La interculturalidad y la enseñanza del inglés como segunda lengua en el preescolar

Interculturality and the Teaching of English as a Second Language in Preschool

Interculturalidade e ensino do inglês como segunda língua na pré-escola

Margarita Rosa De la Hoz[1]
Institución Educativa David Sánchez Juliao, Barranquilla
https://orcid.org/0000-0001-6556-8869

1 Correo electrónico: margaritar1108@hotmail.com

Resumen

El artículo presenta una investigación de corte etnográfico y cualitativo desarrollada con 65 docentes del área de preescolar en la enseñanza del inglés en la ciudad de Barranquilla, divididos en dos grupos, los cuales participaron bajo la modalidad CIPAS —círculos de interacción y participación académica y social—, metodología consistente en entablar discusiones y reflexiones en torno al currículo y la pedagogía para la enseñanza del inglés. A los profesores se les aplicaron varios cuestionarios para determinar su apropiación en los saberes, a partir de discusiones y sesiones de trabajo centradas en identificar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas como estrategia para llegar a un diagnóstico y posterior ajuste y mejoramiento del currículo. Algunos resultados permiten evidenciar que la adquisición del inglés se debe centrar en el aprendizaje a través del juego, basándose en la investigación y la filosofía de Jean Piaget, que postula al juego como satisfactor de las necesidades físicas, intelectuales, lingüísticas, emocionales y sociales de los niños.

Palabras clave: etnografía, currículo de inglés, adquisición, lúdica, emociones sociales

Abstract

The article presents an ethnographic and qualitative investigation carried out with 65 preschool English as a Second Language teachers in the city of Barranquilla. They were divided into groups and participated in the Circles of Interaction and Academic Social Participation modality —CIPAS, by its acronym in Spanish—, a methodology applied to establish discussions and gather reflections around English curriculum and pedagogical practices. Several questionnaires were applied to the teachers to determine their knowledge appropriation, based on discussions and work sessions centered on identifying weaknesses, opportunities, strengths and threats as a strategy to provide a diagnosis and subsequent adjustment and improvement of the curriculum. Some results show that the acquisition of English must be centered on learning through play and games, following Jean Piaget's theories of play and games as satisfiers of the physical, intellectual, linguistic, emotional and social needs of children.

Keywords: ethnography, English curriculum, acquisition, play, social emotions

Resumo

O artigo trata de uma pesquisa etnográfica e qualitativa com 65 professores da área pré-escolar no ensino de inglês na cidade de Barranquilla, divididos em dois grupos, os quais participavam na modalidade CIPAS, ou círculos de interação, participação social acadêmica, constituída por engajar-se em discussões e reflexões sobre o currículo e a pedagogia para o ensino de inglês. Os professores foram aplicados vários questionários para determinar a sua apropriação do conhecimento, a partir de discussões e sessões de trabalho voltadas para a identificação de Fraquezas, Oportunidades, Pontos Fortes e Ameaças que permitem chegar a um diagnóstico e posteriores ajustes para a melhoria do currículo. Alguns resultados apontam que a aquisição do inglês deve ter como foco a aprendizagem lúdica, com base na pesquisa e na filosofia de Jean Piaget, que postula a brincadeira como a satisfação das necessidades físicas, intelectuais, linguísticas, emocionais e sociais das crianças.

Palavras-chave: etnografia, currículo de inglês, aquisição, ludicidade, emoções sociais

Introducción

El artículo enfatiza un modelo basado en actividades para la enseñanza del inglés a los niños a través de la enseñanza enfocada en el contenido académico. Lo anterior, debido a la necesidad que existe de crear programas de currículo intercultural que enseñen el currículo general al mismo tiempo que se enfoca la enseñanza de la lengua extranjera articulada con elementos culturales del contexto sociocultural (Krogh, 1990).

En consonancia con lo anterior, por ejemplo, se tiene el enfoque intercultural bilingüe propuesto por Soto, J. (2008). En su caso, las metas planteadas se articulan al currículo general del grado para efectos de seleccionar los contenidos curriculares que, por lo general, en este nivel corresponden a vocabulario. A partir de este, se desarrollan las habilidades lingüísticas, académicas, cognitivas y afectivas que se requieren para el grado cero (0). De este modo el docente de inglés satisface las necesidades lingüísticas y comunicativas del alumno. De lo contrario, el docente no podría proveer los distintos contextos necesarios para comunicar aquellas necesidades si el inglés es enseñado de una manera aislada o descontextualizada. Por lo tanto, se debe conectar la lengua inglesa al currículo general, no solo del grado, sino de la escuela.

Por otra parte, el aprendizaje del inglés desde una edad temprana requiere la modificación de los parámetros de la primera lengua. A lo anterior se tiene que sumar la influencia del contexto circundante y la influencia del medio sociocultural —señalado por Vygotsky— para una mejor comprensión de la lengua alterna que el niño aprende. Estos conceptos socio-pedagógicos brinda al aula escolar un ambiente de aprendizaje apropiado debido a que la permanencia de los niños en ella debe estar reforzada con escenarios de aprendizaje apropiados para que el idioma pueda ser adquirido de una forma casi que natural.

En ese sentido, es menester tener en cuenta la sociolingüística como el campo de conocimiento que permite el desarrollo de una metodología practica a partir de investigaciones desarrolladas con niños durante el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. Esta relación fue posible mediante el trabajo desarrollado a partir de talleres pedagógicos participativos y CIPAS, gracias al enfoque en los temas del contenido curricular y a través del proceso de adquisición de una lengua extranjera por niños a edades tempranas.

La lingüística aplicada ha alcanzado ciertos desarrollos teóricos que han permitido dar origen, por su devenir, a la lingüística cualitativa, al uso de la informática en la investigación lingüística, el bilingüismo, la etnolingüística, así como a los estudios interculturales del lenguaje que demuestran su enorme valor para los investigadores de las ciencias del lenguaje y la educación (Bodrova, E., & Leong, D. J., 2006).

