

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS
A NIÑOS DE PREESCOLAR: EL CASO DE UN COLEGIO EN COLIMA, MÉXICO**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

PEDRO JOSÉ MAYORAL VALDIVIA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ALMA BEATRIZ RIVERA AGUILERA

LECTORES

DR. OSCAR MANUEL NARVÁEZ TREJO

DR. ENRIQUE PIECK GOCHICOA

DR. MARCO ANTONIO DELGADO FUENTES.

DRA. YULIA SOLOVIEVA.

GUADALAJARA, JALISCO., AGOSTO DE 2016

Dedicatoria

Dedico mi trabajo a mi familia, a mis padres ya finados, a mis once hermanos, sus esposos y esposas, mis sobrinos y sobrinos nietos. Mis padres siempre han sido mi ejemplo de vida, mis héroes y el motor que me impulsa para hacer siempre las cosas que amo, a hacerlas bien y siempre pensando en que mis decisiones pueden influir en los que me rodean.

Ellos, dos seres humildes con apenas uno o dos años de educación básica pudieron sacar adelante una familia de doce. Mi padre, campesino por necesidad, pero un soñador con los pies en el suelo. Un hombre luchón, creativo y amoroso, que dio su vida por su familia. Mi madre, ama de casa y responsable de la formación de sus hijos, nunca entendió porqué quería ser doctor si no podría recetar. Durante mi proceso doctoral viví su proceso de partida, aunque no fue fácil, su sonrisa fue, hasta en sus últimos momentos, mi inspiración y aliento para seguir adelante. Dedico a este par de seres humanos no solo este trabajo, les dedico mi vida entera.

Estoy seguro que mis padres celebran conmigo el haber alcanzado este objetivo. Mis hermanos y sobrinos ahora representan mi motivo para ser mejor y hacer mejor las cosas. Ellos en sus vidas diarias enfrentan retos y preocupaciones, pero son replicas de ese hombre y esa mujer que nos formaron. Se ocupan de sus familias y aspiran a que todos tengan una vida digna y mejores opciones de superación.

Dedico con este trabajo, mi corazón y alma al mejor ser humano que Dios pudo poner en mi vida; Eduardo, eres y representas todas las bendiciones que alguien pudiera desear. Eres mi mejor amigo, mi compañero de vida, mi confidente, mi apoyo, mi guía. Tú hiciste que en mis momentos de desesperación recuperara la calma, me ayudaste a confiar en mí. Por ti me pude levantar una y otra vez, por ti pude avanzar y llegar a la meta. Fuiste tú quien me motivo a conservar la esperanza a perseverar, a intentarlo una y otra vez. Fuiste tú quien alivió mis gastritis, migrañas, insomnios y demás. Fue muy bueno tenerte a mi lado. Es muy bueno caminar contigo y aprender a ver la vida como tú la ves.

Dedico mi trabajo a mis familias por elección: Gabriel, Paco, Car, mis sobrinos, las "P-Orris", las "Elite" y en general a todos los que estuvieron ahí para darme palabras de aliento y motivarme para que no arrojara la toalla. Especialmente dedico el éxito obtenido a mi gurú del Feng Shui Ana Romero.

Agradecimientos

Primero que nada quiero agradecer a la Universidad de Colima, al rector Mtro. José Eduardo Hernández Nava y a todos los funcionarios y personal involucrado en los trámites y apoyos. A la Facultad de Lenguas Extranjeras y todos sus miembros, mi directora de facultad Alma Jessica Rodríguez Soriano, maestros y personal administrativo, quienes hicieron posible que yo pudiera perseguir este objetivo de vida. A Mary Martínez quien gestionó mis apoyos.

Agradezco a mi directora de tesis la Dra. Alma Beatriz Rivera Aguilera por su paciencia y confianza, por su apoyo, soporte y entusiasmo. Alma debo decirte que fuiste lo mejor que me pudo haber pasado en el doctorado. Crecí mucho contigo, tu acompañamiento tan humano me envía de regreso a mi trabajo fortalecido y con mucho entusiasmo para aplicar lo aprendido.

Gracias a mis lectores, el Dr. Delgado, la Dra. Solovieva, El Dr. Pieck y el Dr. Narváez. Ahora entiendo que la rudeza de su crítica y la contundencia de sus recomendaciones tenían como objetivo único la mejora de mi proceso de formación y la excelencia en mi producto final.

Gracias también a mis dos coordinadores el Dr. Gómez y el Dr. Silas, el primero me abrió las puertas del ITESO y el segundo me despide con mi nueva investidura. Gracias también a los coordinadores de las Iberos de León, Puebla y CDMX, a todos los distinguidos doctores que impartieron sus cátedras formativas. Al personal de apoyo de cada una de esas instituciones que cuando estuvimos ahí nos atendieron con amabilidad y en extremo cuidado por el detalle.

Agradezco infinitamente a mis Pulgas Doctorantes, compartir con ustedes el proceso ha sido una de las mejores experiencias de vida. Me llevo en el corazón momentos verdaderamente inolvidables. Su compañía y palabras de aliento fueron un motor que me impulsó siempre para adelante. Gracias Maricela, Marisol, Marai, Itzia, Cope, Lupita, Cristy, Betty, Nacho, José Luis y Jesús. Gracias por dejarme ser parte de una familia de pulgas cuyos lazos y cariño duraran por siempre.

Agradezco al colegio que me abrió las puertas y me dejó entrar hasta lo más profundo de sus orígenes. Cada uno de los directivos, educadoras, personal de apoyo y padres de familia, abrieron su corazón y me compartieron todo cuanto solicité. Merecen un agradecimiento especial las niñas y los niños del caso, sin ellos no habría sido posible nada de lo que aquí presento.

Finalmente expreso mi gratitud y reconocimiento a las instituciones públicas que apoyaron mi formación doctoral. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) quien me facilitó la beca de mantutención durante los cuatro años del programa. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP antes PROMEP) también me apoyó con una beca complementaria. Ambas instituciones contribuyeron con algo más que su aportación económica, con ello, dieron tranquilidad, seguridad y estabilidad emocional, lo que facilitó el enfoque en mi formación como investigador y la realización puntual de mi trabajo de tesis.

RESUMEN

Se sabe poco sobre las estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés en el último grado de preescolar en la provincia de México. La reciente incorporación de la enseñanza de inglés en el nivel preescolar en toda la República Mexicana, a partir de la reforma 2011 y la creciente importancia que se le otorga a la educación inicial, abonan a la justificación y relevancia de la investigación. Esta tesis aborda el análisis de las prácticas de enseñanza y tiene como objetivo principal: *analizar las características de las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar*. Este abordaje se hace desde el paradigma constructivista, con enfoque cualitativo y desde el método de estudios de caso. Para llevar a cabo la investigación se estudiaron cuatro grupos de último grado de preescolar en un colegio bilingüe de la ciudad de Colima que opera en media jornada, en el turno matutino, y en apego a la inmersión total en el idioma inglés. Se registraron los eventos y se obtuvieron los datos mediante el uso de múltiples instrumentos y técnicas: 1) un diario de campo, 2) registros videográficos, 3) la observación participativa, y 4) entrevistas. El análisis y la validación se realizó desde la cristalización (múltiples formas de análisis), apoyados en el paquete de computo cualitativo ATLAS.ti®. A partir de este posicionamiento epistemológico se busca responder a la pregunta: *¿Cómo se caracterizan las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar?* El marco teórico que soporta el estudio parte de un posicionamiento multiteórico que permite abordar el fenómeno desde diferentes perspectivas como: desarrollo humano y lenguaje, el enfoque naturalista para la adquisición de lenguas, el enfoque interaccionista en el aprendizaje de lenguas y se enriquece la teoría sobre los métodos para la enseñanza de lenguas. Los resultados permiten identificar las características de las estrategias para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar. Es posible afirmar que entre sus características más destacadas las estrategias empleadas por las educadoras, en la práctica docente cotidiana, responden a un modelo educativo tácito cuyos elementos muestran una clara tendencia a localizarlas en dos grupos “macro” de estrategias. En el primer grupo se localizan aquellas estrategias que tienen estrecha relación con la enseñanza de inglés, la práctica cotidiana en el salón de clases y los actores directos (educadora-niños). En el segundo grupo, las estrategias tienen un carácter más enfocado al manejo y gestión de la clase, el tiempo y las normas institucionales que influyen para mantener un clima óptimo para la enseñanza. Ambos grupos guardan una particular relación con las características del desarrollo de los niños en edad preescolar y la concepción didáctica de las educadoras. Dichos factores están permeados por los facilitadores institucionales (infraestructura, directivos y personal de apoyo), los padres de familia y el contexto social. Estos hallazgos facilitan la construcción de un modelo explicativo de las prácticas de enseñanza del idioma inglés en preescolar.

PALABRAS CLAVE: Estrategias didácticas, enseñanza de inglés en preescolar.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	12
<u>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LO QUE SE SABE Y LO QUE SE DESCONOCE SOBRE LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN PREESCOLAR.</u>	21
1.1. PARTIENDO DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA PARA IDENTIFICAR EL VACÍO EN EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO.	21
1.1.1. ESTUDIOS BASADOS EN LA LITERATURA Y CENTRADOS EN HABILIDADES LECTORAS.	23
1.1.2. INVESTIGACIÓN SOBRE MODELOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE.	26
1.1.3. ESTUDIOS ENFOCADOS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.	26
1.1.4. DOCUMENTOS ENFOCADOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.	27
1.1.5. ESTUDIOS FUNDAMENTADOS EN TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS.	28
1.1.6. ESTUDIOS CENTRADOS EN LA EDAD DEL NIÑO Y MANUALES DE ESTRATEGIAS	28
1.1.7. INVESTIGACIONES SOBRE EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	30
1.1.8. DOCUMENTOS SOBRE METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA.	31
1.1.9. INVESTIGACIONES SOBRE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO Y TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.	32
1.1.10. ESTUDIOS SOBRE TEMAS POCO COMUNES RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.	33
1.2. PROBLEMA: <i>SE SABE POCO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN EL PREESCOLAR DE LA PROVINCIA DE MÉXICO.</i>	34
1.2.1. PREGUNTA CENTRAL Y SUBSIDIARIAS. DEFINIENDO EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.	35
1.2.2. OBJETIVO CENTRAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS. PLANTEAMIENTO DE LAS METAS A ALCANZAR EN ESTA INVESTIGACIÓN.	35
1.3. CONCEPTOS BÁSICOS QUE DEFINEN EL OBJETO DE ESTUDIO Y NECESARIOS PARA LA INVESTIGACIÓN.	36
1.4. SOBRE LA CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS Y LA DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.	39
<u>CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL. CONSIDERACIONES MACRO Y MICRO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN PREESCOLAR.</u>	42
2.1. CONTEXTO INTERNACIONAL: SOBRE LA VISIÓN GLOBAL DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EL NIVEL PREESCOLAR Y LA AGENDA DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES ENFOCADAS EN LA EDUCACIÓN.	42

2.2. CONTEXTO NACIONAL: SOBRE LA NORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN MÉXICO, EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS QUE IMPACTAN EN PREESCOLAR.	44
2.2.1. PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA (PNIEB). LA INCLUSIÓN DE PREESCOLAR EN LOS CICLOS PARA ENSEÑAR INGLÉS EN MÉXICO.	46
2.3. CONTEXTO LOCAL: SOBRE COLIMA Y LOS TEMAS DE COBERTURA Y CALIDAD EN LA INCORPORACIÓN DEL INGLÉS EN PREESCOLAR.	49
CONCLUSIONES DEL MARCO CONTEXTUAL	50
<u>CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO: UN RECORRIDO POR LAS TEORÍAS QUE EXPLICAN EL OBJETO DE ESTUDIO DE ESTA INVESTIGACIÓN.</u>	52
3.1. PIAGET Y EL DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL NIÑO DE PREESCOLAR.	53
3.2. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL NIÑO DE PREESCOLAR.	57
3.3. KRASHEN Y LA APROXIMACIÓN NATURAL AL APRENDIZAJE DE LENGUAS (NATURAL APPROACH).	58
3.4. MACKEY Y LA APROXIMACIÓN INTERACCIONISTA EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.	63
CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO	65
<u>CAPÍTULO IV: MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS COMO SOPORTE TEÓRICO PARA COMPRENDER EL OBJETO DE ESTUDIO.</u>	66
4.1. GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN O <i>GRAMMAR-TRANSLATION METHOD</i> (GTM).	67
4.2. LA APROXIMACIÓN ORAL Y ENSEÑANZA SITUACIONAL DE LENGUAS O <i>SITUATIONAL LANGUAGE TEACHING</i> (SLT).	69
4.3. MÉTODO AUDIO-LINGUAL O <i>AUDIO-LINGUALISM</i> (MA-L)	70
4.4. MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL O <i>TOTAL PHYSICAL RESPONSE</i> (TPR).	72
4.5. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS O <i>COMPETENCY BASED LANGUAGE TEACHING</i> (CBLT).	74
4.6. ENFOQUE COMUNICATIVO O <i>COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING</i> (CLT).	75
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS	77
<u>CAPÍTULO V. METODOLOGÍA. EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA. EL ENFOQUE CUALITATIVO Y EL ESTUDIO DE CASO PARA COMPRENDER LAS ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS DE PREESCOLAR.</u>	78
5.1. JUSTIFICACIÓN DEL PARADIGMA Y LA METODOLOGÍA. LOS PORQUÉS DEL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA, DEL ENFOQUE CUALITATIVO Y DEL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO.	78
5.1.1. MOSTRAR LAS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL OBJETO DE ESTUDIO DESDE EL ENFOQUE CUALITATIVO.	79

5.1.2. EL ESTUDIO DE CASOS COMO UN MÉTODO IDEAL PARA IDENTIFICAR EL CÓMO Y EL PORQUÉ DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS.	81
5.2. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO: INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.	83
5.2.1. LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO UNIDAD DE ANÁLISIS U OBJETO DE ESTUDIO.	83
5.2.2. CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO: EL UNIVERSO DONDE ESTA INMERSO, LA POBLACIÓN QUE TOCA Y LA MUESTRA ELEGIDA.	84
5.2.3. MAPA DE RUTA DEL CASO Y DISEÑO DEL ESTUDIO.	87
5.2.4. SOBRE LAS ETAPAS DE PLANEACIÓN, DISEÑO Y PREPARACIÓN. TRES MOMENTOS QUE SE RELACIONAN CON EL PROCESO DE ARRANQUE DE ESTA INVESTIGACIÓN.	89
5.2.5. SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS AJUSTES AL PLAN DE TRABAJO.	91
5.2.6. ELECCIÓN DE LAS FUENTES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	91
5.2.7. DE NUEVO RECOLECCIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO REDEFINIDO.	93
5.2.8. REGRESO A LA ETAPA DE PREPARACIÓN PARA REVISAR LA LÓGICA QUE VINCULA LOS DATOS CON LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	94
5.2.9. SOBRE LA ETAPA DE ANÁLISIS Y LOS CRITERIOS PARA INTERPRETAR LOS DATOS.	95
5.2.10. SOBRE LA CRISTALIZACIÓN Y LOS ASPECTOS RELEVANTES PARA LA VALIDACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN.	98
5.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y REFLEXIVIDAD EN UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA QUE INVOLUCRA DOCENTES, NIÑOS Y OTROS ACTORES.	100
5.3.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES ÉTICAS SOBRE ESTA INVESTIGACIÓN, EL OBJETO DE ESTUDIO Y EL CASO COLIMA EN GENERAL.	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
<u>CAPÍTULO VI. LOS RESULTADOS A LA LUZ DE LOS HALLAZGOS: UNA DISCUSIÓN DESDE LAS VOCES DE SUS ACTORES Y LOS DATOS OBTENIDOS.</u>	104
6.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO DE RESULTADOS.	104
6.2. UNA SEMANA EN LA VIDA DEL COLEGIO (METÁFORA DE UN CICLO ESCOLAR).	105
LUNES: UN INICIO INTENSO Y CARGADO DE EMOCIONES PARA ENTENDER REGLAS Y COMISIONES.	107
MARTES: UN DÍA BIEN ORGANIZADO HACE QUE SE APRENDA TODO LO PLANEADO.	110
MIÉRCOLES: PRODUCCIÓN O REPRODUCCIÓN, HE AHÍ LA CUESTIÓN Y SI SE HACE CON ORDEN Y DISCIPLINA, PUES MEJOR.	112
JUEVES: LA UNIÓN HACE LA FUERZA Y TRABAJAR CON OTROS HACE LA DIFERENCIA.	114
VIERNES: MANOS A LA OBRA QUE SI CANTAMOS Y JUGAMOS MEJOR NOS LA PASAMOS	116
6.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.	118
6.3.1. MODELADO ADAPTATIVO, CLARO Y EXPLÍCITO (MACE): SOBRE LAS FORMAS DE ENSEÑAR NUEVOS CONTENIDOS O REPASAR APRENDIZAJES PREVIOS.	120

6.3.2. REPRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA (RL): SOBRE LA REPETICIÓN COMO UNA DE LAS FORMAS DE FOMENTAR EL USO DE LA LENGUA.	124
6.3.3. PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA (PL): UNA ESTRATEGIA PARA FACILITAR EL USO SIGNIFICATIVO DE LA LENGUA.	128
6.3.4. USO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL (URFT): UNA ESTRATEGIA QUE INVOLUCRA AL NIÑO Y SU CUERPO, COMO LA HERRAMIENTA PRINCIPAL PARA LA ENSEÑANZA.	132
6.3.5. CANTOS Y JUEGOS DIRIGIDOS (CJD): LAS ESTRATEGIAS CLAVE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE.	135
6.3.6. DIÁLOGOS CORTOS ADECUADOS Y SIGNIFICATIVOS PARA LA EDAD DEL NIÑO (DCASEN): CREACIÓN DE ESCENARIOS DE LA VIDA REAL COMO MEDIOS DE ENSEÑANZA.	137
6.4. ESTRATEGIAS PARA LA ORGANIZACIÓN Y UN CONTROL CÁLIDO DEL AULA (EPOCCA)	140
6.4.1. INDUCCIÓN CÁLIDA Y DESARROLLO DE APEGO (ICDA): SOBRE LOS PROCESOS DE ADAPTACIÓN E INICIO DE CLASES DESPUÉS DE LOS PERIODOS DE VACACIONES.	141
6.4.2. AGENDA DE OBJETIVOS DEL DÍA (AOD): SOBRE LAS ACTIVIDADES DEL PLAN DE UN DÍA DE TRABAJO Y LAS FORMAS DE INVOLUCRAR A LOS NIÑOS EN EL DESARROLLO, APERTURA Y CIERRE DE LA CLASE.	147
6.4.3. FOMENTO AL ORDEN, ATENCIÓN Y DISCIPLINA (FOAD): UNA ESTRATEGIA PARA ESTABLECER UN AMBIENTE PROPICIO DE TRABAJO EN EL AULA.	150
6.4.4. ACOMPAÑAMIENTO CÁLIDO Y CERCANO (ACC): UNA ESTRATEGIA DE CARÁCTER AFECTIVO-EMOCIONAL PARA FACILITAR LA ENSEÑANZA.	154
6.4.5. PROMOCIÓN DE INTERACCIONES EN UN ENTORNO AFECTIVO POSITIVO: DESARROLLO DE LA CONCIENCIA DEL OTRO COMO MEDIO PARA FACILITAR LA ENSEÑANZA.	156
6.5. RESUMEN DEL CONJUNTO DE ESTRATEGIAS.	159
6.6. MODELO INTEGRADO DE ESTRATEGIAS ECOLÓGICO-AFECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS (MIEEAEL)	162
<u>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LO ENCONTRADO EN EL ESTUDIO DE CASO. DISCUTIDAS A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA.</u>	181
7.1. INTRODUCCIÓN A LAS CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO FINAL, UN RECORRIDO POR EL MAPA DE RUTA DEL ABORDAJE AL OBJETO DE ESTUDIO EN EL DOCUMENTO DE TESIS.	181
7.2. CONCLUSIONES SOBRE CADA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.	186
7.2.1. <i>¿ CUÁLES ESTRATEGIAS SE UTILIZAN EN EL SALÓN DE CLASE PARA ENSEÑAR EL IDIOMA INGLÉS A NIÑOS DE CINCO A SEIS AÑOS QUE CURSAN EL ÚLTIMO GRADO DEL NIVEL PREESCOLAR?</i>	186
7.2.2. <i>¿QUÉ CARACTERÍSTICAS SE OBSERVAN EN LAS ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS PARA ENSEÑAR EL IDIOMA INGLÉS A NIÑOS DE CINCO Y SEIS AÑOS DEL NIVEL PREESCOLAR?</i>	189
7.2.3. LA PREGUNTA PRINCIPAL. <i>¿CÓMO SE CARACTERIZAN LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS EN LA PRÁCTICA PARA ENSEÑAR EL IDIOMA INGLÉS A NIÑOS DE CINCO A SEIS AÑOS DEL NIVEL PREESCOLAR?</i>	194

7.3. CONCLUSIONES SOBRE EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. CONOCER EL USO DE LAS ESTRATEGIAS FACILITA LA COMPRESIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS DE PREESCOLAR EN LA PROVINCIA DE MÉXICO.	202
7.4. IMPLICACIONES PARA LA TEORÍA Y LA METODOLOGÍA. CONOCER A PROFUNDIDAD EL USO DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN PREESCOLAR Y SUS FORMAS DE ABORDAJE.	203
7.5. IMPLICACIONES PARA LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES, NACIONALES Y LOCALES EN EDUCACIÓN Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS.	205
7.6. LIMITACIONES. CUANDO LOS DATOS HABLAN ES IMPRESCINDIBLE ESCUCHAR CON APERTURA Y HACER LOS AJUSTES PERTINENTES.	207
7.7. INVESTIGACIONES POSTERIORES SOBRE LAS IMPLICACIONES DEL USO DE LAS TIC PARA ENSEÑAR INGLÉS EN PREESCOLAR Y LA APLICACIÓN DEL MECESL.	208
<u>ANEXO 1: MAPA DE RUTA</u>	<u>228</u>
<u>ANEXO 2: CAPTURA DE PANTALLA DEL ATLAS.TI©, RED DE CATEGORIAS.</u>	<u>233</u>
<u>ANEXO 3: CAPTURA DE PANTALLA. RED DE ESTRATEGIA SOBRE LA INDUCCIÓN Y EL DESARROLLO DE APEGO.</u>	<u>235</u>

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1: Esquema de la reseña de la literatura. Elaboración propia.</i>	23
<i>Ilustración 2: Mapa de ruta. Elaboración propia.</i>	88
<i>Ilustración 3: Diseño del caso de un colegio en Colima. Adaptado de Yin, 2009.</i>	88
<i>Ilustración 4: Ejemplo de carta. Adaptada para efectos de su presentación:</i>	104
<i>Ilustración 5: Captura de pantalla del ATLAS.ti sobre la red de estrategias.</i>	118
<i>Ilustración 6: Red general de las categorías macro. Captura de pantalla del ATLAS.ti©:</i>	118
<i>Ilustración 7: Estrategia Modelado Adaptativo, Claro y Explícito (MACE). Elaboración propia.</i>	123
<i>Ilustración 8: Estrategia de reproducción lingüística. Elaboración propia.</i>	127
<i>Ilustración 9: Producción lingüística (PL). Elaboración propia.</i>	131
<i>Ilustración 10: Uso de respuesta física total. Elaboración propia.</i>	134
<i>Ilustración 11: Cantos y juegos dirigidos. Elaboración propia.</i>	137
<i>Ilustración 12: Diálogos cortos, adecuados y significativos. Elaboración propia.</i>	140
<i>Ilustración 13: Estrategia inducción y desarrollo de apego. Elaboración propia.</i>	146
<i>Ilustración 14: Estrategia agenda. Elaboración propia.</i>	149
<i>Ilustración 15: Estrategia fomento al orden, atención y disciplina. Elaboración propia.</i>	153
<i>Ilustración 16: Acompañamiento cálido y cercano. Elaboración propia.</i>	156
<i>Ilustración 17: Promover interacciones en un entorno afectivo positivo. Elaboración propia.</i>	158
<i>Ilustración 18: Captura de pantalla de ATLAS.ti de las familias de códigos.</i>	162
<i>Ilustración 19: Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas MIEEAEL. Elaboración propia.</i>	166
<i>Ilustración 20: Captura de pantalla del ATLAS.ti© sobre la red de usos de las TIC en el aula.</i>	169
<i>Ilustración 21: Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL). Elaboración propia.</i>	172
<i>Ilustración 22 Concepción del ambiente ecológico. Basado en Bronfenbrenner (1979).</i>	173
<i>Ilustración 23: Ruta teórica de los métodos desde la perspectiva del desarrollo del lenguaje. Elaboración propia.</i>	174
<i>Ilustración 24: Microsistema del Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL). Elaboración propia.</i>	175
<i>Ilustración 25: Mesosistema del Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL). Elaboración propia.</i>	177
<i>Ilustración 26: Exosistema del Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL). Elaboración propia.</i>	178
<i>Ilustración 27: Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas (MIEEAEL) adaptado para presentar la ruta de uso de estrategias. Elaboración propia.</i>	190

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Términos relacionados con segundas lenguas. Elaboración propia.</i>	38
<i>Tabla 2: Características del pensamiento del niño desde una visión Neo-Piagetana: Adaptado de Papalia et al (2012).</i>	55
<i>Tabla 3: Enfoque, diseño y procedimientos del GTM. Basado en Richards & Rodgers (2001) con aportes de Littlewood (1981) y Willis (1990).</i>	68
<i>Tabla 4: Enfoque, diseño y procedimientos del OASLT. Basado en Richards & Rodgers (2001) y con aportaciones de Gardner (2011) y Ur (2012).</i>	70
<i>Tabla 5: Enfoque, diseño y procedimientos del Audio-Lingualism. Basado en Richards & Rodgers (2001).</i>	71
<i>Tabla 6: Enfoque, diseño y procedimientos del método TPR. Basado en Richards & Rodgers (1986, 2001. P. 90), enriquecido con aportaciones de Bancroft (1999), Larsen-Freeman & Anderson (2011), Littlewood (1981) y Ur (2012).</i>	73
<i>Tabla 7: Enfoque, diseño y procedimientos del método Competency Based Language Teaching. Basado en Richards & Rodgers (1986, 2001), Anema & McCoy (2010) y Burke (1989).</i>	75
<i>Tabla 8: Enfoque comunicativo. Basado en Richards & Rodgers (1986, 2001).</i>	77
<i>Tabla 9: Tabla de consistencia metodológica. Elaboración propia.</i>	83
<i>Tabla 10: Tabla de consistencia de las fases de la investigación. Elaboración propia.</i>	91
<i>Tabla 11: Instrumentos y técnicas de análisis de datos. Elaboración propia.</i>	93
<i>Tabla 12: Preguntas y objetivos. Elaboración propia</i>	94
<i>Tabla 13: Organización de las estrategias por sus características. Elaboración propia.</i>	120
<i>Tabla 14: Captura de pantalla (ATLAS.ti©). Códigos de inducción cálida y desarrollo de apego.</i>	145
<i>Tabla 15: Resumen de las estrategias didácticas. Elaboración propia.</i>	162
<i>Tabla 16: Matriz de categorías de las TIC y usos en la apertura desarrollo y cierre. Elaboración propia.</i>	169
<i>Tabla 17: Grupo de estrategias y su localización en los resultados. Elaboración propia.</i>	187
<i>Tabla 18: Matriz de estrategias y métodos de enseñanza de lenguas. Elaboración propia.</i>	188
<i>Tabla 19: El MIEEAEL (6.7) analizado desde los métodos del capítulo IV. Elaboración propia.</i>	193
<i>Tabla 20: Estrategia MACE y su relación con los métodos. Elaboración propia.</i>	195
<i>Tabla 21: Estrategia RL y su relación con los métodos. Elaboración propia.</i>	196
<i>Tabla 22: Estrategia PL y su relación con los métodos. Elaboración propia.</i>	198
<i>Tabla 23: Uso de respuesta física total (URFT) y su relación con los métodos de enseñanza de lenguas. Elaboración propia.</i>	199
<i>Tabla 24: Estrategia cantos y juegos dirigidos (CAD) y su relación con los métodos de enseñanza de lenguas. Elaboración propia.</i>	200
<i>Tabla 25: Estrategia (DCASEN) y su relación con los métodos de enseñanza de lenguas. Elaboración propia.</i>	201

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de inglés en edad temprana, tanto en México como en el resto del mundo, es un tema de actualidad que ha sido abordado desde diferentes perspectivas y para fines diversos. *El objeto de estudio de esta investigación es el análisis a profundidad de la caracterización de las estrategias para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar.* En los últimos años, la enseñanza de inglés ha ido cobrando cada vez mayor importancia en el campo de la investigación educativa y la lingüística aplicada, además de otras disciplinas como la psicología educativa y concretamente desde la inteligencia emocional. Los más recientes aportes provienen de las neurociencias, donde se profundiza en el desarrollo de conexiones neuronales mediante el aprendizaje de lenguas. Estas nuevas formas de ver el aprendizaje de lenguas le han conferido al tema un carácter multidisciplinario. En la presente investigación, el acercamiento al objeto de estudio se hace desde el actuar cotidiano en el aula y desde las voces de sus actores. Por tanto, los aportes más significativos al estado del conocimiento se relacionan con: 1) la caracterización de 11 estrategias encontradas y 2) una propuesta de modelo explicativo de las prácticas de enseñanza del inglés en preescolar, resultado de analizar a profundidad el método de enseñanza de un colegio de la provincia de México. De igual manera se identifica un aporte metodológico que se relaciona con un acercamiento desde la cristalización (Ellingson, 2009). Y ciertas innovaciones en el reporte de resultados. Todo ello se verá en detalle en los capítulos 6 y 7 de este trabajo.

Realizar este estudio en una institución privada, permite explorar un espacio donde la investigación educativa no ha fijado suficientemente la atención, por lo que se espera que la experiencia del caso de un colegio en Colima, aporte conocimiento base sobre la implementación de estrategias para facilitar el aprendizaje del idioma inglés que pueda ser generalizado a futuro. Es importante mencionar que los colegios privados no están exentos de los principios normativos que establece el artículo tercero constitucional. La transformación educativa que alienta el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) han constituido la base rectora para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa en el México de las próximas décadas e impacta tanto en el sector de educación pública como en el privado. Lo anterior pone de manifiesto el potencial que tiene observar al interior de las instituciones privadas y descubrir las prácticas educativas que pudieran enriquecer la educación en general.

Entre los ***antecedentes de la investigación*** se pueden mencionar las reformas que han provocado cambios significativos en la enseñanza del idioma inglés a nivel nacional. Destaca en esas reformas la inclusión del nivel preescolar como el nivel para dar inicio con la estimulación para el aprendizaje de esa lengua. Con el fin de instrumentar las diversas acciones que hagan posible la articulación de la enseñanza de inglés con las prácticas educativas, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE por sus siglas en inglés). El PNIEB propone programas de estudio para los tres niveles de educación básica, los cuales han sido elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales. El programa determina los criterios para la formación de profesores, establece lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos, así como para la certificación del dominio del inglés. Cabe mencionar que las certificaciones en el dominio de la lengua, ya han sido implementadas en las instituciones privadas con varias décadas de anticipación. Finalmente es pertinente mencionar que, a pesar de que la enseñanza del inglés en la educación pública es nueva, todos sabemos que en las instituciones de educación privada, tiene un gran camino recorrido. Según Torres S. (2010) la enseñanza de la lengua a nivel privado en México tiene sus orígenes en los tiempos de la colonia.

En los últimos cinco años ha habido un considerable número de estudios sobre la enseñanza de inglés, en temas diversos (Kao, 2015; Adler, 2015; Davis & Degotardi, 2015; Yangin & Eksik, 2015; Ribeiro, 2015; Quig & Chang Ha, 2015; Cummins & Persad, 2014; entre otros). Estos estudios no abordan de manera específica las estrategias para la enseñanza de inglés y tampoco consideran la población analizada en este estudio. Uno de los pocos casos que abordan el tema es el de Kao (2015). Este autor presenta el uso de narrativa, en la región Asia-Pacífico, con el objetivo de facilitar que los niños transiten de un estado de simple escucha a uno activo en el que el niño se convierta en narrador de historias. Si bien el estudio es aplicado en un campo similar, las estrategias utilizadas giran en torno a la narrativa y es más una propuesta de enseñanza que un estudio desde las voces de los actores.

Otros estudios se enfocan en la capacitación de los maestros de lenguas como el de Adler, (2015) y el caso de Davis & Degotardi (2015). Ambos observan la práctica docente para fomentar el trabajo en pares y observar el efecto que tiene en el aprendizaje de inglés en niños. Si bien hay similitudes con el presente estudio, ambos documentos ven el

trabajo en pares como foco y no las estrategias de enseñanza. El estudio de Yangin & Eksik (2015) describe un proceso de capacitación mediante la microenseñanza para maestros en formación, pero no hace énfasis en el impacto en la práctica docente, ni en las estrategias que se implementan en el aula como resultado de la capacitación. Cabe mencionar que estos autores, junto con otros, son tratados a mayor profundidad en el capítulo II. De igual manera como resultado de la revisión de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, en sus volúmenes del XVIII al VXI, publicados entre el 2013 y 2016, se encontraron únicamente tres reportes de investigación relacionados con la enseñanza de inglés como segunda lengua, pero en ningún caso se aborda el nivel preescolar.

El **problema de investigación** será abordado a profundidad en el capítulo siguiente (1.2). Basados en una revisión exhaustiva del estado del arte, se puede afirmar que la literatura deja un espacio para conocer, analizar y comprender a mayor profundidad las características de las estrategias, empleadas en la práctica, para la enseñanza del idioma inglés dirigidas a niños de cinco y seis años que cursan el nivel preescolar. Son pocos los estudios que se enfocan en lo que está sucediendo en la provincia de México. Se identifica una carencia de literatura científica relacionada con las estrategias didácticas y el aporte de las instituciones privadas en México. Es posible encontrar una gran variedad de literatura con “recetas” que se relacionan directamente con estrategias didácticas, pero su fundamentación teórica es incipiente y tiene un fuerte componente desde la mercadotecnia. Estas carencias, se identifican tanto en la literatura internacional, como en la nacional y es más evidente a nivel de estados de la República Mexicana. Por tanto, es necesario conocer más sobre el complejo tema de las características de las estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar, lo que sucede en la provincia de México y los aportes que ofrece el análisis de las prácticas cotidianas de enseñanza de lenguas.

Sobre la **justificación de la investigación**, en el campo contextual, es decir sobre las políticas y prácticas educativas, tras el acercamiento a la literatura, esta investigación se justifica dada la importancia del tema en la actualidad. La educación para todos es un tema recurrente en la agenda de las naciones y en México las reformas en materia de educación colocan el tema en el foco de los intereses de la política educativa a nivel de gobierno nacional y de los gobiernos estatales. La incorporación misma del inglés en la enseñanza pública a través del PNIEB, deja ver que se requiere sacar a la luz la experiencia de las instituciones privadas en el campo de la enseñanza de lenguas. Otro aspecto que

justifica la pertinencia del estudio tiene su origen en la literatura misma, que ha demostrado una falta de tratamiento del tema. En este sentido, las carencias no sólo se relacionan con el abordaje de las estrategias como tema central, si no que, los artículos identificados consideran posturas metodológicas que no han permitido mostrar una visión global y holística del fenómeno (ver capítulo I).

Desde la perspectiva de la práctica, mi experiencia de más de 25 años como docente de inglés en preescolar y mi participación en el proceso de observación de la clase de inglés con niños de cinco y seis años, me permiten confirmar la viabilidad para el abordaje de mi objeto de estudio. Finalmente, me declaro creyente de que el conocimiento de experiencias similares de enseñanza, enriquece la propia experiencia y este argumento práctico también representa una buena justificación para la realización de la presente investigación.

El **objeto de estudio** ha sido identificado como: *el análisis a profundidad de la caracterización de las estrategias para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar*. Dicho objeto se ubica, tal como será desarrollado en el capítulo de metodología, en un escenario denominado *el caso de un colegio en Colima*.

El estudio parte de la **pregunta de esta investigación**¹ *¿Cómo se caracterizan las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar?* De igual forma se establecieron dos preguntas subsidiarias: 1) *¿Cuáles estrategias se utilizan en el salón de clase para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años que cursan el último grado del nivel preescolar?* y 2) *¿Qué características se observan en las estrategias implementadas para enseñar el idioma inglés a niños de cinco y seis años del nivel preescolar?* En concordancia con el problema, y la pregunta, el propósito principal del estudio es: *Analizar las características de las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar*. Los objetivos específicos son: *Identificar las estrategias que utilizan las educadoras en el salón de clase para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años que cursan el último grado del nivel preescolar* y *Discutir las características de las estrategias implementadas para enseñar el idioma inglés a niños de cinco y seis años del nivel preescolar*. Como se puede apreciar el objeto de estudio se

¹ Al ser éste un estudio de caso, se parte de la idea de que la pregunta central debe referirse en detalle al cómo y por qué (Yin, 2009), buscando preguntas abiertas, envolventes y no direccionales, que permitan explorar el fenómeno central.

enfoca en las estrategias para la enseñanza del idioma inglés a niños de cinco y seis años de preescolar.

Sobre la **metodología** de la investigación, como ya se mencionó anteriormente, el objeto de estudio se caracteriza por un alto nivel de complejidad, por lo que se aborda desde el paradigma constructivista (Lincoln & Guba, 2013). El enfoque de la investigación es cualitativo (Denzin & Lincoln, 2013; Creswell, 2013) los procedimientos de abordaje se fundamentan en el método de investigación de estudio de caso (Stake, 1995; Merriam, 1998; Yin, 2009; Flyvbjerg, 2011). El enfoque metodológico seleccionado, como lo señalan Creswell, (2013), Yin (2009) y Sandín (2003), es el adecuado para objetos de estudio complejos y en áreas poco estudiadas con anterioridad. Creswell considera, además, que este tipo de estudios de caso es de carácter lineal, pero iterativo (2013, p. 304), es decir, es lineal porque en él se pueden distinguir las etapas de planeación, diseño, preparación, recolección, análisis y presentación (difusión de los resultados); es iterativo pues este proceso implica el regreso a etapas previas, incluso al punto de partida (Yin, 2009).

El posicionamiento en el paradigma constructivista, el enfoque cualitativo, el método de estudio de casos, las diferentes técnicas y herramientas para la recolección y análisis de datos, contribuyen, junto con la definición del marco teórico, al posicionamiento en múltiples teorías en cuanto a la forma de facilitar la comprensión a profundidad de mi objeto de estudio (Merriam, 1998; Denzin & Lincoln, 2013; Creswell, 2013; Ellingson, 2009; Miles, Huberman & Saldaña, 2013; entre otros). En síntesis, la investigación se realizó en apego a las recomendaciones de diversos autores en el área de la investigación cualitativa, entre los que destacan: Creswell (2013); Denzin & Lincoln (2013); Yin, (2009); Stake, (1995); Merriam, (1998); Flyvbjerg (2011), entre otros y bajo un estricto seguimiento de los lectores y asesores involucrados.

El **esquema del reporte** de investigación incluye siete capítulos. Su estructura representa un esfuerzo por lograr encontrar el punto de convergencia entre lo que demanda el manual de elaboración de trabajos de tesis de la institución y los reportes de estudio de caso desde la perspectiva de Stake (1995), Merriam (1998), Yin (2009) y Creswell (2013). Por lo anterior, he decidido organizar los contenidos de mi reporte en apartados que permiten, por una parte, identificar el caso y por la otra, atender los convencionalismos de la escritura científica. Se parte de una profunda revisión de la literatura del cual surge el planteamiento del problema y se explica el contexto desde una visión macro hasta una micro. Se definen teorías y anexo un apartado especial sobre

métodos para la enseñanza de leguas. La metodología, los resultados y las conclusiones completan la narrativa del caso y los apartados quedan como a continuación se señala.

En el primer capítulo denominado **Planteamiento del problema**, se presenta una reseña de la literatura y la información obtenida que permitió elaborar el planteamiento inicial. Se incluyen además las preguntas central y subsidiarias, así como los objetivos, el central y los específicos, además de la revisión de los conceptos centrales destacando lo relacionado con las estrategias y la educación en preescolar, para finalizar con una serie de características que distinguen el objeto de estudio.

En el capítulo segundo: **Marco contextual**, se aborda el tema desde tres ángulos: el contexto internacional, el nacional y el local, en los aspectos que involucran acciones, disposiciones y políticas que influyen en la educación preescolar en el área del aprendizaje de inglés. El capítulo permite profundizar sobre cómo en México destaca la puesta en marcha del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y la normativa derivada de las reformas educativas.

En el tercer apartado que corresponde al **Marco teórico**, se presenta un posicionamiento desde múltiples teorías para discutir los hallazgos que los datos mismos presentaron tras su deconstrucción en la sección de análisis (Merriam, 1998, Ellingson, 2009). Por su relevancia, se inició con las descripción de las características del niño de preescolar, considerando la teoría del desarrollo cognitivo desde la perspectiva de Piaget (1986, 2000,2001, 2003). El desarrollo cognitivo también se discute con los aportes de Papalia, Duskin & Martorell (2012). Dadas las características del estudio, se incluye la perspectiva interaccionista en el aprendizaje de lenguas de Mackey, Abbuhl & Gass (2012). Finalmente, para comprender a profundidad los conceptos de adquisición y aprendizaje de inglés, se recurre a la teoría naturalista en la adquisición de lenguas de Krashen (1982, 1985) y Krashen & Terrell (1983).

