

**UNA MIRADA A LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS QUE SE ENTRETEJEN
EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS DESDE LAS
CREENCIAS DE SIETE DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL. (CICLO DE PROFUNDIZACIÓN)**

ANGIE YUSLAYNE MANRIQUE MARTÍNEZ

YEIMY JOHANNA SIERRA SOLER

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C**

2021

**UNA MIRADA A LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS QUE SE ENTRETEJEN
EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS DESDE LAS
CREENCIAS DE SIETE DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL. (CICLO DE PROFUNDIZACIÓN)**

Autoras

ANGIE YUSLAYNE MANRIQUE MARTÍNEZ

YEIMY JOHANNA SIERRA SOLER

Tutora

CONSUELO ROJAS OBANDO

Especialista en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras y en Pedagogía

Magister en Educación con énfasis en Evaluación

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE LICENCIADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C

2021

Nota de aceptación

Jurado

Agradecimientos

Angie Manrique

Agradezco al equipo docente que me acompañó en cada uno de los seminarios, donde desarrollé nuevas competencias y habilidades e hicieron de este un proceso formativo agradable y enriquecedor para mi labor como maestra en Educación Infantil.

Agradezco profundamente a mi madre por ser mi motor y apoyarme incondicionalmente con sus palabras de aliento que me motivaron a continuar, a mi hermana por ser un ejemplo para seguir adelante a pesar de las dificultades, a mi novio por no dejarme desfallecer y darme fuerzas cada día.

Agradezco a mi compañera de trabajo de grado, por el apoyo brindado, confianza y sugerencias para mejorar en nuestro trabajo. Gracias a esto logramos dar este gran paso para cumplir nuestro sueño de ser educadoras infantiles.

Agradezco especialmente a nuestra tutora Consuelo Rojas, quien con su dedicación, compromiso y acompañamiento nos guio permanentemente en la construcción de este trabajo de grado.

Finalmente, a las docentes en formación que nos colaboraron a la realización de este trabajo.

Johanna Sierra

A mi hijo Arthus Alfonso Sierra, quien es el motor de mi vida. A ti hijo querido infinitas gracias por tu paciencia, por tu espera y por esos abrazos que me llenaron de fortaleza y motivación para seguir adelante y cumplir este gran sueño.

A mis padres María Isabel Soler y Juan de Jesús Sierra, gracias por todos sus consejos y por anhelar siempre lo mejor para mí.

A mi esposo William Pabón, por no soltarme nunca la mano, por sus palabras de aliento y por todos los sacrificios y esfuerzos que ha realizado por mí, por nuestro hijo, por nuestro hogar.

A mis hermanos menores Angie, Fabián, gracias por todo el cariño y compañía; pero también, infinitas gracias a mis hermanos mayores y familiares que en algún momento me brindaron su mano.

A mi hermanita en el cielo Luz Dary Sierra, porque sé que siempre nos acompañas en cada paso que damos.

A mi compañera de trabajo de grado, por todo el esfuerzo. ¡Lo logramos!

A la profesora Consuelo Rojas, por su paciencia, amabilidad, dedicación e inmensa colaboración para sacar adelante este trabajo de grado. Gracias por animarnos siempre.

A las docentes en formación que nos brindaron su apoyo y colaboración.

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme las puertas, y a cada una de las maestras y maestros que me acompañaron durante este camino, gracias por todas sus enseñanzas.

Tabla De Contenido

Introducción	10
Problematización.....	13
Objetivos.....	17
General	17
Específicos	17
Justificación	18
Antecedentes.....	20
Marco Legal	28
Ley 115 de 1994 Ley General de Educación	28
Ley 1651 de 2013 Ley de Bilingüismo	29
Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza,	
Evaluación (MCER).....	30
Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019	32
Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras	
(PFDCLE):	34
Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025,” Colombia Very Well”	36
Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros	37
Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés	40
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).....	41
Normatividad Universidad Pedagógica Nacional	41
Acuerdo 015 de 2005.....	42
Acuerdo 035 de 2006.....	43

Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019	43
Marco Teórico.....	45
Nociones Generales sobre la Lengua	45
Lengua	45
Lengua Materna (L1).....	46
Adquisición de una Segunda Lengua (L2) Vs. Aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE)	47
Bilingüismo	51
Enseñanza de la Lengua Extranjera: Inglés.....	53
Métodos en la Enseñanza de la Lengua Extranjera: Inglés.	55
Método Gramatical y de Traducción	55
Método Directo.....	56
Método Audio Lingual	56
Enfoque Basado en las Tareas	56
Enfoque Natural.....	57
Enfoque Comunicativo.....	57
Método Ecléctico.....	58
Relaciones Pedagógicas	59
Relación Docente - Estudiante (niña / niño).....	59
Relación Docente – Contexto	61
Relación Docente – Saber Específico.....	63
Relación Docente - Estrategias Metodológicas	65

Creencias	67
Las Creencias en Relación con otros Conceptos	67
Creencias de los Maestros	69
Experiencia.....	73
Marco Metodológico.....	75
Tipo de Investigación	75
Muestra.....	78
Caracterización	79
Instrumentos de Recolección de Información.....	81
Entrevista Semiestructurada	81
Historias de Vida	83
Diarios de Campo y Planeaciones	85
Fases	86
Fase 1: Delimitación del Problema de Investigación	86
Fase 2: Indagación Teórica.....	87
Fase 3: Diseño y Aplicación de Encuesta.....	87
Fase 4: Diseño y Aplicación de las Entrevistas	87
Fase 5: Recopilación Relatos de Vida, Diarios de Campo y Planeaciones	88
Fase 6: Sistematización y Categorización de la Información.....	88
Fase 7: Análisis de la Información	88
Categorización y Análisis de Información.....	89

1. Formación.....	89
2. Experiencia.....	93
3. Estrategias metodológicas	97
4. Contexto.....	104
5. Niños y Niñas	110
6. Saber Específico	113
Conclusiones	119
Referencias.....	124
Anexos	132
Formato Entrevista	132
Formato Historias de Vida	134
Formato Consentimiento Informado Entrevista.....	135
Formato Consentimiento Informado Diarios de Campo y Planeaciones	136
Categorización de la Información	137
Categorización Entrevistas	137
Categorización Historias de Vida.....	144
Anexos Secundarios	148

Introducción

Este trabajo de grado se establece desde una mirada analítica y reflexiva a la enseñanza de la lengua extranjera: inglés en las prácticas pedagógicas de profundización, en las que, algunas de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) enfrentan diferentes retos y desafíos que las conducen a asumir esta enseñanza desde sus propias creencias.

En este sentido, este documento se estructura en nueve apartados, donde se presenta en primer lugar la problematización, la cual surge, por una parte, desde los requerimientos del estado colombiano en relación con la enseñanza de la lengua extranjera: inglés en la Educación Básica Primaria, y por otra, desde la reflexión frente a las necesidades que emergen durante las prácticas pedagógicas donde algunas docentes en formación de la LEI asumen este proceso.

En el segundo apartado, se exponen los objetivos planteados para esta investigación, los cuales se remiten a la determinación y análisis de las relaciones pedagógicas que establecen siete docentes en formación de la LEI con la enseñanza de la lengua extranjera: inglés desde sus experiencias y creencias.

En el tercer apartado se desarrolla la justificación, donde se resaltan aquellos aspectos que condujeron a las investigadoras a interesarse por el estudio de las relaciones pedagógicas que se establecen en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera: inglés, reconociendo su necesidad e importancia en el aprendizaje de esta lengua para resignificar, de esta manera, las prácticas pedagógicas de las docentes en formación.

En el cuarto apartado, se enuncian los antecedentes, relacionados con aquellos aspectos más relevantes de esta investigación, los cuales se remiten al estudio de las creencias en relación con la lengua extranjera: inglés y al análisis de las relaciones pedagógicas que se tejen entre

docentes y estudiantes. Cabe mencionar que estos documentos se tienen en cuenta por su importancia, trascendencia y aporte al tema de interés de esta investigación.

En el quinto apartado se aborda el marco legal, el cual comprende la normatividad que enmarca la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés en el contexto colombiano, donde se evidencian exigencias, retos y desafíos para las diferentes instituciones educativas, docentes y estudiantes, además, de aquellas apuestas que ha desarrollado el gobierno nacional para su fortalecimiento. Y, teniendo en cuenta, que este estudio de caso vincula directamente a siete docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se da una mirada a cómo esta institución de educación superior, formadora de maestros, responde a estas exigencias del Estado.

En el apartado seis, se presenta el marco teórico, en el cual se abordan diferentes conceptos y nociones asociadas con las relaciones pedagógicas, las creencias y la experiencia, que permiten una mayor comprensión de cada uno de los aspectos a trabajar, a fin de vincular los diferentes elementos teóricos con los hallazgos de este estudio de caso.

El apartado siete, en el marco metodológico se expone que este trabajo de grado corresponde a un estudio de caso de corte cualitativo hermenéutico, desde el cual se busca reconocer y analizar las relaciones pedagógicas que entretejen siete docentes en formación de la LEI de la UPN en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera: inglés. En este sentido se presentan y describen los instrumentos de recolección de información utilizados, la población participante, así como las fases en las que este estudio de caso ha sido desarrollado para cumplir con los objetivos planteados.

En el octavo apartado, se sitúa la categorización y análisis de la información, a partir de seis categorías de análisis: formación, experiencia, estrategias metodológicas, contexto, niños y

niñas, y saber específico, desde las cuales se organiza y analiza la información que ha sido recopilada, visibilizando aquellas relaciones pedagógicas que entretujan las docentes en formación en la enseñanza del inglés a partir de sus creencias y experiencias formativas.

Finalmente, en el noveno apartado, se enuncian las conclusiones, en las que se encuentran las reflexiones subyacentes del análisis de la información recolectada a través de los relatos de vida, las entrevistas semiestructuradas y la recopilación de diarios de campo y planeaciones de siete docentes en formación de la LEI.

Problematización

En el contexto colombiano la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, se ha convertido en una necesidad, puesto que, es una lengua universal que trasciende el sector económico, social, cultural y educativo.

Sin embargo, a través de los diagnósticos realizados por el EF-EPI (Education First - English Proficiency Index), una compañía internacional de educación especializada en la enseñanza del inglés, la cual desarrolla el más grande ranking mundial en este campo, mediante la evaluación y análisis del dominio de la lengua extranjera: inglés de adultos, estudiantes de nivel secundario y universitario, a nivel global, enmarcando los resultados de dichas investigaciones en informes anuales cimentados en clasificaciones de las tasas de progreso de países, regiones y ciudades, dentro de cinco bandas de competencia, alineadas con el marco común europeo de referencia, que van desde el dominio muy alto a muy bajo; se encuentra que, Colombia, para el año 2020, se posiciona dentro de la banda de competencia “Dominio muy bajo” en el puesto número 77 de 100 países evaluados.

Asimismo, desde estudios realizados por Díaz y Santana (2020), se evidencia que, el nivel de manejo de la lengua extranjera: inglés presenta bajos resultados desde el año 2014, desde el análisis de las pruebas Saber Pro y Saber 11°. En la educación superior el desempeño más predominante dentro del periodo 2014 - 2018 es el nivel A1, puesto que solo un 8,6 % alcanzó el nivel B2 para el año 2018, y en la educación media los niveles de desempeño más predominantes durante estos años fueron el nivel A- y A1.

Por otra parte, en Bogotá según Núñez, Telles y Monroy (2019) los niveles de manejo de la lengua extranjera: inglés dentro de los colegios públicos evidencian bajos resultados, pues los

niveles de desempeño más predominantes son el nivel A- y A1; mientras que en los colegios privados los niveles A1, A2 y B+ son los que cuentan con los porcentajes más altos.

Así mismo, estos autores enuncian que sólo 6,7 % de graduados de licenciaturas en Bogotá alcanza un nivel B2. Y, siguiendo los estudios realizados por el British Council (2016) resaltan que, en el 2013 el 14% de los docentes de colegios públicos de Bogotá no alcanzaban el nivel A1.

Cabe destacar que esta situación está tratando de ser revertida, por su importancia en la formación personal y profesional de las nuevas generaciones. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha planteado estrategias como son la implementación del documento Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de inglés, en el cual se ha sugerido que la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, inicie a partir del grado transición, donde los maestros de educación infantil acompañan todas las áreas de conocimiento del currículo escolar dentro de sus aulas de clase. De esta manera, muchos docentes tanto de colegios públicos como privados deben asumir la enseñanza de esta área específica, debido a las exigencias de los planteles educativos en los que se encuentran, sin contar con la formación académica en esta área que les permita enseñarlo de manera significativa en los primeros grados de escolarización.

Reconociendo que esta problemática involucra de manera transversal el quehacer docente, es importante ubicar esta situación en una de las instituciones públicas de educación superior encargadas de la formación de maestros como lo es la UPN, donde el programa de LEI en su malla curricular versión 3 ofrece tres espacios académicos obligatorios denominados idioma extranjero I, idioma extranjero II, e idioma extranjero III, acompañados por tres espacios alternativos (optativos) denominados Seminario Inicial de Inglés, Seminario Complementario I

de inglés y Seminario complementario II de inglés, como una oportunidad para la cualificación de los y las estudiantes en este aspecto.

Cabe señalar que estos seminarios optativos están diseñados para impactar significativamente en los procesos de aprendizaje de las y los docentes en formación que trascienda a las aulas de clase donde llevan a cabo sus prácticas pedagógicas.

No obstante, mediante la observación participante realizada durante las prácticas pedagógicas, en las instituciones educativas Colegio Unión Europea y Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, se logró evidenciar que algunas docentes en formación de la LEI de la UPN, que se vieron enfrentadas a la enseñanza de la lengua extranjera: inglés en estos centros educativos, asumen desde sus creencias algunas metodologías relacionadas principalmente con la memorización, la importancia de la gramática y ejercicios de traducción desligados del contexto inmediato, dejando de lado muchas veces, sin ser conscientes, las necesidades e intereses de los estudiantes, problemática que también atañe a algunos docentes titulares, encargados de la enseñanza en la Educación Básica Primaria en estas instituciones.

Por lo anterior y teniendo en cuenta la relevancia de las creencias de los y las docentes en formación, y las relaciones pedagógicas que se establecen durante el proceso de enseñanza de la lengua extranjera: inglés; surgen algunas inquietudes y preocupaciones frente a cómo pueden estas trascender y guiar su quehacer en el aula de clase, cómo esto podría afectar la manera en la cual los niños y las niñas que se encuentren a su cargo asumen el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, así como, qué concepto tienen las y los docentes en formación en relación con la enseñanza del inglés, en tanto son ellos y ellas quienes posteriormente se desempeñarán como maestros en educación inicial y primeros grados de básica primaria, en corresponsabilidad con los propósitos del sistema educativo colombiano y las necesidades de los niños y las niñas.

En consecuencia, para el presente trabajo de grado se plantea como pregunta orientadora

¿Cuáles son las relaciones pedagógicas que se entretajan en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés desde las creencias de siete docentes en formación de séptimo a décimo semestre de la LEI?

Objetivos

General

Analizar las relaciones pedagógicas que se entretengan en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, en las prácticas pedagógicas de siete docentes en formación de séptimo a décimo semestre, del periodo académico 2021-1 de LEI desde sus creencias, para visibilizar las interacciones que de ellas emergen.

Específicos

- Identificar las creencias y las relaciones pedagógicas en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés de siete Docentes en Formación de séptimo a décimo semestre de la LEI de la UPN.
- Determinar las relaciones pedagógicas entre las creencias frente a la enseñanza del inglés de siete Docentes en Formación de séptimo a décimo semestre de la LEI de la UPN, y las rutas metodológicas empleadas al asumir ésta en sus prácticas pedagógicas.
- Analizar la incidencia de las creencias y las relaciones pedagógicas asociadas con la enseñanza del inglés, en las prácticas pedagógicas realizadas por siete Docentes en Formación de séptimo a décimo semestre de la LEI de la UPN.

Justificación

El interés por abordar la enseñanza de la lengua extranjera: inglés surge a raíz de algunas inquietudes y preocupaciones que se generan a partir de la observación participante durante las prácticas pedagógicas desarrolladas por las investigadoras, donde se evidencia que la enseñanza de la lengua extranjera: inglés dentro de algunas instituciones educativas, se encuentra permeada en su mayoría, por prácticas tradicionales descontextualizadas que no les permiten a los niños y las niñas experimentar e involucrar los nuevos conocimientos con su entorno, lo cual, afecta sus procesos de aprendizaje, motivación e interés por esta lengua distinta a la materna.

En relación con lo anterior, conviene subrayar que el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés resulta esencial en la sociedad actual, tanto para los y las estudiantes como para los docentes en formación; por su trascendencia dentro del sector económico, social, cultural y educativo, en tanto que, al ser ésta una lengua universal, permite a los sujetos estar contacto con otras culturas, ampliar el conocimiento, tener mayores y mejores oportunidades a nivel académico y laboral. Sin embargo, en Colombia, a pesar de los diferentes programas promovidos desde el MEN para fortalecer el manejo de esta lengua desde los primeros grados de Básica Primaria y contribuir a una Colombia Bilingüe, los niveles de inglés en el país continúan siendo bajos.

Es por ello que, las investigadoras, considerando la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés desde los primeros grados de Básica Primaria, las exigencias que se hacen desde el estado colombiano a los docentes de educación infantil y las falencias que se hacen evidentes durante su enseñanza, centran la atención en aquellos factores que podrían incidir en dicho proceso. En este caso se conciben las relaciones pedagógicas y las creencias

como los factores más influyentes, puesto que estos inciden directamente en la actitud, la motivación, el compromiso, y, por ende, en el aprendizaje de los niños y las niñas.

Pizarro (2010) afirma que “el sistema de creencias del profesor es la raíz de donde surgen gran parte de sus decisiones y actuaciones” (p. 30) por lo tanto, recoger aquellas experiencias y creencias de las docentes en formación, permitirá reconocer y analizar cuáles son las relaciones pedagógicas que cada una de ellas entreteje durante la enseñanza del inglés y qué incidencia están teniendo en los procesos formativos de esta lengua, puesto que, son ellos y ellas quienes posteriormente se desempeñarán como maestros en educación inicial y primeros grados de básica primaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, se espera que, a través del reconocimiento de las relaciones pedagógicas de los y las docentes en formación del ciclo de profundización, que han optado por la enseñanza del inglés, se puedan resignificar las prácticas pedagógicas desde una reflexión constante sobre su actuar y su desarrollo profesional en el aula, contribuyendo de esta manera a una educación acorde a las necesidades e intereses de los niños y las niñas.

Antecedentes

A continuación, se presentan algunos estudios desarrollados a nivel internacional, nacional y local, con el fin de conocer las investigaciones que se han venido realizando sobre el tema de interés y así encontrar puntos de referencia que aporten a este trabajo de grado.

En este sentido, se encuentra el artículo “*Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera*” presentado por Juan de Dios Martínez en el año 2005 en la Universidad de Extremadura, España. Este artículo analiza las creencias frente al aprendizaje de la lengua extranjera de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, cuya proyección profesional se orienta hacia la docencia de lenguas extranjeras a nivel de enseñanza primaria.

El autor menciona que, al explorar las creencias y experiencias de los y las docentes en formación, se logran evidenciar aquellas consideraciones sobre los contenidos que han de enseñarse, los estilos de aprendizaje y las estrategias que lo favorecen, aspectos que guiarán su práctica docente, incidiendo significativamente en las acciones que desarrolla el maestro dentro del aula y en la forma de enseñar la lengua extranjera.

Este estudio visibiliza que las creencias acerca de cómo se aprende y enseña una lengua extranjera, guían la práctica docente; y la necesidad de establecer situaciones de comunicación en el aula, que fortalezcan el conocimiento y manejo del inglés, puesto que, se hallaron numerosas deficiencias en las habilidades comunicativas de los maestros en formación participantes, pese a la amplia experiencia formativa que han tenido en esta lengua.

Por otra parte, se retomó el artículo “*Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*” de Kara McBride presentado en el 2009 a la revista *Universum*. En este estudio se analizaron las percepciones sobre las prácticas de

enseñanza que han experimentado en sus clases de inglés tanto de nivel universitario como de básica, primaria y otras; estudiantes universitarios y profesionales que estudiaron inglés, haciendo énfasis frente a cuáles de ellas fueron más o menos eficaces para el aprendizaje del mismo.

Los instrumentos empleados para la recolección de la información parten de cuestionarios aplicados a 575 personas que estudiaron inglés y del análisis desde autores como Arredondo, Brown, 2009; Horwitz, 1988; Schulz, 2001; Woods, 2003; entre otros. Los cuales permitieron registrar que, para una gran parte de la población, la gramática como fondo de actividades mayormente comunicativas es una de las categorías más beneficiosas para el aprendizaje de una segunda lengua, y por tanto fundamental para desarrollar la competencia comunicativa. Sin embargo, hay quienes consideran la gramática como problemática, cuando esta se forja y se concibe de manera exclusiva.

Con base en lo anterior y en la totalidad de los análisis, este estudio constata que una gran población manifiesta la necesidad de tener “una mezcla de métodos y un equilibrio entre actividades para aprender el inglés”. (McBride, 2009, p. 104)

Además, enuncia que las percepciones y creencias que los estudiantes tienen en referencia a las prácticas que han experimentado en sus clases de segundas lenguas, pueden afectar su motivación y estrategias de estudio. (McBride, 2009) Así mismo, manifiesta la necesidad por el fortalecimiento de la comunicación de estudiantes y maestros con relación a creencias, experiencias, vacíos y percepciones que contribuyan al mejoramiento de la motivación, el cual es un factor crucial para el aprendizaje.

También, se consultó el artículo “*Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria*” del año 2014 presentado por Elvira

Barrios en la Universidad de Málaga, España. Este estudio se propuso investigar y analizar las creencias sobre el aprendizaje de una lengua del profesorado de inglés en formación para la etapa de Educación Primaria, “partiendo de la convicción de que conocer esas ideas previas es un requisito indispensable para explorarlas y desafiar concepciones erróneas.” (Barrios, 2014, p. 75)

El instrumento empleado para la recolección de la información es el cuestionario *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) de Howitz (1987) y el programa de análisis estadístico SPSS. Dentro de los hallazgos del estudio en mención, se alude a que los estudiantes universitarios, que posteriormente se desempeñarán en la enseñanza del inglés en la Educación Primaria, traen consigo preconcepciones y creencias definidas acerca del aprendizaje y la enseñanza de una Lengua Extranjera.

Así, en dicha investigación Barrios (2014), encontró que es imprescindible que los programas de formación establezcan relaciones entre las creencias de los docentes en formación y las discusiones que sustentan la visión contemporánea de la enseñanza y el aprendizaje de una Lengua Extranjera, para provocar en ellos conflictos con sus esquemas de partida y ocasionar la transformación de su perspectiva hacia concepciones que el programa pretende transmitir.

Otra publicación, es la realizada por Claudio Díaz Larenas y Helga Morales Campos titulada “*Creencias de Estudiantes de Primaria sobre el Aprendizaje del Inglés en un Establecimiento Educativo Chileno*” publicada en 2015 en la revista “*Actualidades Investigativas en Educación*”. Este estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo y corresponde a un estudio de caso interpretativo donde se investigaron e identificaron las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés, de estudiantes de educación primaria de quinto a octavo grado.

Dentro de los instrumentos utilizados para la recolección de la información se encuentra el grupo focal, con preguntas guiadas por el cuestionario Beliefs About Language Learning Inventory creado por Horwitz (1999)

En este sentido, en los hallazgos se muestra de manera explícita como a medida que los niños y las niñas avanzan de grado escolar sus experiencias se hacen aún más densas y negativas, lo cual influye en la instauración de creencias negativas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera; “Estas experiencias negativas frente al aprendizaje del inglés representan una relación de causa-efecto, es decir, situaciones de aprendizaje desafortunadas en la formación de los estudiantes, ocasionan que estos desarrollen creencias negativas sobre lo que significa aprender una lengua extranjera”. (Díaz y Morales, 2015, p. 11)

Este estudio reconoce las creencias como factores que afectan en forma determinante la conducta de los sujetos, puesto que aquellos estudiantes que tienen experiencias poco significativas pueden asumir creencias negativas frente a lo que es aprender una lengua extranjera, y quienes aprenden desde experiencias positivas, el aprendizaje logra tener más sentido y mejores resultados.

En esta misma labor, se consultó el trabajo realizado en el año 2020 por Marín, Alzás y Villares, titulado “*creencias de los alumnos del grado de educación sobre el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa*” en el que se planteó como objetivo principal analizar las creencias entre dos grupos de estudiantes perteneciente a los programas de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Extremadura quienes cursaban la asignatura Inglés I de carácter obligatorio, la cual tiene un diseño y enfoque basado en el “Inglés para Fines Específicos” cuyo propósito es preparar los futuros docentes para enseñar inglés a niños de 3 a 5 años o de 6 a 11 años.

Un punto de partida de la presente investigación se establece en el reconocimiento e importancia de las creencias de los docentes, en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera: inglés, debido a que sus teorías implícitas y su conocimiento personal inciden en el diseño de las estrategias metodológicas para la enseñanza de la misma en el aula de clase.

Por lo tanto, realizaron un estudio cuantitativo donde se describen, por una parte, los resultados de las creencias de los estudiantes y cómo estas creencias inciden en el aprendizaje de la lengua inglesa, concluyendo que el conocimiento de las creencias y la reflexión sobre la relación entre éstas y las prácticas, “puede ayudar a los maestros a desarrollar una comprensión de lo que hacen en clase y para qué lo hacen, así como de los cambios que pueden aplicar a sus métodos de enseñanza-aprendizaje”(Marín, Alzás y Villares, 2020, p. 83).

Y, por otra parte, hace referencia a la importancia del reconocimiento de las creencias por parte de los maestros, puesto que les permitirá influir sobre las capacidades de su alumnado, consiguiendo reforzar aquellas creencias positivas y minimizar las creencias erróneas.

Posteriormente, se encuentra el estudio de Corti (2017) titulado “*la contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de caso en un aula de secundaria*”, quien plantea como objetivo indagar la naturaleza y los elementos que componen las relaciones pedagógicas que tejen los docentes y los alumnos. Este estudio de caso de carácter etnográfico, permitió vislumbrar casos singulares y formular hipótesis, a partir de los datos obtenidos de la observación participante que llevó a cabo la autora durante 12 meses, los diarios de campo y las entrevistas semi estructuradas.

La autora define las relaciones pedagógicas como “un vínculo personal entre profesores y alumnos, reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico, en la que emergen subjetividades y se construyen identidades.” (Corti, 2017, p. 99) es decir que, esta

es diferente a las demás relaciones de amistad o parental porque está enfocada en el acto de enseñar y aprender.

Así, la tesis concluye que en las relaciones pedagógicas contemporáneas se encuentran cuatro dimensiones: la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías donde cada una de estas favorece la construcción de la subjetividad y de la identidad personal, entre sujetos “no acabados” que a partir de lo que sucede con el otro y sus experiencias, se reconstituye y reflexiona de su actuar.

Dentro de esta misma línea, se encuentra el trabajo de grado “*La relación pedagógica y su incidencia en la formación de la persona: reflexiones del - y en el- aula*”, del año 2017, presentado por Andrea Vanegas Bonilla en la Universidad de la Sabana, para optar el título de Magíster en Educación. Esta investigación es una etnografía autobiográfica de corte cualitativo, que se planteó como objetivo identificar y analizar los elementos constitutivos de las relaciones pedagógicas que se dan dentro del aula de clase, a fin de promover y fortalecer las estructuras de acogida.

Para ello, la autora centró su atención en un grupo de 18 estudiantes entre los nueve y once años de edad, que se encontraban a su cargo, y, estableció como instrumentos de recolección de información, los diarios de campo de la investigadora, acompañados por registros tanto escritos, como de audio y video; y la entrevista, la cual fue dirigida a los niños y las niñas que hicieron parte de su estudio.

De este modo, esta investigación resalta algunos elementos constitutivos de las relaciones pedagógicas como son: el reconocimiento de sí mismo, la práctica educativa, la empatía y la confianza; como elementos que trascienden todo el contexto educativo e inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos. Puesto que, es a partir del reconocimiento

y reflexión que hace el docente sobre la importancia y trascendencia de su labor pedagógica, como se logra comprender la realidad de aquel sujeto que aprende y establecer espacios que permitan a los niños y las niñas ser partícipes de su propio aprendizaje.

Además, invita a profundizar en las reflexiones, vivencias y experiencias de los docentes, en tanto que, estas pueden incidir directamente en su quehacer dentro de las instituciones educativas; y convoca a analizar el impacto que esto genera en los niños y las niñas.

En esta misma labor de consulta, se considera necesario retomar aquellas investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se encuentra la tesis “*incidencia de las creencias de maestros y maestras de grado transición y básica primaria, en la enseñanza de la lengua extranjera, inglés*” del año 2017, presentada por Bautista, Méndez y Sequeda. Esta monografía, cimienta sus estudios en la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, y en cómo ésta es enseñada a los niños y las niñas dentro del contexto colombiano.

Así, se plantea como objetivo principal “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” (Bautista, Méndez y Sequeda, 2017, p.25), donde cinco de estos maestros cuentan con énfasis en esta área del conocimiento, una de ellas posee capacitación en la misma, gracias a la secretaría de educación de Bogotá y solamente una de las docentes no cuenta con estudios en esta área del conocimiento.

Esta investigación es de corte cualitativo puesto que “tiene en cuenta la realidad con base en la experiencia y creencias de algunos maestros” (Bautista, Méndez y Sequeda, 2017, p.72), y, así mismo, se establece desde el enfoque hermenéutico “en tanto busca comprender la experiencia humana a través de ella” (Bautista, Méndez y Sequeda, 2017, p.73).

En cuanto a los instrumentos empleados para la recolección de la información, las autoras tienen en cuenta historias de vida, entrevistas semi- estructuradas y observaciones. Los cuales se sustentan en hallazgos, que se resumen en la importancia de repensar las formas de asumir el quehacer docente dentro del aula. Sin embargo, en los análisis realizados por las investigadoras de dicha monografía, se encuentra que las maestras que no cuentan con estudios en inglés, asumen la enseñanza del mismo desde la experiencia, la cual han ido construyendo a través del tiempo, “arraigando ciertas creencias que enmarcan su trabajo en el aula de clase” (Bautista, Méndez y Sequeda, 2017, p. 110)

Y, evidencian que las docentes participantes presentan ciertos vacíos conceptuales en lo que refiere a recursos y estrategias, que restringen el aprendizaje significativo y favorecen en su totalidad las habilidades gramaticales.

Marco Legal

Para la realización del presente trabajo de grado, es necesario dar una mirada a la normatividad que rige la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés en el contexto colombiano, en este sentido, para la construcción del marco legal se tienen en cuenta las leyes, políticas y planes estatales que enmarcan la calidad educativa, en la enseñanza y aprendizaje del idioma anteriormente mencionado en la educación inicial y la educación básica primaria, con el fin de reconocer las apuestas, desafíos y exigencias del estado, a las cuales deben hacer frente las maestras y los maestros, en las distintas instituciones educativas del país donde llevan a cabo su práctica docente.

Ley 115 de 1994 Ley General de Educación

Reconociendo la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, y con el fin de mejorar los niveles de manejo de esta lengua en los centros educativos del país, en el año 1994 se expide la Ley 115, Ley General de Educación, la cual define la organización, objetivos y fines de la educación; y en su artículo 21, numeral 13 declara que en la educación básica, se tendrá como uno de sus objetivos “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera (Ley 115, 1994); este requerimiento demanda que los estudiantes en este nivel escolar se deben expresar de manera comprensible, ya sea por medio de la escritura o lectura en cualquier situación de comunicación; asimismo, en su Artículo 23, numeral 7 y Artículo 31, que enmarcan las áreas obligatorias y fundamentales que deberán ofrecer las instituciones de educación Básica y Media, se dispone la enseñanza de una lengua extranjera: inglés “idiomas extranjeros” como área del conocimiento obligatoria en estos niveles formativos.

Conforme a lo estipulado en los artículos anteriores, el Artículo 116, párrafo primero, de la presente ley, en responsabilidad con los objetivos anteriormente propuestos, estipula que los

docentes de educación primaria, deberán tener, además del título universitario o normalista, énfasis en una de las áreas del conocimiento fundamentales y obligatorias establecidas en el artículo 23, entre las cuales se encuentra: “Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” sobre las cuales ejercerá su labor docente.

Aspecto que se considera como punto de partida para asumir la enseñanza de una lengua extranjera: inglés como obligatoria en los distintos centros educativos, entendiéndose la importancia de esta desde los primeros grados de la básica, e igualmente para el diseño de futuros programas en el país.

Ley 1651 de 2013 Ley de Bilingüismo

Por medio de la ley 1651 de 2013 se modifican y complementan algunos artículos de la Ley general de Educación que enmarcan la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera: inglés en el país, en pro de seguir fortaleciendo el manejo de esta lengua dentro de los distintos centros educativos del país.

Así, esta ley adiciona al artículo 20 de la Ley general de Educación, el literal “g” que estipula para la educación básica el siguiente propósito: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.”(Ley 1651, 2013, art. 2) Y así mismo modifica los artículos 21, literal “m”; artículo 22, literal “l”, artículo 30 literal “h”, los cuales convergen en “El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera” (Ley 1651, 2013, art. 3) para educación básica; y el artículo 38, donde se anexa un párrafo, el cual estipula que las distintas instituciones educativas de educación no formal que ofrezcan programas de lengua extranjera: inglés deberán tener una certificación de calidad tanto de la institución como

del programa ofertado, en correlación con lo estipulado en los artículos anteriormente mencionados.

Así, por medio de esta ley, el MEN promueve la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés en los distintos centros de educación formal y no formal partiendo de lo estipulado en la Ley General de Educación de 1994 y las realidades educativas.

De esta manera, el reconocer las leyes permite comprender el posicionamiento que tiene la lengua extranjera: inglés a nivel nacional y las diferentes apuestas que se gestionan desde el Gobierno Nacional y el MEN, en pro del fortalecimiento de ésta.

Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER)

Así, el MEN en concordancia con las leyes constitucionales, expide en el año 2006 el decreto 3870 el cual “reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área del inglés” y por medio del cual, Colombia adopta las competencias establecidas por el MCER como el sistema desde el cual se regirán los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia (Artículo 2), y expone que las instituciones educativas públicas y privadas, de educación superior que ofrezcan programas en el área de inglés deberán contar con un registro de calidad y vincular sus programas con los niveles de dominio (A1, A2, B1, B2, C1 y C2; siendo A1 el nivel básico y C2 el nivel de maestría de la lengua) expuestos en el MCER.

El MCER fue desarrollado por el Consejo de Europa, para promover la transparencia y la coherencia en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas en Europa. Donde se “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen

que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.” (MCER, 2002, p. 16). Y proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, unificando las pautas y las orientaciones curriculares.

Por consiguiente, el MCER se propone una serie de niveles divididos en A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría), dentro de los cuales se encuentran una serie de competencias que los estudiantes deben cumplir, las cuales expone de la siguiente manera:

“C2: La capacidad de interactuar con materiales lingüísticos de gran exigencia académica o cognitiva y de utilizar la lengua con unos niveles de rendimiento que en algunos casos pueden ser más avanzados que los del hablante nativo medio

C1: La capacidad para comunicarse con gran eficacia en cuanto a adecuación, sensibilidad al registro y adaptación a temas desconocidos.