Seleccionar la cultura que se desea enseñar debe centrarse en elementos fonéticos, fonológicos, gramaticales y descripciones lexicales mediante el uso corriente que de ellos se tienen en la cotidianeidad. La clave radica en articular las necesidades de aprendizaje reales de los niños con los elementos socioculturales del contexto de la escuela. Esto da mucha mayor pertinencia y sentido a la práctica educativa.

No se busca el dominio perfecto del código lingüístico, sino que el niño aprenda que existen otros códigos para resignificar la realidad que le

circunda y que esa realidad pertenece a otra cultura. Al igual que su lengua materna, ese nuevo código le servirá para adquirir las destrezas pasivas (leer y escuchar) que, por lo general, se complementan con su contraparte activa (hablar y escribir). "Esto requiere un conocimiento de la sociedad en la cual se originó la lengua inglesa y del carácter del pueblo que constituyen sus hablantes nativos" (Soto, 2008, p. 117).

Fundamentalmente, se debe relacionar el código con el contexto de aprendizaje. En la teoría del análisis del discurso se comprende el habla como un proceso de emisiones individuales que se tornan continuas (Tovar & De Mejía, 1999). Por otra parte, Díaz y Rodríguez (1999) señalan lo siguiente:

> El discurso oral tiene lugar en un contexto de situación, es decir, en un conjunto de circunstancias de carácter social, emocional y cultural que determinan el acto lingüístico. Por eso, cuando se habla no es necesario ser demasiado explícito, pues gran parte de la significación está fuera del texto. (p. 18)

Al hacer una revisión sobre el estado del arte sobre investigaciones afines al objeto de esta investigación y que hayan problematizado resultados etnográficos con el mismo objeto de investigación o temas afines, se tiene en primera instancia el trabajo desarrollado por Millington (2011) titulado *Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners*. En este trabajo se señala que las canciones cumplen un papel importante en el desarrollo cognitivo de los niños pequeños al aprender un idioma extranjero o una segunda lengua. Este ejercicio lúdico es de uso mundial en todas las lenguas a este nivel. En este artículo se resalta el papel de las canciones como valiosas herramientas pedagógicas.

A través de su uso se mejora la capacidad auditiva, la pronunciación y la dicción. Además, es una importante fuente de aprendizaje de nuevo vocabulario y estructuras gramaticales u oraciones. El autor señala que las canciones reflejan la cultura de la cual provienen e, incluso, aumenta el goce y el disfrute de aprender la lengua inglesa. En este artículo se muestran, pues, ejemplos prácticos del uso pedagógico de las canciones, que pueden

incluir adaptaciones de temas clásicos para enseñar un tema determinado en la clase.

En segunda instancia, se tuvo en consideración el trabajo desarrollado por Abdi & Cavus (2019) titulado Developing an Electronic Device to Teach English as a Foreign Language: Educational Toy For Pre-Kindergarten Children. Los autores presentan unos juguetes educativos adaptados para el aprendizaje del idioma inglés actualmente disponibles en el mercado. La finalidad de esta investigación fue desarrollar juguetes educativos que no fueran peligrosos para niños entre los 4 y 5 años de edad. Se experimentó en esta investigación con 20 niños en edad preescolar durante cuatro semanas, quienes estuvieron bajo la supervisión de 14 maestros, haciendo uso de juguetes desarrollados para aprender el alfabeto, vocabulario, los colores, las formas y los números y otros contenidos para el nivel preescolar. Se trató, pues, de un modelo de investigación fundamentado en evaluar el uso pedagógico de los juguetes a través de métodos cualitativos y cuantitativos. Los resultados de la experimentación mostraron la relación existente con el aprendizaje de los conceptos en este nivel de escolaridad.

En tercera instancia se tiene *Exploring the Impact of using Stories and ICT to Teach English to 3 And 4 Year-Old Spanish Children: Motivation and Development*, studio desarrollado por Recio (2011), que presenta los resultados concernientes a historias electrónicas con niños de 3 y 4 años donde se exploraron dos áreas fundamentales: 1. Profesores y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con niños en el aula de inglés; 2. La influencia de las historias electrónicas en el desarrollo de habilidades emergentes dentro del proceso de alfabetización. Así pues, los resultados mostraron que las historias electrónicas plantean retos en la formación y capacitación docente y en los procesos evaluativos de los niños a través de la inclusión de las TIC en el aula de infantes. Así mismo nuevos procesos técnicos en la escuela son necesarios para apoyar la labor de los docentes. Al igual que la anterior, esta investigación arrojó muchas luces al proyecto aquí relacionado.

El cuarto trabajo, desarrollado por Soto (2018), se titula *La interculturalidad en la adquisición del inglés: desde la diversidad hacia la equidad*. En esta investigación su autor muestra el mundo de la vida cotidiana como el escenario para que la diversidad cultural se desarrolle en un contexto histórico determinado y, precisamente, a través de las lenguas y culturas en contacto. Lo anterior es confirmado por Osorio (1998) en los siguientes términos:

> [El mundo de la vida es el] ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado [...] solo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y solo en él podemos actuar junto con ellos. (p. 25)

De allí que, según Soto (2017), el conocimiento de la vida cotidiana es un saber no sistemático, casi sin orden. La intersubjetividad es la que determina el campo de la cotidianidad y es el fundamento que viabiliza la existencia del mundo de vida. La vida cotidiana se manifiesta en las relaciones de los actores sociales entre sí y en cómo comprenden y construyen esa realidad social. El mundo de la vida es el extenso horizonte de sentido que abarca todas las regiones o provincias finitas de sentido para este autor. La vida cotidiana es una porción particular de sentido, donde la actitud natural está determinada cotidianamente por motivos pragmáticos.

