir las actividades del libro y trabajar los temas que están planteados dentro del plan de estudios del colegio de una manera tradicional, para estos fines ella utilizaba algunas guías, diversas actividades en el cuaderno, sin embargo se ha evidenciado que algunas de las actividades que realizaron las maestras en formación, le sirvieron para traer a su aula nuevas estrategias para el desarrollo de sus clases, para dicho fin ella utilizaba canciones, videos, actividades de movimiento corporal y el fortalecimiento del trabajo grupal.

Sin embargo, los temas que los niños y las niñas ven en la clase siguen teniendo una función meramente evaluativa, pues se trabajan con el fin de obtener buenos resultados en los exámenes y quizzes que la maestra realiza y si el resultado es negativo les envía una actividad para realizar en casa, la cual deben llevar nuevamente al colegio y explicarle a los compañeros como la realizaron y lo que aprendieron de ella para así poder recuperar la materia. Esta estrategia no ha resultado muy efectiva pues ella misma expresa que en muchas ocasiones los padres hacen la actividad y la envían al colegio, con muy buena presentación, bien hecha, pero los estudiantes en realidad no aprendieron nada porque fue un trabajo de los padres y no de ellos y ellas.

**Maestro 2:****Colegio Fe y Alegría San Ignacio- Bosa (concesión)****Docente: Carlos Benavides****Área de Inglés de los grados 3°****Observación a la clase con grado 302****Hora: 07:30 am a 9:00 am**

El docente Carlos Benavides es Licenciado en Ciencias de la Educación Español e inglés, egresado de la universidad La Gran Colombia, en el año 1.995. Es docente de inglés de grado tercero de primaria, y de algunos cursos de bachillerato. Todas sus clases las inicia con la oración del “Padre Nuestro” en inglés, a lo cual los niños y las niñas la recitan conforme a la enseñanza del docente.

Una vez finalizada la oración, los niños y las niñas deben hacer silencio para que él pueda llamar lista, pues tiene problemas de audición, y necesita que permanezcan en silencio para poder dar inicio a las clases.

Los niños y las niñas que asisten a la clase responden: “I am”, y en caso contrario responden “Absent” para quienes están ausentes. Enseguida toma su cuaderno de apuntes, se dirige al tablero para escribir la fecha y el tema del día en inglés. Aclara que esto debe ser escrito con lápiz rojo porque representa los temas y las clases que se han trabajado.

Recorre las filas, observando que los niños y las niñas ya tengan diligenciado lo anteriormente mencionado, para dictarles el objetivo del trabajo en clase, lo cual lo hace en español. Es un docente muy tranquilo, no pelea con sus estudiantes, pero cuando debe llamarles la atención, lo hace de forma respetuosa y sin gritos. Los niños y las niñas mantienen la atención de la clase mientras el docente está hablando y dirigiendo la actividad, una vez él toma asiento, los niños y niñas pierden su atención fácilmente.

En sus estrategias para un óptimo trabajo en clase, nombra un “monitor” por fila, el cual debe para revisar que sus compañeros estén atendiendo a las sugerencias de la clase, (al finalizar la clase los monitores deben dar un reporte de los niños y las niñas que no trabajaron, y el docente pone un signo – en la lista)

Normalmente, el docente escribe la actividad a realizar en el tablero, explica tres veces el trabajo a realizar. Las actividades por lo general consisten en dibujar algunos elementos representativos del tema que se esté trabajando, por ejemplo, las frutas. El docente las dibuja en el tablero, y solicita a los niños y las niñas buscar en el diccionario de español-inglés, la forma correcta de escribir la fruta.

El diccionario se convierte en un recurso necesario en todas las clases, porque el docente considera necesario que los niños y las niñas integren la escritura de la lengua extranjera.

Resalta el trabajo en grupo y compañerismo, cuando los estudiantes no cumplen con materiales solicitados para la clase, y con el diccionario. Para ellos hay puntos positivos representados con un + en la lista.

Los niños y las niñas que realicen el trabajo propuesto en las horas de clase, quedan exentos de tareas y valora los trabajos sobre 5, como nota cuantitativa, y quienes no, tienen la oportunidad de presentarlo al día siguiente, y su valoración es sobre 3. Adicional, de la tarea a realizar en casa.

La comunicación con los niños y las niñas en la clase, siempre es en español, a excepción del primer momento (la oración, y la asistencia). Por lo general su carga académica es de dos horas, y cede espacios para el juego dentro de la clase, pues considera que su labor además de enseñar, debe generar lazos de amistad y conexión con los niños y las niñas, porque de alguna manera de allí dependen óptimos resultados académicos.

Es un docente con 21 años de experiencia en instituciones públicas y privadas, con grados de secundaria. El trabajo con grado tercero, ha sido un pequeño recorrido de tan solo dos años, pues en sus palabras considera que “es más fácil trabajar con estudiantes grandes, porque entienden de alguna u otra manera lo que se les está comunicando, pero con los niños y las niñas es muy difícil porque no están inmersos en un mundo donde se hable frecuentemente inglés, son dos horas a la semana donde nos vemos, entonces el trabajo con ellos debe ser más sencillo”.

Cabe mencionar que, en su labor cotidiana se apoya de un cuaderno de notas para guiarse y orientarse en la clase. Adicional, es importante mencionar que la institución es de carácter

público y privado, es decir en concesión, por lo cual, demanda ciertos proyectos encaminados a la formación de los estudiantes como seres activos y participativos dentro de la sociedad, por ende, las clases de inglés en algún momento deben ser desarrolladas desde las estrategias de aula que plantea la institución, y se pierde el hilo conductor del plan de estudios de inglés.

**Maestro 3:****Institución Privada Liceo Altablanca****Profesora: Paola Martínez****Maestra titular del grado Transición A****Hora: 10:15 a.m. a 11:45 a.m.**

La profesora Paola inició la clase mostrando a los niños y las niñas el libro de trabajo que tienen este año, llamado “Bebop” y buscando la página en la que iban a trabajar, con lo que todos asumieron que era la hora de la clase de inglés y se mostraron muy animados. Luego, les pidió que recordaran los movimientos de la canción que estaban trabajando y algunos empezaron a representar acciones como saltar, montar a caballo, patinar, entre otras; mientras que hablaban, la maestra escribió el nombre de las acciones en inglés y construyó la pregunta “Can you...?”

De esta manera les colocó la canción que hace parte del libro de texto, en la cual se describen algunas acciones que realiza la protagonista y todos comenzaron a bailar muy animadamente, aunque se confundían con la acción que debían representar y la profesora tuvo que hacerlo con ellos y ellas un par de veces, advirtiéndoles que la última vez lo harían solos. Así lo hicieron y la mayoría de los niños y las niñas siguieron las indicaciones de la canción, aunque unos cuantos no estaban seguros de la acción que se indicaba allí. Después la profesora les entregó los libros y les preguntó qué era lo que estaban haciendo en esa página que no habían terminado. Algunos respondieron: “las entrevistas” y de esta forma ella les recordó que ya le habían preguntado a un compañero por las acciones que podían hacer y ahora era el turno de preguntarle a la profesora, para lo cual les recordó las posibles respuestas a la pregunta: Yes, I can y No, I can't. También les mencionó que no les respondería si no hacían la pregunta correcta y solicitó mi ayuda para poder hacer el ejercicio con todos los niños y niñas del grupo, 18 en total.

Mientras yo trabajaba con algunos niños y algunas niñas, noté que ella se tomaba el tiempo para hacer comparaciones con los que no sabían cómo construir las preguntas, pues dentro de sus rutinas tienen las preguntas: “Can I go to the bathroom, please? y Can you give me

toilet paper, please?” las cuales les permiten hacer la conexión entre el verbo en español y su forma de decirlo en inglés. Por lo que se puede observar que la maestra trata de darle sentido a lo que se está trabajando, partiendo de la cotidianidad de los estudiantes. Con este ejercicio finalizó la clase.

De acuerdo a lo que ella comenta, le parece importante hacer este tipo de ejercicios para reconocer los aprendizajes de los niños y las niñas y de esta misma forma realiza los exámenes, pues allí nota si manejan el tema o no, además porque considera que los ejercicios que realizan en este grado son más de listening (escucha) que de escritura y por lo tanto hacer exámenes escritos podría confundirlos y no evidenciar lo que verdaderamente han aprendido.

**Maestro 4:**

**Institución Privada Liceo Altablanca**

**Profesora: Angie Palma**

**Áreas: Science (Ciencias naturales) en los grados 2°, 3° y 4° e Inglés en grado 3°**

**Observación a la clase con 3B, jueves de 11:00 a.m. A 11:45 a.m. y con 4A viernes de**

**11:00 a.m. a 11:45 a.m.**

La profesora Angie Palma es la encargada de enseñar Inglés en los grados tercero y Ciencias (science) en segundo, tercero y cuarto, cabe resaltar que esta clase se desarrolla en Inglés. Ella inicia sus clases con un saludo, después explica el tema que se va a trabajar en el día o asigna una actividad correspondiente a los temas que han estado trabajando; en grado tercero con el tema “muscular system” (sistema muscular) y en cuarto, con el tema “digestive system” (sistema digestivo).