B2: la capacidad para lograr la mayoría de los objetivos de comunicación y expresarse en una variedad de temas.

B1 La capacidad para expresarse de manera limitada en situaciones predecibles y para tratar información no rutinaria de forma general.

A2: La capacidad para procesar información sencilla y directa y comenzar a expresarse en contextos conocidos.

A1: La capacidad básica para comunicarse e intercambiar información de forma sencilla.” (MCER, 2002, p. 228)

Mencionado lo anterior, es necesario en este punto, dar una mirada a los planes y estrategias nacionales que ha venido implementando el MEN, en pro del mejoramiento de la

calidad en la enseñanza - aprendizaje en esta lengua extranjera: inglés, en todos los centros educativos.

Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019

El MEN teniendo en cuenta la Ley 115 de 1994 establece en el año 2004, el PNB, el cual se plantea como propósito “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.” (MEN, 2006, p.6). A la luz de este objetivo, se puede señalar que el PNB es una estrategia para fortalecer las competencias comunicativas en inglés en todo el Sistema Educativo Colombiano, además de potencializar el desarrollo económico y la competitividad laboral.

En este sentido, siguiendo a Fandiño et al. (2012); Bermúdez et al. (2014); Sierra (2016); Ayala (2018) y otros autores, quienes retoman en sus estudios el PNB, se encuentran tres líneas de acción que contribuyen al cumplimiento de los objetivos anteriormente mencionados, desglosadas de la siguiente manera:

1. Definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media: Se formulan los "Estándares de competencia en lengua extranjera: inglés", por medio de los cuales se establecen referentes con respecto a lo que deben aprender los estudiantes en educación básica y media.
2. Definición de un sistema de evaluación sólido y coherente: Se organizan las Pruebas ICFES y ECAES con los niveles del MCER.
3. Definición y desarrollo de planes de capacitación: Se establecen planes de capacitación para docentes en formación y en ejercicio que necesitan mejorar sus competencias lingüísticas en inglés, por medio de alianzas con universidades públicas

y privadas, secretarías de educación e institutos de idiomas de alta calidad; y la implementación de estrategias como cursos de inmersión, cursos presenciales y virtuales bajo el esquema cascada, esquema donde los docentes replican lo aprendido con sus compañeros docentes; formación de tutores e-learning, donde cada uno de ellos es capacitado en el manejo de contenidos y recursos virtuales para apoyar las clases de inglés.

Así, en concordancia con lo planteado por Sierra (2016), en lo que concierne a esta tercera línea de acción, es necesario mencionar que el MEN alude a la formación de docentes como aquella que se encuentra enmarcada en “el desarrollo de la competencia lingüística, metodología para la enseñanza y uso de medios y nuevas tecnologías”.

De este modo, a partir de las anteriores estrategias y en correlación con el MCER, el PNB propone que docentes, estudiantes y egresados alcancen niveles de desempeño de la siguiente manera: Docentes que enseñan inglés en la educación secundaria: B2, Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas: A2, Estudiantes de grado 11: B1, Egresados de carreras en lenguas: B2 - C1, Egresados de educación superior: B2. (MEN, 2016, p. 14)

Estas líneas de acción permiten el fortalecimiento del nivel de inglés tanto en docentes como en estudiantes y el mejoramiento en las metodologías de enseñanza de la lengua extranjera: inglés en toda la comunidad educativa.

Sin embargo, reconociendo las necesidades de la población colombiana, el PNB se ha venido renovando y transformando; enmarcándose así, en dos versiones que reflejan de manera concisa las apuestas del país hacia una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, denominándose Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras y Programa Nacional de inglés 2015-2025, “Colombia Very Well”.

Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas

Extranjeras (PFDCLE):

Este proyecto se enfoca en el desarrollo de cuatro estrategias como son: “el fortalecimiento del cuerpo docente del país, aspectos académicos y pedagógicos, gestión del fortalecimiento institucional y evaluación y seguimiento” (MEN, 2016, p. 15) con el fin de desarrollar competencias comunicativas en una lengua extranjera: inglés, tanto para educadores como para estudiantes de todas las instituciones educativas del país.

Para el fortalecimiento del cuerpo docente, quienes están involucrados directamente con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, se implementó el proyecto Bunny Bonita, dirigido a estudiantes y docentes de básica primaria con el objetivo de “acompañar al profesor y al estudiante en un proceso de aprendizaje tranquilo, significativo y divertido que les permita usar el idioma inglés de una forma confiada y efectiva en la realidad del salón de clase” (MEN, 2012, p. 3). Por otra parte, el Proyecto Bunny Bonita presenta el diseño de herramientas audiovisuales y materiales como flashcards y posters para el uso de los docentes, desde el cual se incentiva el interés de la comunidad educativa por la implementación del programa y se establece como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias en los niños y las niñas.

Con respecto al fortalecimiento de los aspectos académicos y pedagógicos, se promueven estrategias que involucran la implementación de diversos recursos como un complemento al desarrollo profesional de los maestros en los distintos niveles educativos, donde se encuentra la estrategia My ABC English Kit cuyo propósito es fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés en los grados cuarto y quinto de primaria; y la estrategia English ¡Please! dirigido a los estudiantes de los grados noveno a décimo.

Otra de las estrategias implementadas fue el programa ECO - English for Colombia, el cual “pretende desarrollar progresiva y acumulativamente las cuatro habilidades básicas de comunicación: escucha, habla, lectura y escritura básica en el nivel A1” (MEN, 2011, p. 5) con el apoyo de programas radiales adaptados a las comunidades ubicadas en las zonas rurales del país.

Este programa está compuesto por 90 lecciones de audio con una duración de 30 minutos, una guía exclusiva para el docente con planes de clase propuestos, DVD de autoformación docente, 7 afiches educativos con diferentes temas, cartilla para los estudiantes, canciones y un libro con 10 cuentos.

En cuanto al fortalecimiento institucional, este “se apoyó con objetivos de autoevaluación y mejoramiento a las Escuelas Normales Superiores, a los Programas de licenciaturas en lenguas y los componentes de inglés de programas de ciclos técnicos profesionales y tecnológicos” (MEN, 2016, p. 15) mediante programas como: English Teaching Fellowship Program (Programa de Formadores Nativos Extranjeros) el cual promueve la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, por medio de un trabajo mancomunado entre docentes extranjeros nativos y docentes colombianos, lo cual permite “apoyar a los docentes colombianos de inglés en el mejoramiento de sus habilidades en este idioma” (MEN, 2016, p. 25), y así mismo, fomentar acciones pedagógicas que transformen los escenarios donde la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, sea un proceso de práctica constante con el propósito de “conseguir que los estudiantes se comuniquen en inglés.” (MEN, 2016, p. 25)

Por último, en relación con la evaluación y el seguimiento al fortalecimiento del profesorado se adelantó el estudio Teach Challenge, con el cual se busca caracterizar e identificar el nivel de inglés de los docentes de inglés de todo el país, con el fin de elaborar

estrategias de fortalecimiento y elaborar lazos de comunicación entre todas las entidades educativas del territorio.

Con base en estas propuestas desarrolladas por el MEN hasta el momento, como lo son el PNB y el PFDCE con sus respectivos programas, se instaura el Programa Nacional de Inglés 2014-2018 el cual ha sido renombrado, como Programa Nacional de Inglés 2015-2025 “Colombia Very Well” con una vigencia de 10 años.

Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025,” Colombia Very Well”

En el 2015, el MEN presenta el Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025, identificado con el nombre Colombia Very Well, consolidado como una política de estado integral e intersectorial, que busca “contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia, en el país más educado de Latino América, y con mejor nivel de inglés en Suramérica” (MEN, 2014, p. 4) para que los estudiantes puedan comunicarse en una lengua extranjera, mejorando su calidad de vida y abriendo nuevas oportunidades laborales.

La propuesta de este nuevo programa se centra en trece iniciativas, que se integran en seis componentes básicos y sus estrategias para alcanzar los objetivos planteados para el año 2025. El primer componente está relacionado con el acompañamiento y la formación de docentes a través de cursos o programas de inmersión; el segundo plantea la ejecución del modelo pedagógico English, ¡Please! que apoyará y acompañará el aprendizaje de inglés durante los grados 9°, 10° y 11°.

En esa misma línea, se encuentra el tercer componente que corresponde al fortalecimiento de la infraestructura y tecnología acorde con las necesidades de los estudiantes colombianos; en el cuarto se incluye la evaluación para el área de inglés en las pruebas SABER en niveles quinto y noveno.

Con respecto al quinto componente, éste se relaciona con campañas de inglés que permiten a los padres de familia comprender la importancia de su aprendizaje en el país, y así poder apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan con los y las estudiantes; y el sexto componente promueve la integración y alianzas con entidades territoriales, gubernamentales y el sector privado, para garantizar el cumplimiento del programa.

Por último, en relación con la educación superior el PNI la describe como “un escenario propicio para continuar desarrollando competencias comunicativas en inglés con miras a que los egresados tengan una herramienta adicional para lograr un mejor desempeño profesional” (PNI, 2013, p.53) respondiendo a los retos y desafíos que se presentan ante las nuevas dinámicas del mundo globalizado.

Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros

En consonancia con la normatividad y programas para la enseñanza de una lengua extranjera: inglés, se considera pertinente mencionar los Lineamientos Curriculares en idiomas extranjeros, los cuales brindan orientaciones pedagógicas que permiten a los docentes en este campo, guiar con calidad los procesos educativos y acercar los sujetos a otra cultura, a otra lengua, permitiéndoles potenciar competencias de comunicación e integración de saberes.

En este sentido, los Lineamientos promueven desde la educación primaria, la enseñanza de idiomas extranjeros, siendo este aspecto un apoyo importante en la reconstrucción de las representaciones del mundo y su incidencia en el fortalecimiento de otros saberes, dado que su aprendizaje en simultáneo con otras áreas no acarrea problemáticas para el sujeto que aprende.

Paralelamente los Lineamientos presentan dos procesos significativos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como son los procesos interlingual e intercultural.

Frente al desarrollo interlingual se menciona, cómo los sujetos deben pasar por unos estadios evolutivos obligatorios similares a los que ocurren en la adquisición de la lengua materna, existiendo dentro de estos una variación individual (Períodos denominados aquí como: periodo silencioso, pre sintáctico, sintáctico). En este proceso, el hablante usa mecanismos subconscientes en conversaciones fluidas, los cuales se deben fortalecer, sin someter la comunicación a un acto exclusivamente gramatical.

Y en cuanto al desarrollo intercultural, los Lineamientos reiteran cómo el aprendizaje de lenguas extranjeras se relaciona de manera directa con una educación intercultural, donde “el contacto con otras lenguas y otras culturas disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo.” (MEN, 1999, p.9)

En cuanto al enfoque curricular de idiomas extranjeros, los Lineamientos disponen que los currículos deben dirigirse a promover en los niños y las niñas aquella “competencia para comunicarse en otras lenguas, dentro de sus propias limitaciones, tal como ya lo saben hacer en su lengua materna.”(MEN, 1999, p.10) haciendo alusión a aquella competencia comunicativa en lengua materna que ya poseen los educandos al ingresar a la institución educativa y su relación directa con el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Así entonces, si se comprende como fin último la competencia comunicativa del aprendizaje de una lengua extranjera, se debe tener en cuenta la competencia de lenguaje con todas sus ramas (Competencia Organizativa: Competencia gramatical, Competencia Textual; Competencia Pragmática: Competencia Ilocutiva, Competencia Sociolingüística) (MEN, 1999).

Ahora bien, los Lineamientos exponen una serie de estrategias de aprendizaje que permiten a los docentes encargados de la enseñanza de una lengua extranjera: inglés, brindar

alternativas a los estudiantes, permitiéndoles tener un aprendizaje más agradable y significativo, y así mismo fortalecer la competencia comunicativa. (MEN, 1999)

Dentro de estas estrategias de aprendizaje se encuentran por un lado las Estrategias Directas que enmarcan aquellas Estrategias de Memoria, Cognitivas y de Compensación. Por otro lado, las Estrategias Indirectas que enmarcan las Estrategias Metacognitivas, Afectivas y Sociales.

En este orden de ideas, los Lineamientos también develan sugerencias metodológicas, que favorecen el aprendizaje integral, donde se mantiene relación directa entre la lengua extranjera: inglés y las otras áreas del conocimiento.

A continuación, se describen las estrategias metodológicas de dichos Lineamientos.

- **Aprendizaje basado en tareas y proyectos:** Esta estrategia enfatiza en el aprender haciendo, y se da paso al trabajo mancomunado entre el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés y las otras áreas del conocimiento
- **Enseñanza enfocada en el contenido académico:** se centra en el contenido y no en la estructura lingüística, enfatizando en la transferencia de conceptos, de la lengua materna a la lengua extranjera, y centrando los contenidos y actividades del aula en las necesidades del estudiante, lo cual le permite hacer uso de la lengua extranjera: inglés para fortalecer sus conocimientos en otras áreas
- **Lenguaje integral (Whole Language):** Mediante esta estrategia se permite al estudiante un aprendizaje que trasciende del todo a las partes, donde no hay currículo preestablecido; pues “Los conceptos básicos deben ser adquiridos en la lengua nativa del estudiante y luego reforzados en la segunda lengua.” (MEN, 1999, p.19). Desde este ámbito los Lineamientos aconsejan establecer un nexo entre lengua extranjera

y las otras áreas del conocimiento, sin llegar a instrumentalizar alguna de estas.

En este punto, es necesario hacer alusión a los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras: inglés, y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales son otras apuestas del MEN, que se articulan de manera directa a las metas propuestas por el PNI para mejorar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés

En el año 2006, el MEN implementa los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, los cuales son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, las niñas y jóvenes, estableciendo un punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en un contexto determinado con el inglés. (MEN, 2006).

Desde esta perspectiva, se plantean unos niveles de desempeño teniendo en cuenta las habilidades que se desarrollan en el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés como son; escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación, constituyéndose en una orientación para los maestros con respecto a lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en inglés a su paso por cada uno de los grados cursados, fijando un nivel de desempeño coherente con las metas del MEN y comparable con los niveles del MCER

Por lo tanto, se espera en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, desarrollar la competencia comunicativa en la cual se incluye la competencia lingüística, que hace referencia al conocimiento de los signos, reglas gramaticales y sus condiciones de uso para la formulación de mensajes en diversas situaciones; la competencia pragmática, relacionada con la capacidad de usar los recursos lingüísticos según el contexto y los interlocutores; y por último, la competencia sociolingüística en referencia a las condiciones sociales y culturales que acompañan el uso del lenguaje.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Los Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés (DBA) son una propuesta diseñada con los parámetros fundamentales para garantizar las condiciones mínimas y la equidad educativa en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés en los diferentes grados escolares.

En el año 2016, el MEN expidió los DBA de inglés para los niveles de transición a quinto de primaria donde se “describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés” (MEN, 2016, p.10), los cuales son un referente mínimo para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, permitiendo orientar y guiar los procesos de formación en concordancia con las metas planteadas en los Estándares Básicos de Competencia y con los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros.

Por otra parte, los DBA se encuentran a disposición de toda la comunidad educativa, la cual comprende a las entidades territoriales, a los docentes, a las familias y a los estudiantes, para que cada uno pueda identificar e implementar estrategias, bien sea para la enseñanza o para el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, según sea el caso.

En concordancia con los DBA en inglés, el MEN propone el Currículo Sugerido de Inglés acompañado de una guía práctica para la implementación del mismo, las orientaciones y principios pedagógicos, así como, las mallas de aprendizaje de inglés, los cuales se presentan para impactar positivamente sobre las metodologías de enseñanza de esta lengua en los niveles de educación desde transición hasta quinto de primaria.

Normatividad Universidad Pedagógica Nacional

Comprendiendo que el presente trabajo de grado vincula de manera directa a los docentes en formación de la LEI de la UPN, es necesario dar una mirada a la normatividad que rige la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en esta Institución de Educación Superior; por

lo cual, se retoma el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019 y los Acuerdos, 015 de 2005 y 035 de 2006 del Consejo Superior de la UPN.

Acuerdo 015 de 2005

Este acuerdo determina que la Universidad Pedagógica Nacional:

“Debe dar respuesta a la demanda de cursos no formales de lengua extranjera y de segundas lenguas; a los proyectos de formación bilingüe y de multiculturalidad, a la formación integral de ciudadanos y al logro de mejores niveles de calidad académica en el país” (Acuerdo 015, 2005).

Por lo anterior, crea el centro de lenguas, al cual se le delegan “las tareas correspondientes a las funciones de docencia, investigación y extensión, relacionadas con la enseñanza de lenguas” (Acuerdo 015, 2005, art.2) de acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional, con el propósito de contribuir al fortalecimiento académico y a las exigencias de un mundo globalizado.

Es importante mencionar, que este Centro de Lenguas “es uno de los proyectos de extensión más importantes de la Universidad Pedagógica Nacional” (UPN, s.f) el cual brinda cursos en francés, inglés, italiano y alemán ofertados al público en general; y ofrece el Seminario de Formación en Lenguas Extranjeras, donde se ofertan cursos de inglés y francés a estudiantes de pregrado, profesores y monitores de la UPN de todas las licenciaturas, en pro de fortalecer el aprendizaje en una de estas lenguas.

Desde lo anterior, la UPN además del apoyo que brinda a toda la comunidad educativa a través del centro de lenguas; concreta mediante el acuerdo 035 de 2006 acciones que contribuyen a este compromiso para mejorar los niveles de inglés de sus estudiantes y dar respuesta a las exigencias y procesos del mundo globalizado.

Acuerdo 035 de 2006

Por medio del acuerdo 035 de 2006 se expide el reglamento académico de la UPN, el cual regula las actividades académicas, donde se enmarcan aquellas exigencias dadas a los estudiantes, docentes, departamentos y facultades de esta institución de educación superior.

En su Artículo 6, párrafo 2 referido al Plan de estudios de la UPN, se establece que “los consejos de departamento y facultad velarán por la incorporación de la enseñanza de una segunda lengua con niveles que aseguren las competencias comunicativas básicas” además, dispone que los programas académicos podrán organizarse en torno a unos ambientes de formación.

En lo que concierne al aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera se encuentra el ambiente comunicativo, el cual “comprende las actividades académicas para el manejo del español, de una segunda lengua y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación” (Acuerdo 035, 2016, art.8) con el fin de promover y apoyar el desarrollo de una mentalidad abierta de los y las estudiantes frente a otras culturas.

De este modo, otra de las apuestas que desde la UPN se desarrollan en concordancia con el fortalecimiento del aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera: inglés, se encuentra en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019.

Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019

A partir del PDI de la UPN se reconoce que la formación de los sujetos no debe ser ajena a las exigencias de un mundo globalizado, por tanto, se establece la necesidad por el desarrollo de estrategias que involucren el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes, docentes en formación y maestros en ejercicio.

Dentro de estas estrategias o iniciativas se enuncian tres puntos claves como:

- El fortalecimiento del Centro de Lenguas, reconociendo los logros alcanzados con sus cursos de extensión un año después de su instauración.
- El Programa de Formación Permanente a Docentes (PFPD) el cual contribuye al mejoramiento continuo de la enseñanza.
- La búsqueda de alternativas de formación para los estudiantes en los que el énfasis de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera no está contemplado dentro de su programa, reconociendo la potestad que tiene cada departamento para la implementación de esta.

De esta manera, la formulación e implementación de dichos documentos se constituye en un componente significativo para brindar bases y reconocer la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera: inglés; evidenciando que la tarea de las y los docentes en formación en su proceso autónomo, será profundizar en esta área para alcanzar un mayor nivel de proficiencia.

Marco Teórico

En este apartado se exponen nociones y conceptos teóricos sobre los cuales se fundamenta el presente trabajo de grado, desde planteamientos de diferentes autores quienes abordan temas esenciales que posibilitan una comprensión pertinente de cada uno de los aspectos a trabajar.

Teniendo en cuenta que este trabajo se centra en identificar y analizar las relaciones pedagógicas que emergen en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, se exponen a continuación cuatro subapartados que comprenden temas tales como: Nociones generales sobre la lengua, Enseñanza de la lengua extranjera: inglés, Relaciones pedagógicas que entreteje el maestro en formación con el saber específico, las estrategias metodológicas, el contexto y el estudiante; las Creencias del docente en formación en relación con la enseñanza de la lengua extranjera: inglés y la Experiencia .

Nociones Generales sobre la Lengua

Lengua

La lengua es comprendida en términos generales como un sistema de signos, convencional y colectiva, pues, como lo menciona Saussure (1945) la lengua es aprendida por el sujeto de forma pasiva, sin darse cuenta de ello, esta se establece entre los miembros de una comunidad y se enmarca en un ámbito que representa lo unitario, autónomo y homogéneo, lo cual, la circunscribe como parte esencial del lenguaje.

“...la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por

el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos.”

(Saussure, 1945, p. 38)

En este sentido, la lengua existe en la colectividad y se vincula de manera directa con el habla de los sujetos, el pensamiento, el ámbito cultural y social; permitiendo reconocerla como un todo en sí misma al ser primordial para la comunicación de una comunidad.

En relación con lo anterior, Halliday (s.f.) enuncia que la lengua constituye un papel fundamental y vital en el desarrollo de los niños y las niñas, en tanto es el “canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su “cultura” sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores.” (p.18)

Lengua Materna (LI)

La lengua materna se refiere a aquella lengua que es adquirida por primera vez, de manera natural y en interacción con el contexto inmediato, siendo esta la primera en dotar de significado el mundo de las niñas y los niños. A través del Diccionario de términos clave de Español como Lengua Extranjera (ELE), el Centro Virtual Cervantes, la define como “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación.” (Galindo, 2012, p. 25)

Además, “la adquisición de la lengua materna es inevitable, se da como proceso natural de madurez del niño” (Corder, 1981, citado en Morales, 1999) y constituye la base desde la cual podrán compartir sus sentimientos y pensamientos con las demás personas de su entorno. Cumpliendo así con una función de socialización, comunicación y expresión. (Vargas, 2006, citado en Sevilla, 2014)

En este sentido, según Morales (1999) durante el proceso de adquisición de una L1 los sujetos tienen que aprender aspectos gramaticales específicos de dicha lengua; como las particularidades de su estructura, combinaciones posibles y la concordancia para darle sentido a lo que se dice o escribe en determinado contexto, al ser esta “la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad” (Galindo, 2012, p. 25)

En contraposición con el término L1, se encuentran paralelamente los términos segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). No obstante, estos suelen emplearse en ocasiones como sinónimos; por lo cual, es indispensable mencionar que las diferencias entre estos términos se remiten principalmente a las circunstancias bajo las cuales se aprende la lengua. Pues, la LE se caracteriza porque su uso es limitado dentro de un contexto (Aulas); mientras que, una L2 se caracteriza por desarrollarse “en el entorno y comunidad cercana al sujeto, en el espacio donde él realiza actividades cotidianas y entra en contacto con una lengua distinta a la L1” (Krashen, citado en Sevilla 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este punto es pertinente establecer la diferencia entre adquisición de una Segunda Lengua (L2) y aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE), dado que, estos suelen ser utilizados sin diferencia alguna para referirse al proceso de apropiación que una persona tiene sobre una lengua diferente a la propia.

Adquisición de una Segunda Lengua (L2) Vs. Aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE)

Según Chomsky (citado en Walter, 1994), quien formuló la teoría sobre la adquisición de una lengua, menciona que:

“Existe una gramática universal, aplicable a todas las lenguas; gramática que es innata en cada ser humano. Estos conceptos gramaticales son inconscientes y se les denomina estructuras profundas. Su funcionamiento les permite a los individuos de toda cultura o lenguaje aprender los idiomas.” (P. 160)

Todas las personas desde niños poseen un sistema gramatical innato, el cual les permite adquirir una lengua a medida que interactúan con sus pares, su familia y el contexto sociocultural donde se encuentran. Cabe destacar que estas consideraciones, también son tenidas en cuenta por Krashen (s.f.) (citado en Walter, 1994) quien menciona que, la adquisición de una lengua ocurre dentro de un contexto natural de manera inconsciente y espontánea.

Asimismo, Krashen (s.f.) (citado en Walter, 1994) manifiesta que además de los componentes gramaticales para aprender (o adquirir) una lengua diferente a la L1, también se ven inmersos en este proceso, la experiencia y el “Input” el cual se refiere a aquella información recibida que el sujeto debe comprender. Dicho de otro modo, para que un estudiante adquiera una L2, éste debe estar expuesto a información con estructuras lingüísticas por encima de los niveles de competencia que él tiene de esta lengua; no obstante, esto no quiere decir que sea suficiente la exposición a dicha lengua para que ésta sea aprendida, pues el sujeto debe además de comprenderla, también ser capaz de utilizarla en su cotidianidad. (Slagter 1993, citado en Martínez et al., 2020)

Sin embargo, Krashen (s.f.) menciona que, adicional a estos aspectos, dentro de este proceso se encuentra inmerso el ámbito afectivo, el cual refiere que, si el estudiante se encuentra motivado estará más predispuesto al input que recibe; mientras que, si es inseguro, esto bloqueará el input dificultando la adquisición de una segunda lengua (L2).

En lo que concierne a una L2, el MEN (2006) precisa que “Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero” (p.5). Quien la adquiere se encuentra en un lugar donde tal lengua para la mayoría de la población es nativa, “se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos” (Muñoz, 2002, citada en Manga, 2008, p. 3), se podría decir que el nivel de proficiencia es similar a la de un nativo.

En lo que respecta a la adquisición de una L2, es importante aclarar que “se refiere, no a la segunda lengua en sí misma, sino al dominio de la actividad lingüística, a la eficacia del procesamiento cuando el código lingüístico es diferente del que se ha utilizado previamente.” (Mayor, 1994, p. 33)

De manera que, la adquisición de una lengua distinta a la L1 puede darse por medio de programas de inmersión, en contextos donde el uso de una L2 es unánime y teniendo en cuenta cantidad y calidad de las interacciones sociales y educativas de los sujetos referentes a una L2. Sin embargo, es necesario aclarar que cada uno de estos componentes se encuentra transversalizado por las aptitudes, actitudes, procesos cognitivos, motivaciones, cualificación docente, metodologías, estrategias y tiempo destinado al aprendizaje de determinada lengua.

Por el contrario, el término aprendizaje en concordancia con lo planteado por Mayor (1994) corresponde a un proceso consciente e intencional, el cual es apoyado por actividades complementarias de carácter instruccional.

“.....dicho proceso (de aprendizaje) está guiado por la interacción con el profesor y a través de un conjunto de experiencias que van determinando los límites del léxico, clasificando la organización sintáctica, captando ciertas

informaciones a partir de la organización pragmática y suprasegmental, permitiendo elegir las estructuras de los planes y guiones del discurso...” (p. 46)

Por lo anterior, se asume el inglés como una lengua extranjera en las instituciones educativas porque el proceso de aprendizaje “generalmente se da dentro del aula de clase, lugar en el cual se realizan diferentes actividades de tipo controladas” (Beltrán, 2017, p. 91) por un docente que acompaña dicho proceso durante un tiempo determinado.

Entendiendo que la LE cómo lo menciona Muñoz (2002) (citada en Manga, 2008) es aquella que “no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz” (p.3), su aprendizaje se da en contextos formales como aulas, porque su uso no es fundamental para la vida social y económica, es decir “no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación”(MEN, 2006, p. 5), por no ser una lengua predominante dentro del contexto.

En relación con los postulados de los autores citados anteriormente, se comprende, por una parte, que la adquisición de una L2 es necesaria para que las niñas y los niños se puedan comunicar dentro de determinado contexto donde ésta se establece como una lengua dominante; y, por otra parte, que el aprendizaje de una LE está relacionado con el estudio formal de una lengua diferente a la materna, donde los y las estudiantes tienen un acercamiento a esta principalmente desde estructuras gramaticales, vocabulario y seguimiento de instrucciones, puesto que esta no se emplea cotidianamente en el contexto social del sujeto.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente referirse al término bilingüismo, considerando que, en la actualidad, este ha adquirido una gran relevancia como resultado de los procesos de globalización, su uso en diversos contextos donde no se precisa su connotación, y

por encontrarse presente en la normatividad que enmarca la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto colombiano.

Bilingüismo

Por su relación con aspectos lingüísticos, culturales, psicológicos y pedagógicos, existen diferentes concepciones referidas al bilingüismo, donde se encuentran definiciones que puntualizan que el ser bilingüe corresponde a la capacidad de mantener un alto y profundo dominio en más de una lengua y la perfecta fluidez en las mismas. Los autores Bermúdez y Fandiño (2012) por medio de un trabajo investigativo presentan algunas definiciones de este término desde diferentes autores así:

- Para Leonard Bloomfield (1933): “el bilingüismo implica un dominio de dos lenguas igual que un nativo”.
- Según Haugen (1953), “la persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas”
- Por su parte, Titone (1976) explica que “el bilingüismo es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma”.
- Cerdá Massó menciona que (1986), “el bilingüismo consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas”. (p. 101)

Por otra parte, el MEN hace alusión al Bilingüismo como aquella capacidad que tiene una persona para dominar y comunicarse en dos lenguas simultáneamente, definiéndolo como “los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada

persona” (MEN, 2006, p. 5), en el caso de Colombia, se utiliza el término para referirse al uso del inglés - español debido a que este ha sido el de mayor difusión en el país.

Reflexionando frente a las concepciones de bilingüismo que han surgido en el transcurso del tiempo, es necesario dar una mirada a cómo se da esta adquisición de las lenguas, en diferentes contextos.

Por su parte, Snow (1999) (citado en Alarcón, 2002), nos habla sobre un Bilingüismo Nativo, que es aquel en donde los sujetos logran adquirir dos lenguas paralelamente de manera natural, al estar inmersos desde su nacimiento en este tejido social donde las dos lenguas reciben un mismo valor y estatus en el diario vivir.

Sin embargo, en este contexto, también se hallan otras posibles adquisiciones de las lenguas, las cuales se dan por **Sumersión:** los niños y las niñas migrantes que llegan a un lugar en donde la lengua que se utiliza es diferente a la adquirida en sus primeros años de vida e **inmersión:** los y las estudiantes de intercambio que mantienen contacto directo con hablantes nativos en un contexto diferente al de su lengua materna, y tienen la orientación de una guía formal y académica. (Alarcón, 2002)

Por ende, hablar de bilingüismo en Colombia es una formalidad, dado que las condiciones no permiten que este se dé en algunas instituciones educativas del país, puesto que su enseñanza se limita a un determinado tiempo en la semana, algunos docentes no se encuentran totalmente capacitados en el área de inglés para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: inglés de manera íntegra y algunos de los niños y las niñas que conforman este ámbito educativo, hacen uso de la LE principalmente para cumplir con los objetivos académicos y no recurren a este de forma constante.

Enseñanza de la Lengua Extranjera: Inglés

Para comprender el concepto de enseñanza es necesario retomar a Cadavid y Calderón (2004) quienes citando a Sacristán (1996), enuncian que, la enseñanza dentro del ámbito educativo “es más que una actividad (o) un instrumento para cumplir con fines y contenidos: es una práctica, un acontecer donde se transforman los contenidos a enseñar y aprender, en los componentes culturales y sociales del desarrollo del currículo y de todo el proceso educativo.” (p. 150).

Esto indica que la enseñanza se vincula directamente con el aprendizaje y se enmarca dentro de un ámbito de reflexión, acción, investigación e interacción; que exige al docente establecer diálogos permanentes entre teoría y práctica, reconocer el contexto, las necesidades de los sujetos y los fines educativos, con el propósito de consolidar espacios que brinden aprendizajes significativos a cada uno de los sujetos inmersos en este proceso, desde estrategias de enseñanza que se articulen con la realidad del aula. Pues como bien menciona Cadavid y Calderón (2004) citando a Stenhouse (s.f.) es el profesor quien por medio de “la observación permanente, puede desarrollar los problemas de investigación que hacen posible la transformación de la enseñanza” (p.146) permitiendo que éste pase de ser una práctica tecnicista a un proceso crítico, reflexivo y de intercambio.

Como bien menciona Vez (s. f.) “en el marco de los contextos escolares predomina la combinación de una orientación práctica, instrumental y funcional comunicativa (ligada a la función utilitarista del lenguaje)” (p.321); asunto que se refleja en algunos centros educativos del país, donde la enseñanza suele basarse principalmente en transmisión de conocimientos determinados por un maestro que los considera pertinentes, métodos desligados del contexto

inmediato y la enseñanza de contenidos fragmentados por cumplir con unos estándares preestablecidos.

En lo que concierne a la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, Vez (2010) enuncia que, aunque esta puede considerarse como

“...la enseñanza de una herramienta para ciertos usos instrumentales, sin implicaciones sociales ni ideológicas, en la realidad sabemos que el éxito de estas enseñanzas depende mucho de que los aprendices sean capaces de integrar los elementos lingüísticos con sus propias necesidades ideológicas y sociales” (p. 95).

De allí, la importancia que se consoliden dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua Extranjera: inglés relaciones pedagógicas sólidas y estrategias metodológicas acordes a las necesidades e intereses del estudiante, puesto que, como se ha podido comprender desde los planteamientos de los autores anteriormente citados, estas les permiten a los sujetos ser competentes con lo aprendido y conseguir utilizar estos aprendizajes en el contexto sin ninguna dificultad.

Como afirma Selye (1993) (citado en Cerdas y Ramírez, 2015). “la habilidad principal más importante -del maestro- es entender el contexto en el que la comunicación se lleva a cabo” (p. 303) para buscar estrategias metodológicas pertinentes que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE.

En tal sentido, es de enunciar entonces que “el concepto de enseñar una lengua extranjera tiene que ver con todos y cada uno de los procedimientos y actividades que buscan conseguir la apropiación eficaz de una o varias lenguas” (Vez, s.f. p. 320) sin focalizarse en un solo método o enfoque, sino en la integración de experiencias y saberes tanto de quien enseña como de quien aprende.

Métodos en la Enseñanza de la Lengua Extranjera: Inglés.

Son múltiples los métodos y enfoques que han surgido a lo largo del tiempo para la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, desde diferentes corrientes teóricas, las cuales han establecido importantes transformaciones y cambios en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, mediante estudios, discusiones y reflexiones sobre aquellos principios metodológicos característicos de determinado tiempo histórico, que sustentan la creación y evolución de los métodos y enfoques actuales.

Estos métodos, son entendidos según Santos Gargallo (1999) (citado en Molinari, s.f.) como “conjunto de principios teórico-prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje” (p.130). Sin embargo, es de reconocer que, aunque estos pueden considerarse como un punto de partida al momento de llevar a cabo la enseñanza de una lengua extranjera: inglés, no existe un método único para enseñar la lengua, pues es el docente quien por medio de la reflexión determina las estrategias adecuadas y pertinentes para el desarrollo de un aprendizaje con sentido.