Este último trabajo fue muy iluminador en el sentido de la perspectiva curricular y la selección de la cultura local en contraposición con la cultura de la lengua enseñada. Cabe resaltar que, elementos centrales como la intersubjetividad, el saber cotidiano y las experiencias de aprendizaje, son vitales en el enfoque intercultural.

Estableciendo un escenario común: actitudes y enfoques para enseñar a los niños

Un enfoque basado en actividades requiere un marco de enseñanza claramente definido. En el ejemplo que se muestra a continuación, los niños son guiados a lo largo de un camino de aprendizaje que comienza con la transmisión de información y la comprensión activa, continúa con la experiencia, de primera mano, de una tarea práctica, y termina hablando (y escribiendo). Este marco consta de tres fases de aprendizaje (adquisición):

Fase de preparación

Esta fase de preparación (o familiarización) incluye una serie de actividades de respuesta física con el lenguaje clave necesario para la actividad principal. En esta fase, los niños están expuestos a un lenguaje clave y responden a él, pero no necesariamente tienen que producirlo. Esta fase propicia una sensación de confianza y éxito a partir de una cantidad limitada de lenguaje relevante. Así pues, motiva y estimula al niño para la siguiente etapa de actividad principal.

Tabla 1. Taller than/Shorter than

Student's Name	Taller than	Student's name
Jorge		Isaac
Isaac		María

Student's Name	Shorter than	Student's name
María		Isaac
Isaac		Jorge

Fuente: Elaborada por la autora.

Fase de actividad principal

En la fase de actividad principal, los niños completan un tema práctico. En el primer ejemplo (ver Tabla 1), los niños completan una variedad de tareas de medición y registran sus resultados. Esta tarea es especialmente

relevante durante la etapa de desarrollo cognitivo que se presenta entre los ocho y nueve años de edad. Es una actividad de matemáticas / ciencias que se vincula con trabajos similares que los niños de esta edad podrían estar haciendo dentro de su educación general. Además, la necesidad de cooperación para llevar a cabo esta tarea y registrar los resultados de forma esquemática propicia el desarrollo social del niño. En otras palabras, la tarea es valiosa en términos de aprendizaje integral, donde el conjunto toma en consideración al niño en su totalidad. Esta actividad no es simplemente una excusa para practicar una estructura lingüística predeterminada. En cambio, los niños habrán entendido y seguido una serie de instrucciones y comentarios del profesor en inglés, pues ya estarán familiarizados con las palabras clave presentadas durante las actividades de la fase de preparación antes mencionadas, además de haber realizado la tarea y registrado los resultados. Estos resultados proporcionan un contexto y un propósito, creado por el niño, para la producción y la práctica del lenguaje en la siguiente fase de seguimiento.

Fase de seguimiento

Durante la fase de seguimiento y consolidación, el profesor se vale de la confianza y la experiencia adquirida por los niños en las dos fases anteriores para animarlos a hablar (y, en su caso, grabar por escrito/dibujo). Los niños, por ejemplo, darán información sobre su participación personal en una tarea y los resultados obtenidos. Durante esta etapa, el profesor puede centrarse en puntos específicos del lenguaje. Entonces, refiriéndose al ejemplo anterior, por medio de números y unidades aprendidas, los niños probablemente podrán establecer:

- Qué tan altos son: [Tengo] uno, cuatro, dos centímetros de altura (es decir, 142);

- Qué tan lejos pueden llegar: uno, seis, nueve centímetros (es decir, 169);

- Qué tan lejos pueden saltar, brincar, etc.

cedotic

En otras palabras, los niños procesarán una amplia variedad de vocablos en inglés a lo largo de la actividad y podrán responder a una variedad de preguntas e instrucciones en el aula que surjan dentro del contexto de la medición:

T: ¿Quién es el más alto de la clase?

S: Jorge.

T: ¿Quién es el más bajo?

S: María.

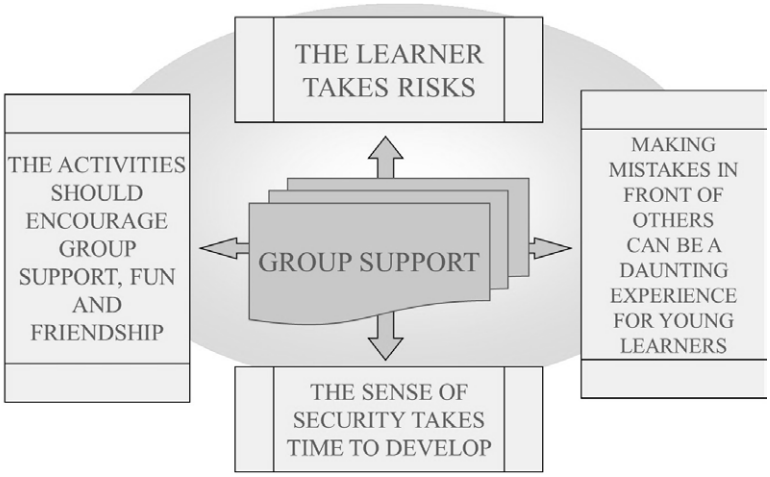
Esta habla puede estar respaldada por actividades de práctica adicionales (por ejemplo, juegos de palabras, juegos de lenguaje para niños, tareas previas a la lectura, etc.) en un libro de trabajo o similar. Más adelante, el Gráfico 1 muestra el marco de enseñanza sugerido para este tema. Este patrón básico para la enseñanza y el aprendizaje se puede utilizar para enseñar partes seleccionadas del plan de estudios diario o de temas y proyectos específicos en inglés.

Privilegiando las necesidades de los niños

En el aula de inglés como lengua extranjera hay mucha presión sobre el maestro para que produzca resultados inmediatos y tangibles. Los profesores se preocupan por su propio desempeño; los padres quieren escuchar a sus hijos hablar inglés; los administradores necesitan pruebas concretas de progreso. Por lo tanto, los profesores se sienten responsables si no se aprenden y producen nuevas estructuras específicas y nuevas palabras en cada lección. Esta puede resultar una situación potencialmente muy dañina, ya que el silencio no significa que los niños sean ignorantes o no aprendan. De hecho, existe evidencia de que, en una situación de inmersión total, por ejemplo, muchos niños pasan por un período de silencio durante el cual están procesando su entorno lingüístico.