En el capítulo cuarto: **Métodos de enseñanza de segundas lenguas**, se hace un recorrido histórico por los diferentes métodos desde la perspectiva de Richards & Rodgers (2001). Dichos métodos, que han existido a través de la historia de la enseñanza de lenguas, permitieron explicar las estrategias didácticas desde las diversas perspectivas metodológicas y la inclusión de un capítulo como éste, representa un complemento del marco teórico que por su relevancia, constituye un capítulo por separado. Cabe mencionar que el apartado de métodos se enriquece con las aportaciones teóricas de Ur

(2012) y Littlewood (2012) en el área de las estrategias didácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El título quinto: **Metodología**, presenta las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas de la investigación. Se justifica la postura del estudio en el paradigma constructivista y las razones por las que se asumió un enfoque cualitativo. De igual forma se argumenta la elección del método de estudio de casos, se presenta el mapa de ruta de la investigación y un bosquejo de los pasos a seguir en el apartado de diseño de estudio. Posteriormente se describen las técnicas y herramientas para recoger información, junto con la unidad de análisis. Se puntualiza en el proceso de análisis desde múltiples técnicas, partiendo de Miles, Huberman & Saldaña (2014) en la etapa inicial, justificando, además la necesidad de enriquecerlo con los aportes de Bloomberg & Volpe (2008) en una segunda vuelta. Se continúa con las técnicas de análisis desde la teoría fundamentada y la visión de Charmaz, (2006; 2013) y se explica el uso de la plataforma del ATLAS.ti© como una herramienta de apoyo coherente con el método final de análisis. Esta sección cierra con temas relevantes como la lógica que vincula los datos con las preguntas, la validación, la ética y la reflexividad.

En el capítulo sexto: **Análisis y resultados**, se reporta el resultado del análisis e interpretación de los hallazgos. Se inicia con la presentación de lo más relevante de la vida cotidiana del colegio, mediante una descripción breve de un ciclo escolar y, apoyado en la narrativa, se elabora una metáfora que describe lo observado en el caso Colima. Posteriormente, se detallan, una a una, las estrategias identificadas en el caso y se agrupan por su carácter didáctico y se comparan con las relacionadas con la gestión educativa. Finalmente se elaboró un modelo sustantivo es decir, un modelo que sirve para explicar el caso analizado, basado en los datos, lo discutido y fundamentado en mi experiencia como observador del fenómeno. Dicho modelo enmarca a nivel micro y macro las estrategias de enseñanza del inglés en preescolar.

En el capítulo séptimo llamado **Conclusiones e implicaciones**, los resultados son discutidos a raíz de las teorías mencionadas en el capítulo del marco teórico. En este apartado se afina la respuesta a cada pregunta formulada, se elabora el tema del problema de investigación y se explica (desde mi perspectiva y en discusión con los autores) las implicaciones del estudio tanto en lo político como en lo práctico. El capítulo finaliza con la discusión sobre los alcances y limitaciones del estudio.

En la parte final del documento se incluyen los apartados propios de un reporte de investigación que son las referencias bibliográficas y los anexos. Aquí se presentan los documentos que se consideraron relevantes para comprender mejor la investigación y algunas etapas del proceso. Entre los anexos destaca el mapa de ruta, que en su versión completa permite identificar a detalle las diferentes fases de la investigación.

Con relación a las **definiciones fundamentales**, es pertinente mencionar tres conceptos que serán esenciales. 1) *estrategias* definidas como el conjunto de procedimientos, técnicas o herramientas que utiliza la educadora en el salón de clases para enseñar, considerando la flexibilidad y la reflexión como características clave, para el logro de aprendizajes significativos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). 2) *Aprendizaje de segunda lengua* se refiere a los procesos intencionales ligados a la educación formal para incorporar una lengua distinta a la materna (Krashen, 1985). 3) El término *preescolar* se refiere al periodo formativo y de desarrollo en el que se encuentran los niños y las niñas del Caso Colima y se relaciona con otros términos, tales como: preprimaria, tercero de preescolar o kínder III y corresponde al grado previo al primer año de primaria (SEP, 2004). Otras definiciones son abordadas en el capítulo dos y las aquí mencionadas son retomadas a mayor profundidad.

Sobre las **delimitación de los alcances y asunciones importantes** se puede afirmar que de las limitaciones identificadas en los estudios de caso, y que impactan de forma directa en esta investigación, destaca lo complicado del método mismo, pues según Gerring (citado en Flyvbjerg, 2011) el estudio de caso, como método, sobrevive en lo que él denomina “un curioso limbo metodológico”. Esto se debe a la falta de claridad en la delimitación del foco de atención del caso, que puede ser un factor que limite la comprensión de lo encontrado. En este sentido, el caso Colima, escenario para abordar el objeto de estudio, no toca ese limbo metodológico, pues el foco de la investigación está claramente definido en las estrategias de enseñanza. Considero que esta claridad en la definición del foco facilita la comprensión del estudio y de los hallazgos. Profundizando sobre lo que implica estar en ese limbo, se puede mencionar que se debe a que muchos investigadores consideran a los estudios de caso son más bien un punto de partida o una herramienta de la investigación y no un método en sí. En este sentido, el apego a los procedimientos que establece el método para investigar a profundidad, hace que esta limitación sea superada. De igual forma, el método de estudio de caso es ideal para abordar las prácticas de enseñanza de inglés y lo que significan para sus actores, como lo

señala Merriam (1998). El estudio marca una frontera clara, pues se enfoca en la enseñanza como proceso único. Sin embargo, el aprendizaje es abordado, en este caso, como un producto derivado de la acción de enseñar, que no puede quedar fuera. Se parte del supuesto de que las estrategias facilitan la enseñanza del inglés y se busca identificar cuáles son esas estratégicas y qué características tienen en este contexto particular.

Finalmente y a manera de conclusión de la introducción, queda claro que este apartado establece los fundamentos de la investigación. En él se presenta un bosquejo de la investigación presentando de forma breve los aspectos más relevantes de los antecedentes, el contexto, las teorías y metodología. Se hace un recorrido por los contenidos del documento y se presentan, para el conocimiento del lector, el objeto de estudio, las preguntas y aspectos relacionados con la justificación de esta investigación. Esta visión general del estudio permite avanzar en la descripción a mayor profundidad de cada uno de los puntos aquí tratados. Partiremos por analizar, en el siguiente apartado, el estado del arte con la intención de identificar el problema y elaborar un planteamiento del mismo.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LO QUE SE SABE Y LO QUE SE DESCONOCE SOBRE LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN PREESCOLAR.

El presente capítulo contiene una revisión de la literatura que aborda el tema de investigación seleccionado, la identificación, definición y planteamiento del problema, posteriormente se hace una descripción de los conceptos centrales, a saber: estrategias didácticas, enseñanza de lenguas y de manera específica, lo relacionado con la enseñanza de inglés a niños de cinco a seis años. En el apartado del estado del arte, se abordan las tendencias actuales en la enseñanza del idioma inglés y los hallazgos de otras investigaciones. Hacerlo en este apartado, permite identificar las oportunidades de generar nuevos elementos que surgen de la revisión del estado del conocimiento y con ello se verifica la relevancia del estudio.

1.1. Partiendo de la revisión de la literatura para identificar el vacío en el estado del conocimiento.

La producción científica en relación con la enseñanza de lenguas es muy amplia y con una gran variedad de enfoques. Ello sustenta la afirmación de que el tema es actual y de un interés a nivel mundial. En la actualidad, *el inglés es uno de los idiomas más hablados en el mundo (...) se ha convertido en la lingua franca, por lo que constituye el principal idioma de comunicación internacional* (Texidor, Reyes & Echevarria, 2016. p. 271). Además, en el ámbito internacional, hoy más que nunca resulta imprescindible aprender este idioma, pues su uso se extiende a casi todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano. En la era de la globalización el inglés ha sido considerado como la lengua internacional, una lengua franca que afecta, en mayor o menor medida, a los diversos campos disciplinarios y profesiones. En otras palabras, es una necesidad evidente, pues se trata de la herramienta que permite la comunicación con personas e instituciones de otros países, y la forma en que se enseña adquiere un carácter trascendental, pues son precisamente las formas de enseñar o las estrategias implementadas en la enseñanza, las que darán como resultado el éxito o el fracaso en el logro de la competencia comunicativa. Desde esta óptica, la relevancia que tiene investigar las estrategias didácticas para la enseñanza de inglés se hace evidente.

La literatura que trata el tema de la enseñanza de lenguas en los últimos cinco años es muy amplia y variada, por lo que la revisión se ha enfocado en el nivel que interesa a este estudio, es decir, la enseñanza de inglés en la edad preescolar. Los documentos identificados como relevantes, fueron revisados a mayor profundidad y para efectos de un resumen en este documento, se han organizado por grupos que comparten características similares en alguno de sus contenidos, es decir, por la forma en que abordan las estrategias: 1) el grupo de los que estudian estrategias específicas. 2) El grupo de los que se basan en modelos o enfoques para la enseñanza del inglés o de lenguas y 3) el grupo de los que comparten teorías o metodologías de investigación. Esta organización en grupos, permite ver la gran diversidad de formas en que se ha estudiado el tema, a la vez, muestra los temas en los que se centra la investigación y por consiguiente la falta de conocimiento. Lo anterior permite identificar por qué es relevante un estudio con estas características para el estado del conocimiento. Los grupos quedan como se muestra en la ilustración 1.



Ilustración 1: Esquema de la reseña de la literatura. Elaboración propia.

A continuación se abordan cada uno de estos grupos de estudios. Se podrá apreciar en la literatura revisada una gran variedad de estilos, enfoques y formas de abordar el tema de la enseñanza de lenguas. De igual modo, la revisión de cada uno de estos autores permite identificar áreas potenciales de estudio, una de ellas es precisamente estudiar las estrategias utilizadas para enseñar a niños en edad preescolar en la provincia de México.

1.1.1. Estudios basados en la literatura y centrados en habilidades lectoras.

Parecería que para las investigaciones en este primer grupo de estudios lo relevante es el uso de la literatura, el cuento, la narrativa, las historias, la poesía, entre otras. Hatami (2015) explora el potencial de usar secuencias formales (por ejemplo: simple fillers, collocations, phrasal verbs, idioms, proverbs, and standardized phrases) en lugar de la enseñanza de palabras aisladas (vocabulario). Hatami analiza el potencial de las

secuencias formales y su impacto en el aumento en la comprensión del lenguaje. Por otro lado, Egbert & Neville (2015) investigan el uso de historias, cuentos o textos literarios, asociados al uso de las TIC como medios para explorar y descubrir sus efectos en los procesos de alfabetización. De acuerdo con los autores, es fundamental tanto el uso de la literatura, como la incorporación de las TIC para la educación en el siglo XXI. Puedo concluir que ambos estudios tienen en común la enseñanza de un inglés holístico y ninguno describe las características de las estrategias utilizadas.

Con respecto a enseñar la lengua de forma holística o fraccionada, Guerrero Ibáñez (2014) en su trabajo de tesis doctoral, explora la utilidad del apoyo extra-escolar para el aprendizaje de vocabulario en inglés, identificando la importancia que tiene la estimulación extracurricular o “no formal” (p. 41). Considero que un estudio como éste, sólo deja ver de forma parcial el tema de aprendizaje de vocabulario en entornos no educativos. Klop, Visser, Booysen, Fourie, Smit & Van der Merwe (2013) exploran un tema que involucra contexto visual y la narrativa en dos grupos de niños de seis y ocho años de edad respectivamente. Los autores presentan sus resultados desde dos perspectivas: 1) la micro-estructural, es decir en relación con la productividad oral (total de palabras), la complejidad sintáctica y léxica, y 2) la macro-estructural, que hace referencia a las medidas de cohesión (completo, incompleto, errores) y estructura de la historia. Como resultado del estudio, concluyen que ambos métodos produjeron narrativas similares en los dos grupos y que presentar elementos visuales durante las narraciones no influye en la narrativa de los niños. Se puede identificar que ambas investigaciones abordan el tema de la enseñanza apoyada con literatura y narrativa. Desde mi punto de vista, no queda claro si el uso de contexto visual y narrativa son tratadas como estrategias de enseñanza, como método o técnica.

Khatib & Daftarifard (2013), por su parte, realizaron un estudio para ver el efecto que tiene en la motivación hacia la lectura en inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés) el uso de poemas. Los autores pudieron identificar que el método de enseñanza de los profesores afecta la motivación hacia la lectura. Cuando el proceso es valorado positivamente es posible lograr que el estudiante desarrolle la motivación intrínseca que, a su vez, se convierte en la voluntad para leer de forma autónoma. Aun cuando el estudio tiene en común con el caso de un colegio en Colima el contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, la investigación se enfoca exclusivamente en analizar el impacto del uso de poemas en la motivación, lo que no queda claro son las

estrategias implementadas al momento de presentar los poemas y tampoco el beneficio obtenido en cuanto al aprendizaje propio de la lengua.

Walker, Sanderson, Robbins, Jewett, Hanko et al. (2015) discuten sobre las posibilidades y el potencial de la literatura tanto para adultos como para niños, dentro y fuera del salón de clases; los resultados de su investigación muestran que la literatura es un medio importante para desarrollar una perspectiva multicultural y promover el entendimiento de los contextos sociales. Sin embargo, no aportan datos específicos sobre las estrategias, en el aula, para lograr ese nivel de entendimiento de lo social. Thakarar (2015) hace una propuesta sobre los tipos de literatura que se pueden utilizar, dependiendo las edades y contextos de los niños que aprenden inglés como lengua extranjera (EFL) y como segunda lengua (ESL); adicionalmente, define el perfil del docente de lenguas como promotor de una perspectiva literaria que rompa con el aburrimiento y la monotonía. A ellos se agrega Abdelhalim (2015) quien explora el desarrollo de EFL desde la perspectiva del desarrollo de habilidades para la vida y aprendizaje de lenguas mediante un programa basado en la literatura, dando como resultado una propuesta a detalle para la enseñanza con ese fin. Tanto el documento de Thakarar como el de Abdelhalim, proponen opciones de uso de la literatura, lo que coloca a estos estudios en un campo distinto al del caso de ésta investigación.

Finalmente, en el grupo de estudios relacionados con la lectura y las habilidades lectoras, Hoffmeister & Caldwell-Harris (2014) hacen un acercamiento a la adquisición de inglés como segunda lengua (ESL) por medio de la lectura en niños con discapacidad auditiva. Coincido con los autores en que aún cuando la investigación la realizan en niños con problemas auditivos y sordera, el impacto que una propuesta de estimulación puede tener en entornos ESL es evidente. En las conclusiones de su investigación, presentan la fundamentación teórica de su modelo de enseñanza, haciendo especial énfasis en las características para la enseñanza de la segunda lengua y la lectura como facilitadora del aprendizaje significativo. Destaca en el estudio el hecho de que se hace en un entorno de aprendizaje distinto al de mi objeto de estudio y aun cuando la propuesta está dirigida para niños con discapacidad, los autores proponen un modelo interesante basado en la lectura. En conclusión, lo que hace diferente al estudio de estos autores, con esta investigación, son las características de la población estudiada, el contexto para el aprendizaje de lenguas y el enfoque centrado exclusivamente en la lectura.

1.1.2. Investigación sobre modelos y enfoques de enseñanza centrados en el estudiante.

Para los autores de este grupo de investigaciones, el punto de atención son los modelos y enfoques de enseñanza, mostrando visiones meramente teóricas de la enseñanza de lenguas y dejando de lado las estrategias como tales. Como es el caso de Gordillo (2011) quien en un estudio basado en los contenidos, recoge distintas propuestas orientadas a mejorar la comprensión oral en inglés, lo que le permite identificar cómo, desde la aproximación teórica, ciertas estrategias facilitan el aprendizaje. Sus propuestas se basan en contenidos específicos y en un marco cognitivo determinado. El estudio concluye con una serie de sugerencias para que el maestro de lenguas pueda facilitar la incorporación de nuevos aprendizajes y usos de la lengua. La limitación de este estudio se localiza en el foco, que es en una sola habilidad (la producción oral), si bien las estrategias basadas en los contenidos son interesantes, su aplicación en preescolar es poco significativa por el marco cognitivo del modelo.

En la misma línea, pero con una perspectiva más crítica y con fundamento en los enfoques basados en inteligencias múltiples, inteligencia emocional y estilos de aprendizaje, Barrantes (2012) publicó un caso de enseñanza-aprendizaje del inglés basado en la “paranoia constructiva”. Según el autor, el término fue planteado por primera vez por Oppenheimer y es utilizado para criticar la eficacia actual en la enseñanza de inglés. Pero no se queda en la crítica, pues el autor recomienda lo que debería hacerse para obtener resultados más satisfactorios. Concluye que es necesario “desarrollar una propuesta de reestructuración en el enfoque, el currículo y la metodología en la enseñanza del idioma” (p. 131). Considero que ambos estudios difieren de lo que aquí buscamos en cuanto a la base de la enseñanza y dejan libre la oportunidad de profundizar en el tema de las estrategias.

1.1.3. Estudios enfocados al desarrollo de competencias.

La necesidad de enfocarse en el producto de la enseñanza también es tema de investigación desde diferentes perspectivas. Castañeda & Cruz Gayosso (2012) comparten sus hallazgos de un estudio exploratorio, en cuanto al desarrollo de competencias en la adquisición del idioma inglés, concluyendo que es importante y relevante, basar los cursos de inglés en las necesidades de los alumnos y en contextos reales, considerando en todo momento el nivel educativo. Desde un estudio similar, Rueda & Wilburn (2014) hacen una

evaluación de los enfoques teóricos para la adquisición de una L2 desde la práctica educativa, repasando las características del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), particularmente de tercer grado de preescolar y la necesidad de desarrollar el bilingüismo mediante la apropiación de prácticas del lenguaje que le permita al niño expresarse y desarrollar la conciencia sobre otras culturas. De forma concluyente, Rueda & Wilburn (2014) afirman que “cuando se conjugan las corrientes teóricas, psicológicas, filosóficas y pedagógicas, los avances tecnológicos y las cuatro habilidades comunicativas, en un ambiente interactivo, dinámico y participativo, se contribuye a la internalización de su aprendizaje y posteriormente al uso de la información adquirida” (p. 26). Como se puede apreciar, es muy poca la similitud de estos estudios con lo que aquí se quiere observar, que se relaciona con prácticas de enseñanza reales.

1.1.4. Documentos enfocados en la formación docente.

Una buena cantidad de autores consideran al docente y las acciones que lo rodean como el foco de sus investigaciones. Desde esta perspectiva parecería que la formación de los profesores es la pieza clave. Temas como capacitación, desempeño docente, formación, educación continua y otros similares presentan las inquietudes con relación al papel del maestro en el aula de lenguas. Olivero (2015) analiza la importancia de proveer a los profesores de lenguas novatos con los conocimientos y prácticas de enseñanza necesarios. Como resultado de su estudio de caso, el autor propone una técnica para involucrar a los nuevos maestros en prácticas significativas de aprendizaje mediante el análisis de su propio desempeño en el salón de clases, mientras que Daniel (2015) describe como desarrolló una pedagogía de empatía, de integraciones críticas y desde múltiples perspectivas, entre candidatos a maestros de lenguas con la finalidad de que éstos desarrollaran su propia conceptualización de la enseñanza de inglés. Si bien los autores hablan de estrategias para la enseñanza significativa, queda claro que el enfoque es totalmente diferente al del objeto de estudio de esta investigación.

Por otro lado, Shaver (2015) examina la diferencia entre las estrategias de aprendizaje de lenguas utilizadas por maestros en formación y la relación entre éstas y el desempeño docente. En este estudio se utilizaron cuestionarios, encuestas, así como los resultados de una prueba de logro y eficiencia y a partir del análisis de regresión múltiple. El estudio concluyó afirmando que los estudiantes (profesores de lenguas en formación) comparten similitudes en seis estrategias que son: memorísticas, cognitivas,

compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales. Estos resultados le permiten a la autora recomendar programas de formación y actualización que habiliten a los profesores para un uso más amplio de estrategias didácticas. Considero que es un enfoque interesante pero sigue dejando el espacio para investigar las estrategias desde otra perspectiva.

1.1.5. Estudios fundamentados en teorías de la adquisición de lenguas.

El abordaje sobre la adquisición o aprendizaje de lenguas no estaría completo sin la visión sobre las teorías y lo relacionado con el tema de la enseñanza de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Para Rueda & Wilburn (2014) lo relevante son los enfoques teóricos que sustentan la práctica docente para la adquisición de una segunda lengua. Sin duda representa un abordaje interesante, pero lejano de lo que se pretende observar en el caso Colima, por centrarse en los enfoques teóricos de la práctica docente. Por otro lado, en Chile, Fuica & Soto-Barba (2014) en su artículo titulado *Ajustes fonético-fonológicos en niños(as) de 4 a 5 años que aprenden inglés como segunda lengua*, presentan resultados de un estudio comparativo entre dos grupo de diez niños hispano-parlantes cada uno, cuya escolarización se realiza en uno de ellos en inglés como segunda lengua y en el otro en inglés como lengua extranjera. El estudio es interesante para esta investigación pues se refiere a un entorno latinoamericano, los niños son de la edad preescolar similar a este estudio y los resultados hablan del efecto de los entornos educativos, pero dejan el espacio de las estrategias didácticas, su análisis y características fuera de sus conclusiones.

1.1.6. Estudios centrados en la edad del niño y manuales de estrategias

En los estudios revisados con enfoque en la edad del niño en el nivel preescolar encontramos un tema común, el aprendizaje de lenguas en edad temprana, que es abordado desde una gran variedad de métodos de investigación y desde perspectivas filosóficas distintas. También identifiqué mucha información de tipo comercial y algunos estudios poco confiables sobre el tema, pero hay pocos estudios formales (bibliografía y artículos de carácter científico de revistas indexadas y/o arbitradas) que cubran en su totalidad el tema de las estrategias didácticas para la enseñanza de inglés a niños de preescolar y en entornos como en el caso Colima.

Copland, Garton & Burns (2013) en su artículo *Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities*, se enfocan en revisar los retos que enfrentan los maestros de inglés que trabajan con niños, entre los que se encuentran los relacionados con: la motivación; el habla a nivel del niño; las diferentes habilidades para el aprendizaje; la enseñanza en grupos numerosos; la disciplina; la enseñanza de la escritura y la gramática. En esta misma línea, DeKeyser (2012), en su artículo titulado *Age effects in second language learning* enfatiza en la importancia de la adquisición de segundas lenguas en etapa inicial (cero a seis años). Mercáu (2009) en su publicación *La enseñanza escolar temprana del inglés* hace una serie de reflexiones para aclarar la idea de que “cuanto antes empiecen los niños mejor” concluyendo que es conveniente aprender una lengua extranjera en edad preescolar. Finalmente, Tekin (2015) realizó un estudio cualitativo para conocer el impacto de las creencias de los padres sobre el aprendizaje de EFL en edad temprana, sus hallazgos demuestran que los padres confían en los beneficios, retos y aportaciones que tiene el aprender EFL en edad temprana. Los autores anteriores consideran a la edad temprana como un factor determinante del éxito en el aprendizaje de segundas lenguas, pero no hacen mención alguna sobre las estrategias para promoverlo.

La mayor referencia a las estrategias para la enseñanza de inglés o de lenguas se encuentra en los libros del maestro de las series comerciales de libros de texto o manuales para la enseñanza de inglés. Para efectos ilustrativos, solo mencionaré algunos de ellos. Sancho Passe (2013) ofrece un manual con propuestas que van desde la planeación de la clase hasta formas para involucrar a los padres de familia en el trabajo escolar. Un libro muy consultado por profesores de inglés para niños es el de Scott & Ytreberg (1990), y la razón es que ofrece una interesante cantidad de actividades que se pueden implementar en el aula. No las maneja como estrategias de forma específica, pero si hace un recorrido por las características de los niños y justifica sus propuestas en lo significativas que pueden ser para ellos. Por su parte, Robinson & Saxby (2016) en su serie *Fun for starters* proponen juegos, revisión temática de vocabulario, uso de canciones y objetos reales, entre otras. El manual del maestro incluye las estrategias paso a paso, para que sepan qué hacer antes, durante y después de la presentación y el libro otorga derechos para reproducir total o parcialmente sus propuestas.

La serie de libros de texto para preescolar llamada *Balloons* y la serie *Pockets* ambas escritas por Herrera & Hojel (1998), ofrecen una completa variedad de estrategias entre

las que destacan el uso de las TIC. Su propuesta establece como estrategias básicas, la introducción al tema (*warm up*), la presentación de contenidos (*presentation*) y la práctica (*practice*). Adicionalmente, establece los parámetros de evaluación del aprendizaje y formas divertidas de ampliar las actividades en el salón de clases y en la casa. A pesar de que la fecha de impresión es de 1998, mi experiencia personal me permite afirmar que, la serie sigue siendo utilizada aún en nuestros días. La lista podría continuar, sin embargo, la diferencia entre las distintas series de libros de texto y manuales es mínima, pues en general, ofrecen una serie de propuestas que si bien se fundamentan en teorías de la enseñanza, su finalidad es comercializar sus productos y eso los coloca en un apartado especial de la producción literaria relacionada con la enseñanza de idiomas y concretamente de la enseñanza de inglés para niños de preescolar. Según mi experiencia, muchas escuelas, incluyendo la del caso, utilizan métodos de enseñanza del inglés basados en paquetes de libros, audiovisuales comerciales, etc. De alguna manera es la industria la que marca, en buena parte, las estrategias.

1.1.7. Investigaciones sobre el juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Hay una gran cantidad de estudios que consideran estrategias específicas para la enseñanza del inglés. Destacan entre ellas las que se basan en el juego, lo que es comprensible cuando hablamos de enseñar a niños. Fatemeh, Manije, Hossein & Arman (2015) exploran el aprendizaje incidental de vocabulario mediante el juego, en niños persas que estaban aprendiendo inglés como lengua extranjera. Los resultados mostraron un significativo desempeño del grupo intencional, en lo que se refiere a la comprensión de la tarea, por lo que los autores concluyen que el juego, como estrategia didáctica, promueve el aprendizaje significativo en aprendices de EFL en edad temprana. Por su parte, Musyoka (2015), explora el potencial del juego en niños con discapacidad auditiva en aulas escolares con un ambiente bilingüe. Los resultados fueron alentadores pues la estrategia demostró tener efectos positivos que pueden ser replicados en ambientes de L2.

También, Mahmoudi & Jafari (2015), estudian el efecto del juego utilizado durante la enseñanza de la gramática en niños iraníes de edad temprana, encontrando que en el grupo experimental de su estudio se distingue un considerable avance en cuanto al gusto por el aprendizaje y el aprendizaje mismo de gramática. En otro estudio, Juan Rubio & García Conesa (2013), hacen especial hincapié en el uso de rimas y canciones en la

enseñanza de inglés a niños y concluyen que se aprecia un impacto significativo del juego en el aprendizaje, pues presenta una “buena perspectiva de la cultura inglesa” (p. 183). Los hallazgos presentados en este apartado, fortalecen la idea del aprendizaje en edad temprana y dejan espacio para profundizar en los efectos que el juego como estrategia “poco estructurada” o *prêt-à-porter* puede tener en la adquisición de la lengua o en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en niños de cinco y seis años de edad.

1.1.8. Documentos sobre metodologías de investigación y métodos de enseñanza.

El panorama de los estudios en el área de la enseñanza de lenguas no estaría completo sin la visión de las formas en que ha sido abordado el tema, es decir desde su metodología de investigación y desde los métodos mismos de enseñanza. Desde lo cualitativo, ya sea como estudios de caso, investigación acción participativa o estudios de corte cuantitativo, con objetos de estudio centrados en métodos como el aprendizaje basado en tareas, el de respuesta física total o cualquier otro. Estos estudios tienen en común el aprendizaje en edad temprana en que fueron aplicados. Winston, (2014) realiza un estudio de tipo investigación-acción para identificar el uso de la dramatización en el aprendizaje de inglés, en el cual realizan una propuesta de diversas formas en las que la actuación puede ser integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, desde un enfoque holístico y ecológico. Por otra parte, Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez Blanco (2010), concluyen que “las canciones representan una herramienta indiscutible para desarrollar capacidades de escucha y expresión” (p. 345), mientras que Canga (2012), explora el uso del método de Respuesta Física Total (TPR por sus siglas en inglés) encontrando que favorece no sólo la competencia lingüística, sino también el desarrollo intelectual, derivado del acercamiento que el aprendizaje de una segunda lengua permite a una cultura distinta, así mismo, sugiere complementar con actividades basadas en la narración de historias adaptadas al contexto de los aprendices.

Autores como Sample & Michel (2014), realizan un estudio exploratorio sobre los efectos de la complejidad, precisión y fluidez en la repetición de tareas orales hechas por niños. El estudio se enfoca en el efecto que tiene en los niños que aprenden EFL mediante el uso de aprendizaje basado en tareas (TBL por sus siglas en inglés). Es destacable la forma en que los autores rescatan la práctica de la repetición, pero su aporte se limita a la discusión del tema. Roessingh (2014), en Canadá, realizó una propuesta de estrategias centradas en TBL y Su & Liang (2015), en Australia, exploran el uso de CDs y DVDs para

asignar tareas (TBL). Los tres estudios se enfocan en el método, como mencioné anteriormente, estos aportes representan una pieza clave sobre el tema que aquí tratamos, pues las estrategias para la enseñanza de lenguas deben tener un origen metodológico, sin embargo, dejan libre el campo a un abordaje desde un estudio de caso, pues lo que sucede en el salón de clase es lo que, tras una sistemática y clara deconstrucción, puede contribuir directamente al estado del conocimiento.

1.1.9. Investigaciones sobre las teorías del desarrollo y tecnologías en la enseñanza de lenguas.

Para otros autores, el desarrollo del niño y la incorporación de tecnologías representan un tema interesante, actual y de alcance global; sin embargo, para efectos de esta investigación, al dejar de ser las TIC el foco de atención, su relevancia se reduce a el efecto que tienen cuando las estrategias implementadas, para la enseñanza de lenguas, se basan en la tecnología. Contreras Izquierdo (2008) tras un análisis de los diferentes métodos y una breve revisión de autores, considera que las TIC son herramientas de apoyo del docente. El autor señala el papel primordial de la interacción de los enfoques comunicativos, y rechaza las corrientes conductistas. Lee (2015), en su estudio de caso, analiza la relación que tiene la edad, el nivel socioeconómico y el uso de medios digitales. Concluye que éstos favorecen el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades. Por su parte. Moura (2015) explora el uso de juegos de “Arcade” descubriendo que tienen un impacto positivo en la motivación para el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de habilidades del lenguaje en niños de nivel elemental. Hamari & Nousiainen (2015) analizan el impacto del uso de juegos basados en la tecnología para identificar la actitud de los maestros hacia la incorporación de las TIC. Finalmente Kist & Pytash (2015) observaron las habilidades docentes para incorporar blogs y otros medios electrónicos.

Rao & Skouge (2015) describen formas de proveer a los niños con discapacidad de oportunidades para practicar habilidades y convertirlos en productores de conocimiento, mediante el uso de multimedia. Bagiati, Yoon, Evangelou, Magana, Kaloustian & Zhu (2015) exploran el panorama de los recursos online para profesores de preescolar y Al Malihi (2015) explora la percepción y disposición de los profesores para enseñar a niños en el nivel elemental en Saudí Arabia. A manera de conclusión de este grupo de investigaciones, queda claro que hay una fuerte relación entre las estrategias y la enseñanza con TIC. Pero también entre otros factores como: el rol del profesor, su

capacitación en los conocimientos y las habilidades necesarias para incorporar la tecnología, en la adecuación de lo incorporado de acuerdo a las características de desarrollo del niño, las creencias de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, los enfoques metodológicos, la normatividad, la gestión educativa y el desapego a modelos de enseñanza tradicional. Algunos de estos múltiples factores tienen posibilidades de manifestarse en esta investigación.

1.1.10. Estudios sobre temas poco comunes relacionados con la enseñanza de lenguas.

Con todo lo anterior es posible identificar que hay ausencia de temas medulares en el estado del conocimiento. Se mencionarán de forma resumida una serie de estudios que desde su título dejan ver que las estrategias para la enseñanza de inglés a niños de preescolar no han sido abordadas de manera exhaustiva. Encontré que en la literatura revisada, algunos autores exploran áreas del aprendizaje de lenguas que requieren de conocimientos específicos. Por ejemplo: 1) Montazeri, Hamidi & Hamidi (2015) exploran el tema del habla interna (Private Speech). 2) Üstünel & Östürk (2014) realizan un estudio para identificar el impacto de las clases enriquecidas de forma cultural en estudiantes del quinto y séptimo grado del sistema escolar de Turquía. 3) Yanez (2014) presenta la cultura de niños hispanos como un medio para enriquecer el aprendizaje. 4) Ke (2014), explora una propuesta de incorporación de inglés como lengua franca en Taiwán. 5) Henry (2015), Badri Abbas, Badri Ali, & Badri G. (2015) exploran el efecto de la enseñanza periférica en entornos EFL para mejorar el aprendizaje de vocabulario. 6) Main, Zhou, Bunge, Lau & Chu (2014), estudian la relación que existe entre la familia, el control riguroso y el desarrollo de habilidades matemáticas y la alfabetización en inglés. 7) Magruder, Hayslip, Espinosa & Matera (2015) proponen enfocarse en proveer experiencias comunicativas personalizadas. 8) Genesee (2015) hace una revisión de lo encontrado en estudios sobre aprendizaje dual de la lengua, en entornos escolares y no escolares.

Como se puede apreciar en este último grupo de investigaciones, los estudios se enfocan en temas poco tratados que se relacionan con la enseñanza de lenguas. Esta multiplicidad permite afirmar que el tema puede ser abordado desde diversas perspectivas, una de ellas es sin duda, la elegida para este estudio, ya que se aborda el tema de las estrategias desde la experiencia y voz de los propios actores, en un grupo de preprimaria, es decir niños de cinco y seis años de edad y en un colegio privado. Como

observador me coloco en el centro de la investigación desde un posicionamiento epistemológico constructivista, que me permitirá presentar un estudio de caso sólido. Esta investigación aporta conocimientos sobre lo que se hace en la provincia de México, desde una perspectiva holística, en cuanto a las estrategias utilizadas para la enseñanza de inglés y desde las voces de los actores. Queda claro que, en la literatura revisada, no hay estudios similares al caso de un colegio privado en el estado de Colima, México.

1.2. Problema: *Se sabe poco sobre las características de las estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés en el preescolar de la provincia de México.*

Partiendo de la reflexión y análisis de la literatura discutida en los diferentes grupos de investigaciones (1.1.1 a 1.1.10), considero que se necesita saber más sobre las características de las estrategias observadas en la práctica docente cotidiana en el salón de clases. Observar qué pasa en las aulas de una institución privada que ha venido enseñando inglés por más de tres décadas, puede aportar conocimiento relevante en cuanto a un modelo educativo, el tipo de estrategias y las características que las distinguen, las formas en que las implementan y sobre el efecto que tienen en el aprendizaje. Como se ha podido apreciar en la reseña de la literatura, en los grupos arriba presentados se ha identificado que en los estudios más recientes hay un interés general por profundizar en el conocimiento de lo que sucede en las aulas, de lo que dice la teoría que debería suceder y de otros tantos factores que influyen en el aprendizaje de una lengua. Este análisis del estado del arte, ha permitido identificar como problema de investigación que: *Se sabe poco sobre las características de las estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a nivel preescolar, específicamente en niños de cinco y seis años en la provincia de México. Esta carencia de conocimiento se identifica tanto en la literatura internacional, como a nivel nacional, siendo más evidente la falta de información a nivel de estados de la República Mexicana, como en el caso del estado de Colima.* Este problema debe abordarse pues tanto instituciones educativas en las provincias de México, como en el mundo entero, han incluido en sus planes curriculares la enseñanza de inglés en preescolar, con miras a mejorar los procesos áulicos y pedagógicos.

El problema es claro, pues los estudios de los últimos años, se han enfocado en revisar el papel del docente en el proceso de enseñanza. También dichos estudios se han centrado en ofrecer propuestas para la implementación y uso de estrategias específicas o en observar el desarrollo de habilidades concretas y en niveles educativos diversos.

También se han encontrado múltiples estudios sobre métodos específicos para la enseñanza de lenguas y algunos en los enfoques curriculares, en temas orientados a propuestas para enseñar a niños. Predominan las experiencias sobre uso del juego, de la literatura, de la cultura y muchos otros más. Es poco o nulo el enfoque en la realidad del salón de clases, en la observación de lo que sucede en el aula de forma cotidiana y por un periodo extenso. Lo que este estudio puede aportar al estado del conocimiento, es una visión general de las estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de cinco y seis años en un pequeño estado de la provincia de México. Se puede ampliar el estado del conocimiento en cuanto a una caracterización de las estrategias utilizadas en el aula. El método elegido para la investigación, también representa un aporte al estado del conocimiento pues parte de un estudio de caso que se apoya en la teoría fundamentada para el análisis de la información recabada, así como en el uso de software para la captura, presentación y análisis de los datos recabados. Finalmente, el producto se presenta a través de múltiples formas de representación sustentadas en la cristalización.

1.2.1. Pregunta central y subsidiarias. Definiendo el enfoque de la investigación.

La presente investigación parte de la siguiente pregunta: *¿Cómo se caracterizan las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar?* Adicionalmente, se han elaborado dos preguntas subsidiarias que permiten englobar los temas que delimitan las fronteras del objeto de estudio desde una postura holística.

1) *¿Cuáles estrategias se utilizan en el salón de clase para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años que cursan el último grado del nivel preescolar?*

2) *¿Qué características se observan en las estrategias implementadas para enseñar el idioma inglés a niños de cinco y seis años del nivel preescolar?*

1.2.2. Objetivo central y objetivos específicos. Planteamiento de las metas a alcanzar en esta investigación.

El objetivo principal de este estudio es: *Analizar las características de las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar.* De acuerdo con las preguntas subsidiarias y el propósito central identificado, los objetivos específicos del estudio son:

I. *Identificar las estrategias que utilizan las educadoras en el salón de clase para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años que cursan el último grado del nivel preescolar.*

II. *Discutir a profundidad las características de las estrategias implementadas para enseñar el idioma inglés a niños de cinco y seis años del nivel preescolar.*

1.3. Conceptos básicos que definen el objeto de estudio y necesarios para la investigación.

La definición de los conceptos básicos busca facilitar la comprensión y permitir unificar algunos de los elementos que se utilizan en la literatura, para asumir los propios de esta investigación. La palabra *estrategia* tiene una connotación y origen militar, algunos autores usan como sinónimo para definirla términos como: conductas de aprendizaje, tácticas e incluso técnicas (Griffiths, 2013). El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2012), define estrategia como: el arte o traza para dirigir un asunto y en didáctica como: propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir y que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), señalan que las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma “reflexiva y flexible” para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, agregando que son “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (p. 180). Griffiths (2013) define las estrategias didácticas como las técnicas o herramientas que un aprendiz debe usar para adquirir conocimientos. Tomando los elementos del concepto de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) para efectos de este estudio, entenderemos a las estrategias como: *el conjunto de procedimientos, técnicas o herramientas que utiliza la educadora en el salón de clases para la enseñanza, considerando la flexibilidad y la reflexión como características clave para el logro de aprendizajes significativos.*

En lo que se refiere al concepto de *aprendizaje de una segunda lengua*, Ellis (2003) lo define como “la forma en que las personas aprenden una lengua distinta a la materna”, dentro o fuera de un salón de clases e identifica a la adquisición de segundas lenguas (*Second Language Acquisition* o SLA por sus siglas en inglés) como “el estudio de todo lo relacionado con ello, incluyendo: conceptos, métodos, técnicas, estrategias, habilidades para la enseñanza y el aprendizaje, entre otras” (p. 3). Por su parte Krashen & Terrel

(1983) y Krashen (1985), señalan que no es lo mismo aprendizaje de una segunda lengua y adquisición de segundas lenguas e identifica a la SLA con características particulares relacionadas con la adquisición de la lengua que puede darse de forma natural o mediante la estimulación. Estos autores señalan que el aprendizaje de una segunda lengua se relaciona directamente con los *procesos intencionales ligados a la educación formal* (p.79). En este estudio, es importante señalar que al hablar sobre la segunda lengua se hará referencia siempre al inglés, pues es la lengua que se encuentra consignada en el currículo de preescolar del caso Colima y la que se promueve en la Reforma Integral de Educación Básica, implementada en nuestro país desde 2011. En este sentido, en el presente trabajo se hace referencia, de manera indistinta, al aprendizaje de segunda lengua (L2) y aprendizaje de inglés.