Para explicar el “muscular system”, la docente tuvo en cuenta los conocimientos previos sobre el “skeletal system”, y relacionó este conocimiento con el tema nuevo que se trabajaría haciendo referencia a aquellas partes que cubren los “bones” (huesos), después ella les entregó una guía que tenía un dibujo y algunas flechas con espacios para poder colocar los nombres de los músculos en ella. Cuando cada niño y niña tuvo su copia, ella empezó a preguntarles sobre los nombres de los “muscles” (músculos), algunos niños y niñas sabían los nombres y los decían en Inglés acompañándolos de su nombre en Español, y ella completó el listado en el tablero con ayuda de todos; luego escribió en Inglés un pequeño párrafo que contenía información sobre el tema, los niños y las niñas copiaron esto y después ella le indicó a una de las niñas que lo leyera.

Al finalizar la lectura, la maestra les preguntó cuáles palabras no conocían y cuales si, realizado esto, ella escribió un “key vocabulary” (palabras claves) con esas palabras y por medio de la lectura del párrafo, dejó que los niños y las niñas dedujeran que significaba cada una de ellas. Luego las escribieron en su cuaderno y así finalizó la clase.

Por otro lado, para trabajar el “digestive system” (sistema digestivo) en grado cuarto, la docente utilizó un video como primera actividad para lograr que los niños y niñas reconocieran o recordaran la función de dicho sistema, las partes y los órganos que lo componen. Durante la reproducción del video ella iba pausándolo e indicando las partes y repitiendo sus nombres. Posteriormente, ella les preguntó si sabían para que servía el “digestive system” y si alguno podría explicar cuál era el proceso que este sistema realizaba, en dónde empezaba y en dónde terminaba; con alguna gracia la mayoría de los niños y las niñas lo pudieron explicar, aunque hicieron algunos chistes sobre lo que sale por el recto, la profesora lo tomó como chiste y fue un momento gracioso.

Para continuar con la actividad, retomó las palabras y las escribió en el tablero tal y como lo había hecho en otras oportunidades, además de apoyar la descripción del “system” con la pronunciación y repetición de las palabras. Es importante mencionar que, en el desarrollo de las clases la profesora casi todas las instrucciones, explicaciones y expresiones las dice en inglés, igualmente en ocasiones habla en español para que los niños y las niñas puedan comprender todos los temas. También para la construcción de los conceptos ella utiliza las inferencias que hacen los niños y las niñas y sus conocimientos previos.

Para terminar, es relevante decir que la profesora utiliza mucho la palabra “focus” y la palabra “zancudo” y los niños y las niñas responden “splash”, estas dinámicas con el fin de que ellos recuperen la atención en la actividad que se está desarrollando. o para que hagan silencio cuando según ella “están muy habladores”.

**Maestro 5:****Institución Privada Liceo Altablanca****Profesora Ana María Castaño****Maestra titular del grado Transición B****Observación a la clase de Inglés con grado Transición B, jueves de 10:15 a.m. a 11:45 a.m. y viernes de 7:00 a.m. a 9:00 a.m.**

La profesora Ana María Castaño es la maestra titular del grado Transición B, acompaña todas las áreas de este grupo y tiene a su cargo 10 niños y niñas que se encuentran en las edades entre 5 y 6 años.

Cada día se inicia con la rutina de hacer una rifa entre los niños y las niñas para saber quién va a escribir la fecha, la cual es escrita en Inglés por el ganador. Después, se empieza la clase con el tema que estén viendo, para esta clase el tema a trabajar era “clothes” (ropa), los niños y las niñas sacaron sus cuadernos y empezaron a relacionar el vocabulario con una actividad de recortar y pegar prendas que habían hecho con anterioridad, ella les formuló algunas preguntas tales como: How do you say...? (¿Cómo se dice...?), ¿A qué palabra se parece ésta?, entre otras.

En el desarrollo de todas las actividades de la clase, ella usaba diversas expresiones en Inglés que los niños y las niñas ya conocen, por ejemplo, what color is? (¿Qué color es?), Do you have a jacket? (¿Tienes una chaqueta?), Do you know this word? (¿Conoces esta palabra?), Give me five (dame cinco), What is it? (¿Qué es esto?). También utilizaba algunas expresiones que motivan a los niños y las niñas a trabajar en clase, puesto que exalta los logros o aciertos de ellos.

Para continuar la actividad ella escribió las palabras en el tablero acompañadas de dibujos, y relacionó las palabras nuevas con algunas que los niños y las niñas conocían de su contexto, también gesticulaba bastante al pronunciar y separaba las palabras por sílabas para que los niños y las niñas pudieran pronunciarlas con facilidad.

La docente utilizaba la repetición como una estrategia para memorizar las palabras, al finalizar la clase realizó un dictado como repaso a los niños y las niñas, este consistía en que ella daba la indicación, por ejemplo, ahora vamos a dibujar “blue pants”, los niños y las

niñas tenían que dibujar la prenda y colorear con el color que se daba en la indicación. Este ejercicio también le sirvió para conocer la apropiación que tenían o no de los colores; para motivarlos utilizó premios, es decir, les decía que el niño o niña que más aciertos tuviera recibiría un premio a la hora del descanso,

Al finalizar el dictado revisó lo que cada niño y niña hizo y les fue diciendo y escribiendo cuales fueron los errores que cometieron, es importante decir que no usa calificaciones, sellos, caritas, entre otros. Además, la docente realizó un repaso con los colores que se les dificultaba recordar a algunos de ellos.

Por otra parte, para el desarrollo de las clases de Inglés, se utilizan dos libros de MacMillan llamados *Bebop Student's Book* y *Activity Book*, que los niños y las niñas deben comprar, puesto que el colegio los exige como herramientas importantes en el desarrollo de las clases. El *Student's Book*, contiene textos cortos, ilustraciones y un CD que sirve como apoyo audio-visual para cada una de las lecciones; el otro texto se llama *Activity Book*, el cual se va desarrollando dependiendo de la lección o el tema que los niños y las niñas estén aprendiendo, el libro es escrito e ilustrado por Lorena Peimbert y Myriam Monterrubio.

La profesora utiliza el texto como un recurso para el desarrollo de las temáticas, pero en ocasiones omite algunas palabras o lecciones que ella considera no son pertinentes. Asimismo, utiliza el libro para afianzar el vocabulario enseñado y así establecer relaciones con otros temas ya vistos, en una actividad que ella llama una “reunión de temas”.

En relación con lo anterior, la profesora manifestó que es muy importante el apoyo que se le brinda a los niños y las niñas en la casa con el repaso de los temas, pues esto ayuda a que las actividades en la clase sean más ágiles. Los niños y las niñas de Transición no tienen cuaderno de inglés, por lo cual ella decidió dividir el cuaderno de Español en dos partes, una para Español y la otra para Inglés registrando en él algunos ejercicios trabajados en la clase.

Por último, es importante mencionar que la profesora mencionó que al colegio le faltan algunos recursos didácticos que les den a ellas otras opciones para el desarrollo de nuevas actividades que aporten aprendizajes significativos a los niños, por ejemplo, ella considera que el colegio debería invertir más dinero en literatura inglesa, aunque es más costosa que

la de español, pero considera que es necesario hacerlo; también como requisito de la institución, todos los niños y niñas deben estar vinculados a una biblioteca pero por falta de gestión y apoyo de las familias, no es posible acercarse a nuevos materiales literarios.

Las dos clases terminaron con el inicio del refrigerio o el almuerzo.

**Maestro 6:****Institución Privada Liceo Altablanca****Profesora Ángela Castro****Área de Inglés en los grados 4to y 5to****Observación a la clase con 4 B de 7:20 a.m. a 8:00 a.m. y en dos oportunidades a la clase de 5 A de 10:15 a.m. a 11:45 p.m.**

Esta profesora está a cargo de la clase de Inglés con los grados cuarto y quinto y de la clase de Science con quinto. Con algunos de los niños y las niñas de este último grado lleva un proceso desde primero, por lo que conoce sus capacidades, habilidades y debilidades a la perfección.

Sus clases se realizan la mayor parte en Inglés, aunque no tiene inconveniente en utilizar el Español como apoyo cuando está explicando un tema y requiere de la ayuda de este idioma. A la vez que habla en Inglés, recurre a gestos faciales y movimientos corporales que le ayudan a explicar el vocabulario a sus estudiantes.