Además, si los maestros insisten en una producción precisa como evidencia del logro, alentarán a un porcentaje considerable de niños a fracasar. Los niños que han hecho todo lo posible y no han logrado producir el resultado que el maestro desea a menudo perderán la confianza y el interés. Se sentirán muy mal y pensarán que el inglés es demasiado difícil para ellos, lo que puede llevarlos a desistir de sus esfuerzos por aprenderlo. Por lo tanto, se debe permitir que los niños aprendan a su propio ritmo. Asimismo, los objetivos de aprendizaje de idiomas no deben ser impuestos como consecuencia de un programa de estudios de idiomas externo e inflexible.

Gráfico 1. Apoyo en la actividad de adquisición



Fuente: Adaptación de la autora a partir de Cussy Guarachi, X. (2009).

Aquellos que favorecen un enfoque basado en actividades sienten que los niños ganan en confianza y motivación al estudiar inglés en un entorno basado en actividades, donde el objetivo principal es completar con éxito una tarea práctica en inglés. Dado que la atención se centra inicialmente en la tarea práctica, se puede animar a los niños a que resuelvan por sí mismos lo que quieren decir sobre su propio trabajo, de acuerdo a su propio nivel. Se les debe permitir cometer errores de lenguaje sin miedo al fracaso. De

esta manera, un profesor sienta las bases para un estudiante de idiomas exitoso. Sobre esto último, hay que resaltar que la mayoría de los niños hablarán en el aula, y hablarán bien, cuando estén listos para hacerlo y tengan algo que deseen comunicar.

Errores y corrección

El objetivo a largo plazo de la enseñanza del inglés es que los alumnos empleen el idioma con seguridad, corrección y fluidez. Sin embargo, no es ni razonable ni deseable tener esta expectativa al comienzo de un programa de idiomas. No hay que olvidar que los estudiantes jóvenes pueden tener aún diez o más años de estudio del idioma a futuro. Por lo tanto, en las primeras etapas de un curso de idiomas para niños es importante establecer prioridades. A continuación, algunas de ellas:

- Desarrollar vínculos de confianza
- Proporcionar la motivación para aprender inglés
- Fomentar el dominio del idioma
- Fomentar la comunicación por medio de los recursos que los estudiantes tengan a su disposición (mímica, gestos, palabras clave, dibujos, etc.)
- Promover el inglés como una herramienta de comunicación, no como un producto final
- Mostrar que el inglés es divertido
- Establecer una relación de confianza entre el docente y el estudiante
- Fomentar relaciones de confianza entre compañeros de clase
- Brindar una experiencia variada en un entorno seguro

En contraste, la corrección de errores mal llevada en las primeras etapas de un curso de idiomas puede reforzar los siguientes aspectos negativos:

- Pérdida de la confianza por miedo a cometer errores
- Resistencia a cometer errores: solo dicen lo que saben que pueden decir
- Dependencia del maestro para la corrección
- La necesidad de precisión interfiere con la necesidad de comunicarse

Ciertamente, hay ocasiones en las que los niños quieren saber cómo decir algo correctamente; asimismo, hay ocasiones en las que puede ser necesaria una corrección. Los maestros deben juzgar la importancia de los errores y la corrección en relación con otros factores que influyen en el aprendizaje de los niños. La experiencia ha demostrado que los errores cometidos en los primeros días de aprendizaje no terminan fijándose tanto que los niños después no puedan reconocerlos y corregirlos. Se ha demostrado que más adelante, cuando tienen suficiente experiencia en el idioma, generalmente son capaces de hacer que dicha corrección sea significativa y productiva.

Apoyo grupal

Hablar un idioma extranjero requiere que el alumno asuma riesgos. Cometer errores frente a otros puede ser una experiencia abrumadora para los estudiantes jóvenes. Si los niños no se sienten cómodos y seguros en la clase, es posible que aprendan muy poco. Esta sensación de seguridad requiere tiempo para desarrollarse y debe propiciarse durante todo el año. Por lo tanto, las lecciones siempre deben incorporar actividades que fomenten la solidaridad, la diversión y la amistad entre compañeros. Además, para aprovechar al máximo el tiempo de clase, estas actividades se pueden adaptar para que encajen con el tema o el lenguaje de la unidad en particular que se está estudiando.

cedotic

Usando sus cuerpos

Es especialmente importante que los niños tengan la oportunidad de usar sus manos y sus cuerpos para expresar y experimentar el lenguaje. En un contexto cotidiano en un país de habla inglesa, los niños normalmente están expuestos a una variedad de experiencias físicas e intelectuales en las que media el lenguaje. En aquellos entornos donde se aprende el idioma como segunda lengua, y por tanto, los niños tienen tan solo una hora de instrucción por semana, es vital incluir actividades físicas en las que el enfoque principal sea la respuesta física o la actividad física y no la palabra hablada.

No se puede dejar de insistir en la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje físico y práctico. Para los niños, este tipo de actividad consolida una etapa crucial en el camino del aprendizaje. Con respecto al estudio basado en actividades, donde los niños trabajan en un entorno rico en lenguaje, muchas de las actividades de preparación deben incorporar necesariamente una respuesta física. Esto proporciona una base para la comprensión activa del inglés que se necesitará para cualquier tema o proyecto determinado futuro.

De manera similar, el material del curso debe invitar y motivar a los niños a realizar actividades o tareas prácticas que requieran destrezas tanto prácticas como intelectuales. Estas tareas le darán al lenguaje un contexto práctico que tiene un significado obvio para los niños. Los resultados de las tareas, —se trate de gráficos, una insignia, un escarabajo o una colección de botellas—, forman un texto en lenguaje natural, que es creado y pertenece a los propios niños.