Sin embargo, se debe considerar que en la literatura “segunda” puede referirse a cualquier lengua que se aprende después de la lengua materna, además puede referirse al aprendizaje de una tercera o cuarta lengua. Esta forma de concebir una segunda lengua no tiene la intención de contrastar con el de “lengua extranjera”, pues incluye tanto el aprendizaje natural de la segunda lengua como resultado de vivir en un país donde ésta se habla, como a aprenderla en el interior de un salón de clases de cualquier entorno donde la lengua materna no es el inglés. Así, este concepto tiene un uso genérico para referirse a la adquisición de una lengua distinta a la materna y es posible referirse a la que se desea aprender como la lengua meta (Target Language) (Richards & Rogers, 2001; Ellis 2003; Griffiths, 2013). En síntesis, los conceptos relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas se concentran en la siguiente tabla:

Término	Definición
Second Language Acquisition (SLA)	Adquisición de Segundas Lenguas: En lingüística aplicada se refiere al proceso de aprendizaje de una lengua por parte de un individuo que ya domina una lengua materna o lengua propia, Seville-Troike, 2012; Mackey, Abuhl & Gass, 2012), Para Barrantes (2012) es el proceso subconsciente mediante el cual el individuo “capta” o “atrapa” el lenguaje a partir de conversaciones con otros o por la inmersión en la lengua (p. 133)
Speakers of other languages (SOL)	Término utilizado para evitar la confusión entre segundas y lenguas extranjeras, permite hablar de hablantes de muchas otras lenguas y evita connotaciones negativas como “no-nativo”, y “sin background en el habla de una lengua” (Griffiths, 2013 p. 23)
Lengua Materna (L1)	La lengua primera o lengua propia. La que se adquiere primero, Manga (s.f.). Instrumento natural de pensamiento y comunicación, Pato & Fantechi (2012). “La que se habla en un país, respecto de los naturales de él” Diccionario de la Real Academia Española (DRAE).

Término	Definición
Lengua Meta	Lengua objeto de aprendizaje, (Seville-Troike, 2012), Para Griffiths (2013), adicionalmente representa “cualquier lengua” que los estudiantes pretendan aprender (p. 21).
Lengua Segunda (L2)	Cualquier idioma adquirido después de su lengua materna o L1, (Ellis, 2003). Shower (2015) y Griffiths (2013) utilizan SL como siglas para referirse a lo mismo.
Lengua Extranjera (LE)	Se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona, (Ellis, 2003). También tiene relación con Inglés como Lengua Extranjera (EFL: English as a Second Language)
Lingua Franca/Lengua Franca	El diccionario Merriam-Webster (2015) la define como el lenguaje que usa un grupo de personas que hablan diferentes lenguajes. El inglés es usado como Lengua Franca en congresos y eventos que reúnen personas provenientes de diferentes partes del mundo.
Language Learning Strategy (LLS)	Estrategias para el aprendizaje de lenguas (EAL), DelliCarpini (2015). Se refieren a cualquier tipo de operaciones, pasos, planes, rutinas utilizadas por los estudiantes para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de la información
Inmersión	Modelo de ambiente de aprendizaje en el que se pretende que los aprendices estén “dentro” de un espacio donde la lengua meta es utilizada al 100%. (Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009)
Bilingüismo	Capacidad de una persona para utilizar indistintamente dos lenguas, (Tedick et al., 2011). Para Rueda & Wilburn (2014) se define como la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dos lenguas indistintamente; una persona bilingüe es aquella que puede entender, comunicarse y expresarse, en forma clara y precisa, en dos idiomas.
Multilingüismo	Capacidad de aprender más de una lengua y cómo éstas interactúan entre sí, (Tedick et al., 2011).

Tabla 1: Términos relacionados con segundas lenguas. Elaboración propia.

En lo que se refiere a educación preescolar en México, ésta corresponde al tercer año de preescolar, último ciclo de dicho nivel y para este estudio, también se le conoce como preprimaria o kínder III. Se le define como la primera etapa y fundamento de la educación básica, cuyo propósito es contribuir a la formación integral, por lo que debe garantizar a los niños su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas” (SEP, 2004). Así, en este estudio, el término preescolar se refiere al periodo formativo y de desarrollo en el que se encuentran los niños y las niñas del caso Colima. Los términos anteriores se derivan de la puesta en marcha del plan de estudios de educación básica en el país, el cual establece entre otros elementos, la incorporación de la enseñanza de inglés a partir del tercer grado de preescolar, con el propósito de iniciar el contacto y familiarizar a los alumnos con esta segunda lengua (SEP, 2004).

El rango edad de los alumnos comprende de los cinco a los seis años, que es justo antes de entrar a la primaria y este nivel educativo está relacionado con lo que comúnmente se conoce como educación en la primera infancia y de acuerdo con Myers, Martínez, Delgado, Fernández y Martínez (2013), Bayley & Tapone (2012) y Papalia Duskin Feldman, & Martorell (2012) se asocia con las palabras infantil y temprano que ubican el desarrollo en cierto periodo de la vida, haciendo referencia al tiempo que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. El niño de preescolar se encuentra en la etapa preoperacional del desarrollo cognitivo según Piaget & Inhelder (2000). De acuerdo con los mismos autores la etapa abarca de los dos años a los siete y el niño de cinco y seis años del caso, se localiza en el llamado *estadio intuitivo* lo que implica que el niño aún no está preparado aún para involucrarlo en operaciones mentales lógicas.

1.4. Sobre la caracterización de las estrategias para la enseñanza de inglés a niños y la definición del objeto de estudio.

El objeto de estudio de mi investigación *es el análisis a profundidad de la caracterización de las estrategias para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar*. Esto se fundamenta gracias a las ideas centrales del presente capítulo que muestra una profunda revisión de la literatura, la cual permitió identificar el problema de investigación, las dudas que genera y los objetivos que se pretenden lograr para aportar al estado del conocimiento. Finalmente, los mismos conceptos centrales permite avanzar en la caracterización del objeto de estudio. Dicha caracterización considera el contexto, la revisión de la literatura, el método de abordaje, la experiencia de observación en el aula y la opinión de los lectores durante el proceso. En lo empírico, el objeto de estudio se caracteriza por la influencia que puede tener mi experiencia personal en el nivel preescolar, específicamente en la enseñanza del inglés, acumulada a lo largo de más de 25 años. En cuanto al resto de elementos que caracterizan el objeto de estudio, la siguiente lista fortalece el concepto y deja ver la relevancia del tema:

- A. Desde el punto de vista del contexto, el objeto de estudio se caracteriza por su importancia tanto históricamente como en la actualidad o en el área educativa y por la relevancia que ha adquirido tanto a nivel nacional como internacional:
 - A lo largo de la historia, la educación ha sido una de las preocupaciones de la sociedad y, sobre todo, con la emergencia de la educación formal a cargo del

estado, una gran cantidad de pensadores, científicos y expertos han escrito sobre su importancia en la primera infancia.

- En la actualidad, organismos internacionales y entidades gubernamentales nacionales, ratifican que la educación de calidad, en la primera infancia, es un derecho humano fundamental, y como tal, un elemento clave del desarrollo sostenible, la paz y la estabilidad de los países y entre las naciones.
 - En este contexto, la educación básica (el concepto incluye el preescolar) es concebida como algo más que un fin en sí misma, pues representa la base para el aprendizaje y el desarrollo humano permanentes sobre el que es posible edificar el resto de los niveles educativos.
 - Las mismas organizaciones internacionales y sus países socios insisten en la necesidad de incorporar el aprendizaje de lenguas desde los primeros años de la escuela formal (incluido el preescolar).
 - México, como país miembro de las organizaciones internacionales relacionadas con la educación, como es el caso de la UNESCO, la OEI, la OCDE, etcétera, ha asumido sus compromisos y su cumplimiento se refleja en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que inicia en 2004 y concluye en 2011 con el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).
- B. La revisión de la bibliografía muestra que el objeto de estudio está revestido por una significativa complejidad, que tiene matices de las creencias de los docentes y que tratándose de niños, se requiere de una atención especial al factor “edad temprana”:
- Las estrategias didácticas son un tema complejo de abordar, y con relación a la enseñanza de lenguas, lo publicado en los últimos años es muestra de una gran diversidad y el creciente interés en explorar el campo.
 - Las creencias y explicaciones sobre la forma de enseñar que expresa el profesor se encuentran asociadas a lo que ellos consideran como estrategias didácticas efectivas.
 - El aprendizaje de una segunda lengua en edad temprana es posible, siempre y cuando los cursos estén bien diseñados, sean flexibles, cuenten con material didáctico adecuado, el personal capacitado, tanto en enseñanza de la segunda lengua, como en manejo de niños y el dominio de la lengua meta, instalaciones adecuadas y grupos no muy numerosos.
- C. Una característica que no está directamente relacionada con el objeto de estudio, pero que contribuye en cuando a la forma de ser abordado, se relaciona con el método de estudio de casos y el reconocimiento cada vez más amplio como un método con potencial para generar conocimiento concreto dependiente del contexto.

Finalmente cabe señalar que, de acuerdo con las recomendaciones metodológicas para los estudios de caso, se debe estar preparado para la modificación parcial o total de las preguntas durante el proceso de investigación (Creswell, 2013; Stake, 1995; Yin, 2009), considerando lo anterior y definidos los principales términos que utilizan en el texto, a continuación se aborda el contexto que enmarca el estudio.

CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL. CONSIDERACIONES MACRO Y MICRO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN PREESCOLAR.

En el capítulo anterior quedó establecido objeto de estudio, sus características y la definición de las preguntas que se pretende responder. En ese mismo apartado se puso al descubierto la poca investigación que se ha hecho sobre el tema aquí tratado; no obstante, el objeto de estudio estaría incompleto sin la visión global del nivel preescolar y el lugar que le confieren tanto en la agenda internacional, como en la nacional y a nivel local. Este marco contextual aborda el entorno de las políticas educativas que rigen las prácticas de enseñanza de inglés en preescolar. Se parte del contexto internacional, se hace un acercamiento a la postura a nivel México y se cierra con la mirada del preescolar y la enseñanza de inglés en Colima.

Es relevante iniciar esta revisión de la agenda a nivel internacional por el tema de la calidad educativa, pues se ha podido identificar que en el nivel global la enseñanza de lenguas tiene un carácter secundario y no es prioridad de las naciones atenderlo (Gómez Buendía, s/f; EACEA, 2009; OEI, 2010; Marchesi & Poggi, 2010; PRIE, 2011). Sin embargo, la referencia al tema de enseñanza de inglés, en la agenda nacional, es diferente. En México, gracias al Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 y la Reforma Integral de Educación Básica 2011, el Plan de Estudios de Educación Básica considera al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica como tema prioritario (PNIEB, 2011). En Colima el PED 2009-2015 retoma la calidad y el tema de educación para todos y el INEGI (2010) presenta cifras de atención a nivel preescolar. Ambos documentos no refieren datos sobre los logros de la implementación del PNIEB o de su impacto en la población de preescolar y por tal motivo, se presenta un análisis a mayor profundidad en este capítulo.

2.1. Contexto internacional: sobre la visión global de la enseñanza de inglés en el nivel preescolar y la agenda de las organizaciones internacionales enfocadas en la educación.

Para comprender el entorno en el que se desarrolla el objeto de estudio, es importante analizar la perspectiva de las naciones y de las diferentes organizaciones enfocadas en el nivel preescolar y su perspectiva del aprendizaje de segundas lenguas. Partimos con la visión de Gómez Buendía (s/f) quien señala que la educación preescolar no ha sido prioritaria y se ha obviado su importancia. Al igual que Gómez Buendía

considero lo anterior como un factor lamentable, ya que es precisamente la edad en que los niños y niñas desarrollan la inteligencia y se da forma a la personalidad. Adicionalmente, Gómez Buendía (s/f) señala que, “en ese desarrollo intervienen la salud, la nutrición, la interacción social y las oportunidades para potenciar el desenvolvimiento del cerebro” (p. 154).

Esta concepción del preescolar es reduccionista y coincido con el autor en que además corresponde a una visión limitada. En la búsqueda por una educación de calidad en preescolar, pareciera que la enseñanza de lenguas no es relevante. La referencia más cercana al tema se ubicó en el documento de *The World Bank (TWB, 2011) Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development Education Strategy 2020*. TWB (2011) se refiere a la importancia del aprendizaje de lenguas en los primeros grados, por considerar que es un “periodo crítico para aprender la gramática de segundas o terceras lenguas” (p.14). Sin embargo, la edad a la que hacen alusión es entre los seis y doce años (el nivel de educación elemental en México).

La Agenda Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, 2009), presenta una síntesis de estudios sobre los efectos de la educación en la primera infancia en el contexto europeo. El reporte concluye que los estados miembros de la Unión Europea deberían invertir en la educación infantil, como una forma eficaz para sentar las bases del aprendizaje posterior. Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (2010), en su apartado sobre la “Atención Integral de la primera Infancia” (p. 98) concuerda con la EACEA en su visión y concepto de la infancia. La OEI considera la infancia como la etapa evolutiva más importante del ser humano y se refiere a las bases para la maduración y el desarrollo neuronal.

La OEI (2010) presenta las conclusiones a las que se llegaron en la Convención de los Derechos del Niño en el 2005. El documento destaca como puntos principales: 1) Reforzar la comprensión de los derechos humanos de todos los niños. 2) Alentar su reconocimiento como agentes sociales. 3) Recordar sus necesidades de protección, orientación y apoyo. 4) Insistir en la diversidad existente dentro de la primera infancia y contribuir a la realización de los derechos de todos los niños. La organización insiste en la necesidad de “hacer mucho en poco tiempo y hacerlo bien” (p. 100). La relevancia del tema, si bien no habla directamente de la enseñanza de lenguas, radica en comprender la visión global del niño y la calidad de vida que debemos facilitarle. La enseñanza de la lengua, desde mi particular

punto de vista, cabe en esa necesidad de currículos relevantes y significativos, al igual que forma parte del empoderamiento del niño en su rol de agente social.

Marchesi & Poggi (2010) señalan que en lo que se refiere a la educación preescolar, el 65% de los niños de América Latina se encuentran escolarizados, pero advierten que el indicador oculta importantes variaciones. Los autores mencionan como ejemplos a Cuba, México y Ecuador que tienen tasas de 100% de cobertura. El Proyecto Regional de Indicadores Educativos PRIE (2011), desarrollado en el seno de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el apartado *La Atención y Educación de la Primera Infancia* (AEPI), hace énfasis en el derecho a una educación de calidad “desde el nacimiento y a lo largo de la vida” (p.71). La OEA concuerda con los documentos anteriores en el sentido del efecto que tiene una educación integral y de calidad durante los primeros años de vida (PRIE, 2011).

A manera de conclusión de la visión global, se puede afirmar que el nivel preescolar es considerado como una etapa crucial para el desarrollo humano. Esa visión nos permite comprender que la enseñanza de lenguas, si bien no figura en los puntos fundamentales a tratar de la agenda internacional, al ofrecer la educación inicial de calidad se está cumpliendo con el plan de educación para todos que establece la UNESCO (1999, 2000). Dicha organización hace referencia a la mejora de la calidad en la primera infancia, con énfasis en la edad de tres a cinco años y concuerda con la OEI (2010) en el sentido de considerar al nivel inicial como periodo crítico para el desarrollo de habilidades. Entre ellas el aprendizaje de segundas lenguas.

2.2. Contexto nacional: sobre la normativa para la enseñanza de inglés en México, el Plan de Estudios para la Educación Básica y las reformas educativas que impactan en preescolar.

Ya vimos que en la visión global la etapa de la primera infancia es considerada como fundamental para el desarrollo integral del ser humano y en cuanto a la enseñanza de lenguas se considera como el mejor momento para aprenderlas. Esa visión global influye directamente en la política educativa de la República Mexicana y los estados que la conforman. En México han sucedido una serie de eventos derivados de la política internacional que impactan la educación preescolar. El primero de ellos es el Plan de Estudios para Educación Básica, que fue formulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El plan fue coordinado desde la Dirección General de Desarrollo Curricular y con la

convergencia de múltiples actores, entre los que destacan la UNESCO, la OEI, representantes del magisterio de todas las entidades federativas, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y un grupo de trabajo internacional integrado por expertos de diversos países. Dicho documento representa la concreción de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Esta información enmarca el ambiente político en el que ocurre el fenómeno educativo que motivó esta investigación.

La Reforma Integral de Educación Básica y el plan de estudios de educación básica “representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas, para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante” (SEP, 2011. p. 9). *El Plan de Estudios de Educación Básica 2011* es un documento rector de observancia nacional e incluye un conjunto de principios pedagógicos que dan sustento a la propuesta curricular y es relevante porque es el documento precursor de la propuesta de enseñanza de inglés a nivel nacional (SEP, 2011). El plan establece la incorporación de la enseñanza de inglés a partir del tercer grado de preescolar, etapa donde se ubica el objeto de estudio de la presente investigación, teniendo como propósito iniciar el contacto y familiarizar a los niños con esta segunda lengua. El plan se fundamenta en la participación del niño en prácticas sociales del lenguaje y el desarrollo de las competencias necesarias, que constituirán la base de aprendizajes posteriores (SEP, 2011).

Los Estándares Curriculares, “son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto” (SEP, 2011. p.29). Estos indicadores pueden compararse con estándares internacionales relacionados con los aprendizajes esperados, lo que los convierte en referentes para evaluaciones nacionales y comparativos internacionales que permitan conocer el avance de los estudiantes de nivel básico en términos de lo complejo y gradual de los aprendizajes (SEP, 2011). Los estándares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno y sus cortes corresponden a características clave en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Para efectos del cumplimiento con los estándares arriba descritos, el plan agrupa a los niños de acuerdo a cuatro rangos de edades y los nombra ciclos. El primer ciclo comprende desde el tercer grado de preescolar (5 y 6 años de edad) y hasta segundo de primaria (8 años de edad). Es precisamente en este contexto en el que surge el *Programa*

Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Si bien el PNIEB está estructurado para la educación pública, las instituciones privadas no quedan exentas de los estatutos establecidos en el plan, ni tampoco pueden mantenerse al margen de las reformas educativas.

2.2.1. Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). La inclusión de preescolar en los ciclos para enseñar inglés en México.

El PNIEB fue elaborado por un considerable número de expertos como ya se explicó anteriormente. El propósito fue articular la enseñanza de inglés en los tres niveles de educación básica y contempló una etapa de prueba, dirigida al ciclo uno. Anteriormente, el preescolar no estaba considerado un espacio para la enseñanza de inglés. El PNIEB dio origen a la enseñanza obligatoria de inglés en preescolar en México y la SEP (2011) estableció en el PNIEB un conjunto de estándares nacionales para lenguas extranjeras y la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) en equivalencia con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Preescolar, como parte del ciclo uno del PNIEB (de preescolar a tercero de primaria), debe cumplir con los objetivos establecidos para el logro de las metas generales de dicho ciclo. En este sentido, al preescolar le corresponde cumplir con 100 horas de las 300 consideradas para el primer ciclo. Se recomiendan tres sesiones de 50 minutos por semana y se espera que al final de este primer ciclo (tercero de primaria en México se logre el nivel A1. Desde luego, el PNIEB reconoce que para alcanzar los estándares establecidos se requiere de una exposición constante y personal docente con dominio sólido del inglés y los conocimientos y habilidades didácticas deseables (SEP, 2011).

El propósito de la enseñanza de inglés para la educación básica es que “los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas” (PNIEB, 2011. p. 22). Hasta el momento no se tiene información de cómo el PNIEB ha logrado incluir hablantes nativos en las experiencias de aprendizaje. Para el ciclo uno, que se refiere a preescolar, el objetivo es que los alumnos “se sensibilicen ante la existencia de una lengua distinta a la materna y se familiaricen con ella. Propone desarrollar competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje, rutinarias y conocidas, mediante la interacción entre ellos y textos orales y escritos de diversos

ambientes sociales” (p. 23). De este modo los alumnos al concluir el primer ciclo del PNIEB deberían:

- Reconocer la existencia de otras culturas y lenguas.
- Adquirir una motivación y actitud positiva hacia la lengua inglesa.
- Iniciar el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema de escritura.
- Familiarizarse con diferentes tipos textuales.
- Introducirse a la exploración de la literatura infantil.
- Emplear algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismos y su entorno.

Dichos puntos, son fácilmente observables en las instituciones privadas donde el inglés se lleva todos los días y se logran los objetivos en menor plazo. El enfoque didáctico seleccionado para la puesta en marcha del PNIEB tiene como marco de referencia las prácticas sociales del lenguaje. Dichas prácticas son definidas como pautas de interacción que incluyen la producción o interpretación de textos orales y escritos, así como un conjunto de actividades vinculadas a éstas. Tal enfoque didáctico, tiene relación con la teoría naturalista de Krashen & Terrell (1983) y el enfoque comunicativo (Ellis, 2003 y 20012; Richards & Rodgers, 2001). Los capítulos tres y cuatro profundizan en los enfoques y permiten identificar las características del PNIEB desde la perspectiva de los autores antes mencionados.

Cada práctica con los niños del ciclo uno (preescolar), está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia vinculada a una situación cultural específica. Además de estas prácticas sociales del lenguaje se establecieron competencias específicas, definidas como configuraciones complejas y articuladas de hacer con el lenguaje, saberes sobre el lenguaje y maneras de ser con el lenguaje (PNIEB, 2011). En este sentido, el vínculo más cercano es con el modelo de aprendizaje por competencias o *Competency Based Language* (CBE) (Richards & Rodgers, 2001) y del cual hablo en el capítulo cuatro.

El PNIEB para el ciclo uno y en lo que compete a preescolar, define los contenidos programáticos del “saber hacer con el lenguaje” como las acciones comunicativas desarrolladas en situaciones concretas de interacción. Lo anterior implica estar creando escenarios donde esa comunicación sucede (el parque, el aeropuerto, el restaurante, etc.). Los contenidos relacionados con el “saber sobre el lenguaje” involucran un conjunto de conceptos, aspectos y temas de reflexión sobre propiedades, características y elementos del lenguaje (gramática, vocabulario y convenciones de la escritura). El “saber ser con el lenguaje” se refiere a los aspectos de interculturalidad en general y la diversidad del lenguaje en particular, así como las funciones que cumple, incluidos los valores y actitudes involucrados en la interacción oral y escrita (PNIEB, 2011). Esto se aterriza en el aula de preescolar en las prácticas para desarrollar en el niño la necesidad de expresarse con amabilidad, pedir permiso, dar gracias, entre otras. A lo anterior, en la enseñanza de lenguas, se le conoce como el inglés para la supervivencia (Richards & Rodgers, 2001). Los tres saberes conducen a lo que Krashen & Terrell (1983) y Krashen (1985) llaman el *input* significativo (se profundiza en el tema en el capítulo tres).

Los retos para la implementación en preescolar (ciclo uno) continúan, pues el enfoque didáctico del PNIEB señala la necesidad de establecer “ambientes sociales de aprendizaje” que compensen la ausencia del inglés en el contexto extraescolar. En el caso de preescolar, tiene el fin de que los alumnos puedan participar de manera activa básicamente en intercambios orales y pre-lecturas. En el resto de los grados, de primero a tercero, ya se incluye la lectura y escritura convencionales. Cabe aclarar que el plan sólo contempla la materia de inglés en el área de “comunicación y lenguaje” (PNIEB, 2011 P. 13).

Con respecto al material didáctico para el ciclo uno y concretamente para preescolar, el PNIEB considera que por su papel altamente significativo, se espera que aquéllos que sean utilizados sean auténticos. Es decir, que tengan un propósito social y comunicativo claro, que estén contextualizados y que respondan a modelos de lenguaje auténticos. Aquí, las tecnologías de información y comunicación ofrecen oportunidades para interactuar con textos orales y escritos en inglés, por lo que se considera pertinente fomentar su uso y aprovechamiento efectivo. El PNIEB establece que la incorporación de las TIC no se limita a las herramientas relacionadas con la computación, sino que incluyen medios como la radio, la televisión y el video.

Para finalizar, queda claro que estos son algunos de los puntos más relevantes para el presente estudio, en lo que se refiere al contexto nacional, pues la investigación, aunque se lleva a cabo en una institución privada, al estar afiliada a la SEP, no queda fuera ni de las normas internacionales, ni de las reformas y planes nacionales. Estos conocimientos permitirán elaborar conclusiones en relación al papel que juega el contexto en lo que sucede en el aula.

2.3. Contexto local: sobre Colima y los temas de cobertura y calidad en la incorporación del inglés en preescolar.

Contextualizar el objeto de estudio a nivel estado, permite identificar la viabilidad de la investigación y destacan en este apartado, los avances alcanzados en cobertura, pero la calidad en la enseñanza del inglés sigue siendo un tema incipiente o con poca presencia en la literatura o en los mismos informes del área educativa estatal. En lo que se refiere a la política estatal sobre el tema de la educación inicial, el diagnóstico presentado en el Plan Estatal de Desarrollo (PED, 2009-2015), menciona que hay un foco de atención importante en cuanto a educación para todos y la meta establecida por la UNESCO para el 2015. El PED (2009-2015) establece como objetivo central:

Garantizar a la población colimense el más alto nivel de bienestar social, con estándares por encima de la media nacional basados en un sistema de salud con cobertura universal, equitativa y de excelencia acreditada; una oferta educativa para todos los niveles, de calidad, en donde no habrá un solo niño o joven que no estudie por falta de recursos económicos; con oportunidades y espacios suficientes para las actividades deportivas, recreativas y culturales; (...) (p. 17).

Por otro lado, en el Cuarto Informe del Gobierno del Estado de Colima (2014) se aborda el tema nuevamente desde la cobertura, destacando el aumento en la atención a niños de nivel preescolar, pero sin mencionar los logros en cuanto a la calidad de la enseñanza:

En educación inicial escolarizada atendimos a 4 mil 680 niños y niñas desde 45 días de nacidos hasta los 4 años de edad, mediante 751 especialistas en 44 centros educativos. De la misma forma, en el sistema no escolarizado brindamos atención 3 mil 339 niños y niñas por 214 promotores educativos en los 22 módulos asignados para este servicio (p.65). (...) en el nivel de preescolar se proporcionó el servicio a 23 mil 847 infantes en 411 planteles con 1 mil 138 docentes. (...) (p. 65).

Tanto el informe de gobierno como el PED dejan de manifiesto la poca o nula información sobre la calidad de la educación inicial. Tampoco existe un posicionamiento oficial con respecto a los avances en la enseñanza de inglés en preescolar. Sin embargo, gracias a estos datos, con relación al aumento en la atención a niños de nivel inicial, es posible apreciar la relevancia que ha cobrado el nivel. En cuanto a la calidad de la educación en preescolar y en relación con la enseñanza de inglés, la Secretaría de Educación del Estado (SEE) sólo reporta la puesta en marcha del PNIEB y el apego a los contenidos establecidos en las guías, sin énfasis específico en los logros alcanzados a la fecha (SEP, 2011).

Destacan esfuerzos individuales por mejorar los entornos educativos a nivel estatal, como el caso de los profesores de la Universidad de Colima García Ruíz y Edwards quienes han desarrollado una plataforma virtual para la enseñanza de inglés en nivel medio superior, con potencial para adaptarlo a nivel preescolar y de forma gratuita, pues utilizan un programa de código abierto (*open source*) (INVDES, 2012). Así, el contexto que rodea este estudio de caso, de lo general a lo particular, muestra la necesidad de profundizar en las estrategias, para el logro de aprendizajes significativos en el área de enseñanza de inglés.

Conclusiones del marco contextual

A nivel internacional, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es impulsar el desarrollo favorable de la personalidad del alumno y sus sentimientos de identidad, como respuesta a la experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. México, como país miembro de las organizaciones internacionales relacionadas con la educación, como es el caso de la UNESCO y la OEI, ha asumido sus compromisos y su cumplimiento se refleja en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la reforma (RIEB) del 2004-2011, el Plan de estudios de Educación Básica 2011 y el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). De igual manera, es posible apreciar que el nivel preescolar, especialmente el año previo a la primaria, se concibe cada vez más como un espacio educativo formal, con un currículo académico específico, en lugar de considerarse como espacios para el cuidado del niño, que se asocia más a las estancias infantiles (SEP, 2011). En este contexto el inglés está siendo incorporado a los planes educativos oficiales como un factor fundamental en el currículo de preescolar y es este mismo contexto el que confirma la necesidad de

observar, en el sistema de educación privada, lo que está sucediendo en la provincia de México con relación al objeto de estudio de esta investigación.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO: UN RECORRIDO POR LAS TEORÍAS QUE EXPLICAN EL OBJETO DE ESTUDIO DE ESTA INVESTIGACIÓN.

El objeto de estudio se caracteriza por una dimensión amplia y compleja que tiene relación directa con el acto de enseñar y en este caso se refiere a las estrategias didácticas para la enseñanza de inglés. Destaca en el proceso el papel del niño como aprendiz y como un actor que recibe de forma directa las acciones emprendidas en el acto de enseñar, por lo que se hace una breve referencia a sus características en la etapa del desarrollo propio del nivel preescolar, de forma específica en el niño de cinco y seis años. Para el abordaje de un objeto de estudio complejo, Merriam (1998) y Ellingson (2009) proponen un posicionamiento desde múltiples teorías. Dichas autoras consideran que hacerlo así facilita la comprensión de los hallazgos y aporta un mayor grado de confiabilidad. De la misma manera, es más factible responder a las preguntas planteadas al inicio de la investigación. Es por lo anterior que en el presente apartado se hace un acercamiento a las teorías elegidas para discutir los hallazgos. Cabe aclarar que las teorías que se discuten en este apartado son puntos de partida y que los datos del caso dan los elementos para dialogar con las mismas.

La forma en que se articulan, complementan, enriquecen, convergen y en algunos casos discrepan las posturas teóricas entre sí es lo que Ellingson (2009) llama un tejido teórico. En este tejido teórico encontramos cómo se entrecruzan los hilos (temas) del desarrollo biopsicosocial del niño con la enseñanza de inglés como segunda lengua. Para discutir a profundidad el hilo de la enseñanza de inglés en preescolar, es necesario revisar los elementos que caracterizan el desarrollo biopsicosocial del niño de cinco y seis años, edad en la que se ubican los alumnos de preescolar. En este capítulo se hace una breve descripción de las aproximaciones teóricas que explican el desarrollo humano, concentrando la revisión en la edad señalada. Otro de los hilos conductores se relaciona con la enseñanza de inglés y para este apartado se ha considerado discutir con mayor profundidad el tema del desarrollo del lenguaje en el idioma materno, con la finalidad de comprender la adquisición de una segunda lengua. Finalmente, para explicar a mayor profundidad el hilo de las estrategias, se hace una revisión de los métodos para la enseñanza de lenguas y completa el tejido las aportaciones sobre el componente social de la enseñanza, desde la teoría interaccionista en el aprendizaje de lenguas de Mackey, Abbuhl, & Gass (2012). El producto de esta multiplicidad teórica permite comprender al objeto de estudio desde diferentes perspectivas. De igual forma, permite tener una

imagen holística de las estrategias empleadas para la enseñanza de inglés en el nivel preescolar.

Es importante señalar que la elección de un posicionamiento multiteórico responde a la necesidad de explicar un objeto de estudio que está delimitado por sus temas (Stake, 1995). Estos temas requieren de una explicación precisa por el contexto de enseñanza de la lengua, las características de los actores, dado que la información proviene de sus voces y de la observación de sus actos. Otros elementos que favorecen una postura multiteórica son: 1) La experiencia adquirida en el campo; 2) posicionamiento desde el paradigma constructivista (Lincoln & Guba; 2013, Denzin & Lincoln 2011, 2013; Gibbons et al. 1997); 3) el enfoque cualitativo desde la cristalización (múltiples formas de representación) (Flick, 2009; Silverman 2011; Ruiz Olabuénaga 2012; Ellingson, 2009, 2011, Creswell, 2013); 4) el método de estudio de casos (Ragin, 2009; Merriam, 1998; 2002; Stake, 1995; Yin 2009) y 5) las técnicas y herramientas elegidas para la recolección y el análisis de datos (Denzin & Lincoln; 2013; Miles Huberman & Saldaña 2014; Saldaña, 2014; Potter & Robinson, 2011; Corbin & Strauss, 2008). Así, el posicionamiento epistemológico define el proceso y las herramientas de esta investigación, pero los datos y el acercamiento al objeto de estudio son los que guían la construcción del presente marco teórico.

3.1. Piaget y el Desarrollo Cognoscitivo del niño de preescolar.

La etapa de la niñez temprana abarca de los 3 a los 6 años de edad y, desde el punto de vista del desarrollo físico, se caracteriza porque los niños crecen con rapidez, pero a un ritmo menor que en la infancia, regularmente su cuerpo adelgaza perdiendo la figura redonda de la etapa previa, el tronco, los brazos y las piernas se hacen más largos y el cartílago gradualmente se convierte en hueso. La mayoría de estos cambios son coordinados por el cerebro y el sistema nervioso que continúa en proceso de maduración. Dichos cambios permiten que el niño desarrolle una amplia variedad de habilidades motoras. Se puede concluir que los niños de preescolar, en general, han logrado un grado de desarrollo físico que les permite iniciar un proceso educativo más formal, pues sus habilidades motoras gruesas y finas lo habilitan para realizar tareas que son típicas en los salones de clase, además de encontrarse en un momento evolutivo que requiere de estimulación, tanto física, como cognitiva y afectiva, pues está preparado para afrontar retos significativos, algunos de los cuales se describen a continuación.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (2003) habla de la secuencia que da como resultado un equilibrio móvil que se supera constantemente, lo que le confiere el carácter de proceso y no de estado. El proceso de equilibración central consiste en una serie de estados en los que se articulan equilibrios aproximados, desequilibrios y reequilibraciones (Piaget & Inhelder, 2000; Piaget, 2003). En este sentido, la teoría Piagetana se sustenta en cuatro premisas: 1) el funcionamiento de la inteligencia, la cual tiene una connotación de proceso de naturaleza biológica. 2) El concepto de esquema que se relaciona con el tipo de organización cognitiva e implica la asimilación, donde los objetos externos son asimilados en algo que puede ser un esquema mental o una estructura mental organizada. 3) El proceso de equilibración que considera la asimilación y acomodación como funciones invariantes de los procesos de organización y adaptación, presentes en todo el proceso evolutivo. Según Piaget (2003), lo que cambia es la relación entre la asimilación y la acomodación por lo que es posible la evolución intelectual. 4) Las etapas del desarrollo cognitivo, desde la perspectiva del autor, el desarrollo intelectual guarda una estrecha relación con el desarrollo biológico, lo que hace posible la relación entre la edad biológica del niño y su capacidad cognitiva.

Sobre el funcionamiento de la inteligencia, para Piaget & Inhelder (2000), el ser humano es un organismo vivo que nace con una herencia biológica, la cual tiene un efecto directo en la inteligencia pues si bien puede limitar nuestra percepción, facilita el progreso intelectual. Los autores afirman que la organización coherente de los procesos psicológicos permite la adaptación al entorno, el cual está en constante cambio. En este sentido, es evidente que el niño de preprimaria está expuesto a este constante cambio y por lo tanto es posible discutir su organización y adaptación al igual que sus procesos de asimilación y acomodación. Aquí, la asimilación hace referencia al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo proveniente del entorno en términos de su organización actual, mientras que la acomodación implica la modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del entorno. Es así que mediante la asimilación y la acomodación se reestructura cognitivamente el aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva). Por su parte, la equilibración se considera como un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación.

Para Piaget, el proceso de equilibración entre asimilación y acomodación se establece en tres niveles de complejidad creciente, que son:

1. El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos.

2. El equilibrio se establece entre los propios esquemas del sujeto.
3. El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados.

En el proceso de equilibración pueden existir momentos en que este se rompe, a lo que el autor denomina conflicto cognitivo, el cual sucede cuando entran en contradicción los esquemas establecidos y es aquí donde el organismo, en su búsqueda permanente del equilibrio se plantea interrogantes, investiga, descubre, crea, hasta llegar al conocimiento que le hace volver al equilibrio cognitivo (Piaget, 2003).

La etapa preoperacional se distingue por una gran expansión en el uso del pensamiento simbólico. La siguiente tabla muestra algunos aspectos del pensamiento preoperacional desarrollados por Piaget y discutidos en Papalia et al (2012).

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
Uso de símbolos	Los niños no necesitan estar en contacto sensoriomotor con objetos, personas o eventos para poder pensar en ellos.
Comprensión de identidades	Pueden imaginar que los objetos o personas tienen propiedades diferentes a las que realmente tienen.
Comprensión de causa y efecto	Se dan cuenta de que los eventos tienen causas y son conscientes de que las alteraciones superficiales no cambian la naturaleza de las cosas.
Habilidad para clasificar	Organizan objetos, personas y eventos en categorías significativas.
Comprensión de número	Pueden razonar sobre, y operar con, números pequeños (por ejemplo, reconocer que un objeto sumado a otro da como resultado dos y que dos menos uno es igual a uno).
Empatía	Son más capaces de imaginar cómo pueden sentirse los otros.
Teoría de la mente	Son más conscientes de la actividad mental y del funcionamiento de la mente.

Tabla 2: Características del pensamiento del niño desde una visión Neo-Piagetana: Adaptado de Papalia et al (2012).

Es importante mencionar que de acuerdo con Piaget (2003), el pensamiento simbólico o capacidad representacional surge en la etapa sensoriomotora, que es previa a la preoperacional, pero se generaliza en esta última, lo que le permite al niño avanzar en la comprensión del espacio, la causalidad, las identidades, la categorización y el número. En general, es posible observar que los niños usan la función simbólica en aspectos como la imitación diferida, el juego simbólico, de fantasía, representacional o imaginativo, lo cual tiene efectos sobre el lenguaje, el cual requiere de un sistema de símbolos (palabras).

Piaget (2003) parte de la idea de que la educación formal se relaciona con un conjunto de procesos que se producen de dentro hacia afuera y tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño; tomando en cuenta que dicho crecimiento es resultado de

procesos evolutivos naturales. Es por ello que la acción educativa debe estructurarse de manera que favorezca los procesos constructivos naturales y personales mediante los que opera el desarrollo cognitivo. Las implicaciones del pensamiento Piagetano en el desarrollo cognoscitivo son base de la concepción constructivista del aprendizaje, cuyos principios generales son

1. Los objetivos pedagógicos deben estar centrados en el niño y partir de las actividades del alumno.
2. Los contenidos son un instrumento al servicio del desarrollo evolutivo natural, por lo que no deben ser considerados como fines.
3. La metodología educativa Piagetana se basa en el método del descubrimiento.
4. El aprendizaje es un proceso constructivo interno y depende del nivel de desarrollo del sujeto.
5. El aprendizaje es un proceso de reorganización cognoscitiva, en la que son importantes los conflictos o contradicciones cognitivas.
6. La interacción social favorece el aprendizaje.
7. La experiencia física del niño supone una toma de conciencia de la realidad, lo que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje.
8. Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que permitan la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento.

Otro de los procesos cognitivos que presentan cambios en la niñez temprana es la memoria, la cual ha sido ampliamente estudiada por los teóricos del procesamiento de la información quienes consideran que ésta es un sistema de archivo que incluye tres procesos: codificación, almacenamiento y recuperación. De acuerdo con Siegler (1998), a medida que los niños crecen, desarrollan de forma progresiva mejores reglas y estrategias para resolver problemas, lo cual está asociado a tres tipos de “almacenes”: memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria de largo plazo. En este sentido, el desarrollo de la memoria en los niños de preescolar se presenta en la ampliación de la memoria de trabajo, lo que se asocia con la mejora de la capacidad de prestar atención de manera selectiva que a su vez permite el funcionamiento de un proceso ejecutivo central como un sistema de atención que ordena la información codificada para transferirla a la memoria de largo plazo (Woolfolk, A., 2006).

Hasta ahora, es posible observar que el desarrollo humano en esta etapa se relaciona con la forma en que el cuerpo del niño y su cerebro cambian, así como los logros

que el niño debe alcanzar con relación a su control motriz, los avances cognitivos típicos, los aspectos de madurez del pensamiento y la mejora de la memoria, así como sus potenciales implicaciones en el proceso educativo el cual debe centrarse en el niño, el descubrimiento, la cooperación, la interacción y la práctica, lo que se fortalece con el siguiente apartado. El desarrollo psicosocial tiene como elementos básicos el desarrollo de la personalidad y las relaciones sociales, los cuales incluyen las emociones, el temperamento y sus interacciones con las experiencias sociales de la persona. Es importante insistir en que este ámbito del desarrollo inició en la etapa prenatal, continuó en la infancia y una de sus conquistas más importantes se relaciona con la conciencia de sus limitaciones mediante el juego, la fantasía y la identificación con los adultos y dominan su medio ambiente a medida que ganan más confianza.

Es evidente que el niño de preescolar ahora es más decidido y más seguro de sí mismo. Es independiente en sus necesidades personales, pero también es más reservado y demuestra intencionalidad en sus realizaciones, es serio, reposado y realista; depende del adulto, pero también compite con él, buscando su error. Le agrada su supervisión y la solicita, es servicial, afectuoso, comprensivo y conversador. Sus estados de ánimo son pasajeros y se repone rápidamente si éstos son malos. En la escuela, la educadora se vuelve esa figura con la cual hay que competir y al mismo tiempo, de la cual depender. Respeta las normas establecidas por el adulto y por el grupo y se molesta mucho ante cualquier injusticia. Es responsable y le gusta cooperar, siendo capaz de cumplir con encargos que demandan tiempo y responsabilidad. Es perseverante, le gusta terminar lo que ha comenzado, en el mismo día o en jornadas subsiguientes. Reconoce lo propio y lo ajeno, posee amor propio y se esfuerza para superar dificultades. Resuelve sin enojos sus propias situaciones, es capaz de ceder su lugar y de esperar su turno sin molestar (Papalia et al. 2012). Lo anterior permitirá analizar la pertinencia de las estrategias para la enseñanza de inglés que implican que el niño trabaje con otros.