Es por ello que, a continuación, se mencionan algunos de los métodos que han tenido mayor aceptación o han permanecido vigentes a través del tiempo:

Método Gramatical y de Traducción

Se basa en la enseñanza de las reglas gramaticales y la traducción de textos, una de sus características principales es que “La lengua de instrucción es la lengua materna del estudiante con un uso mínimo o nulo de la lengua meta.” (Cortés, 2017, p. 72), donde el rol del estudiante es pasivo, pues se limita a realizar las actividades propuestas por el docente y memorizar conceptos, lo cual no le permite dominar una LE.

Método Directo

En este método los estudiantes deben emplear la lengua extranjera de manera constante, se enseñan frases y vocabulario cotidiano por medio de situaciones reales y se da más importancia a la oralidad. Sin embargo, según Cortés (2017), en éste se encuentra un problema relacionado “especialmente en los niveles iniciales: al no haber encontrado la forma de transmitir el significado sin el uso de la traducción” (p. 75) dado que una de sus características principales prevalece en el uso de la LE durante las clases para dar instrucciones.

Método Audio Lingual

Tiene énfasis “en la técnica de repetición e imitación, memorización de diálogos y de ejercicios modelo o ejercicios estructurales, según la idea de enseñar la lengua y no hablar sobre la lengua” (Cortés, 2017, p. 76). A diferencia de los métodos anteriores este sugiere una serie de ejercicios basados únicamente en la oralidad, dejando de lado la escritura. Además, el docente debe contar con un amplio conocimiento de la LE y fluidez para expresarse en ésta como un nativo.

Enfoque Basado en las Tareas

En este método se organizan unidades de trabajo de acuerdo con un tema de interés para el estudiante con el fin de potenciar el aprender haciendo, siguiendo este protocolo (Pavón, 2010, citado en Cortés, 2017):

1. Se elige un tema
2. Se elige la tarea final
3. Se secuencian las tareas y actividades
4. Se presenta la tarea final.

Enfoque Natural

Este enfoque se desarrolla a partir del modelo del monitor de Krashen, el cual “establece una serie de hipótesis que sustentan la adquisición del lenguaje partiendo de las estructuras cognoscitivas que posee el aprendiz en su lengua.” (Batista y Salazar, 2003, p. 240).

Así, el enfoque natural determina la importancia de la calidad del input y el ámbito afectivo dentro de las actividades de clase, en tanto se prevé que, si los estudiantes se encuentran inmersos en un contexto tranquilo su disposición para aprender será mayor. Y se centra en la comprensión de significados y el “desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva.” (Brown, 1993, citado en Cruz, 1998).

Enfoque Comunicativo

Este enfoque posee una naturaleza integradora, que busca fortalecer la competencia comunicativa, para ello integra la competencia lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Así, el enfoque comunicativo según Zambrano e Insuasty (s.f.) se plantea como objetivos principales:

... (a) Hacer que los estudiantes adquieran competencia comunicativa en la lengua extranjera; (b) Promover el aprendizaje de la lengua extranjera como un medio para expresar información, valores, sentimientos y juicios; (c) Satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje con base en el análisis de errores y la correspondiente retroalimentación; (d) Fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera con propósitos extralingüísticos, en el marco del currículo escolar; (e) Favorecer la exploración de diversos procedimientos y técnicas para la enseñanza de los componentes de la lengua y las cuatro habilidades comunicativas, desde una perspectiva funcional y significativa. (p. 29)

Teniendo como base la necesidad comunicativa, donde los sujetos aprenden la lengua extranjera por medio de estrategias de comunicación real y representación.

De modo que “el enfoque comunicativo tiene entre sus prioridades que la enseñanza sea más significativa que informativa, esto es, que la información proporcionada por los maestros sea aplicada a contextos y situaciones reales y de uso concreto.” (Zebadúa y García, 2011, p. 22)

Método Ecléctico

El Método Ecléctico surge debido a la complejidad, particularidad y diversidad, tanto de las condiciones donde se desarrolla la lengua, como de las cualidades de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés. Estos aspectos dificultan la adecuación de uno o varios métodos en específico y conducen al docente a la búsqueda de diversas alternativas que contribuyen al fortalecimiento de este proceso con experiencias significativas que articulen la teoría y la práctica. (Bastidas, s.f.). Por lo tanto, este responde al reconocimiento, selección y análisis de las estrategias metodológicas presentes en los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de la lengua extranjera: inglés, a fin de proporcionar a los sujetos implicados en este proceso, un aprendizaje con sentido.

De manera que, en este método, se vinculan los distintos principios teóricos con el quehacer docente, como bien menciona Bastidas (s.f.) y Salazar y Batista (2005) el docente ecléctico además de tener una sólida formación pedagógica y de la lengua a enseñar, debe ser un sujeto crítico y reflexivo, para poder analizar la pertinencia y beneficios de las estrategias metodológicas a utilizar en el aula y reconocer las necesidades sociales e individuales del estudiante, lo cual, le permite establecer objetivos claros y congruentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por esta razón, para llevar a la práctica el método ecléctico en la enseñanza de una LE, según Salazar y Batista (2005) deben ser considerados varios aspectos, tales como: “El rol protagónico del aprendiz, los objetivos del curso, el rol del docente ecléctico, la variedad de las estrategias a utilizar, las características del input lingüístico, la contextualización y por último la pertinencia y secuencia metodológica.” (párr. 65). Donde se establecen distintas relaciones del docente con el contexto, el alumno, el saber, entre otros.

Relaciones Pedagógicas

Este apartado se refiere a las relaciones pedagógicas que establece el docente en formación con: el estudiante (la niña y el niño), el saber específico, el contexto y las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: inglés.

Relación Docente - Estudiante (niña / niño)

Esta relación se configura a partir de las interacciones y los intercambios comunicativos que se dan en el aula, donde intervienen distintos factores como: la motivación, autoestima, ansiedad, comportamientos, experiencias, responsabilidades, entre otras; que influyen de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Como bien lo menciona Pizarro y Josephy (2010) siguiendo los planteamientos de Krashen (s.f.) “El estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que, entre (ingrese) la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma.” (p.97). No obstante, el docente por medio del reconocimiento del sujeto que aprende, la implementación de ambientes de aprendizaje amenos y actividades significativas, puede contribuir a que el estudiante logre o mantenga altos niveles de motivación. (Moreno, 2017) Lo cual significa que, si las relaciones que se entretengan entre el docente y el estudiante son limitadas y frágiles pueden impedir aquella

comunicación e interacción que favorece el desarrollo de la lengua desde la construcción recíproca de saberes.

En este sentido, el docente y el estudiante desempeñan un rol fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, en tanto, estos procesos, implican la interacción y comunicación constante entre ambos actores para el alcance de un aprendizaje con sentido, dado que, para poder establecer rutas de enseñanza significativas que contribuyan a mitigar los posibles obstáculos que pueden impedir el aprendizaje de una LE y así mismo generar acciones que permitan fortalecer la misma, el docente debe reconocer los diferentes factores emocionales, sociales y culturales que transversalizan a cada sujeto.

Mencionado lo anterior, Guevara (2000) (citado en Beltrán, 2017) enuncia que, el docente “cumple la función de guiar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés, valiéndose para ello de un sin número de estrategias orientadas a desarrollar la parte comunicativa del estudiante” (p.92), lo cual le exige identificar, comprender y propiciar ambientes agradables, amenos y libres, que se asemejen a las realidades y respondan a las necesidades de los y las estudiantes a fin de facilitar la comprensión de la lengua.

Conforme a esta definición del rol docente, es necesario enunciar que existen principios que guían a los docentes de lenguas, los cuales a grosso modo indican que el docente no debe centrarse solamente en los contenidos, por el contrario, este debe involucrar al estudiante en los diferentes procesos que se gestan dentro del aula, a fin de fortalecer de manera significativa la competencia comunicativa, desde apuestas pedagógicas oportunas que impliquen el reconocimiento del contexto y las necesidades e intereses de los sujetos. (Vez, s.f.).

Ahora bien, siguiendo a Van Lier (1995) (citado en Fandiño, Bermúdez y Varela, 2015) quien “afirma que la meta del docente de lenguas es ayudar a que los estudiantes y los individuos

se conviertan en usuarios eficientes, creativos y críticos.” (p.41) Se evidencia que, el éxito de este proceso no depende solamente del docente, sino también de los estudiantes, quienes juegan un rol importante dentro de este proceso, al ser ellos quienes de manera analítica, reflexiva y autónoma toman la iniciativa para aprender determinada lengua y son los responsables de su propio aprendizaje.

De manera que, “la labor de profesor y aprendiente, cada uno con su propio cometido, debe aceptarse como una tarea conjunta” (Bocanegra, 1997, p.257), donde prime la reflexión, la comprensión y el diálogo de intereses con respecto a los contenidos que se pretenden abordar en las aulas de clase, bajo el propósito de desarrollar aprendizajes sólidos y significativos.

Relación Docente – Contexto

En esta relación participa aquel

“ambiente físico y psicológico en el que se lleva a cabo el proceso de AILE (Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera), mediado por las acciones e interacciones, tanto de los estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, como de los recursos audiovisuales y las actividades que se desarrollan en clase y en las instituciones” (Bastidas y Muñoz, 2020, p.169)

Por tanto, aquí se puede hablar del docente en relación con un contexto educativo transversalizado por diversas condiciones sociales, culturales y políticas, donde se ven implícitos diferentes factores que pueden incidir positiva o negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera: inglés, como son: “los ambientes de aprendizaje en el aula, el currículo institucional, el papel de la comunidad local, el papel de las políticas educativas nacionales y la preparación profesional de los profesores” (Bastidas y Muñoz, 2020, p.167), los cuales integran la intensidad horaria dentro de los currículos educativos, las exigencias que se

hacen al docente desde las políticas educativas nacionales y las distintas instituciones educativas, así como las condiciones socioeconómicas tanto de los estudiantes como de los docentes. Debido a que, cada uno de estos acontecimientos, además de determinar y guiar las acciones de los docentes, puede incidir en aquella motivación, disposición y afabilidad que tiene el estudiante con una lengua distinta a la materna.

Por esta razón, se le otorga al docente de lenguas extranjeras el deber de “dominar la práctica docente a través de la reflexión crítica, conocer el medio natural y social en sus múltiples interacciones y generar actitudes que le permitan sustentar opiniones y compromisos.” (Martínez, 2006, citado en Fandiño, 2017, p.125) no solamente frente a las políticas nacionales y educativas, sino también frente a la realidad del contexto y las necesidades de los niños y las niñas. De manera que, el docente debe mantener una observación y reflexión constante de los distintos contextos donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés; y así mismo comprender las diversas y complejas condiciones, necesidades y características propias de cada sujeto y contexto, para las cuales se requiere de la implementación de estrategias metodológicas que respondan a la realidad personal y social de los estudiantes, puesto que, es desde este reconocimiento al sujeto transversalizado por un contexto social, cultural, educativo, económico y político, donde se establecen las bases de una enseñanza con sentido que, conduzca a un desarrollo óptimo y significativo de una lengua distinta a la materna.

Un ejemplo significativo, para establecer la importancia del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, son las necesidades y desigualdades sociales, económicas y educativas de determinada población, que inciden directa o indirectamente en el aprendizaje.

Es el caso concreto del contexto colombiano, donde las estrategias metodológicas que utiliza un docente dentro de una institución educativa de carácter público no pueden ser las mismas en una institución educativa privada, en tanto, cada uno de estos contextos, se permea por múltiples variables de tipo económico, social, educativo, político y cultural con características propias, que pueden incidir en la motivación, disposición e interés del sujeto por el aprendizaje de una lengua distinta a la materna; por lo que se requiere de un reconocimiento, reflexión y análisis constante de cada uno de éstos para permitir a los sujetos tener un acercamiento significativo y ameno a la Lengua Extranjera: inglés.

Relación Docente – Saber Específico

Para abordar esta relación es necesario comprender la definición por una parte del concepto saber, que según Tardif (2001) (citado en Barrera, 2009) está relacionado con las “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa”. (p. 46). En otras palabras, este saber se genera desde la postura crítica y reflexiva del docente frente al conocimiento que construye o adquiere durante su formación para que su práctica tenga sentido.

Por otra parte, el concepto de “saber específico” según Orisovaldo (2011) “es un producto social que, siendo relevante, se torna objetivo social, lo que resulta en un contenido escolar: motivo para la enseñanza, campo propio del saber pedagógico” (p. 56), situación que se presenta en el contexto colombiano donde la lengua extranjera: inglés por su importancia para el desarrollo social y personal, se incluyó en los currículos del sistema educativo del país.

Hecha esta salvedad, conviene señalar algunas exigencias que se hacen al docente encargado de la enseñanza de este saber específico en el contexto colombiano, para comprender la relación que aquí se establece.

Agray, (2008) siguiendo las peticiones del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) y otras instancias, enuncia que, la sociedad colombiana le demanda al docente de lenguas extranjeras “una formación teórica e investigativa, una actitud crítica y reflexiva, un comportamiento ético y de compromiso, una preocupación por la formación permanente y una capacidad directiva y administrativa de procesos educativos en lenguas, entre otros.” (p.355) a fin de apoyar y fortalecer de manera significativa el desarrollo y comprensión de una lengua diferente a la materna, desde diferentes estrategias que entretengan la teoría con la práctica educativa, la realidad y las necesidades del aula.

En lo que respecta a esta formación, Richards (1998) (citado en Fandiño, Bermúdez y Varela, 2015), propone seis ámbitos básicos que intentan responder a los contenidos curriculares apropiados y los procesos instruccionales efectivos en la formación de docentes de lenguas extranjeras, los cuales son “teorías sobre la enseñanza, habilidades para la enseñanza, habilidades para la comunicación, conocimiento especializado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, razonamiento pedagógico y toma decisiones, y conocimiento contextual.” (p.51). Ámbitos que mantienen una estrecha relación con aquellas experiencias, nociones, actitudes y creencias de los docentes, que pueden incidir, ya sea positiva o negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Extranjera: inglés.

Por esta razón se determina que “el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia específica que enseña, sino además debe poseer una amplia formación humanista” (Shulman, 2005, p.11.). De esta manera, enseñar bien una lengua no solo requiere de una formación

lingüística y pedagógica sólida, sino también de aspectos que transversalizan el actuar y sentir tanto del docente como del estudiante.

Sintetizando, se podría definir la relación del docente con el saber específico como “el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren, a la vez, al sentido y la función social del saber y de la escuela sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje” (Charlot, 1982, citado en Zambrano, 2015, p.58). Es decir, que el docente al tener un bagaje amplio en el saber específico y al reconocer al estudiante permeado por los distintos contextos que le rodean, podrá otorgarle un sentido a su enseñanza, identificar el cómo, porqué y para qué de ésta, y lograr que los estudiantes se motiven e interesen en aprender dicha lengua.

Relación Docente - Estrategias Metodológicas

Es preciso mencionar que, aunque “...el conocimiento teórico es importante para tener un marco de referencia, una base conceptual para explicar y justificar las prácticas utilizadas en la instrucción y los enfoques de enseñanza que se adopten” (Richards y Roberts, 1998, citados en Cárdenas, 2009, p.73), también son necesarias aquellas reflexiones y análisis que realiza el docente del contexto donde se desarrolla la lengua, para así poder establecer y determinar estrategias acordes a las necesidades de quien aprende.

En este sentido, las estrategias metodológicas, según Delgado (1998) (citada en Bonilla y Gutiérrez, 2013), se conciben como “el planteamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso: así entendida, la estrategia guarda estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr y con la planificación concreta” (p. 18). De manera que, estas surgen de las reflexiones y análisis situados en determinado contexto por parte del docente, quien luego de reconocer las necesidades e intereses de los estudiantes y relacionar la teoría con la

realidad del aula, podrá determinar y delimitar qué es aquello que se pretende lograr y cómo se aspira llegar allí.

Así mismo, García, et. al (1998) menciona que, las estrategias metodológicas se caracterizan porque su “aplicación es flexible, en el contexto de las características y variables que inciden en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje concretas. Esto significa que conocer cuándo utilizar una estrategia es tan importante como conocer cómo utilizarla.” (p. 258). Lo cual dependerá en gran medida de los contenidos a enseñar, de las actividades planeadas por el docente y las características de quienes aprenden.

Por tanto, para establecer estrategias metodológicas significativas que permitan motivar al estudiante, establecer actitudes positivas frente a la lengua y facilitar el aprendizaje, Richards y Rodgers (1986) (citados en Delgado,1998) sugieren algunos principios como: permitir al sujeto ser partícipe de su propio aprendizaje, hacer uso de la lengua bajo condiciones reales dentro del aula, tomar el error como instrumento pedagógico en tanto éste permite reflexionar sobre los conocimientos aprendidos, integrar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje las diferentes habilidades comunicativas, implementar la evaluación procesual y visibilizar al docente como facilitador y dinamizador de procesos. Teniendo en cuenta que “difícilmente un alumno se entregará con entusiasmo a la ejecución de una tarea para la que no ha encontrado ninguna motivación. Sin embargo, cualquier alumno se esforzará hasta límites inimaginables si llega a descubrir las razones por las que esforzarse” (Cuenca, 2000, citado por Bonilla y Gutiérrez, 2013, p.19)

Esto indica que, las estrategias metodológicas integran al docente, al estudiante y al saber; por una parte, desde el valor que se otorga a cada de ellos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, por otra parte, desde la manera en que cada uno de ellos se relaciona. (Zubiría y

González, 1995, citados en Bonilla y Gutiérrez, 2013) Puesto que, si el docente no tiene claro los contenidos a enseñar y tampoco propone experiencias innovadoras, será muy difícil que logre motivar a sus estudiantes para aprender una lengua extranjera.

Como se ha mencionado anteriormente, estas emergen gracias a la reflexión y al análisis que realiza el docente de las diferentes demandas del contexto, a fin de establecer una práctica educativa significativa, por lo que, “llegar a la construcción de conocimiento no es sólo tarea del estudiante, sino que también implica la intervención estratégica del profesor en lo concerniente a la enseñanza y a la motivación” (Bonilla y Gutiérrez, 2013, p.19)

Es necesario enunciar que estas estrategias metodológicas se encuentran transversalizadas por otras variables como son los recursos para la enseñanza (rondas, canciones, libros, entre otros), los cuales son “herramientas auxiliares del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera” (Delgado, 1998, p.29), que deben guardar relación con los objetivos que se pretendan lograr, y contribuir a mantener el interés por el aprendizaje de una lengua distinta a la materna.

Creencias

Las Creencias en Relación con otros Conceptos

Para efectos de este trabajo es necesario establecer una postura frente a la diferencia existente entre los términos creencias, concepciones e imaginarios dado que suelen ser utilizados de manera indistinta.

Entendiendo que las “concepciones” pueden definirse como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.” (Moreno y Azcárate, 2003, p.267), es posible mencionar que, éstas se constituyen con un grado menor de subjetividad y se

relacionan con el conocimiento formal de conceptos. Así, se podría inferir que las concepciones están atravesadas por las creencias del sujeto que se caracterizan por ser verdades personales, las cuales emergen de su subjetividad.

En esta misma línea se encuentra el concepto de “imaginario” que según Castoriadis (1998) (citado en Anzaldúa, 2012) “son significaciones, construcciones de sentido: no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes que actúan como significaciones” (p. 35), así, los imaginarios dotan de sentido y resignifican las representaciones de los sujetos desde la realidad social y cultural del lugar donde se encuentren, con lo cual orientarán su forma de actuar.

Castoriadis (1998) manifiesta que existen dos tipos de imaginarios:

- Imaginación radical instituyente:

“Es la capacidad de la psique de crear un flujo incesante de representaciones, intenciones (deseos) y afectos, que se producen ex nihilo” (p.36), y le permite al sujeto darle sentido a lo que dice y hace en la sociedad, puede decirse, que el imaginario radical comprende la subjetividad con la que crea su propio mundo y transgrede lo socialmente compartido.

- Imaginario social instituido:

Puede entenderse como “un sistema de significación que produce sentido a todo lo que una sociedad se representa, valora y hace” (p. 48), en tanto, los sujetos durante el proceso de socialización interiorizan las significaciones socialmente compartidas y establecidas, las cuales orientarán su forma de ser y actuar en un grupo social y en determinado tiempo.

En síntesis, los imaginarios sociales “constituyen una categoría pluriparadigmática dado que en ellas convergen una pluralidad de ideas, creencias, concepciones y paradigmas explicativos, que funcionan como marcos interpretativos de la realidad.” (Porrás, 2019, p. 11), en

consecuencia, las creencias y los imaginarios se entienden como términos complementarios al estar relacionados con las interacciones del sujeto con un determinado contexto.

Por lo tanto, para este trabajo de grado se tendrá en cuenta el concepto de creencia, entendiendo este como aquel que emerge de la experiencia de los sujetos e incide en la actuación del docente dentro del aula de clase.

Creencias de los Maestros

Según Llinares (1991) y Pajares (1992) (citados en Moreno y Azcárate, 2003) “Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.” (p. 267). En otras palabras, las creencias se constituyen como “verdades personales” conformadas a partir de la experiencia y de aquella relación e interacción del sujeto con los distintos contextos sociales, culturales educativos, entre otros, los cuales le permiten establecer determinadas opiniones, decisiones, juicios, supuestos y valoraciones individuales en y para determinada situación desde lo que cree.

Así mismo, desde estudios de autores como Chona, Arteta y Martínez, 2001; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Smith, 1997 (citados en Porras, 2019) las creencias se definen como “un sistema de estructuras permeables y dinámicas, que actúan como un filtro a través del cual son evaluados los nuevos conocimientos y las experiencias, contribuyendo consecuentemente, a la construcción de significados.” (p. 8) Es decir que, las creencias no actúan desligadas unas de otras, sino que, se establecen en una red donde se filtra aquella información nueva que recibe el sujeto, sobre la base de aquella información que éste ha recibido previamente (Gómez y Chacón, 2003, citados por Solís, 2015), aspecto que permite el fortalecimiento,

modificación o transformación de la creencia a raíz de las experiencias que tenga el sujeto durante toda su vida.

De manera que, las creencias “... se originan en las experiencias de cada persona, la observación directa de la realidad y la información que recibe, pudiendo ser inferidas de otras creencias” (McLeod, 1992 citado en Donoso, Rico y Castro, 2016, p.78). Así, por ejemplo, las experiencias que emergen de aquella formación que recibe el sujeto durante toda su vida, las relaciones que entreteje en los distintos ámbitos de socialización y el impacto de estas en su vida personal, pueden establecer el surgimiento de diferentes creencias y contribuir al fortalecimiento o contradicción de las creencias ya establecidas en cada individuo.

En este sentido conviene subrayar que la experiencia, se refiere a, lo que le pasa al sujeto y lo que, al pasarle, lo forma o lo transforma, lo constituye, marca su manera de ser y, configura su persona y su personalidad (Larrosa, s.f., p.7) lo cual, quiere decir que una experiencia surge cuando los sujetos dan significado o importancia a aquellos acontecimientos y sucesos vividos; es decir, de aquel “cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones”. (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1028).

Hecha esta salvedad, la noción de creencia en el campo educativo según Rokeach, 1968 (como se cita en Durán, 2010) se define como:

“Una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase: -yo creo que- [...] que describe el objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo y se predispone para actuar posiblemente de diferentes formas bajo diferentes condiciones.” (p.47).

Así, por ejemplo, las valoraciones, los juicios y las decisiones que toma el docente dentro del aula, en relación con el cómo y desde dónde enseñar, pueden verse permeadas por aquellas creencias que operan al interior del sujeto que enseña, las cuales se fundamentan en las vivencias personales y en las experiencias, tanto positivas como negativas que él o ella ha tenido durante toda su formación académica y que pueden generar actitudes de aprobación o apatía por experiencias futuras. (Sáenz, 2010).

Al respecto, Tanase y Wang (2010) (citados en Porras, 2019) enuncian que las creencias de los docentes pueden estar instituidas en dos directrices, una idealista al estar enmarcada por una experiencia escolar estereotipada donde se tuvo la oportunidad de interactuar con personas que tienen un conocimiento amplio sobre un tema específico; y otra, relacionada directamente con la observación permanente a la práctica educativa y la interacción con sus pares, las cuales, en conjunto permiten al docente reflexionar, fundamentar o transformar sus creencias y determinar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza.

No obstante, es importante mencionar que las experiencias no se reducen "...a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos." (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1024). Lo cual quiere decir que, existen experiencias tanto positivas como negativas, que al tener una carga relevante y de transformación en su vida, contribuyen a la instauración o modificación de creencias que repercutirán en sus acciones.

En este sentido, Breen et al., 2001; Sato y Kleinsasser, 2004; Bartels, 2005; Busch, 2010; Borg, 2011 (citados en Barrios, 2014) reconocen que entre la actuación docente y las creencias que estos poseen "se establece una relación interactiva en el sentido de que, aunque las creencias pueden condicionar las acciones, determinadas experiencias y procesos reflexivos sobre la actuación pueden generar modificaciones en las creencias" (p.74), dicho de otro modo, las

creencias no son sistemas inamovibles sino que están sujetas a cambios y transformaciones donde juega un papel fundamental aquellas reflexiones que hace el docente en su práctica educativa y al reconocimiento de las creencias que lo constituyen.

En efecto las múltiples creencias que transversalizan la práctica del docente como: las relaciones que establece con sus pares y estudiantes, con la escuela, la sociedad y consigo mismo por su experiencia de aprendizaje y su formación educativa, pueden determinar el cómo y por qué de su quehacer en el aula, pues, como bien menciona Acosta (2014) “hay creencias de todo orden...que influyen o afectan de forma positiva y, algunas veces negativa, la práctica pedagógica.” (p.90).

No obstante, “las creencias de (los) docentes son particularmente importantes si se tiene en cuenta que forman parte de la base que permite la toma de decisiones pedagógicas que hacen los profesores, dentro y fuera del aula, y que estas, a su vez, influyen en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje” (Salazar, 2005, citado en Solís, 2015, p.233) y se constituyen así en un factor importante en el diseño e implementación de estrategias dentro del aula, en la medida que pueden favorecer o perjudicar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.

Por esta razón, es necesario remitirse a la idea que la formación docente debe tener dos funciones “debe enseñar las habilidades reflexivas que todo docente requiere y debe entregar el discurso y la terminología que permita que los docentes re-evalúen y re-clasifiquen su experiencia.” (Solar, 2008, p.80) para que puedan transformar su práctica por medio del reconocimiento y la reflexión constante de aquellas creencias sobre la educación que han construido a lo largo de su formación, de tal manera que, él pueda establecer un entorno ameno para la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y los niños.

Experiencia

Abordar las relaciones pedagógicas que se entretajan en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés desde las creencias de los docentes en formación, implica “comprender las estructuras, los límites y los constreñimientos que (...) dominan” (Salgero,2016, p.5) a aquel sujeto maestro y que lo conducen a actuar, a relacionarse de una u otra forma y a establecer determinadas creencias. Por ello, en este apartado se realiza un acercamiento a la conceptualización del término experiencia.

Siguiendo a Dewey (1938/2010) las experiencias se vinculan directamente con aquellas relaciones e interacciones que se establecen entre “un individuo y lo que, en su momento, constituye su ambiente.” (p.86) en el cual están inmersos objetos, personas, circunstancias y condiciones que rodean al sujeto. Pues, como bien menciona el autor, “la experiencia no ocurre en el vacío. Existen fuera fuentes que dan lugar a la experiencia” (Dewey 1938/2010, p.83).

No obstante, es importante mencionar que la experiencia no se constituye con base en todas y cada una de estas relaciones y acciones que realiza el sujeto dentro de determinado contexto, sino en aquellas que transversalizan, afectan, forman y transforman la perspectiva de sus pensamientos, sentimientos y sus creencias.

Puede decirse que, la experiencia surge de los efectos que producen los acontecimientos, hechos o sucesos vividos, en lo que el sujeto piensa, es y siente. Efectos que no son una decisión que el sujeto ha tomado, sino que, por el contrario, simplemente suceden por la manera como el sujeto se ha expuesto, relacionado y abierto a ellos. Un ejemplo significativo de esto, lo presenta Larrosa (2002) al mencionar que

“Después de asistir a una clase, a una conferencia (...) uno puede decir que sabe cosas que antes no sabía, que tiene más información que tal o cual cosa, pero al mismo

tiempo, puede decir también que no le ha pasado nada, que no le ha llegado nada...”

(p.168-169)

Con base en estos postulados, las experiencias se pueden comprender, por un lado, como propias, singulares, subjetivas e irrepetibles, porque “la manera como cada uno siente o vive o piensa o dice o cuenta o da sentido a...” (Larrosa, s.f., p.101) un determinado acontecimiento, hecho o suceso, va a ser siempre diferente para cada persona; y por otro, las experiencias pueden ser “...azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1024) puesto que, estas no tienen una carga intencional y el sujeto no selecciona qué acontecimientos o sucesos vivir, así como tampoco qué sentimientos o sensaciones tener frente a un acontecimiento en específico.

En relación con lo anterior, es importante mencionar que las experiencias “no se encuentran previamente construidas, sino que es a través del diálogo y de la narración que los sujetos van reelaborando sus propias experiencias, expresando sus emociones y haciendo conexiones de sentido.” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1037-1038). De modo que la experiencia se nutre, se crea y se transforma a través de aquella constante reflexión y análisis que hace el sujeto a cada uno de los sucesos vividos.

Por consiguiente, retomar la noción de experiencia es reivindicar “la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” (Larrosa, s.f., p.4) pues todos los sujetos viven realidades diversas y al reconocerlas se permiten generar reflexiones frente a sus acciones y creencias.

Marco Metodológico

En este apartado se presenta el diseño metodológico, donde se describe el tipo de investigación y método investigativo en el que se orienta este trabajo, la población estudiada, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información, y por último el procedimiento para la categorización y análisis de la información.

Tipo de Investigación

Teniendo en cuenta que el interés de este trabajo de grado se orienta a comprender, describir, interpretar y analizar aquellas relaciones pedagógicas que se entretajan en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, desde las creencias y experiencias de siete docentes en formación durante su práctica pedagógica, se opta por una investigación cualitativa, en tanto ésta

“se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad ...” (Sampieri et al, 2010, p.364)

Una de las características principales a resaltar dentro de la investigación cualitativa, es la relación que se establece entre el investigador y el objeto de estudio, siguiendo a Sampieri et al, (2010) “el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados” (p.11) donde sus actuaciones, experiencias, emociones, actitudes, relaciones y creencias deben ser valoradas y examinadas, entendiéndose estas como un punto de referencia para comprender la realidad que se pretende estudiar.

De ahí que, bajo el propósito de reconocer e identificar aquellos fenómenos que permitan alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo de grado, se da lugar al análisis de los pensamientos, sentimientos, interpretaciones, experiencias y creencias frente a la enseñanza de la lengua extranjera: inglés de las docentes en formación que conforman el grupo de estudio de esta investigación, a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada, la recopilación de las historias de vida, y otros documentos como diarios de campo y planeaciones donde se otorga gran valor a lo subjetivo, intersubjetivo, significativo y particular. (Gurdián, 2007).

La investigación se enmarca en el método hermenéutico el cual tiene “como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (Gurdián, 2007, p. 147), lo que conlleva a la interpretación y comprensión de la información que ha sido recolectada, para así develar las relaciones pedagógicas que entreteje el maestro en formación con el saber específico, las estrategias metodológicas, el contexto, los niños y las niñas, desde sus expresiones y sentires.

Para realizar una lectura de las relaciones pedagógicas anteriormente mencionadas, es indispensable reconocer aquellas experiencias e interacciones de los docentes en formación, que han configurado su discurso y sus creencias, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, pues, siguiendo el método hermenéutico el “conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y supuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión”(Gurdián, 2007, p. 146) de hechos que se configuran en diferentes contextos donde convergen varias realidades, y donde los elementos que le constituyen son vistos como una totalidad.

Esta investigación cualitativa hermenéutica sigue los planteamientos de Sánchez (2001), quien menciona una serie de pasos a seguir para realizar este tipo de investigación, los cuales son: identificación de un problema, establecimiento e interpretación de textos y análisis de información, para comprender desde diferentes puntos de vista las múltiples realidades que se suscriben en el contexto educativo.

En concordancia con la investigación cualitativa hermenéutica, este trabajo de grado se suscribe como un estudio de caso, el cual se centra en “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular” (Stake, 1998, citado en Duran y Pulido, 2018, p.229) o de múltiples casos.

Así, siguiendo los postulados de Yin (1994) (citado en Castro, 2010) este se enmarca dentro de un estudio de caso múltiple de carácter descriptivo - interpretativo a razón que, su propósito es identificar, describir, interpretar y “analizar cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real.”(p.38), centrándose no solo en un caso (1 docente en formación) en concreto, si no en diversos casos (7 docentes en formación) que permitan establecer semejanzas y diferencias entre las creencias y experiencias de los mismos, a fin de permitir al investigador tener una mayor comprensión de los fenómenos, los cuales hacen referencia a las relaciones pedagógicas que se pretenden investigar a partir de la información recolectada.

Por otra parte, una característica importante es la enunciada por Durán (2012), quien siguiendo los planteamientos de Stake (2005) menciona que el estudio de caso en la investigación cualitativa “se define por el interés en un caso y no por los métodos de indagación utilizados”(p.127) en tanto pueden abordarse retomando distintos métodos de investigación, como son los fenomenológicos, etnográficos, hermenéuticos, entre otros, acorde a los objetivos de la investigación, con el fin de profundizar en el estudio.

De manera que, tanto las particularidades del fenómeno a investigar cómo las características propias del estudio de caso, indican que la selección del método hermenéutico dentro de este estudio es viable, dada su contribución e importancia para estudiar detalladamente cómo inciden las creencias y las experiencias de los maestros en formación en las relaciones pedagógicas.

Cabe mencionar que el “caso” al que aquí se refiere “supone un “ejemplo particular”, como unidad individual, ya sea un individuo, una organización, un programa, un fenómeno, un acontecimiento, etc., (que) debe estar delimitado en un contexto temporal y geográfico” (Balcázar et. al., 2013, p. 168), esto quiere decir, que el caso se remite sobre quién o sobre que se va a desarrollar la investigación, transversalizados por una serie de problemáticas, necesidades, características propias y demás que conducen al estudio de éstas.

En este sentido, siguiendo a Muñoz y Muñoz (2000) (citados en Balcázar et. al., 2013) el estudio de caso a nivel general es pertinente porque pretende generar una perspectiva contextualizada del objeto de estudio, lo cual posibilita comprender lo que sucede a través de la búsqueda de información desde puntos de vista diferentes.

Muestra

En esta investigación, se trabajó con una muestra intencionada, dado que una de las características principales de esta muestra, es que la población es “seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación” (Salgado, 2012, p. 614-615) donde se tienen en cuenta principalmente aquellos aspectos relacionados con las creencias y experiencias de los sujetos, fundamentales para el reconocimiento del actuar de los mismos.

Para la selección de la muestra, se diseñó una encuesta sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés, remitida a 242 docentes en formación de la LEI, de la UPN, donde se obtuvo respuesta de cuarenta y seis participantes, de las cuales solamente nueve docentes en formación durante su práctica pedagógica, asumen la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, siendo esta una de las características principales que aporta a los objetivos planteados en esta investigación cualitativa hermenéutica y a la vez permite delimitar la población de estudio.