Emplea los diferentes recursos que el colegio ha dispuesto para la realización de la clase de Inglés, valiéndose de canciones e historias del libro, diseñadas para trabajar de manera interactiva. También utiliza guías que se encuentran en el “activity book” (libro de actividades) y organiza exposiciones en torno a los libros que tienen para “Reading Plan” (Plan lector), además de hacer explicaciones sencillas en el tablero cuando se ve un tema nuevo.

Inicialmente se pensó que era una maestra muy estricta y que sus clases debían ser magistrales, pero lo que se puede ver es que tiene un grado de confianza con los estudiantes que los hace sentir cómodos, expresar sus ideas libremente e incluso bromear con la profesora, lo que hace más relajada la clase y a la vez más enriquecedora.

La profesora reconoce que el contexto de la institución, con grupos pequeños de estudiantes que cuentan en su mayoría con los elementos de trabajo necesarios y el apoyo de sus

familias, es importante para la consecución de los logros académicos, así como establece diferencias en los procesos de cada niño y niña, de acuerdo al dominio del idioma o interés por aprenderlo por parte de sus padres o familiares cercanos.

Su trabajo se enfoca en la construcción gramatical, el vocabulario y la pronunciación, corrigiendo inmediatamente a los estudiantes cuando se equivocan, aunque no se evidenció claramente cuál es su actitud ante situaciones en que los niños o las niñas no muestren una comprensión del tema. Realiza quizes sorpresa, a través de los cuales observa qué niños y niñas han comprendido los temas y cuáles están confundidos. Aunque al momento de la observación no se pudo apreciar la forma en que trabaja con aquellos niños y niñas que no han alcanzado los logros propuestos y solo hizo un comentario acerca de la necesidad de repasar más en sus casas y hacer ejercicios en la plataforma (incluida en el libro) que está diseñada para practicar allí.

En relación a la forma como trabajan los niños y las niñas, la maestra tiene identificados a los estudiantes que tienen un nivel bajo, que en su mayoría están en la parte de atrás del salón, pero no les dedica una atención especial y considera que con la ayuda de sus compañeros pueden mejorar su nivel, aunque también expresa que en todo el tiempo que lleva trabajando con ellos, esto no ha ocurrido.

Por otra parte, los temas a trabajar en los últimos grados de la primaria son más complejos y como la institución tiene un enfoque de exploración en el bilingüismo, los niños y las niñas estudian estructuras gramaticales como presente perfecto, comparativos, superlativos y pasado simple; los cuales están planteados en el libro de texto que manejan, sin embargo la maestra los refuerza mediante explicaciones y actividades que tienen una duración entre 4 y 8 clases, dependiendo de la complejidad del tema. Apoyándose en los estudiantes que tienen mejor nivel de inglés para mostrar en el tablero como se construyen las oraciones con el tema que se esté trabajando.

Al respecto, la maestra considera que se haría un mejor trabajo si los niños y las niñas estuvieran divididos por niveles (principiante, intermedio y avanzado) y los temas vistos correspondieran a los procesos de cada uno de ellos y ellas, lo anterior basado en su propia experiencia como aprendiz y así mismo, expresa que los estudiantes nuevos o aquellos a

quienes no se les facilita el inglés, desafortunadamente se empiezan a quedar atrás y difícilmente lograr ponerse al nivel promedio del curso. Asunto que, de acuerdo a las dinámicas del colegio y los compromisos de la maestra queda sin resolver, pues no hay tiempo para trabajar con ellos de manera individual.

**Maestro 7: Johanna Torres****Colegio La Palestina I.E.D (público)****Docente: Johanna Torres - área de Inglés de los grados 1°, 2° y 3°****Observación a la clase con grado 103****Hora: 09:00 am a 11:00am**

La docente Johanna Torres, es Lic. En Educación preescolar, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. Su labor como docente data de aproximadamente 15 años en sectores públicos y privados. Actualmente labora en la I.E.D La Palestina como docente de “speaking”, en grado 1ero 2do y 3ero.

Es una docente que ha enriquecido su formación, gracias a la iniciativa de la Secretaría de Educación, con el objetivo de capacitar docentes en una lengua extranjera, como el inglés. De allí que ejerza hoy en día como docente de inglés en una institución pública. Por lo general, sus clases inician con saludos como “Hello class, how are you?”, y los niños y las niñas responden de acuerdo a lo que han aprendido.

Además de ser docente de inglés, es docente de narrativa, por lo cual los niños y las niñas manejan un solo cuaderno con una división para estas dos asignaturas. Solicita a los niños abrir los cuadernos, y revisar el último tema que trabajaron; constantemente hace estas peticiones en inglés, y los niños y las niñas atienden sus solicitudes.

Revisa cuaderno por cuaderno, evidenciando que todos los estudiantes estén al día con sus saberes, quienes no, deben adelantarse en clase. Escribe la fecha y el tema a trabajar en el tablero, y los niños y las niñas deben diligenciarlo en el cuaderno. En ese momento los niños y las niñas manifiestan que no saben en donde escribir, sí en narrativa o en speaking, porque la docente hace cambio de horarios de forma autónoma; sin embargo, es evidente que para algunos estudiantes no es fácil comprender que la clase es en inglés y por lo tanto corresponde a la parte de “speaking” del cuaderno, por ende, la docente debe pasar puesto por puesto, revisando que estén en dicha asignatura.

Les abre el cuaderno, y con un marcador pone un punto como referencia para iniciar. Una vez ellos han terminado, deben pasar por filas al escritorio de la docente, para poner algunos sellos correspondientes con el tema propuesto. Con esta herramienta, la docente busca que los niños y las niñas agilicen en su trabajo, porque no les demanda realizar un dibujo como tal, y luego deben colorearlo “sin dejar espacios en blanco”.

Para finalizar, deben escribir la acción o representación del sello en inglés, por lo menos tres veces. Los estudiantes que terminen la actividad en clase, reciben un sello de acuerdo a la calidad del trabajo. Estos sellos corresponden a: Excellent y Good, y quienes se han esforzado más de lo esperado, reciben doble sello (esto, como forma de incentivar el trabajo en clase, afirma la docente).

Durante el trabajo en clase, ambienta el espacio con música en inglés, y los niños y las niñas tienen la oportunidad de bailar, cantar y expresarse corporalmente mientras realizan sus deberes. No grita, ni se expresa negativamente hacia sus estudiantes, al contrario, es cariñosa y demuestra interés al trabajo con los niños y las niñas con problemas de aprendizaje.

Es reflexiva, en tanto evalúa los propósitos de aprendizaje al finalizar la clase, y toma nota de los aspectos negativos y positivos de la misma. Hace uso de la lengua materna, al tiempo que de la lengua extranjera, creando una conexión de significados para una comprensión significativa. Diligencia en el diario del aula, aspectos relevantes que surgieron en la clase, respondiendo así, a los requerimientos de la institución. Su trabajo es realizado en concordancia al plan de aula, sin embargo, es consciente que el trabajo que ella ha propuesto, no se puede desarrollar de forma lineal, porque las necesidades y desempeños de los niños y las niñas son inciertas.

Cabe resaltar que su comunicación es asertiva, en la medida que los niños y las niñas responden a sus solicitudes, considerando importante el error, como forma de aprendizaje. Siempre está en constante diálogo, y recuerda las frases cotidianas de comunicación dentro de la clase de inglés.