3.2. El desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de segundas lenguas en el niño de preescolar.

De manera muy breve, en lo que se refiere al lenguaje en los niños de cinco a seis años, sólo se mencionan algunos datos relevantes. En esta edad se articula de forma correcta, el vocabulario es variado y extendido, se perciben pocos errores gramaticales y ha mejorado el discurso narrativo (Owens, 2008). El autor concluye que es importante

señalar que los aspectos de adquisición y la evolución del lenguaje están relacionadas entre sí y el desarrollo de un área afecta a las demás. Se deduce que la lengua materna o L1 ejerce cierta influencia en el aprendizaje de la L2.

El proceso de adquisición de una L2 es considerado como un fenómeno complejo en el que intervienen varios elementos (Moreno Fernández, 2007). En primer lugar, existe una lengua denominada meta, es decir, un objeto de aprendizaje lingüístico y de su enseñanza; en segundo lugar, es necesario un aprendiz, que es el sujeto del aprendizaje lingüístico. También están presentes las dimensiones afectiva, connotativa (o de la conducta) que participan en la configuración de creencias, identidades y actitudes hacia la lengua. En tercer lugar, el proceso de adquisición de una segunda lengua tiene lugar en un contexto, que en términos genéricos es de carácter social. Regularmente el aprendizaje de una segunda lengua se produce en un contexto social de enseñanza y de contacto con diversos miembros de una comunidad y en coexistencia con la lengua materna. Finalmente Owens (2008) señala que los niños de preescolar aprenden una segunda lengua de la misma manera que aprendieron la primera, inician con palabras aisladas, después frases cortas con relaciones semánticas que se expresan mediante el orden de las palabras y la negación e interrogación siguen patrones de adquisición similares a los de la lengua materna, por lo que es muy común observar que cometen errores similares a las cometidos cuando aprenden la primera lengua.

3.3. Krashen y la Aproximación Natural al Aprendizaje de Lenguas (Natural Approach).

La Aproximación Natural de Krashen y Terrell, es una de las teorías innatistas que más difusión ha alcanzado a partir de la década de los ochenta, la cual representa un intento por desarrollar una propuesta de enseñanza que incorpora los principios naturalistas que Krashen & Terrell (1983) han identificado en estudios sobre adquisición de la lengua. Con esta idea, Tracy Terrell, profesor de español en California, elaboró una propuesta para una nueva filosofía en la enseñanza de lenguas que llamó el Enfoque Natural (Richards & Rodgers, 2001). Para Krashen & Terrell (1983):

(...) existe una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje. El objetivo principal es la comprensión de significados. Este método sostiene la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. La teoría de adquisición en la que se basa

este método es el innatismo, otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos. La gramática se reduce al mínimo, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase (citados en Martín Sánchez, 2009. p. 65).

De acuerdo con Krashen & Terrell (1983) la teoría del aprendizaje que subyace en el enfoque natural, ve a la comunicación como función primaria de la lengua. Su enfoque se centra en la enseñanza de habilidades comunicativas y se refieren al enfoque natural como un ejemplo de ello. El lenguaje es visto como un vehículo para la comunicación de mensajes y significados (Richards & Rodgers, 2001). Entre las características de la aproximación natural se distingue la idea de que existe un orden de adquisición de L2 relativamente invariante y semejante a L1 (lengua materna): el énfasis en la comprensión más que en la producción, sobre el mensaje contenido en el *input* más que sobre la forma, así como el énfasis en el *input* hablado más que sobre el escrito y sobre las características del *input* que lo hacen adaptable a la fase de desarrollo en la que se encuentra el aprendiz. Con ello se verifica que el desarrollo de habilidades comunicativas para una comunicación efectiva, en nuestro entorno, sigue siendo un tema que requiere un análisis profundo de lo que se está haciendo en la enseñanza de segundas lenguas. Sigue siendo un reto para el educador promedio que opta por enseñar de la forma tradicional por las implicaciones que tiene instruir desde esta perspectiva, pues desde esta aproximación la adquisición de una segunda lengua es un proceso inconsciente y una consecuencia directa de la exposición del aprendiz a un estímulo comprensible por él. De igual forma, se consideran las restricciones contextuales que caracterizan al aprendizaje de una lengua extranjera.

Lantolf (2005) enfatiza en el error que ha existido al comparar la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD en inglés) de Vygotsky, con la noción de Krashen de $i + 1$ (*input plus one*) refiriéndose a que, el insumo contiene estructuras un poco superiores a las que el estudiante tiene en el nivel actual. Mientras que para Vygotsky se relaciona con la teoría de la autonomía individual, es decir, el nivel de conocimiento que se posee en la actualidad y el que potencialmente se puede adquirir con el apoyo de alguien más experto. La teoría de Krashen se refiere a la forma de procesar la información. Krashen & Terrell (1983) afirman que la adquisición toma lugar sólo si la gente comprende el mensaje en la lengua meta. White (1996) por su parte, desde la perspectiva de la teoría de la Gramática Universal, considera que el *input* por si solo es insuficiente para permitir que el

niño obtenga la competencia propia de un adulto. Es claro que se trata de dos posturas diferentes, pues una se relaciona con el desarrollo y la otra a las formas de procesar la información que se recibe. Según se entiende, desde la postura de Vygotsky el niño, en la clase de inglés, estaría desarrollando la competencia comunicativa, con el apoyo de la maestra o de compañeritos con un nivel superior. Desde la perspectiva de Krashen (2004) el niño estaría incorporando un aprendizaje extra sobre el que ya ha aprendido previamente en relación con la lengua meta.

El léxico es considerado crítico para la producción y la percepción, las palabras están estructuradas gramaticalmente y mientras más complejos sean los mensajes, más complejas serán las estructuras gramaticales. Krashen & Terrell (1983) y Krashen (2004) consideran que las estructuras gramaticales no requieren análisis explícito o especial atención por parte del maestro o del estudiante, incluso tampoco de los materiales de enseñanza. Esta teoría es relevante en el estudio de caso, por la claridad de sus postulados que han sido apoyados por numerosos estudios científicos y en una gran variedad de contextos de adquisición de lenguas. Esta teoría sirve como base para el enfoque natural en el aprendizaje de lenguas.

Ahora bien, en la aproximación natural del aprendizaje de una segunda lengua, Krashen & Terrell (1983) establecen las hipótesis del aprendizaje y la adquisición. Ellos afirman que hay dos formas distintas de desarrollar la competencia en la segunda lengua (Implícita y explícita). La adquisición del lenguaje es la forma natural, implícita, informal e inconsciente en que el niño aprende la lengua materna o la segunda lengua. Entiendo que el término hace referencia a un proceso inconsciente de dominio que incluye el desarrollo natural de la lengua mediante el uso y la correspondiente comprensión y significado. Mientras que el aprendizaje de una lengua, se refiere al proceso consciente mediante el cual se desarrollan habilidades de lenguaje, el cual regularmente es formal, explícito, institucionalizado y consciente (Krashen & Terrell, 1983). Esto permite reflexionar sobre las implicaciones de adquisición de una lengua *versus* aprenderla. De igual manera, es posible discutir a mayor profundidad si las estrategias observadas en este caso, tienen una orientación hacia la adquisición o hacia el aprendizaje.

La segunda hipótesis, la del monitor (*monitor hypothesis*), dice que el sistema lingüístico adquirido inicia de forma oral, cuando nos comunicamos en la segunda lengua (Krashen & Terrell, 1983). Esta hipótesis afirma que recurrimos al lenguaje aprendido para auto-corregirnos cuando nos comunicamos y ese mismo sistema conscientemente

aprendido sólo tiene esa función, es decir, la capacidad para corregirse a uno mismo. Por otro lado, el sistema oral se ve limitado por tres condiciones para el éxito: 1) el tiempo, 2) el enfoque en la forma y 3) el conocimiento de reglas. Los postulados de esta hipótesis son ciertos, aunque falta profundizar en la causa de la producción oral. Como toda hipótesis, las propuestas por los autores requieren de ser probadas y en mi objeto de estudio, representan un reto, pues la producción oral es el resultado de una primera exposición a la lengua, es decir, una comprensión auditiva significativa, así como del papel de la educadora al corregir las desviaciones del habla y estimular una producción más fluida.

De acuerdo con la tercera hipótesis, denominada del orden natural (*Natural order hypothesis*), la adquisición de estructuras gramaticales resulta de un orden predecible directamente relacionadas con la adquisición (inconsciente, natural e implícita) y no con el aprendizaje (consciente y formal). Es decir, ciertas estructuras gramaticales o morfemas se adquieren antes que otras en inglés, como sucede en la primera lengua (L1). Los errores son parte natural del proceso de desarrollo, incluso se convierten en factores relevantes, como si formaran parte de ese proceso natural de aprender la lengua. Tal y como sucedió cuando de niños hablábamos de “mañana fui al parque” o “no cabo”. En este sentido, el niño que ya ha logrado incorporar una buena cantidad de lenguaje en su lengua materna, tiende a cometer errores propios de esta lengua cuando intenta comunicarse en la segunda. Tal hipótesis es sin duda muy interesante para este caso, pues las estrategias para la enseñanza deben considerar al error como un modo más para incorporar aprendizajes significativos y en apego al orden natural de la adquisición de lenguas extranjeras.

Con la hipótesis del *input* o insumo (*Input hypothesis*) se intenta explicar la relación que existe entre aquellos aspectos de la lengua a los que está expuesto el aprendiz y la adquisición de la misma. La hipótesis se refiere a la adquisición y no al aprendizaje y al hecho de que la gente adquiere mejor una lengua cuando entiende el insumo o *input*, el cual está ligeramente más allá del actual nivel de competencia (Krashen & Terrell, 1983). Los autores explican que quien adquiere “puede moverse desde una etapa I (el nivel de competencia actual) a una I + 1 (etapa que le sigue inmediatamente después en un orden natural) mediante la comprensión de lo que el lenguaje contiene en I + 1” (p. 32). Lo que hace posible la comprensión es la serie de factores extralingüísticos que rodean la información, como la situación y el contexto. La hipótesis también afirma que la fluidez en el habla no se puede enseñar directamente, sino que ésta emerge independientemente

del tiempo y se presenta después de que el aprendiz ha construido una competencia lingüística sólida, mediante la comprensión del input. Finalmente, se dice que si se tiene suficiente input ($I + 1$) ello sucederá de forma automática. Esta hipótesis es considerada una de las más representativas de la aproximación Natural. Junto con el filtro afectivo, ambas hipótesis son el instrumento perfecto para discutir los hallazgos de mi estudio de caso.

La hipótesis del filtro afectivo (*The affective filter hypothesis*) según Krashen & Terrell (1983), el estado emocional del aprendiz o sus actitudes son un filtro ajustable que entorpece, facilita o incluso puede bloquear el *input* necesario para la adquisición de una lengua extranjera. Las investigaciones hechas sobre aprendizaje de segundas lenguas han permitido construir una hipótesis con tres variables claves relacionadas con el filtro afectivo: 1) la motivación, afirmando que los estudiantes con mayores niveles de motivación, generalmente se desempeñan mejor. 2) La auto-confianza, que hace referencia a las características que definen a las personas en cuanto a su grado de confianza y la imagen positiva de sí mismos. 3) La ansiedad, que afirma que niveles bajos de ansiedad personal y grupal conduce mejor hacia una adquisición de la L2. En este caso, las tres variables tienen relación directa con el éxito obtenido en el aprendizaje. Bajar el nivel de ansiedad, aumentar la motivación y la auto-confianza son aspectos que valdrá la pena discutir en lo encontrado en el abordaje del objeto de estudio representado en el caso Colima.

Las hipótesis señaladas tienen implicaciones en la enseñanza de lenguas y por consiguiente en mi estudio de caso. De ellas se deduce que para la adquisición de una lengua, se debe presentar la mayor cantidad de *input* posible. Todo lo que contribuya a la comprensión es importante, apoyos visuales, exposición a una gran variedad de léxico y no tanto a la estructura sintáctica. El énfasis en el salón de clases debe ser en la comprensión auditiva y en la lectura, mientras que debe darse tiempo para que fluya o se genere la producción oral y para reducir el filtro afectivo a su mínima expresión. Por lo anterior, los estudiantes deben trabajar en comunicaciones significativas. El input debe ser interesante y contribuir a una atmósfera de trabajo relajada. No es necesario conocer cada palabra de un campo semántico en particular, tampoco la sintaxis. Su producción sí debe ser comprensible y los estudiantes deben ser capaces de dar un sentido claro, aunque no necesariamente preciso en todos los detalles gramaticales (Krashen & Terrell, 1983).

El enfoque natural pertenece a una tradición en los métodos para la enseñanza de lenguas y está basado en la observación e interpretación de cómo los aprendices adquieren la primera y segunda lengua en entornos poco formales. El enfoque natural rechaza la organización formal de la gramática como requisito para la enseñanza. Sostiene además, que la aproximación natural se enfoca en la comunicación significativa y comprensible. También contemplan la provisión de los tipos correctos de input comprensible para facilitar, tanto el aprendizaje en entornos de segunda lengua, como en aquéllos de lenguas extranjeras (Richards & Rodgers, 2001).

3.4. Mackey y La aproximación Interaccionista en el Aprendizaje de Segundas Lenguas.

El abordaje del objeto de estudio no estaría completo si se limitara a considerar las características del desarrollo del niño de preescolar y la aproximación naturalista del aprendizaje de segundas lenguas. Es necesario ampliar la temática y abordar la relación de la enseñanza con estrategias y las aproximaciones teóricas del aprendizaje del lenguaje, desde lo social. La importancia que se da a la interacción da lugar a diversas teorías sobre el aprendizaje en el aula que consideran la enseñanza como interacción, es decir, como intercambio comunicativo y no como enseñanza gramatical.

En este sentido, la aproximación interaccionista (Mackey, Abbuhl & Gass, 2012) es una de las propuestas teóricas más aceptadas para explicar el fenómeno. La aproximación interaccionista tiene su origen en la Hipótesis de la Interacción que propone que cuantas más oportunidades de negociar significados tenga un aprendiz, más efectivo será el aprendizaje de una lengua (Long, 1980, 1981, citado en Mackey et al. 2012) y es posible encontrar en los años 70 las primeras investigaciones sobre el tema. El incremento en los trabajos de documentación han hecho que la hipótesis evolucione hasta convertirse en una aproximación teórica (Gass and Mackey, 2007, citado en Mackey et al. 2012).

La aproximación interaccionista en el aprendizaje de segundas lenguas tiene un sustento teórico muy sólido, que comparte las siguientes premisas cognitivo-interaccionistas: A) La base del desarrollo de la competencia de una segunda lengua se encuentra en la actuación lingüística, es decir, la lengua meta se desarrolla a través del uso. B) Las variables que explican los fenómenos de interés en el proceso de adquisición de una segunda lengua son tanto de carácter interno o psicológico, como de carácter

externo o del entorno social y lingüístico. Desde esta perspectiva, el lenguaje es visto como un medio de interacción e intercomprensión, como parte de los contextos de intercambios sociales, representaciones cognitivas y culturales y de la socialización del individuo. Esta manera de concebir el lenguaje corresponde a una doble concepción de la competencia de los interlocutores, de su capacidad para utilizar eficazmente la lengua y producir enunciados gramatical y contextualmente apropiados. La primera se refiere a la competencia lingüística y la capacidad para producir frases gramaticalmente correctas; la segunda, la competencia comunicativa, reconoce al sujeto social como perteneciente a un grupo social que tiene capacidad para comprender, definir e intervenir en situaciones de interacción (Mondada, 1989, citado en Rubio, 2006).

Así por ejemplo, algunos estudios realizados se han interesado en observar fenómenos relacionados con “el hablante extranjero” (Ferguson, 1971). Otra línea de investigación desde el interaccionismo se relaciona con la adquisición de la primera lengua (L1) y el efecto que produce el hecho de que, tanto las madres de familia como las educadoras, modifiquen su forma de hablar cuando se dirigen a los niños. Los autores afirman que esas modificaciones junto con la repetición y la simplificación sintáctica sirven para hacer el “input” más comprensible (Krashen, 1983). Finalmente, los autores aseveran que el aprendizaje de una segunda lengua, que es estimulado en un ambiente enriquecido con las características antes mencionadas, podrá producir un “output” comprensible, tal como lo menciona Mackey et al. (2012, pp.7-8). Si bien el producto hace más referencia al aprendizaje, este conocimiento también permite explicar si las estrategias observadas están acompañadas de estos tres componentes y si las educadoras consideran el potencial de lo que utilizan para facilitar el aprendizaje.

Mackey et al. (2012), agrega la idea de “filtro afectivo bajo”, refiriéndose a bajos niveles de ansiedad y emociones negativas asociadas al aprendizaje de una L2, que favorecen la ocurrencia del aprendizaje, lo que no hace necesaria u obligatoria la interacción con hablantes de la lengua meta nativos (p. 8), pues desde este enfoque se aprende una segunda lengua cuando se tiene la ocasión de usarla en interacciones significativas, por lo que el aprendiz participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua. Este punto es particularmente significativo para el estudio, pues las muestras de afecto observadas en los ambientes de preescolar, unidas a las respuestas de los niños y la dinámica del aula donde se promueve la interacción entre los niños pueden ser discutidas desde esta perspectiva.

Profundizando en su origen, el interaccionismo simbólico, de acuerdo con Gergen, (1996) forma parte de las posturas teóricas que conceden prioridad al proceso social en la modelización de aquello que se considera como conocimiento a nivel de la mente individual. El significado de una cosa no es sino la expresión de los elementos psicológicos que intervienen en la percepción de la misma. Tales procesos incluyen la percepción, cognición, represión, transferencia de sentimientos y asociación de ideas. Por ello, el interaccionismo simbólico está cimentado en lo que Blumer (1986) llama “imágenes radicales” que representan las ideas básicas de la posición metodológica interaccionista. Ellas son la “naturaleza de la vida en las sociedades y grupos humanos y la naturaleza de la interacción social”. Blumer adoptó como postura metodológica el examen directo del mundo empírico-social o “enfoque naturalista” (Krashen, 1982, 1983). Los actores en este estudio de caso, están inmersos en un entorno de enseñanza y aprendizaje en el que la convivencia con otros es clave para su desarrollo individual y para la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades.

Conclusiones del Marco Teórico

La construcción de un marco teórico que presenta las características del desarrollo de la niñez temprana, en sus ámbitos físico, cognoscitivo y del lenguaje, permite aproximarnos a la enseñanza de inglés en el nivel preescolar y las más representativas propuestas teóricas para la explicación del aprendizaje y adquisición de segundas lenguas como lo es la aproximación natural, que afirma que los niños tienen la capacidad innata para aprender a hablar y el interaccionismo que hace posible reconocer al niño como actor social que desarrolla competencias lingüísticas a través de su interacción con otros actores sociales. Estos conocimientos permiten establecer un contexto teórico adecuado que permitirá comprender a profundidad el objeto de estudio, así como avanzar en el logro de los objetivos y para la discusión en el apartado de conclusiones. Además, permite apoyar el siguiente capítulo, que es una extensión del marco teórico, pero por su relevancia se ha optado por escribirlo por separado.

CAPÍTULO IV: MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS COMO SOPORTE TEÓRICO PARA COMPRENDER EL OBJETO DE ESTUDIO.

Las estrategias tienen todo un marco epistemológico que las respaldan y no estaría completo el estudio si no se explican los métodos que pueden identificarse en las estrategias didácticas para la enseñanza de inglés en preescolar. Para efectos de esta investigación, se elaboró un listado de los métodos para la enseñanza de lenguas que contribuyen a lograr los objetivos de investigación. Recordemos que el objetivo pretende: *Analizar las estrategias que se utilizan para la enseñanza de inglés en el tercer año de preescolar y comprender a qué responden dichas estrategias.* En el capítulo anterior se dio cuenta de tres aspectos fundamentales relacionados con los temas principales del objeto de estudio (enseñanza de inglés y niños en edad preescolar). Los métodos que se presentan en este apartado complementan el marco teórico y contribuyen a responder las preguntas de investigación, además facilitan la comprensión de la enseñanza de inglés en preescolar. He organizado los métodos en una especie de línea de tiempo (por su aparición histórica) y desde una perspectiva basada en Richards & Rodgers (2001). Adicionalmente se incluyen las descripciones con los aportes de otros autores (Bancroft (1999), Larsen-Freeman & Anderson (2011), Littlewood (1981), Willis (1990), Gardner (2011) y Ur (2012). Es pertinente aclarar que, existen muchos métodos más que los que aquí aparecen, sin embargo, de acuerdo a los datos obtenidos, se realizó una selección de los que facilitan la comprensión del objeto de estudio.

En el devenir histórico de la enseñanza de lenguas, varias corrientes metodológicas han convivido y lo siguen haciendo hasta nuestros tiempos. Algunos de los métodos que han surgido y la forma en que se les conoce en español son: Gramática-Traducción, Reformista, Natural, Conversacional, Directo, Activo, Audio Lingual, Audio-oral, Situacional, Audiovisual, De Base Estructural, Basado en la Sugestopedia y Sugestología, del Silencio, de la Respuesta Física Total (o TPR por sus siglas en inglés), Comunitario, Nocional-funcional, Comunicativo, por Tareas, y Post-Método. Cada método se distingue por tener una articulación propia del Enfoque-Diseño-Procedimientos de las actividades para la promoción del aprendizaje de la lengua. Lo anterior significa que un método está relacionado con un enfoque, determinado por teorías subyacentes, su organización está condicionada por un diseño y que a su vez se lleva a la práctica mediante procedimientos más o menos específicos (Richards & Rodgers, 2001).

Para la reseña de cada uno de los métodos seleccionados se ha estructurado el resumen de la siguiente forma: El primer párrafo es introductorio, le sigue una tabla que presenta las características más relevantes para la discusión y se cierra con párrafos concluyentes. Las tablas complementan la descripción de los métodos y facilitan una visión holística y resumida de cada uno de ellos. Para optimizar el espacio y dar claridad a las ideas, los párrafos introductorios contienen una descripción de los antecedentes, enfoque y diseño del método tratado. En las tablas se utiliza una nomenclatura para optimizar el espacio y hacer más fluida la serie de características que todos los métodos tienen. La nomenclatura utilizada es como sigue: O) para referirme a los *objetivos* del método. C) para hablar del *currículo*. AA) hace referencia a las *actividades de aprendizaje*, RE) se refiere a el *rol del estudiante*, RM) para la descripción del *rol del maestro* y M) para la descripción de los *materiales*, el rol que juegan en la enseñanza y los procedimientos. El cierre contiene las conclusiones del método y la discusión sobre su pertinencia para comprender las estrategias para la enseñanza de inglés en preescolar (mi objeto de estudio). La elección de los métodos aquí presentados se fundamenta en la observación del objeto de estudio. Dicha elección está asociada, además, a la frecuencia de su uso en el aula y los datos obtenidos en los diferentes acercamientos.

4.1. Gramática-Traducción o *Grammar-Translation Method* (GTM).

El GMT es el primero de los métodos para la enseñanza de lenguas que aparecieron en la historia moderna (Otero 1998). Es con el surgimiento de la enseñanza de las “lenguas modernas”, posterior a la enseñanza del latín, que se ve influenciado casi en su totalidad, por las formas de enseñar lenguas. Según Richards & Rodgers (2001) el GTM es el resultado de la escuela alemana con exponentes como Johann Seidenstrücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf, y Johann Meidinger y fue conocido en Estados Unidos como el “Método Prusiano”. De acuerdo con Chang (2011) el origen del método no radica en la intención de enseñar lenguas mediante la gramática y la traducción. La motivación original fue reformista pues pretendió cambiar la forma de enseñar lenguas que prevaleció en el siglo XVIII. Anterior al GTM la enseñanza buscaba que los estudiantes adquirieran la lectura de lenguas extranjeras mediante el estudio de su gramática y se esperaba que aplicaran este conocimiento en la interpretación de textos con la ayuda de un diccionario.

Nomenclatura: O: Objetivos. C: Contenidos, AA: Actividades de Aprendizaje. RE: Rol del

Estudiante. RM: Rol del Maestro. M: Materiales		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTOS
<p>No tiene base teórica claramente definida.</p> <p>No se sostiene en ninguna teoría de aprendizaje, ni en teoría lingüística. Sin embargo, se le puede ubicar en el enfoque del aprendizaje desde una postura conductista, debido a sus características procedimentales.</p> <p>Concepto de lengua: conjunto de reglas y excepciones gramaticales que se manifiestan de forma lógica y son observables en los textos escritos.</p> <p>Concepto de aprendizaje: el aprendizaje de la gramática es deductivo, se presenta la regla, se estudia y se practica a través de ejercicios de traducción.</p> <p>El aprendizaje es un proceso consciente.</p>	<p>O: Saber gramática - traducir.</p> <p>C: Seleccionados y organizados según criterios gramaticales.</p> <p>AA: Traducción, conjugación y lectura en voz alta.</p> <p>RE: Memorizar conocimientos gramaticales.</p> <p>RM: Transmitir conocimientos lingüísticos.</p> <p>M: Referencia entre profesor y alumnos – libro texto.</p>	<p>Sus características principales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender la lengua para poder leer su literatura. 2. Se enfoca en la lectura y escritura. 3. Enseñanza de vocabulario (listas de palabras de L1 a L2 o de L2 a L1). 4. La oración es la unidad base de la enseñanza. 5. Hace énfasis en la precisión. 6. El método de enseñanza gramatical es deductivo. <p>La lengua materna es el medio de instrucción, mediante: Análisis contrastivo, aprendizaje memorístico, explicación de reglas, vocabulario, listados y traducción.</p>

Tabla 3: Enfoque, diseño y procedimientos del GTM. Basado en Richards & Rodgers (2001) con aportes de Littlewood (1981) y Willis (1990).

El GTM ha sido considerado en la actualidad por muchos docentes como el enemigo a vencer. Sin embargo, hay modelos vanguardistas de enseñanza que no lo descartan del todo, por considerar que algunas de sus aportaciones pueden ser útiles cuando se trata de aprender habilidades específicas de la lengua (Willis, 1990; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; y Ur, 2012). Krashen (2004) afirma que el método sigue siendo aplicado en las aulas de enseñanza de lenguas a niños en lo que es conocido como el currículo oculto. Uno de mis objetivos consiste en identificar las bases que fundamentan la práctica docente de las educadoras de preescolar y los motivos por los que implementan actividades específicas. Será interesante corroborar si la enseñanza de inglés en el preescolar observado conserva las características del GTM.

En el orden histórico de los métodos, surgen con el movimiento reformista nuevos modelos de enseñanza en los que no se profundizará por no ser pertinentes para la comprensión del objeto de estudio, pero se mencionan, a continuación, como referencia. Junto con el GTM florece un enfoque basado en la fonética derivado del surgimiento de la Asociación Fonética Internacional (AFI) en 1886, posteriormente, aparece el Método Directo (DM por sus siglas en inglés), el cual se deriva de los principios naturalistas del aprendizaje de lenguas y marca el final de la enseñanza de lenguas basada en la

gramática. Entre 1920 y 1930 la aproximación británica se enfocó en la enseñanza oral y situacional de la lengua (Richards & Rodgers, 2001 y Ur, 2012).

4.2. La aproximación oral y enseñanza situacional de lenguas o *Situational Language Teaching (SLT)*.

Alrededor de 1920, Palmer, Hornby y otros británicos del área de la lingüística aplicada, desarrollaron una aproximación metodológica que incluía dos principios sistemáticos basados en el enfoque oral en la enseñanza de lenguas. Estos principios son: 1) de selección, es decir, los procedimientos por los cuales eran elegidos los contenidos relacionados con léxico y gramática. 2) De graduación o escala, que son aquellos principios por los cuales se determinaba la organización y secuencia de los contenidos y los de presentación. Los contenidos en el SLT se organizaban de acuerdo a las técnicas para la presentación y práctica de contenidos. En esta perspectiva es el maestro quien dirige, establece el ritmo de avance y quien domina y controla el proceso. El aprendizaje se considera como un producto de la interacción oral activa entre el maestro y el alumno. El SLT fue severamente criticado por considerar su fundamentación teórica como débil, pues los resultados que se obtenían eran cortos en expectativas. La crítica se reforzaba pues era evidente que los estudiantes difícilmente podían hacer transferencias de lo aprendido en el salón a situaciones comunicativas reales fuera de éste (Richards & Rodgers, 2001).

Nomenclatura: O: Objetivos. C: Contenidos, AA: Actividades de Aprendizaje. RE: Rol del Estudiante. RM: Rol del Maestro. M: Materiales		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTOS
La teoría del lenguaje que subyace a la Enseñanza Situacional de la Lengua (SLT) puede ser caracterizada como un tipo de estructuralismo británico "British Structuralism" (Richards & Rodgers, 2001. p. 34), donde el habla es vista como la base del lenguaje y la estructura como la parte medular de la habilidad de producción oral. Esta visión británica, confiere singular relevancia a la descripción de la actividad de la lengua como parte de un todo complejo de eventos en el que convergen significados, contexto y situaciones dadas, que junto con los participantes y otros objetos relevantes dan sentido a situaciones de comunicación reales. Enfoque con orientación conductista, sobre aprendizaje de hábitos y	<p>O: Enseñar comandos prácticos en las cuatro habilidades: comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura.</p> <p>C: Estructurales, organizados mediante listas de vocabulario, estructuras básicas y patrones de oraciones</p> <p>AA: Enseñanza de patrones de oraciones. Repetición guiada, actividades de sustitución, repeticiones corales, dictado, repeticiones mecánicas o "drills".</p> <p>RE: Escuchar y repetir. Deducir significados y aplicar lo aprendido en situaciones similares.</p> <p>RM: Central y activo. Modelo al principio, posteriormente</p>	Sus características principales son: <ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza de lenguas inicia con el lenguaje hablado. Los materiales se presentan de forma oral antes que hacerlo de la forma escrita. 2. La lengua meta es la que se usa de forma oficial en el salón de clases. 3. El lenguaje nuevo se introduce y práctica de forma situacional. 4. Los procedimientos de elección del vocabulario deben asegurar que el vocabulario esencial de uso general es cubierto. 5. Los temas gramaticales se gradúan de acuerdo a principios que señalan que se parte de las formas más simples a las complejas. 6. La lectura y la escritura se

<p>enfatisa, primordialmente, en los procesos en lugar de las condiciones de aprendizaje. Aproximación inductiva a la enseñanza de la gramática.</p>	<p>“conductor de orquesta” (p. 38). M: Uso de objetos concretos, imágenes y objetos reales “realia” junto con las acciones y gestos</p>	<p>presentan una vez que se han establecido el léxico suficiente y las bases gramaticales.</p>
--	--	--

Tabla 4: Enfoque, diseño y procedimientos del OASLT. Basado en Richards & Rodgers (2001) y con aportaciones de Gardner (2011) y Ur (2012).

Aún cuando los lingüistas pudieron tener puntos de vista diferentes en aspectos específicos del procedimiento, todos hacen referencia a una misma postura, la conocida en inglés como Oral Approach and Situational Language Teaching (Richards & Rodgers, 2001). Los estudiantes no tienen control sobre los contenidos de aprendizaje y deben evitar equivocarse en lo que se relaciona con temas ya vistos. Los alumnos deben responder con lentitud una pregunta, deben evitar cometer faltas en cuanto a la gramática y la pronunciación. En síntesis, estos estudiantes deben evitar caer en hábitos indeseables a toda costa. Como se puede apreciar, estos postulados se contradicen con los de la Aproximación Natural de Krashen & Terrell (1983) en el sentido de facilitar un *input* significativo para el estudiante y en relación con la hipótesis del filtro afectivo. El método es pertinente para comprender el objeto de estudio desde la perspectiva oral y situacional, pues permite identificar los principios sistemáticos del modelo educativo que podrían observarse en las prácticas de enseñanza de inglés. De igual forma, es posible discutir cómo son aplicadas las estrategias para enseñar inglés cuando es el maestro quien elige los contenidos y las razones para organizar los contenidos de una u otra forma.

4.3. Método Audio-Lingual o Audio-Lingualism (MA-L)

Durante la Segunda Guerra Mundial se hizo patente la necesidad urgente de hablar distintas lenguas. Esta situación dio origen a diferentes aproximaciones entre ellas, la de mayor difusión fue el Army Specialized Training Program (ASTP) o Metodología de la Armada (Richards & Rodgers, 2001. p.44). Este origen le otorga características particulares al MA-L. La principal es que se enfoca en el desarrollo de dos capacidades fundamentales para los soldados: 1) la capacidad para comprender el lenguaje que se escucha y 2) la posibilidad de comunicarse con los demás. Según los mismos autores, su aparición llamó la atención de lingüistas americanos quienes tomando la estructura del método sentaron las bases del método audio-lingual. Una vez puesto en operación el método, la opinión generalizada era que su éxito se debía más al tiempo dedicado al estudio que a su estructura metodológica. Con el surgimiento del MA-L, se da suma importancia al sonido

de las palabras, por lo que aparecieron nuevos patrones de organización e invención lingüística y se desarrolló un nuevo interés en la fonética, fonología, morfología y sintaxis.

Nomenclatura: O: Objetivos. C: Contenidos, AA: Actividades de Aprendizaje. RE: Rol del Estudiante. RM: Rol del Maestro. M: Materiales		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTOS
<p>Similar al Enfoque Oral británico. La teoría del lenguaje que sustenta el método audio-lingual se deriva de la propuesta de lingüistas americanos conocida como lingüística estructural. También considera la psicología del aprendizaje. El aprendizaje de lenguas es un producto del dominio inevitable de elementos o bloques de construcción del lenguaje y el aprendizaje de reglas por las cuales eran combinados los elementos desde los fonemas pasando a los morfemas, de éstos a las palabras, de ellas a las frases y oraciones. Enfoque conductista: La concurrencia de las conductas depende de tres elementos cruciales, según Skinner (1981) un estímulo, que sirve para evocar conductas, una respuesta relacionada directamente con el estímulo y un refuerzo, que funciona para remarcar la respuesta como apropiada o inapropiada y, con ello, encauzar la repetición o supresión de la respuesta en el futuro. Las habilidades del lenguaje se enseñan en el siguiente orden: comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura. No se permite el uso de la lengua materna ni la traducción y se recomienda su aplicación en grupos pequeños de 10 o menos alumnos.</p>	<p>O: Dominio de la habilidad de expresión oral. C: Listas de elementos gramaticales y reglas para su combinación lineal en palabras, frases y oraciones. AA: Instrucción oral extensiva. Memorización de diálogos y desarrollo patrones de repetición mecánicos. Diálogos y repeticiones mecánicas son la base de las prácticas del salón audio-lingual. RE: El estudiante es considerado como un organismo. Con la estimulación adecuada, reproduce las conductas deseadas. RM: Es central y activo; el maestro modela la lengua meta, controla la dirección y ritmo del aprendizaje, monitorea y corrige el desempeño de los estudiantes. M: Auditivos y audio-visuales. Libros de texto que se apegan a lo audio-lingual y viso-gestual del lenguaje. Los diálogos se usan mediante la repetición y memorización, se hace énfasis en la correcta pronunciación, ritmo y entonación. Una vez que se ha logrado la memorización de los diálogos, se procede a especificar los patrones gramaticales.</p>	<p>Sus características principales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los elementos del lenguaje son enseñados de una forma gobernada por reglas (estructurada) y de producción lineal; 2. Ejemplos del lenguaje son descritos de forma exhaustiva en cualquier nivel estructural (desde los sonidos, la fonética, la morfología, etc.); 3. Los niveles lingüísticos son enseñados mediante sistemas inmersos dentro de otros sistemas, es decir, desde una estructura piramidal, los sistemas fonéticos que guían a sistemas morfológicos, etc. y estos a su vez a sistemas de alto nivel como frases, cláusulas y oraciones. 4. El aprendizaje de una lengua es básicamente un proceso de formación de hábitos mecánicos. 5. Los temas por aprender se presentan de forma hablada en la lengua meta. 6. La analogía provee de una mejor fundamentación para el aprendizaje de la lengua que el análisis, ya que involucra procesos de generalización y discriminación. 7. Los significados que las palabras de un lenguaje tienen para un hablante nativo pueden ser aprendidos sólo en un contexto lingüístico y cultural y no de forma aislada.

Tabla 5: Enfoque, diseño y procedimientos del Audio-Lingualism. Basado en Richards & Rodgers (2001).

Los objetivos en este método se distinguen como de corto y largo alcance. Se entiende por corto alcance el entrenamiento en comprensión auditiva, el dominio de pronunciación y el reconocimiento de los símbolos, tanto en su forma escrita en los textos, como en su forma verbal, expresada en la habilidad comunicativa. Los otros objetivos, según Richards & Rodgers (2001), deben ser lograr el dominio del lenguaje al nivel de un hablante nativo. Es decir, se debe adquirir el conocimiento que un hablante nativo posee de la lengua mediante un verdadero bilingüismo. De acuerdo con Richards &

Rodgers (2001) el uso de patrones de repetición mecánica es otra característica distintiva del método audio-lingual y son varios los tipos de repetición que se utilizan.

El MA-L funciona bajo los supuestos básicos del conductismo y se enfoca en las manifestaciones externas del aprendizaje, más que en los procesos internos (Richards & Rodgers, 2001). En las primeras etapas del aprendizaje bajo este método, los estudiantes no siempre entienden el significado de lo que producen. Este fenómeno no es visto como una deficiencia, más bien se justifica como un momento en el que los estudiantes aún no se adaptan a la forma de la lengua que están aprendiendo. Se espera que con el tiempo sean capaces de responder y desempeñar mejor las tareas de repetición controladas que se les presentan. Sin duda, el método aporta conocimientos relacionados con la fonética que ninguno de los métodos anteriores habían considerado y sus principios pueden explicar algunas características del objeto de estudio que aquí se investiga.

Posterior al MA-L y previo del TPR surgen una serie de propuestas para la enseñanza que no precisan si son métodos, aproximaciones o teorías. Una de ellas es la aproximación natural o *Natural Approach* (NA) y fue desarrollada por Tracy Terrell como una nueva filosofía de la enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 2001). Al ser incluida como teoría para la adquisición de la lengua en el apartado 3.2, ha omitido su descripción como método. Posteriormente surge lo que se conoce como métodos alternativos en la enseñanza de lenguas, entre ellos el TPR.

4.4. Método de Respuesta Física Total o *Total Physical Response* (TPR).

Según Richards & Rodgers (2001) este método fue desarrollado por James Asher. El enfoque central del TPR es su construcción alrededor de la coordinación del habla y la acción. De acuerdo con los autores el TPR también ha sido conocido como enseñanza de la lengua mediante actividad psicomotora. Asher (2009) influenciado por la Psicología Humanística, considera que el rol de lo afectivo es un factor importante en el aprendizaje de lenguas y el hecho de incluir movimientos parecidos al juego crea un ambiente positivo que facilita el aprendizaje.

Nomenclatura: O: Objetivos. C: Contenidos, AA: Actividades de Aprendizaje. RE: Rol del Estudiante. RM: Rol del Maestro. M: Materiales		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTOS

<p>De enfoque conductista. Visión del lenguaje basado en la gramática. El verbo en imperativo es visto como el centro lingüístico. Se aprende mediante estímulo-respuesta. Enfoque asociado a la teoría del trazo relacionada con la memoria. La clave es la mezcla de ensayo verbal + actividad motora. Se fundamenta en tres hipótesis: “bio-programa”, “lateralización” y “filtro afectivo”. De acuerdo con la hipótesis del bio-programa, TPR es un método natural, en el que el aprendizaje de L1 y L2 es un proceso paralelo. Lateralización: considera que las acciones físicas se relacionan con el hemisferio derecho. Filtro afectivo: es clave pues reduce el estrés.</p>	<p>O: Dominio de la producción oral. Comunicación inteligible mediante repetición mecánica basada en acciones. C: Basado en oraciones. (Currículo basado en oraciones). AA: Repetición mecánica, los diálogos conversacionales ocurren después de 120 horas de clase. RE: Escuchar y ejecutar. RM: Proveedor (exponer al alumno a la lengua y realimentar su producción), controlador de todo el proceso. M: Al inicio del proceso no son necesarios.</p>	<p>Una serie de principios aplicables clase por clase son la base de los procedimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Básicamente se parte de la presentación de los verbos, los alumnos realizan las acciones, puede haber un momento de cambio de roles en el que los alumnos dan las órdenes y al final pueden escribir en sus cuadernos el vocabulario revisado. <p>Un procedimiento podría ser, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión. • Presentación de nuevos comandos. • Revertir roles. <p>Momento para realizar lecturas y practicar la escritura</p>
---	--	--

Tabla 6: Enfoque, diseño y procedimientos del método TPR. Basado en Richards & Rodgers (1986, 2001. P. 90), enriquecido con aportaciones de Bancroft (1999), Larsen-Freeman & Anderson (2011), Littlewood (1981) y Ur (2012).