No obstante, de estas nueve docentes en formación, solamente siete aceptaron participar en esta investigación, por lo que, el estudio se llevó a cabo con estas docentes en formación que hacen parte del ciclo de profundización del periodo académico 2021-1. Es importante tener en cuenta que en la investigación cualitativa “la aceptación de los informantes es un elemento conceptualmente imprescindible y éticamente intrínseco” (Salgado, 2012, p. 615) porque proporciona validez a la información recolectada, y no condiciona, ni obliga a los participantes a hacer parte del estudio, sino que por el contrario su participación está sujeta a su interés por el tema de este trabajo de grado.

Además, un rasgo importante de la muestra que es necesario mencionar es el planteado por Salgado (2012) para quien en este tipo de investigación “lo decisivo (...) no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los participantes, y las habilidades de observación y análisis del investigador” (p.617) en tanto, el interés radica no en la búsqueda de datos cuantificables, sino, en la comprensión y reflexión del problema de estudio desde las experiencias de los sujetos.

Caracterización

La selección de las participantes fue de carácter intencional para cumplir con los objetivos de este trabajo de grado. En consecuencia, participaron 7 docentes en formación de la

LEI de la UPN, las cuales se encuentran en el ciclo de profundización de la malla curricular versión 3.

Las Docentes en formación 1 y 2, son estudiantes de octavo semestre. Actualmente realizan sus prácticas pedagógicas con los grados primero, en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa de carácter oficial, el cual se encuentra ubicado en la Localidad de Bosa de la ciudad de Bogotá. La maestra en formación 1 complementa sus estudios universitarios en el área de inglés con un curso en el Centro Colombo Americano, el cual se encuentra avalado por la Embajada de Estados Unidos.

La maestra en formación 3, es estudiante de décimo semestre. Ha realizado sus prácticas correspondientes a profundización con niñas y niños de cuarto grado, en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, la cual es de carácter oficial y cuenta con dos sedes en la localidad de Antonio Nariño en la ciudad de Bogotá. Ella cuenta con nivel B1 en inglés.

La maestra en formación 4, antes de iniciar sus estudios universitarios realizó un curso de inglés en el SENA por lo cual obtuvo un certificado en A1. Actualmente es estudiante de noveno semestre. Realiza sus prácticas pedagógicas en la Fundación PT (antes conocida como Fundación Pequeño Trabajador) ubicada en el barrio Patio Bonito de la ciudad de Bogotá. Esta docente en formación no tiene a cargo un grupo específico dado que allí rotan por las cuatro diferentes áreas que desarrolla la fundación.

La maestra en formación 5, es estudiante de décimo semestre. Se encuentra realizando sus prácticas en la Institución Páramo de Subachoque, ubicada en zona rural de dicho municipio, allí tiene a su cargo niños y niñas de diferentes grados y edades, al ser esta una escuela multigrado. Realiza un curso de inglés en el SENA, donde inició el nivel 4 este año, el cual hace parte del nivel A2 según los niveles de dominio propuestos por el MCERL.

La maestra en formación 6, es estudiante de séptimo semestre, estudió un curso en el American School durante un año, cuenta con inglés nivel B2, esto quiere decir según el MCERL que puede hablar con fluidez y naturalidad. También realiza su práctica pedagógica en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa con el grado primero.

La maestra en formación 7, es estudiante de octavo semestre. Realiza sus prácticas en la Fundación Nuestro Hogar ubicada al sur este de la ciudad, en el barrio La Flora. Allí realiza asesorías de tareas con dos niñas, una de segundo grado y la otra de tercer grado. Inició un curso de inglés en el SENA, pero por motivos personales no lo terminó.

Instrumentos de Recolección de Información

Teniendo en cuenta que, los instrumentos para la recolección de información deben guardar relación con el tipo de investigación y método seleccionado, se opta por las historias de vida, las entrevistas semi estructuradas, y documentos como diarios de campo y planeaciones, los cuales permiten dentro de un periodo de tiempo determinado, obtener diversa información relacionada con las creencias, experiencias y las relaciones pedagógicas que los maestros en formación han tejido durante su proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés.

Entrevista Semiestructurada

Con el objetivo de recoger información sobre las relaciones pedagógicas que entretienen los docentes en formación, se opta por el uso de la entrevista como instrumento de gran importancia en la investigación cualitativa, puesto que, ésta permite “obtener información personal detallada”(Sampieri et al., 2010, p. 418) mediante la interacción por medio de preguntas, visibilizando aspectos que no se tienen desde la observación, dado que, este tipo de entrevista se caracteriza por ofrecer un alto grado de flexibilidad, y dar la posibilidad de profundizar en las respuestas del sujeto investigado.

Este aspecto tiene relevancia, porque es a partir de esta interacción dialógica mediada por preguntas y respuestas como se logra una comunicación significativa y una “construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998, citado en Sampieri et al, 2010, p. 418) de manera flexible, donde no se condiciona o induce una respuesta al sujeto, sino que se propicia un espacio donde pueda expresar sus creencias y experiencias libremente frente a las relaciones pedagógicas que se entretengan en la enseñanza de una lengua extranjera: inglés.

Así, es importante aludir en este punto a Díaz et. al. (2013) y Sampieri et. al. (2010) quienes clasifican la entrevista según su estructura, de la siguiente manera:

- Entrevista estructurada o enfocada: se decide de antemano el formato y el orden de las preguntas que el investigador realizará, suelen buscar respuestas breves para facilitar la sistematización de las respuestas, sin embargo, al ser preguntas cerradas no permite que el entrevistado exponga sus verdaderos pensamientos sobre determinado tema.
- Entrevista semiestructurada: Estas suelen ser más flexibles frente al orden, puesto que “se basan en una guía de asuntos o preguntas (abiertas) y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Sampieri et al., 2010, p. 418). Así, una característica importante de este tipo de entrevista radica en que las preguntas al ser abiertas se adaptan al sujeto y lo motivan a responder desde su propio punto de vista.

De esta manera, se podrá profundizar en aspectos relevantes al generar una conversación fluida donde el sujeto pueda expresar sus opiniones sin temor a ser juzgado por sus respuestas, lo cual es importante para este trabajo al estar relacionado con las creencias y experiencias de las y los docentes en formación.

- Entrevista no estructurada: Como su nombre lo indica, no existe un guion previo al encuentro entre el entrevistador y el entrevistado, es una conversación donde las preguntas van surgiendo del tema de interés, una de sus desventajas es que se puede desviar y dejar puntos importantes por fuera.

Por consiguiente, en esta investigación se retoman las entrevistas semiestructuradas, entendiendo estas como, aquellas que “...ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio.” (Díaz et al., 2013, p. 163), a diferencia de los otros dos tipos de entrevista, y aunque existen preguntas determinadas, estas pueden ser adaptadas acorde a las necesidades de la investigación en cuanto a la forma de realizarse, teniendo en cuenta las respuestas del entrevistado que vayan emergiendo, para establecer relaciones con el objetivo que se pretende alcanzar.

Historias de Vida

La historia de vida “se utiliza en la investigación cualitativa, como instrumento o técnica para conocer, analizar y comprender la realidad social.” (Gurdián, 2007, p.205). En otras palabras, permite conocer cómo actúa el sujeto en el mundo social que le rodea desde su propio marco de referencia.

Así, la historia de vida se desarrolla mediante relatos o narraciones, de determinados acontecimientos, sucesos y eventos que han experimentado los sujetos, pues como bien menciona, Chárriez (2012):

“en la historia de vida se recoge aquellos eventos de la vida de las personas que son dados a partir del significado que tengan los fenómenos y experiencias que éstas vayan formando a partir de aquello que han percibido

como una manera de apreciar su propia vida, su mundo, su yo, y su realidad social.” (p.4)

Lo anterior quiere decir que, en estos relatos se visibilizan las diferentes relaciones e interacciones sociales que el sujeto ha tenido durante toda su vida, los cuales le han permitido establecer determinadas creencias y diversas formas de ser y hacer.

Comprendiendo que, las historias de vida proveen información “acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona, (...) revelan las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió. (etc.)” (Chárriez, 2012, p.53); para esta investigación, se tienen en cuenta dentro de los relatos, las creencias y experiencias educativas del docente en formación, que han inferido en su actuar frente a la enseñanza de la lengua extranjera: inglés.

Así mismo, para tener un acercamiento a las creencias de las docentes en formación, se les invitó a narrar aquellas experiencias de vida que se han tenido frente a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: inglés; lo cual permite comprender cómo inciden estos aspectos en las relaciones pedagógicas que establece el docente con el saber específico, las estrategias metodológicas, el contexto, y los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta que “la información, las evidencias, (y) los testimonios” (Balcázar et. al., 2013, p. 203) dan cuenta de determinados momentos de la vida del sujeto y reflejan situaciones concretas que él ha experimentado durante su proceso formativo, se consideró fundamental contar con estas historias de vida para fortalecer los análisis por parte del investigador frente a situaciones concretas.

Diarios de Campo y Planeaciones

Según Sampieri et. al. (2010) “una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos.” (p. 433) por lo cual, dentro de esta investigación son tenidos en cuenta los diarios de campo y las planeaciones como instrumento de recolección de información, para abordar registros propios del contexto de aula donde los docentes en formación desarrollan su práctica pedagógica.

Diarios de Campo.

Este instrumento contribuye a obtener información sobre las prácticas y las reflexiones de las docentes en formación, al ser:

“Un recurso metodológico...que permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución.” (Porlán y Martín, 1996, p. 23)

Dicho de otra manera, este es un escrito personal, donde se plasman las experiencias más significativas acompañadas de descripciones detalladas que permiten comprender las particularidades del contexto en el que se está inmerso. Es por ello que, el diario de campo se convierte en un recurso para que los docentes reflexionen, por una parte, introspectivamente sobre su quehacer, su saber práctico y su saber disciplinar; y, por otra parte, de manera proyectiva para reorientar sus futuras intervenciones.

Planeaciones.

Las planeaciones “tienen que ver con el establecimiento de un plan de acción e incluyen: la identificación o determinación de la meta de aprendizaje, la predicción de los resultados, y la selección y programación de estrategias.” (Díaz y Hernández, 2002, p.256) Con el fin de orientar

los procesos de aprendizaje y enseñanza acorde a las necesidades, características e intereses de las niñas y los niños a cargo.

De manera que, los diarios de campo y las planeaciones al ser creaciones propias de los participantes revelan desde las palabras de las docentes en formación, por una parte, aquellas relaciones pedagógicas que se entretajan en la enseñanza de una lengua extranjera: inglés; y, por otra parte, las creencias frente a este proceso, al momento de organizar los contenidos a enseñar y decidir las estrategias metodológicas desde las cuales desarrollará la clase.

Pues, como bien menciona Porlán y Martín (1997) las “creencias se manifiestan en una de las actividades profesionales más características: la de elaborar programas educativos, unidades didácticas, guías de trabajo ...; es decir la de planificar” (p. 21) las actividades que se llevarán a cabo durante las clases.

Fases

A continuación, se encuentran cada una de las fases más relevantes que se ejecutaron para el desarrollo de este trabajo de grado.

Fase 1: Delimitación del Problema de Investigación

El problema de investigación surgió a partir de una mirada crítica y reflexiva a las exigencias frente a la enseñanza de la lengua extranjera: inglés que se hacen a las instituciones educativas desde el gobierno nacional, donde algunos docentes en formación de la LEI de la UPN asumen la enseñanza del inglés. Estos aspectos condujeron a las investigadoras a preguntarse sobre las relaciones pedagógicas que se entretajan en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera: inglés, dado que estas pueden trascender y guiar su quehacer en el aula de clase.

Fase 2: Indagación Teórica

Se remite a la búsqueda de diferentes fuentes teóricas relacionadas con la problemática a investigar en bases de datos especializadas al ser un insumo fundamental dentro de la investigación cualitativo-hermenéutica

Fase 3: Diseño y Aplicación de Encuesta

Se creó una encuesta (Anexo A), la cual fue enviada posteriormente a las y los estudiantes de séptimo a décimo semestre de la LEI, con el fin de delimitar una población de estudio para esta investigación. Con esta se obtuvo de manera preliminar un grupo de docentes en formación que asumen la enseñanza de la lengua extranjera: inglés en sus prácticas pedagógicas.

Fase 4: Diseño y Aplicación de las Entrevistas

Con el propósito de profundizar en las experiencias y creencias de las docentes en formación acerca de la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, se diseñó una entrevista semiestructurada (Anexo B) dividida en dos partes, en la primera se indagó por información personal y la segunda parte, estuvo compuesta por diez preguntas referentes a sus experiencias de aprendizaje y enseñanza, a estrategias metodológicas utilizadas en el aula, y a aquella relación que cada una de ellas establece con los niños y las niñas.

Con las siete docentes en formación que confirmaron su participación, se acordó la hora y el día para la aplicación de la entrevista, las cuales con previo consentimiento fueron grabadas y posteriormente transcritas para evitar omisiones en sus narraciones e interpretaciones imprecisas al momento de realizar el análisis.

Fase 5: Recopilación Relatos de Vida, Diarios de Campo y Planeaciones

En esta fase, se solicitó a las docentes en formación la escritura de un relato de vida a partir de cuatro aspectos relevantes que nos permitieron establecer relaciones con las respuestas obtenidas en la entrevista semiestructurada.

Así mismo, se solicitó a cada una de ellas un diario de campo y una planeación con el fin de reconocer, sustentar y profundizar en aspectos frente a su quehacer docente en lo que refiere a la enseñanza del inglés

Fase 6: Sistematización y Categorización de la Información

La información recopilada fue seleccionada y categorizada en una matriz, acorde a seis categorías de análisis la cuales fueron: experiencia, formación, relaciones pedagógicas de las docentes en formación con las estrategias metodológicas, los niños y las niñas, el contexto y el saber específico.

Fase 7: Análisis de la Información

Para el análisis de la información, se tienen en cuenta las respuestas obtenidas a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada, la recopilación de las historias de vida, los diarios de campo y las planeaciones de las siete docentes en formación de la LEI, así como también los fundamentos teóricos de esta investigación, con el fin de entretejer esta información y dar respuesta a los objetivos planteados.

Categorización y Análisis de Información

El análisis de la información se desarrolló teniendo en cuenta las respuestas obtenidas a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada, la recopilación de las historias de vida, los diarios de campo y las planeaciones de las siete docentes en formación de la LEI, donde se visibilizaron algunas de sus creencias frente al aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera: inglés, así como también aquellas relaciones pedagógicas que cada una de ellas establece durante sus prácticas pedagógicas.

Así, se procedió al establecimiento de seis categorías de análisis: Formación, experiencia, estrategias metodológicas, contexto, niños y niñas, y saber específico.

1. Formación.

En esta categoría se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, por parte de las siete docentes en formación participantes en este estudio.

De esta manera, es necesario retomar los aspectos que se encontraron en la información recolectada, por los vínculos que se establecen entre las experiencias de aprendizaje, las creencias de las docentes en formación y su incidencia en el proceso de enseñanza del inglés.

Mediante los instrumentos de recolección de información, cada una de las docentes en formación manifiesta haber recibido una formación en inglés desde la primaria hasta el pregrado. En lo que concierne a la educación primaria y secundaria, dos docentes en formación aprendieron inglés en colegios públicos y cinco en colegios privados, y, en cuanto a su formación en pregrado cada una de ellas cursó los tres niveles de inglés obligatorios en el ciclo de fundamentación de la LEI, y cuatro de ellas optaron por los seminarios complementarios de

inglés en el ciclo de profundización, de las cuatro anteriores, dos de ellas realizan un aprendizaje complementario en inglés, una en una institución pública y la otra en una institución privada.

Mencionado lo anterior, algunas de las docentes en formación describen su formación académica durante la primaria y secundaria así:

“Mi primaria la realicé en el Colegio Divino Niño, en Santa Marta, emm, era un colegio privado, entonces yo desde prácticamente transición he trabajado el inglés, ¡AMO el inglés!”

(Docente en formación 1)

“Primaria y secundaria los hice en un colegio que se llama Villemar el Carmen, es pública, el colegio donde yo estaba no fue tan buena la introducción al inglés, ya que era sólo guías, entonces la profesora nos dejaba las guías y desarrollar guías y ya hasta ahí acababa la clase, en general fue así todo lo que fue primaria” *(Docente en formación 5)*

Lo anterior refleja algunas diferencias en relación con el proceso de enseñanza de una lengua extranjera: inglés de una institución pública a una privada y cómo ésta incide directamente en aquel interés de los sujetos por el aprendizaje de la misma. De acuerdo con los planteamientos de Vez (s. f.) se podría decir que existen espacios donde la enseñanza del inglés se realiza de manera instrumental y utilitarista, con el único fin de cumplir un plan de estudio estandarizado, sin pensar en cómo esto puede repercutir en el futuro de los estudiantes

Por otra parte, algunas de las docentes en formación manifiestan haber fortalecido el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés durante su infancia, de manera autónoma, por aquel gusto e interés que cada una de ellas forjó por esta lengua distinta a la materna, mediante aquellos acercamientos que tuvieron hacia ésta dentro de su contexto escolar, familiar y social. Un ejemplo significativo de esto lo presentan las docentes en formación 2 y 4, al mencionar que:

“... yo recuerdo mucho que acá en casa nosotros, pues hemos sido como muy amantes a la música rock, entonces nosotros lo que hacíamos, era buscar las letras, descargar las canciones y cantar, entonces ahí empezábamos como a asociar, después buscábamos la traducción, bueno eso es ya como una indagación ya muy propia” (Docente en formación 4).

“En mi adolescencia todo el tiempo quería escuchar música en inglés sentía que si lograba cantar en ese idioma iba a lograr tener conversaciones significativas con aquellas personas que estaban a mi alrededor y que si sabían inglés como mis hermanos mayores.” (Historia de vida, docente en formación 4)

Al respecto, Vez (s.f.) enuncia que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, es un proceso tanto individual como colaborativo, “que implica estrategias personales de participación activa, de aprendizaje académico explícito, de desarrollo social y de desarrollo afectivo en la apropiación progresiva de la lengua en cuestión” (p.322). De ahí la importancia de la motivación dentro de estos procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en tanto que, es a partir de allí desde donde los sujetos empiezan a establecer relaciones significativas con la lengua, lo cual los va a llevar a generar un gusto e interés por el continuo aprendizaje de esta.

Ahora bien, en cuanto a su proceso formativo como educadoras infantiles, las docentes en formación participantes, por una parte, destacan aquellos aprendizajes significativos que han tenido referentes a la lengua extranjera: inglés, al mencionar que, gracias a estas experiencias que tuvieron con sus maestros y maestras dentro de la universidad lograron despertar *“la curiosidad, el interés y el amor por aprender a pesar de las deficiencias que podría tener en adquisición de este idioma...”* (Historia de vida, docente en formación 2), y por otra parte, hacen evidente algunas preocupaciones al momento de asumir la enseñanza del inglés dentro de sus prácticas pedagógicas, en tanto que *“desafortunadamente el inglés que nos enseñan en los Colegios*

públicos y el que nos refuerzan en la universidad no es suficiente como para tú pararte al frente en un aula y poder con seguridad expresarte y poder generar una clase de inglés.” (Docente en formación 5)

“considero que en esta carrera no se aprende las estrategias suficientes para enseñar esta lengua, por ejemplo, como trabajar la pronunciación o algunos errores que los niños y las niñas cometen” (Docente en formación 1)

Ante estos diferentes procesos de aprendizaje por los cuales transitaron las docentes en formación, se evidencia que cada una de ellas desde su rol como educadoras infantiles son conscientes de la necesidad de capacitarse y reflexionar frente a su quehacer docente, para que las niñas y los niños que se enfrentan al reto de aprender esta lengua extranjera: inglés no pasen por situaciones similares a las vividas por ellas, y así, poder brindar experiencias agradables, enriquecidas y significativas.

Pues, como lo menciona Sáenz (2010) las vivencias personales, tanto positivas como negativas, que una persona tenga durante toda su formación académica pueden generar actitudes de aprobación o apatía hacia experiencias futuras, por ello es importante que quien esté a cargo de la enseñanza no solo tenga los conocimientos específicos del área, sino que sienta pasión para poder transmitir este sentimiento a los estudiantes.

En relación con lo anterior, la *Docente en formación 5* manifiesta que *“ha sido por mi cuenta propia el aprendizaje y complementar el aprendizaje que ya tenía de base, ha sido bastante bidireccional porque los niños aprenden y yo aprendo al tiempo con los niños”*, por lo que se reconoce que el rol que desempeña el docente intrínsecamente en los espacios de formación, es fundamental para contribuir desde experiencias significativas al fortalecimiento del aprendizaje de la lengua extranjera: inglés.

En efecto, las docentes en formación resaltan la importancia de seguir fortaleciendo su aprendizaje de la lengua extranjera: inglés por su compromiso con la infancia, teniendo en cuenta que ésta se ha convertido en una necesidad, por ser una lengua universal que trasciende el sector económico, social, cultural y educativo.

“en este momento pues sigo indagando, buscando y siempre enriqueciendo más como ese aprendizaje, porque eh para mí es importante que los niños en este momento tengan buenas bases de inglés, porque ahorita es esencial el, el inglés para la vida” (Docente en formación 6)

2. Experiencia.

En esta categoría se recoge la información sobre las experiencias de aprendizaje y enseñanza de las docentes en formación, rescatando aspectos significativos respecto a sus debilidades y fortalezas en este proceso.

Algunas de las respuestas permitieron conocer sus experiencias frente a aquel primer acercamiento al aprendizaje de la lengua extranjera: inglés.

“mi profesora de inglés de básica secundaria era muy exigente con el aprendizaje de verbos regulares e irregulares para cada evaluación nos pedía tener evidencias de más de 10 hojas de planas con verbos en todos los tiempos verbales era realmente algo complejo...”
(Historia de vida, docente en formación 2)

“...no fue tan buena la introducción al inglés, ya que era sólo guías, entonces la profesora nos dejaba las guías y desarrollar guías y ya hasta ahí acababa la clase” (Docente en formación 5)

“Mi primer acercamiento fue... pues dentro de la institución, desde primer grado hasta once, por lo cual, eh, pues no contaba con muy buen inglés, debido a la forma de enseñanza que

me hicieron a mí, fue de modo tradicional, preocupándose más por, por cómo se escribe y cómo se pronuncia.” (Docente en formación 7)

Como se puede observar las experiencias de aprendizaje de la lengua extranjera: inglés de estas docentes en formación, estuvieron centradas desde un enfoque tradicional donde el docente tenía un rol protagónico, determinando cómo se llevaría a cabo la clase y la organización de la información que transmitiría, mientras el estudiante se caracterizaba por tener un rol pasivo en el momento de recibir dicha información.

Por otro lado, se encontraron dos experiencias donde los docentes titulares al generar espacios de comunicación e interacción entre los estudiantes, permitieron a las docentes en formación tener un aprendizaje ameno y significativo al poder aplicar esto en situaciones reales. Así lo menciona cada una de ellas:

“Mi experiencia propia acerca del aprendizaje del inglés ha sido muy satisfactoria, pues desde que he estado en jardín o educación inicial he establecido una relación cercana y un gusto hacia esta lengua extranjera. Durante mi primaria y secundaria esta asignatura fue para mí una de mis favoritas en el colegio, no solo porque me iba muy bien, sino porque era una materia en la que siempre se realizaban trabajos en grupo, lo cual me gustaba, ya que podíamos hablar y hacer ejercicios conjuntamente sobre esta lengua extranjera logrando así un aprendizaje entre pares.” (Historias de vida, docente en formación 3)

“Tenía compañeros que eran de otros países, entonces ellos por ejemplo estaban aprendiendo el español y yo con ellos aprendía el inglés, entonces realmente fue una experiencia muy gratificante.” (Docente en formación 1)

No obstante, es importante mencionar que no toda la experiencia de la docente en formación 1 fue positiva, pues con el ingreso a otras instituciones educativas perdió “*contacto*

con el inglés” y consigo “grandes aportes que había logrado en primaria”, al convertirse este solamente en una materia más del currículum institucional; así como tampoco fue del todo negativa para las demás docentes en formación participantes.

“mi primer encuentro con el inglés fue bastante traumático por la profesora que tuve al inicio y pues la cosa no cambió durante el tiempo, vino a cambiar ya cuando en mi bachillerato décimo u once tuve una profesora que fue muchísimo más amigable y más tratable que me mostró la importancia del inglés, de aprenderlo” (Docente en formación 7)

*“la experiencia de la universidad fue un poco diferente, pues ya contaba con unas bases de inglés, pero aun así la forma de enseñanza de la profesora, pues, *****, eh... me motivó mucho más a aprender, a poner en práctica ese inglés” (Docente en formación 6)*

“(En la universidad) La profe hizo que yo le cogiera más gusto al inglés ella nos lo enseñó de una manera muy tranquila o sea no le daba miedo a mí, por lo menos no me da miedo equivocarme...” (Docente en formación 6)

Lo anterior permite evidenciar que las experiencias tanto positivas como negativas que han tenido las docentes en formación, durante sus procesos formativos, han afectado, formado y transformado la perspectiva de sus pensamientos, sentimientos y sus creencias frente al aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera: inglés, a ello hace alusión Larrosa (s.f.) al mencionar que lo que le pasa al docente lo forma, lo transforma, lo constituye, marca su manera de ser y puede configurar su forma de enseñar. De ahí la importancia que adquiere el reconocimiento de las experiencias, emociones, actitudes, relaciones y creencias del maestro, en tanto, son estas las que permiten generar reflexiones frente a su quehacer docente.

En cuanto a las experiencias de enseñanza durante las prácticas pedagógicas, las docentes en formación destacaron aquellas donde los niños y las niñas mostraron avances o mejoraron en

aspectos que se les dificultaban según los padres de familia o las docentes titulares, así como, en las que el interés por el continuo aprendizaje de esta lengua se hizo presente.

“Ella me decía que la materia que más tenemos dificultades es el inglés y durante el proceso del semestre pasado todas las clases, los encuentros que tuvimos, que nos encontrábamos todos los jueves 2 horas, emm, ya al final, ella decirme, profe a ella ahora le gusta mucho el inglés, le gusta aprender palabras en inglés y las repite todo el tiempo, entonces esa para mí una experiencia muy bonita.” (Docente en Formación 7)

No obstante, algunas de las docentes en formación manifiestan que asumir la enseñanza del inglés en sus prácticas pedagógicas ha sido todo un reto, tanto por el nivel de inglés con el que cuentan, como por las exigencias que se le hacen al interior de la institución, del aula, y aun desde los maestros titulares.

“...fue muy chistoso porque, porque mi primera clase de inglés fue en español, o sea yo di los temas, o sea di como que la..., la... la intervención en español, entonces la profesora me dijo: “ ¡No! tienes que hacerlo en inglés, todo en inglés”, y para mi claramente fue un reto por que empezar desde el saludo, desde bueno vamos a hacer el juego, vamos a hacer tal cosa, todo, todo en inglés ¿qué me tocó hacer? estudiar mucho, mucho, lo que yo iba a decir, o sea, prácticamente era como una planeación, un guion de lo que yo iba a decir y aprendérmelo, porque como les decía, yo todavía, todavía, no sé mucho de inglés”(Docente en formación 3)

“Es un poco complejo, porque como les digo mi inglés es muy básico y pues, pero suena gracioso, pero los niños tienden a absorber bastante rápido la información, saben más el inglés que yo en ciertas palabras.” (Docente en formación 5)

“para mí ha sido un reto ya que nunca había enseñado una segunda lengua a lo largo de mis prácticas, pero con el tiempo esté me ha motivado a buscar alternativas de aprendizajes a través del juego y el arte” (Docente en formación 6)

En este sentido, se puede evidenciar que las experiencias de enseñanza de las docentes en formación se vieron permeadas por aquellos procesos formativos que tuvieron en relación con la lengua extranjera: inglés. Lo cual las llevó a buscar diferentes medios y alternativas para cumplir con las exigencias del contexto y consolidar espacios que brindarán aprendizajes significativos a cada uno de los sujetos inmersos en este proceso.

Así, la enseñanza se vio enmarcada dentro de un ámbito de reflexión, acción, investigación e interacción; lo cual exige al docente establecer diálogos permanentes entre teoría y práctica, diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje propicias, reconocer el contexto, las necesidades de los sujetos y los fines educativos.

3. Estrategias metodológicas

En esta categoría se identifican algunas estrategias metodológicas utilizadas por cada una de las docentes en formación participantes, permeadas por diferentes experiencias y creencias frente a la enseñanza de la lengua extranjera: inglés. Esto se puede evidenciar en algunas de las voces de las docentes en formación al mencionar que:

“...me baso en experiencias que viví en el Gimnasio (Moderno), para tratar en la medida de lo posible de replicarlas o tenerlas en cuenta, en la Ciudadela Educativa de Bosa”.
(Docente en formación 1)

*“... creo que con la profesora ***** aprendimos un poco de eso, de cómo, cómo enseñar inglés, y siempre fue de una manera lúdica de una manera significativa.” (Docente en formación 6)*

*“...digamos que el bachillerato, bueno, con este profesor, me enseñó como... como que existen otras maneras de enseñar, ¿sí?, desde la lúdica, por ejemplo, con canciones, como con... juegos; y ya claramente en la universidad, con la profe ****(...) nos enseñó también las maneras, de qué temas podemos como que darles a los niños y las niñas, herramientas para que ellos tengan un aprendizaje más adecuado de esta lengua.” (Docente en formación 3)*

Lo anterior permite reconocer que, las valoraciones, los juicios y las decisiones que toma el docente dentro del aula, en relación con el cómo y desde dónde enseñar, pueden verse permeadas por aquellas creencias que operan al interior del sujeto que enseña, las cuales se fundamentan en las experiencias, tanto positivas como negativas que él o ella ha tenido durante toda su formación académica. (Sáenz, 2010)

Cabe señalar que cada una de las docentes en formación resalta la importancia de motivar al estudiante, establecer actitudes positivas frente a la lengua extranjera: inglés y generar aprendizajes significativos, a partir de la creación de estrategias metodológicas enriquecidas, que tengan en cuenta los conocimientos previos, los ritmos y estilos de aprendizaje, el contexto, las necesidades, intereses de los y las estudiantes y la realidad en la que cada uno de ellos y ellas se encuentre inmerso.

“Creo que el inglés tiene que enseñarse muy desde el contexto, desde situaciones reales, que...que digamos experiencias personales de lo que tú vives, y es a partir de ahí, donde ellos incluso pueden empezar a hablar, a escribirlo...” (Docente en formación 1)

“...es necesario que la maestra busque alternativas que motiven e inciten, incentiven, el aprendizaje de esta (lengua extranjera: inglés), puede ser por medio de juegos, videos, canciones y retos que desafíen al niño o niña a aprender” (Docente en formación 6)

“yo creería que eh... es vincular digamos herramientas como lo es eh juegos, como lo son actividades que les permitan a ellos eh como relacionar tanto su lengua materna como la lengua inglesa” (Docente en formación 3)

“mis clases de inglés al principio eran muy de hoja, muy de guía, pues se basaba únicamente en entregar la guía, y pienso yo que al generarla(s) (de manera) dinámica, pues, genera un poco más de interés en los niños de adquirir un nuevo conocimiento con base en otros tipos de temáticas que no sea solamente el tablero, que no sólo sea el profesor explicando y pues la grabadora de fondo con el listening” (Docente en formación 5)

“(El docente) ...debe tener una amplia gama de estrategias para la enseñanza del idioma inglés, porque sabemos que no todos los estudiantes son iguales, que cada estudiante es un universo distinto y por ende aprende de maneras distintas” (Docente en formación 7)

En este sentido las estrategias metodológicas que las docentes en formación plantean para la enseñanza del inglés, emergen gracias a la reflexión de sus experiencias y su quehacer docente, así como también, al análisis que cada una de ellas realiza sobre las diferentes demandas del contexto, con el fin de establecer una práctica significativa para quien enseña y para quien aprende.

“la idea es esa, que no sea como me pasó a mí que como le enseñaban al estándar de los estudiantes o al resto de mis compañeros y yo no lograba aprender, pues simplemente la que no servía era yo y tal vez la que no servía era la profesora en ese momento, porque, porque no supo enseñarme” (Docente en formación 7)

En concordancia con lo anterior Bastidas (s.f.) y Salazar y Batista (2005) mencionan que, el docente, además, de tener una sólida formación pedagógica y de la lengua a enseñar, debe ser un sujeto crítico y reflexivo, para poder analizar la pertinencia y beneficios de las estrategias

metodológicas a utilizar en el aula y reconocer las necesidades sociales e individuales del estudiante, pues de lo contrario, se llevará a cabo una educación descontextualizada que no aporte al desarrollo de los niños y las niñas.

Por lo tanto, las docentes en formación se piensan en estrategias metodológicas que permitan a los niños y las niñas ser partícipes de su propio aprendizaje, tener acercamientos amenos y significativos hacia la lengua extranjera: inglés, por medio de juegos, canciones, rondas, adivinanzas y el uso de diferentes herramientas audiovisuales. Así lo manifiestan y exponen algunas de las docentes en formación participantes en este estudio:

“...yo a través de mis clases, lo que intento es manejar primero... trabajo videos, trabajo plataformas digamos de juegos, eee, no tanto como para desarrollar la competencia, pero sí siento que es una forma de participación que va más allá de solo comparto la pantalla y escriban, eee siento que en ella se divierten, juegan, exploran, no sólo como estar hay pasivos, sino que, se vuelve como una clase activa” (Docente en formación 1)

“...siempre que tenemos nuestras clases o los estoy acompañando en algo como que (cantando) Hello, hello, ¿How are you? How are you? Entonces ya les estoy explicando que ellos pueden decir sus estados de ánimo” (Docente en formación 2)

“Para iniciar se realizará un breve juego (Stop) para conocer los saberes propios que tienen los niños y niñas acerca del tema.” (Planeación, docente en formación 3)

Al respecto, es posible enunciar que las estrategias metodológicas que las docentes en formación utilizan para generar propuestas pedagógicas significativas, se encuentran permeadas por las actividades rectoras como son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, al ubicar al niño como eje principal del proceso de enseñanza y por ende fortalecer su aprendizaje a través de la exploración y la indagación.

Frente a esto el MEN (2017) menciona que, son las actividades rectoras, las que “guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos.” (p.39). De esta manera, las docentes en formación tienen la posibilidad de propiciar espacios de aprendizaje más allá del aula, donde se tenga en cuenta lo que acontece en su cotidianidad.

En esta misma línea, también se evidencia como las docentes en formación diseñan estrategias metodológicas en relación con los ejes temáticos que las instituciones educativas establecen, teniendo en cuenta, las necesidades y los intereses de los niños y las niñas, al generar ambientes y experiencias enriquecidas, que posibiliten aprendizajes significativos donde ellos y ellas interactúen con situaciones de su cotidianidad y con objetos concretos.