La edad del aprendizaje

Un enfoque basado en actividades se puede utilizar con éxito con niños de todas las edades y nacionalidades. El contenido puede, si es necesario, adaptarse al país y a la cultura de origen de los estudiantes. Tomando como ejemplo la medición, los niños de seis años pueden necesitar mucha

orientación para poder usar una regla, así como las unidades de medición estándares. Por otro lado, la mayoría de los niños de diez años pueden estimar las medidas de antemano y medir con extrema precisión gracias a una variedad de herramientas de medición. En cualquier caso, la tarea de medir es relevante para ambos rangos de edad. Asimismo, el lenguaje que se genera a partir de la actividad también es relevante para ambos rangos de edad. Entonces, el papel del maestro es asegurarse de que el contenido de la actividad se explote para adaptarse a la edad de desarrollo de los estudiantes. El profesor también debe, cuando sea necesario, asegurarse de que este contenido se adapte a la experiencia cultural de los niños (Soto *et al.*, 2020).

El ritmo del aprendizaje

No todos los niños aprenden al mismo ritmo o de la misma manera. El ritmo dentro de una lección es una cuestión de experiencia y sensibilidad docente frente a las necesidades individuales. A menudo, la tentación es trabajar demasiado rápido con los materiales, en lugar de explotar la capacidad y el interés de los niños. No es necesario, por ejemplo, que todos los niños completen todas las actividades que sugiere un libro. Asimismo, cuando los niños han dominado con éxito una actividad, puede ser más útil aprovechar este éxito que pasar a la siguiente unidad.

También es importante incorporar muchos cambios de actividad dentro de una lección. Esto significa que los niños deben conocer el lenguaje y el contenido a través de una variedad de pasos y actividades. Algunos pueden involucrar movimiento; otros pueden ser más pasivos. Dado que el rango de atención de los estudiantes jóvenes puede ser extremadamente breve, el cambio de ritmo (y enfoque) dentro de una secuencia de enseñanza es vital.

En términos de ritmo general a lo largo de un curso, este dependerá en gran medida del profesor y de la clase. Una de las características fuertes de los materiales basados en actividades es que el aprendizaje no está ligado a una secuencia lineal de estructuras y funciones. Así pues, los profesores

cedotic

pueden simplemente dejar de lado lo que juzgan demasiado fácil, demasiado difícil o poco relevante para su clase en particular.

Un ejemplo de currículo centrado en actividades: un móvil araña

Las actividades prácticas se relacionan con diversas áreas del plan de estudios de la escuela primaria. Estas tareas tienen como objetivo:

- Ofrecer una oportunidad de primera mano para el tipo de tareas que se puede requerir que hagan los niños de su clase;
- Revisar aspectos específicos de la enseñanza de idiomas que se pueden generar mediante una tarea práctica;
- Aumentar el conocimiento de los estudiantes y practicar a partir de una variedad de lenguajes útiles de instrucción en el aula;
- Ofrecer la oportunidad de trabajar en estrecha colaboración con los demás miembros de su grupo de formación.

Imagen 1. Araña Móvil

Fuente: Elaborada por la autora.

Instrucciones de preparación del móvil *Spider*

1. Observe la Imagen 1 con un móvil con forma de araña. (Este es solo un ejemplo y no necesariamente debe copiarse).

2. Trabaje de forma individual y redacte un conjunto de instrucciones para niños/as de ocho años de edad (nivel principiante) para hacer el móvil araña.

3. Ahora trabaje con otras tres o cuatro personas. Compartan las instrucciones que han producido. Compartan sus ideas y produzcan un conjunto de instrucciones consensuadas (para una audiencia de ocho años de edad) en una hoja de papel A3 y, posteriormente, ilústrelas.

Tarea práctica: hacer la *araña móvil*

Haga una lista de los materiales que necesita. Encuentre estos materiales o, en su defecto, sustitutos adecuados. Siga las instrucciones que ha preparado y haga un móvil araña con su grupo como una actividad grupal. Comparta habilidades y recursos.

Debate

Cuando haya terminado la actividad, dialogue en grupo a partir de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo hizo que el idioma de instrucción se acercara a una audiencia de ocho años?

2. ¿Cómo puede aprovechar estas instrucciones en un aula de inglés como lengua extranjera?

3. ¿Cómo se sintieron durante la creación del móvil?

cedotic

4. ¿Cómo se puede aprovechar la fabricación de un móvil araña como actividad de enseñanza de idiomas en un aula de inglés como lengua extranjera?

5. ¿Cómo se podría adaptar esta actividad para aplicarla a un grupo de estudiantes de once años de edad?

Arañas en el plan de estudios y las necesidades de los niños

Enseñar inglés a niños: un enfoque basado en actividades

En los últimos años, gran parte de la metodología y los planes de estudio de inglés como lengua extranjera se han desarrollado con el propósito de enseñar a adultos altamente motivados o a adolescentes motivados por exámenes. A su vez, los cursos generales de formación para profesores de inglés como lengua extranjera no siempre son relevantes para la enseñanza de los niños. Por lo tanto, es esencial brindar apoyo y orientación adicional a los maestros que están enseñando inglés a niños por primera vez, puesto que el enfoque de enseñanza es necesariamente diferente. Cabe resaltar que muchas de las técnicas y actitudes que son esenciales para el maestro podrían entrar en conflicto con la metodología general del inglés como lengua extranjera (Vale, 1995).