El TPR fue popular durante las décadas de los 70 y 80 gracias al apoyo de aquéllos que enfatizaban el rol de la comprensión en la adquisición de segundas lenguas. Krashen (1985) afirma que el TPR “observa la comprensión de los insumos de aprendizaje y la reducción del estrés como claves del éxito para la adquisición de una lengua y ve las acciones físicas de desempeño como medios para hacer el *input* comprensible” (p. 97). Cabe señalar que Asher (2009) sugiere el uso del TPR en combinación con otros métodos y técnicas. A poco más de dos décadas de su apogeo, el método sigue siendo aplicado, aunque al parecer en la actualidad, ha sufrido algunas modificaciones que lo hacen aún más atractivo. Desde un nuevo enfoque, el método es menos repetitivo y con el uso adecuado de materiales es capaz de facilitar el aprendizaje significativo en los niños. La corriente más moderna lo utiliza con la lectura de historias y cuentos y es conocida como “Teaching Proficiency through Reading and Storytelling” (TPRS) desarrollada por Blaine (1990). El TPR adquiere una dimensión más constructivista al integrarse elementos significativos como lo señalan Asher (2009) y Krashen (2004). Este nuevo enfoque del TPR es atractivo para el docente y significativo para la enseñanza a niños de cinco y seis años en el nivel preescolar. De acuerdo a las teorías antes revisadas en los apartados 3.1 y 3.2, las estrategias basadas en el TPR parecen favorecer no sólo la interacción entre los estudiantes (Mackey et al. 2012); tienen, además, un efecto evidentemente positivo en la reducción del filtro afectivo (Krashen & Terrell, 1983) y el nivel de motivación.

Atendiendo a la línea del tiempo, aparecen dos métodos que por sus características no serán considerados y son: 1) el Enfoque integral o Whole Language Approach (WLA) y el Enfoque Léxico en la Enseñanza de Lenguas o The Lexical Approach (TLA). Ambos métodos se excluyen por manifestar una tendencia hacia la educación para adultos, pues demandan niveles de lógica que el niño del caso Colima aún no desarrolla.

4.5. Educación Basada en Competencias o Competency Based Language Teaching (CBLT).

También conocido como Competency Based Education (CBE) es un método que se enfoca en los resultados (productos) y es central para la perspectiva de las competencias. Como tal, surge en 1970 y se refiere a un movimiento que evoca la definición de objetivos en términos de descripciones precisas y medibles del conocimiento, las habilidades y las actitudes que los estudiantes deben poseer al término de los cursos. La base de su diseño es el trabajo y su orientación hacia la supervivencia en el aprendizaje de lenguas para adultos. Eso se traduce en tareas típicas que los estudiantes requieren realizar en la vida real. En 1986 todos los refugiados en Estados Unidos debían inscribirse en cursos CBLT. Si bien el objeto de estudio se relaciona con la población infantil, por estar a la moda, a la vanguardia o por cualquier otra razón, algunos autores han desarrollado modelos adaptados a la enseñanza a niños (Richards & Rodgers, 2001).

Nomenclatura: O: Objetivos. C: Contenidos, AA: Actividades de Aprendizaje. RE: Rol del Estudiante. RM: Rol del Maestro. M: Materiales		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTOS
<p>CBLT o CBE se basa en una perspectiva funcional e interaccional de la naturaleza de la lengua. Busca enseñar la lengua en relación con los contextos sociales en los cuales se usa. Esto ha hecho que se use para enseñanza de la lengua con motivos o necesidades particulares o específicas. Comparte con la teoría conductista la noción de que el lenguaje puede ser inferido desde sus funciones, es decir, ciertos encuentros con la vida o ciertos tipos de lenguaje. También comparte características con la CLT, CBLT y retoma un mosaico de enfoques a la enseñanza y aprendizaje de lenguas de modo que el todo (la competencia</p>	<p>O: deben ser especificados en el currículo aun cuando tienen poco que ver con la enseñanza o evaluación del sujeto. C: Es diseñado alrededor del sujeto y la competencia a desarrollar. AA: Evaluación basada en una escala única, en trabajos para desarrollar habilidades, conocimiento, actitud y conductas requeridas para un efectivo desempeño en la vida real. Desempeño en el trabajo, lenguaje social, aplicación para un trabajo, entrevistas etc. RE: Autónomo. Activo en la toma de decisiones de acuerdo con sus necesidades. (Anema & McCoy, 2010).</p>	<p>Después de una evaluación inicial, los estudiantes son colocados dentro de grupos basados en el nivel de dominio que cada uno posee, ritmo de trabajo, necesidades y objetivos sociales de la lengua. Hay 12 competencias nucleares en las etapas 1 y 2 relacionadas con desarrollo general de la lengua. En la etapa 3, se agrupan de acuerdo con su objetivo focal y las competencias se definen según el currículo para un estudio más profundo, inglés vocacional y acceso comunitario. Cada competencia se define de acuerdo a cuatro dominios: 1: Competencias de conocimiento y aprendizaje.</p>

<p>comunicativa) se construye desde los componentes más pequeños correctamente ensamblados. Otro elemento central desde las teorías del lenguaje y del aprendizaje, es la visión de que el lenguaje puede ser analizado en partes apropiadas y en sub-partes.</p>	<p>RM: Consejero, consultor, líder y manager (Burke, 1989 p. 176). M: Textos como el de Berry (1991) centrado exclusivamente en el uso de los artículos.</p>	<p>2. Competencias orales. 3. Competencia lectoras. 4. Competencias de escritura. Todas son subdivididas en competencias más pequeñas que constituyen cualidades lingüísticas indispensables. Se aplican criterios de desempeño, rango de variables y ejemplos en textos para finalmente evaluar el desempeño.</p>
---	---	--

Tabla 7: Enfoque, diseño y procedimientos del método Competency Based Language Teaching. Basado en Richards & Rodgers (1986, 2001), Anema & McCoy (2010) y Burke (1989).

A pesar de que el CBLT o CBE ha sido recibido con entusiasmo por una gran sección de profesionales en ESL, cuenta con una buena cantidad de críticos. Los cuestionamientos son en ambos sentidos: prácticos y filosóficos. Por ejemplo, Tollefson argumenta que no hay procedimientos disponibles y válidos para desarrollar listas de competencias para la mayoría de programas (Richards & Rodgers, 2001). Se considera, además, que muchas de las áreas para las cuales se necesitan competencias tales como, la vida adulta, supervivencia y funcionamiento eficiente en la comunidad, son imposibles de operacionalizar. También se expone que la división en pequeñas competencias corresponde a una visión reduccionista y que la suma de todas las partes no equivale a la complejidad del todo. En este sentido, el CBLT abre la posibilidad de la discusión en cuanto al rol de las educadoras frente al objeto de estudio aquí abordado.

4.6. Enfoque comunicativo o Communicative language Teaching (CLT).

Los antecedentes del CLT son variados y a la vez contienen elementos en común dependiendo del abordaje de cada autor. Todos ellos aportan visiones complementarias con un mismo objetivo: aclarar los orígenes de una visión comunicativa de la enseñanza de lenguas, tal como se puede apreciar en los textos de Krashen (1982), Richards & Rodgers (1986 y 2001), Ellis (2003 y 2012), Lightbown & Spada (2013), Otero (1998), Savignon (2002), entre otros. Según Richards & Rodgers (1986), después de un periodo de búsqueda por enfoques y métodos alternativos para la enseñanza de lenguas, se inició un fenómeno orientado a la identificación de situaciones comunicativas auténticas. Ese hecho dio origen al “movimiento comunicativo” (p. 64). Según Ellis (2012) el movimiento surge como una propuesta en la que subyace la idea de que el lenguaje se aprende cuando tiene sentido. De acuerdo con Nagaraj (1996) implica “el desarrollo del aprendizaje - enseñanza desde una aproximación basada en la forma, a una basada en el

significado, el movimiento hacia una aproximación ecléctica desde un método rígido, del enfoque centrado en el maestro, al centrado en el estudiante” (p.41).

Nomenclatura: O: Objetivos. C: Contenidos, AA: Actividades de Aprendizaje. RE: Rol del Estudiante. RM: Rol del Maestro. M: Materiales		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTOS
<p>Según Ellis (2012), el enfoque comunicativo se basa en los registros funcionales del lenguaje de Halliday (1973). En las teorías de competencia comunicativa de Canale & Swain (1980) y Hymes (1970) y teorías nativistas del aprendizaje de lenguas de Corder (1967). Para Ur (2012), el enfoque asume que el lenguaje es para comunicarse y se basa en una postura naturalista de la adquisición de lenguas y cita a Widdowson como uno de sus primeros exponentes. La teoría del lenguaje orientado a la comunicación representa el punto de arranque de la aproximación comunicativa en la enseñanza de lenguas. La meta de la enseñanza de lenguaje es el desarrollo de lo que Hymes denomina “competencia comunicativa”. El término fue acuñado por el mismo Hymes para contrastar el punto de vista de la teoría de la competencia de Chomsky (Richards & Rodgers 1986). En lo que se refiere a la teoría del aprendizaje asociada al CBLT, poco se ha escrito en este sentido, en contraste con todo lo escrito sobre la teoría del lenguaje en el CLT. Por lo que se puede inferir, la teoría tiene una fuerte influencia constructivista. Un elemento que debe ser considerado como principio de la comunicación es que las actividades que involucran elementos comunicativos reales promueven el aprendizaje. Un segundo elemento es el principio de la tarea, el cual dice que las actividades en las que el lenguaje es usado en tareas significativas promueven el aprendizaje. Y un tercer elemento es el principio de significatividad, que afirma que el lenguaje cuando es significativo para el aprendiz, apoya los procesos de aprendizaje. Por lo que las actividades de aprendizaje deberán elegirse en función de su potencial para envolver al alumno en un auténtico y significativo uso de la lengua (Richards & Rodgers, 2001 y Nagaraj, 1996).</p>	<p>O: no pueden ser definidos ignorando el nivel de especificación, pues el enfoque comunicativo asume que la enseñanza de la lengua se reflejará en las necesidades particulares de los estudiantes C: Más que contenidos, se refiere a tareas y tipos de interacciones. Las tareas se deben realizar en el aula, así como sugerencias para mantenerlas en un orden de complejidad de acuerdo con el tipo de tareas. Y las interacciones deben promover la comunicación entre los estudiantes. AA: deben proveer a los estudiantes las oportunidades para lograr los objetivos comunicativos del currículo, involucrarlos en comunicaciones significativas y requieren para su uso, posibilidades de compartir, negociar el significado e interactuar entre ellos. Littlewood (citado en Richards & Rodgers, 2001) distingue dos tipos de actividades comunicativas: las funcionales y las de interacción social RM: facilitador de los procesos comunicativos y de actividades y textos (Larsen-Freeman & Anderson, 2011 y Littlewood 1981). RE: Es un negociador entre el mismo y los procesos y objetos de aprendizaje que surgen como producto de las interacciones al interior del grupo y de los procesos y actividades en las que participa. M: Son de muchos tipos: basados en textos y basados en tareas. Materiales “auténticos” de la “vida real” como: mapas, fotos, símbolos, gráficas y carteles, entre otros.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de un diálogo breve o varios mini-diálogos, seguidos de una motivación y una discusión de la función y situación de la gente, el escenario, el tema, y la formalidad o informalidad del lenguaje. 2. Práctica oral de los segmentos del diálogo que será presentado ese día (todos repiten, la mitad de la clase repite, repetición por grupos, y repeticiones individuales). 3. Las preguntas y respuestas se basan en el tema o temas del diálogo y la situación misma. 4. Las preguntas y respuestas se relacionan con experiencias personales de los estudiantes, pero centradas en el tema del diálogo. 5. Estudio de una de las expresiones básicas del diálogo o de las estructuras, las cuales ejemplifican la función. 6. El aprendiz descubre la generalización de la regla que subyace a la expresión o estructura. 7. Reconocimiento oral y actividades interpretativas. 8. Actividades-procedimientos de producción oral, que van desde las guiadas hasta las actividades comunicativas libres. 9. Copia del diálogo o mini-diálogos o módulos en caso de que no estén contemplados en el libro de texto. 10. Ejemplificación de la tarea escrita asignada, si la hay. 11. Evaluación del aprendizaje (solamente oral), por ejemplo. Los procedimientos tradicionales no se rechazan, pero sí deben ser reinterpretados y ampliados (Richards & Rodgers, 1986, 2001).

Tabla 8: Enfoque comunicativo. Basado en Richards & Rodgers (1986, 2001).

La CLT se refiere a una serie de principios diversos que reflejan la visión comunicativa de la lengua y el aprendizaje de lenguas. Las actividades comunicativas del salón de clases deben ser auténticas y significativas. La fluidez es una dimensión importante de la comunicación y la comunicación involucra la integración de diferentes habilidades del lenguaje. La CLT ve el aprendizaje como un proceso creativo de construcción que involucra ensayo y error. Aún con su ambigüedad, en sus usos como método, desde los preceptos del CLT es posible comprender algunas características que se observan en la enseñanza de inglés a niños en preescolar (Richards & Rodgers, 1986, 2001).

Conclusiones del capítulo de métodos de enseñanza de lenguas

Como se explicó con anterioridad, este apartado sobre los métodos de enseñanza de lenguas y los enfoques teóricos dan sustento a la discusión sobre las características del objeto de estudio. En este capítulo fue necesario considerar que los métodos requieren de una serie de premisas que van desde los objetivos que se persiguen, las actividades que se realizan, los roles de los actores, los materiales que se utilizan, hasta el diseño curricular en general. Los diferentes apartados del capítulo dan cuenta de los métodos que, si bien tienen características particulares, comparten perspectivas y se enriquecen entre sí. La inclusión de los métodos ha dejado ver su pertinencia para comprender el objeto de estudio. Los hallazgos tal y como resultaron del análisis de los datos, serán descritos en el capítulo seis. Previo a la descripción de los hallazgos, es importante describir la postura epistemológica desde la cual se aborda el objeto de estudio y precisamente eso se hará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA. EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA, EL ENFOQUE CUALITATIVO Y EL ESTUDIO DE CASO PARA COMPRENDER LAS ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS DE PREESCOLAR.

En los capítulos anteriores se ha establecido el contexto del objeto de estudio, se identificó en el estado del arte la pertinencia y el posible aporte al estado del conocimiento; de igual manera, se presentaron las teorías que permitirán explicar, en un diálogo con sus autores, los datos encontrados en los acercamientos. Todo esto forma parte del eje que facilitará la comprensión del uso de estrategias para la enseñanza de inglés en los niños de cinco y seis años de preescolar.

En el presente capítulo se describe la metodología básica de la investigación en términos de su posicionamiento, según el paradigma constructivista y se justifica esta elección. También se presentan las implicaciones del enfoque cualitativo y mi papel como investigador en el acercamiento para comprender las estrategias para la enseñanza de inglés en el caso Colima; así mismo se aborda el método de estudio de casos como la base para el acercamiento al objeto de estudio, se describen los procedimientos de investigación, la unidad de análisis, las fuentes de datos, las técnicas e instrumentos para obtenerlos y analizarlos, para posteriormente hacer referencia a la lógica que vincula los datos con las preguntas de investigación y los criterios para su interpretación. El capítulo se complementa con el proceso de validación desde la cristalización y la teoría fundamentada, para concluir con las consideraciones éticas, el tema de la reflexividad, como mecanismo de control sobre los datos obtenidos y las condiciones de producción, comparación e interpretación de los mismos.

5.1. Justificación del paradigma y la metodología. Los porqués del paradigma constructivista, del enfoque cualitativo y del método de estudio de caso.

Lincoln & Guba (2013) consideran que existen tres grandes paradigmas en el campo de la investigación: *el positivista, la teoría crítica y el constructivismo o interpretativismo* (p. 85). Si bien estos paradigmas son ampliamente reconocidos, Denzin & Lincoln (2011) señalan que se observa una pugna entre ellos provocada, entre otras cosas, por su búsqueda de legitimidad, así como por su hegemonía intelectual y pragmática. Esta discusión continúa hasta nuestros días e incide directamente en la investigación que se

realiza en la actualidad. Lo anterior no es del todo negativo, pues ha permitido que se generen importantes avances, especialmente en lo que se refiere a la metodología y a las estrategias para el análisis de la información, en general y en lo particular, para mi estudio de caso. Pienso que esta búsqueda de legitimidad permite explorar la incorporación de propuestas innovadoras como la cristalización y combinar estrategias de análisis e interpretación de resultados, tal como se ha hecho este trabajo.

Los argumentos que justifican el posicionamiento constructivista, en el cual se basa esta investigación, se fundamentan en su dimensión epistemológica. El primer argumento lo apoyo en lo que Lincoln & Guba (2013) señalan como el subjetivismo interactivo. Es decir, al colocarme bajo la sombrilla constructivista, mi papel como investigador y el objeto investigado se fusionan. Esta fusión facilita la construcción de la realidad en conjunto con los actores y mi objeto de estudio. En consecuencia, el conocimiento es resultado de un proceso interactivo con la realidad social y tiene un carácter personal y subjetivo. El segundo argumento, también basado en Lincoln & Guba (2013), dice que mi papel como investigador me obliga a dar sentido a algo (las estrategias para la enseñanza de inglés a niños de preescolar), pues me coloco en el punto donde lo conceptual tiene sentido. Entiendo que desde mi papel de constructor, puedo realizar una organización semiótica de términos y sus interrelaciones de tal forma que me permita cristalizarlos en la mente y comunicarlos a otros (Lincoln & Guba, 2013). En lo personal, es un reto el hecho de ser uno mismo con el fenómeno investigado, de dar sentido a la realidad observada y construir una imagen del objeto desde las voces de los actores. Reconozco la importancia de dar sentido a las estrategias para la enseñanza de inglés e identificar sus alcances, responder el cómo y el porqué; particularmente su carácter interactivo con la realidad social, donde como investigador no me desprendo de mi carácter personal y mi subjetividad. Es conveniente referir que además de lo anteriormente expuesto, este posicionamiento constructivista es congruente con el enfoque cualitativo y el método de estudio de casos.

5.1.1. Mostrar las prácticas relacionadas con el objeto de estudio desde el enfoque cualitativo.

La elección del enfoque cualitativo en el estudio tiene su origen en las características del problema de investigación. Ya se explicó anteriormente que las preguntas de investigación fueron elaboradas con la intención de identificar nuevos conocimientos

sobre las estrategias de enseñanza de inglés a niños. Al igual que la revisión de la literatura permitió observar que el caso Colima tiene una complejidad propia y potencial para contribuir al estado del conocimiento, especialmente en las áreas de la educación y la lingüística aplicada, en lo referente a lo que sucede en la provincia de México y las experiencias de enseñanza en una institución de educación privada. Para argumentar mi elección, empezaré por mencionar que comprendo que mi objeto de estudio es un fenómeno que sucede alrededor de un grupo de personas. Estas personas o actores, muestran y narran sus historias y facilitan la observación de sus comportamientos y su funcionamiento organizativo, al igual que sus relaciones e interacciones (Sandín, 2003). En este sentido, la investigación cualitativa es pertinente para estudios como éste, pues me confiere como investigador el rol de observador de ese mundo, de ese contexto. Denzin & Lincoln (2000) definen al enfoque cualitativo como “(...) una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, (...) lo plasman en una serie de representaciones textuales, a partir de los datos recogidos en el campo, mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías” (p.3).

Además de lo argumentado en el párrafo anterior, es pertinente señalar que la experiencia de los protagonistas del Caso Colima, desde el enfoque cualitativo, debe ser abordada de manera *global y holística*. En este sentido, Sandín (2003) considera que “no se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regulan” (pág. 125). La atención al contexto, el abordaje global y holístico y las interpretaciones derivadas de la interacción con la realidad que se estudia, son las características fundamentales del enfoque cualitativo. Como señalan Denzin y Lincoln (1998) y Denzin (1998) debido a que el investigador cualitativo es consciente de que cada práctica, cada material empírico o cada método, hace al mundo visible de una forma diferente, los autores recomiendan mantener un compromiso por usar más de una práctica interpretativa en cada estudio. Este intento complejo de captar la *verdad*, lleva asociados otros problemas como sería, además de buscar una verdad válida, el buscar una verdad consistente, aplicable y neutral, (Lincoln & Guba, 1999). Para lograrlo he decidido abordar mi objeto de estudio desde el método de estudio de casos y apoyarme en más de un instrumento de recolección de datos (entrevista, observación participativa, diario de campo).

5.1.2. El estudio de casos como un método ideal para identificar el cómo y el porqué de las estrategias para la enseñanza de inglés a niños.

Elegir un acercamiento desde el método de estudio de casos representó un reto desde el primer momento. Tanto a través de la historia como en la actualidad y concretamente en mi entorno de formación doctoral, existió y sigue existiendo una amplia variedad de opiniones con respecto a los estudios de caso. Algunos investigadores consideran al método como producto final, no como un método propiamente. También hay investigadores que lo han definido como una estrategia (Wolcott, 1992; Yin, 1993; Stake, 1994 y 1998; Sandín, 2003) mientras que para autores como Creswell (2013), Yin (2009) y Latorre et al (1996) este último citado en Sandín (2003, p.174), un estudio de caso es el método ideal para encontrar el “Cómo” y el “Porqué” de un fenómeno. Esta visión del método es la que orientó la decisión de emplear el estudio de caso como metodología para esta investigación. Desde mi perspectiva, es evidente que el caso Colima forma parte de los fenómenos contemporáneos inmersos en el contexto de la vida real y del cual vale la pena identificar el cómo y el porqué se utilizan determinadas estrategias para la enseñanza de inglés a niños en edad preescolar.

Mi estudio de caso adquiere entonces un carácter particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Me comprometo a hacer un examen detallado, comprehensivo, sistemático y a profundidad de las estrategias usadas en el colegio para la enseñanza de inglés. De acuerdo con Merriam (1998), tiene características de *particularista* por enfocarse en un fenómeno particular. El caso Colima en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que puede representar en el sistema educativo de la provincia de México. Además, es *descriptivo* pues el producto final es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio. Es también *heurístico*, pues facilita la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio, lo que puede dar lugar a nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya sabe. Pueden, adicionalmente, aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos *insights*. Finalmente, se basa en el razonamiento inductivo, por lo que las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen del examen de los datos fundados en el contexto mismo.

En este mismo tenor de ideas, Stake (1995) identifica tres modalidades de estudios de caso, de acuerdo con su propósito, lo que permite identificar al caso Colima como un *estudio intrínseco de casos*. El presente estudio de caso se desarrolla además con

características de instrumental, lineal, iterativo, incrustado o *embedded* y longitudinal² (Yin, 2009). Esta última característica permitió observar el fenómeno en dos o más periodos y explicar los cambios en ciertas condiciones. Un estudio con las características antes mencionadas, se lleva a cabo cuando se desea alcanzar una mayor comprensión del caso en particular, tal y como se manifiesta en sus prácticas cotidianas. No se selecciona el caso porque represente a otros o porque representa un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que interesa. Se tiene un interés intrínseco sobre él. En resumen, la siguiente tabla presenta la fundamentación metodológica del estudio, desde su origen y localización en el paradigma constructivista, hasta los instrumentos.

RUBROS	RAZONES
PARADIGMA: CONSTRUCTIVISTA	<p>La postura constructivista me compromete con lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ontológicamente y por su origen relativista entiendo la realidad como construida (“<i>co-construida</i>” con otros). • Epistemológicamente asumo un posicionamiento transaccional/subjetivista. • Metodológicamente me baso en la interpretación hermenéutica de las realidades para sintetizar una representación de la misma. <p>Los tres supuestos se corresponden en: mi concepción del objeto de estudio, la forma en que lo re-construiré y el proceso para reconstruirlo. (Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2013; Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. 2011., 2013; Ellingson, L. L. 2009).</p>
ENFOQUE: CUALITATIVO	<p>Este enfoque me obliga a prestar atención en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contexto visto como algo natural (no construido ni modificado). • La experiencia global y holística de las personas, (la persona como un todo). • Mi rol como instrumento principal para la interacción con la realidad y recoger datos sobre ésta. • El carácter interpretativo que me confiere. • Escuchar todas las voces (un acercamiento a sus experiencias particulares desde sus significados y la visión del mundo que poseen a través de una <i>descripción densa</i>). <p>(Flick, U. 2007; Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. 2011; Silverman, D. 2011; Álvarez-Gayou Jurgerson, J. L. 2009).</p>
MÉTODO: ESTUDIO DE CASO	<p>El método ideal para encontrar el “cómo” y el “por qué” de un fenómeno que además:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produce conocimiento concreto dependiente del contexto. • Es clave para el desarrollo científico a través de la generalización como complemento o alternativa de otros métodos. • Es útil tanto para generar como para comprobar hipótesis, pero no se limita exclusivamente a estas actividades investigadoras. • No contiene un sesgo hacia la verificación de las nociones preconcebidas del investigador. <p>(Yin, R. K. 2009; Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. 2011; Ragin, C., & Becker. S. H. 1992).</p>
TÉCNICAS: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE ENTREVISTA	<p>Definir múltiples técnicas para la recolección de datos, permitirá obtener la imagen global del fenómeno. El carácter de incrustado (<i>embedded</i>) demanda esa multiplicidad (Yin, 2009). Si bien en el caso de un colegio en Colima, se interpreta como unidad central el uso de las TIC, hay una serie de subunidades de análisis expresadas en la pregunta de investigación y que deberán ser extraídas de la información recabada y</p>

² Esto permitió la observación en cuatro periodos, la primera en el segundo semestre del ciclo escolar (enero de 2013), la segunda un ciclo escolar completo (2013-2014), la tercera el ciclo inicial (2014) y la última el ciclo final del 2015.

ANÁLISIS DOCUMENTAL	organizadas de tal modo que puedan ser observadas ampliamente para encontrar cómo es que confluyen prácticas y retórica entre los diferentes actores del caso. (Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. 2011; Corbin, J. M., & Strauss, A. 2008; Yin, R. K. 2009).
INSTRUMENTOS: REGISTRO VIDEOGRÁFICO REGISTROS DE OBSERVACION Y DIARIO DE CAMPO	Los instrumentos también elegidos en concordancia con el posicionamiento epistemológico, me permitirán interpretar o reconstruir puntos de vista. Así es, cada instrumento me permitirá registrar: Desde el video, todo lo que sucede en el salón de clases. Como observador participante se obtienen los datos desde un nivel similar al de los actores. El diario de campo, registra elementos que pudieron pasar desapercibidos tanto por los registros de observación como por los videos. (Corbin, J., & Strauss, A. 2008; Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. 2013; Ellingson, L. L. 2009).

Tabla 9: Tabla de consistencia metodológica. Elaboración propia.

5.2. Diseño del estudio de caso: Información relevante sobre el procedimiento de investigación.

Después de la presentación del paradigma que cobija el estudio, del enfoque cualitativo y el método, considero pertinente iniciar este apartado definiendo la unidad de análisis. El panorama del fenómeno observado requiere de una breve descripción del universo en el que se desarrolla la investigación, su población y la muestra elegida. De igual forma, es relevante describir el diseño del estudio de caso. El relato de los procedimientos se complementa con las fases de la investigación y la presentación de los instrumentos seleccionados para recoger datos; además se establece la situación para explicar la lógica que vincula los datos. Los puntos anteriores representan los antecedentes necesarios para explicar la estrategia de validación y mantienen una estrecha relación con el apartado de reflexividad de este capítulo.

5.2.1. Las estrategias para la enseñanza de inglés como unidad de análisis u objeto de estudio.

Las estrategias para la enseñanza de inglés a niños de preescolar (cinco y seis años) son lo que identificaremos como la unidad de análisis o el caso a estudiar. Dicho en otras palabras es el tema de investigación (Stake, 1995). De acuerdo con la propuesta de Yin (2009) la unidad de análisis (o caso) forma parte de la etapa de diseño y se conecta con la etapa de preparación. Como se mencionó anteriormente y apoyándome en Yin (2009), el presente estudio se desarrolla como un caso único (*estudio intrínseco de casos*). Con carácter de instrumental, lineal e iterativo. Lo que significa que se aborda la unidad de análisis por su representatividad en contextos similares. El acercamiento es lineal pero es posible regresar a etapas previas cuando sea necesario. Yin (2009) denomina a estos casos

“críticos”, “extremos o únicos”, por su tipicidad o representatividad, lo revelador o lo longitudinal. Considero relevante recordar que desde la perspectiva de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) y para efectos de este estudio, en el apartado de conceptos se definió a las estrategias de la siguiente manera: *el conjunto de procedimientos, técnicas o herramientas que utiliza la educadora en el salón de clases para enseñar, considerando la flexibilidad y la reflexión como características clave, para el logro de aprendizajes significativos*. Dicho concepto permitió distinguir las estrategias de las prácticas de gestión educativa, aplicación de políticas institucionales o seguimiento de reglas y costumbres propias del colegio. Es importante recordar que, aún cuando el concepto incluye elementos relacionados con el aprendizaje significativo, la enseñanza es el foco de la presente investigación.

La unidad de análisis mostró desde un principio un alto grado de complejidad, particularmente porque se pretendía observar el uso de las TIC para la enseñanza de inglés. Tras un primer acercamiento se atendieron los ajustes recomendados por los lectores expertos en investigación. Lo que sucedió después de esos ajustes, permitió enfocar la mirada en lo relevante del fenómeno. Definir la unidad de análisis justo como es en este momento, implicó realizar varias visitas al colegio. Fueron cuatro acercamientos en total: febrero y agosto del 2013, abril del 2014 y mayo del 2015. Los diferentes acercamientos permitieron observar diversos eventos en un ciclo escolar (prácticamente un año completo pero con diferentes grupos). Observar un grupo que inicia y termina el ciclo escolar facilitó identificar que eran las estrategias por si solas y no con el uso de las TIC lo que valía la pena discutir. Adicionalmente, el caso Colima comparte las características de lo que Yin (2009) denomina el carácter de incrustado o *embedded* (Yin, 2009). Lo que significa que se centra en aspectos específicos (la caracterización). Es por todo lo anterior que se considera como unidad central la caracterización de las estrategias didácticas para enseñar inglés a niños de preescolar. Sin embargo, un estudio de estas características necesariamente tocará otros temas, los cuales serán vistos como subunidades.

5.2.2. Contexto del objeto de estudio: el universo donde esta inmerso, la población que toca y la muestra elegida.

Con la finalidad de respetar la confidencialidad de la institución que facilitó la posibilidad de entrar a sus aulas y realizar la observación, sólo se mencionan algunos

elementos que vale la pena considerar para contextualizar la población y la muestra. El colegio tiene más de 30 años en funciones y es de reconocido prestigio en la ciudad de Colima. Maneja como ideología central ofrecer servicios educativos integrales de superior calidad. El servicio es laico, bilingüe, mixto y las actividades extracurriculares ocupan un lugar preponderante. De acuerdo con su misión, es importante cultivar en sus integrantes los valores universales, el orgullo por las raíces nacionales, las tradiciones y el cuidado del entorno natural. Han recibido innumerables reconocimientos de organizaciones tanto nacionales como internacionales, por gestión administrativa, por calidad en educación, en ecología, en las artes y por la enseñanza de lenguas.

Esta “unidad de análisis” (caso), se manifiesta en el nivel preescolar (universo), la población se localiza en el sistema de la educación privada y se conforma por los niños entre cinco y seis años (tercer grado de preescolar, kínder III o preprimaria). La muestra corresponde a los niños de los grupos de preprimaria (como ya se explicó anteriormente, en el primer periodo fue uno, en los siguientes acercamientos fueron los cuatro grupos). Los criterios para elegir el espacio fueron tres: a) que la escuela enseñara inglés; b) que fuera bilingüe o con inmersión a L2 y c) que permitieran realizar registros videográficos de las sesiones. El colegio en el periodo de observación, contaba con una población escolar de 243 niñas y niños, distribuidos en un grupo de pre-maternal, dos de maternal y cuatro grupos por cada uno de los siguientes grados: Kínder I, Kínder II y Preprimaria (kínder III).

La unidad de análisis o como se denomina en la investigación: “El caso de un colegio en Colima”, fue observado en dos etapas. La primera de ellas, el acercamiento inicial o periodo piloto tuvo una duración de una semana, en su jornada escolar completa, es decir de 7:30 am a 2:00 pm. El período comprendió justo un mes después del regreso de las vacaciones de invierno. Los datos recabados se analizaron y sirvieron de referencia para los posteriores análisis. La segunda etapa se dividió en tres periodos de estudio, que idealmente abarcan el inicio del ciclo escolar (agosto de 2014), previo a las vacaciones de primavera (abril de 2014) y el cierre de un ciclo escolar (mayo de 2015) ([ver anexo 1](#)). Se observaron en total tres generaciones de preescolares, cada una de ellas en diferentes ciclos, con ello se pretendió lograr una visión holística de las características de las estrategias para la enseñanza de inglés en “preprimaria”.

En este proceso se gestionó la autorización para realizar el estudio, con entrevistas directas a los involucrados, es decir, el director general, la directora de preescolar, la coordinadora de inglés, las educadoras de inglés de preprimaria y los padres de familia.

Adicionalmente, como parte de la etapa de preparación, se verificó la disponibilidad de los recursos materiales para el acercamiento al caso de un colegio en Colima, lo que incluye, principalmente, equipo videográfico portátil robusto. Así como de un equipo de cómputo portátil cuyas características también facilitaron grabar de forma continua. Esta acción fue necesaria para garantizar que se podría grabar la sesión completa sin pausas y sin cortes.

El colegio cuenta con cuatro campus, tres de ellos localizados en diferentes ciudades del estado de Colima y uno más en el estado de Jalisco. El que nos interesa se localiza en la ciudad de Colima y tiene una población de alrededor de mil estudiantes en todas sus secciones: desde pre-maternal, hasta preparatoria. El nivel de preescolar cuenta con una población escolar de 243 niñas y niños. Los grupos de preprimaria observados tienen 25 estudiantes cada uno, en promedio. Al ser una institución bilingüe, a partir de kínder II el colegio cuenta con dos educadoras por grupo. Además se cuenta con profesores especiales para las áreas de educación física, psicomotricidad, música, cantos y juegos, artes y computación, las cuales son conocidas como “clases especiales”.

Cada salón es responsabilidad de la titular del grupo. Es esta educadora la que se encarga de decorar el aula. Se pueden identificar dos tipos de decorado básico: uno que es perenne (cito las palabras de la directora), dura el ciclo escolar y se relaciona con el aprendizaje periférico. Este decorado puede variar dependiendo de cada educadora pero contiene elementos clave como un alfabeto, números, colores, un calendario, entre otras cosas. El otro tipo de decorado es alusivo a cada mes, es lo que ellas llaman de “tarjeta postal” y tiene como característica principal que es del tamaño de la mitad de la pared trasera del salón, la otra mitad de la pared tiene un periódico mural de corcho en donde el maestro que no es titular coloca su decorado alusivo al mes.

En la actualidad sus instalaciones cuentan con amplios espacios al aire libre, con grandes árboles y paredes decoradas con murales que tienen como temáticas los números, los colores, juguetes y animales. Cuenta con salones especiales para artes, música, computación, psicomotricidad y a partir del 2015 un taller de robótica. Hay dos patios de juego y los horarios para el recreo son especiales de acuerdo con la edad de los niños. Los salones están equipados con aire acondicionado y han sido modificados atendiendo las recomendaciones de seguridad para edificaciones de naturaleza educativa, como puertas que abren hacia afuera, tomacorrientes lejos del alcance de los niños, ventanas que permiten aprovechar la iluminación natural del sol e iluminación por leds. Cada salón tiene bocinas de audio empotradas en las paredes, proyector VGA y pantalla. El mobiliario

de cada salón depende de la cantidad de niñas y niños que tiene cada grupo y a partir de los grupos de maternal el mueble es idéntico para todos. Las mesitas de trabajo forman un hexágono al juntar dos de ellas por el lado más ancho, en ellas pueden trabajar cómodamente seis niñas y niños. En los salones de preprimaria observados hay cinco doble-mesas como las aquí descritas.

El horario de entrada está dividido en dos, los niños del caso entran a las 08:00 am y salen a la 01:00 pm. Hay un corte de media hora para tomar el almuerzo (el lunch) a las diez de la mañana y para recreo. En ese lapso los niños cuentan con espacios abiertos para el juego, instalaciones de madera para actividades libres y un arenero. Durante el tiempo que los niños están en estas actividades recreativas libres, las educadoras realizan “guardias” en puntos estratégicos para cuidar y atender las necesidades que pudieran presentarse.

La bienvenida a los niños se da todos los días en la puerta de preescolar. Participan en ella el personal de apoyo, las maestras titulares de cada grupo, la directora del preescolar y las coordinadoras de español y de inglés. Durante las dos horas de trabajo académico, ya sea de inglés o de español, los niños son requeridos por los diferentes maestros de las clases especiales. De forma general, la semana está organizada de modo que, dos días a la semana toman clase de educación física, dos días de psicomotricidad, dos de cantos y juegos, un día computación, un día de artes y un día de música. Los días de eventos especiales como la celebración de San Valentín, la pascua, halloween, etcétera, la maestra titular del grupo se hace cargo de los niños durante toda la jornada de trabajo. Este es el escenario donde se lleva a cabo la observación y donde se localiza mi objeto de estudio. Algunas de las actividades más relevantes que suceden al interior de las aulas son descritas en el apartado siguiente.

5.2.3. Mapa de ruta del caso y diseño del estudio.

Con el fin de organizar de manera lógica y congruente con el método de estudios de caso, se configuró un mapa de ruta que incluye, desde el posicionamiento, el estudio paso por paso, hasta llegar a la elaboración del reporte final, tal como se puede apreciar en el siguiente esquema.

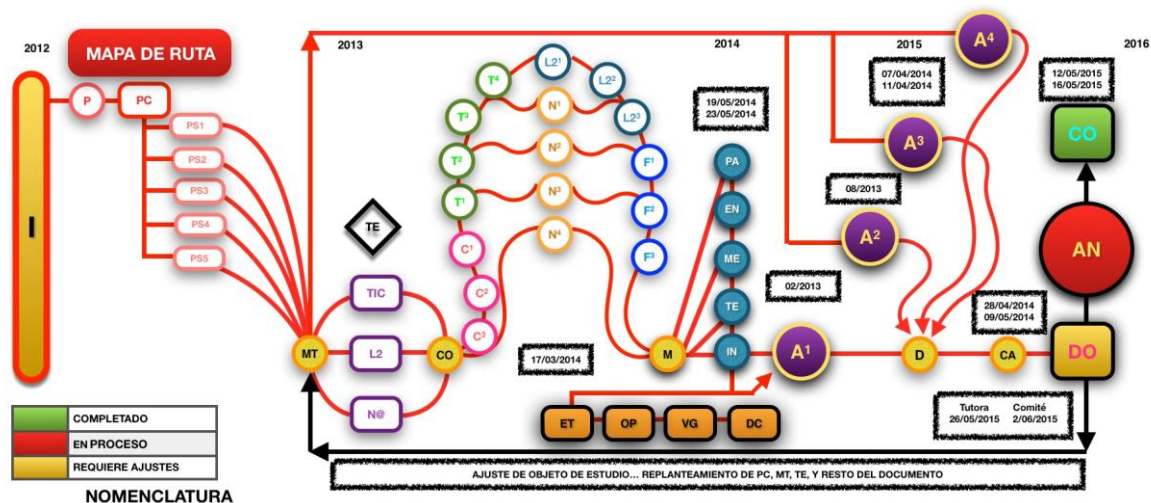


Ilustración 2: Mapa de ruta. Elaboración propia.

Como se puede apreciar en el mapa de ruta (una versión completa y más clara se encuentra en el [anexo 1](#)) el proceso fue complejo y obligó, en más de una ocasión, a regresar a estaciones claves. También fue necesaria la reformulación de las preguntas, hacer justes en los objetivos e incluso modificar el mismo objeto de estudio. Estos ajustes llevaron, a su vez, a realizar los cambios necesarios en el marco teórico, estado del arte y la estructura general del documento de reporte de los hallazgos. Para la descripción de las múltiples estaciones aquí representadas se utilizó el diseño de la investigación basado en diversos autores entre los que destacan Stake (1995), Creswell (2013), Yin (2009) y Sandín (2003). Para lograr una mayor comprensión del fenómeno, se consideró incluir el diseño *lineal e iterativo* que propone Yin (2009).

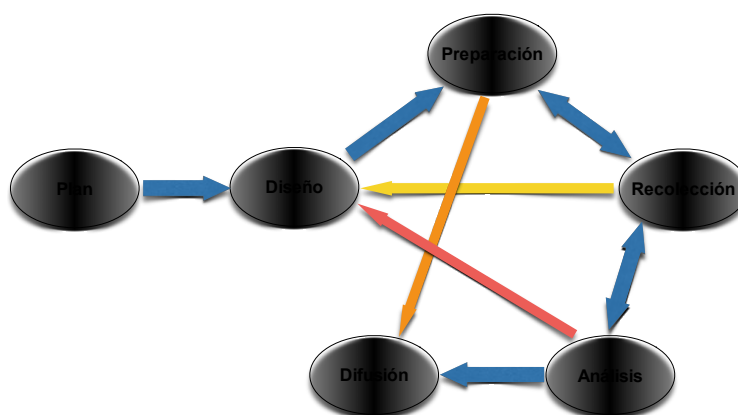


Ilustración 3: Diseño del caso de un colegio en Colima. Adaptado de Yin, 2009.