# ANEJO No. 4: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS HISTORIAS DE VIDA

CATEGORÍA DE ANÁLISIS / PARTICIPANTES	FORMACIÓN PROFESIONAL	EXPERIENCIA	RELACION DEL MAESTRO CON:			
			CONTEXTO	SABER ESPECÍFICO COMO APRENDIZ	SABER ESPECÍFICO COMO MAESTRO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
Mae: 1: <b>Mónica Orjuela</b>	<p>Cuando me gradué del colegio mi primera elección fue ser maestra de inglés de primaria, revisando pasarelas y costos encontré en la Universidad El Bosque el pensum que se acoplaba más a mis intereses y el enfoque era en enseñanza de este idioma que un diseño más teórico. Fui muy dedicada en mi universidad y los profesores reconocen en mí la responsabilidad y mis habilidades en este idioma. Fui organizadora de simposios con ASOCCOP (Asociación Colombiana De Profesores De Inglés). Mi proyecto de grado: <i>Phonological awareness: A step into english language development</i> le fue otorgado mención de honor y está publicado en la revista virtual de la Universidad de Pamplona.</p> <p>(Licco Tibabita) Allí con la población de quinto realice mi proyecto de grado. A nivel personal me estoy formando maestrías y especializaciones que se relacionan con el tema del aprendizaje de inglés o trastornos de aprendizaje.</p>	<p>Tuve reconocimientos durante todo mi bachillerato por mi habilidad de entender, hablar y escribir en este idioma. Fui seleccionada en el colegio para representarlo en un concurso de comprensión de lectura que realizaba la editorial de los libros que utilizaba allí. Mis compañeros me llamaban "la bilingüe" y todas recurrían a mí cuando no entendían las tareas. Mi vida profesional empezó estando estudiando, mi primer empleo fue en el Colegio La Santísima Eucaristía. Mi segunda experiencia (Licco Tibabita) fue también todo un reto ya que debía inglés de pre-jardín a sexto. Este colegio puso en un verdad este era mi proyecto de vida, las directivas se dirigían a los docentes de inglés progrezo y no apoyaban el trabajo docente. Al llegar al Licco Alta Blanca encontré un proyecto donde el inglés es muy importante.</p>	<p>(Segunda Institución) Fue una experiencia retadora ya que los niños tenían varios inconvenientes disciplinares y las familias no apoyaban la labor frente al área de la lengua extranjera. Los chicos mayores demandaban más llamados de atención y la población era muy difícil ya que venían de diferentes sectores de escasos recursos.</p> <p>(Licco Alta Blanca) encontré un proyecto donde el inglés es muy importante y la participación de los padres es positiva y muy comprometida.</p>	<p>Al a edad de 7 u 8 años, mi hermana mayor trajo a casa un casete de la cantante Britney Spears a escucharlo. El ritmo me encantó y sin entender que decían repetía y repetía la letra hasta el punto que mi mamá quien había estudiado inglés en la universidad me dijo pronunciadas muy bien. Le hablé de eso y me encantaba escuchar canciones en inglés y gracias a mi hermana obtuve más casetes de diferentes grupos como Backstreet Boys y N'Sync. A pesar de que me encantaba escucharlo, en grado 2do y 3ro en la materia que peor me iba era inglés, ya que mi habilidad se limitaba a escuchar y no a producir textos orales ni escritos. Esta situación llevó a que mi madre me comprara una enciclopedia en inglés la cual utilizaba para guiarme y al mismo tiempo para jugar a ser profesora de inglés de mis muñecos... Con la llegada de la pre-adolescencia a la casa, mi habilidad se escuchó y entender el inglés fue aumentando ya que veía series en inglés y asociaba lo que escuchaba con los subtítulos en español, a partir de ese momento solo me gustaba ver series con subtítulos y yo me perdía ni un capítulo de Buffy la Cazavampiros.</p> <p>(En la universidad) Desde el principio me fue muy bien y me encantó el hecho que algunos de mis compañeros fueran nativos de esta lengua ya que me generaba un reto poder expresarme y hacerme entender con ellos. Licco esto confirmó una vez más que esta era mi profesión y el inglés mi compañero de vida.</p>	<p>(Segunda institución) dictaba inglés y otras materias las cuales no eran mi fuerte, pero aun así me arriesgaba a dártais. En un futuro lo no me voy enfocando en primaria si no como coordinadora de programas de bilingüismo en colegios para aportar desde mi trabajo de grado nuevas estrategias para el aprendizaje de esta lengua a nivel pre-escolar y primaria.</p> <p>(Licco Alta Blanca) las directivas promueven mucho la enseñanza del inglés y el material de apoyo es muy bueno. Los niños les encanta cantar y conocer nuevo vocabulario lo cual hace sentir que mi trabajo va por buen camino.</p>	
Mae: 2: <b>Carlos Benavides</b>	<p>Por cuestiones o situaciones de la vida empecé a estudiar Contaduría pero por costosa de la carrera no pude continuar así que vi la oportunidad en la licenciatura de lenguas modernas y seguí inglés. No estudié otro idioma porque cada lengua necesita por lo menos 5 años de estudio. Estudié al finalizar en el Instituto británico de idiomas, y conocí profesores americanos, canadienses y australianos lo mejor de los australianos sus inglés excelente y pronunciación.</p> <p>Mis proyecciones a futuro son viajar a FURHANN Inglaterra a realmente mejorar y perfeccionar mi aprendizaje de inglés, por ahora seguiré trabajando si me dan la oportunidad en Fe y Alegría de seguir por en bachillerato.</p>	<p>Al salir de la Universidad se me dificultó conseguir empleo ya que los países en algunos colegios se enseñaban inglés y francés y yo poco de francés. Mi primera experiencia fue en un colegio de educación popular en dos colegios del barrio Perdomo.</p>	<p>Realmente en la enseñanza del inglés del colegio en la universidad sí había diferencia porque ya los docentes todo el tiempo hablaban el inglés. Trabajé con niños de estrato 6 con medios tecnológicos laboratorios bien dotados pero poco les importó ya que lo tenían todo, además algunos arreglos porque han viajado y han tenido contacto con extranjeros.</p>	<p>Mi primer acercamiento al inglés lo tuve cuando era pequeño y mi padre me traía libros de los jefes de él en inglés y yo me iba leyendo los interesantes, desde ahí me gustó conocer otro idioma.</p> <p>Al primer maestro lo tuve en Bachillerato ya que soy de la vieja guardia y a partir de bachillerato nos daban el nivel de inglés y el maestro era nativo, descomplicado, comprensivo con sus alumnos con las actividades cotidianas. Tengo una anécdota con un docente de inglés que me decía que yo era un maestro de inglés, que era muy bueno, yo en realidad me dio mal genio porque mi pasión era la contaduría pública, así que no fue mi prioridad.</p>	<p>La sencillez y el querer aprender de estos niños me motivó porque les gustaba las basadas en inglés y querían cursar el inglés en las lecciones de las canciones.</p>	