Los profesores de niños pequeños deberían considerar la posibilidad de integrar / utilizar un enfoque basado en actividades dentro de su aula de idiomas, ya que dicho enfoque parece tener mucho que ofrecer en términos de las necesidades generales del niño. A continuación, se resaltan algunas de estas ventajas:

- Los niños aprenden a partir de actividades que tienen un valor educativo práctico;
- Los niños se sienten motivados e interesados en lo que están aprendiendo;

- Se presente una gran variedad de contenidos en inglés a partir de un aprendizaje significativo y comprensible, porque las actividades son significativas y comprensibles;

- Los niños no son introducidos al idioma inglés en una secuencia predeterminada artificialmente por estructuras o funciones gramaticales;

- El aporte del maestro y su aprendizaje sobre su mundo es en inglés;

- Se puede enseñar a los niños en grupos de habilidades mixtas: los niños con más dominio del inglés hablarán más sobre la actividad que están haciendo y paralelamente ayudarán a sus compañeros de clase de nivel inferior;

- El aprendizaje se centra en el individuo: se anima a cada niño a adquirir el lenguaje a su propio ritmo y manera.

Diseño metodológico

Esta investigación se estructuró a partir del acceso bibliográfico orientado por un enfoque racionalista-deductivo. Las apreciaciones o subjetividades están sustentadas desde el pensamiento crítico latinoamericano. Consecuentemente, se suscitan procesos emancipadores cimentados en el reconocimiento dialógico, pues, desde la compresión del mundo que el otro ofrece, es posible cortar las desvinculaciones sociales que las hegemonías políticas imponen. Destaca, además, el hecho educativo como el nicho idóneo desde el cual es posible inculcar los valores que favorecen las emancipaciones, sobre todo a una edad temprana.

La investigación contó con dos fases: la fase etnográfica, que se hizo a través de talleres participativos (Alberich *et al.,* 2017); la fase de problematización, realizada a través de los CIPAS y durante foros y/o plenarias con la población de docentes. Al respecto cabe destacar que los talleres participativos son una herramienta colaborativa que promueve el aprendizaje

individual y colectivo, a la vez que propicia la generación de información valiosa y de múltiples beneficios directos para los proyectos de aula y de desarrollo comunitario. Así pues, a través de la metodología participativa se concibió a los participantes de los procesos —docentes de preescolar— como agentes activos en la construcción del conocimiento y no como simples agentes pasivos o receptores; de esta forma, se promueve y procura que todos los integrantes del grupo participen.

La etnografía es un método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad basado en el análisis crítico con la participación de los grupos y actores implicados, orientada a estimular la práctica transformadora y el cambio social (Guber, 2019).

En la fase de problematización de resultados en aulas de inglés, el profesorado —compuesto por 65 docentes—, todos de preescolar, trabaja en dos grupos de 30 y 35 participantes, y posteriormente, en grupos de 5 integrantes. Estos últimos son llamados CIPAS o Círculos de Interacción y Participación Académica y Social. Para la fase de problematización de los resultados en el aula de inglés, se aplicó un instrumento para determinar la apropiación del material utilizado en los talleres por parte de los docentes.

Tabla 2. Descripción de la muestra

Tipo	Núm. de profesores	Muestra lograda
Docentes normalistas	54	16 (29,6 %)
Licenciados en Lenguas Modernas	30	9 (30 %)
Licenciados en Lenguas Extranjeras	28	14 (50 %)
Licenciados en Preescolar	19	9 (47 %)
Psicopedagogos	18	7 (33 %)
Tecnólogos en preescolar	17	1 (6 %)
Licenciados con especialización	16	7 (43 %)
Licenciados con maestría	11	5 (45 %)
Total	163	65 (39 %)

Fuente: Elaborada por la autora.

Tabla 3. Autodefinición

Características de la docente	Frecuencia
Motivadora	20 %
Accesibilidad, cercanía, empatía	15 %
Exigente	15 %
Lúdica	10 %
Con capacidad de enseñar	10 %
Que aplique teorías en actividades centradas en el estudiante	10 %
Que retroalimenta	10 %
Paciente	5 %
Con vocación	5 %

Fuente: Elaborada por la autora.

Posteriormente, se realizó el proceso de evaluación curricular para ajustarlo e intervenirlo de acuerdo con los criterios a continuación. La frecuencia indica un antes y un después de la realización de los talleres participativos.

Tabla 4. Criterios básicos de evaluación y diseño curricular

Criterios básicos de evaluación y diseño curricular	Frecuencia Antes	Frecuencia Después
1. ¿El programa se basa en algún modelo conceptual general previo que oriente e inspire el proceso de desarrollo curricular?	20 %	0 %
2. ¿El currículo intercultural se deriva de modelos conceptuales previos o de otras fuentes de información o inspiración —tales como la consulta a la tradición establecida en esa área del saber? ¿Esa consulta se realiza ya sea mediante la opinión de los expertos más reconocidos o mediante la síntesis y adaptación de programas curriculares en el área en otras latitudes?	15 %	0 %

cedotic

3. ¿Cuáles han sido las principales fuentes de información o inspiración en el diseño curricular? Conceptos o ideas generales previas (sobre el objeto de conocimiento, sobre la naturaleza de la disciplina, de índole pedagógica, filosófica, epistemológica, etc. Las tradiciones establecidas, la consulta a expertos y experiencias institucionales. Las demandas del mercado del trabajo. La consulta a determinadas necesidades sociales y económicas; la búsqueda de soluciones a esas necesidades.	15 %	0 %
4. ¿Currículo holístico o disciplinar? Esta dimensión está conformada por el grado en que el currículo ha sido conceptualizado y "programado" como parte de otras dimensiones del aprendizaje que constituyen un currículo o ambiente curricular holístico o global o, por el contrario, únicamente definido como un plan de estudios formal u organización de contenidos.	10 %	5 %
5. ¿Objetivos de desarrollo humano y formación integral? Grado en que se explicita una concepción y unos objetivos de desarrollo de la personalidad. Ejemplos: formación de la responsabilidad, la ética, la conciencia social y cívica, la autoestima, la capacidad de trabajo en equipo, de liderazgo, etc. En algunos casos, esta concepción es sinónima de formación integral. En otros casos, este último concepto se refiere a la interacción y complementariedad deseadas entre los conocimientos específicos de cada área y aquellos de índole humanística y general.	10 %	5 %
6. Opciones de índole pedagógica. Opción por la pedagogía activa, centrada en el estudiante, o por la pedagogía pasiva, centrada en el profesor. Opción por el logro de un aprendizaje divergente en el estudiante, por su creatividad, autonomía y libertad, por la personalización del aprendizaje, u opción por el aprendizaje convergente, basado en la repetición y en la sumisión al currículo y sus contenidos.	10 %	10 %