Como se muestra en la ilustración 3, en este modelo de investigación desde el método de estudio de caso se pueden distinguir las siguientes etapas: 1) Plan, 2) diseño, 3) preparación, 4) recolección, 5) análisis y 6) difusión. Las flechas muestran el flujo de las

acciones y demuestran la flexibilidad del diseño. Hacerlo de esta forma, me permitió realizar un ciclo completo de investigación, que partió desde el plan original (que consideraba observar el uso de las TIC) hasta la difusión, que en este caso fue para efectos de la evaluación por expertos. Los diferentes acercamientos al objeto de estudio y su relación con las etapas del diseño de mi investigación se pueden apreciar en las diferentes fases que a continuación describo.

5.2.4. Sobre las etapas de planeación, diseño y preparación. Tres momentos que se relacionan con el proceso de arranque de esta investigación.

El diseño permite desplazarse en diversas direcciones dependiendo de las necesidades del caso. Previo a la primera etapa (estación) a la que hace referencia Yin (2009) se tuvieron varias ideas, de las cuales se optó por una, “el uso de las TIC para la enseñanza de lenguas en preescolar (niños de cinco y seis años). Eso permitió elaborar el plan de investigación (proceso que guía al investigador en la recolección, análisis e interpretación de los datos). En este sentido, Yin (2009) señala que el plan es como un “*cianotipo*” de investigación, que incluye las preguntas a estudiar, los datos que son pertinentes y cómo analizar los resultados. Se retoma la idea de Yin (2009) quien afirma que en los estudios de caso, si bien no existe un esquema desarrollado, se debe contar con preguntas de investigación y las proposiciones que en ellas se identifican.

Para avanzar en el plan, Yin (2009) recomienda un primer acercamiento al caso, con el objeto de elaborar una descripción inicial y un bosquejo del contexto. Esta acción se llevó a cabo en el periodo enero-junio de 2013. Tras ese primer acercamiento se reformuló el planteamiento del problema, las preguntas de estudio, objetivos y se definió la postura teórica. Hasta este momento, el estudio aún consideraba a las TIC como tema principal. Se formuló el plan de investigación, que se presenta a continuación en la tabla 10 (tabla de consistencia). Esta primera fase, implicó el seguimiento de todas las etapas del diseño de mi investigación. Los resultados y la discusión obtenida, fueron sometidos a evaluación de pares y de un comité de expertos en el tema.

FASE	QUÉ SE HACE	CÓMO	CON QUIÉN
1	Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Se selecciona el caso y se define. • Se elabora un plan que contempla observar la clase de inglés de principio a fin. • Se sugiere un periodo corto para las primeras observaciones. • Se delimita el caso, se definen instrumentos, técnicas y herramientas necesarias para obtener información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutora e investigador
2	Preparación	<ul style="list-style-type: none"> • Se parte de la definición de las preguntas de investigación y los objetivos (que surgen de los avances realizados en el proyecto a la fecha). • Se identificó y seleccionó el caso a estudiar a partir de una búsqueda intensiva de las alternativas que existen en Colima. • Se establecieron los contactos y se solicitaron los permisos para realizar el estudio de caso. • Se procedió a un primer acercamiento al caso (lo que Yin, 2012, denomina un estudio de caso piloto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutora y Comité de Evaluación • Revisión documental y visitas a planteles de Preescolar. • Directivos y personal docente del Colegio. • Grupo de preescolar (Educatora, niñas y niños).
2.1.	Primer Acercamiento al Objeto de Estudio (AOE 1.0).	<ul style="list-style-type: none"> • Se acudió al centro elegido, se observó un grupo, se registró por medio de video, notas de diario de campo y observación. • Se aplicaron las primeras entrevistas que permitirán identificar, nociones de uso de las TIC en la educadora titular de inglés, conocimiento de TIC en niños, e importancia de su uso desde la perspectiva de los directivos, entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños de cinco a seis años. • Investigador, • Personal del colegio. • Maestra titular. • Coordinadora de inglés. • Directivos.
2.2.	Análisis preliminar.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y vaciado de información. • Transcripción de videos y entrevistas. • Elaboración de códigos para datos preliminares. • Revisión bibliográfica sobre aspectos teóricos y modelos conceptuales de codificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutora • Investigador.
2.3.	Primeros resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Se elaboran conclusiones preliminares, • Se comparte con el comité de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigador. • Tutor. • Comité de evaluación.
3	Preparación 2.0	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de un nuevo proceso de recolección de datos. • Afinación de los instrumentos de recolección. • Elaboración de la codificación (preliminar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mismos participantes que en la versión anterior.
4	AOE 2.0 (recolección de datos)	<ul style="list-style-type: none"> • Regreso al campo como observador participante. • Se observa el grado de preprimaria (tres grupos, con 67 niños entre cinco y seis años). • Se aplican los instrumentos con los ajustes derivados de los comentarios del comité evaluador y las revisiones bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños de cinco a seis años. • Investigador. • Personal del colegio. • Maestra titular. • Coordinadora de inglés. • Directivos.

FASE	QUÉ SE HACE	CÓMO	CON QUIÉN
5	Análisis e integración	<ul style="list-style-type: none"> • Atendiendo las recomendaciones derivadas del estudio de caso piloto. • Construcción de categorías obtenidas en los pasos anteriores y con los fundamentos teóricos de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigador. • Tutor. • Comité de evaluación.

Tabla 10: Tabla de consistencia de las fases de la investigación. Elaboración propia.

5.2.5. Sobre la integración de las bases teórico-metodológicas de la investigación y los ajustes al plan de trabajo.

Esta fase implicó integrar el capítulo de la Metodología. Hasta este momento y tras un primer acercamiento, ya se tenía una idea más clara de cómo abordar el objeto de estudio. Sin embargo, los hallazgos en relación al uso de las TIC, desde la perspectiva de los evaluadores, no fueron significativos. Esto me obligó a realizar cambios significativos en todo el plan original. Estos ajustes fueron necesarios para dar mayor solidez a la investigación. El cambio más significativo fue en relación con el foco de la investigación. Se atendió la sugerencia de enfocar las estrategias para la enseñanza y dejar de lado el uso de las TIC. Es válido en la investigación cualitativa realizar este tipo de ajustes (Creswell, 2012). Así que se planteó el objeto de estudio que a su vez llevó a un replanteamiento del problema, el establecimiento de nuevos objetivos y la modificación de las preguntas de investigación. Adicionalmente se modificó el contexto, la problematización, el estado del arte y hasta el marco teórico. Como se puede apreciar en esta parte de la investigación, fue necesario un segundo acercamiento para enriquecer el trabajo de análisis de datos y elaborar un reporte para presentar al comité de evaluación.

5.2.6. Elección de las fuentes e instrumentos de recolección de datos

Elegir las fuentes e instrumentos para obtener información del objeto de estudio, llevó directamente a lo que Creswell (2012) llama el círculo de la recolección de datos. Básicamente consiste en localizar el punto donde el investigador debe colocarse para observar mejor el objeto de estudio. En ese sentido y teniendo en mente que los datos provienen de diferentes voces, en el caso de un colegio en Colima, la ubicación es básicamente como observador participante. Por lo anterior, las fuentes de datos incluyen a las niñas y los niños, educadoras, directivos, personal de apoyo y padres de familia del colegio y los instrumentos para recolectar la información son:

- *Observación participativa*: para registrar “desde adentro” las interacciones en el aula a lo largo de las clases de inglés.
- *Registros videográficos (RV)*: para registrar fielmente y desde diferentes ángulos el uso de las estrategias en la clase, para identificar con mayor precisión: Cuáles estrategias usan y cómo se caracterizan. Para evitar pérdida de tiempo, se realizó el análisis de los RV desde la plataforma de ATLAS.ti®, ya que el uso de este software evita hacer transcripciones innecesarias.
- *Entrevista abiertas y semiestructuradas*: las cuales han sido diseñadas para obtener información sobre las razones de las educadoras para usar las estrategias, para obtener la visión de los niños, el personal de apoyo y los padres de familia.
- *Diario de campo*: para registro principalmente de los aspectos afectivos (estados de ánimo) personales y de los participantes, presentes en los periodos de recolección de información (Creswell, 2012 y Yin 2009).

Es pertinente aclarar que los instrumentos fueron elegidos desde el principio. Tras las recomendaciones hechas por los lectores expertos, los instrumentos sufrieron cambios en cuanto al foco de observación. Las modificaciones más significativas se aplicaron en las entrevistas, los registros de diario de campo dejaron de enfocarse en las TIC y las videograbaciones siguieron siendo una fuente de datos muy enriquecedora para este nuevo foco de la investigación. También vale la pena mencionar que los videos obtenidos con anterioridad, recibieron un nuevo tratamiento. De acuerdo con Merriam (1998) es posible usar *múltiples técnicas* para obtener la información necesaria. Esta idea la corrobora Díaz (2011, p. 17) y la justifica por el potencial que se tiene de una mirada global y holística. Miles, Huberman & Saldaña (2014) consideran que es importante recordar que recoger datos es reducir de modo intencionado y sistemático la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar. De acuerdo con los autores, esa reducción debe conducir a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. Lo anterior se logra con el empleo de nuestros sentidos o de los instrumentos mediadores. La siguiente tabla presenta los instrumentos elegidos para la investigación y sus bases teóricas.

INSTRUMENTOS (RECOLECCIÓN)	TECNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS
OBSERVACION	<i>Observador como Participante</i> , (Creswell, 2013) se conoce el rol del investigador. Para registrar la información a medida que ocurre.
ENTREVISTA	Informales (No Estructuradas) y Semiestructuradas (Creswell, 2013 y Albert, 2007).

	Depende de la libertad de acción durante la interacción EOR-EDO, en relación a la estructura de las preguntas, respuestas, secuencias, registro e interpretación de la información. El esquema es flexible con cierto grado de libertad.
REGISTRO VIDEOGRÁFICOS	<i>Videografía Etnometodológica de los estudios de lugares de trabajo (Workplace-Studies)</i> , (Heath et al., 2004 y Mondada, 2005 en Baer y Schneuler, 2009). <i>Inspeccionan los videos a gran detalle y exactitud, prestando especial atención a la coordinación de las diferentes modalidades comunicativas (verbal, corpórea, mímica, etc.) en las interacciones</i> (p. 163), aunque no se limita al orden de las secuencias de las interacciones verbales y tiene un enfoque sociolingüista desde el constructivismo social.
DIARIO DE CAMPO	Tres modelos según (Yin, 2009 y Creswell, 2013): a) la búsqueda de “patrones” a partir de la comparación de resultados con los patrones predichos por la teoría o la literatura, b) la construcción de una explicación, en la cual el investigador busca conexiones causales y/ o explora explicaciones plausibles o rivales e intenta construir una explicación sobre el caso y c) los “análisis de series temporales” para probar cambios en un patrón a lo largo del tiempo.

Tabla 11: Instrumentos y técnicas de análisis de datos. Elaboración propia.

Según Miles, Huberman & Saldaña (2014) esta fase es importante dado que los datos no existen con independencia del procedimiento o sujeto que los recoge y de la finalidad que se persiga al recogerlos; por tanto los datos recogidos hasta el momento de esta etapa de la investigación, aportan información relevante aún cuando en el primer acercamiento la finalidad haya sido diferente.

5.2.7. De nuevo recolección, análisis y discusión de un objeto de estudio redefinido.

Una vez definido el nuevo objeto de estudio y después de haber adaptado los instrumentos, esta fase consistió básicamente en volver de nuevo al campo. Se observó la clase de inglés de preprimaria durante una semana. En este acercamiento se tomaron nuevos registros en el diario de campo y se condujeron nuevas entrevistas. Se realizó un nuevo el análisis de los datos, esta vez apoyado en la teoría fundamentada y el software de ATLAS.ti©. Se elaboró un documento de reporte para someterlo a discusión frente al comité evaluador. Nuevamente el trabajo recibió comentarios para mejorarlo, pero esta vez el objeto de estudio quedó claro y los ajustes realizados a preguntas de investigación, objetivos, planteamiento del problema y estado del arte, recibieron retroalimentación en cuanto a la forma, estilo de redacción y otros aspectos. En conclusión el cambio fue positivo y volver a realizar los pasos de recolección y análisis, dieron solidez a la investigación.

5.2.8. Regreso a la etapa de preparación para revisar la lógica que vincula los datos con las preguntas de investigación.

Una vez aprobada la investigación, fue necesario volver al software para análisis de datos y retomar la escritura de memos para empezar con la redacción de los nuevos hallazgos. Como parte del proceso de investigación, es relevante mencionar la lógica que vincula los datos con las preguntas de investigación. Para hacer esto es necesario regresar a la etapa de preparación. Ya que este elemento representa el eje central de esa etapa. Los actores no son solamente la principal fuente de información, son un elemento clave en cada una de las preguntas y desde la perspectiva de Stake (1995) de ellos se derivan los temas que delimitan el caso de un colegio en Colima. Dada la naturaleza de esta investigación, considero pertinente recordar que los datos deben aportar información relevante en cuanto al carácter descriptivo de la pregunta formulada y explicar desde las voces de los actores las razones de su implementación. Para comprender de una mejor manera este vínculo, se incluyen en este apartado las preguntas y los objetivos, tal y como fueron definidos con anterioridad.

PREGUNTA/ OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
P. PRINCIPAL	<i>¿Cómo se caracterizan las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar?</i>
SUBSIDIARIA 1	<i>¿Cuáles estrategias se utilizan en el salón de clase para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años que cursan el último grado del nivel preescolar?</i>
SUBSIDIARIA 2	<i>¿Qué características se observan en las estrategias implementadas para enseñar el idioma inglés a niños de cinco y seis años del nivel preescolar?</i>
O. PRINCIPAL	<i>Analizar a profundidad las características de las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar.</i>
ESPECÍFICO 1	<i>Identificar las estrategias que utilizan las educadoras en el salón de clase para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años que cursan el último grado del nivel preescolar.</i>
ESPECÍFICO 2	<i>Discutir a profundidad las características de las estrategias implementadas para enseñar el idioma inglés a niños de cinco y seis años del nivel preescolar.</i>

Tabla 12: Preguntas y objetivos. Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 12, son dos los componentes clave de las preguntas: 1) estrategias para la enseñanza de inglés y 2) sus características. Sin embargo, como este estudio de caso pretende obtener una visión global y holística del objeto de estudio, tanto los niños como las educadoras, los directivos, el personal de apoyo y la familia aportan la información que se necesita para una descripción densa del fenómeno desde las voces de los mismos actores (Merriam, 1998). La pregunta principal, requiere de datos relacionados con cuáles estrategias son implementadas y qué características tienen en el uso cotidiano. Para responder la pregunta, es necesario observar la forma de

impartir la clase y el desempeño de los actores involucrados. Responder la pregunta subsidiaria uno requiere de datos que permitan elaborar un listado de actividades. Por su parte la pregunta subsidiaria dos encausa la observación hacia las características que presentan las estrategias, el cómo se usan. Ambas preguntas están estrechamente ligadas a la pregunta principal, de tal modo que, respondiendo las dos preguntas subsidiarias se facilitará la comprensión de la pregunta principal.

5.2.9. Sobre la etapa de análisis y los criterios para interpretar los datos.

Dado el carácter iterativo del diseño de este estudio de casos (Yin, 2009), el análisis de datos recorrió tres momentos claves en el proceso de interpretación. Ninguno de ellos ha sido descartado, por considerar que se complementan y enriquecen unos con otros. Esta forma de mantener las diferentes técnicas de análisis se fundamenta en la propuesta de Ellingson (2009) y la cristalización. En un primer momento se realizó el análisis basado en Miles, Huberman & Saldaña (2014). En un segundo momento y concretamente en la segunda fase el análisis fue enriquecido con las propuestas de Bloomberg & Volpe (2008), la cual fue hecha de forma artesanal, utilizando códigos de color y analizando sobre los datos impresos. La final y definitivamente, la más enriquecedora fue la propuesta de Charmaz (2014) desde la perspectiva de la teoría fundamentada. Esta última técnica de análisis obligó a realizar un trabajo sistemático, más meticuloso y muy detallado de los datos obtenidos. Hacer el análisis desde múltiples técnicas, está justificado desde la visión de Ellingson (2009) sobre la cristalización. La autora afirma que el análisis de los datos parte de una *evolución orgánica*. En esta evolución no se sigue una fórmula predeterminada, sin embargo, para evitar improvisaciones es necesario iniciar con una buena preparación y un buen plan.

Desde la perspectiva de Grbich (2013) el análisis de datos de esta investigación arrancó con un análisis preliminar gracias al primer acercamiento al objeto de estudio. Miles, Huberman & Saldaña (2014) me inspiraron para realizar el análisis de datos de forma simultánea a la recolección. Este acto es también recomendado por Charmaz (2014) previo a la identificación de temas emergentes. Hacerlo de esta manera permitió realizar el ciclo de análisis y regresar al trabajo de campo para obtener datos faltantes o completar algunas ideas. Los autores hablan de acciones en secuencia, que van desde 1) asignar códigos, 2) clasificarlos, 3) aislar patrones, 4) reflexiones (memos analíticos), 5) elaboración de pequeños asertos y 6) comparación con la teoría existente.

Bloomberg & Volpe (2008) fueron los autores considerados durante la segunda vuelta al análisis de los datos. De ellos se tomó la propuesta de realizar un mapa de ruta para el análisis de datos, que constituyó una excelente guía para el proceso, pues es coherente con la metodología de los estudios de caso. Esta secuencia no es muy diferente a la propuesta por Miles, Huberman & Saldaña (2014), sin embargo, la elaboración del mapa de ruta permitió identificar además de la secuencia de las acciones así como la aparición de temas y procesos no detectados en el primer ejercicio de análisis. Reflexionando sobre este ejercicio, se encontró la relación de Bloomberg & Volpe (2008) con Charmaz (2014) quedando como pendiente, en un primer momento, el muestreo para refinar categorías y la integración de las categorías en el marco teórico (Corbin & Strauss, 2008), acto que se realizó sin problemas en la plataforma del ATLAS.ti©.

Charmaz (2009, 2014) fue la guía en las fases de codificación inicial y de codificación enfocada, en la etapa final del análisis de los datos. Este proceso se realizó en un primer momento de forma artesanal y posteriormente se complementó en la plataforma del ATLAS.ti©. En la codificación inicial Charmaz (2014) propone dos tipos de prácticas, palabra por palabra o línea por línea. La mejor forma de analizar los datos para observar patrones de las estrategias observadas en los diferentes registros, fue la de línea por línea. Adicionalmente, la autora recomienda re-enfocar la mirada en la información faltante. Charmaz (2014) propone una serie de estrategias flexibles que ayudan a la codificación: 1) Descomponer los datos en sus partes que los componen o por sus propiedades. 2) Definir las acciones en las que los datos descansan. 3) Buscar lo que se asume de forma tácita. 4) Explicar acciones implícitas y significados. 5) Cristalizar el significado de los puntos. 6) Comparar datos con datos y 7) identificar los huecos en los datos. Hacerlo de esta forma flexible, permitió desarrollar las primeras categorías teóricas sobre las estrategias.

En este caso, el análisis de línea por línea después de haberse hecho prácticamente palabra por palabra, permitió identificar patrones comunes en las prácticas de enseñanza. Estos patrones, empezaron a describir características específicas, pero que se identificaban una y otra vez. Las relaciones se fueron estableciendo en la plataforma de apoyo para el análisis de los datos y empezaron a surgir los grandes grupos de estrategias. Lo anterior aún no dejaba claro, hasta ese primer momento, si esos grupos de códigos se referían a estrategias didácticas o eran estrategias propias de la gestión educativa del colegio. Tras este nuevo tratamiento a los datos recolectados en los primeros acercamientos, fue posible detectar los patrones que distinguen la práctica docente de las

educadoras del colegio. También quedó clara la necesidad de enfocar la mirada en las estrategias y los criterios del personal para aplicarlas de tal o cual forma.

Para el momento de la codificación enfocada ya había en la plataforma del ATLAS.ti© un total de 48 registros. Básicamente agregué a las ya existentes las transcripciones del cuarto acercamiento, videograbaciones, registros de diario de campo y nuevas entrevistas. La codificación desde esta perspectiva permitió hacer más expedito el trabajo de análisis, justo como afirma Charmaz (2014). Para este momento ya había identificado 20 grandes grupos de códigos. El análisis fue mucho más fluido y no hubo forma de sacrificar los detalles de la codificación inicial. Para este momento, ya se perfilaban 14 estrategias, lo que significó un análisis más enfocado, más analítico y conceptualizado que condujo el trabajo a un proceso comparativo a mayor profundidad, ya que obligo a buscar conceptos que fueron apareciendo y que a su vez serían la base para definir el tipo de estrategias. Según Charmaz (2014) en esta etapa del análisis se debían buscar aquellos códigos con mayor poder analítico, lo que llevó a clarificar las ideas centrales y la comparación permitió separar aquellos códigos que hacen referencia a estrategias de tipo didácticas y otras de tipo clima del aula o de gestión educativa.

Los patrones revelados en este momento del análisis con respecto a las estrategias fueron claros. La comparación entre los códigos enfocados indicó relaciones interesantes entre una estrategia y otra. Con la ayuda del ATLAS.ti© se pudo visualizar estas relaciones en el apartado de redes (*networks*). Si consideramos que el tratamiento otorgado a los nuevos conceptos pretendía explicar cuáles estrategias y cómo se caracterizan, entonces hablamos de un momento de codificación axial. Por ello se inició con la clasificación de las estrategias (categorías, familias, o grupos) con la finalidad de identificar las propiedades y dimensiones en relación con las subcategorías. Este análisis dio como resultado la reducción de 20 grandes grupos a 11, los que serán explicados en el siguiente capítulo. Este momento de análisis fue relevante, pues facilitó observar el tipo de acciones y las interacciones entre los actores, al igual que permitió observar las consecuencias en diferentes momentos del ciclo escolar. Considero que las categorías tienen carácter emergente, surgido de los datos mismos y el resultado tiene que ver con la forma en la que fue ordenada la información.

Tanto la escritura de memos como los registros en el diario de campo, se llevaron a cabo durante todo el proceso de análisis, hecho que permitió incluir reflexiones relacionadas con los códigos observados e incluir experiencias personales, estados de

ánimo y eventos fortuitos que ocurrieron en el transcurso de la investigación. Se prestó especial cuidado de incluir referencias al marco teórico y de igual forma realizar ajustes de las teorías elegidas para interpretar el objeto de estudio. Según Charmaz (2014) un memo debe poder guiar, dirigir y comprometer y los realizados en la plataforma del ATLAS.ti© fueron más precisos y enfocados. Sin embargo, cabe aclarar que ambos registros fueron muy útiles durante los acercamientos y hasta la elaboración de las conclusiones.

5.2.10. Sobre la Cristalización y los aspectos relevantes para la validación de esta investigación.

Como se ha mencionado, se propone la cristalización como esquema para la interpretación y validación de los datos; en este sentido, el concepto fue acuñado por Richardson (1994, 2000) como una reconstrucción posmoderna del tradicional método (post)positivista de triangulación (validar los hallazgos a través de métodos mixtos de diseño de investigación). La cristalización, como un montaje, o como una representación creativa alrededor de un tema central, amplía la postura de la triangulación como forma o alternativa de validez, logrando con ello que la triangulación se enriquezca con la exposición simultánea de múltiples y refractadas realidades. Cada una de las metáforas “trabaja” para crear simultaneidad más que secuencialidad o linealidad. Lectores y audiencias son entonces invitados a explorar visiones del contexto que compiten, para sumergirse en, y fusionarse con, nuevas realidades a comprender. Para Ellingson (2009), el énfasis o enfoque del trabajo cualitativo difiere de manera marcada dependiendo de dónde se coloca el investigador a lo largo del *continuum* de los métodos cualitativos.

La cristalización como cualquier enfoque cualitativo, busca producir conocimiento acerca de un fenómeno particular mediante la generación de interpretaciones complejas y a profundidad (Richardson, 2000b, Geertz, 1973). Significa que se deben encontrar formas de dar sentido a los datos a través de uno o más esquemas de conocimiento, referidos a la analogía del cristal, ya que los cristales son prismas que reflejan el exterior y refractan lo que hay en su interior, creando diferentes patrones de colores y distribuyéndolos en diferentes direcciones.

Ellingson (2009) cita de manera textual a Finlay (2002, p. 532), quien dice que la reflexividad en la investigación involucra *una reflexiva auto-conciencia*. Finlay opina que mantenerse abierto acerca de los procesos de investigación, demuestra la integridad del investigador y su conciencia, que *a través del uso de la reflexividad, subjetividad e*

investigación, puede transformar un problema en una oportunidad para el diálogo (p. 531). Por ejemplo, describir las interacciones del investigador con los participantes puede revelar aspectos de sus relaciones mediante el diálogo.

Desde la cristalización, el estudio realizado combina tres formas de análisis y representación para explorar sus temas, en virtud de que la cristalización reúne múltiples métodos y múltiples géneros de manera simultánea para enriquecer los hallazgos y para demostrar las limitaciones inherentes de todo el conocimiento; cada registro parcial complementa los otros, provee las piezas que dan significado al rompecabezas, pero nunca lo completan por sí solas. De ahí que las voces de los participantes deben ser respetadas y consideradas como registros válidos, los investigadores deben incorporar esas perspectivas en el análisis, representándolas en formas que les hagan honor. La cristalización provee de un marco de referencia en el cual el balance reclama la verdad con reconocimiento de la intersubjetividad natural que todo el conocimiento estipula. Al mismo tiempo, rodearse de objetividad no significa que no podemos generar conocimiento o recomendaciones para la acción, sugerencias pragmáticas para mejorar el mundo e ideas teóricas. La cristalización también permite emitir juicios críticos para estar a la par con otras formas de conocimiento, y ofrecer sugerencias para la teoría, investigación y práctica.

Ahora bien, en lo que se refiere al tipo elegido para el caso Colima, Ellingson (2009) señala dos formas de aproximación de la cristalización: *la integrada* y *la dendrítica*. La forma *integrada* se refiere a textos multigénero que reflejan los principios de la cristalización, en una sencilla y coherente representación (un libro, poesía o narrativa), que a su vez se divide en dos formas básicas: como *tejido*, se colocan pequeñas piezas de dos o más géneros en una mezcla compleja. Como *quilt* (edredón de piezas diversas), piezas más grandes de uno o más géneros se han colocado en yuxtaposición una con la otra en una clara delimitación de series. La *dendrítica* se refiere al continuo y disperso proceso de dar significado mediante formas múltiples de análisis y múltiples géneros de representación para aquéllos que no pueden o no desean combinar los géneros en un mismo texto. Tomando en cuenta las características del caso Colima, su complejidad y las formas en que ha sido abordado, se adopta la forma integrada de tipo tejido, con la finalidad de validar desde una mezcla compleja de seguimiento a los hilos del entramado y en apego a diversos géneros que se interrelacionan para reflejar una realidad

deconstruida y representada en más de una forma, concretamente una mezcla de narrativa y texto científico.

5.3. Consideraciones éticas y reflexividad en una investigación educativa que involucra docentes, niños y otros actores.

Hacer investigación científica en prácticas sociales, implica pensar que las actividades determinan y son determinadas desde la perspectiva colectiva (Lincoln & Guba, 2013). En este sentido, la práctica demanda conductas éticas en el investigador y los involucrados en el proceso (comité de lectores en mi caso). No se permiten los intereses particulares en busca del bien propio. Faltar a lo anterior representa una falta contra la ciencia y el producto mismo de la investigación. Investigar un fenómeno como el caso Colima, implica plantear algunos aspectos que son considerados desde la teoría y reflexión éticas. El tema de la ética en esta investigación no es sencillo, implica asumir una postura filosófica práctica. Desde esta postura se pretende plantear los hallazgos y pensarlos desde una perspectiva axiológica y pragmática, sin la intención de resolverlos. Implica comprensión de la diversidad, de los sistemas de valores y de las relaciones sociales. La ética invita a ver la investigación como una práctica social y a trascender en la producción de conocimiento. Todo ello debe ser congruente con el problema de investigación y con los actores del caso.

Las educadoras, el personal del colegio, los niños y los padres de familia, son sujetos de estudio o informantes por decisión libre y autónoma. Con ellos se establece el compromiso de mantener una relación mediada por la verdad. Queda claro que son los actores los dueños de la información obtenida en el campo y ellos, por su parte, comprenden que de manera voluntaria y consciente la entregan para su tratamiento. En este caso, los actores otorgaron su consentimiento libre, consciente y reflexivo para la observación de su práctica docente y el descubrimiento de las estrategias didácticas que emplean para la enseñanza de inglés a niños. Dadas las características de mi relación con la institución, los acuerdos se llevaron a cabo en la oficina del director general y con su autorización para registrar en audio el momento de dicho encuentro. Las educadoras entendieron los términos sobre los cuales realizaría mis observaciones y estuvieron de acuerdo en facilitar lo necesario para que se efectuara el trabajo. Se explicó de forma

detallada a los directivos, personal de apoyo y padres de familia el papel del investigador en el salón de clases; así como los términos y condiciones del proyecto de investigación.

En la plática con el director general recibí su aprobación para publicar lo encontrado apegándome a los criterios de ética que la investigación establece. Se estableció el compromiso de respetar la confidencialidad, mantener el anonimato de los actores, educadoras, alumnos, directivos y padres de familia. Se obtuvo también el permiso para utilizar en sesiones de presentación de avances, concretamente en los seminarios de evaluación, los videos e imágenes teniendo precaución de no poner en riesgo la integridad de ninguno de los actores. Los participantes comprendieron los propósitos, el sentido del trabajo y la forma como se llevaría a cabo la divulgación de los hallazgos. Digamos que, fue entonces cuando quedó establecido un contrato de reciprocidad de buena voluntad entre los actores del caso y yo como investigador. Este tipo de acuerdos son ética y legalmente válidos inclusive en las relaciones de trabajo.

En este marco, consideré pertinente retribuirles compartiendo mis hallazgos y adicionalmente a la presentación de lo encontrado, durante el ciclo escolar 2013-2014, fungí como coordinador y asesor para el diseño de un nuevo modelo curricular de los tres primeros grados del preescolar. Eso implicó realizar reuniones de trabajo con coordinadores y personal en los diferentes campus del colegio (Colima, Tecomán, Manzanillo y Puerto Vallarta Jalisco). Durante el segundo semestre de ese mismo ciclo escolar impartí un taller de 100 horas sobre las buenas prácticas de enseñanza con el uso de las TIC. A pesar de que el proyecto de investigación no consideró los gastos propios de los talleres y las participaciones en la asesoría curricular, el colegio asumió los costos que ello implicó. De esta forma se cierra el ciclo de la ética que también considera el uso adecuado de los recursos económicos en pro de una estabilidad financiera para todo lo que implica la investigación.

Por otra parte, la reflexividad se entiende como el proceso de volverse hacia uno mismo para examinar críticamente el efecto que se produce en el desarrollo de la investigación (Finlay & Gough 2003). En este sentido, la reflexividad, desafía las ideas de objetividad y distanciamiento que son promovidas y apreciadas en el paradigma positivista. En mi caso, expresa la conciencia como investigador y habla de mi conexión con la situación que investigo y en apego a la ética antes descrita. Al rendir cuentas de mi práctica, la reflexividad se convierte en un producto escrito pero también forma parte del proceso por el cual pasé mientras realicé la investigación.

Considerando todo lo anterior se inició el trabajo y con él, un proceso reflexivo permanente que incidió e incide, incluso, en la elección del tema. El proceso de reflexividad estuvo presente en todos los niveles y fases de la investigación. Desde la definición de su orientación teórica hasta las reacciones de los participantes, desde que se estableció la pregunta de investigación y durante el trabajo de campo. Al momento de hacer el análisis de los datos y hasta en la elaboración del informe final. Es de señalar que Finlay & Gough (2003, pp. 3-20) identificaron cinco modelos para la reflexividad y de los cuales tres son relevantes en el estudio de caso.

1. La introspección individual: aquí la reflexividad se entiende como un relato confesional sobre la metodología o un examen de las reacciones personales posiblemente inconscientes. Ejemplos de ello se encuentran en los registros de diario de campo.
2. Examen de las interacciones mutuas: donde se examina la dinámica de las relaciones con los participantes. Al igual que con la introspección, se dio la oportunidad de revisar mi papel como investigador y mi rol de observador participante. Las interacciones muchas veces se ven matizadas por descripciones que involucran afecto, pero mantener la distancia y observar de forma objetiva, fue el reto.
3. Reflexividad en la investigación colaborativa: los participantes, como investigadores, se implican en ciclos de reflexión y experiencia. En este sentido, el comité de lectores fue la principal fuente de reflexión.
4. Crítica social. Destacan prácticas coercitivas de las instituciones. Particularmente a los investigadores que usan este modelo de reflexividad les preocupa cómo manejar el desequilibrio de poder entre el investigador y los participantes, pero no se dieron prácticas coercitivas en el proceso.
5. Reflexividad como una desconstrucción irónica surge de un paradigma posmoderno. Aquí se entiende que el mundo es como un parloteo con muchas voces que compiten, ninguna de ellas con un estatus privilegiado. El investigador, por lo tanto, tiene que desenmascarar la retórica de ser «una voz autorizada», permitiendo así que se escuchen las múltiples voces. Quizá como desconstrucción irónica no, pero si fue necesario dar valor a todas las voces.

Finlay & Gough (2003) señalan que los relatos confesionales son el modelo más documentado en la bibliografía y al parecer, constituye un estilo de elaborar el informe de

investigación. En este sentido y desde la perspectiva de la reflexividad como introspección individual, por ejemplo, hoy es posible reconocer que la elección de un espacio donde realizar la investigación no fue tarea fácil, pues me propuse encontrar una escuela privada donde se usaran las TIC, enseñaran inglés en kínder y que además permitieran realizar videograbaciones. No fue por casualidad que terminé eligiendo una donde me conocen, pues trabajé ahí por 18 años. Debo aclarar que tampoco fue mi primera opción, pues tenía el temor de ser subjetivo e imparcial. Mi cercanía con el colegio y el afecto que siento por su gente representaba una posible amenaza a la objetividad.

Cuesta-Benjumea (2010) menciona que la reflexividad no sólo mejora la calidad de nuestros estudios, sino que además puede hacernos mejores investigadores. Pero no es fácil desarrollarla, requiere de grandes esfuerzos para interrogarse sobre asuntos personales y prácticas profesionales. Requiere de un aprendizaje y grandes dosis de honestidad intelectual. En este contexto es significativa la emergencia de la reflexividad en el oficio del investigador.

A manera de conclusión del presente capítulo, es importante señalar que el proyecto inicial sufrió cambios a lo largo de su desarrollo. Fue necesario modificar el abordaje teórico del tema, lo que incluyó una nueva revisión del estado del arte, el replanteamiento del problema, la formulación del marco contextual y el marco teórico. El primer acercamiento al caso Colima facilitó un primer ejercicio del análisis de los datos. Dichos datos tuvieron un carácter de incipiente e intuitivo. Por recomendaciones de la Directora de Tesis y el Comité Evaluador fue necesario realizar los ajustes, los cuales se hicieron en apego a las bases epistemológicas de la investigación y al método de estudios de caso que adquirió un carácter de *intrínseco, instrumental, lineal, e iterativo*. La selección de la cristalización como estrategia para el análisis e interpretación de los hallazgos de la investigación facilitó la incorporación de múltiples técnicas de análisis y permitió potenciar el éxito. Finalmente el uso de la reflexividad, como el proceso para examinar críticamente el efecto que se produce en el desarrollo de la investigación, permitió hacer todos los ajustes con atención a la ética y el problema mismo de investigación.

CAPÍTULO VI. LOS RESULTADOS A LA LUZ DE LOS HALLAZGOS: UNA DISCUSIÓN DESDE LAS VOCES DE SUS ACTORES Y LOS DATOS OBTENIDOS.

En el capítulo anterior se estableció el proceso de investigación, se describieron los instrumentos y la forma de tratar los datos recabados desde la postura epistemológica, y en este capítulo se presentan los hallazgos y el análisis enfocado en responder la pregunta de investigación. La forma de presentar los resultados tiene que ver con un modelo propio de exposición. Como punto de partida se utiliza la metáfora de una semana en la vida del colegio. Este capítulo presenta los hallazgos y el análisis enfocado en responder las preguntas de investigación. La forma de presentar los resultados tiene que ver con un modelo propio de exposición.

6.1. Introducción al capítulo de resultados.

El objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias didácticas típicas en el proceso de enseñanza que se implementan en la clase de inglés del tercer año de preescolar, a fin de comprender a qué responden dichas estrategias. En los capítulos previos se presentó el objeto de estudio, las preguntas y objetivos que guiaron la investigación y el contexto en el que sucede. También fue elaborado el estado del arte y se justificó la pertinencia del estudio, al igual que el marco teórico para facilitar la discusión de los datos. También fueron expuestos el proceso de investigación, los instrumentos y la forma para el análisis de los datos desde la postura epistemológica.

Como punto de partida para la presentación de los resultados se utiliza la metáfora de una semana en la vida del colegio. En la narrativa aparecen dos niños como protagonistas que permiten dar una mirada al papel del niño del caso. Con esta metáfora se pretende presentar en forma resumida las actividades en los días típicos de un ciclo escolar, y perfilar algunas de las características de las estrategias encontradas. Los días descritos también incluyen eventos especiales que pueden ser tanto eventos culturales relacionados con la cultura anglosajona como el día de brujas (*Halloween*) o la pascua (*Easter*) que se utilizan como una oportunidad para la práctica del inglés. Otro tipo de actividades especiales que incluyo son los eventos de tipo demostrativo organizados para presentar avances en el aprendizaje de los niños a los padres de familia. Entre estos eventos se destacan: los foros de la lengua y clases abiertas (*open class*). Estos eventos son relevantes porque le otorgan a la clase una dinámica más participativa en comparación con los días de trabajo cotidiano. La narrativa contiene información que se

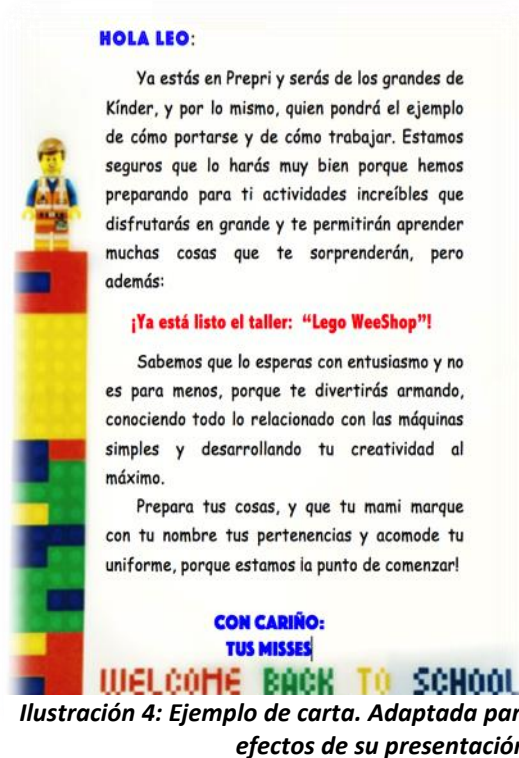
complementa con la descripción posterior de cada una de las estrategias. Estos hallazgos serán discutidos a mayor profundidad contrastándolos con la literatura en el capítulo VII.

El segundo apartado, muestra el análisis a partir del dato crudo, lo que permitió identificar categorías, grupos o familias, a las que se les definió como estrategias clave. La caracterización de dichas estrategias describe, además, cómo son utilizadas, lo que habla de la pertinencia de los datos con respecto a la pregunta de investigación: *¿Cómo se caracterizan las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar?* Derivado del análisis de los resultados, fue posible organizar las estrategias en dos grupos relacionados con la práctica docente en la clase de inglés.

Los datos permitieron integrar un modelo educativo llamado: *Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas (MIEEAEL)*. Dicho modelo hace referencia a un ambiente de enseñanza cálido y articulado con el entorno académico, familiar y social del niño. Cabe mencionar que, incluir las matrices de datos duros, permite identificar cómo dichos datos se transformaron en las categorías presentadas, cuyas interacciones facilitan la construcción del MIEEAEL como un modelo teórico para la enseñanza de inglés en preescolar.

6.2. Una semana en la vida del colegio (metáfora de un ciclo escolar).

Llegó el día tan esperado por Leo. Hacía apenas unos días cumplió sus cinco años y tras la gran emoción del festejo, los regalos y demás, lo que en verdad le emocionaba era que entraría a “prepri”. Ahora Leo sería del grupo de los niños “grandes” del preescolar. Ya casi para terminar el verano, recibió una carta de la directora del colegio, con su nombre en la portada y un cálido mensaje de bienvenida³.



³ Un modelo de la carta que envían en el colegio se anexa como parte de los datos recabados (ilustración 5). La revisión de dicho documento junto con los datos aportados por los padres de Leo permitieron la reconstrucción de esta escena.

Leo leyó una y otra vez la carta, en la que Miss May, le decía que sería un ejemplo para los otros niños y que muchas experiencias increíbles le esperaban en el nuevo año escolar. La carta también prometía aventuras y emociones en el nuevo taller de pre-robótica con Lego® y diversas actividades con el resto de sus compañeros. Eso era justo lo que Leo esperaba sucediera en éste, su último año en el kínder.