“yo recuerdo mucho que empezamos a trabajar el tema del slime, entonces nos pusimos a crear, hicimos como un tallercito de slime, que hice yo, eh, empecé con las anilinas, empezamos a trabajar el tema de colores, pero entonces ya agregándolo al vocabulario, eh, purple, red... pues entonces a través de material que es del agrado para ella, empezó a ..., y bueno del respectivo color de cada uno, empezó a asociar, me parece que fue como un aprendizaje significativo” (Docente en formación 4)

“casi en todas las clases trató de enseñarles cositas nuevas en inglés, no sólo -de- del tema que se está tratando en el día, sino cosas sencillas como los buenos días, las buenas tardes, las buenas noches, eh... gracias, em, este tipo de cosas que, que, que son cotidianas en la vida de uno, y que no necesariamente tienen que ser una clase completa enseñándoles cómo se dice buenos días, buenas tardes, no, ellos ya cada uno ,eh, empieza a hablar en inglés todo, toda la clase ¿no?”(Docente en formación 6)

“Las primeras clases trabajamos saludos, luego trabajamos algunas otras formas de despedirnos, otras formas de... no sé de conectar oraciones, cosas muy sencillas, por lo que están en primeros grados, y unos en primero, pero que realmente o sea como que sean dadas desde el contexto, que si ellos quieren hablar con alguien puedan comunicarse y no sea sólo como cuál estructura del Verbo To Be o el Verbo Pasado Perfecto no sé..., porque pues aunque es necesario, pues los niños no le hayan sentido a eso que están aprendiendo, y es por eso que se les dificulta.” (Docente en formación 1)

En concordancia con lo anterior Vez, (2010) menciona que, el éxito en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, “depende mucho de que los aprendices sean capaces de integrar los elementos lingüísticos con sus propias necesidades ideológicas y sociales” (Vez,2010, p. 95). De allí, la importancia que se consoliden dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, estrategias metodológicas acordes a las necesidades e intereses del estudiante, puesto que, estas les permiten a los sujetos ser competentes con lo aprendido y conseguir aplicar estos aprendizajes en el contexto y la vida misma, sin ninguna dificultad.

De igual forma, dentro de estas estrategias metodológicas que utilizan las docentes en formación participantes al asumir la enseñanza de la lengua extranjera: inglés dentro de sus prácticas pedagógicas, se resalta la importancia de la evaluación cualitativa y las retroalimentaciones positivas dentro del aula, pues como bien menciona la docente en formación 2 *“depende mucho de cómo el profesor lo maneje cuando tú te equivocas”*

“uno no les genera como temor o cómo “no, té equivocaste y ya lo hiciste mal” o eres así, sino que, uno les dice no importa, aprendemos, seguimos, es un proceso: sí, y precisamente ellos han digamos que, mejorado en algunas de esas dificultades, porque ha sido así o sea ha sido como paso a paso” (Docente en formación 1).

“Para finalizar la actividad cada uno de los niños y las niñas realizará la guía en la que colorearán, relacionarán el objeto de útil escolar con su nombre en inglés y (la) pronunciación para evidenciar el lenguaje adquirido con el fin de continuar fortaleciéndose en el acompañamiento pedagógico de la docente en formación.” (Planeación, docente en formación 2)

“...nunca les otorgué una calificación cuantitativa, sino retroalimentaciones que les permitía evaluar su propio proceso.” (Diario de campo, docente en formación 3)

Dicho esto, Richards y Rodgers (1986) (citados en Delgado,1998) mencionan que las estrategias metodológicas que fomentan y facilitan el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés son aquellas que permiten al sujeto ser partícipe de su propio aprendizaje, hacer uso de la lengua bajo condiciones reales dentro del aula y tomar el error como instrumento pedagógico.

Por otra parte, se evidencia que, las docentes en formación establecen relaciones entre su formación teórica y sus experiencias en la práctica pedagógica al reconocer, analizar y seleccionar estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera: inglés acordes a las necesidades e intereses de los niños y las niñas; con el propósito de promover interacciones y aprendizajes significativos, donde la dificultad o el error se convierta en una oportunidad para generar una actitud crítica y reflexiva en quien aprende.

Puesto que, como bien menciona la docente en formación 2 *“si el docente que enseña un idioma carece de la empatía hacia el error de sus estudiantes, en vez de motivarlos lo que va a lograr es que se distancian de su interés de conocimiento” (Historia de vida, docente en formación 2).*

“se abordaron distintas actividades lúdicas que posibilitaron acercar a los niños a nuevos aprendizajes, de una manera tranquila y divertida. Permitiendo así que los y las

estudiantes sientan(sintieran) confianza de participar, de cometer errores y a partir de ahí de aprender con sus pares.” (Diario de campo, docente en formación 1)

“...a veces hay días buenos como días “malos” estos días “malos” nos permiten verificar nuestros errores, equivocaciones y de igual manera nos admite a prepararnos mejor para la contribución y desarrollo de todos los niños y niñas.” (Diario de campo, docente en formación 3)

Por tanto, “llegar a la construcción de conocimiento no es sólo tarea del estudiante, sino que también implica la intervención estratégica del profesor en lo concerniente a la enseñanza y a la motivación” (Bonilla y Gutiérrez, 2013, p.19). De ahí la importancia de promover la reflexión y el análisis frente a las distintas estrategias metodológicas que son utilizadas en el aula, de reconocer los ritmos de aprendizaje, las necesidades e intereses de los estudiantes, de relacionar la teoría con la realidad del aula y de la cualificación docente, a fin de proporcionar a los sujetos implicados en este proceso, un aprendizaje significativo.

Según Cadavid y Calderón (2004) citando a Stenhouse (s.f.) es el profesor quien por medio de aquella observación permanente a los acontecimientos que suceden dentro y fuera del aula, puede obtener información sobre las dificultades e intereses de los estudiantes y desarrollar estrategias que hacen posible la transformación de la enseñanza, permitiendo que este pase de ser una práctica tecnicista a un proceso crítico, reflexivo y de intercambio.

4. Contexto

Esta categoría enmarca aquellas relaciones, que entretujan las docentes en formación participantes con el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés.

Así, algunas de las docentes en formación manifiestan:

“en la escuela donde nosotras -estábamos- estamos realizando nuestras prácticas, se evidenció que... -la, que, - esta área no ha sido muy bien enseñada, porque..., bueno, no muy bien empleada más bien, ¿por qué? por qué ... bueno, según en ese tiempo, en 2019-2 el área se llevaba a cabo los viernes, y los viernes siempre digamos salían eventos culturales, salían eventos... bueno pues de otras áreas, y siempre quitaban el inglés, como que el inglés, como que no le daban como esa misma importancia”(Docente en formación 3)

“cuando yo estuve haciendo mis prácticas en el Gimnasio Moderno, ahí hablan mucho en inglés, mejor dicho, todo el tiempo, entonces las otras materias también las daban en inglés y había cosas como no sé... los dinosaurios que les gustaban muchísimo, entonces a partir de esos temas que le gustaban mucho, retomaban el inglés y trabajaban como interdisciplinariamente, y eso facilitaba tanto la materia de Naturales, como trabajar el inglés” (Docente en formación 1)

Como se puede observar, las docentes en formación realizan sus prácticas pedagógicas en diferentes instituciones de carácter público y privado, donde cada una de estas instituciones le da al inglés una relevancia diferente, al encontrarse permeadas por múltiples variables de tipo económico, social y cultural, lo cual incide directamente tanto en sus prácticas pedagógicas, como en la motivación, disposición e interés de las niñas y los niños por el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés.

En este mismo sentido, las docentes en formación participantes manifiestan una preocupación por la manera como las docentes titulares de algunas instituciones públicas abordan la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, *“pienso que a veces las maestras no, como que no se dan el tiempo, sí, de pensarse que, aunque ellos no tengan tantos recursos, en inglés, también es importante digamos en estos sectores de la sociedad.” (Docente en formación 1)*, por lo que, reconocer la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera: inglés y de cómo ésta es

enseñada a los niños y las niñas dentro de las diferentes instituciones educativas del país, es de vital importancia, puesto que, como lo menciona la docente en formación 1 *“a través del inglés(...) los y las estudiantes podrán descubrir y ampliar su panorama del mundo”*. y *“...no por ser niños que vivan en determinado sector de nuestra ciudad significa que sus papás no estén interesados en potenciar sus habilidades.”* (Docente en formación 2)

Siguiendo esta misma línea, en cuanto a las instituciones de carácter privado las docentes en formación expresan que, dentro de algunas de estas instituciones, el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés se establece de manera rígida al dejar de lado las necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

“siento que, si como que había mucha presión por parte del colegio, el tema de los colores en inglés.” (Docente en formación 4)

“considero que a veces es difícil trabajarla desde una mirada, tal vez significativa, puesto que algunas veces los colegios te exigen que cumplas con unos contenidos, talleres y parámetros, pero dentro de las posibilidades considero que he tratado de enseñar el inglés de tal forma que trascienda o genere algún sentido en los niños y las niñas, ya sea mostrando que este posibilita conocer otras culturas y realidades, o generando curiosidad frente a otras formas de comunicación.” (Historia de vida, Docente en formación 4)

Enseñar inglés muchas veces se convierte en una lista de temas desligados del contexto inmediato que los niños y las niñas deben aprender rápidamente, por medio de guías y planas que se remiten exclusivamente a la “repetición de la repetición”, lo cual les dificulta integrar este nuevo conocimiento al contexto y a las realidades que ellos viven.

Teniendo en cuenta lo anterior, las docentes en formación resaltan la importancia de una constante observación, análisis y reflexión de los distintos contextos donde se desarrolla el

proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, así como la importancia de reconocer al sujeto transversalizado por un contexto social, cultural, educativo y económico para poder establecer rutas y estrategias de enseñanza significativas, puesto que como lo menciona la docente en formación 1 *“dependiendo el contexto donde enseñas te implica ciertos retos, por ejemplo cuando estaba enseñando en el Gimnasio Moderno, el reto era hablar todo en inglés y explicar otras materias, como matemáticas en inglés, que involucra un dominio de conceptos y términos específicos; por otra parte en el colegio en el que me encuentro ahora (Ciudadela Educativa de Bosa), con una población de un contexto totalmente diferente, el reto ha sido lograr llamar la atención o generar motivación en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera.”* (Historia de vida, docente en formación 1)

Frente a esto, Bastidas y Muñoz (2020) mencionan que, las condiciones socioeconómicas tanto de los estudiantes como de los docentes, los ambientes de aprendizaje en el aula, el currículo institucional, la intensidad horaria dentro de los currículos educativos, los recursos de las instituciones, y las exigencias que se hacen al docente desde las políticas educativas nacionales dentro de las distintas instituciones educativas, pueden incidir positiva o negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: inglés.

De manera que, establecer estrategias que vinculen la lengua extranjera: inglés con la realidad de los niños y las niñas, es de suma importancia, teniendo en cuenta que, como bien plantea Cuenca (2000, citado por Bonilla y Gutiérrez, 2013) *“cualquier alumno se esforzará hasta límites inimaginables si llega a descubrir las razones por las que esforzarse”* (p.19)

Por otra parte, algunos docentes en formación resaltan la importancia del papel de la familia dentro del ámbito educativo y su influencia en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

“...gracias a Dios pues el grupo que me tocó, con los que he estado, los padres son como muy colaboradores y dejan precisamente que el niño participe tranquilamente, porque cuando tuve otro grupo en tercero, era un poco complicado trabajar el inglés, porque los papás eran como conteste bien, responda bien, diga esto, y del mismo susto los niños pues se bloquean y no pronunciaban bien, se les olvida las palabras, decían que no entendían, y a veces siento que eso de que también no entienden, no sólo es concentración, sino también, es el temor que sienten pues hacia la materia, incluso hacia el profe” (Docente en formación 1)

“aprender un segundo idioma no es fácil y es aún más complejo si tu contexto no te potencia también ese segundo idioma, porque tú puedes enseñarles en el colegio un montón de estrategias, pero si los niños no lo practican en su vida real, en su casa, es muy complejo” (Docente en formación 2)

De ahí la importancia que se vincule el contexto educativo con aquel contexto familiar y social, tanto en las actividades propuestas en los tiempos escolares como en los extraescolares, para fomentar en los niños y las niñas un aprendizaje que perdure en el tiempo.

Por otro lado, es importante referirse a cómo ha incidido la educación virtual en las prácticas pedagógicas de las docentes en formación, debido a las condiciones actuales de pandemia que han conllevado a una transformación de la educación, la cual enfrenta tanto a docentes y estudiantes a diferentes retos y desafíos. Puesto que, los tiempos de clase, las estrategias metodológicas, los entornos y los recursos se han visto modificados para no afectar las dinámicas de las familias, el bienestar y la formación de los niños y las niñas. Frente a esto las participantes expresan:

“...ahorita la modalidad virtual es un poco más compleja, por cuestiones de que los materiales que se piden puede que los niños no cuenten con ellos, pero siempre se trata de

buscar como una, una forma diferente, para que aun así no sea saquen cuaderno, saquen lápiz y vamos a ver la clase de inglés, uno se dice “one”, dos se dice... ¡no!” (Docente en formación 6)

“todo esto de lo virtual hace que sea como más complicado cómo esas relaciones (...)entonces yo lo que hacía era que, por ejemplo, les enviaba un tema, un tema, ejemplo “ frutas y comida”, yo les explicaba el tema sincrónicamente y ellos me enviaban algo, no sé, un dibujo, un mapa, bueno algo así, asincrónicamente, me lo enviaban por correo yo les hacía la retroalimentación, la evaluación, pero pues digamos que en mi caso yo no, yo no sabría cómo era... si lo estaban haciendo ellos propiamente, ¿sí?, porque pues obviamente las condiciones no me lo permitían, y también las clases eran como de 40 minutos 45 entonces quizá, sí fue muy difícil como establecer relaciones en cuanto a esta enseñanza, porque pues la virtualidad no me lo permitía” (Docente en formación 3)

Desde estas voces de las docentes en formación participantes, se puede señalar que el contexto en el que se desarrolla la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, incide de manera directa en cómo cada una de ellas lleva a cabo sus clases de inglés. Por ello, es importante tener en cuenta que la lectura del contexto es una responsabilidad que tiene el docente, para poder brindar una enseñanza con sentido.

Siguiendo esta misma línea, las docentes en formación manifiestan que el apoyo recibido por parte de sus asesoras de práctica y docentes titulares es otro factor que puede estar incidiendo en la manera como ellas asumen la enseñanza del inglés en sus prácticas pedagógicas. En tanto que “... nuestra (*****Asesora de práctica) no sabe inglés, ella nos veía las planeaciones, pero no...no sabía si los temas eran pertinentes y todo eso” (Docente en formación 3)

“mi profesora de prácticas siempre me está diciendo cómo, emm, trabaja el inglés con videos, actividades y experiencias que sean significativas, que sean... como trabajamos a veces

lo que son las actividades rectoras, digamos el juego, la literatura, la exploración del medio, en el sentido de que precisamente retome la realidad de los chicos para trabajar y conocer el inglés” (Docente en formación 1)

*“me siento agradecida con la maestra **** porque ella ha sido un apoyo para mi formación ya que con sus consejos y su forma de enseñar y de tratar a los niños y niñas, sin duda es una maestra de admirar.” (Diario de campo, docente en formación 3)*

Así, es importante mencionar que cada uno de estos acontecimientos, además de determinar y guiar las acciones de las docentes en formación, puede incidir directamente en aquella motivación, disposición y afabilidad que tiene el estudiante con la lengua extranjera: inglés.

5. Niños y Niñas

En el marco de esta categoría se incluyen aquellas relaciones e interacciones que entretejen las docentes en formación con los niños y las niñas dentro de las aulas de clase, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés.

De acuerdo con la información suministrada por las docentes en formación, se puede apreciar que cada una de ellas resalta la importancia de establecer relaciones pedagógicas cálidas y de confianza, para poder incentivar y motivar a los niños y a las niñas por el continuo aprendizaje de la lengua extranjera: inglés.

“a mí me gusta establecer mucho, relaciones de respeto, pero de mucho diálogo, y sobre todo considero que todos estamos aprendiendo, yo tengo tal vez otros saberes, pero me gusta dar en las clases la confianza, que lo que tú sientes, que tienes derecho a equivocarte y estamos todos para aprender .me gusta mucho que sientan tranquilidad de hablar” (Docente en formación 1)

“generar como el gusto por el idioma a los niños, creería yo que es lo principal, generarles ese gusto y esas ganas de estudiar ese idioma.” (Docente en formación 5)

“Yo me enfoco mucho en dar confianza, que confíen en mí, brindarles la confianza que ellos necesitan para poder abrir, para poder abrirse, emm soy una fiel seguidora de...del tema de las emociones, entonces me gusta enfocarme en las emociones de mis estudiantes...”

(Docente en formación 7)

“...les brinde a los niños y las niñas la confianza de poder aprender, conocer y realizar los ejercicios por un gusto hacia el aprendizaje y no solo por la respuesta de una nota” (Relato de vida, Docente en formación 3)

En este sentido, las docentes en formación reconocen a los niños y las niñas como sujetos que tienen diferentes intereses, emociones y ritmos de aprendizaje, los cuales se deben tener en cuenta en el momento de planear y presentar las actividades, pues de otra manera puede contribuir a que el estudiante mantenga un filtro afectivo bajo (Moreno, 2017) y se genere inseguridad, apatía y miedo por aprender esta lengua.

Teniendo en cuenta lo anterior y la información recolectada, se aprecia que las docentes en formación participantes buscan desde diferentes apuestas pedagógicas basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, propiciar ambientes agradables, amenos y libres, que se asemejen a las realidades y respondan a las necesidades e intereses de los y las estudiantes, con el fin de facilitar la comprensión de la lengua extranjera: inglés, como lo menciona la docente en formación 1 *“son las experiencias variadas, en contexto, en constante comunicación, las que posibilitan que ellos aprendan”*.

“...yo les hice como un cuento en inglés claramente, y a los niños les encantó, porque a ellos les encanta la literatura, y verlo como en inglés (...) y a pesar de que no era complicado,

pero sí muy nuevo para ellos, ellos estaban súper, súper emocionados, entonces digamos que en ese momento los niños hacían preguntas, me respondían, tanto con el cuento, como, tanto con... con todo, ¿sí?, todos los niños como que, hubo una vinculación muy bonita, digamos que, en ese, en esa intervención.” (Docente en formación 3)

Ante esto, la docente en formación 2 manifiesta que *“si un estudiante participa es porque realmente le interesa lo que tú le estás mostrando”*, de otra manera *“difícilmente un alumno se entregará con entusiasmo a la ejecución de una tarea para la que no ha encontrado ninguna motivación.”* (Cuenca, 2000, citado por Bonilla y Gutiérrez, 2013, p.19)

De ahí la importancia de reconocer a aquel sujeto que aprende permeado por distintas demandas sociales, políticas y económicas, para poder desde diferentes estrategias motivar, incentivar y fortalecer su aprendizaje.

Por otra parte, algunas de las docentes en formación manifiestan, que para poder establecer ambientes de aprendizaje significativos que permitan a los niños y las niñas tener un acercamiento ameno hacia la lengua extranjera: inglés, el docente debe tener *“un buen conocimiento, una muy buena base de inglés ¡sí!”* (Docente en formación 5)

“debe ser dinámico, empático, alegre, motivador y que realmente se ponga los zapatos de los niños” (Docente en formación 2)

“... reconocer “que cada estudiante es un universo distinto y por ende aprende de maneras distintas” (Docente en formación 7)

“...generar esa igualdad de pares en la enseñanza.” (Docente en formación 5)

“...me permito escucharlos y escucharlas, porque creo que eso es lo que nos falta a veces a los docentes nosotros damos por sentado verdades que no conocemos.” (Docente en formación 2)

“nosotras como docentes en formación debemos pensarnos en los intereses de cada niño o niña, además de ser abiertas a cuanto obstáculo se nos atraviese y a seguir superando, luchando y creciendo como maestras.” (Diario de campo, docente en formación 3)

Lo anterior permite reconocer que las docentes en formación, no se centran solamente en los contenidos, sino que, involucran al estudiante en los diferentes procesos que se gestan dentro del aula, a fin de fortalecer de manera significativa el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, desde apuestas pedagógicas oportunas que implican el reconocimiento del contexto, las necesidades e intereses de los sujetos (Vez, s.f.)

De manera que “la labor de profesor y aprendiente, cada uno con su propio cometido, debe aceptarse como una tarea conjunta”(Bocanegra,1997, p.257) puesto que, es a partir de aquel diálogo de intereses con respecto a los contenidos que se pretenden abordar en las aulas de clase, de aquel reconocimiento del sujeto que aprende y de aquella reflexión constante, que se permiten forjar relaciones pedagógicas amenas con los niños y las niñas dentro del aula y desarrollar aprendizajes sólidos y significativos.

Un ejemplo significativo de esto lo menciona la docente en formación 1:

“a veces uno no es que no quiera aprender, sino que las clases se convierten muy muy rutinarias y estrictas, como lo que dice el maestro es lo que dice el maestro.”

“a veces siento que eso de que también no entienden, no sólo es concentración, sino también, es el temor que sienten pues hacia la materia, incluso hacia el profe”

6. Saber Específico

Esta categoría de análisis enmarca aquella relación de las docentes en formación con el saber específico, la lengua extranjera: inglés, durante toda su formación académica y ejercicio docente.

Mediante las voces de las docentes en formación, se evidencia que la relación que cada una de ellas ha establecido con este saber específico, durante su formación primaria, secundaria y universitaria, ha sido muy cambiante, algunas veces positiva y en otras ocasiones negativa, debido a las estrategias metodológicas y la actitud de los docentes titulares dentro del aula, *“mi primer encuentro con el inglés fue bastante traumático por la profesora que tuve al inicio”* (Docente en formación 7)

“...Por el colegio donde yo estaba no fue tan buena la introducción al inglés, ya que era sólo guías” (Docente en formación 5)

“...en la primaria siempre tuve miedo al idioma inglés creo que se debía a los procesos que en su época utilizaban los docentes para enseñar el idioma inglés” (Historia de vida, docente en formación 2)

“en la clase de los seminarios emm, pues yo no sé si era porque tenían que ver obligatoriamente todos los temas, pero era como muy muy rápido, o sea, prácticamente no había proceso, era como, aprende, memoriza, aprende, memoriza, y siga. Y en el eje complementario si se ha tomado temas más despacio, a intentar hablar, a intentar escucharlo, y ya en el eje complementario uno, que es en el que estoy, emm ya es como aprender a enseñar” (Docente en formación 1)

Al respecto Richards (1998) (citado en Fandiño, Bermúdez y Varela, 2015) mencionan que, los docentes al momento de asumir la enseñanza de una lengua extranjera deben tener algunas cualidades como: “habilidades para la enseñanza, habilidades para la comunicación, conocimiento especializado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, razonamiento pedagógico” (p.51), sin embargo, mediante las voces de las docentes en formación es evidente

que algunos de sus docentes titulares no tuvieron en cuenta estos aspectos al momento de planear sus clases.

En este sentido, se evidencia, por una parte, que, las docentes en formación que tuvieron algunas experiencias significativas hacia la lengua extranjera: inglés, desarrollaron un interés y gusto por esta lengua. Así lo manifiestan algunas de ellas:

“¡Me fascina el inglés! Es, es excelente.” (Docente en formación 1)

“Si, si me gusta mucho el inglés desde que, como les decía, desde que estaba más o menos como en décimo, me llamó mucho la atención esta... esta área, y por eso he buscado como... como las maneras, como de yo misma como aprender” (Docente en formación 3)

“eh sí, sí me gusta el inglés” (Docente en formación 6)

Mientras que, por otra parte, aquellas docentes en formación que mantuvieron mayor contacto negativo con la lengua extranjera: inglés durante su proceso formativo, forjaron cierta apatía, miedo e inseguridad hacia el aprendizaje de esta.

“Me gusta el inglés, pero le tengo miedo, si tú me preguntas cada vez que yo me enfrentó al inglés siento un vacío horrible en mi estómago” (Docente en formación 2)

“Mi nivel de inglés es bastante básico la verdad, no sé tengo algún problema con el inglés que no he podido...” (Docente en formación 7)

“sí me gusta, pero se me hace difícil estudiarlo y retomararlo” (Docente en formación 5)

Al respecto Vez (s. f.) menciona que “en el marco de los contextos escolares predomina la combinación de una orientación práctica, instrumental y funcional comunicativa (ligada a la función utilitarista del lenguaje)” (p.321), lo cual puede incidir negativamente en aquellas relaciones que entretejen los sujetos con este saber específico, la lengua extranjera: inglés.

Ahora bien, es importante resaltar que las docentes en formación participantes desde su rol de educadoras infantiles asumen la responsabilidad y el compromiso que cada una de ellas tiene por profundizar en este saber específico, para así tener un mayor nivel de proficiencia, mitigar aquellos miedos e inseguridades a la hora de abordar esta lengua extranjera: inglés, y apoyar de manera significativa el desarrollo y comprensión de la misma.

“Asumo la enseñanza del inglés y asumo la responsabilidad de aprenderlo para poder enseñarlo de la manera correcta, porque sé que los niños lo necesitan y sé que hay muchas maestras que no lo saben enseñar, por eso mi interés por aprenderlo para poderlo enseñar mejor” (Docente en formación 7)

“...primero yo tengo que aprenderlo y dominarlo para poderlo enseñar” (Docente en formación 2)

“La forma de poder enseñarlo es precisamente practicando” (Docente en formación 1)

“Yo como maestra en formación de la Licenciatura en Educación Infantil sé que debo prepararme para todas las áreas, pero en especial para la asignatura del inglés debido a que, sé que me permitirá obtener mejores oportunidades profesionales y personales.” (Historia de vida, docente en formación 3)

Por lo anterior, se puede decir que, las docentes en formación reconocen desde una postura crítica y reflexiva las diferentes demandas sociales, institucionales y políticas que rigen la enseñanza de este saber específico, al mencionar que este no solo es importante al momento de buscar mejores oportunidades laborales, sino también para brindar una educación de calidad a los estudiantes que tengan a su cargo.

Como bien menciona, Agray, (2008) siguiendo las peticiones del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) y otras instancias, la sociedad colombiana le demanda al docente “una

formación teórica e investigativa, una actitud crítica y reflexiva, un comportamiento ético y de compromiso, una preocupación por la formación permanente y una capacidad directiva y administrativa de procesos educativos en lenguas, entre otros.” (p.355)

Por otra parte, es importante dar relevancia a aquellas reflexiones que hacen las docentes en formación frente a su quehacer docente, en tanto que, a pesar de aquellas relaciones y experiencias negativas que han tenido con la lengua extranjera inglés, asumen la enseñanza de ésta dentro de sus prácticas pedagógicas desde una postura crítica y reflexiva, con el fin de permitir a los niños y las niñas tener un aprendizaje ameno y significativo.

“ cualquier otra persona en mi lugar huiría del inglés y buscaría no enseñarlo, ni aprenderlo , ni practicarlo, ni nada, pero no, yo al contrario yo viendo que, que al momento que yo quise aprender inglés, en el momento que apenas estaba encontrándome con este nuevo reto, no tuve una buena experiencia, pues asumí la responsabilidad de que los niños que pasaran por mis manos, los niños que yo tuviera en mi labor docente, pues no pasaran por esa misma experiencia por la que yo pasé” (Docente en formación 7)

Desde esta perspectiva, se reconoce que el docente para enseñar la lengua extranjera: inglés no solo requiere tener experticia en el saber específico, sino que también, debe tener una postura crítica y reflexiva que le permita identificar el cómo, porqué y para qué de esta enseñanza, pues, como bien menciona Shulman, 2005 “el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia específica que enseña, sino además debe poseer una amplia formación humanista” (p.11.).

En consecuencia, se evidencia que las experiencias durante la formación académica en relación con la lengua extranjera: inglés de las docentes en formación participantes, les han permitido establecer creencias frente a la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua, las cuales en

su mayoría han estado sujetas a cambios y transformaciones, desde sus propias reflexiones sobre su experiencia y su práctica pedagógica, jugando así un papel fundamental, que les permite conocer, evaluar y replantear las decisiones que asumen en su rol de educadoras infantiles dentro del aula.

Este aspecto es de suma importancia, en tanto que, como lo menciona Acosta (2014) “hay creencias de todo orden...que influyen o afectan de forma positiva y, algunas veces negativa, la práctica pedagógica.” (p.90) al ser éstas un factor que trasciende y participa en la toma decisiones del docente, en el diseño e implementación de estrategias y por ende en las relaciones que se establecen dentro del aula.

Desde la información recolectada se evidencia que las docentes en formación presentan falencias en el manejo de la lengua extranjera: inglés, pero asumen la enseñanza de ésta en sus prácticas pedagógicas como un reto que incentive a las niñas y los niños a aprender el inglés de una manera grata y significativa. También, es importante resaltar el sentido y trascendencia que las docentes en formación impregnan a la enseñanza inglés, resignificando los procesos pedagógicos y las estrategias metodológicas que brindan aprendizajes con sentido a los niños y a las niñas respetando sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje.

Por otra parte, en este análisis se encontró que las creencias que tienen las docentes en formación, se ven reflejadas en la manera como cada una de ellas asume la enseñanza del inglés dentro de sus prácticas educativas, lo cual las conduce a entretejer relaciones pedagógicas con los niños y las niñas, el contexto, el saber específico y las estrategias metodológicas.

Conclusiones

En este apartado se abordan, las conclusiones que emergen a partir del análisis de la información recopilada y las reflexiones finales a las que conduce el desarrollo de este estudio de caso.

El análisis expuesto en el presente documento permitió establecer que, las experiencias de formación en inglés que tuvieron las siete docentes en formación desde la primaria hasta el pregrado, en instituciones educativas de carácter público y privado, constituyen un papel fundamental en la toma de decisiones dentro de la práctica pedagógica y en las relaciones que cada una de ellas entreteje hoy en día con el saber específico, con los niños, las niñas, las estrategias metodológicas y el contexto.

De esta manera, dichas experiencias forjaron en algunas docentes en formación cierta apatía, miedo e inseguridad hacia esta lengua, al estar la enseñanza permeada, en su mayoría, por prácticas tradicionales sin sentido; y en otras de ellas, un gusto e interés por la misma, al estar inmersas en contextos educativos donde se generaron, habitualmente, espacios de comunicación e interacción.

Además, es importante precisar que estos procesos de aprendizajes por los cuales transitaban las docentes en formación, las condujo a creer que el inglés es un área difícil de aprender, pero en el que juega un papel fundamental la manera como este es asumido por los docentes dentro del aula de clase. Por lo tanto, las docentes en formación desde su rol como educadoras infantiles, continúan fortaleciendo su aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, en su mayoría de manera autónoma, por su compromiso con la infancia y para no reproducir en sus prácticas pedagógicas los modelos de enseñanza desde los cuales fueron educadas, donde, la plana, la guía y el vocabulario descontextualizado estuvieron siempre presentes.

En relación con lo anterior, las docentes en formación coinciden en la importancia de varios aspectos con los que se debe contar para asumir las clases de inglés, tales como: tener en cuenta los intereses y ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, establecer espacios amenos y significativos, reconocer los diferentes contextos donde se está llevando a cabo la enseñanza de esta lengua, y sobre todo construir relaciones recíprocas entre los docentes y estudiantes, pues esto les permitirá favorecer el aprendizaje de los niños y las niñas y cumplir con las metas que el contexto en general demanda.

De modo que, las docentes en formación más allá de buscar un método específico y actividades controladas, se centran en contribuir al desarrollo integral de los y las estudiantes, por medio de experiencias significativas que estén enmarcadas por el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, para que los nuevos aprendizajes tengan sentido y así logren poner en práctica lo aprendido.

Sin embargo es importante mencionar que, al asumir la enseñanza de la lengua extranjera: inglés en sus prácticas pedagógicas, las docentes en formación se enfrentan a diferentes retos donde su nivel de inglés, las exigencias que se hacen al interior del aula y los acompañamientos a su práctica pedagógica, les demandan explorar diferentes medios, buscando alternativas que resignifiquen el aprendizaje de esta lengua para consolidar espacios amenos y significativos para cada uno de los sujetos inmersos en este proceso.

Así, al tener espacios de práctica alternativos y rurales las docentes en formación planean sus actividades desde una postura crítica y reflexiva, considerando las características y necesidades propias que cada uno de estos contextos requiere. Por esta razón, algunas de las docentes en formación creen que, antes de asumir la enseñanza del inglés, es fundamental conocer el contexto donde los niños y las niñas se encuentran, para generar dinámicas que tengan

sentido y les permitan ser partícipes de su propio aprendizaje e interesarse por la continua formación en esta lengua.

De manera que, resignificar la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, requiere de las docentes en formación una postura reflexiva y analítica que conduzca al diseño de diferentes estrategias metodológicas, generando cambios y transformaciones para promover aprendizajes con sentido y brindar experiencias enriquecidas que dejen huella en el desarrollo integral de la infancia.

Por ende, se da relevancia a aquellas reflexiones que hacen las docentes en formación sobre sus experiencias y prácticas pedagógicas, puesto que, es a partir de ahí, desde donde cada una de ellas confronta y transforma sus creencias, pensamientos y actitudes sobre la enseñanza de la lengua extranjera: inglés.

Debido a la situación actual que enfrenta el país por la pandemia del Covid-19, es importante mencionar, que para la recolección de información se presentaron algunas dificultades tales como: inconvenientes de comunicación, escasa participación y dificultad para la implementación de algunos instrumentos de recolección de información. Sin embargo, pese a esta nueva realidad se logró visibilizar las acciones que realizan las docentes en formación al interior del aula, analizando el porqué y el para qué de sus acciones, lo cual permitió comprender la importancia de resignificar la enseñanza de la lengua extranjera: inglés en las diferentes instituciones educativas y favorecer relaciones pedagógicas coherentes con las demandas actuales de la educación.

Ahora bien, este estudio de caso conduce a las investigadoras a cuestionarse sobre la importancia de fortalecer los espacios de inglés que tienen las docentes en formación en la Licenciatura de Educación Infantil, debido a que, a través de las experiencias y conocimientos

adquiridos en estos espacios, se pueden mitigar aquellas falencias, miedos e inseguridades que se tienen frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, fomentar la reflexión de aquellas relaciones que se establecen entre las creencias, ideas, pensamientos y actuar dentro del aula, así como, brindar más recursos, herramientas y posibilidades que permitan al docente en formación asumir la enseñanza del inglés con seguridad y establecer relaciones pedagógicas sólidas durante este proceso, puesto que, cada uno de estos aspectos impactan tanto positiva como negativamente los procesos de aprendizaje del inglés de los niños y las niñas.

Así mismo, la realización de este trabajo de grado permitió a las investigadoras reflexionar, frente a las relaciones pedagógicas que se construyen de manera natural durante la enseñanza del inglés y como cada una de éstas trasciende las prácticas de las docentes en formación, pues es evidente que al existir una relación positiva con el saber específico se buscan estrategias o formas de ampliar el conocimiento para tener un mayor nivel de proficiencia en esta lengua. Por otra parte, desde la lectura de contexto, el cual está permeado por factores sociales y culturales, las docentes en formación establecen relaciones que les permiten reflexionar sobre aquellos retos y desafíos que demanda la enseñanza de la lengua extranjera: inglés para así propiciar espacios amenos y significativos e incentivar el aprendizaje del inglés, tanto en los niños y las niñas como en la comunidad en general.