Mae: 3: <b>Paola Martínez</b>	<p>En mi formación universitaria conté con mucha suerte al contar con una maestra sencilla, del uso constante y de mostrarme a los niños como un juego al que todos pueden entrar.</p>	<p>Después de mi formación, mi primera experiencia ha sido en el colegio Licco Alta Blanca, en el cual no puedo manejar el espacio de inglés con mi grupo a cargo y he trabajado en un colegio bilingüe y conocido cientos de vocabulario por los más pequeños.</p>	<p>En cuanto a la manera en que se enseñaba el inglés en el colegio y en la universidad sí había diferencia porque ya los docentes todo el tiempo hablaban el inglés. Trabajé con niños de estrato 6 con medios tecnológicos laboratorios bien dotados pero poco les importó ya que lo tenían todo, además algunos arreglos porque han viajado y han tenido contacto con extranjeros.</p>	<p>Recuerdo claramente que cuando era muy pequeña en el colegio, el inglés para mí era un espacio que generaba mucha ansiedad, puesto que no sentía que tuviera las herramientas necesarias para poder responderle a mi maestra cuando ella indagaba sobre lo que hasta el momento yo había logrado comprender. Mi primera experiencia de inglés solo la tengo presente en el momento en el cual es el siguiente: la veo a ella entrar a nuestro salón y me va muy tranquila y clara cuando hablaba, lo cual me motivó a querer aprender inglés. Cuando ya inicié mi bachillerato tuve la grandiosa experiencia de contar con grandes maestros. Comprendí con sus palabras y con mis saberes. También contábamos con materiales muy buenos cuando cuando algún niño se resistía, también muchas actividades en el English club, como desfiles, concursos, presentaciones de recitales, también se trabajaba mucho desde la producción escrita, y la presentación de obras de teatro.</p> <p>Me causó el inglés mucho me causaba mucha curiosidad saber que podía expresar mis ideas de otra manera, que al ser lo que quería aprender otro idioma y así lo que me expresara de los extranjeros, para luego compartir muchos de mis saberes con otras personas.</p>	<p>La sencillez y el querer aprender de estos niños me motivó porque les gustaba las basadas en inglés y querían cursar el inglés en las lecciones de las canciones.</p>	
Mae: 4: <b>Anny Palma</b>	<p>Mi motivación fue mi profesora de inglés de noveno, décimo y once, ella era una muy bella persona y buena profesora, también me motivaba el hecho de que siempre obtenía buenas notas y buenos resultados de aprendizaje en esta área. Al salir del colegio quisiera aprender idiomas o ser médica forense, finalmente me decidí por las humanidades e idiomas.</p> <p>Siempre me han gustado los idiomas. Así que elegir una universidad en la pudiera aprender dos al mismo tiempo, también me motivaba el hecho de que siempre obtenía buenas notas y buenos resultados de aprendizaje en esta área. Al salir del colegio quisiera aprender idiomas o ser médica forense, finalmente me decidí por las humanidades e idiomas.</p> <p>Mis materias en la universidad son de tipo disciplinar (inglés, francés, castellano e literarias) y también materias que nos instruyen sobre pedagogía y didáctica. El proyecto de grado fue sobre el fortalecimiento de la habilidad de listening (comprensión oral) en estudiantes adolescentes - adultos de un curso de inglés. Mis proyecciones para un mediano plazo son ir a un país extranjero para así perfeccionar mi nivel de inglés, presentar un examen oficial y estudiar una maestría en didáctica de las lenguas. También estoy dentro de un curso francés ya que no quiero dejar de lado ningún idioma, quiero mantenerme practicando el inglés y el francés.</p>	<p>Antes de salir de la universidad ya había trabajado con niños como recreadora y en un jardín infantil. Mi primera experiencia como maestra fue en un jardín infantil ubicado en el barrio Galán.</p> <p>Trabajé con instrucciones privadas, nunca en colegios oficiales.</p>	<p>En cuanto a la manera en que se enseñaba el inglés en el colegio y en la universidad sí había diferencia porque ya los docentes todo el tiempo hablaban el inglés. Trabajé con niños de estrato 6 con medios tecnológicos laboratorios bien dotados pero poco les importó ya que lo tenían todo, además algunos arreglos porque han viajado y han tenido contacto con extranjeros.</p>	<p>En las prácticas pedagógicas me sentí muy bien ya que yo era la titular del curso, es decir, tenía toda la libertad para hacer las actividades que yo planeaba, todas las planeaciones se desarrollaban sin ningún problema y todo el tiempo del curso (2 horas cada sábado) estaba a mi disposición. Revisé el hecho de que yo planeaba, todas las planeaciones se desarrollaban sin ningún problema y todo el tiempo del curso (2 horas cada sábado) estaba a mi disposición. Revisé el hecho de que yo planeaba, todas las planeaciones se desarrollaban sin ningún problema y todo el tiempo del curso (2 horas cada sábado) estaba a mi disposición.</p>	<p>En las prácticas pedagógicas me sentí muy bien ya que yo era la titular del curso, es decir, tenía toda la libertad para hacer las actividades que yo planeaba, todas las planeaciones se desarrollaban sin ningún problema y todo el tiempo del curso (2 horas cada sábado) estaba a mi disposición.</p>	
Mae: 5: <b>Ara María Castaño</b>	<p>Mi motivación fue mi profesora de inglés de noveno, décimo y once, ella era una muy bella persona y buena profesora, también me motivaba el hecho de que siempre obtenía buenas notas y buenos resultados de aprendizaje en esta área. Al salir del colegio quisiera aprender idiomas o ser médica forense, finalmente me decidí por las humanidades e idiomas.</p> <p>Siempre me han gustado los idiomas. Así que elegir una universidad en la pudiera aprender dos al mismo tiempo, también me motivaba el hecho de que siempre obtenía buenas notas y buenos resultados de aprendizaje en esta área. Al salir del colegio quisiera aprender idiomas o ser médica forense, finalmente me decidí por las humanidades e idiomas.</p> <p>Mis materias en la universidad son de tipo disciplinar (inglés, francés, castellano e literarias) y también materias que nos instruyen sobre pedagogía y didáctica. El proyecto de grado fue sobre el fortalecimiento de la habilidad de listening (comprensión oral) en estudiantes adolescentes - adultos de un curso de inglés. Mis proyecciones para un mediano plazo son ir a un país extranjero para así perfeccionar mi nivel de inglés, presentar un examen oficial y estudiar una maestría en didáctica de las lenguas. También estoy dentro de un curso francés ya que no quiero dejar de lado ningún idioma, quiero mantenerme practicando el inglés y el francés.</p>	<p>Desde el aspecto laboral, saber inglés me ayudó en mis primeros trabajos, ya que era en el colegio bilingüe, Gimnasio del Norte. Esta experiencia me ayudó muchísimo a sentirme cómoda en inglés porque su forma de trabajar es muy interesante y enriquecedora. Allí empecé el año de prescolar dándole 30% de la jornada en inglés y el otro 70% en español, pero a medida que va transcurrendose el año pasan a 50/50 y finalizan utilizando el inglés un 70% y el español solo un 30%. Desde que me hice la transición es mucho más agradable para los niños y aunque yo no tengo una pronunciación perfecta puedo desarrollar la clase sin problemas, además como hay muchos niños de otros países, algunos de ellos me corregían de forma amable cuando me equivocaba. Claro que debo reconocer que al principio me fue fácil, me daba pena equivocarme porque siempre siento ese miedo y me siento abrumada con el método de</p>	<p>En general nosotros tenemos más contacto con el inglés en las películas, las instrucciones de las cosas están en inglés y es mucho más cómodo. El interés de los niños es diferente porque en Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés. En Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés. En Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés. En Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés.</p>	<p>Recordando cómo fue mi primer encuentro con el inglés, un momento particular se viene a mi mente: un regalo en clase. Fue hacia aproximadamente un año cuando me regalaron un CD de Britney Spears. Me encantó el tiempo que me permitieron escucharlo en la posibilidad de viajar constantemente a Estados Unidos y cuando regreñaba me contaba absolutamente todo lo que me había pasado en ese momento. Me encantó la música y a los regalos de mi prima fui enamorándome del inglés.</p> <p>En el colegio en el que estudié hasta filo de primaria, el inglés no me iba muy bien, ya que al estudiarlo me sentía un poco tímida y sin embargo trataba de estar en contacto con diferentes estratos que me permitieran seguir creciendo en el idioma.</p> <p>Desde que era pequeña, pero sí, sabía que aprender inglés me ayudaría a conocer y viajar por todo el mundo. Al igual que en el colegio, en la universidad el nivel de inglés fue el mismo, no era algo que implicara un gran reto.</p>	<p>Con respecto a mis proyecciones a futuro, me voy como una vacación y a pesar de eso voy a trabajar en la comunidad, ya que me gusta mucho transformar vidas y pensamientos, así como ser mejor como seres humanos.</p>	