En otro lado de la ciudad de Colima, Alfonsina había recibido la misma carta y experimentaba emociones parecidas a las de Leo. Ella iba con su carta para todos lados y cuando tenía oportunidad de presumirla lo hacía con mucho orgullo, tarea que alternaba con ir a revisar su uniforme nuevo. La blusa y falda que visten todas las niñas de su colegio aún estaba sobre la cama, el conjunto lucía hermoso, ella había estado ahí, en el momento justo en que su mamá lo había planchado de forma impecable. En el otro extremo de su cuarto, sobre su mesita de trabajo, justo al lado de su computadora personal, estaba su lonchera nueva y su mochila con todos los cuadernos, etiquetados con su nombre y todo, absolutamente todo, con un delicioso aroma a “nuevo”. Para Alfonsina volver al colegio, era una nueva aventura, y ¡claro! esta vez lo haría como una niña grande, estaba dispuesta a ser un buen ejemplo y a cuidar de los más pequeñitos.

En el colegio, todo estaba listo para dar inicio al nuevo ciclo escolar; las maestras habían trabajado las últimas dos semanas en cursos de capacitación y planeando el nuevo año. Los salones lucían relucientes, pues pasaron por una profunda remodelación; ahora se ven más amplios y con mayor espacio para almacenar materiales y para desplazarse entre cada mesita de trabajo. Las paredes estaban cubiertas con coloridos decorados, entre los que se distinguía, en el fondo del salón, una gran tarjeta de bienvenida, con personajes sacados de la última película de Disney. También había diversos materiales didácticos colocados en las paredes del frente y a los costados. Entre ellos un colorido alfabeto, los números del cero al 10, los colores, los días de la semana, las estaciones del año. Todos estaban escritos en inglés, con letras coloridas y fáciles de leer. Además, los salones estaban equipados con proyector multimedia, equipo de audio en las paredes y una gran pantalla que cubría el pintarrón. El colegio lucía limpio, colorido y listo para iniciar el nuevo ciclo escolar.

El personal del colegio estaba inmerso en tareas encaminadas a mejorar la imagen de todas las áreas; ya habían pasado las reuniones de organización, planeación, ajustes y ahora sólo quedaba esperar para el inicio del ciclo el próximo lunes. Miss Holly había colocado los nombres de sus alumnos en los respaldos de las sillas, ahí, entre ellos,

estaban los nombres de Leo y Alfonsina, en la mesita número dos y en la seis, respectivamente. Miss Holly sentía maripositas en su estómago, justo como lo venía sintiendo desde ya hacía más de 15 años, con cada inicio de ciclo escolar, cuando empezó a trabajar en el colegio siendo apenas una jovencita de 20 años.

Lunes: un inicio intenso y cargado de emociones para entender reglas y comisiones.

Son las ocho de una fresca mañana de lunes, el ambiente perfecto para dar inicio al nuevo ciclo escolar. Lo fresco de la mañana es un plus, considerando que el clima de Colima es predominantemente caluroso, incluyendo las mañanas. En la entrada del colegio se observa un gran letrero de bienvenida en inglés, globos y otros detalles decorativos, que fueron colocados apenas hace unos minutos. Hay un estratégico despliegue del personal, el primer frente está constituido por el personal de apoyo (asistentes), quienes se localizan en cada una de las áreas para el descenso de los niños desde los vehículos⁴. Luego le sigue un grupo de educadoras, la directora y coordinadoras que también están en la entrada principal. Otro grupo más de educadoras y personal de apoyo se encuentra en el interior, este grupo ayuda a los niños que entran con dificultad, resistiéndose o llorando y a los que requieren acompañamiento para llegar a sus nuevos salones.

Esta hora es la entrada de los más grandes del colegio, es decir Kinder II y Preprimaria. La puerta está abierta desde las 7:30 a.m. y los niños empiezan a llegar. Frente a la calle se observa a Alfonsina caminando de la mano de su mamá y su papá, ellos dejaron su vehículo en el estacionamiento y decidieron llegar hasta la puerta caminando; algunos papás hacen esto en esta semana de inicio, pero algunos lo siguen haciendo durante el resto del ciclo escolar. El papá de Leo llegó hasta uno de los cuatro accesos, la asistente le abre la puerta del auto, lo saluda, saluda al papá y acompaña a Leo hasta la entrada. Leo saluda a todos con una gran sonrisa en el rostro y responde a las preguntas que le hacen las educadoras.

Me llama la atención el hecho de que todas las mañanas la bienvenida al colegio es un ritual. En la entrada justo frente por donde pasan los autos se encuentra el estacionamiento del colegio, en donde muchos de los

⁴ El inicio del ciclo escolar introduce a los niños en las reglas, se habla del contexto escolar. Durante esa semana se aplica la evaluación diagnóstica, se promueve la diversidad y los niños se muestran curiosos por lo que les depara el ciclo en preprimaria. También queda de manifiesto la calidez de las maestras y el personal del colegio en general (registro de diario de campo del 19 de agosto de 2013).

padres de familia deciden estacionarse y caminar hasta la puerta. Otra gran cantidad de niños son dejados con alguna de las personas de apoyo. Son estas personas quienes abren las puertas de los autos y ayudan con mochilas y loncheras o cualquier material que deban llevar. Estas mujeres, sonríen y saludan mientras realizan su labor. Luego, justo frente a la puerta de ingreso, se encuentran las maestras de todos los grados, las coordinadoras y la directora, todas saludan y dan la bienvenida, cruzan algunas palabras con las mamás o papás que lo solicitan y de esa manera fluye la entrada al colegio. Las maestras de los grupos que ingresan a las ocho de la mañana, es decir kinder II y prepri, cinco minutos antes de esa hora, se van a sus salones y realizan los últimos ajustes de la clase. Los niños siguen llegando y algunas desde su escritorio, otras en la puerta, dan la bienvenida, hacen algunas preguntas en inglés y los niños responden con monosilábicos o con sonrisas. "I'm Fine" es una respuesta común. La maestra sonríe y da la bienvenida, da algunas palmaditas o hace algún cariñito en el rostro de los niños. Todo esto ocurre hasta que dan las ocho, cuando dan inicio las actividades. Estas acciones son llevadas a cabo por las tres educadoras de los cuatro grupos, ya sea en la entrada, antes del recreo o después de éste.

Transcripción de video del 23 de agosto de 2013.

No todos los niños llegan con la gran sonrisa de Leo y Alfonsina, algunos ofrecen verdadera resistencia; llorando piden a sus papás que no los dejen, se aferran a ellos y entre jaloneos, llanto y resistencia se genera, por momentos, un ambiente de tensión, gritos y desesperación. Tanto los que se estacionan, como los que intentan dejarlos en los accesos, pasan por escenas de este tipo. Digamos que hay un balance entre las escenas complicadas y las de llegada tranquila y sonriente. Así transcurre la primera parte de la mañana, pero ya en el interior de los salones y mientras esperan, el ambiente es diferente, los niños platican entre sí hablan de sus vacaciones, de lo que hicieron, de las cosas que les compraron sus papás, de sus viajes, entre otros temas.

Dos minutos antes de las 8:00 suena una canción en los parlantes del patio de juegos, es la Oda al Colegio, una de las canciones que hablan de su identidad como institución educativa. Alfonsina y Leo entran a su salón como el resto de sus compañeritos, Miss Holly les da una cálida bienvenida en inglés (idioma en el que se desarrolla prácticamente toda la clase), como lo hace con cada niño, los saluda por su nombre y los invita a que depositen sus cosas en el estante y tomen su lugar. La Miss hace preguntas y los niños responden de diversas maneras, algunos mueven la cabeza y sonríen otros respondiendo con un "yes", entre ellos Leo y Alfonsina; otros más, lo hacen con el uso de monosílabos, pero dan muestras de comprender lo que la maestra les dice.

(...) Los más cercanos se aproximan hasta donde me encuentro y observan que todo está siendo grabado en el iPad, mientras la maestra se dispone a tomar lista de asistencia, los curiosos inician un interrogatorio privado, una niña pregunta: ¿De dónde vienes?, otra más quiere saber ¿Para qué traes una Tablet? (...) Apenas termino de responder una pregunta cuando ya hicieron otra. La temática empieza a cambiar ¿Tienes novia o esposa? ¿Tienes hijos? ¿Cuántos años tienes? de igual forma queda de manifiesto la curiosidad natural de los niños y su deseo de saber más sobre las personas que los rodean (...)

Transcripción de video del 23 de agosto de 2013.

Yo me encuentro en un rincón del salón, desde donde espero poder tener la mejor vista de todos los niños del grupo y de las acciones de la maestra en los posibles desplazamientos que haga en el aula. He colocado el teléfono celular en un trípode y mantengo el iPad en mi mano para grabar desde otros ángulos.

Miss Holly me presenta diciendo (en español) “el teacher Peter estará acompañándonos durante unos días”, ellos responden con un característico y entonado “bienveniioooooo teacher Peter”. Los más cercanos se aproximan, entre ellos Alfonsina, pues estoy justo al lado de su mesa, para ese momento ya todos se dieron cuenta que todo está siendo grabado en el iPad. Esto sucede mientras la maestra se dispone a tomar lista de asistencia, algunos curiosos se acercan a mí, entre ellos Leo, quien inicia un interrogatorio en voz baja, me dice: ¿De dónde vienes?, no alcanzo a responder cuando Maya, una niña de la mesita de Alfonsina lanza una nueva pregunta. No tardé mucho tiempo en pasar de ser un intruso, a un miembro integrado de la clase. Responder a sus preguntas me abrió el camino y permitirles acercarse a la tecnología que traía, contribuyó también a mi papel de observador participante. Una vez superada la curiosidad por el extraño, las cosas volvieron a la normalidad y cada niño tomó su lugar en el salón de clases.

La maestra ha nombrado lista y todos los niños responden en inglés. Parece ser que este lunes es el día ideal para explicar a los niños algunas cosas. Entre ellas, las reglas de comportamiento, formas de trabajo y cosas generales. Miss Holly lo hace en forma breve y se dispone a realizar algunas actividades, entre las que destacan los cantos y juegos, el conocimiento de sus materiales y la asignación de responsabilidades o “comisiones”⁵. Los niños parecen felices mientras revisan sus nuevos materiales y colorean, en hojas de papel reciclado, imágenes de vocabularios diversos, ellos parecen estar disfrutando de las actividades, yo sé que la maestra está evaluando qué tanto es lo que los niños saben de vocabulario específico y de gramática. Mientras colorean, la maestra recorre las diferentes mesitas de trabajo, hace preguntas que algunos niños responden en inglés y otros en español. Siempre mantiene una cara amable y da pequeños toques en la espalda o la cabeza de los niños.

- **Table four. Go for your books**, dice la Miss, y lo repite, Karol es la responsable y va por ellos. **I didn't say table three**, dice la Miss al percatarse que Rodo intenta tomar los libros de su mesita; va hacia donde están

⁵ Tanto los registros videográficos como las notas en diario de campo de la semana del 19 al 23 de agosto de 2013, contienen los datos que facilitan la narración de la metáfora del lunes que se corresponde con el inicio del ciclo escolar.

tomando los libros y los aleja del lugar. Por otro lado, hay otro grupo de niños moviéndose rumbo al mueble empotrado en la pared y de ahí toman unos canastos de plástico amarillos marcados con el número de la mesa a la que pertenecen, en el interior se encuentran unos frascos de plástico que contienen colores organizados en un montoncito unido por una liga. Cada frasco tiene figuras geométricas de distintos colores, también hay una caja con un sacapuntas y un borrador. Hay mucho movimiento frente al estante de libros. Karol toma los de una mesa, los ha colocado sobre su cabeza y se aleja rumbo a su mesa. El nivel de sonidos ha aumentado considerablemente en lo que los encargados de repartir los libros hacen su trabajo, los niños cargan desde el estante hasta sus mesas los libros en sus cabezas. Se aprecia en la grabación como Karol al llegar a su mesa suelta los libros que caen en la superficie contribuyendo con un sonido fuerte que se suma a las voces y movimientos de sillas, (...) [La escena muestra el funcionamiento de las comisiones en un día normal de clases].

Transcripción del jueves 7 de febrero de 2013.

Este día los niños del grupo de Prepri también fueron a dar un paseo por todo el kínder, visitaron los baños, se lavaron sus manos y tomaron el lunch juntos. Miss Holly estuvo proyectando videos divertidos mientras tomaban sus alimentos. El día continuó, los niños salieron al recreo, jugaron mucho tiempo y al regresar tuvieron su clase de Español. Al parecer este fue un día intenso, pero muy divertido, parecía que al final de cuentas, si habría muchas aventuras como les dijeron en sus cartitas. Alfonsina y Leo estaban felices pues tendrían mucho que contar a sus papás.

Martes: un día bien organizado hace que se aprenda todo lo planeado.

El martes es un día común en el que suceden de forma ordinaria actividades dirigidas a explorar la organización de la clase, que sirven para entender las formas en que trabaja Miss Holly. Leo y Alfonsina, como el resto de los niños, ya han respondido a la lista de asistencia, han cantado una canción de bienvenida y otras que han aprendido sobre el alfabeto, los días de la semana, los meses del año y los números en inglés. Los niños han jugado a imitar a la Miss y a repetir algunas palabras y oraciones, esto lo han hecho de forma constante día tras día. Los alumnos, también le presentaron a Miss Holly su tarea, quien las ha revisado y retroalimentado. Todo ha transcurrido de forma fluida, como es costumbre.

- **Ok now, I want you to get your finger up, I want a finger!** Les pide la Miss Holly levantando su dedo índice con la mano muy estirada hacia arriba, **I want to see one finger up!** Miss Holly les repite: **is gonna dictate Capital letter "A" write, capital letter "A"** mientras hace el trazo de la letra con su dedo en el aire, se toca el oído y hace cara de no escucho, los niños repiten en coro – de forma irregular-. La Miss insiste: **Capital letter "a" small letter "o", write the small letter over here, with your finger, I want to see fingers, I want to see your fingers!** Los niños trazan en el aire, y repiten junto con la maestra **"small letter "o", ...so, on this part, we are going to be dictating capital letters or small letters, and when we are finished"** (pausa) se escuchan voces, puedo ir al baño, tengo sueño! **And on the next page ... Miss!! dice alguien, No body is going to go to the bathroom until I finish explaining (...)**

Transcripción de video del 7 de febrero de 2013.

Es el momento en que Miss Holly aprovecha para explicar a los niños lo que realizarán durante el día. A Alfonsina y Leo esta vez les toca trabajar en la misma mesita, la mesa tres, todos en el salón escuchan atentos el plan de clase. La Miss ha puesto en el pizarrón que después de nombrar lista, cantar las canciones y revisar la tarea, sigue una pequeña explicación, todo lo hace en inglés y los niños parecen comprender lo que dice. Miss Holly, de vez en cuando pide retroalimentación, para cerciorarse que se están comprendiendo lo que está explicando. Lo escrito en el pizarrón, es decir la agenda del día, son palabras clave como: “sing a song”, “book activity”, “play a game”, “project”, “video”, entre otras. Los niños parecen estar familiarizados con ello y con la forma en que se va realizando la actividad. Cuando concluyen una actividad se va borrando del pintarrón, con un entonado y grupal, como “Good by sing a song!”. Alfonsina es la encargada de tomar el borrador y eliminar de la lista la actividad concluida, eso la entusiasma mucho, a juzgar por su cara cada vez que debe hacerlo.

Cuando la agenda marca un “book activity”, el salón se mueve en una dinámica muy acelerada y con un significativo aumento en el nivel de ruido. El responsable de entregar libros de cada mesita, se pone de pie y va por los libros hasta el estante donde se encuentran, lo mismo hace el encargado de repartir colores, lápices y borradores. Cuando la actividad siguiente dice “play a game” o “sing a song”, el alboroto es aún mayor.

*Terminaron de repetir los meses del año y la maestra les dice: **very good! The days of the week, Sunday!** Se escuchan dos voces, **Sunday Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday**, la maestra dice: **I don't listen to everybody, I just listen to Andrea! The days of the week. Sunday!** Ahora se escuchan más voces repiten los días, la maestra interrumpe en **Thursday**, y repite **Thursday, Friday, Saturday, again, Sunday!** ...esta vez repite con ellos todos los días de la semana, al terminar dice, **very good! Now, the numbers, tell me the numbers.** Los niños repiten en coro, **One, two ...eleven, /tweng/, /turteen/**, los números empiezan a sonar inseguros, la maestra repite desde **eleven, twelve, thirteen** ... los acompaña en la repetición hasta el **twenty**...*

*...La maestra dice **I like animals**, pronunciando con claridad cada palabra de la oración nuevamente, los niños repiten las palabras, esta vez cada una por separado **/ai ... laik ... animols/** y alargando los sonidos **/laaaaaaiiikkk/ remember to leave a space between the words** dice, y repite la oración palabra por palabra **I LIKE ANIMALS, (...) Draw a picture**, se escuchan voces, se distingue un ¡ya se que voy a dibujar! **I need you to draw a picture**, repite. Marco B le pregunta ¿Dibujamos? Ella contesta **Yes, I need you to draw a picture** (...)*

Transcripción de video del 9 de febrero de 2013.

Miss Holly habla todo el tiempo en inglés, pero cuando quiere que los niños aprendan una nueva palabra o una nueva oración lo hace de una forma más lenta, pausada y enfatizando en la pronunciación. Los niños han aprendido a reproducir los modelos justo como lo hace la Miss, es decir, reproducen el tono, el ritmo, las pausas y demás. El ejercicio de modelado de la maestra no responde a un patrón específico, puede

modelar por una o más veces dependiendo de la necesidad o de la complejidad de la estructura o vocabulario. Destaca en las repeticiones sobre el vocabulario el énfasis que hace en el sonido inicial de las palabras, es algo que Leo disfruta y cuando se trata de algo con la “a” en verdad abre la boca muy grande, como cuando dice “*apple, apple, A - A - A*”, cuando dicen muchas palabras de esta forma, parece que estuvieran cantando una canción, por el ritmo y la entonación que le dan a las palabras.

Los martes Miss Holly tiene mucho cuidado de presentar siempre algo nuevo, utiliza la computadora y el proyector multimedia; algo que los niños disfrutan, es cuando la Miss proyecta las imágenes que ellos verán más adelante en su libro, las canciones y documentales que utiliza para explicar las tareas o sólo por entretenimiento. Les gusta ponerse de pie frente a la proyección e imitar coreografías, así como pasar a escribir o colorear en las líneas o imágenes proyectadas.

Leo disfruta de adivinar cuál es la imagen que seguirá, mientras que para Alfonsina y su grupo de amiguitas colorear de acuerdo a las imágenes de la pantalla representa todo un reto y juegan a colorear dentro del área “sin salirse de la raya” y compiten para ver a quien le quedó el dibujo “igualito” al modelo proyectado. El martes termina cuando Alfonsina borra la última actividad de la agenda. Lo que sigue después de esto son apenas unos minutos de espera en lo que llegan los papás hasta la puerta del salón a recogerlos. Durante esos minutos, Miss Holly aprovecha para poner música instrumental desde su computadora o para proyectar algún video de los que ya son favoritos de los niños. De esta forma la espera parece transcurrir rápidamente, pero según comentan los papás, los niños se van a casa sabiendo que mañana será un día con nuevas y mejores aventuras. Otro ejemplo de lo que sucede el martes se muestra a continuación.

*En esta ocasión, a diferencia de la clase anterior, la maestra hace énfasis en que le digan oraciones completas por ejemplo se escucha como un niño dice “**this is a lion yellow**” otro niño corrige “**this is a yellow lion**” la maestra dice “**very good**”.*

*Un niño dice “**this is a brown rat**”... y continúan construyendo oraciones con las imágenes proyectadas:*

This is a brown monkey

“This is a many colors butterfly”.

Transcripción de video del 7 de febrero de 2013.

Miércoles: producción o reproducción, he ahí la cuestión y si se hace con orden y disciplina, pues mejor.

Apenas es mitad de la semana y Alfonsina ha logrado aprender a responder a muchas de las preguntas de Miss Holly. Leo por su parte, ha mejorado considerablemente

su escritura. Para ambos, igual que para el resto del grupo, el miércoles representa un día en que deberán demostrar lo que han aprendido.

El día transcurre realizando las actividades que Miss Holly ha planeado para identificar qué tanto saben los niños de lo que han visto en los días anteriores, por lo que les pide que repitan algunas cosas en forma grupal, los niños lo hacen y al parece no representa una complicación; por el contrario, se ven muy familiarizados con todo lo que la Miss les pide. La maestra hace algunas preguntas relacionadas con sus colores favoritos, sus comidas, juegos, medios de transporte, entre otras. Del mismo modo, hace preguntas de forma específica a algunos niños y en este momento se observan muchas manos levantadas pidiendo a la Miss, ser los siguientes en contestar.

Cuando la Miss realiza preguntas abiertas, la cantidad de manos se ve reducida. Por ejemplo, ha preguntado en inglés ¿Qué hacen en el parque? sólo pocos son los valientes que quieren contestar, entre ellos Leo y Alfonsina. Pasa lo mismo cuando la Miss pide que digan oraciones completas sobre las imágenes que está proyectando. Pero cuando se trata de entonar una canción, que además lleva coreografía, entonces el nivel de ruido aumenta, se escuchan voces por todo el salón, se nota la excitación y hay una gran cantidad de desplazamientos. Es en estos momentos cuando la Miss hace uso de una gran variedad de formas para solicitar que regresen a sus lugares o que le bajen el volumen a su voz y que se comporten de forma adecuada.

...El nivel de ruido baja después de unas risas, que al parecer se relacionan con un movimiento chistoso que hace uno de los niños y de que la maestra cuenta "one, two, three" luego dice: "only tables five and three are in silence". Un niño dice: "y la four", la maestra le contesta, "No, You're talking!", el tono de voz sigue siendo amable, por lo que el niño ríe al igual que otros niños...

*...If this is brown dice la maestra mientras se dirige hacia la puerta, **What color is my door?** Los niños contestan **Brown; and what color are your lockers?** Pregunta, **Brown!** contestan, **this is not Brown!** Los niños corrigen **WHITE! Very good!** Montse se levanta de su asiento y va hacia un poster, señala el pasto y dice Miss, **Green! That's right! green** dice la Miss y pregunta: **what color are the tables?** Los niños contestan **blue, and the chairs? Blue** responden. **And what color are Miss Holly's shoes?** Levantando el pie para mostrar su zapato, **BLACK!** Contestan los niños en coro. **WHAT?** Pregunta con cara de asombro... **BLACK!** Contestan, **Very good!** dice la maestra y les pregunta: **are Miss Holly's shoes small?** (hace la seña de pequeño con sus dedos) **or big** (extendiendo sus brazos), los niños en coro contestan **BIG!** Montse abre sus brazos señalando que tan grandes son, ehh! **What's that? Am I a big foot?** Pregunta la maestra, algunos contestan en coro **NO!!** Mony, quien ha estado de pie durante todo este tiempo, va junto a la maestra y le dice Miss, los lentes de Andy son **pink!** Ahh, **yes you're right! Andrea's glasses are pink!***

Transcripción de video del 7 de febrero de 2013.

Miss Holly, regularmente, al solicitar orden en la clase, recurre a actividades como el conteo, tocar las partes de su cuerpo o simplemente solicitar de forma directa que se comporten de forma adecuada, acto que realiza con voz suave pero firme y clara. En

algunos casos se mueve entre las mesas y este sólo hecho hace que los niños regresen a su lugar y bajen el nivel de voz. En ocasiones usa señas, sin decir una sola palabra, la respuesta es evidente, en cuanto al nivel de ruido; y cuando quiere que permanezcan en sus lugares de trabajo o si están parados, se coloca justo detrás de su silla. Esta es una respuesta evidente del dominio que tienen los niños ante la solicitud de silencio, orden y comportamiento adecuado, es cuando se recuestan sobre sus mesitas, esperando la siguiente indicación.

El miércoles, al parecer no es de los días favoritos de los niños; sin embargo ha terminado y al entonar frente al proyector su canción favorita hace que se olviden los momentos difíciles pasados durante un día al tratar de responder a muchas preguntas y de mantener el orden y la disciplina. Leo está feliz porque este día, él y otros cuatro amiguitos, irán a casa de Marco A, donde pasará unas horas; al parecer, comerán juntos, jugarán mucho y seguramente nadarán un poco. Parece que después de todo el día no estuvo tan mal.

Jueves: la unión hace la fuerza y trabajar con otros hace la diferencia.

El calor exterior es agobiante, pero el interior del salón es fresco y agradable, hoy jueves hay ensayo para la clase abierta, la cual es más elaborada que el foro de la lengua presentado hace unos días. Miss Holly ha preparado una serie de actividades para impresionar a los papás, ha cuidado que cada uno de los niños tenga un rol especial en la clase demostrativa. El inicio de la clase sucede como es costumbre, el saludo, la lista y las canciones. Miss Holly se dispone a revisar el plan de trabajo de la clase con los papás y para ello supervisa cuidadosamente algunas cosas que les ha pedido a los niños que traigan de casa. Con una lista de materiales en su mano pasa mesa por mesa y revisa que esté todo en orden, se ven sobre las mesas, pelucas de colores, juguetes y una gran variedad de objetos que seguramente utilizarán en la demostración.

Alfonsina trajo un muñeco con apariencia de bebé, Leo trajo una bata de doctor y así cada niño cuenta con diversos objetos y ropa para usar. Una vez que concluye la revisión, les pide que coloquen sus objetos en un compartimiento especial. La clase se inicia con las actividades, primero cantan una canción y luego pide que repasen cada quien sus líneas que dirán en una pequeña obra que han estado ensayando y que parece que ya todos la dominan. Mientras los escucha, Miss Holly expresa lo orgullosa que se siente de cada uno de ellos, les da palmaditas en el hombro después de decir sus líneas, corrige cuando se

necesita y escucha atentamente, en ocasiones se inclina hasta quedar frente a frente, y con una sonrisa en el rostro dice su característico *very good!*

Leo y tres compañeritos más son los doctores de la historia, juntos deben atender al bebé de Alfonsina que tiene un fuerte dolor de estómago. Sus roles en la obra son interpretados con mucha seriedad, en ocasiones hay risas de nervios y algunos se quedan mudos sin poder decir su parte. Cuando esto sucede, Miss Holly se acerca y apoya al niño en apuros, ella domina muy bien todas las participaciones por lo que, es capaz de decir quién sigue, qué dice, cómo lo debe hacer y se la pasa diciéndoles que ellos pueden, que está saliendo muy bonito. Utiliza su cuerpo para recordarles cómo deben hacerle mientras dicen sus líneas, para no verse como robots. Todo esto lo hace Miss Holly en inglés y los niños parecen estar cómodos con sus participaciones y con la forma en que la Miss dirige la acción.

La dinámica parece divertida, en ocasiones entre ellos también se ayudan unos a otros, hay más de un niño que ya se ha aprendido las líneas de los otros y una de ellos es Alfonsina, pues tiene mucha experiencia en oratoria y en representaciones teatrales. Miss Holly aprovecha la ocasión para felicitarlos por apoyar a sus compañeritos. Durante el ensayo de escritura, no todo sucede en paz y armonía. Leo parece molesto por algo y se levanta para comentarle a la maestra, él y un compañerito parecen estar enfrascados en una discusión no muy agradable. Miss Holly pregunta que está sucediendo. El incidente no pasa a mayores, pues unos segundos después ambos ya están inmersos en otros asuntos y la maestra continúa revisando detalles de los ensayos.

Entre ensayos transcurre la clase, cantan otras tres canciones y practican las coreografías, realizan nuevos ejercicios de escritura, en los que Miss Holly dicta palabras tomadas de las lecturas de su libro de trabajo y ellos las escriben. Hay participaciones individuales, en pares y en pequeños grupos, parece que todos tienen una oportunidad de aparecer como protagonistas de las diferentes actividades, ellos parecen disfrutarlo, mientras Miss Holly continua felicitándolos por sus participaciones. El día ha pasado muy rápido, tan rápido que da la sensación de no haber alcanzado para nada. Sin embargo, es uno de esos días en que la emoción se manifiesta en una constante interacción entre los niños, quienes hacen un resumen de sus experiencias, parecen emocionados de demostrarles a sus papás todo lo que han aprendido en la clase de inglés y desde que llegan sus mamás a la puerta, empiezan a comentarles que su clase abierta será muy divertida. Ahí frente a Miss Holly, no dicen más, pues les ha pedido que lo mantengan en

secreto para sorprender a sus padres. Todos se van a casa con una gran sonrisa en el rostro.

*Leo continúa con su queja, ¡Maestra, Emy me empujó tres veces!. Emy, **Are we fighting again?** Pregunta la maestra. (...) Leo, mientras la maestra esta de espaldas, le pica con su dedo a Emy. Emy hace lo mismo y da inicio un juego de manos. Algunos niños de pie, impiden la visibilidad, empiezan a cubrir la lente de la cámara,
(...) Leo parece tener problemas y pide ayuda a la maestra, ella acude y toma su mano para hacer el trazo. En la mesita de Emy, se pone de pie Bruno, comentan algo relacionado con la grabación. Leo termina de escribir la palabra, la maestra le dice, **Excellent Leo, Very good!**. Luego se dirige a la mesita de Emiliano, **Table two, I want you to be in silence!** Dirigiéndose a Leo le dice: **Leo, I want you to give the marker mmmh! To** (pausa) **MaryFer** (...)*

Transcripción de video del 7 de febrero de 2013

Viernes: manos a la obra que si cantamos y jugamos mejor nos la pasamos

El viernes es un día muy variado, ya que suceden cosas que sacan de la rutina a los niños del colegio. Una vez al mes se suspenden las clases para realizar las reuniones del Consejo Técnico Escolar establecidas por la Secretaría de Educación Pública y otras cosas realmente divertidas suceden los viernes. La clase abierta, que se realizó en viernes, fue todo un éxito, los papás parecían estar satisfechos por la forma en que se lucieron los niños en la clase. A algunos de ellos les hubiera gustado ver más acción por parte de sus hijos, siempre pasa lo mismo y se lo hacen saber a Miss Holly al final de la clase muestra, cuando se acercan a agradecer la invitación. La directora pasó al salón a felicitar a Miss Holly, así como a los niños por el trabajo realizado. Todo parece haber concluido con éxito y hoy todos lucen entusiasmados pues es un día muy esperado, habrá una gran fiesta, como ya hubo antes en *Halloween*, el día del maíz, los huevos de Pascua y otras fiestas similares. Este día es el mejor festejo, pues se celebrará el día del niño.

La entrada del colegio luce muy bonita y decorada con elementos de la película de Jack Sparrow, tesoros, palmeras y hasta un gran barco de velas. Las maestras están caracterizadas de piratas y la música de bienvenida en los parlantes confirma, sin duda, que hay una gran fiesta. Las actividades de este día sin duda sacan de la rutina a todo mundo, desde que llegan y se toman la foto hasta el cuento y la comida especial organizada por los padres de familia. Para empezar, la entrada es más flexible y se extiende hasta una media hora más de lo habitual. Los niños han llegado también con trajes de piratas, algunos maquillados, otros hasta con un loro de peluche en el hombro.

En el salón de clases hay juegos organizados que parecen divertir a todos y Miss Holly aprovecha para que los niños participen en actividades poco comunes,

combinándolas con recursos cotidianos ya conocidos, todo ello en inglés. Destaca cuando juegan a identificar olores y sabores con los ojos vendados. Este día realizan un proyecto relacionado con el tema de la fiesta, juegan a seguir un mapa para encontrar el tesoro, lo hacen en pequeños grupos y eso hace que tengan que salir del salón y buscar pistas por todo el kínder. Entre una actividad y otra, hay canciones y proyecciones, el tiempo para tomar los alimentos se extiende unos minutos más que de costumbre.

*- Los niños cantan una canción de **Halloween** como parte de los ensayos de un show que presentarán el viernes de la primera semana de marzo en un evento que llaman Foro y en el que las maestras del área de inglés preparan actividades demostrativas de la clase para los padres de familia. El foro incluye una presentación corta de canciones, diálogos y otras actividades demostrativas de lo que sucede en la clase, todo se presenta en inglés y es conducido en su totalidad por los niños, que hacen las veces de presentadores; cantan, involucran a los asistentes y se divierten usando la lengua que están aprendiendo. En esta canción se usa audio que se reproduce desde el iPad. Las niñas y niños usan algunos accesorios como disfraces, entre los que se distinguen: pelucas, boas de pluma de avestruz, camisas, máscaras, gorros entre otros. [Nota: Halloween en febrero no es común, pero el ensayo es para efectos del foro donde se presentan actividades de todo el ciclo escolar]*

Transcripción de video del 7 de febrero de 2013

Alfonsina luce como una bella dama de época, mientras Leo trae puesto lo que parece un disfraz de barba negra, con un parche negro hecho en casa y una espada de plástico de color oro. Son muchos los piratas y los estilos varían de un niño a otro. El momento esperado por todos es cuando las educadoras presentan un cuento en el que actúan todas y divierten a los niños. Después del cuento, hay una gran verbena, los padres de familia han montado puestos decorados con objetos alusivos al tema del festejo y en ellos ofrecen tacos, agua fresca, palomitas, gelatinas y otros alimentos. El día termina con actividades en el interior del salón, donde aún se pueden ver a niños comiendo pastel o palomitas. La fiesta ha dejado un gran sabor de boca en todos los participantes.

Es así como concluye una semana en la vida de los niños del estudio de caso. Cada semana representa una parte fundamental previa de la semana siguiente. Los esfuerzos de las educadoras parece que valen la pena, pues se ve en los rostros de los niños como cada semana llegan con gusto al colegio y disfrutan de las aventuras que ahí suceden. Cada año los prepara, en el desarrollo de las habilidades del idioma inglés necesarias, para enfrentar el ciclo escolar siguiente. Es de esta forma como concluye una agitada semana escolar en la vida de Alfonsina y Leo.

6.3. Estrategias de enseñanza.

Si bien queda claro que las estrategias de enseñanza pueden ser un larga lista de actividades realizadas por la educadora para enseñar inglés, es pertinente retomar el concepto de estrategias señalado en el capítulo dos como relevante para el caso, donde se menciona que: *las estrategias son el conjunto de procedimientos, técnicas o herramientas que utiliza la educadora en el salón de clases para enseñar, considerando la flexibilidad y la reflexión como características clave, para el logro de aprendizajes significativos.* Si bien las estrategias encontradas no son discutidas con la literatura, el concepto me permitió considerar a todas las categorías como estratégicas al estar constituidas por un conjunto de procedimientos, técnicas o herramientas. Su agrupación en didácticas y de gestión es lo que hace la diferencia entre ellas. Gracias a las respuestas de las educadoras, las estrategias que aquí describo pueden ser analizadas en torno a los motivos que tienen para implementarlas.

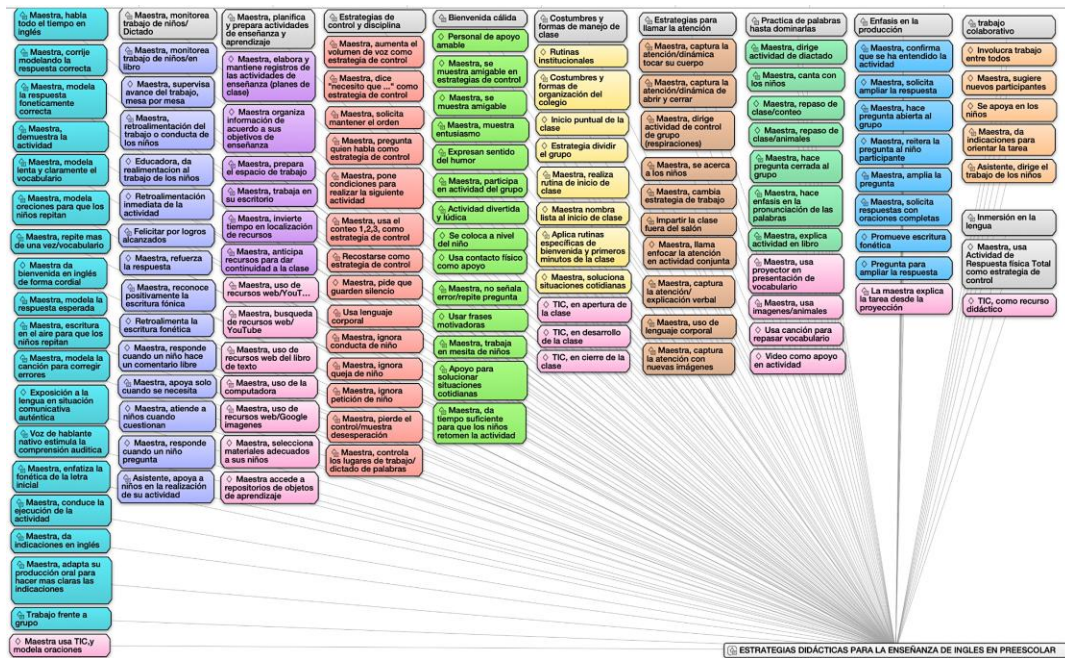


Ilustración 5: Captura de pantalla del ATLAS.ti sobre la red de estrategias.

Considerando lo anterior, los resultados hablan de once estrategias que tienen su origen en los códigos, cuyas características comunes facilitó su agrupación en categorías, grupos o familias. Esa organización, permitió presentar cada una de ellas desde su carácter “macro” como se muestran en la captura de pantalla del ATLAS.ti© de la ilustración 4. La versión legible se encuentra en la siguiente liga ([ver anexo 2](#)).

Las once estrategias identificadas son: Inducción cálida y desarrollo de apego. Agenda de objetivos del día (estructura de la clase). Modelado adaptativo, explícito y claro. Reproducción lingüística. Producción lingüística. Fomento del orden, atención y disciplina. Acompañamiento cálido y cercano. Promoción de interacciones en un entorno afectivo positivo. Uso de respuesta física total. Cantos y juegos dirigidos. Diálogos cortos adecuados y significativos para la edad del niño. Entre estas once estrategias, se pueden identificar dos grandes grupos (ver tabla 13). Las relacionadas con los procedimientos flexibles y reflexivos que la educadora utiliza para promover el aprendizaje de inglés las llamaremos

Estrategias Didácticas para la Enseñanza de Inglés (EDEI). Mientras que las derivadas de la normatividad, la influencia de las personas, las costumbres y los actos educativos reglamentarios serán identificadas *Estrategias Para la Organización y un Control Cálido del Aula (EPOCCA)*.

Como se puede apreciar, las estrategias EPOCCA, si bien representan una serie de procedimientos o técnicas carecen del carácter reflexivo y flexible orientado a la enseñanza que distingue a las EDEI, pues son estrategias que se aplican como parte de las tradiciones o las costumbres del colegio. Me atrevo a mencionar que este tipo de estrategias son empleadas, con algunas variantes, en la mayoría de las escuelas con las que he trabajado como asesor o en las que he participado como observador de la práctica de enseñanza de mis alumnos universitarios. Este primer bosquejo de lo encontrado en el estudio, permitió la elaboración de la tabla 13 en la que se resumen las estrategias identificadas en los datos que arrojó el caso Colima. La tabla muestra una tipificación de las estrategias en sus grupos correspondientes, es decir, las de enseñanza y las de gestión educativa.



Ilustración 6: Red general de las categorías macro. Captura de pantalla del ATLAS.ti©:

Estrategias Didácticas para la Enseñanza de Inglés (EDEI)
Modelado adaptativo, claro y explícito (MACE).
Reproducción lingüística (RL).
Producción lingüística (PL).
Uso de respuesta física total (URFT).
Cantos y juegos dirigidos (CJD).
Diálogos cortos adecuados y significativos para la edad del niño (DCASEN).
Estrategias Para la Organización y un Control Cálido del Aula (EPOCCA).
Inducción cálida y desarrollo de apego (ICDA).
Agenda de objetivos del día (estructura de la clase) (AOD).
Fomento al orden, atención y disciplina (FOAD).
Acompañamiento cálido y cercano (ACC).
Promover interacciones en un entorno afectivo positivo (PIEAP).

Tabla 13: Organización de las estrategias por sus características. Elaboración propia.

La tabla 13 sirve como introducción general a las estrategias encontradas en el caso; en los siguientes apartados se describe cada una de ellas y muestro su origen en los datos. De esta forma se busca responder la pregunta principal, en su componente descriptivo, que hace referencia a cuáles y cómo son las estrategias. Adicionalmente, en cada estrategia se distinguen las razones por las que las educadoras las implementan.

6.3.1. Modelado Adaptativo, Claro y Explícito (MACE): sobre las formas de enseñar nuevos contenidos o repasar aprendizajes previos.

Esta estrategia puede ser definida como: *Conjunto de procedimientos técnicos o herramientas que la educadora utiliza en el proceso de presentación de los elementos lingüísticos en la clase. Se distingue por las adaptaciones, la claridad y lo evidente de la producción de la educadora. Se manifiesta dependiendo del tipo de habilidad que se desee estimular.* Ejemplos de adaptaciones son: en la oral modifica el ritmo, la pausa y lo hace con claridad. En lo escrito, da tiempo suficiente y repite cuantas veces sea necesario, haciendo énfasis en la fonética.

La estrategia MACE, como se denominó, se presenta en el marco del proceso de inmersión en la lengua meta, es decir la maestra habla todo el tiempo en inglés, esto incluye los tres tiempos de la clase: la apertura, el desarrollo y el cierre; además, se

presenta en los pasillos y las actividades extracurriculares. El modelado es una forma de estimular las cuatro habilidades comunicativas: oral, auditiva, lectura, y escritura. En ocasiones se observan adaptaciones y ajustes en la producción para facilitar la comprensión, estos cambios en la forma de expresar la lengua comúnmente se manifiesta en pausas entre modelo y modelo, se hace de forma clara y cordial, haciendo énfasis en la parte del modelo que se pretende presentar. También se percibe una tendencia a modificar el ritmo y el estrés en la fonética de lo modelado.