Las relaciones que se establecen con las estrategias metodológicas, influyen en el actuar del docente y repercuten en la motivación del estudiante por el continuo aprendizaje de una lengua distinta a la materna. De esta manera, las investigadoras logran dilucidar que al asumir la enseñanza de la lengua extranjera: inglés es necesario establecer prácticas innovadoras de manera constante, donde se reconozcan aquellas necesidades e intereses del estudiante y se potencien relaciones amenas, con el fin de propiciar aprendizajes significativos.

Es importante resaltar que las relaciones pedagógicas que establece el docente guardan estrecha relación y vínculo entre sí, donde el estudiante aprende y el docente también lo hace, estableciendo una relación bidireccional, que, además de compartir un conocimiento específico, comparte experiencias y emociones, generando reflexiones que inciden en la planeación de estrategias metodológicas para fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas en cada uno de los contextos donde se lleva a cabo la práctica pedagógica.

Referencias

- Agray Vargas, N. (2008). ¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras? *Signo y Pensamiento*, 27(53), 352-357.
- Alarcón Neve, L. J. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: Inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. *Simposio CONCYTEC “La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro”*, 124-133.
- Ayala Zárate, J. (2012). El Programa Nacional de Bilingüismo como fundamento para la política de bilingüismo lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*(59), 143-162.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa* (primera ed.). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barrera Pedemonte, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *ACCIÓN PEDAGÓGICA*(18), 42-51.
- Barrios Espinosa, E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*(22), 73-93.
- Bastidas, J. (1993). El Método Ecléctico. En *Opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas* (págs. 199-204). Pasto: Jaba Ediciones.
- Bastidas, J. A., y Muñoz Ibarra, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*(51), 163-181.
- Batista, J., y Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educativo*, 10(3), 226-244.

- Bautista López, J., Méndez Guevara, K., y Sequeda Jiménez, A. (2017). *Incidencia de las creencias de maestros y maestras de grado transición y básica primaria, en la enseñanza de la lengua extranjera, inglés (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional)*. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9948>.
- Beltran, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Redipe*, 91-98.
- Bermúdez Jiménez, j. R., y Fandiño Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*(59), 99-124.
- Bermúdez Jiménez, J., Fandiño Parra , Y., y Ramírez Valencia, A. (2014). Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 135-171.
- Bocanegra, A. (1997). El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje. *EPOS* , 249-273.
- Bonilla , S., y Gutiérrez, L. (2013). *Compilación de estrategias metodológicas de motivación en el aula y de enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) a niños y niñas de segundo grado (7- 10 años) del Colegio La Candelaria (Tesis de Pregrado)*. Universidad Libre.
- Cadavid Rojas, A., y Calderón Palacio, I. (2004). Análisis del concepto Enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación Y Pedagogía*, 16(40), 141-152.
- Cárdenas , R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 71-105.

- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2), 31-54.
- Castro Rodríguez, L. (2017). *Concepciones de los docentes de básica primaria sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional)*. Repositorio institucional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9878>.
- Cerdas Ramírez, G., y Ramírez Acosta, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 297-316.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994, 8 de Febrero). *Ley 115, Ley General de Educación*.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2013, 12 de Julio). *Ley 1651, Ley de Bilingüismo*.
- Cortés Bueno, E. (2017). *El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado (Tesis de Doctorado)*. Universidad de Córdoba. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=147965yorden=0&info=link>.
- Delgado de Valencia, S. (1998). *Un acercamiento a la didáctica de las lenguas extranjeras para niños. "Para que cante la voz"*. Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz Larenas, C., y Morales Campos, H. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-20.

- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentación, adquisición y modelos de intervención. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (Segunda ed., págs. 231-268). México: McGraw-Hill.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134.
- Duran, S., y Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes No. 49*, 225-233.
- Fandiño Parra, Y. J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*, VIII(22), 122-143.
- Fandiño Parra, Y., Bermúdez Jiménez, J., y Varela Santamaría, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(47), 38-63.
- Fandiño Parra, Y., Bermúdez Jiménez, J., y Lugo Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Galindo Merino, M. (2016). *La lengua materna en el aula de ELE*. Alicante: ASELE.
- García, R., Pérez González, F., Martínez, T., y Alfonso, V. (1998). Estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos formales. *Revista de Educación*(316), 257-269.

- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Manga, A.-M. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*(16).
- Marín Chamorro, R., Alzás García, T., y Villares Hurtado, S. (2020). Creencias de los alumnos del grado de educación sobre el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 39(1), 71-83.
- Martínez Agudo, J. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*(28), 219-234.
- Martínez Paredes, L., y et al. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(3), 814-849.
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *ASELE*, 21-54.
- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. *Universum*, 24(2), 94-112.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

- Molinari, D. (2004). Los métodos: una visión integradora entre teoría y práctica. *CELAE - Centro de Estudios Lassalistas*, 129-137.
- Morales, A. (1999). Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunas presiciones. *Reale*(12), 45-58.
- Moreno Rodríguez, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales, Revista Multidisciplinaria de investigación*(4), 31-42.
- Núñez, J., Téllez, O., y Monroy, J. (2019). *Diagnóstico del estado del bilingüismo en Bogotá*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Orisovaldo, M. (2011). Educar con las matemáticas: saber específico y saber pedagógico. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 47-57.
- Pando Sevilla, A. (2014). *La influencia de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: la perspectiva de Stephen Krashen (Tesis de Pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México: Ajusco.
- Pizarro Chacón, G., y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *LETRAS*(48), 209-225.
- Pórlan Ariza, R., y Martín, J. (1996). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diáda.
- Salazar, L., y Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 55-88.
- Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência y saúde coletiva*, 17, 613-619.

- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición ed.). México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Sanchés Escobar, Á. (2001). El método hermenéutico aplicado a un nuevo canon: hacia la autorización de la producción escrita de los estudiantes de inglés. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*(24), 295-323.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Sierra Ospina, N. (2016). La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia. *Revista Folios*(43), 165-179.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S,L.
- Vez Jeremías, J. (2001). Los procesos de adquisición-aprendizaje. En *Formación didáctica de las lenguas extranjeras* (págs. 328-333). Homo Sapiens Ediciones.
- Vez Jeremias, J. (2001). Sobre el concepto de "enseñar "y "aprender" las lenguas extranjeras. Formación en didáctica de las lenguas extranjeras. En *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras* (págs. 316-320). Homo Sapiens Ediciones.
- Vez Jeremias, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Lingvarvm Arena*, 1(1), 81-102.
- Walter, E. (1994). La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza. *Letras*, 155-171.
- Zambrano Leal, A. (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación. *Educere*, 19(62), 57-68.

Zambrano, L. C. (2001). Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva. *Entornos*, 2(14), 27-32.

Zebadúa Valencia, M., y García Palacios, E. (2011). *Cómo enseñara a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades.

Anexos

Formato Entrevista

Esta entrevista tiene como fin recopilar información importante sobre las relaciones que se entretejen en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, en las prácticas pedagógicas desde las creencias de las docentes en formación, con el fin de visibilizar las interacciones que de ellas emergen.

La información recolectada aquí, será de uso exclusivamente académico y confidencial.

1. Información general

Fecha:

Nombre:

Semestre:

Nivel de inglés:

Nombre de la institución donde realiza su práctica pedagógica:

Pública _____ Privada _____

Grado: _____

2. Preguntas

1. ¿Dónde realizó sus estudios de primaria y secundaria? ¿Institución pública o privada?

2. ¿Cuándo y cómo fue su primer acercamiento a la lengua extranjera inglés?

3. ¿Le gusta el inglés?

Sí _____ No _____

Justifique su respuesta _____

4. ¿Ha realizado alguna formación complementaria en el área de inglés distinta a la recibida en primaria, secundaria y universitaria?

Sí _____ No _____

Explique su respuesta _____

5. ¿Qué aspectos considera debe tener un(a) docente para la enseñanza de una lengua extranjera: inglés en los primeros grados de escolaridad?
6. ¿Por qué asume la enseñanza del inglés en sus prácticas pedagógicas?
7. ¿Qué estrategias metodológicas plantea en el momento de diseñar las planeaciones para sus clases de inglés? ¿Por qué?
8. ¿Cómo es su relación con los niños y las niñas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés? ¿Cuál ha sido su experiencia más significativa?
9. ¿Qué sugerencias le han hecho al interior del aula en relación con la enseñanza del inglés (Docentes titulares, docentes asesores de la práctica pedagógica y/o compañeros(as))? ¿cómo las ha asumido?
10. ¿Cómo ha incidido su formación en lengua extranjera en la manera como usted asume la enseñanza del inglés en su práctica pedagógica?

Formato Historias de Vida

Estimada Docente en formación, teniendo en cuenta que este trabajo de grado busca reconocer al sujeto maestro desde su experiencia, es importante conocer aspectos de su historia de vida en relación con ese aprendizaje y enseñanza del inglés, que usted ha tenido.

De esta manera, se solicita amablemente realizar un relato de vida con una extensión de dos a tres páginas o un audio con la duración que usted crea conveniente, donde evidencie su experiencia en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, teniendo en cuenta aspectos tales como: experiencia propia en el aprendizaje del inglés, momentos de su vida que la llevaron a considerar ser maestra y abordar la enseñanza del inglés, sus ideas, pensamientos y maneras de enseñar inglés a los niños y las niñas. Por otra parte, es importante mencionar su experiencia, retos, desafíos y reflexiones que ha originado este proceso.

1. Creencias frente a cómo concebía usted que se enseñaba inglés antes de retomarla en sus prácticas pedagógicas
2. Experiencia enseñando inglés en sus prácticas pedagógicas, donde se evidencien retos, desafíos, fortalezas, debilidades, y demás que usted ha tenido.
3. Reflexión entre su creencia frente a cómo se enseñaba inglés y su experiencia de enseñanza.
4. Reflexión frente a la enseñanza del inglés en la primera infancia, considerando por qué y para qué de la misma.

Formato Consentimiento Informado Entrevista

Ciudad

Yo, _____ identificada(o) con el número de cédula _____ y en calidad de estudiante del semestre _____ de la Lic. Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, acepto participar de manera voluntaria en el trabajo de grado realizado por Angie Manrique Martínez y Johanna Sierra Soler, con el cual se pretende analizar las relaciones pedagógicas que se entretajan en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, en las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en formación.

Accedo y me comprometo a responder de forma sincera y honesta las preguntas de la entrevista, asimismo, autorizo a que esta sea grabada, para su posterior transcripción y análisis, y que los registros tomados sean utilizados únicamente para efectos académicos, bajo la respectiva confidencialidad y anonimato

Acepto participar voluntariamente en este estudio

Firma

C.C.

Para su constancia se firma a los _____ días del mes de _____ del 2021.

Formato Consentimiento Informado Diarios de Campo y Planeaciones

Ciudad

Yo, ----- identificada(o) con el número de cédula _____ y en calidad de estudiante del semestre _____ de la Lic. Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, acepto participar de manera voluntaria en el trabajo de grado realizado por Angie Manrique Martínez y Johanna Sierra Soler, con el cual se pretende analizar las relaciones pedagógicas que se entretajan en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés, en las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en formación.

Asimismo, autorizo que, tanto los documentos que doy a las investigadoras (diarios de campo y planeaciones), como la información suministrada en el relato de vida sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, sea utilizada únicamente para efectos académicos, bajo la respectiva confidencialidad y anonimato

Acepto participar voluntariamente en este estudio

Firma

C.C.

Categorización de la Información

Categorización Entrevistas

		Evidencia del inglés					
		Relaciones Pedagógicas					
		Estrategias metodológicas		Contexto		Niños y Niñas	Saber Específico
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niños y Niñas	Saber Específico	
Docente en Formación 1	<p>foy estudiante de educación infantil de octavo semestre.</p> <p>estoy realizando mis prácticas en la Ciudadela Educativa de Bosa, estoy con los grados primeros en este momento, pero también he trabajado con grados tercero Es pública.</p> <p>mi primaria la realice en el Colegio Divino Niño, en Santa Marta, emm era un colegio privado.</p> <p>Y con respecto al bachillerato estuve en el Colegio Nuestra Señora del Rosario, en Tuja.</p> <p>en décimo entre a un curso, eee con... es como me acuerdo el nombre exactamente, pero era con una compañía británica.</p> <p>con relación a la universidad, estuve pues en los tres semestros, eee de hecho también elegí el eje complementario de inglés.</p> <p>en cuarto semestre entre al Colombo Americano y estoy estudiando en él entonces creo que a partir de ahí también he podido mejorar tanto mi inglés, pues a nivel personal como en las experiencias con los chicos.</p> <p>yo pues en la universidad no, o sea si hacíamos el listening, pero era un listening como muy de actividades de libro, ya veces o muy sencillos o que no tenían nada de contexto, entonces, precisamente yo quedaba como que, ¿no entendía nada?</p> <p>(Colombo Americano) la profesora con la que yo siempre he estado es como muy atenta a corregirte, pero a saber corregirte, como que no sientas temor de equivocarte sino que "mínimo sí lo dices así, será mejor así", o sea, uno siente confianza de equivocarse, confianza de hablar, de intentar eee no sé pensar en inglés. Y digamos que eso lo he logrado también poner en práctica en los ejes complementarios, digamos que en los semestros de inglés</p> <p>en la clase de los semestros emm, pues yo no sé si era porque tenían que ver obligatoriamente todos los temas, pero era como muy rápido, o sea, prácticamente no había proceso, era como, aprende memoria, aprende memoria, y vivía. Y en el eje complementario sí se ha tomado temas más despacio, a intentar hablar, a intentar escucharlo, y ya en el eje complementario uno, que es en el que estoy, emm ya es como aprender a enseñar, entonces hemos trabajado digamos eee lecturas, documentos, de la manera cómo enseñarlo, que una cosa es cómo lo enseñamos y otra es como los chicos aprenden sí.</p>	<p>yo desde prácticamente transición he trabajado el inglés, ¿AMO el inglés? y precisamente porque esas prácticas fueron muy dadas como no de un inglés rutinario y como estricto, sino como de mucha comunicación, emm siempre fue como eee sí te equivocabas por ejemplo estamos aprendiendo Tenía compañeros que eran de otros países, entonces ellos por ejemplo estaban aprendiendo el español y yo con ellos aprendía el inglés, entonces realmente fue una experiencia muy gratificante.</p> <p>de sexto a octavo emm perdí como un poco el contacto con el inglés, se convirtió solo en una materia, y digamos que en ese tiempo eme de motivo mucho, porque en el colegio emm sí como, emm tema tal vez tobe, el pasado perfecto, pero muy como a llenar el cuaderno, y ya, entonces hay perdí como gran, grandes aportes que había lo grado en primaria.</p> <p>en noveno, eee digamos que llego una profesora increíble, eee la prof digamos quién retomare el inglés, eee muy a lo comunicativo, a lo experiencial, "no sé sí dice así", emm precisamente ella como que dio ese giro otra vez motivarme en el idioma e incluso en aprender otros idiomas.</p> <p>el listening hasta que me hiciera complementario se me dificultaba mucho el listening, digamos que lo que era el Speaking o el Writing era más sencillo, pero el listening yo precisamente no sé por qué no, no entendía, no lograba cómo comprender bien, hasta que entre eee como a trabajar un poco más digamos lo que era ejercicios de escucha, canciones o sea otro tipo de actividades.</p> <p>cuando yo estuve haciendo mis prácticas en el Gimnasio Moderno, hay hablaban mucho en inglés, mejor dicho, todo el tiempo, entonces las otras materias también las daban en inglés y habían cosas como no sé... los dimos auro que se gustaban muchísimo, entonces a partir de esos temas que se gustaban mucho, retomaban el inglés y trabajaban como interdisciplinariamente, yo sea facilitaba tanto de la materia de Naturales, como trabajar el inglés.</p> <p>pienso que a veces las maestras no, como que no se dan el tiempo, sí de pensarse que aunque ellos no tengan tantos recursos en inglés, también, es importante eee cambiar un poco de esto de la sociedad, y digamos en mi caso yo trato como de precisamente eee cambiar un poco de esto me baso en experiencias que viví en el gimnasio, para tratar en la medida de lo posible de replicarlas o tenerlas en cuenta, en la Ciudadela Educativa de Bosa</p> <p>yo a través de mis clases, lo que intento es manejar primero... trabajo videos, trabajo plataformas digamos de juegos, eee, no tanto como para desarrollar la competencia pero sí siento que es una forma de participación que va más allá de solo compartir la pantalla y escribir, eee siento que en ella se divierten, juegan, exploran, no solo como estar leyendo pasivos, sino que, se vive como una clase activa.</p> <p>trabajo digamos los videos que busco, trato que sean emm profes a veces americanos que tienen para que puedan escuchar cómo viene el acento, porque a veces pues no siempre maneja el acento.</p> <p>siempre trabajé, les hablé en inglés y les hablé en español explicándoles, pero tratando de como que ellos comprendan ciertas eee tal vez expresiones, y pueden ver un poco rutinas, pero les ayudo.</p> <p>Las primeras clases trabajamos saludos, luego trabajamos algunas otras formas de despedimos, otras formas de... no sé de conectar oraciones, cosas muy sencillas, por lo que están en primeros grados, y uno en primero pero que realmente o sea como que sean dadas desde el contexto, que sí ellos quieren hablar con alguien puedan comunicarse y yo sea solo como cuáles estructuras de verbo To Be o el Verbo Pasado Perfecto no sé... porque pues aunque es necesario, pues los niños no le hayan sentido a eso que están aprendiendo, y es por eso que se les dificulta.</p> <p>me gusta mucho trabajar precisamente lo que es el Speaking y el Listening, por lo que les pongo también a ver películas a veces, eee pues no tan largas, digamos que lo que hago es dividirlas por secciones, para ver como fragmentos, y a partir de ahí como crear relaciones, igual trabajando en inglés y trabajando lo en español.</p> <p>trato de enviarles como material interactivo, cosa de que ellos se puedan divertir (contar en la grabación), no al tiempo de no hacer nada, sino precisamente puedan jugar con este, sí, comprender que no es una materia, sino que es algo cotidiano, digo yo.</p> <p>les coloco el video del abecedario y los chicos escuchan uno y yo digo bueno propongo que "porque no creamos el abecedario colocando abajo los sonidos", entonces yo tenía pensado pues precisamente mandarle la plantilla y que ellos, pues, le estudian en algún momento.</p> <p>les daba como la opción de que ellos fueran a participar en parejas o en tríos, digamos en distintas actividades en donde se relacionaban digamos los colores, los útiles escolares, el abecedario, y fue como muy activo, los chicos proponían mucho, no como les digo todo y les hago todo, sino que ellos querían hablar, preguntaban.</p> <p>a través de la literatura sí se puede como explorar mucho eee ese vocabulario, esas otras formas de aprender que los niños necesitan.</p>	<p>trato de hecho que en las prácticas cuando yo trabajé las clases de inglés sea precisamente de ahí, sea no sea como de vamos a aprender estructuras y lo aprendamos así y pronunciamos así, sino que, eee es como cambiar el chip, como entramos en otro mundo a partir de... no sé, de estar ahora en la que primero a conocer la cultura, entonces a través de la cultura aprendemos las estructuras.</p> <p>bueno yo creo que vamos que todo tiene que pensarse mucho en como en experiencias consecuentes y variadas.</p> <p>creo que el inglés tiene que enseñarse muy desde el contexto, desde situaciones reales, que, que digamos experiencias personales de lo que tú vienes, y a partir de ahí, donde ellos muchos pueden empezar a hablar, a escribir, porque cuando trabajamos a veces por ejemplo libros, que tienen situaciones hipotéticas de contextos de otros países, otras ciudades, es difícil para ellos pensar, incluso en inglés, en cosas que pues ellos no conocen.</p> <p>hay que tener en cuenta que estamos en un contexto virtual que los niños de, digamos del colegio son de recursos bajos, y obviamente no cuentan pues con las mismas, como recursos, los mismos recursos para, para tener otro tipo de experiencias, pero pienso que a veces las maestras no, como que no se dan el tiempo, sí de pensarse que aunque ellos no tengan tantos recursos en inglés, también, es importante eee cambiar un poco de esto de la sociedad, como lo que dice el maestro es lo que dice el maestro.</p> <p>a veces uno no es que no quiera aprender, sino que las clases se convierten muy rutinarias y estrictas, como lo que dice el maestro es lo que dice el maestro.</p> <p>mi profesora de prácticas siempre me está diciendo cómo emm trabajo el inglés con videos, actividades y experiencias que sean significativas, que sean... como trabajamos a veces lo que son las actividades de lecturas, digamos el juego, la literatura, la aplicación del medio, en el sentido de que precisamente retome la realidad de los chicos para trabajar y como el inglés</p>	<p>cuando ellos están como iniciando eee no es como muy recomendable que siempre se haga como lo mismo, las mismas actividades, porque es en la riqueza digamos de las experiencias en donde ellos aprenden más.</p> <p>creo que también, no sé, cómo trabajar mucho desde, desde el interés y la motivación, porque a veces uno trabaja desde el interés y la motivación de uno, pero cuando uno se da el tiempo de conocer, pues, a los estudiantes, se da cuenta que hay temas, como situaciones específicas, que los motivan más y que pueden también cómo relacionarlo sí.</p> <p>emm obviamente pues como ellos no están acostumbrados a trabajar inglés todo el tiempo, siempre trabaja con cosas que a veces las maestras no, como que no se dan el tiempo, sí de pensarse que aunque ellos no tengan tantos recursos en inglés, también, es importante digamos en estos sectores de la sociedad.</p> <p>a veces siento que eso de que también no entienden, no sólo es concentración, sino también, es el temor que sientan pues hacia la materia, incluso hacia el profesor.</p> <p>siento que cuando sean las clases a partir del temario el mismo eso bloquea todos los procesos.</p> <p>a mí me gusta establecer mucho relaciones de respeto, pero de mucho diálogo, y sobre todo como dicen que todos estamos aprendiendo, yo tengo tal vez otros saberes, pero me gusta daren las clases la confianza, que lo que tú vienes, que tienes derecho a equivocarte y estamos todos para aprender me gusta mucho que sientan tranquilidad de hablar emm, y siento que lo he logrado, porque en las clases de inglés los niños no tienen miedo como a participar.</p> <p>uno no les genera como temor o como "no te equivocas y ya lo hiciste mal" o eres así, sino que, uno les dice no importa, aprendemos, seguimos, es un proceso sí, y precisamente ellos han digamos que mejorado en algunas de esas dificultades, porque ha sido así o sea ha sido como paso a paso.</p> <p>les daba como la opción de que ellos fueran a participar en parejas o en tríos, digamos en distintas actividades en donde se relacionaban digamos los colores, los útiles escolares, el abecedario, y fue como muy activo, los chicos proponían mucho, no como les digo todo y les hago todo, sino que ellos querían hablar, preguntaban.</p> <p>les pregunté que si alguna vez querían tener como clases de matemáticas en inglés, y digamos que sí, que sería interesante, o sea ellos firmemente dijeron "sí, era chévere profesor, pero sí las clases son como éstas yo como las que tenemos con otros profesores".</p> <p>son las experiencias variadas, en contexto, en constante comunicación, las que posibilitan que ellos aprendan.</p> <p>uno transmite mucho, sí incluso el maestro se sienta más interesado hacia el idioma. Pero sí uno entra como con otra actitud eee también lo sienten.</p>	<p>AMO el inglés!</p> <p>aprender un idioma no es como llenar los cuadernos o saber como las estructuras, las cuales son importantes, sino que va más allá como de del placer de otras formas de comunicarse en otra cultura.</p> <p>cuando tú comprendes la cultura es más fácil pensar y comunicarte en inglés.</p> <p>Me fascina el inglés! Es excelente.</p> <p>es más fácil eee digamos, empezar a aprender eee esa escucha con cosas que te gustan, con cosas que te motivan, porque tú intentas prestar atención e intentas comprender lo que estás escuchando.</p> <p>en general aprender involucra muchos procesos y yo me distingo en cada uno de nosotros y sobre todo en el inglés, como es escucharlo trabajando todo el tiempo, requiere más esfuerzo.</p> <p>es bueno uno prepararse, porque eso también le permite improvisar.</p> <p>a veces es más fácil trabajar a partir de lo concreto.</p> <p>en primaria fue experiencias muy enriquecidas y fue contacto con compañeros precisamente nativos, que hablaban el inglés, y siento que cuando sea experiencias así, es, es más fácil aprender, porque es como decir, "tú aprendes a escribir, escribiendo, tú aprendes a hablar hablando".</p> <p>como tenía las clases simultáneas con el Colombo me ayudaba mucho como a conectar el comprender rápido los temas, pero siento que a veces emm los temas se ven como por videos, como ya se vio en tema uno, dos, tres, cuatro y siguiente, cuando cada uno puede explorar más allá de solo el ejemplo y estructuras, no sé en afirmativo, negativo y pregunta (siento que, hay formas de explorar precisamente de situaciones, de contextos, de vocabulario, de experiencias...)</p> <p>Una cosa es cómo lo enseñamos y otra es como los chicos aprenden sí.</p> <p>En este momento sí me encuentro como muy motivada con el idioma, me encanta.</p> <p>la forma de poder enseñarlo es precisamente practicando.</p> <p>estoy interesada primero en trabajar otra forma de aprender el inglés precisamente a partir de todo lo que como he vivido.</p> <p>me gustaría mucho digamos que trabajar en otros países, y precisamente cómo adquirir experiencia en la enseñanza de una Lengua Extranjera, sobre todo el inglés qué es el que más me gusta.</p>		

			Enseñanza de inglés			
			Relaciones pedagógicas			
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niños y Niños	Saber Específico
Docente en formación 2	<p>octavo semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>actualmente mi práctica ya de profundización lo estoy haciendo en la Institución Educativa Diferencial Ciudadela de Bosa.</p> <p>en profundización en el ciclo de profundización, pues mi énfasis es inglés.</p> <p>Y como que el libro ha sido bastante interesante primero porque dentro de mi propia formación para poder aprender una segunda lengua como tal pues me ayuda a practicar el reading y el speaking.</p> <p>Tuve la oportunidad de hacer una profundización en inglés.</p> <p>yo soy normalista superior, de primero de transición porque mi mamá solaba preguntarme que yo fuera profesora... eee... hasta octavo hice en la normal Superior Leonor Álvarez Pinzón que queda en Tunja.</p> <p>yo estudiaba en un colegio femenino.</p> <p>entonces me pasaron a la normal Superior Santiago de Tunja pues que esa queda ahí dentro de la UPTC, y pues ahí tuve todo mi proceso de formación escolar, media y básica; la normal Superior Leonor Álvarez Pinzón es semi privada.</p> <p>la normal Superior Santiago de Tunja sí es totalmente pública.</p> <p>eso sí me tomó bastante tiempo, ya lo entendí por mi propia cuenta y preguntándole ya a mis amigas que son licenciadas en inglés.</p> <p>trato de ver cosas en inglés, o escuchar muchas cosas en inglés, tratando de mejorar obviamente mi listening y mi speaking porque se puede escuchar mejor como se pronuncian determinadas palabras.</p> <p>yo tenía como 12 años, yo me gané una beca para estudiar inglés, en una institución de carácter privado en Boyacá, en Tunja.</p>	<p>también he tenido la fortuna de que este año me han solicitado más clases de inglés, entonces me han pedido que haga más clases de inglés.</p> <p>en el colegio yo todo el tiempo le tuve mucho miedo al inglés, mucho miedo al inglés, cuando salí del colegio fue que me di cuenta que yo sí había entendido pues lo básico que te enseñan no. El verbo to be, los verbos eeee y los tiempos en los verbos, verbos irregulares porque eso en mi época de colegio eso fue lo que me enseñaron.</p> <p>la profa hizo que yo le cogiera más gusto al inglés ella nos lo enseñó de una manera muy tranquila o sea no le daba miedo a mí, por lo menos no me da miedo equivocarme porque he entendido que sí me equivoco aprendo y que pues sí uno lo supera todo entonces para qué estudiar, ¿no?.</p> <p>yo cometí muchos errores, nada más en la construcción de oraciones porque hay un orden eeee y ella lo tomó no como para hacernos sentir mal, ridícula o la bruta de salón, sino como que ven este error lo suelen tener muchos.</p> <p>Recuerdo mucho el abecedario yo tengo grabado el abecedario de memoria desde muy chiquita porque ella nos cobcaba canciones entonces todo el tiempo era (cantando) eibicidi... sí.</p> <p>era una profesora muy pro rigida el verbo to be y sufrí mucho para entender el verbo to be, cuando yo llegué al cambio de octavo porque viel verbo to be prácticamente de quinto a octavo.</p> <p>cuando llegué a clases con ella entendí muy bien el verbo to be, entendí que era simplemente un complemento para decir yo estoy, yo soy eso está, o sea fue más fácil con ella todo el tiempo hasta que trabajamos lo que son verbos regulares e irregulares.</p> <p>entonces yo escribí por ejemplo como era pasado, presente y futuro, sino, no se podía, y entonces muchas veces esas palabras solamente era como una repetición de la repetición, pero hay muchos verbos que pues obviamente a mí me costó entender por qué terminaban en "ED" y que otros terminan en "ING".</p> <p>trabajé dando asesorías académicas para poder estudiar e inclusive me llegaron dos niñas de dos colegios que son 100% bilingües, o sea todo el tiempo, todas las clases, todas las palabras son en inglés y digamos que eso me ha permitido a mí practicar mi speaking con ellas.</p> <p>algo que a mí me dolió mucho en mi proceso formador fue que cuando me equivocaba los profesores me rotaban.</p> <p>creo que mis procesos muchas veces, no me sentí comprendida por algunos docentes.</p> <p>hubo profesores que realmente no les importaba si yo aprendía o no aprendía inglés ellos cumplían y entregaban lo que el currículo les decía que tenían que entregar, lo que el colegio les exigía que tenían que entregary aun hoy por hoy, uno se encuentra con profesores que son así.</p>	<p>depende mucho de como el profesor lo maneje cuando tú te equivocas.</p> <p>una profesora que le pone alegría, que digamos busca estrategias como canciones, que de pronto nos inventamos como palabras, juegos, que les permite a los niños equivocarse.</p> <p>siempre que tenemos nuestras clases o los estoy acompañando en algo como que (cantando) Hello, Hello... how are you? How are you? Entonces ya les estoy explicando que ellos pueden decir sus estados de ánimo, entonces por ejemplo le digo, ustedes pueden tener el diccionario y buscar como se dice alegría, como se dice bien, como se dice malgenio, ocupado, cansado ya ha sido pues muy bonito que mi práctica educativa me permita enseñar un idioma a los niños más pequeños en este caso un primerizo.</p> <p>la primera estrategia es partir de sus conocimientos previos ningún niño está vacío.</p> <p>entonces recuerdo que mi primera clase partimos de eso, de los conocimientos previos, entonces yo les preguntaba que ellos que sabían, que recordaban del inglés, que le gustaba, que les daba miedo y a partir de ese diálogo constante, entonces ya uno puede hacer una aproximación como docente de que saben, que no saben y que les interesa.</p> <p>Entonces digamos que utilizo bastante el juego como una herramienta vital en el proceso de aprendizaje y enseñanza, no sólo en inglés sino en todas las áreas de conocimiento. También digamos que depende mucho de la creatividad creo que los docentes debemos tener una imaginación muy amplia cuando vamos a enseñar una segunda lengua.</p> <p>hay aplicaciones super que se pueden manejar en línea con los niños, esta cosa el Kahoot qué tú puedes tocar la imagen y puedes colorear hasta los sonidos.</p> <p>Me gusta también utilizar bastante la lectura, inclusive para mañana tenemos lectura de ciertas palabras en inglés, les estoy enseñando como las emociones, entonces estamos trabajando con flashcards para aprender nombres de emociones.</p> <p>hago guías para ellos porque de alguna manera tenemos que buscar estrategias que les permite a respetar su derecho a la educación.</p> <p>creo que es importante el tono de la voz para que ellos se motiven.</p> <p>vamos a compartir una canción, vamos a escucharla y vamos a intentar cantarla, para ver qué reconocimiento de sonidos tenían y me sorprendí de que muchos niños sí se sabían el abecedario cantando porque sí tus se las preguntas así en una conversación de pares dónde ellos te digan a es "ei", b es "bi", c es "ci", ellos no te lo dicen, te las dicen es cantando, entonces yo creo que eso me permitió hacer el click en mi vida de que tengo que utilizar las canciones.</p> <p>Entonces sí nos pasamos de esa canción a una manera más tradicional de que ellos aprendan a reconocer separadamente sí cantar los sonidos de las vocales, pues grave porque cada vez que ellos vayan a hablar en inglés van a tener que estar tarareando la canción.</p> <p>entonces eso me ha retado a hablar con ellos más palabras cortas en inglés, a veces estamos leyendo cosas de español, sociales, matemáticas y yo les pregunté bueno vamos a hacer un break break entonces nos vamos a parar y vamos a buscar un objeto en la casa que empiece por "ei", por "bi", por "ci", por "dabli" y entonces ha sido interesante poderles reforzar eso para que ellos lo reconozcan así solos sin la canción.</p> <p>Entonces nos sugirió cambiar un video porque realmente el video que ella envió era mucho mejor que el que nosotros habíamos encontrado en la red pero que realmente permitía que los niños tuvieran una identificación con el listening de las vocales del abecedario.</p>	<p>entonces tengo algunos hermanos que hablan muy bien inglés y siempre eeee en algún momento de mi vida he terminado siendo amigo de profesores de inglés entonces como que las cosas así de a alabanzas y les digo venga enseñame un poquito ¿cómo compartas un poquito de todo ese conocimiento.</p> <p>conocí ahí compañeros que se han vuelto amigos que son unas tesas con el inglés que tienen un speaking ¡flchen! ¡vendible!, entonces como que todo se unió y todo me circulo se ha venido vinculando hacia el inglés.</p> <p>por ejemplo con mi hijo en el colegio de él es bilingüe y muchas veces él me pregunta cosas de inglés entonces también está ese anhelo de no quererme o sea que él encuentre en mí esas respuestas que no diga mamá pero tú no entiendes, ha hecho que yo me motive más por aprender inglés y por mejorar, obviamente está en construcción y espero algún día ser una bilingüe total.</p> <p>porque no por ser niños que vivan en determinado sector de nuestra ciudad significa que sus papás no están interesados en potenciar sus habilidades.</p> <p>le dije listo profa de una porque también uno sabe que es un esfuerzo que los padres están haciendo muchos viven de la recarga que le puedan hacer al celular para conectarse a la clase.</p> <p>realmente no me han hecho observación mayores y eso sí siempre me angustia porque no sé si la profesora Ofelia no sabe mucho de inglés entonces como que todo le parece perfecto todo lo que yo hago, entonces quisiera que hubiera una profesora de inglés.</p> <p>tampoco juzgó al docente porque a veces cuando son grupos muy grandes es complejo especificar esos pequeños detalles en cada uno de los niños y las niñas que se encuentran en el aula.</p> <p>aprender un segundo idioma no es fácil y aún más complejo situarlo en contexto no te potencia también ese segundo idioma, porque tú puedes enseñarles en el colegio un montón de estrategias pero sí los niños no lo practican en su vida real en su casa, en el parque es muy complejo.</p> <p>hubo profesores que realmente no les importaba si yo aprendía o no aprendía inglés ellos cumplían y entregaban lo que el currículo les decía que tenían que entregary aun hoy por hoy, uno se encuentra con profesores que son así, entonces yo parto de que yo no debo ser así.</p> <p>me di la oportunidad de conocer quién era realmente, creo que eso hace que los procesos sean más amigables, más llenos de ese gusto que se supone debe ser el conocimiento, el conocimiento no debe generar miedo, debe generar alegría.</p> <p>cuando me preguntaban cómo dices dónde eres y yo no podía decir en inglés, eso genera pánico entonces creo que eso me ha ayudado a ponerme en los zapatos de ellos.</p>	<p>ser una profe dinámica, pero me refiero a una dinámica que sea empática que entienda los miedos de sus estudiantes, que entienda que cuando tú le estás explicando a los niños las vocales puede ser que te pronuncie mal la "e" pero tú no debes ridiculizarlo, sino que debemos buscar cuáles ese miedo.</p> <p>que cuando el niño se equivoca le diga no es un error está perfecto, vamos a mejorarlo porque mira suena mejor, mejor así de pronto que como que realmente le pegue ese gusto.</p> <p>un profesor debe ser dinámico, empático, alegre, motivador y que realmente se ponga los zapatos de los niños, que no se nos saba ese ego de profesor, sino que realmente estemos aterrizados aquí con los niños y cuando los niños tienen miedo no lo dicen, se lo callan y ese miedo hace que cojan distancia a lo que tú les quieres enseñar.</p> <p>pienso que debemos darnos la oportunidad de aprender de nuestros estudiantes independientemente del nivel académico en el que estemos enseñando.</p> <p>quiero que los niños como que se motiven y le encuentre en el gusto al inglés.</p> <p>me he dado la sorpresa y siempre me permito escucharlos y escucharlos, porque creo que eso es lo que nos falta a veces a los docentes nosotros damos por sentado verdades que no conocemos.</p> <p>me disfruto el momento con ellos y eso se siente en la participación de ellos y siempre lo he dicho si un estudiante participa es porque realmente le interesa lo que tú le estás mostrando, y ver que digamos los niños y todos empiezan profa, profa, profa, profa, yo profa.</p> <p>digamos que eso me demuestra que ellos se sienten cómodos conmigo.</p> <p>deben mirar que sus espacios sean realmente de aprendizaje donde las niñas y los niños se diviertan.</p> <p>yo siento que hago click con ellos y que me gusta, o sea a mí me gusta estar en el aula y siento también por ellos, no les da miedo tampoco equivocarse.</p> <p>y odio que rotulemos, no me parece bien rotular creo que eso nos hace más daño, muchas veces los niños y las niñas no se dan cuenta de sus habilidades e ingenio por esa mirada tan sesgada de los docentes a la hora de rotular.</p> <p>hubo profesores que realmente no les importaba si yo aprendía o no aprendía inglés ellos cumplían y entregaban lo que el currículo les decía que tenían que entregary aun hoy por hoy, uno se encuentra con profesores que son así, entonces yo parto de que yo no debo ser así.</p> <p>me di la oportunidad de conocer quién era realmente, creo que eso hace que los procesos sean más amigables, más llenos de ese gusto que se supone debe ser el conocimiento, el conocimiento no debe generar miedo, debe generar alegría.</p> <p>cuando me preguntaban cómo dices dónde eres y yo no podía decir en inglés, eso genera pánico entonces creo que eso me ha ayudado a ponerme en los zapatos de ellos.</p>	<p>cuando uno está aprendiendo una segunda lengua siempre tienes muchas interrogantes de si lo estoy haciendo bien.</p> <p>siempre he tenido ese interés por aprender una segunda lengua y pues bueno digamos que la tecnología nos permite tener acceso a muchas herramientas con las cuales podemos aprender.</p> <p>Me gusta el inglés pero le tengo miedo, sí me preguntas cada vez que yo me enfrento al inglés siento un vacío horrible en mi estómago.</p> <p>sé que no es mi lengua materna pero me gusta mucho, me da miedo cada vez que hablo en inglés, es vacío, es una inseguridad, no sé si es porque no es mi segunda lengua, o lengua totalmente aprendida o porque dudo de mí.</p> <p>el inglés siempre ha estado presente en... No sólo el inglés, los idiomas dentro de mi aprendizaje, es algo que me genera curiosidad y gusto aprendiéndolo.</p> <p>el inglés uno siempre lo ve en las aulas es como algo muy tradicional, muy fijo como lo enseñan y por lo general los compañeros cuando fuimos estudiantes del colegio o con los niños con los que uno ha podido tener interacciones le tienen miedo al inglés ya las matemáticas, una cosa brutal! ¡miedo gigante, cómo debemos enseñar, de qué manera yo puedo enseñar inglés, pero primero yo tengo que aprenderlo y dominarlo para poderlo enseñar.</p> <p>hay profesores que enseñan inglés pero los gusta o no les demora los resultados que esperaron cuando estudiaron inglés.</p> <p>yo tenía miedo la verdad le tenía mucho miedo a enseñar inglés, ¿por qué le tenía miedo? Porque siento que de pronto todavía hay cosas que no domino a la perfección y siempre se nos ha enseñado que un docente debe enseñar un tema que domina.</p> <p>cuando desconocemos algo la primera emoción es el miedo y si tú no manejas la emoción se convierte en un sentimiento permanente en tu vida, eso fue lo que pasó conmigo y por eso tengo miedo cada vez que enseñé en inglés.</p>