7. A través de la metodología etnográfica, desde el punto de vista pedagógico, organizativo y operativo —cuyo núcleo se establece bajo el principio de cohesión-coherencia que establecen los conceptos intrínsecos del sistema de ideas y de conceptos de comprensibilidad, característicos del paradigma de la complejidad—, la investigación estará orientada por las siguientes preguntas: ¿Cómo el nuevo currículo intercultural enfoca la interdisciplinariedad? ¿Qué papel juega la pedagogía en el currículo que se está implementando? ¿Qué relación existe entre la interdisciplinariedad, la práctica pedagógica y la investigación formativa como uno de los ejes de la construcción curricular? ¿De qué manera el currículo intercultural responde a las exigencias socioculturales que determinan las circunstancias del entorno local, regional y nacional?	10 %	15 %
8. La flexibilidad curricular. Hay diferencia entre los estudiantes en una variedad de factores que influyen en la capacidad de autorregularse en la actividad de la lectura en inglés: ¿cómo autocontrolan la comprensión de cada texto?. Esto debe tenerse en cuenta para que las experiencias de aprendizaje sean pocas, pero significativas y determinantes en el aprendizaje y su capacidad de pensar el proceso de aprendizaje. Al saber que las experiencias vividas son insumos para el aprendizaje, el estudiante traerá consigo nuevas "historias". También en el desarrollo del currículo, que siempre será un devenir, se deben considerar los cambios que los demás docentes observan en sus disciplinas.	3 %	30 %

cedotic

9. Objetivos de equidad social. Un currículo intercultural ha de estructurarse en función de objetivos explícitos de equidad social en el acceso a la cultura propia y a la cultura alterna, perteneciente a otras formas de representar la realidad. El currículo debe diseñarse en ciclos cortos y secuenciados que permitan la secuencialidad de los contenidos. En función de los objetivos de equidad social, pueden enfatizarse o priorizarse algunas áreas de formación sobre otras. Así mismo, pueden diseñarse los contenidos y las estrategias pedagógicas. Pueden enfatizarse, por ejemplo, esquemas de educación compensatoria y remedial para aumentar la oportunidad real de logro académico entre estudiantes con capital cultural desigual de entrada. Estas opciones son muy comunes en contextos en los que se privilegia este valor sobre el de selectividad individual.	5 %	15 %
10. Formación social o individual de la formación intercultural bilingüe; grado en que se explicita la función social del programa intercultural; por ejemplo, la solución de una determinada necesidad humana, o, por el contrario, se opta por ofrecer una cualificación orientada a aumentar el valor del capital humano individual o colectivo; o ambas alterativas. También, la intención del acto educativo podría solucionar problemas educativos hasta ahora no solucionados como la falta de integración entre los distintos saberes del currículo general o la búsqueda de la interdisciplinariedad entre las disciplinas. Así mismo, el solo hecho de iniciar un programa de educación intercultural bilingüe ya es un factor de calidad educativa en sí.	2 %	20 %

Fuente: Elaborada por la autora.

Resultados y conclusiones

A partir del impacto logrado en el proyecto, se inició un proceso colectivo de reflexión, de discusión permanente y reestructuración curricular que ajuste el nuevo currículo a las necesidades académicas, pedagógicas, investigativas y socioculturales de la zona suroccidental de la ciudad y la región.

Las respuestas condujeron a identificar los elementos que articulan interdisciplinariamente los componentes del nuevo currículo, a través de un proceso de reflexión crítica en los diferentes momentos de la evaluación curricular. También permitieron analizar el papel que juegan las inteligencias múltiples en el nuevo currículo; relacionar la práctica pedagógica, la interdisciplinariedad y la investigación formativa con el fin de establecer que realmente existen los nexos propuestos en el currículo; determinar las exigencias socioculturales del entorno local, regional y nacional para establecer si el nuevo currículo responde a dichas exigencias.

A través de un proceso evaluativo a partir de una metodología de etnografía, se identificaron las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que permitieron llegar a un diagnóstico y a los posteriores ajustes para el mejoramiento del currículo.

La innovación e integración curricular se tomaron como un método que se construyó durante la búsqueda, es decir, haciendo el camino al caminar. De esta forma, se pudo reestructurar el currículo actual con el propósito de fortalecer el proceso pedagógico y el desarrollo profesional de los docentes, quienes enfrentan la responsabilidad de esta compleja problemática que se ha formulado. Esto se hizo con el fin de que no solo se proporcione un mejor aprendizaje a los estudiantes, sino —y sobre todo —, que los profesores conviertan el aula en un laboratorio de investigación pedagógica y educativa que cambie la práctica tradicional del docente de educación preescolar.

Una prioridad clave para los maestros es establecer una buena relación de trabajo con los niños y alentarlos a hacer lo mismo con sus compañeros de clase. El papel del maestro es el de padre, maestro, amigo, motivador, coordinador y organizador. Las habilidades para estos roles tienen más que ver con la comprensión del desarrollo de los niños, sus necesidades e intereses, que solo con la metodología EFL.