Mae: 6: <b>Angela Castro</b>	<p>Recuerdo que cuando entré a primer semestre en la universidad nos pusieron a hacer una exposición con un compañero, teníamos que hacer una cartelerita explicando los pasos de una receta que queríamos enseñarle a los compañeros, no recuerdo bien cual era nuestra receta, pero entre los pasos decía revolver así que buscamos en el diccionario la palabra revolver y decía "revolver", así que la escribimos y cuando la profesora nos preguntó que queríamos decir con "revolver" le explicamos que era revolver, pero ella nos dijo entre risas que no era revolver, sino revolver (arma de fuego), todos nos reímos mucho de esa exposición.</p> <p>En cuanto a por qué decidí estudiar inglés, la verdad no fue mi primera opción, yo sabía que quería ser maestra, primero pensé en estudiar ciencias sociales porque era lo que más me gustaba, me gusta la historia y me presenté a dos universidades para ciencias sociales, pero no pasó, entonces me dijeron que pensara en algo más que estuviera por esa línea y recordé que siempre había sido buena en inglés y que era algo que era muy importante aprender en ese momento y papá me había dicho que hacer un curso de inglés, así que decidí irme a estudiar inglés y quería ser maestra porque había dos cosas al mismo tiempo. Otra cosa que me motivó fue la amistad con la profesora de inglés del colegio porque ella hablaba varias idiomas y a mí me parecía muy chévere poder hablar tantos idiomas y conocer gente de otros países, así que esa también fue una razón para decidirme a estudiar esta carrera.</p> <p>Estudí en la Universidad Libre, allá se ve el idioma los primeros semestres, enfocado en la gramática y luego se hacen énfasis en la literatura propia de cada lengua y la didáctica y materias interdisciplinarias como lineamientos, la práctica desde séptimo semestre.</p> <p>Por otra parte, la universidad daba la opción de hacer la práctica en inglés y francés, pero para francés solo había un colegio distrital en la Ciudadela, así que los horarios de práctica allí eran muy difíciles de cuadrar, además mis compañeros decían que el ambiente era pesado, los niños eran complicados y yo me hice parte de la decisión de hacer la didáctica en inglés, porque allí había más. Soy licenciada en inglés e idiomas, soy licenciada en prescolar y magister en educación.</p>	<p>En cuanto al trabajo, en último semestre una compañera me ayudó con un trabajo fuera de Bogotá, era en Villota solo los sábados de 8 a 1 y de 2 a 5, dando clases a niños de todas las edades. Al mismo tiempo aquí en Bogotá (Licco Alta Blanca) se retiró el profesor de inglés y una profesora que me conocía me recomendó, me hicieron la entrevista y aquí me contrataron para enseñar inglés. No he trabajado con bachillerato, pero me gusta la primaria porque los niños son muy agradables y además así donde construyen las bases de todos sus aprendizajes futuros, por eso me gusta enseñar en primaria, aunque sí tengo la oportunidad de trabajar con otros cursos también lo haría.</p>	<p>En general nosotros tenemos más contacto con el inglés en las películas, las instrucciones de las cosas están en inglés y es mucho más cómodo. El interés de los niños es diferente porque en Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés. En Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés. En Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés.</p>	<p>Yo creo que ser maestra es una vocación y a pesar de eso voy a trabajar en la comunidad, ya que me gusta mucho transformar vidas y pensamientos, así como ser mejor como seres humanos.</p>	<p>Yo creo que ser maestra es una vocación y a pesar de eso voy a trabajar en la comunidad, ya que me gusta mucho transformar vidas y pensamientos, así como ser mejor como seres humanos.</p>	
Mae: 7: <b>Johana Torres</b>	<p>Que no tuviera nada que ver con el inglés, que muchos seminarios iban a lo práctico, a lo teórico, a lo que realmente se requiere aplicar o tener en cuenta ya en las prácticas pedagógicas cotidianas.</p> <p>Considero que todo lo que uno estudie puede tener una funcionalidad si uno se la encuentra, muchas de esas clases a veces se convierten en parte del conocimiento enciclopédico, cultural o disciplinar que todo docente debe tener.</p> <p>En cuanto a mi proyecto de grado estuvo dirigido al desarrollo de habilidades sociales con niños y niñas de educación primaria. El tema de mi tesis es el día de hoy ha estado presente en mi labor docente, inclusive en mi tesis de maestría, puesto que considero esencial tratar de formar en primera instancia sujetos seres humanos.</p> <p>Sin contar con la experiencia de un mes en aquel Jardín de garaje. Mi primer contacto de trabajo fue con una asociación comunitaria, me dejó grandes recuerdos pese a que la remuneración tampoco era la justa pues fue un lugar donde aprendí mucho, sentía que estaba creciendo y me gustaba el trabajo que hacía.</p> <p>Trabajé con padres comunitarios a las que yo podía enseñar parte de mis conocimientos teóricos y ellas parte de su experiencia laboral, era un intercambio de saberes. Se trabajaba desde pedagogías críticas, por lo que desde el comienzo de labor docente me cuestionaron esas teorías relacionadas con la educación popular. No obstante, cuando comencé a trabajar con niños y niñas me demandaba todo mi tiempo, yo quería estudiar más, sentirme más plenamente realizada.</p> <p>Entonces me acordé concurse y me ubiqué en el distrito y empecé a trabajar con estudiantes de primaria. He pasado por varios colegios de distintas localidades, he estudiado, he tenido experiencias bellísimas, otras muy duras, otras no tan</p>	<p>Mi acercamiento al inglés fue mucho después de mí pregrado, motivada por la necesidad de trabajar con los extranjeros, particularmente en el distrito de Bogotá por la secretaria de educación del distrito, la cual en ese momento me contrató. Puse fué relativamente fácil pero equivalentemente fue la remuneración, es decir, mi primera experiencia no duró sino un mes, me sentí explotada y maltratada y por supuesto más remuneración supege por lo que tenía experiencia. Gracias a Dios no duró mucho pero sí aprendí bastante de lo que me iba a hacer, de lo que no se debe permitir, de porque uno como profesional se debe cualificar y hacer valer su profesión. Fue en un Jardín pequeño, en la zona cunata, cerca de donde yo vivía. No me acuerdo el nombre, creo que estoy olvidado.</p>	<p>En general nosotros tenemos más contacto con el inglés en las películas, las instrucciones de las cosas están en inglés y es mucho más cómodo. El interés de los niños es diferente porque en Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés. En Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés. En Villota los niños iban por interés y sabían que era solo unas horas más de inglés.</p>	<p>Me encantó el tiempo que me permitieron escucharlo en la posibilidad de viajar constantemente a Estados Unidos y cuando regreñaba me contaba absolutamente todo lo que me había pasado en ese momento. Me encantó la música y a los regalos de mi prima fui enamorándome del inglés.</p> <p>En el colegio en el que estudié hasta filo de primaria, el inglés no me iba muy bien, ya que al estudiarlo me sentía un poco tímida y sin embargo trataba de estar en contacto con diferentes estratos que me permitieran seguir creciendo en el idioma.</p> <p>Desde que era pequeña, pero sí, sabía que aprender inglés me ayudaría a conocer y viajar por todo el mundo. Al igual que en el colegio, en la universidad el nivel de inglés fue el mismo, no era algo que implicara un gran reto.</p>	<p>Yo creo que ser maestra es una vocación y a pesar de eso voy a trabajar en la comunidad, ya que me gusta mucho transformar vidas y pensamientos, así como ser mejor como seres humanos.</p>	