		Eseñanza del inglés				
		Relaciones pedagógicas				
		Estrategias metodológicas		Niñas y Niños		
		Contexto		Saber Específico		
Docente en Formación 3	<p>Formación</p> <p>estoy en décimo semestre de la Licenciatura en Educación Infantil, he realizado mis dos últimos años, en la, en el colegio, en la Escuela Normal Superior Districtal María Montessori.</p> <p>este semestre estoy realizando la práctica con grado cuarto.</p> <p>eh tanto el 2019-2, 2020-1y 2020-2 si estuve realizando la práctica con niños y niñas de...ah bueno en 2019-2 estuve con el grado tercero, y en 2019-20...digo, 2020-1y 2020-2 estuve con niños y niñas de cuarto grado.</p> <p>yo realicé en un colegio público que se llama Colegio Ricante, y ya de sexto a once, no mentas de quinto a once estuve en un colegio también público que se llama Sutabá.</p> <p>desde que estaba más o menos como en décimo, me llamó mucho la atención esta... esta área, y por eso he buscado como... como las maneras, como de yo misma como aprender.</p> <p>a mí me gusta cómo buscar recursos, como eh, como plataformas como Duolingo, como busco libros, lecturas, en inglés, películas que me llamen la atención, pero digamos que es más como autónomamente.</p> <p>bueno yo en marzo del año pasado, estaba participando en un sorteo (...y me gané ahí como una beca de Aty), digamos que eso fue lo único, no he estado en más estudios.</p> <p>en presencialidad, yo... fue muy chistoso porque, porque mi primera clase de inglés fue en español, lo sea yo dílos temas, o sea digo que la... la intervención en español entonces la profesora me dijo: "No tienes que hacerlo en inglés, todo en inglés", y para mí claramente fue un reto por que empezar desde el sábado, desde de bueno vamos a hacer el juego, vamos a hacer tal cosa, todo, todo en inglés ¿qué me tocó hacer? estudiar mucho, mucho, lo que yo iba a decir, o sea, prácticamente era como una planeación, un guion de lo que yo iba a decir y aprendí, porque como me lo decía, yo todavía, todavía, no sé mucho de inglés.</p> <p>desde el bachillerato, digamos que el bachillerato, bueno, con este profesor, me enseñó como... como que existen otras maneras de enseñar, ¿sí?, desde la lúdica, por ejemplo, con canciones, como con... juegos, y ya claramente en la universidad, con la profe Eleanor que fue la que nos dio prácticamente, pues, digamos que todo el seminario de inglés, de profundización, nos enseñó también las maneras, de qué temas podemos como que darles a los niños y las niñas, herramientas para que ellos tengan un aprendizaje más adecuado de esta lengua. Entonces yo siento que sí, siento yo mucho, mucho lo que aprendí en inglés para llevar a cabo una... quizás una mejor enseñanza hacia los niños y las niñas.</p>	<p>Experiencia</p> <p>yo lo primero que yo eh... conocí, es como el lo, el vocabulario sobre las frutas, acerca de los sabores, de los colores.</p> <p>ya en secundaria llegó un profesor, bueno yo estaba como en décimo, ya el profesor digamos que nos incentivó a usar aplicaciones como Duolingo, como otras herramientas que nos ayudaban a aprender mucho más sobre el tema, sobre la lengua extranjera inglés.</p> <p>ya en bachillerato digamos, en donde el maestro como que nos proporcionó herramientas para que el aprendizaje fuera más ameno, más divertido, porque casi siempre son guías, casi siempre son el tablero, muy tradicional, pero digamos que este maestro me motivó, digamos que a... a querer más el inglés, por decirlo de alguna manera.</p> <p>había unas chicas en ese tiempo de fonología que también enseñaban inglés, entonces ya eran como no varias maestras, sin embargo, pues ellas lo enseñaban pero para, bueno, actos culturales, todo eso, y ellos decían que no les gustaba las clases con ellas, porque no tenían inglés o porque eran puras guías.</p> <p>Emmm bueno en la presencialidad, eh, recuerdo una intervención que realicé, también... bueno de la región... amazónica, que yo realicé un cuento, un cuento súper grande con papel, periódico, así como en bbc, como en bbc, no sé, como carteles, entonces yo les hice como un cuento en inglés claramente, ya los niños les encantó, porque a ellos les encanta la literatura</p> <p>en virtualidad me acuerdo una vez que los niños estuvieron muy participativos, en un cuento que realicé de... de frutas... de frutas, sí, de frutas, y yo les preguntaba que qué frutas no les gustaban, ¿qué les gustaba?, hicimos una ruleta, hicimos emm... sí, ya era más como apropiación de estructura gramatical, entonces los niños ya les gustaba como decir "mi fruta favorita es manzana" "mi fruta favorita es mango", entonces digamos que eh, sí, lo más bonito digamos, y más ameno fue esa última intervención de las frutas.</p> <p>en presencialidad, yo... fue muy chistoso porque, porque mi primera clase de inglés fue en español, lo sea yo dílos temas, o sea digo que la... la intervención en español entonces la profesora me dijo: "No tienes que hacerlo en inglés, todo en inglés", y para mí claramente fue un reto por que empezar desde el sábado, desde de bueno vamos a hacer el juego, vamos a hacer tal cosa, todo, todo en inglés ¿qué me tocó hacer? estudiar mucho, mucho, lo que yo iba a decir, o sea, prácticamente era como una planeación, un guion de lo que yo iba a decir y aprendí, porque como me lo decía, yo todavía, todavía, no sé mucho de inglés.</p> <p>desde el bachillerato, digamos que el bachillerato, bueno, con este profesor, me enseñó como... como que existen otras maneras de enseñar, ¿sí?, desde la lúdica, por ejemplo, con canciones, como con... juegos, y ya claramente en la universidad, con la profe Eleanor que fue la que nos dio prácticamente, pues, digamos que todo el seminario de inglés, de profundización, nos enseñó también las maneras, de qué temas podemos como que darles a los niños y las niñas, herramientas para que ellos tengan un aprendizaje más adecuado de esta lengua. Entonces yo siento que sí, siento yo mucho, mucho lo que aprendí en inglés para llevar a cabo una... quizás una mejor enseñanza hacia los niños y las niñas.</p>	<p>Estrategias metodológicas</p> <p>Bueno yo creo que para la enseñanza del inglés es muy importante como proporcionar herramientas, como las decía, que sean divertidas... lúdicas, ¿sí?, en donde la didáctica siempre está presente.</p> <p>yo creía que eh...as vincular digamos herramientas como lo es el juego, como lo son actividades que les permitan a ellos eh como relacionar tanto su lengua materna como la lengua inglesa, que obviamente las dos son muy distintas pero que digamos se pueden, digamos, entrelazar, y más si están aprendiendo como una segunda lengua... bueno apenas están aprendiendo como su primera lengua entonces como que es un poquito difícil, sin embargo no imposible, yo creo que, como les decía, lo importante es como emplear herramientas y estrategias tanto didácticas como lúdicas para la enseñanza de este y del aprendizaje.</p> <p>lo que hicimos con micropañera, que también pues las dos siempre estuvimos con otra compañera que estuvimos siempre en los encuentros, era que, bueno, la profesora no decía, enseñen no sé... emm alimentos y animales de las regiones andinas, y no sé, de la región andina, y no sé, lo que hicimos fue cómo emplear el vocabulario, emplear juegos para que los niños se apropiaran más como de ese vocabulario, como talno era como estructuras gramaticales sino vocabulario.</p> <p>yo lo que hacía era que, por ejemplo, les enviaba un tema, un tema, ejemplo "frutas y comida", yo les explicaba el tema sincrónicamente y ellos me enviaban algo, no sé, un dibujo, un mapa, bueno algo así, asíncronamente, me lo enviaban por correo yo les hacía la retroalimentación, la evaluación.</p> <p>nosotras lo que hacíamos era juegos, emm sí, como algo más diferente.</p> <p>bueno en la presencialidad, eh, recuerdo una intervención que realicé, también... bueno de la región... amazónica, que yo realicé un cuento, un cuento súper grande con papel, periódico, así como en bbc, como en bbc, no sé, como carteles, entonces yo les hice como un cuento en inglés claramente, ya los niños les encantó, porque a ellos les encanta la literatura</p> <p>en virtualidad me acuerdo una vez que los niños estuvieron muy participativos, en un cuento que realicé de... de frutas... de frutas, sí, de frutas, y yo les preguntaba que qué frutas no les gustaban, ¿qué les gustaba?, hicimos una ruleta, hicimos emm... sí, ya era más como apropiación de estructura gramatical, entonces los niños ya les gustaba como decir "mi fruta favorita es manzana" "mi fruta favorita es mango", entonces digamos que eh, sí, lo más bonito digamos, y más ameno fue esa última intervención de las frutas.</p> <p>principalmente lo que hicimos con micropañera fue como emplear el vocabulario, tanto de animales, colores, también hicimos como el abecedario, porque es imposible estar en vocabulario, sí, todavía los niños, todavía no saben cómo eh el abecedario, entonces, también hicimos como, primero que todo, el abecedario, luego vocabulario, y ya en el semestre del año pasado, ya fue como más estructuras, como de... no más estructuras, sino como oraciones, entonces, por ejemplo, del yo prefiero, ella mi me gusta, él mi no me gusta, emm, emm sí, digamos que más que todo fue abecedario, vocabulario... mientras, abecedario, vocabulario, de lecto y después ya pues, apropiación de oraciones y de expresiones también.</p> <p>me enseñó como... como que existen otras maneras de enseñar, ¿sí?, desde la lúdica, por ejemplo, con canciones, como con... juegos</p>	<p>Contexto</p> <p>es como importante ver que en un colegio público, como que no tienen la misma manera de... como de... enseñar, de enseñar como un colegio privado, pues digamos que, la enseñanza es muy, muy básica, primero todo lo que le enseñan a uno es vocabulario.</p> <p>en la escuela donde nosotras estábamos, estamos realizando nuestras prácticas, se evidenció que... la que está área no ha sido muy bien enseñada, porque... bueno, no muy bien enseñada más bien, por qué? por qué... bueno, según en ese tiempo, en 2019-2 la área se llevaba a cabo los viernes, y los viernes siempre digamos... salían eventos culturales, salían eventos... bueno pues de otras áreas, y siempre quedaban en inglés, como que en inglés, como que no le daban como esa misma importancia, entonces por eso asumimos que lo... bueno, en ese tiempo no otras hicimos práctica pedagógica los jueves, entonces dijimos: ¡NO! sería importante que no otras como que llevaríamos a cabo buena esta área, entonces bueno, por eso lo llevamos a cabo, y también porque los maestros no lo solicitaban, no sé lo habían que... los maestros titulares, que por favor que como que vincularíamos más esta área de inglés, porque se veía que en inglés de la escuela es como muy rínico, como muy básico entonces sí, digamos que, por esas dos razones, por gusto propio y también porque la escuela lo necesitaba y los lo pidió, digamos.</p> <p>era más como que lo que nos decía las profesoras, eso pasó en ese semestre, ya el año pasado, en todo el año pasado, no basamos en el currículo, en el currículo que nos proporcionó una coordinadora de la escuela y eh de ahí eh... no nos basamos eh en los temas para las planeaciones eh, sí, básicamente fue por el currículo del año pasado.</p> <p>todo esto de lo virtual hace que sea como más complicado como esas relaciones, en mi caso era clases sincrónicas y asíncronas, entonces, digamos que en mi caso como hacerles una... como una evaluación a los niños y las niñas... ¿sí?</p> <p>yo lo que hacía era que, por ejemplo, les enviaba un tema, un tema, ejemplo "frutas y comida", yo les explicaba el tema sincrónicamente y ellos me enviaban algo, no sé, un dibujo, un mapa, bueno algo así, asíncronamente, me lo enviaban por correo yo les hacía la retroalimentación, la evaluación, pero pues digamos que en mi caso yo no yo no sabía cómo era... sí, lo estaban haciendo ellos propiamente, ¿sí?, porque pues obviamente las condiciones no me lo permitían, y también las clases eran como de 40 minutos 45 entonces quizá, sí fue muy difícil como establecer relaciones en cuanto a esta enseñanza, porque pues la virtualidad no me lo permitía.</p> <p>ahorita en la virtualidad es mucho más difícil como establecer estas relaciones.</p> <p>Y ya en la virtualidad hubo un problema, y es que eh bueno, debido a que la escuela no tenía una maestra en inglés, eh, por que las de la Salle no prestaban más como sus servicios... por decirlo de alguna manera, porque también eran estudiantes de fonología, entonces eh... digo que no iban a... pues la universidad asumió que no iba a hacer más prácticas, entonces, ¿qué hizo la pedagógica? nos dijo... bueno nuestra coordinadora que se llama Sandra Ramírez, nos dijo que para asumir el área de inglés, teníamos que no otras ser las maestras encargadas, o sea prácticamente ser las maestras titulares, entonces tanto micropañera como yo, asumimos el área de inglés de los tres cursos como maestras titulares, y no había quién prácticamente nos evaluara, porque la profesora, nuestra coordinadora Sandra no sabe inglés, ella nos veía las planeaciones, pero no... no sabía si los temas eran pertinentes y todo eso, la otra coordinadora que es la del colegio, ella nos dio el currículo, pero tampoco nunca nos hizo... nunca entró a una intervención y las otras maestras, pues de grado tercero y cuarto, estaban en las intervenciones pero tampoco sabían mucho el inglés, entonces digamos que nunca hubo como, cómo les dijera yo, como... como que... propuestas, sugerencias para nosotras, porque ninguna de las profesoras saben inglés, entonces nos otras asumimos el área como maestras titulares de inglés el año pasado, prácticamente todo el año pasado, pero nunca hubo como ese apoyo por parte de las maestras.</p>	<p>Niñas y Niños</p> <p>yo creo que para las primeras edades en educación... para la enseñanza de esta lengua, es muy importante emm sí, emm a mí el inglés siempre me ha llamado la atención</p> <p>yo digamos que en 2019-2 que fue presencial el único semestre que sí tuvimos estas relaciones, digamos que los niños les llamó mucho la atención el inglés.</p> <p>no sé otras lo que hacíamos era juegos, emm sí, como algo más diferente, entonces digamos que en ese tiempo las relaciones sí eran mucho más amenas, mucho más emm extrovertidas, y que sentíamos que de alguna manera los niños sí estaban aprendiendo mejor mediante esas estrategias, pero eso fue en la presencialidad.</p> <p>entonces yo les hice como un cuento en inglés claramente, ya los niños les encantó, porque a ellos les encanta la literatura, y verbo como en inglés... yo sabía, o sea sentía como que lo los niños, como que sabían el vocabulario que... ya pensar de que no era complicado pero sí muy nuevo para ellos, ellos estaban súper, súper emocionados, entonces digamos que en ese momento los niños hacían preguntas, me respondían, tanto con el cuento, como, tanto con... con todo, ¿sí?, todos los niños como que, hubo una vinculación muy bonita, digamos que en ese, en esa intervención.</p> <p>en virtualidad me acuerdo una vez que los niños estuvieron muy participativos, en un cuento que realicé de... de frutas... de frutas, sí, de frutas, y yo les preguntaba que qué frutas no les gustaban, ¿qué les gustaba?, hicimos una ruleta, hicimos emm... sí, ya era más como apropiación de estructura gramatical, entonces los niños ya les gustaba como decir: "mi fruta favorita es manzana" "mi fruta favorita es mango", entonces digamos que eh, sí, lo más bonito digamos, y más ameno fue esa última intervención de las frutas.</p>	<p>Saber Específico</p> <p>mi nivel de inglés es B1 en estos momentos.</p> <p>emm a mí el inglés siempre me ha llamado la atención</p> <p>Siniste gusta mucho el inglés, desde que, como les decía, desde que estaba más o menos como en décimo, me llamó mucho la atención esta... esta área, y por eso he buscado como... como las maneras, como de yo misma como aprender, no sé muy buena quizás, digamos que no me considero como... ¡no! me juro dicho la bilingüe, pero sí me considero como una persona como que tengo las herramientas adecuadas para por lo menos emm defende, yo lo digo esto porque, en los seminarios anteriores con la profe Eleanor, eh, siento que me iba muy bien en esta materia.</p> <p>yo creo que para, obviamente para, para iniciar como al aprendizaje de una lengua, es muy importante tener vocabulario... ¿sí?, eh, para conocer, eh, digamos que, los objetos, lo animales se necesitan pues de vocabulario, entonces yo creo que, primero que todo, lo primordial es cómo emplear el vocabulario para que los niños se apropien, se apropien... ¿sí?, digamos de esas palabras, y ya poder más adelante hacer una eh... oraciones, ¿sí?</p> <p>en presencialidad, yo... fue muy chistoso porque, porque mi primera clase de inglés fue en español, lo sea yo dílos temas, o sea digo como que la... la intervención en español entonces la profesora me dijo: "No tienes que hacerlo en inglés, todo en inglés", y para mí claramente fue un reto por que empezar desde el sábado, desde de bueno vamos a hacer el juego, vamos a hacer tal cosa, todo, todo en inglés ¿qué me tocó hacer? estudiar mucho, mucho, lo que yo iba a decir, o sea, prácticamente era como una planeación, un guion de lo que yo iba a decir y aprendí, porque como me lo decía, yo todavía, todavía, no sé mucho de inglés.</p> <p>para mí sí es muy valioso que... sí, qué como que se den cuenta, digamos, de, de estas veces tanto de nosotras como practicante, estudiantes, porque sí digamos que muchas veces no se tienen en cuenta y siento que esto abarca mucho, mucho, mucho para la enseñanza de una lengua</p>

			Enseñanza del inglés			
			Relaciones pedagógicas			
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niñas y Niños	Saber Específico
Docente en formación 4	<p>soy estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil, emm, semestre... matrícula diez, pero por materias, en noveno, eh ¿en qué lugar hago mi práctica? en la Fundación PT.</p> <p>primaria la realizaba, eh, la realicé en, eh se llama Centro Educativo Distrital Bilbao, una escuela acá en el barrio y mi bachillerato lo realicé... lo cursé en..., como se llama, es que allá hay una... el IED, Instituto Educativo Distrital, no, era..., sí, IED, Instituto Educativo Distrital Tibabuyes Universal.</p> <p>yo recuerdo mucho que acá en casa nosotros, pues hemos sido como muy amantes a la música rock, entonces nosotros lo que hacíamos, era buscar las letras, descargar las canciones y cantar, entonces ahí empezábamos como a asociar, después buscábamos la traducción, bueno eso es ya como una indagación ya muy propia.</p> <p>Sí, en el Sena, antes de entrar a la Universidad Pedagógica estaba realizando un curso de inglés.</p>	<p>en la escuela recuerdo mucho que veíamos..., siempre usábamos unas cartillas de inglés, de..., como con base a un programa que se llamaba Music and Gambling, se llamaba, y era toda una historia, y trabajábamos mucho esas cartillas de inglés y ya, ya después ahí en bachillerato y así.</p> <p>nosotros en la fundación donde estamos, hacemos acompañamiento escolar, entonces los niños y las niñas suben a través de un formulario, eh, las solicitudes de trabajo y hay varios que son con el tema de inglés, y hasta el momento pues me ha ido bien, pues ha sido un tema que parte de mi gusto e interés.</p> <p>emm recuerdo tanto que hay una niña que se llama Selena Gamba, Selena había hecho la solicitud con su familia emm para reforzar el tema de colores en inglés, a veces uno piensa que algo tan fácil, o sea que sí que tienden como a aprender más rápido, bueno normalmente la gente generaliza que esto es muy fácil ¿sí?, partiendo desde sus saberes, pero pues para la edad de ella si estaban como que eh...o sea estaban eh...pero siento que, si como que había mucha presión por parte del colegio, el tema de los colores en inglés... entonces que hice, yo recuerdo mucho que empezamos a trabajar el tema del slime, entonces nos pusimos a crear, hicimos como un tallercito de slime, que hice yo, eh, empecé con las anilinas, empezamos a trabajar el tema de colores, pero entonces ya agregándolo al vocabulario, eh, purple, red... pues entonces a través de material que es del agrado para ella, empezó a..., y bueno del respectivo color de cada uno, empezó a asociar, me parece que fue como un aprendizaje significativo, bueno pues que, que ella también a partir de su gusto e interés por el material determinado.</p>	<p>yo a veces hago uso de plataformas, hay una plataforma a la cual tengo acceso porque hice compra de un libro, y es a la plataforma Cambridge, entonces yo hago uso de esta, pues, teniendo en cuenta las nuevas realidades y el trabajo que he venido llevando a cabo, pues lo llevo más de manera visual.</p> <p>yo estrategias y herramientas, eh, acogiendo mucho el tema cotidiano.</p> <p>nosotras cuando hacemos acompañamiento, hacemos referencia a un tema, por ejemplo, verbo to be, entonces se hace una pre indagación, pues para reforzar, entramos a mirar, como dependiendo qué niño es el que está pidiendo ese refuerzo, eh, indagamos previamente cuáles son... pues los conocimientos que tiene, que es lo que no entiende, y bueno ya entramos, yo ya entro a proponer desde el material o herramientas que tengo, como la plataforma.</p> <p>Selena había hecho la solicitud con su familia emm para reforzar el tema de colores en inglés, a veces uno piensa que algo tan fácil, o sea que sí que tienden como a aprender más rápido, bueno normalmente la gente generaliza que esto es muy fácil ¿sí?, partiendo desde sus saberes, pero pues para la edad de ella si estaban como que eh...o sea estaban eh...pero siento que, si como que había mucha presión por parte del colegio, el tema de los colores en inglés.</p> <p>que sugerencias... emm pues tal vez un poco el aplicar los temas de inglés un poco a la vida cotidiana, o sea... centrarlo un poco más a las realidades, que, si vamos a hablar de, del país, hablemos de Colombia, pero en inglés.</p>	<p>pues yo a veces hago uso de plataformas, hay una plataforma a la cual tengo acceso porque hice compra de un libro, y es a la plataforma Cambridge, entonces yo hago uso de esta, pues, teniendo en cuenta las nuevas realidades y el trabajo que he venido llevando a cabo, pues lo llevo más de manera visual.</p> <p>nosotras cuando hacemos acompañamiento, hacemos referencia a un tema, por ejemplo, verbo to be, entonces se hace una pre indagación, pues para reforzar, entramos a mirar, como dependiendo qué niño es el que está pidiendo ese refuerzo, eh, indagamos previamente cuáles son... pues los conocimientos que tiene, que es lo que no entiende, y bueno ya entramos, yo ya entro a proponer desde el material o herramientas que tengo, como la plataforma.</p> <p>Selena había hecho la solicitud con su familia emm para reforzar el tema de colores en inglés, a veces uno piensa que algo tan fácil, o sea que sí que tienden como a aprender más rápido, bueno normalmente la gente generaliza que esto es muy fácil ¿sí?, partiendo desde sus saberes, pero pues para la edad de ella si estaban como que eh...o sea estaban eh...pero siento que, si como que había mucha presión por parte del colegio, el tema de los colores en inglés.</p> <p>entonces a través de material que es del agrado para ella, empezó a..., y bueno del respectivo color de cada uno, empezó a asociar, me parece que fue como un aprendizaje significativo, bueno pues que, que ella también a partir de su gusto e interés por el material determinado.</p>	<p>nosotras cuando hacemos acompañamiento, hacemos referencia a un tema, por ejemplo, verbo to be, entonces se hace una pre indagación, pues para reforzar, entramos a mirar, como dependiendo qué niño es el que está pidiendo ese refuerzo, eh, indagamos previamente cuáles son... pues los conocimientos que tiene, que es lo que no entiende, y bueno ya entramos, yo ya entro a proponer desde el material o herramientas que tengo, como la plataforma</p> <p>Nosotras digamos, por ejemplo, el acompañamiento lo hacemos no con chicos y chicas de nuestra iniciativa, sí no con niños y niñas de otras iniciativas, entonces, a pesar de que no nos conocen a fondo, siempre está como la disposición ¿no?, una interacción tranquila, se da el trabajo en equipo, obviamente uno también aprendiendo constantemente... y ya.</p> <p>Selena había hecho la solicitud con su familia emm para reforzar el tema de colores en inglés, a veces uno piensa que algo tan fácil, o sea que sí que tienden como a aprender más rápido, bueno normalmente la gente generaliza que esto es muy fácil ¿sí?, partiendo desde sus saberes, pero pues para la edad de ella si estaban como que eh...o sea estaban eh...pero siento que, si como que había mucha presión por parte del colegio, el tema de los colores en inglés... entonces que hice, yo recuerdo mucho que empezamos a trabajar el tema del slime, entonces nos pusimos a crear, hicimos como un tallercito de slime, que hice yo, eh, empecé con las anilinas, empezamos a trabajar el tema de colores, pero entonces ya agregándolo al vocabulario, eh, purple, red... pues entonces a través de material que es del agrado para ella, empezó a..., y bueno del respectivo color de cada uno, empezó a asociar, me parece que fue como un aprendizaje significativo, bueno pues que, que ella también a partir de su gusto e interés por el material determinado.</p>	<p>Eh, sí, pues me, me cuesta un poquito los, las reglas gramaticales, pero... sí, sí, claro, me gusta.</p> <p>como les mencionaba el inglés pues ha sido como de interés, entonces decidí como fortalecer este aspecto, tal vez antes de entrar a la Pedagógica.</p> <p>o sea yo digo que más allá del conocimiento, el interés por seguir indagando, perfeccionando y mejorando, pues, porque el inglés es de una práctica constante ¿no?, eh, tener... tener la, como lo digo yo, la didáctica también, la didáctica, la pedagogía, para poder abordarlo; porque a veces hacen ver el inglés de una manera tan mecánica que se pierde como el interés ¿no?, porque es un idioma muy chévere, y de hecho es muy..., siento que de alguna manera que lo..., la manera como lo entren a trabajar y abordar, eh, tiene una importancia muy relevante, teniendo en cuenta... que es como, son los maestros quienes dan la puerta ¿no?, dan como ese primer paso como para que surja más ese interés, no se...</p> <p>siento que ha sido un tema que no se me ha dificultado ¿no?, entonces..., y bueno, tengo una hermana que es docente de inglés y pues le he pedido como apoyo, eh, consejos a la hora de abordarlo.</p> <p>Pues, mira, empezando yo soy de inicial, yo soy muy pro a que el inicial debe primero apropiarse de su lengua materna, primero, pues ese acercamiento con esa lengua y pues para que entre otra nueva así de sopetón pues no sé.</p> <p>¿mi formación en inglés cómo ha incidido?, bueno son bases, son bases que me han ayudado bastante, me han ayudado bastante bueno en el espacio donde hago la práctica pedagógica, porque, porque son conocimiento que no, que no todos tienen o no todos fortalecen, puede que los tengan básicos, pero pues... emm, personalmente los he fortalecido y bueno lo hice más por gusto propio, pero ya después cuando entré a la Pedagógica me di cuenta que es una herramienta que me sirve bastante.</p>