Los estudiantes jóvenes tienen necesidades de aprendizaje específicas. Sean hablantes nativos o no nativos, no basta con proporcionar a los niños un programa de estudio que se centre únicamente en el lenguaje o, incluso, en cualquier otra habilidad aislada. Por el contrario, es necesario ofrecer una situación de aprendizaje integral en la que el desarrollo del lenguaje sea una parte integral del aprendizaje que tiene lugar, y no el único producto final. Además, es extremadamente difícil saber qué pueden o qué aprenderán los niños en una determinada lección (de idioma). En cualquier caso, lo que se sabe es que los niños aprenden mejor cuando están involucrados y cuando se valora su trabajo. También aprenden mejor cuando son los dueños de su trabajo y cuando tienen la oportunidad de experimentar por sí mismos.

Buenas prácticas docentes

Las buenas prácticas docentes no se limitan a los profesores de una nacionalidad. Tampoco se limitan a un enfoque o a una serie de técnicas. Es importante que los maestros tengan la oportunidad de reflexionar sobre lo que sucede en el aula dentro de una variedad de contextos y enfoques de enseñanza, incluidos aquellos que se basan en actividades. Los maestros pueden, entonces, decidir por sí mismos cómo estos enfoques se relacionan con su forma de enseñar a los niños.

Un enfoque basado en actividades

Las actividades lingüísticas, por el simple hecho de enseñar el idioma, tienen poco lugar en el aula de los niños. Por ejemplo, no tiene mucho sentido preguntarles a los niños si pueden ver a un niño y una niña en la

imagen. Normalmente, los niños no aprenden el lenguaje con una estructura. Tampoco aprenden seis palabras nuevas a la vez. En cambio, pueden aprender el idioma en su totalidad como parte de una experiencia de aprendizaje completa. Por tanto, es responsabilidad de los profesores proporcionar toda esta experiencia de aprendizaje / lengua completa. Así, en lugar de imponer un curso basado en el lenguaje a estudiantes de preescolar —etapa en la que los niños están expuestos solo a fragmentos pequeños y predeterminados del lenguaje—, parecería mucho más valioso alentar a los niños a adquirir el lenguaje a través de un plan de estudios basado en actividades. Un plan de estudios de este tipo puede proporcionar un entorno y aportes ricos en lenguaje para el niño y, al mismo tiempo, reflejar sus intereses y necesidades reales. Por ejemplo, supongamos que el punto del lenguaje que se desea enseñar es "*can / can't*". A partir del enfoque basado en actividades, una posible secuencia de enseñanza podría ser:

1. Presentar a los niños una variedad de criaturas pequeñas, animándolos a agregar sus propios ejemplos.

2. Pedir a los niños que clasifiquen las criaturas de acuerdo con criterios específicos (poder / no poder). Por ejemplo, volar, nadar, picar, zumbar, caminar, retorcerse, cavar.

3. Crear una tabla individual / de clase para registrar esta información.

4. Animar / apoyar / enseñar a los niños a describir los resultados, enfocándose en "se puede" / "no se puede".

Mientras se lleva a cabo esta tarea, el maestro también expone a los niños a una gama muy amplia de lenguaje, en forma de instrucción, comentario y/o descripción, relacionada con criaturas pequeña. Esto será absorbido por cada niño a su propio ritmo, sin la presión o necesidad de producirlo para su exhibición. Simultáneamente, esta tarea práctica apoya el desarrollo de los niños, en términos más generales:

- Apoya el desarrollo cognitivo en términos de la materia (por ejemplo, ciencia, arte, geografía);
- Apoya el desarrollo de habilidades de observación y grabación;
- Promueve la concienciación sobre el medio ambiente;
- Se centra en el trabajo cooperativo y la socialización;
- Apoya las necesidades emocionales, por ejemplo, en términos de propiciar situaciones en las que los niños muestren con orgullo su trabajo.

No obstante, un enfoque basado en actividades no impide que el profesor establezca objetivos lingüísticos claros. De acuerdo con el plan de estudios de la escuela, la relación entre los temas que se están estudiando y el idioma en el que se enfocará o se cubrirá, se pueden demostrar claramente.

En otras palabras, no solo se cubren las necesidades lingüísticas de un plan de estudios tradicional de inglés como lengua extranjera, sino que al mismo tiempo se expone a los niños, en términos de aportaciones relevantes, a una amplia gama de idiomas como parte de una experiencia de aprendizaje completa en inglés.

Referencias

Abdi, A. & Cavus, N. (2019). Developing an Electronic Device to Teach English as a Foreign Language: Educational Toy for Pre-Kindergarten Children. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, *14*(22), 29-44.

Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P. & Espinar, C. (2017). *Metodologías participativas. Manual.* CIMAS/Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2006). *Tools of the Mind*. Pearson Australia.

Díaz, Á. & Rodríguez, Á. D. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Universidad de Antioquia.

Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Krogh, S. (1990). *The Integrated Early Childhood Curriculum*. McGraw Hill Publishing Company.

Millington, N. T. (2011). Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners. *Language Education in Asia*, *2*(1), 134-141.

Osorio, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y prácticas académicas*. Plaza & Valdés.

Recio, A. (2011). Exploring the Impact of Using Stories and ICT to Teach English to 3-and 4-year-old Spanish Children: Motivation and Development.

Soto, J. E. (2008). *El currículo intercultural bilingüe: la naturaleza humana integrada a su mundo cultural*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Soto, J. E. (2017). Cantares del subdesarrollo como arquetipos de la canción crónica: A propósito del último álbum de Rubén Blades. *CEDOTIC, 2*(2), 142-162.

Soto, J. E. (2018). La interculturalidad en la adquisición del inglés: desde la diversidad hacia la equidad. *Revista FAIA, 7*(31), 1-26.

Soto, J. E., Rodelo, M. K., Vanega, W. J., & Ahumada, B. P. (2020). Identidad cultural Caribe e innovación curricular en proyectos formativos. *Opción*, *36*(93-2), 361-388. https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/35125

Tovar, L. & De Mejía A. M. (1999). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe*.

Vale, D. (1995). *Teaching Children English: A Training Course for Teachers of English to Children*. Ernst Klett Sprachen.