CATEGORÍA DE ANÁLISIS/ PARTICIPANTES	FORMACIÓN PROFESIONAL	EXPERIENCIA	CONTEXTO	SABER ESPECÍFICO	RELACION DEL MAESTRO CON: SABER ESPECÍFICO COMO MAESTRO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
Maestro 1: Mónica Orjuela		La profesora Mónica está a cargo de las materias de inglés y ciencia en los grados primero y segundo. En cuanto al hecho de no hablarle la mayoría del tiempo en inglés la maestra comenta que inicialmente (hace unos dos años) intentó manejar la clase en inglés, pero desafortunadamente los niños y las niñas no entendían y por ello recurrió a hablarle en español la mayor parte del tiempo, sin volver a intentarlo con la clase en inglés, pero desafortunadamente los niños y las niñas no entendían y por ello recurrió a hablarle en español la mayor parte del tiempo, sin volver a intentarlo con los nuevos grupos que hasta el momento han llegado a primero.	En cuanto al hecho de no hablarle la mayoría del tiempo en inglés la maestra comenta que inicialmente (hace unos dos años) intentó manejar la clase en inglés, pero desafortunadamente los niños y las niñas no entendían y por ello recurrió a hablarle en español la mayor parte del tiempo, sin volver a intentarlo con los nuevos grupos que hasta el momento han llegado a primero, esta situación género en ella algunas prevenciones en cuanto a su permanencia en la institución puesto que en alguna ocasión ella afirmó que al no usar mucho su inglés se le estaban olvidando algunas palabras y expresiones, lo cual no la hacía sentir bien.		Se ha evidenciado que el trato con los niños y las niñas es amable y ellos le muestran cariño, aunque también les habla fuerte cuando no se comportan de acuerdo a lo esperado. Así los estudiantes respetan y le prestan mucha atención. Al iniciar la práctica y teniendo presente el mercado interior del colegio por mejorar el nivel de inglés de sus estudiantes, las docentes en formación crean que su clase se realizaba en su mayoría en inglés; pero en realidad su uso se limita a las rutinas: "Good morning, Can I go to the bathroom, please?", entre otros también a los nombres de los temas a trabajar, es decir si se va a hablar de las necesidades de la planta escribe el título en el tablero "plants needs", pero la explicación de este concepto lo hace en español. De la misma manera ocurre en la clase de inglés, en la cual los niños ven mucho vocabulario dependiendo el tema, pero cuando se acaba el desarrollo del mismo y el periodo académico este no se vuelve a nombrar, que al no usar mucho su inglés se le estaban olvidando algunas palabras y expresiones, lo cual no la hacía sentir bien. Este año y por el desafío que tiene el nuevo libro de trabajo llamado "think central" de la editorial Macmillan, la profesora está trabajando construcciones gramaticales sencillas como presente simple y presente continuo, con los niños y las niñas.	Durante el tiempo de la observación se vio una marcada tendencia a seguir las actividades del libro y trabajar los temas que están planteados dentro del plan de estudios del colegio de una manera tradicional, para estos fines ella utilizaba algunas actividades que se encuentran en el cuaderno, sin embargo se ha evidenciado que algunas de las actividades que realizaron las maestras en formación, le sirvieron para crear a su aula nuevas estrategias para el desarrollo de sus clases, para dicho fin ella utilizaba canciones, videos, actividades de movimiento corporal y el fortalecimiento del trabajo grupal. Los temas que los niños y las niñas ven en la clase siguen teniendo una función meramente evaluativa, pues se trabajan con el fin de obtener buenos resultados en los exámenes y quizzes que la maestra realiza y si el resultado es negativo les envía una actividad para realizar en casa, la cual deben llevar nuevamente al colegio y explicarle a los compañeros como la realizaron y lo que aprendieron de ella para así poder recuperar la materia. Esta estrategia no ha resultado muy efectiva pues ella misma expresa que en algunas ocasiones los padres hacen la actividad y la envían al colegio, con muy buena presentación, bien hecha, pero los estudiantes en realidad no aprendieron nada porque fue un trabajo de los padres y no de los niños.
Maestro 2: Carlos Benavides	El docente Carlos Benavides es Licenciado en Ciencias de la Educación Español e Inglés, egresado de la Universidad La Gran Colombia, en el año 1.995. Es un docente con 21 años de experiencia en instituciones públicas y privadas, con grados de secundaria.	Es docente de inglés de grado tercero de primaria, y de algunos cursos de bachillerato, cede espacios para el juego dentro de la clase, pues considera que su labor, además de enseñar, debe generar lazos de amistad y conexión con los niños y las niñas, por lo que maneja una manera de alguna manera de allí dependen óptimos resultados académicos. Es un docente con 21 años de experiencia en instituciones públicas y privadas, con grados de secundaria.	Es importante mencionar que la institución es de carácter público y privado, es decir en este caso por lo demanda ciertos proyectos encaminados a la formación de los estudiantes como seres activos y participativos dentro de la sociedad, por ende, las clases de inglés en algún momento deben ser desarrolladas desde las estrategias de aula que plantea la institución, y se pierde el hilo conductor del plan de estudios de inglés.		Todas sus clases las inicia con la oración del "Padre Nuestro" en inglés, a lo cual los niños y las niñas le recitan conforme a la enseñanza del docente. Los niños y las niñas que asisten a la clase responden: "I am", y en caso contrario responden "Absent" para quienes están ausentes. Enseguida toma su cuaderno de apuntes, se dirige al tablero para escribir la fecha y el tema del día en español y en inglés, y su valoración es sobre 3. Representa los temas y las clases que se han trabajado. Resalta el trabajo en grupo y compañerismo, cuando los estudiantes comparten sus materiales con quienes no llevan lo solicitado como el diccionario. Para ellos hay puntos positivos representados con un + (más) en la lista. Los niños y las niñas que realicen el trabajo propuesto en las horas de clase, quedan exentos de tareas y valoro los trabajos sobre 5, como nota cuantitativa, y quienes no, tienen la oportunidad de presentarlo al día siguiente, y su valoración es sobre 3. Adicional, de la tarea a realizar en casa. La comunicación con los niños y las niñas en la clase, siempre es en español, a excepción del primer momento (la oración) y la asistencia). Por lo general su carga académica es de dos horas.	En sus estrategias para un óptimo trabajo en clase, nombra un "monitor" por fila, el cual debe revisar que sus compañeros estén atendiendo a las sugerencias de la clase, al finalizar el día en español y en inglés, para dar un reporte de los niños y las niñas que no trabajaron y el docente pone un signo - (menos) en la lista. Normalmente los niños realizan la actividad a realizar en el tablero, explica tres veces el trabajo a realizar. Las actividades por lo general consisten en dibujar algunos elementos representados en el tablero, como por ejemplo, trabajando, por ejemplo, las frutas. El docente las dibuja en el tablero, y solicita a los niños y las niñas buscar en el diccionario de español-inglés, la forma correcta de escribir la fruta. El diccionario se convierte en un recurso indispensable en todas las clases porque el docente considera necesario que los niños y las niñas integren la escritura de la lengua extranjera. Cabe mencionar que en su labor cotidiana, se apoya de un cuaderno de notas, para guiarse y orientarse en la clase.
Maestro 3: Paola Martínez		le parece importante hacer este tipo de ejercicios para reconocer los aprendizajes de los niños y las niñas y de esta misma forma realiza los exámenes, pues allí nota si manejan el tema o no, además porque considera que los ejercicios que realizan en este grado son más de listening (escucha) que de escritura y por lo tanto hacer exámenes escritos podría confundirlos y no evidenciar lo que verdaderamente han aprendido.			La profesora les entregó los libros y les preguntó qué era lo que estaban haciendo en esa página que no habían terminado. Algunos respondieron: "las entrevistas" y de esta forma ella les recordó que ya le habían preguntado a un compañero por las acciones que podían hacer y ahora era el turno de preguntarle a la profesora, para lo cual les recordó cuáles eran las posibles respuestas a la pregunta: "Yes, I can y No, I can't". También les mencionó que no les respondería si no hacían la pregunta correcta. ella se tomaba el tiempo para hacer comparaciones con los que no sabían cómo construir las preguntas, pues dentro de sus rutinas tiene las preguntas: "Can I go to the bathroom, please?"; "Can you give me toilet paper, please?"; las cuales les permiten hacer la pregunta y el verbo en español y en inglés de decirlo en inglés. Por lo que se puede observar que la maestra trata de darle sentido a lo que se está trabajando, partiendo de la cotidianidad de los estudiantes. Con este ejercicio finalizó la clase.	les pidió que recordaran los movimientos de la canción que estaban trabajando y algunos empezaron a representar acciones como saltar, montar a caballo, patinar, entre otras; mientras que hablaban, la maestra escribió el nombre de las acciones en inglés y construyó la pregunta "Can you...?". De esta manera les colocó la canción que hace parte del libro de texto, en la cual se describen algunas acciones que realiza la protagonista y todos comenzaron a bailar muy animadamente, aunque no continuaron con la acción que debían representar y la profesora tuvo que hacerlo con ellos y ellas un par de veces, advirtiéndoles que la última vez lo harían solos. Así hicieron una muestra de los niños y las niñas siguiendo las indicaciones de la canción, aunque unos cuantos no estaban seguros de la acción que se indicaba allí. Los ejercicios que realizó en este grado son más de listening (escucha) que de escritura y por lo tanto hacer exámenes escritos podría confundirlos y no evidenciar lo que verdaderamente han aprendido.
Maestro 4: Angy Palma		La profesora Angie Palma es la encargada de enseñar inglés en los grados tercero y cuarto, cabe resaltar que esta clase se desarrolla en Inglés.	La profesora Angie Palma es la encargada de enseñar inglés en los grados tercero y cuarto, cabe resaltar que esta clase se desarrolla en Inglés.	En salud, después explica el tema que se va a trabajar en el día o asigna una actividad correspondiente a los temas que han estado trabajando; en grado tercero con el tema "muscular system" (sistema muscular) y en cuarto, con el tema "digestive system" (sistema digestivo). Posteriormente, ella les preguntó si sabían para que servía el "digestive system" y si alguno podría explicar cuál era el proceso que este sistema realizaba, en dónde empezaba y en dónde terminaba, con alguna gracia la mayoría de los niños y las niñas lo pudieron explicar, aunque hicieron algunos chistes sobre lo que sale por el recto, la profesora les hizo un momento gracioso. Es importante mencionar que en el desarrollo de las clases, la profesora casi todas las instrucciones, explicaciones y expresiones las dice en inglés, igualmente en ocasiones habla en español para que los niños y las niñas puedan comprender todos los temas. Para explicar el "muscular system", la docente tuvo en cuenta los conocimientos previos sobre el "relacionado con el sistema muscular" y relacionó este con el de nuevo que se trabajaría haciendo referencia a aquellas partes que cubren los "bones" (huesos)	En el desarrollo de todas las actividades de la clase, ella usaba diversas expresiones en inglés que los niños y las niñas ya conocen, ella escribió las palabras en el tablero acompañadas de dibujos, y relacionó las palabras nuevas con algunas que los niños y las niñas conocían de su contexto, también, gesticulaba bastante al pronunciar y separaba las palabras por sílabas para que los niños y las niñas pudieran pronunciarlas con facilidad. La docente utilizaba la repetición como una estrategia para memorizar las palabras, al finalizar la clase realizó un dictado como repaso a los niños y las niñas, este consistía en que ella daba la indicación, por ejemplo, ahora vamos a dibujar "blue pants", los niños y las niñas tenían que dibujar la prenda y colorear con el color que se daba en la indicación. Este ejercicio también le sirvió para conocer la apropiación que tenían o no de los colores; para motivarlos utilizó premios, es decir, les decía que el niño o niña que más acertara tuviera recibido un premio a la hora del descanso, al finalizar el dictado revisó lo que cada niño y niña hizo y les fue diciendo y escribiendo cuáles fueron los errores que cometieron, es importante decir que no usa calificaciones, sellos, cartitas, entre otros. Además el docente realizó un repaso con los colores que se les dificultaba recordar a algunos de ellos. Por otra parte, para el desarrollo de las clases de inglés se utilizan dos libros de MacMillan llamados BeBob Student's Book y Teacher's Book.	