			Enseñanza del inglés			
			Relaciones pedagógicas			
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niñas y Niños	Saber Específico
Docente en formación 5	<p>estoy en décimo semestre, estoy haciendo las prácticas en la Institución Páramo de Subachoque.</p> <p>Primaria y secundaria los hice en un colegio que se llama Villemar el Carmen.</p> <p>En este momento estoy cursando pues efectivamente el inglés en el Sena, voy en el nivel 3, no sé cómo se está manejando bien allá, pero más o menos son 10 niveles, emm del 1 al 5 sería A2- B1 y del 5 al 10 sería B2, entonces empezaré nivel 4 pues para reforzar lo poquito que sé.</p> <p>ha sido por mi cuenta propia el aprendizaje y complementar el aprendizaje que ya tenía de base, ha sido bastante bidireccional porque los niños aprenden y yo aprendo al tiempo con los niños, claramente pues, generando yo un poco más de conocimiento que ellos, ya que soy yo la que les está indicando y los está guiando, emm, pues en el dialecto y el idioma.</p>	<p>Bueno, pues digamos que por el colegio donde yo estaba no fue tan buena la introducción al inglés, ya que era sólo guías, entonces la profesora nos dejaba las guías y desarrollar guías y ya hasta ahí acababa la clase, en general fue así todo lo que fue primaria. En bachillerato ya tuvimos una docente más, un poco más, ella era directamente bilingüe, era nativa de Estados Unidos entonces manejaba todo lo que era cartillas, las guías, la grabadora, todo lo que creo que todas hemos vivido.</p> <p>Es un poco complejo, porque como les digo mi inglés es muy básico y pues, pero suena gracioso, pero los niños tienden absorber bastante rápido la información, saben más el inglés que yo en ciertas palabras.</p> <p>mi experiencia más significativa fue cuando aprendimos las estaciones, porque lo hicimos con videos, lo hicimos con películas y pues cómo yo tengo multigrado yo estaba manejando ese día lo que era primero, tercero y quinto, claramente la manera de enseñarle a los tres grados es totalmente distinta, pero pudimos generalizar todo en un solo tema qué fue en las estaciones con videos y juegos de dominó y juegos de la escalera y la serpiente.</p> <p>desafortunadamente el inglés que nos enseñan en los Colegios públicos y el que nos refuerzan en la universidad no es suficiente como para tú pararte al frente en un aula y poder con seguridad expresarte y poder generar una clase de inglés.</p>	<p>yo para las planeaciones de las clases utilizo videos, utilizo imágenes, audios, juegos que sea un poco dinámica y pues claramente la escritura como el repisar en las hojas.</p> <p>mis clases de inglés al principio eran muy de hoja, muy de guía, pues se basaba únicamente en entregar la guía. Y pienso yo que al generarla tan dinámica, pues, genera un poco más de interés en los niños de adquirir un nuevo conocimiento con base en otros tipos de temáticas que no sea solamente el tablero, que no sólo sea el profesor explicando y pues la grabadora de fondo con el listening y de más por el estilo.</p> <p>también utilizo lo que son videojuegos en inglés, películas en inglés pues obviamente subtítulos, pero eso genera como un agrado sin tener que salirme del, del método de que les estoy enseñando inglés.</p> <p>mi experiencia más significativa fue cuando aprendimos las estaciones, porque lo hicimos con videos, lo hicimos con películas y pues cómo yo tengo multigrado yo estaba manejando ese día lo que era primero, tercero y quinto, claramente la manera de enseñarle a los tres grados es totalmente distinta, pero pudimos generalizar todo en un solo tema qué fue en las estaciones con videos y juegos de dominó y juegos de la escalera y la serpiente.</p>	<p>Es un colegio unitario, multigrado.</p> <p>acá en Colombia, aquí en Bogotá no tenemos contacto con gente con la cual uno pueda mantener ese dialecto, ese diálogo en inglés.</p> <p>mi experiencia más significativa fue cuando aprendimos las estaciones, porque lo hicimos con videos, lo hicimos con películas y pues cómo yo tengo multigrado yo estaba manejando ese día lo que era primero, tercero y quinto, claramente la manera de enseñarle a los tres grados es totalmente distinta, pero pudimos generalizar todo en un solo tema qué fue en las estaciones con videos y juegos de dominó y juegos de la escalera y la serpiente.</p> <p>No, es que nosotros no manejamos ni diario de campo, o sea allá en la práctica en la que estábamos nosotros no manejamos ni diarios de campo, ni planeaciones, ni nada, simplemente el docente titular nos pasaba el currículo que les pasa el rector general del colegio en el cual especifica el día y el tema que se va a dar ese día, entonces nosotros simplemente nos pasaba el profesor como "mira dentro de ocho días vamos a ver esto, básate en ese tema y ya", pero nosotras como tal tener algo escrito, una planeación no manejamos.</p>	<p>Bueno, primero que todo un buen conocimiento, una muy buena base de inglés ¡sí! sobre todo también como las ganas de enseñarlo y generar como el gusto por el idioma a los niños, crearía yo que es lo principal generarles ese gusto y esas ganas de estudiar ese idioma.</p> <p>los niños tienden absorber bastante rápido la información, saben más el inglés que yo en ciertas palabras, y es como generar esa igualdad de pares en la enseñanza.</p> <p>en la práctica en la que estoy, estoy entre comillas sola, como es una escuela unitaria mi profe se encarga, mi profe titular se encarga de sus grados dictando otro tipo de materias y yo me encargo de los míos dictándole pues las materias correspondientes, entonces no hay como ese tipo de diálogo entre nosotros como para esto simplemente sigue una corriente que él viene manejando, pues yo la continúo.</p> <p>ha sido bastante bidireccional porque los niños aprenden y yo aprendo al tiempo con los niños.</p>	<p>mi nivel de inglés es A2, A1 y A2.</p> <p>Bueno, pues digamos que por el colegio donde yo estaba no fue tan buena la introducción al inglés, ya que era sólo guías.</p> <p>Si, pero, si me gusta, pero se me hace difícil estudiarlo y retomarlo, desafortunadamente pues acá en Colombia, aquí en Bogotá no tenemos contacto con gente con la cual uno pueda mantener ese dialecto, ese diálogo en inglés.</p> <p>Bueno, primero que todo un buen conocimiento, una muy buena base de inglés ¡sí! sobre todo también como las ganas de enseñarlo y generar como el gusto por el idioma a los niños, crearía yo que es lo principal generarles ese gusto y esas ganas de estudiar ese idioma.</p> <p>no tengo tan buen inglés.</p> <p>digamos que si es necesario lo que les decía que se genere como ese gusto por un idioma diferente y nuevo ¡por decirlo así! pero entonces sí, es eso, ha sido complejo porque nosotras no tenemos tan buenas bases en inglés, desafortunadamente el inglés que nos enseñan en los Colegios públicos y el que nos refuerzan en la universidad no es suficiente como para tú pararte al frente en un aula y poder con seguridad expresarte y poder generar una clase de inglés.</p> <p>mis clases de inglés al principio eran muy de hoja, muy de guía, pues se basaba únicamente en entregar la guía. Y pienso yo que al generarla tan dinámica, pues, genera un poco más de interés en los niños de adquirir un nuevo conocimiento con base en otros tipos de temáticas que no sea solamente el tablero, que no sólo sea el profesor explicando y pues la grabadora de fondo con el listening y de más por el estilo, sino, pues que hay otras maneras de poder aprender el inglés.</p> <p>Es un poco complejo, porque como les digo mi inglés es muy básico y pues, pero suena gracioso, pero los niños tienden absorber bastante rápido la información, saben más el inglés que yo en ciertas palabras.</p>

			Enseñanza del inglés			
			Relaciones pedagógicas			
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niños y Niños	Saber Específico
Docente en formación 6	<p>soy estudiante de la Universidad Pedagógica, en este momento me encuentro cursando séptimo semestre.</p> <p>cuento con inglés B2.</p> <p>me encuentro realizando mi práctica pedagógica en el Colegio Ciudadela de Bosa, con el grado primero</p> <p>Mis estudios los realicé en el Colegio Tabora, en una institución pública.</p> <p>realicé un curso en American School, realicé el curso durante un año, ya al inglés a la universidad, tuve la oportunidad de ver tres niveles de inglés, eh, con la profesora Eleonor.</p> <p>en este momento pues sigo indagando, buscando y siempre enriqueciendo más como ese aprendizaje, porque eh para mí es importante que los niños en este momento tengan buenas bases de inglés, porque ahorita es esencial el inglés para la vida.</p>	<p>mi primer acercamiento fue... pues dentro de la institución, desde primer grado hasta once, por lo cual, eh, pues no contaba con muy buen inglés, debido a la forma de enseñanza que me hicieron a mí, fue de modo tradicional, preocupándose más por, por cómo se escribe y cómo se pronuncia, pero no más allá de aprenderlo como tal.</p> <p>la experiencia de la universidad fue un poco diferente, pues ya contaba con unas bases de inglés, pero aun así la forma de enseñanza de la profesora, pues, Eleonor, eh... me motivó mucho más a aprender, a poner en práctica ese inglés</p> <p>antes en el colegio solamente era como enfocada en aprenderme, cómo se pronunciaba esto, cómo se escribía esto, pero nunca era "cómo yo voy a aprender inglés" y "cómo yo voy a enseñar inglés", entonces, creo que con la profesora Eleonor aprendimos un poco de eso</p> <p>para mí ha sido un reto ya que nunca había enseñado una segunda lengua a lo largo de mis prácticas, pero con el tiempo esté me ha motivado a buscar alternativas de aprendizajes a través del juego y el arte, debido a que considero importante que estos no se dejen de lado, pues con estos los niños y las niñas adquieren un aprendizaje más significativo y enriquecedor.</p> <p>hace poco aprendimos los colores, yo hicimos a partir de, del sapo de los colores, entonces teníamos que atrapar moscas de colores, eh, los niños iban diciendo los colores en inglés, yo se los repetía, después los volvían a repetir y así sucesivamente</p> <p>ellos llegan "profe mira que esta semana aprendí a decir mamá, yo vi un video y mamá se dice mother", esas cositas pequeñas que ellos dicen, me llena mucho, porque, porque les estoy motivando a que aprendan el inglés, porque digamos en mi caso, no fue una manera agradable aprender inglés, entonces, yo quiero que para ellos sea agradable, y que más adelante cuando sigan el proceso digan a mí me gusta el inglés porque me lo enseñaron de una manera diferente, porque la profesora siempre se preocupó por realmente enseñarlo y no porque dijéramos todos, eh, de qué color es esto y ya, y nada significativo</p>	<p>entonces, creo que con la profesora Eleonor aprendimos un poco de eso, de cómo, cómo enseñar inglés, y siempre fue de una manera lúdica de una manera significativa.</p> <p>es necesario que la maestra busque alternativas que motiven e inciten, incentiven, el aprendizaje de esta, puede ser por medio de juegos, videos, canciones y retos que desafíen al niño o niña a aprender, pues bien sabemos que el aprendizaje significativo es un método directo e indirecto que enriquece el aprendizaje</p> <p>se considera importante que desde que entran a cursando los primeros grados, los maestros encargados de enseñar lengua extranjera (inglés) relacionen el vocabulario con algo visual, ya sea imágenes o objetos concretos, pues esto facilita la asociación palabra - objeto, enriqueciendo el vocabulario desde pequeños.</p> <p>Todas las planeaciones estaban enfocadas hacia el juego, eh con mis compañeras que somos en primero, eh, nuestro proyecto pues es basado en el juego, en el aprendizaje a partir del juego, entonces, todo lo hemos hecho, eh, desde el juego, eh, digamos hace poco aprendimos los colores, yo hicimos a partir de, del sapo de los colores, entonces teníamos que atrapar moscas de colores, eh, los niños iban diciendo los colores en inglés, yo se los repetía, después los volvían a repetir y así sucesivamente</p> <p>Eh, pues casien todas las clases trató de enseñarles cositas nuevas en inglés, no sólo de del tema que se está tratando en el día, sino cosas sencillas como los buenos días, las buenas tardes, las buenas noches, eh... gracias, em, este tipo de cosas que, que, que son cotidianas en la vida de uno,</p> <p>y que no necesariamente tienen que ser una clase completa enseñandoles cómo se dice buenos días, buenas tardes, no, ellos ya cada uno, eh, empieza a hablar en inglés todo, toda la clase ¿no?, es como, thanks teacher, eh así, son cosas, cosas que uno dice "no, son cosas pequeñas, pero que realmente para ellos es un paso más adelante", o sea, al principio ellos no me decían nada, absolutamente nada en inglés, ahorita ya es como escuchar como el thanks, el good morning, o sea son cosas que uno dice, sí, o sea, están aprendiendo realmente, sin necesidad de escribir en un tablero, así es good morning, así es buenas noches, buenos días, o sea, para mí eso ha sido bastante significativo</p> <p>ahorita la preocupación no es que ellos pronuncien de manera correcta, porque, pues bien o mal, más adelante van a ir aprendiendo más, yo les puedo yo obligar a decir que todos el mismo día aprendan a pronunciar digamos "circle", porque, pues ahí a unos se les complica y es entendible,</p>	<p>cosas sencillas como los buenos días, las buenas tardes, las buenas noches, eh... gracias, em, este tipo de cosas que, que, que son cotidianas en la vida de uno</p> <p>una mamá pues sugirió que, eh, es tuviéramos más pendiente de como ellos hacen la pronunciación, y pues yo le dije a la profe Jenny, o sea ahorita la preocupación no es que ellos pronuncien de manera correcta, porque, pues bien o mal, más adelante van a ir aprendiendo más, yo les puedo yo obligar a decir que todos el mismo día aprendan a pronunciar digamos "circle", porque, pues ahí a unos se les complica y es entendible</p> <p>ahorita la modalidad virtual es un poco más complejo, por cuestiones de que los materiales que se piden puede que los niños no cuenten con ellos, pero siempre se trata de buscar como una, una forma diferente, para que aun así no sea saquen cuaderno, saquen lápiz y vamos a ver la clase de inglés, uno se dice "one", dos se</p>	<p>para ellos es esencial ese juego, entonces a partir de esa significación que le dan ellos a lo que están haciendo, eh, pues es un aprendizaje mucho más enriquecedor para ellos.</p> <p>no necesariamente tienen que ser una clase completa enseñandoles cómo se dice buenos días, buenas tardes, no, ellos ya cada uno, eh, empieza a hablar en inglés todo, toda la clase ¿no?, es como, thanks teacher, eh así, son cosas, cosas que uno dice "no, son cosas pequeñas, pero que realmente para ellos es un paso más adelante",</p> <p>y que más adelante cuando sigan el proceso digan a mí me gusta el inglés porque me lo enseñaron de una manera diferente, porque la profesora siempre se preocupó por realmente enseñarlo y no porque dijéramos todos, eh, de qué color es esto y ya, y nada significativo</p>	<p>eh sí, sí me gusta el inglés</p> <p>a mí el inglés como que no, no me llenaba mucho, no, no me motivaba, y mucho menos, y mucho menos pensé alguna vez enseñarlo, eh ya cuando estuve haciendo el curso o bueno estuve como la profesora Eleonor, que, que por cierto es muy buena profesora, eh me motivó mucho a seguir aprendiendo esta lengua</p> <p>siento que aún me falta mucho por aprender, me falta mucho por investigar y saber cómo, cómo llevar ese juego, cómo llevar ese aprendizaje significativo al aula</p>

			Enseñanza del inglés			
			Relaciones pedagógicas			
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niños y Niños	Saber Específico
Docente en formación 7	<p>estoy en octavo semestre de la Licenciatura en Educación Infantil.</p> <p>estoy realizando prácticas con la Fundación Nuestro Hogar.</p> <p>mi primaria estuvo dividida en varios colegios entre em la mayoría o los más significativos, fueron el Gimnasio Tundama Aspaen, que queda en el barrio la Estrada de Engativá y República de Chile y mi secundaria también estuvo dividida, entre ellos fue el colegio Juan Escobar de Ciudad Bolívar y el otro colegio Icap de Suba.</p> <p>el Gimnasio Fundama es privado emm, el Icap es privado y los otros dos sison colegios públicos.</p> <p>estoy en, en el seminario complementario...el seminario complementario de inglés.</p> <p>intenté hacer el curso del Sena y la verdad fue un total desastre, porque no tienes un acompañamiento, ningún acompañamiento o sea es un trabajo totalmente autónomo.</p> <p>intenté hacer el curso del Sena y la verdad fue un total desastre, porque no tienes un acompañamiento, ningún acompañamiento o sea es un trabajo totalmente autónomo.</p> <p>ella me decía que la materia que más tenemos dificultades es el inglés y durante el proceso del semestre pasado todas las clases, los encuentros que tuvimos, que nos encontramos todos los jueves 2 horas, emm, ya al final, ella decime, profa ella ahora le gusta mucho el inglés, le gusta aprender palabras en inglés y las repite todo el tiempo, entonces esa para mí una experiencia muy bonita</p> <p>Hubo otro que también no tenía buena pronunciación, pronunciaba el inglés de maneña incorrecta y poco a poco escribiendo la palabra y practicando la pronunciación el niño, al final de semestre ya tenía una muy buena pronunciación, no excelente, no en todas las palabras, pero sí había avanzado muchísimo en la pronunciación del inglés, entonces también fue una bonita experiencia, fue bastante trabajo, porque era repetir la palabra varias veces hasta que él comprendiera y viera la diferencia entre la escritura y la pronunciación de la palabra, entonces un trabajo duro, pero bonito</p>	<p>miro que todo, pues obviamente debe tener el conocimiento de qué enseñar y cómo enseñar, segundo debe tener una gran empatía para poder "emmm" como decirlo para poder visualizar este tipo de bloques mentales o de dificultades especiales que tienen algunos estudiantes</p> <p>debe tener una amplia gama de estrategias para la enseñanza del idioma inglés, porque sabemos que no todos los estudiantes son iguales, que cada estudiante es un universo distinto y por ende aprende de maneras distintas</p> <p>la idea es esa, que no sea como me pasó a mí que como le enseñaban al estándar de los estudiantes o al resto de mis compañeros y yo no lograba aprender, pues simplemente la que no servía era yo y tal vez la que no servía era la profesora en ese momento, porque, porque no supo enseñarme</p> <p>pues primero conocer el nivel de inglés y el gusto que tienen por el inglés los estudiantes, mis estudiantes no sobrepasan tercero de primaria, entonces empezamos por saber que saben, qué niveles están de inglés, que han aprendido en el colegio de inglés, también utilizo varias canciones infantiles en inglés.</p> <p>buscar la manera de introducir ese lenguaje en el momento en que estamos dando la clase, entonces pues lo saludo en inglés, nos despedimos en inglés, les voy diciendo palabras articuladas al español y al inglés para que me vayan entendiendo</p> <p>utilizo mucho la pizarra para que ellos vieran la palabra escrita y la pronunciación que tiene cada palabra con la constante, no se repetición por decirlo así, emm, ellos iban aprendiendo la palabra, la iban identificando escrita y la iban identificando en dibujos y pues hasta el momento me funcionó, entonces creo que esa es una buena estrategia y por lo menos a mí me ha funcionado.</p> <p>al final de semestre ya tenía una muy buena pronunciación, no excelente, no en todas las palabras, pero sí había avanzado muchísimo en la pronunciación del inglés, entonces también fue una bonita experiencia, fue bastante trabajo, porque era repetir la palabra varias veces hasta que él comprendiera y viera la diferencia entre la escritura y la pronunciación de la palabra, entonces un trabajo duro, pero bonito.</p> <p>busca estrategias para que ella aprenda a cogerle cariño al inglés y de esa manera pierda el miedo hacia tí y hacia el tema, hacia la materia</p>	<p>Es una fundación, entonces, yo diría que, que es una fundación privada, pues es una fundación.</p> <p>en el momento que nosotros nos pusieron a elegir un eje...un eje curricular estaba la opción de inglés, de arte y de espacios alternativos, o sea cualquiera hubiera dicho arte, porque el inglés no va conmigo, pero conozco la necesidad que tengo de aprender inglés y el compromiso que tengo con mis estudiantes de saber inglés para poderse los enseñar</p> <p>no todos los estudiantes son iguales, que cada estudiante es un universo distinto y por ende aprende de maneras distintas</p> <p>apoyar al estudiante en la superación de este tipo de bloques y pues obviamente mucha paciencia, de mitivamente la debemos tener todos los docentes,</p> <p>que lo más importante que debe tener un maestro es eso, estrategias paciencia, empatía, tolerancia y un ojo, un ojo clínico, por decirlo así para detectar este tipo de inconvenientes especiales en los estudiantes</p> <p>yo me enfoco mucho en dar confianza, que confíen en mí, brindarles la confianza que ellos necesitan para poder abrir, para poder abrirse, emm soy una fiel seguidora de...del tema de las emociones, entonces me gusta enfocarme en las emociones de mis estudiantes, de ver la emoción o la expresión que tienen cada vez que les hablo del tema y, y de esa manera yo sé si se están sintiendo cómodos, incómodos, si están comprendiendo o sino lo están haciendo</p> <p>mi entrega a los niños es esa, es la confianza para que los niños sientan que están aprendiendo o que tienen que aprender inglés por obligación, sino que le cojan amor a la materia,</p> <p>asumi la responsabilidad de que los niños que pasaran por mis manos, los niños que yo tuviera en mi labor docente, pues no pasaran por esa misma experiencia por la que yo pasé</p>	<p>minivel de inglés es bastante básico la verdad, no sé tengo algún problema con el inglés que no he podido, pero, pues sí hasta ahora es básico, la idea si es seguirlo aumentando.</p> <p>el inglés me gusta pero no me gusta aprenderlo algo así.</p> <p>el inglés me parece un idioma o sea bonito, bastante útil, se usa en todos lados, o sea es bastante esencial aprender inglés y más si eres una docente en educación primaria o en cualquier tipo de educación, o sea el inglés es bastante primordial por eso me gusta, me parece importante</p> <p>actualmente intento aprenderlo pero no de la misma manera que aprendo otras materias o otro tipo de temas, entonces sí sé que lo necesito y sé que me gusta y que quiero aprenderlo, pero siempre me dificulta bastante más que cualquier otra asignatura.</p> <p>en el momento que nosotros nos pusieron a elegir un eje...un eje curricular estaba la opción de inglés, de arte y de espacios alternativos, o sea cualquiera hubiera dicho arte, porque el inglés no va conmigo, pero conozco la necesidad que tengo de aprender inglés</p> <p>me siento en la capacidad como docente de poder asumir esa práctica de la enseñanza de la lengua inglesa en mis estudiantes, primero, porque, porque los estudiantes que he tenido hasta el momento requieren una enseñanza básica del inglés, lo cual conozco, sé cómo enseñarlo, tengo la empatía para enseñarlo, tengo la paciencia para enseñarlo y la capacidad de detectar este tipo de inconvenientes que les he comentado, que se presentan en diferentes estudiantes</p> <p>Busco como tal, no, no hablarles en inglés porque sé que no me van a entender y pues tampoco estoy en la capacidad total de hablarles en inglés por completo</p> <p>cualquier otra persona en mi lugar huiría del inglés y buscaría no enseñarlo, ni aprenderlo, ni practicarlo, nada, pero no, yo al contrario yo viendo que, que al momento que yo quisiera aprender inglés, en el momento que apenas estaba encontrándome con este nuevo reto, no tuve una buena experiencia</p> <p>asumo la enseñanza del inglés y asumo la responsabilidad de aprenderlo para poder enseñarlo de la manera correcta, porque sé que los niños lo necesitan y sé que hay muchas maestras que no lo saben enseñar, por eso me intereso por aprenderlo para poderlo enseñar mejor</p>		

Categorización Historias de Vida

			Enseñanza del inglés			
			Relaciones Pedagógicas			
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niñas y Niños	Saber Específico
Docente en Formación 1		consideraba que para la enseñanza del inglés era muy importante conocer bien las estructuras y tratar de usarlas en situaciones de habla, dadas desde la realidad de cada uno, lo que no consideraba muy importante, lógicamente, era aprender vocabulario, así mismo, no le daba mucha importancia a desarrollar habilidades del Listening, puesto que cuando yo aprendí el inglés en el colegio no se hacían muchos ejercicios de este tipo	una de mis fortalezas que es que me encanta el inglés y amo muchísimo enseñar, y esto ha sido lo que me ha dado la motivación para ser creativa, recursiva y persistente cuando quiere enseñarle a mis estudiantes el inglés, vista más allá se solo ser una materia. considero que siempre ha sido un poco rígido, descontextualizado en algunos casos y memorístico, puesto que cuando enseñaban inglés lo veían mas como otro materia más que enseñar.	lograr resignificar el sentido de aprender una lengua extranjera desde una concepción basada en la riqueza cultural y posibilidades de comunicación que esta brinda. considero que dependiendo el contexto donde enseñes te implica ciertos retos, por ejemplo cuando estaba enseñando en el Gimnasio Moderno, el reto era hablar todo en inglés y explicar otras materias, como matemáticas en inglés, que involucra un dominio de conceptos y términos específicos; por otra parte en el colegio en el que me encuentro ahora (Ciudadela Educativa de Bosa), con una población de un contexto totalmente diferente, el reto ha sido lograr llamar la atención o generar motivación en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. considero que a veces es difícil trabajarla desde una mirada, tal vez significativa, puesto que algunas veces los colegios te exigen que cumplas con unos contenidos, talleres y parámetros.	he tratado de enseñar el inglés de tal forma que trascienda o genere algún sentido en los niños y las niñas, ya sea mostrando que este posibilita conocer otras culturas y realidades, o generando curiosidad frente a otras formas de comunicación. lo más importante de enseñar inglés es que a través de esta se construyen espacios comunicativos en donde los niños y las niñas logran tener interés por aprender una lengua extranjera, lo cual les ayudará a desarrollar otras formas de leer e interpretar la vida	a pesar de que me encanta el inglés no es lo mismo aprenderlo que enseñarlo, puesto que considero que en esta carrera no se aprende las estrategias suficientes para enseñar esta lengua. considero que una de mis fortalezas que es que me encanta el inglés y amo muchísimo enseñar. la enseñanza de inglés en la primera infancia deber ser vista más allá de dar contenidos, aclarando que indiscutiblemente es necesario que aprendan, gramática, vocabulario y expresiones de uso cotidiano

			Enseñanza del inglés			
			Relaciones pedagógicas			
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niñas y Niños	Saber Especifico
Docente en formación 2	...participo por una beca para aprender inglés y aprendí bastante entendí mucho mejor la estructura del verbo toda be en presente simple y eso para mí ya era bastante a la hora de entender algo fundamental en la estructura de hablar otro idioma.	...cuando estaba en la primaria siempre tuve miedo al idioma inglés creo que se debía a los procesos que en su época utilizaban los docentes para enseñar el idioma inglés. En mi adolescencia todo el tiempo quería escuchar música en inglés sentía que si lograba cantar en ese idioma iba a lograr tener conversaciones significativas con aquellas personas que estaban a mi alrededor y que si sabían inglés como mis hermanos mayores.	, mi profesora de inglés de básica secundaria era muy exigente con el aprendizaje de verbos regulares e irregulares para cada evaluación nos pedía tener evidencias de más de 10 hojas de planas con verbos en todos los tiempos verbales- debemos tener cualidades y valores que permiten crear ambientes de empatía cuando los estudiantes se equivocan, puesto que si el docente que enseña un idioma carece de la empatía hacia el error de sus estudiantes, en vez de motivarlos lo que va a lograr es que se distancian de su interés de conocimiento		cuando asumí el reto de dar clases en inglés dentro de mí práctica educativa, lo primero que se me vino a la cabeza era que realmente los niños y las niñas disfrutarán de su espacio de aprendizaje que no fuera la repetición de la repetición, sino que realmente le encontrarán sentido dentro de sus actividades diarias y que lograrán utilizar palabras que entendieran en su significado y contexto	, influyeron bastante los maestros y maestras que tuve en los seminarios iniciales dentro de la universidad, considero que ellos despertaron en mí la curiosidad, el interés y el amor por aprender a pesar de las deficiencias que podría tener en adquisición de este idioma pero que fortalecería en el futuro mi aprendizaje.

		Enseña del inglés				
		Relaciones pedagógicas				
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niñas y Niños	Saber Específico
Docente en formación 3	<p>Una vez finalizado el colegio, quería ingresar a la Academia Smart, sin embargo, por cuestiones económicas no pude ingresar, mientras tanto busqué varias alternativas que me permitieran estudiar algo relacionado con la vinculación de este idioma, pero también hacia la enseñanza de educación inicial o básica primaria, por lo cual, entre varias opciones y al leer la malla curricular de esta licenciatura me incliné por estudiar la Licenciatura en Educación Infantil.</p> <p>Durante mi trayectoria en la Universidad Pedagógica y desde que vi inglés en tercer semestre hasta seminario complementario II en noveno semestre, han sido varias las maestras que me han brindado no solo un aprendizaje de esta lengua, sino que también la enseñanza de esta hacia los niños y las niñas de básica primaria</p>	<p>Mi experiencia propia acerca del aprendizaje del inglés ha sido muy satisfactoria, pues desde que he estado en jardín o educación inicial he establecido una relación cercana y un gusto hacia esta lengua extranjera.</p> <p>En décimo grado, el maestro Oscar que era licenciado de español y lenguas extranjeras de la Universidad de la Salle llegó al colegio a cambiar la forma en que se estaba llevando la enseñanza del inglés. Así pues, no solo aprendíamos vocabulario como habitualmente se aprendía con los anteriores maestros y grados, sino que, nos impulsó a aprender estructuras gramaticales y a desarrollar mejor las habilidades de escucha, habla, escritura y lectura</p> <p>La clase del maestro Oscar era muy dinámica, pues se llevaban a cabo otras maneras de enseñar esta lengua extranjera, tales como el uso de canciones, de plataformas como Duolingo, uso de juegos, obras de teatro, uso de cuentos y noticias. De esta manera, una vez finalizado el grado once no solo yo, sino que la mayoría de los compañeros del curso nos fue muy bien el examen del ICFES en esta área, pero, además, nos quedó gustando mucho más el aprendizaje de la lengua extranjera inglés</p> <p>tenía que realizar más planeaciones con base a la asignatura de sociales y tenía que vincular el inglés con temas relacionados con la región andina y la región amazónica. Sin duda alguna, para mí fue muy difícil porque no sabía de qué manera relacionar estas dos asignaturas, por consiguiente, me enfoqué en proporcionarles a los niños y a las niñas todo el vocabulario</p> <p>al principio fue un reto porque nunca me había acercado tanto al inglés, hasta tal punto de hablarlo y dar instrucciones a los niños y las niñas en inglés para que ellos no solo realizaran bien la actividad, sino que tuviesen un aprendizaje significativo con los temas visto, por lo tanto, fue un reto muy significativo para mí el poder llevar a cabo las clases en otro idioma y el intentar motivar a los niños y las niñas ingresar al aula de clases con alegría y motivación en este aprendizaje</p>	<p>me enfoqué en proporcionarles a los niños y a las niñas todo el vocabulario; comenzando con los animales, el clima, los alimentos e incluso temas como los colores ya que, la mayoría de los y las estudiantes aún no tenían conocimientos sobre dichos temas.</p> <p>Siempre me pensé en que las actividades no fuesen simplemente solo guías, sino que hubiese una relación entre diferentes maneras de abordar los temas, vinculando las diferentes habilidades de escucha, habla, escritura y lectura, por ejemplo, al iniciar la clase cantábamos una canción, luego realizábamos algún juego, después la explicación del tema mediante carteles o breves lecturas y por último se realizaba una pequeña guía en donde se mostraba la evidencia al colegio lo que se realizó en clase.</p> <p>decidí por empezar por el vocabulario más básico como lo es el abecedario, los saludos, los colores y el deletreo</p> <p>en noveno semestre se cambió totalmente la metodología de trabajo y yo ya tenía que realizar las planeaciones según la malla curricular de cuarto grado y también, podía utilizar herramientas y estrategias para que hubiese un mejor aprendizaje</p> <p>yo les proporcionaba a los y a las estudiantes un video explicativo del tema (realizado por mí autoría) también se llevaba a cabo el uso de varias plataformas como Educaplay e English Tools, en el que se realizaban ruletas, juegos y actividades sobre el tema, así como presentaciones en Power Point o en Canva que también servían como apoyo para las clases (todo era realizado por la mi autoría) y por último, como el tiempo era limitado exactamente 45 minutos en cada encuentro sincrónico, generalmente se les daba como "tarea" los niños y las niñas realizar un video en donde se evidencie lo visto en clase.</p> <p>nunca les otorgué una calificación cuantitativa, sino retroalimentaciones que les permitía evaluar su propio proceso.</p>	<p>estábamos en una educación virtual en la que las familias se encontraban en casa, las metodologías de trabajo y estudio se tenían que sí o sí transformarse, lo cual todo era nuevo, tanto para ellos como para nosotras.</p> <p>Con todo lo anterior, en octavo semestre las maestras titulares de las otras áreas no me proporcionaron la malla curricular o un apoyo en las clases</p> <p>las maestras titulares no sabían nada de inglés y solo una coordinadora del área de inglés nos proporcionaba un banco de palabras para que los niños y las niñas aprendieran rápidamente este vocabulario, lo cual, para mí fue bastante agotador y extenuante proporcionales a los niños y las niñas de manera casi que mecánica y obligatoria aquella información.</p> <p>en noveno semestre se cambió totalmente la metodología de trabajo y yo ya tenía que realizar las planeaciones según la malla curricular de cuarto grado y también, podía utilizar herramientas y estrategias para que hubiese un mejor aprendizaje</p> <p>considero que existe un miedo por parte de los maestros de las instituciones públicas el poder dar clases en inglés, ya que mucho de nosotros no hemos tenido la experiencia adecuada para dar una clase en esta lengua extranjera</p> <p>el ministerio ha proporcionado capacitaciones para que los maestros se formen en esta área. No obstante, a pesar de que el gobierno ha establecido planes, proyectos y estrategias hacia una mejor enseñanza de la lengua extranjera, aún se sigue visualizando las faltas de garantía y de apoyo que existe hacia las maestras</p>	<p>una coordinadora del área de inglés nos proporcionaba un banco de palabras para que los niños y las niñas aprendieran rápidamente este vocabulario, lo cual, para mí fue bastante agotador y extenuante proporcionales a los niños y las niñas de manera casi que mecánica y obligatoria aquella información</p> <p>siempre hubo una evaluación hacia los niños y las niñas pues, era importante que ellos conocieran sus fortalezas y debilidades que tienen sobre la lengua extranjera inglés, así pues, les brindé a los niños y las niñas la confianza de poder aprender, conocer y realizar los ejercicios por un gusto hacia el aprendizaje y no solo por la respuesta de una nota, ya que nunca les otorgué una calificación cuantitativa, sino retroalimentaciones que les permitía evaluar su propio proceso.</p>	<p>desde que he estado en jardín o educación inicial he establecido una relación cercana y un gusto hacia esta lengua extranjera</p> <p>Durante mi primaria y secundaria esta asignatura fue para mí una de mis favoritas en el colegio, no solo porque me iba muy bien, sino porque era una materia en la que siempre se realizaban trabajos en grupo, lo cual me gustaba, ya que podíamos hablar y hacer ejercicios conjuntamente sobre esta lengua extranjera logrando así un aprendizaje entre pares.</p> <p>Al principio fue un poco difícil porque me di cuenta de que las habilidades como habla y escucha no las tenía muy bien desarrolladas y para mí siempre fueron un reto practicarlas, no obstante, las habilidades de lectura y escritura siempre fui muy sobresaliente y superior.</p> <p>Yo como maestra en formación de la Licenciatura en Educación Infantil sé que debo prepararme para todas las áreas, pero en especial para la asignatura del inglés debido a que, sé que me permitirá obtener mejores oportunidades profesionales y personales.</p>

			Enseñanza del inglés			
			Relaciones pedagógicas			
Docente en Formación	Formación	Experiencia	Estrategias metodológicas	Contexto	Niñas y Niños	Saber Específico
Docente en Formación 6		<p>Tener la oportunidad de participar y planear las actividades para la clase de inglés, me ha permitido desafiarme como maestra en formación</p> <p>Al pasar las semanas me cuestiono frente a cómo he enseñado algunos temas de inglés y si lo estoy haciendo bien, pero cuando llego los viernes a la sesiones y los niños y las niñas traen a colación temas que se han tocado a lo largo del acompañamiento, es ahí que me doy cuenta de que la forma en la que estoy enseñando es la correcta</p>	<p>al aceptar este desafío he notado como los niños y las niñas a lo largo de cada sesión me han dado fortaleza y entusiasmo para pensar cada una de las actividades sin perder por supuesto la esencia del juego y el arte que para mí es fundamental</p> <p>me he enfocado en que las actividades propuestas sean significativas para los niños y las niñas</p>			<p>a pesar de tener un nivel aceptable en inglés no se me había pasado por la cabeza realizar mis planeaciones enfocadas al aprendizaje de una segunda lengua, como lo es el inglés</p> <p>pese a ser un materia que requiere rigurosidad a la hora de enseñar y aprender, esta no puede perder el verdadero objetivo que tiene con los niños y las niñas, ya que es necesario el aprendizaje de esta lengua, pero no por ello se debe dejar como segundo plano el juego y el arte, los cuales permiten de manera significativa un aprendizaje,</p> <p>claro está que aún estoy en un proceso de formación y sé que puedo mejorar día a día, pero esto no es un impedimento para seguir enseñanza de forma didáctica el inglés.</p>

Anexos Secundarios

Diríjase a : https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/lei_aymanriquem374_pedagogica_edu_co/Ee6kLKSml-pPk0zQvHq-qh0BY8nrEmyROomyXnZcJjaPcg?e=Zn3sdY

Más información:

Correo: lei_ysierras367@pedagogica.edu.co

Correo: lei_aymanriquem374@pedagogica.edu.co