Maestro 5: Ana María Castaño		La profesora Ana María Castaño es la maestra titular del grado Transición B, acompaña todas las áreas de este grupo y tiene a su cargo 10 niños y niñas que se encuentran en las edades entre 5 y 6 años.	Por último, es importante mencionar que la profesora mencionó que al colegio le faltan algunos recursos didácticos que les den a ellas otras opciones para el desarrollo de nuevas actividades que aporten aprendizajes significativos a los niños, por ejemplo, ella considera que el colegio debería invertir más dinero en literatura inglesa, aunque es más costosa que la de español, pero considera que es necesario hacerlo; también como requisito de la institución, todos los niños y niñas deben estar vinculados a una biblioteca pero por falta de gestión y apoyo de las familias, no es posible acercarse a nuevos materiales literarios.	Cada día se inicia con la rutina de hacer una fila entre los niños y las niñas para saber quién va a escribir la fecha, la cual es escrita en inglés por el ganador. Después, se emplea la clase con el tema que están viendo, para esto ella a trabajar era "clothes" (ropa), los niños y las niñas sacaron sus cuadernos e empezaron a relacionar el vocabulario con una actividad de recortar y pegar prendas que habían hecho la semana anterior, ella les formuló algunas preguntas tales como: How do you say...? (¿Cómo se dice...?), ¿A qué palabra se parece está?, entre otras. Por ejemplo, what color is? (¿Qué color es?), Do you have a jacket? (¿Tienes una chaqueta?), Do you know this? (¿Conoces esta palabra?), Give me five (dame cinco), What is it? (¿Qué es esto?). También utilizaba algunas expresiones que motivan a los niños y las niñas a trabajar en clase, puesto que exalta los logros o aciertos de ellos. La profesora manifestó que es muy importante el apoyo que se le brinda a los niños y las niñas en la casa con el repaso de los temas, pues esto ayuda a que las actividades en la clase sean más ágiles.	En el desarrollo de todas las actividades de la clase, ella usaba diversas expresiones en inglés que los niños y las niñas ya conocen, ella escribió las palabras en el tablero acompañadas de dibujos, y relacionó las palabras nuevas con algunas que los niños y las niñas conocían de su contexto, también, gesticulaba bastante al pronunciar y separaba las palabras por sílabas para que los niños y las niñas pudieran pronunciarlas con facilidad. La docente utilizaba la repetición como una estrategia para memorizar las palabras, al finalizar la clase realizó un dictado como repaso a los niños y las niñas, este consistía en que ella daba la indicación, por ejemplo, ahora vamos a dibujar "blue pants", los niños y las niñas tenían que dibujar la prenda y colorear con el color que se daba en la indicación. Este ejercicio también le sirvió para conocer la apropiación que tenían o no de los colores; para motivarlos utilizó premios, es decir, les decía que el niño o niña que más acertara tuviera recibido un premio a la hora del descanso, al finalizar el dictado revisó lo que cada niño y niña hizo y les fue diciendo y escribiendo cuáles fueron los errores que cometieron, es importante decir que no usa calificaciones, sellos, cartitas, entre otros. Además el docente realizó un repaso con los colores que se les dificultaba recordar a algunos de ellos. Por otra parte, para el desarrollo de las clases de inglés se utilizan dos libros de MacMillan llamados BeBob Student's Book y Teacher's Book.	
Maestro 6: Angela Castro		En relación a la forma como trabajan los niños y las niñas, la maestra tiene identificados a los estudiantes que tienen un nivel bajo, que en su mayoría están en la parte de atrás del salón, pero no les dedica una atención especial y considera que con la ayuda de sus compañeros pueden mejorar su nivel, aunque ella misma expresa que en todo el tiempo que lleva trabajando con ellos, esto no ha ocurrido. La maestra considera que se haría un mejor trabajo si los niños y las niñas estuvieran divididos por niveles (principiante, intermedio y avanzado) y los temas vistos correspondieran a los procesos de cada uno de ellos y ellas, lo anterior basado en su propia experiencia como aprendiz y así mismo, expresa que los estudiantes nuevos o aquellos a quienes no se les facilita el inglés, desafortunadamente se	La profesora reconoce que el contexto de la institución, con grupos pequeños de estudiantes que cuentan en su mayoría con los elementos de trabajo necesarios y el apoyo de sus familias, es importante para la consecución de los logros académicos, así como establece diferencias en los procesos de cada niño y niña, de acuerdo al dominio del idioma o interés por aprenderlo por parte de sus padres o familiares cercanos. La institución tiene un enfoque de exploración en el bilingüismo	Inicialmente se pensó que era una maestra muy estricta y que sus clases debían ser magistrales, pero lo que se puede ver es que tiene un grado de confianza con los estudiantes que los hace sentir cómodos, expresa sus ideas libremente e incluso bromear con la profesora, lo que hace más relajada la clase y a la vez más enriquecedora. Su trabajo se enfoca en la construcción gramatical, el vocabulario y la pronunciación, corrigiendo inmediatamente a los estudiantes cuando se equivocan, aunque no se evidenció claramente cuál es su actitud ante situaciones en que los niños o las niñas no muestran una comprensión del tema. Realiza actividades a través de las cuales observa qué niños y niñas han comprendido los temas y cuáles están confundidos. Aunque al momento de la observación no se pudo apreciar la forma en que trabaja con aquellos niños que no han alcanzado los logros propuestos y solo hizo un comentario acerca de la necesidad de repasar más en sus casas y hacer ejercicios en la plataforma (incluida en el libro) que está diseñada para practicar allí. Los niños y las niñas estudian estructuras gramaticales como presente perfecto, comparativos, superlativos y pasado simple, los cuales están planteados en el libro de texto que manejan, sin embargo la maestra los refuerza mediante explicaciones y actividades que tienen una duración entre 5 y 10 minutos, dependiendo de la complejidad del tema. Apoyándose en los estudiantes que tienen mejor nivel de inglés para mostrar en el tablero como se construyen las oraciones con el tema que se está trabajando. De acuerdo a las dinámicas del colegio y los compromisos de la maestra queda sin resolver, pues no hay tiempo para trabajar con ellos de manera individual.	Empieza los diferentes recursos que el colegio ha dispuesto para la realización de la clase de inglés, valiéndose de canciones e historias del libro, diseñadas para trabajar de manera interactiva. También utiliza guías que se encuentran en el libro de texto, así como el libro de actividades y organiza exposiciones en torno a los libros que tienen para "Reading Plan" (Plan lector), además de hacer explicaciones sencillas en el tablero cuando se ve un tema nuevo. Sus clases se realizan la mayor parte en inglés, aunque no tiene inconveniente en utilizar el Español como apoyo cuando está explicando un tema y requiere de la ayuda de este idioma. A la vez que habla en inglés, recurre a gestos fáciles y dibujos corporales que le ayudan a explicar el vocabulario a sus estudiantes.	
Maestro 7: Johana Torres		Su labor como docente data de aproximadamente 15 años en sectores públicos y privados. Actualmente labora en la I.E.D La Palestina como docente de "speaking", en grado primero, segundo y tercero. Su trabajo es realizado en concordancia al plan de aula; corresponden a los requerimientos de la Secretaría de Educación, que el trabajo que ella ha propuesto no se puede desarrollar de forma lineal porque con las necesidades y desempeños de los niños y las niñas son inciertas.	Diligencia en el diario del aula, aspectos relevantes que surgen en la clase, respondiendo así, a los requerimientos de la institución.	Por lo general, sus clases inician con saludos como "Hello class, how are you?", y los niños y las niñas responden de acuerdo a lo que han aprendido constantemente hace estas peticiones en inglés, y los niños y las niñas atienden sus solicitudes. Revisa cuaderno por cuaderno, evidenciando que todos los estudiantes atienden al día con sus deberes, quienes no, deben adelantarse en clase. Escribe la fecha y el tema a trabajar en el tablero, y los niños y las niñas deben diligenciarlo en el cuaderno. En ese momento los niños y las niñas manifiestan que no saben en donde escribir, si en narrativa o en speaking, porque la docente hace cambio de horarios de forma autónoma; sin embargo, es evidente que para algunos estudiantes no es fácil comprender que la clase es en inglés y por lo tanto corresponde a la parte de "speaking" del cuaderno, por ende, la docente debe pasar puesto por puesto, revisando que estén en dicha asignatura. No grita, ni se expresa negativamente hacia sus estudiantes, al contrario, es cariñosa y demuestra interés al trabajo con los niños y las niñas con problemas de aprendizaje. Cabe resaltar que su comunicación es asertiva, en la medida que los niños y las niñas responden a sus solicitudes, considerando importante el error, como forma de aprendizaje. Siempre está en constante diálogo, y recuerda las frases cotidianas de comunicación dentro de la clase de inglés.	Por lo general, sus clases inician con saludos como "Hello class, how are you?", y los niños y las niñas responden de acuerdo a lo que han aprendido constantemente hace estas peticiones en inglés, y los niños y las niñas atienden sus solicitudes. Revisa cuaderno por cuaderno, evidenciando que todos los estudiantes atienden al día con sus deberes, quienes no, deben adelantarse en clase. Escribe la fecha y el tema a trabajar en el tablero, y los niños y las niñas deben diligenciarlo en el cuaderno. En ese momento los niños y las niñas manifiestan que no saben en donde escribir, si en narrativa o en speaking, porque la docente hace cambio de horarios de forma autónoma; sin embargo, es evidente que para algunos estudiantes no es fácil comprender que la clase es en inglés y por lo tanto corresponde a la parte de "speaking" del cuaderno, por ende, la docente debe pasar puesto por puesto, revisando que estén en dicha asignatura. No grita, ni se expresa negativamente hacia sus estudiantes, al contrario, es cariñosa y demuestra interés al trabajo con los niños y las niñas con problemas de aprendizaje. Cabe resaltar que su comunicación es asertiva, en la medida que los niños y las niñas responden a sus solicitudes, considerando importante el error, como forma de aprendizaje. Siempre está en constante diálogo, y recuerda las frases cotidianas de comunicación dentro de la clase de inglés.	