*(...) Proyecta en el pintarrón un alfabeto y pide a los niños que le digan palabras que inicia con cada una de las letras del alfabeto, (...) **So what vocabulary can you tell me that starts with the letter /a/ (...)**“Listen... **I want vocabulary...** enfática y colocando su mano en el pecho. **I want vocabulary with /a/... what starts with the letter /a/...** Abril! Grita una niña... y la Miss lo repite “Abril!”. Lo escribe, maestra repite, “Abril”, **starts with the letter /a/... What other words starts with the /a/?... Apple!!!** Alguien grita... la Miss escribe debajo de la letra que se está proyectando en el pintarrón... **August!** Dice alguien cerca de mi (...) La Miss pronuncia lenta y claramente las palabras mientras escriben... pasan a la letra /c/... **Cat! ... Kitten!** Dice un niño con voz clara y fuerte. **Kitten is with /k/** dice la Miss... **Camera!** Alguien grita... **Candy, (...)***

Transcripción de video del 7 de febrero de 2013

La estrategia de modelado, además, está constituida por el conjunto de actividades realizadas por la educadora en las que se convierte en el modelo de producción de la lengua para la enseñanza de componentes específicos de la misma. Tales componentes son la pronunciación adecuada de las palabras, las oraciones, la escritura convencional de los elementos establecidos en el plan general de contenidos del preescolar y la construcción de oraciones. El modelado tiene un fuerte componente de ejercicios de repetición. La educadora busca exponer al niño a la lengua de forma significativa y en situaciones de comunicación auténticas, lo que implica demostraciones constantes, énfasis en algunos sonidos o en la calidad de la producción, así como hablar en inglés todo el tiempo. Con respecto a los contenidos, éstos son acordados por los directivos de los diferentes campus del colegio.

Modelar la lengua también implica hacerlo de forma lenta y pausada, se puede hacer de forma individual o en grupo y con el uso de recursos materiales de apoyo, las TIC o el lenguaje corporal. Con el uso de las TIC parece tener mejores resultados, aunque la combinación de ellas parece producir un modelo más claro de la estructura o vocabulario presentado. Un recurso utilizado de forma constante, dentro de la estrategia de modelado, es la del “uso de hablantes nativos” mediante la exposición a canciones, documentales u otro tipo de material videograbado que han sido elaborados en la lengua meta. Los materiales reales o “*realia*” como se denominan en la enseñanza de inglés, se usan para presentar y hacerlo más significativo; también se pueden considerar como parte de esta

categoría de materiales las reproducciones de vegetales, ropa para muñecos y muñecas y otro tipo de materiales reales.

On this part we are gonna do Reading, we are gonna do our spelling book, but first we are gonna read the words, What does it says here? Pregunta la Miss señalando una imagen **CAN!** Contestan en coro los niños y niñas, **what?** Pregunta la maestra, **CAN!** Responden los niños levantando la voz, **CAN,** suenan algo inseguros, **what?** pregunta la maestra, **CAN!** Responde el coro esta vez más claro y parejo, señala la siguiente imagen los niños dicen **MAN! Again!** Dice la Miss, **MAN!** Dice el coro, señala la siguiente imagen, **CAR!** Gritan, Miss Holly señala la que sigue, **JAR (con jota) JAR!** Corrige la pronunciación la maestra, todos gritan **JAR! Again!** Les pide, **JAR!** Contestan, señala la última palabra, **STAR!** Dicen (...).

Transcripción de video del 7 de febrero de 2013.

Esta estrategia de modelado se ubica en el grupo de las didácticas por su uso directo en el salón de clases, por el carácter reflexivo y flexible que implica para la educadora y sin la participación de otros agentes, como coordinadores o personal de apoyo. Modelar la lengua meta tiene los matices en los primeros párrafos de este apartado, pero es evidente que en el uso cotidiano, la maestra es un modelo constante de uso del idioma. Desde esta última perspectiva, la inmersión logra que el niño reciba estimulación constante y esté expuesto a expresiones naturales, modismos y en general a la forma natural de expresión en la lengua meta.

Are you happy or sad? les dice: **raise up your hands! Wiggle your fingers!** los niños lo hacen, excepto uno de ellos que no lo está haciendo, Marco, **you are not doing as I say!**, pregunta la Miss, Marco se une a la dinámica y la maestra sigue: **raise up your hands! Hands down! Touch your stomach! Touch your nose! Your eyes!** los cuestiona señalando sus orejas: **these are your eyes?** se escuchan voces que responden "no" la maestra repite **"no" these are your eyes!** Señalando sus ojos, los niños responden tocando sus ojos, la maestra sigue: **Touch your ears! Touch your eyes! Your head! Your stomach! Your nose! Your mouth! Your hands! To one side! Stretch Up!** Modelando hacia donde quiere que se inclinen los niños, **to the other side! ...Up!** : Miss Holly emite un sonido como **aaaah!**, los niños ríen e imitan el sonido.

Transcripción del video del 7 de febrero de 2013.

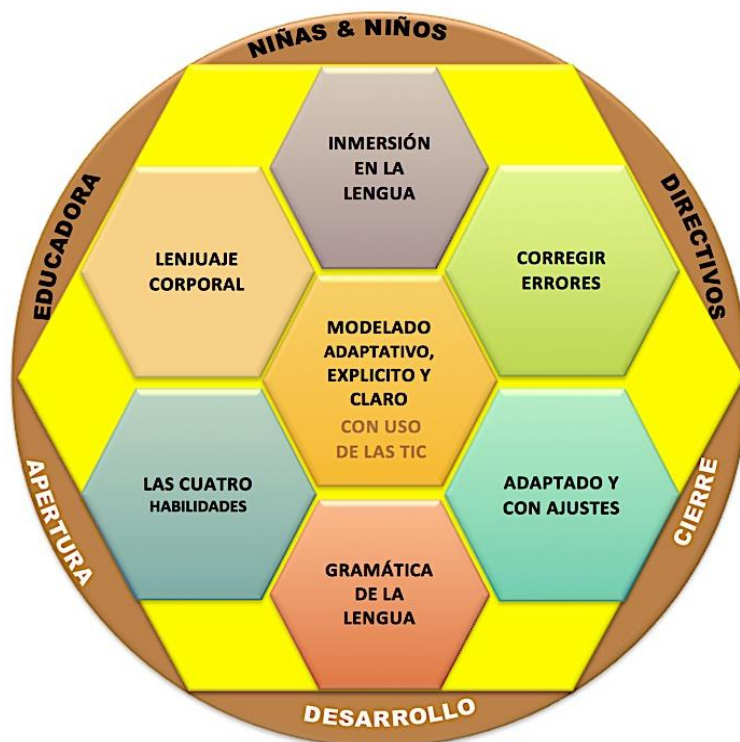


Ilustración 7: Estrategia Modelado Adaptativo, Claro y Explícito (MACE). Elaboración propia.

Como se muestra en la ilustración, la estrategia se distingue por llevarse a cabo dentro de los parámetros de la inmersión en la lengua meta. La estrategia MACE facilita la corrección de errores en la producción al aplicarse con adaptaciones y realizando ajustes al momento de modelar la gramática y los componentes de la lengua, como el vocabulario y todo lo necesario para la lectura y escritura. La educadora usa lenguaje corporal para modelar lo anterior incluyendo coreografías y movimientos necesarios para dar sentido a lo que se quiere expresar. Escribe en el aire y hace énfasis en mayúsculas y minúsculas. Se observa en la práctica un uso constante de recursos TIC, para proyectar vocabulario, coreografías, ejemplos de hablantes nativos, libro de texto y como apoyo para modelar la lectura y escritura de la lengua.

*La cuenta sigue hasta el **Thirty**, La maestra ve hacia donde se localiza Marco y con señas parece decirle que no lo escucha, luego con un movimiento circular parece indicar que no escucha a ninguno de la mesa. ... La Miss Hace un énfasis muy marcado con su rostro mientras repite los últimos números de la cuenta: **twenty six, twenty seven, twenty eight, twenty nine, thirty**. Los niños de la mesa de Marco se unen a la repetición. La maestra cierra la actividad de conteo con un **very good!***

Transcripción del video del 7 de febrero de 2013.

6.3.2. Reproducción lingüística (RL): sobre la repetición como una de las formas de fomentar el uso de la lengua.

La reproducción lingüística o RL hace referencia al *conjunto de actividades orientadas a la presentación, repetición o imitación, en apego al modelo presentado. La estrategia se implementa en el salón de clases por la maestra y es la forma en que los niños reproducen el vocabulario, las oraciones o cualquier fragmento de la lengua con apego al modelo de la lengua meta.* Esta estrategia implica trabajo memorístico y se puede presentar en forma de palabras aisladas o trozos de la lengua (*chunks*). Estos elementos pueden ser repetidos y utilizados con facilidad en tiempos y espacios específicos (pedir permisos para determinadas actividades) respuestas cortas afirmativas o negativas, entre otras. El niño repite (reproduce) y con ello tiene la oportunidad de practicar tanto vocabulario nuevo como el ya revisado. La repetición es poco estructurada, es decir, no se apega a la clásica forma de lo que en inglés se conoce como “*drilling*”, es decir, un ejercicio sistematizado de repeticiones, primero grupales, luego en pequeños grupos y finalmente de forma individual.

La reproducción se identifica en los tres momentos de la clase. En la apertura se observa al nombrar lista, en las canciones de la rutina de inicio, en las primeras repeticiones de vocabulario de los temas ya vistos, por ejemplo, los números o los colores. En el desarrollo se observa cuando presentan temas nuevos y al conectarlos con lo ya visto. En el cierre se aprovecha el tiempo para reproducir de forma lúdica los nuevos aprendizajes, es decir, la maestra utiliza algún juego, una canción o bien mediante el uso de algún recurso tecnológico.

En esta estrategia, a la maestra le corresponde desempeñar un rol de modelo de producción, preciso y claro. Al igual que con el monitoreo de palabras, en el caso del trabajo en el libro, la maestra revisa niño por niño, haciendo recorridos entre las mesitas de trabajo, para corroborar que están haciendo el trabajo de la manera indicada y en este recorrido, aprovecha para hacer preguntas cerradas o utilizar otros medios para corroborar que se ha comprendido la actividad que implica reproducir la lengua meta. Facilita la repetición fiel de la lengua o de los elementos de la lengua presentados y se observa que existe una estrecha relación con los códigos de control de la clase, en esta ocasión, la maestra se asegura de forma verbal que la atención está centrada en la actividad que se está realizando a nivel grupal.

And what color are my hearts? Señalando y dirigiéndose hacia unos corazones que se encuentran en la pared trasera, RED! Contestan los niños. I got red hearts, very good, and what color is the girl's overall? Apenas si logra terminar la pregunta cuando ya se escucha la respuesta YELLOW! A distintas voces yellow! YELLOW! Yellow!, and what color are the boots? Pregunta. La respuesta ya no es pareja, se escucha PURPLE! GREEN! Purple very good! Dice la maestra y continúa interrogando, and what color are the balls? Purple, Green, yellow, Montse parada al pie de donde están las pelotas, impone su voz Yellow and orange! Grita. La maestra dice "Yellow and orange, and what color is the boy's" (...) señalando la camisa de una imagen de niño, GREEN! Dicen en coro, and the pants? Pregunta la maestra, BLUE! Gritan nuevamente en coro.

Transcripción de video del 7 de febrero de 2013.

Las actividades en las que se realiza esta acción tienen que ver con trabajos escritos, orales o recreativos. En ocasiones el uso del lenguaje corporal representa un recurso didáctico que utiliza la maestra para dar significado concreto, puede ser para asignar valores o una representación a las letras mayúsculas y minúsculas, o simplemente como una forma de comunicar ideas sin palabras, con la que los niños están familiarizados y, tanto en la estrategia de reproducción, como en otras estrategias, el uso de este recurso es una herramienta fundamental de la educadora, pues facilita que la reproducción también incorpore movimientos corporales cuando el niño la practica.

El niño está expuesto a modelos que pueden ser trozos de lenguaje que puede repetir en momentos específicos de la clase. Se observa que los niños son capaces de manifestar libremente, tanto su agrado por algunas actividades o eventos de la clase, como su desagrado, al igual que pueden dar muestra evidente de estar contentos, energéticos o interesados en las actividades; en general se puede apreciar cuando rechazan o aceptan una actividad. Con respecto a la comunicación en la lengua madre por parte del niño, se observó que la usa en ocasiones para expresar dudas, comentar actividades, preguntar, pedir permiso, entre otras, convirtiéndose estas participaciones en formas que demuestran que el niño ha comprendido la tarea, pero que no es capaz de expresarlo en inglés. Las reproducciones se manifiestan tanto de forma individual como en pequeños equipos, dependiendo de lo que espera la maestra obtener con la aplicación de la estrategia. De este modo, cuando quiere la reproducción de vocabulario u oraciones nuevas invita a los niños a hacerlo de forma individual; cuando se trata de canciones, la reproducción generalmente es grupal y los diálogos comúnmente son reproducidos por pares o tríos lo que permite a la educadora identificar errores en la reproducción que corrige inmediatamente modelando para que los siguientes participantes no cometan el mismo error.

Destacan en la estrategia acciones que se manifiestan durante los tres momentos de la clase, como el modelado y la inmersión en la lengua meta, tales como: dirigir y corregir las actividades, presentar, repasar y reforzar las cuatro habilidades (lectura, escritura, comprensión auditiva, producción oral). En ocasiones utiliza las TIC como apoyo en el control. Estas últimas características tienen una fuerte influencia del colegio, ya sea por la costumbre, por sus políticas o por acuerdos verbales en lo que podría identificarse como partes de un currículo no escrito. Puede ser que de dichos acuerdos “no oficiales” sean resultado de la interacción entre las educadoras, pues se observa en la práctica cómo las educadoras con menos experiencia acuden a las experimentadas para resolver situaciones relacionadas con cualquiera de los elementos de control arriba señalados.

- Para la música y la Miss les dice que es tiempo del dictado ... **Page eighty four! Dictation time!, Listen up everybody!**, luego va de mesa en mesa a localizar la página 84 donde será el dictado. Los niños al ver que está haciendo eso, en otras mesas empiezan a buscar la página. **Number one, dice, Number one,** nuevamente **Number one, capital letter /m/** (hace el sonido de la letra). Luego repite, los niños también repiten **mmmm**. Miss me equivoqué, dice Manuel, **don't worry honey!** Le dice la Miss y continua, **number two, small letter /o/, number three, small letter /s/ ...tables one and tree!**, se dirige hacia ellos, revisa frascos de colores y continua **number four Capital letter /l/** y lo repite varias veces. **Number five, capital letter /t/,** repite, camina entre las mesas con un papelito en una mano y un lápiz en la otra. **Number six, small letter /b/ sit down correctely** dice a Kao quien estaba recargada sobre la mesa. **Number seven small letter /d/,** cuestiona y repite por tercera ocasión (...)

Transcripción de video del 7 de abril de 2014.

En este caso, gráficamente la estrategia es representada por una figura en forma de estrella que muestra las interacciones de las acciones antes mencionadas. Cada acción es representada por un diamante que descansa sobre los círculos de las TIC (en color amarillo) y los agentes principales en el círculo más cercano, que son la educadora y los niños, el más grande de ellos representa al colegio. En esta estrategia en particular se aprecia con mayor claridad la influencia de las políticas, misión y visión de la educación que son parte de la identidad institucional.

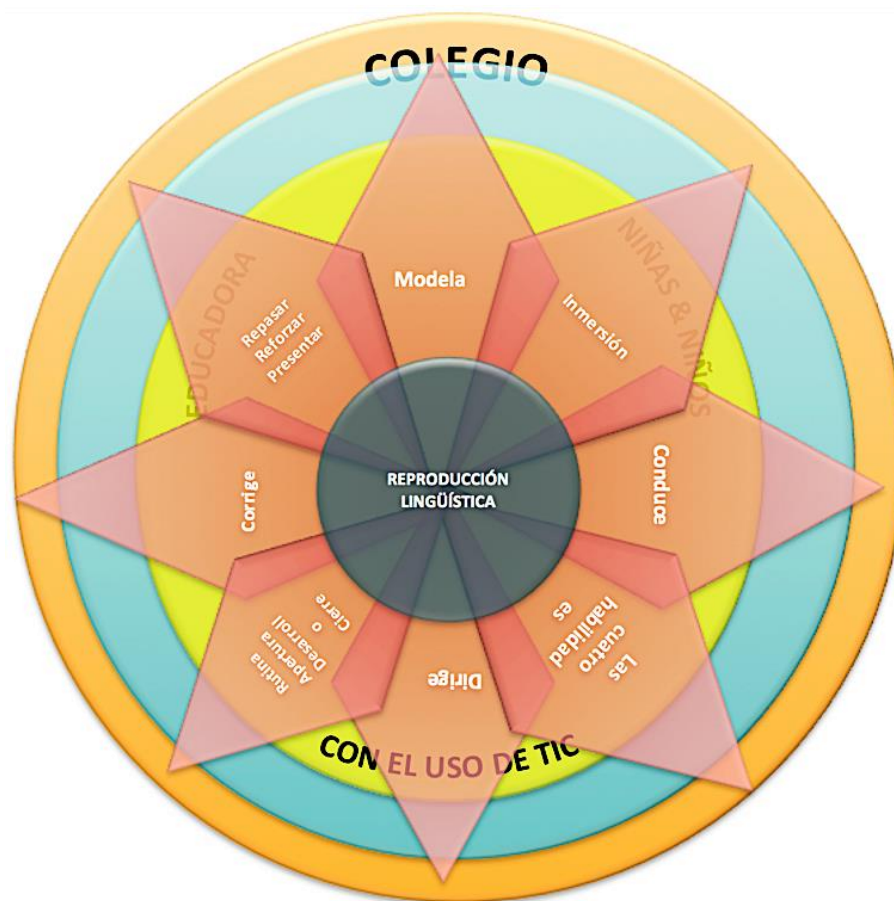


Ilustración 8: Estrategia de reproducción lingüística. Elaboración propia.

El contexto y los agentes involucrados ejercen una significativa influencia en la estrategia de reproducción. El colegio en sus más de 30 años de experiencia, ha definido parámetros educativos que se deben aplicar en la práctica docente cotidiana, especialmente en el fomento a la repetición. Lo anterior se observa en el establecimiento de criterios que orientan el trabajo hacia la reproducción. También es evidente en la definición de estrategias de supervisión constante del ejercicio docente. Se estimula el uso de las TIC, aunque de forma incipiente, el uso de recursos web como herramientas de apoyo (entre ellas destacan el uso de YouTube© y Google) para la búsqueda y localización de materiales, así como el propio libro de texto, que contiene versiones electrónicas de los materiales y complementos del programa. Incorporar las TIC en la práctica, también agrega un matiz especial a la estrategia y contribuye de forma significativa en la enseñanza del inglés en el colegio.

En términos de los datos, se identificaron un total de 100 códigos los que definieron el carácter de esta categoría, identificados en su mayoría por las acciones que realiza la

educadora para ejecutar las diferentes tareas de acercamiento, repetición, proyecciones, demostraciones, monitoreo y modelado. Por otro lado se encuentran las respuestas de los niños quienes básicamente “reproducen” los modelos; se les observa escribiendo palabras que copian de modelos tanto de las proyecciones, como de su libro o de los decorados que se observan en el salón, todo enmarcado en la inmersión en la lengua meta. En su proceso de reproducción escrita, la gran mayoría lo hace representando las palabras de forma fonética, y la maestra lo ve como positivo. Se estimula el ejercicio de reproducir, pues lo consideran parte del proceso para llegar a dominar la escritura formal.

La maestra pregunta “what’s the next animal?” “What is it?” pregunta. Una niña desde su lugar contesta “it’s a lion”. “It’s a lion” Repite la maestra y exclama “excellent!” la niña frente al pintarrón escribe “laon” la maestra dice: “ok! Good! En este momento considero importante aclarar que la maestra felicita a los niños por su participación, aún cuando no escriban la palabra de forma convencional o correcta, pues de acuerdo con el modelo de enseñanza de la lectoescritura en inglés, la cercanía a la forma fónica de la palabra es muy importante dentro del proceso ...Now, give the marker to the next one that is sleeping” señala la Miss. Después de unos segundos, la niña se dirige directo a un niño sentado en la mesita de al lado donde estoy grabando.

Transcripción de video del 7 de abril de 2014.

Por otro lado, también se observa en la escritura una gran variedad de formas de reproducir las palabras, cuando éstas tienen un origen auditivo, es decir cuando la maestra realiza prácticas de dictado. Se observan ejercicios repetitivos del vocabulario orientados hacia el dominio de la producción oral y se observa poco esfuerzo por intentar incorporarlos en contextos significativos, por lo que muchos de estos ejercicios se resumen en prácticas de tipo memorístico a corto plazo, pues es evidente que cuando repiten (por ejemplo) los números, llega un momento en que éstos pierden todo sentido y sólo se reproducen sonidos para compensar los espacios donde faltan, hasta llegar a un número familiar como lo puede ser el 20, o el 30.

6.3.3. Producción lingüística (PL): una estrategia para facilitar el uso significativo de la lengua.

La producción lingüística o PL como estrategia de enseñanza, ha sido definida, para el presente estudio como: *toda actividad enfocada en facilitar el uso de los aprendizajes que le permitan al niño expresar sus ideas en la lengua meta, de forma natural, ya sea oral o escrita.* El niño toma elementos de la lengua y expresa ideas que no necesariamente son simples repeticiones de estructuras pre-formuladas. La producción lingüística es una estrategia generalizada en la enseñanza de lenguas, principalmente en la relacionada con la enseñanza significativa, pues se considera que es la que mejores resultados puede

producir. Sin embargo, en el colegio, la estrategia está identificada en 27 códigos (contra 100 de los encontrados para la estrategia de reproducción), por lo que puede considerarse como relativamente baja. Al igual que en la estrategia anterior, los actores principales son la educadora y los niños, el contexto influye pero en cuanto al tipo de recursos didácticos que se utilizan para aplicarla, donde nuevamente vemos el uso de las TIC, aunque sigue siendo de forma incipiente, pues se reduce a la proyección de recursos que apoyen a la producción. Destaca, también, el carácter paciente de la educadora, cuando los niños producen de forma escrita las palabras, no corrige al instante, retroalimenta con palabras familiares para los niños y cuando es necesario apoya de forma directa, incluyendo el contacto físico como medio para facilitar el trabajo del niño.

La maestra toma suavemente la mano de Joe y lo dirige escribiendo la palabra, mientras desde su mesita, el mismo niño que le escribió en el aire la letra g, sigue dándole indicaciones diciendo “es así” (su mano continua trazando en el aire). Termina de escribir la palabra, que esta vez, al ser con el apoyo de la maestra, fue escrita correctamente “giraffe”.

La indicación sigue siendo la misma pues la maestra dice: “give it to who ever is sleeping” el marcador lo tiene ahora el niño que ofrecía ayuda en la palabra anterior. En la pantalla está la imagen de una rata. El niño pasa y escribe correctamente la palabra “rat”.

Pasa el marcador a una niña. La imagen que se proyecta, en esta ocasión, es un pajarito, los niños gritan en coro “bird” it’s a bird”... La niña se muestra segura y con letras grandes escribe “bid”, la maestra la felicita mientras cambia la proyección.

Registro de transcripción del 7 de abril de 2014

A la educadora, aplicar esta estrategia le demanda la capacidad para crear espacios para el uso de la lengua de forma natural; sin embargo, hay una estrecha relación al ponerla en práctica con los códigos de control de la clase, en los que intenta asegurarse de forma verbal que la atención esté centrada en la actividad realizada a nivel grupal. Las actividades en las que se observa esta acción tienen que ver con trabajos escritos, orales o recreativos. Otra capacidad que muestra la educadora, consiste en facilitar la incorporación de los nuevos aprendizajes en contextos significativos para que el niño sea capaz de expresar ideas originales en las cuatro habilidades, pero básicamente se observa en la producción oral, cuando amplía las preguntas y solicita que las respuestas vengan acompañadas de sujeto y predicado; es decir, completas. La tercera capacidad necesaria para el éxito de la estrategia, se relaciona con el poder retroalimentar a los niños durante sus ejercicios utilizando los medios tradicionales y familiares para ellos, que en este caso son el contacto físico y el verbal *very good!*.

“We are gonna work on section blue page twenty four” dice la maestra. Here we have some animals, can you tell me what animals are these? “A butterfly” se escucha un coro. What color is the butterfly?” pregunta la maestra. (...) “orange and yellow” se escuchan distintas voces y distintas respuestas. Then what

animal is this? No hay respuesta clara. A **"lamb"** dice la maestra. **This is a lamb**, contestan los niños... **and what color is the lamb?** Pregunta la maestra, **is White** responden.

(...) El ejercicio termina, la maestra confirma que los niños han comprendido cuáles páginas trabajarán. **"two five"** dice un niño, ella pregunta **and what number is two five? Twenty five** alguien contesta.

En la página 25 logra captar la atención del grupo explicando lo que tendrán que hacer ahí.

La maestra modela cuál es la primera y luego pregunta cuál sigue. Los niños responden en coro señalando cuál es la imagen que sigue. Hacen eso con cada una de las imágenes, adicionalmente la maestra pregunta de manera repetida si van en el número siete, ocho, seis. Los niños responden en coro de acuerdo a lo que ellos creen nooooo!!! **two!!!!** ... **two!!!** Y hace lo mismo con el resto de las imágenes.

Termina la explicación y sigue el trabajo con el libro.

Registro de videograbación del 7 de abril de 2014.

En cuanto al papel del niño en relación con la estrategia de producción, se le observa produciendo oraciones complejas, usa la fonética para reforzar su producción escrita, responde en forma voluntaria y en ocasiones lo hace en su lengua materna, lo que la maestra considera positivo pues está dentro del contexto de lo que los niños pueden hacer y es una muestra de que se está comprendiendo la tarea. Dichas producciones pueden ser oraciones descriptivas simples y las relacionadas con los diferentes permisos, entre ellos, el de pedir la palabra, el de solicitar ir al baño, tomar agua, lavarse las manos, recordar a la educadora que es hora del lunch o expresar que han concluido con la tarea asignada. El niño puede hacer uso de los conocimientos previos para expresar ideas, elaborar preguntas o escribir ideas originales, producto de la creación del niño.

- A veces llegan a preguntarme algo al salón y ven que los niños, yo, o sea no les hago caso si están hablando español, entonces, y se acuerdan empiezan hablar en inglés... y como ellos pueden usar toda la información que tienen en su banco de información, empiezan a armarme las estructuras, como pueden... **Teacher, teacher!** Algunos se acuerdan, **there is no candy verdad?...** **No candy!**, es claro que están tratando de comunicarse con lo que saben...

Fragmento de entrevista con coordinadora del 8 de abril de 2014

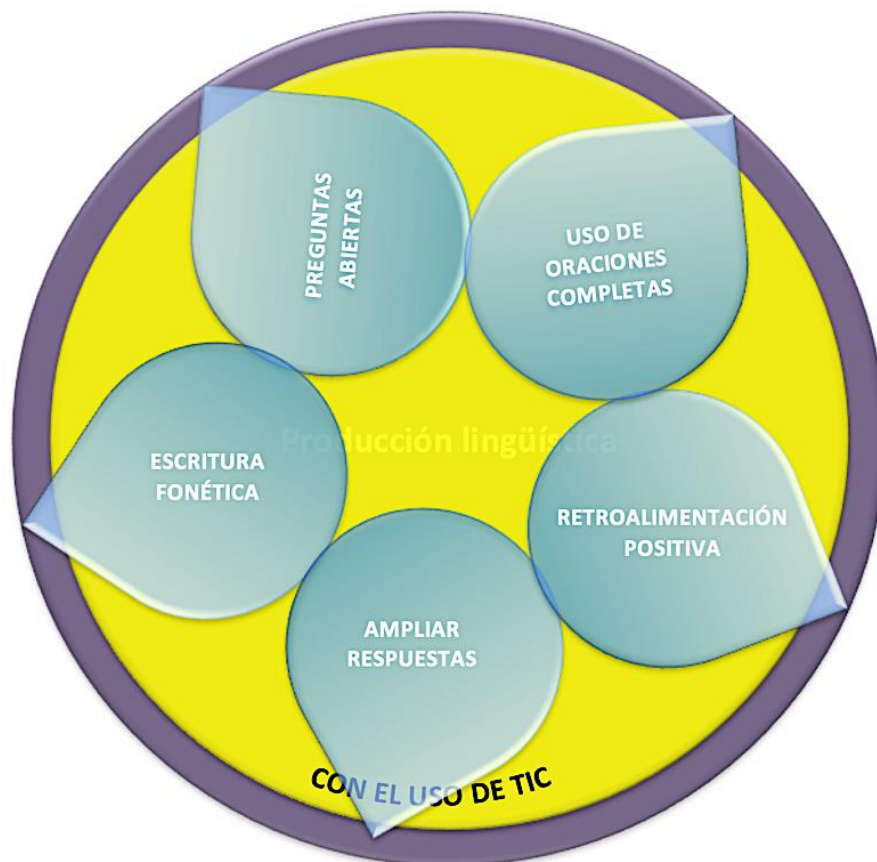


Ilustración 9: Producción lingüística (PL). Elaboración propia.

La ilustración muestra las características de la producción lingüística. En la representación, las TIC enmarcan parte de las prácticas orientadas al uso significativo de la lengua, aunque como tales siguen siendo una especie de sustituto de los materiales tradicionales para la enseñanza de lenguas, con bondades propias de la multimedia, pero sin una metodología bien definida que respalde su uso. Considerando la importancia que tiene la aplicación de este tipo de estrategias, en el caso Colima, los intentos por lograr una producción significativa se encuentran en ciernes y desarticulados, pues aparecen como prácticas aisladas, con muy poca interacción entre sí y cuando se manifiesta, parece más un producto de la casualidad que un acto planeado. Cuando la maestra pide ampliar las respuestas es la práctica más cercana que se observa para obtener respuestas que implican el uso del vocabulario que los niños conocen y su incorporación en oraciones completas y, muchas de las respuestas se presentan con una mezcla de español e inglés que la maestra ve como forma positiva de

responder y cuando corrige lo hace modelando la forma correcta de decir o hacer las cosas, lo que permite que la estrategia de producción se convierta en “reproducción”.

6.3.4. Uso de respuesta física total (URFT): una estrategia que involucra al niño y su cuerpo, como la herramienta principal para la enseñanza.

Como estrategia la URFT implica la aplicación *de actividades que involucran más de uno de los sentidos y su cuerpo en general*, es decir, *son aquellas actividades en las que la maestra promueve respuestas en los niños que involucran estímulos visuales, táctiles, auditivos, olfativos y gustativos*. La estrategia incluye actividades y acciones que involucran el movimiento corporal y los desplazamientos, acompañados de la producción oral. Esta estrategia es utilizada de manera común en la enseñanza de inglés, tiene su origen en la metodología del mismo nombre, aún cuando en el colegio le han dado características particulares a su implementación y se relaciona directamente con actividades cuya finalidad es presentar o repasar vocabulario, así como con la presentación, modelado y aplicación de estructuras gramaticales y oraciones tanto simples como complejas que pueden ser representadas a través el movimiento o lenguaje corporal.

En el presente estudio, se observa que la maestra usa su cuerpo como un medio de comunicación muy efectivo, enriquece su producción oral con movimientos que ilustran lo que está diciendo, en ocasiones sólo usa lenguaje corporal sin producción oral y ésta produce el mismo efecto. Las señales que destacan son: colocar su mano al lado de su oreja para simbolizar ¡no escucho!, el dedo sobre la boca que simboliza “guardar silencio”; la mano en alto, para indicar que “deben solicitar la participación”, ondular la mano frente a ella, para simbolizar que “sigan, o que continúen”, “asentir o negar” con movimientos de cabeza, señales de grande y chico o mayúscula y minúscula representadas en las diferentes formas de mover sus manos. Además, en ocasiones se observa que los niños también usan el lenguaje corporal, para señalar números y otras cosas como resultado de imitar a la maestra y se les observa familiarizados con estas formas de expresión, incluso, en ocasiones, ellos las reproducen con sus compañeros o sirven como traductores, cuando aparentemente no se observa la respuesta esperada. Esto demanda de la educadora la capacidad para incorporar en la práctica ejercicios que involucren los sentidos propios y del niño.

La maestra les dice: **raise up your hands! Wiggle your fingers!** los niños lo hacen, excepto que uno de ellos, a lo que Miss Holly comenta Marco **you are not doing as I say!** De inmediato Marco se une a la dinámica y la maestra sigue: **raise up your hands! Hands down! Touch your stomach! Touch your nose! Your eyes!** los cuestiona señalando sus orejas: **these are your eyes?** se escuchan voces que responden “no” la maestra repite “no” **these are your eyes!** Señalando sus ojos, los niños responden tocando sus ojos, la maestra sigue: **Touch your ears! Touch your eyes! Your head! Your stomach! Your nose! Your mouth! Your hands! To one side! Stretch! Up!** Señalando al lado que quiere que se inclinen los niños, **to the other side! Up!** Emite un sonido como aah! Los niños ríen e imitan el sonido. Marco, totalmente recargado con su silla en la pared, apenas si hace los movimientos, abre sus manos pero sin inclinarse, las desplaza hacia arriba y hacia debajo de manera irregular, con movimientos lentos y con una sonrisa en su rostro, dos niños y una niña lo hacen parados de frente a la maestra y repitiendo los movimientos en espejo, el resto del grupo sentados siguen las indicaciones. Se escucha la voz de Rodo que dice, “este es el calentamiento del maestro Rube” **Oh yeah?** Responde la maestra: **so are you gonna be ready for me today?**

Transcripción del 7 de febrero de 2013.

Al involucrar su cuerpo, el niño puede comprender mejor algunos significados, aún cuando las respuestas pueden parecer mecánicas en ocasiones, reflejan cierto grado de comprensión al ser utilizadas con precisión en los momentos que se solicitan, como cuando la maestra les pide que corran, que caminen, que brinquen, entre otras, pues recordemos que todo ello es en inglés. En cuanto al uso de recursos TIC, hay actividades en las que sólo se proyecta el contenido y sirve para apoyar las actividades de las educadoras. Esta actividad involucra a los tres actores de forma que se observa una interacción de los niños con la educadora, unidos por un recurso web, que puede ser un video musical que incluye coreografías o de forma explícita contiene indicaciones para ejecutar ciertos movimientos o desplazamientos. También puede ser una historia que implica la participación e interacción de los niños, la educadora y la narradora de la historia. Este hecho permite observar cómo los rostros de los niños muestran entusiasmo y participan de forma intensa, además se percibe un alto nivel de motivación en la realización de la actividad. De acuerdo con lo observado, este tipo de actividades representan una estrategia muy significativa para propiciar espacios de trabajo con alto nivel de entusiasmo y motivación para el aprendizaje.

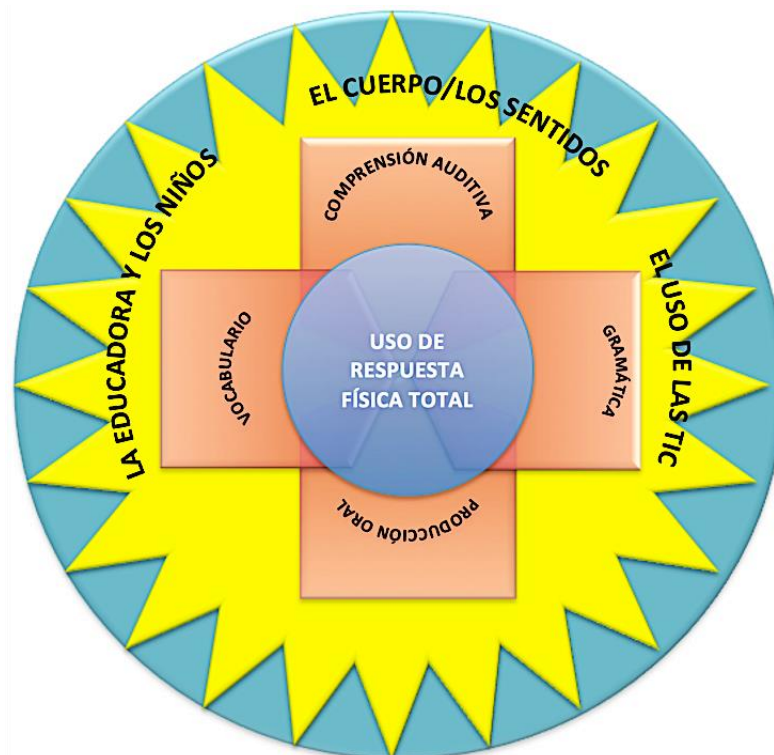


Ilustración 10: Uso de respuesta física total. Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la ilustración, una estrategia que implica el uso de respuesta física total, tiene efectos en la enseñanza de vocabulario y temas gramaticales, que son dos de las habilidades básicas promovidas para el aprendizaje de inglés, que han sido observadas en el presente estudio, las cuales hacen referencia a la producción oral y la comprensión auditiva. En el caso de las TIC, en esta estrategia tienen una influencia menor, al utilizarse como herramientas que ilustran los temas. En ocasiones, el uso de materiales presentados con soporte de las TIC, les confiere la categoría de modelo, pues incluyen indicaciones de cómo utilizar el cuerpo para representar movimientos y conceptos. En el ejemplo analizado, los niños están frente a la pantalla entonando una canción que implica poner las manos al frente, levantar los pulgares, inclinar el cuerpo, levantar la cabeza, caminar como pingüinos entre otros. Es así como la proyección mientras cantan les va diciendo qué partes del cuerpo deben mover y cómo deben hacerlo.

6.3.5. Cantos y juegos dirigidos (CJD): las estrategias clave para incrementar la motivación por el aprendizaje.

Como su nombre lo dice, consiste en el *uso de canciones o juegos pensados con objetivos pedagógicos específicos*. Los cantos pueden ser presentados en formato de audio o video y los juegos dirigidos, pueden ser de competencias o para entretenimiento, ambos tienen en común que están incluidos en el plan de clase, ya sea para facilitar la enseñanza de nuevos conceptos o para revisar los ya vistos con anterioridad. En ocasiones el juego y las canciones también son utilizadas para romper con la rutina de la clase, como medio para distraer después de un periodo largo de trabajo con el libro o en alguna actividad que demandó atención y permanecer sentados durante largo tiempo. Los juegos promueven interacciones entre los niños, aún cuando no participan todos, la dinámica hace que los niños desde sus lugares participen gritando porras o intentando resolver los retos por su cuenta, cuando de jugar se trata. En el caso de las canciones, la mayoría de ellas involucran el trabajo total del grupo. Cuando entonan las canciones, ya sea con el apoyo de recursos tecnológicos o sin ellos, están produciendo la lengua de una manera divertida, pues al simple vocabulario le dan ritmo y entonación. Cuando se trata de canciones con coreografías, lo lúdico agrega un nivel mayor de motivación.

La estrategia de uso de canciones tiene estrecha relación con este código, pues ambos hacen referencia al uso de canciones, sea en formato de audio o en formato de video. En la participación para imitar las coreografías de las canciones los niños disfrutaban de hacerlo de pie frente a la proyección, eso les permite mayor acercamiento entre ellos y se convierte en un espacio en el que no sólo su cuerpo está involucrado en reproducir los movimientos, se vuelven entre sí, modelos a seguir o seguidores de modelos, reproducen y cantan junto con sus compañeritos y eso produce un ambiente agradable en el lapso que dura la actividad.

Registro en diario de campo del 6 de febrero de 2013

El rol de la educadora en esta estrategia demanda un serio criterio de elección de los materiales adecuados a las capacidades del niño, los contenidos del programa y las expectativas educativas. Las canciones y los juegos, aún cuando forman parte de las estrategias comunes para aprendizaje o la enseñanza de lenguas, en el colegio que formó parte del estudio de caso, se tiene el cuidado de no dejarlo al azar. Es obligación de las educadoras incluir en el plan de clase tanto los juegos como las canciones que piensan trabajar en un día. Este acto favorece el hecho de que haya un balance entre las actividades que demandan concentración y trabajo en un lugar fijo, con las lúdicas que involucran el trabajo con otros, el movimiento y manifestación de emociones positivas. Lo que se observa después de una actividad como ésta es una predisposición de los niños a seguir trabajando. Comúnmente cuando terminan de jugar o cantar, se percibe un ambiente cordial de trabajo, inclusive si la actividad se trató de competir. Cuando se usan

canciones o juegos dirigidos, el niño se encuentra en un ambiente positivo y en un estado de apertura para la adquisición inconsciente de nuevos aprendizajes o para revisar lo ya aprendido de forma lúdica y divertida. Lo anterior se observa en los rostros de los niños, en la forma en que regresan a sus lugares de trabajo después de la actividad. También se observa que la actividad de escritura, dictado o en el trabajo con el libro, son llevadas a cabo de una forma más fluida después de una dinámica que implique una canción o un juego.

*Se observa que un grupo de niñas de diferentes mesitas se ha colocado en una de las mesas de enfrente, están sentadas sobre la mesa y se organizan para ver a quien gritarle las porras. La maestra les pide que guarden silencio, pues de lo contrario no escucharán la música. **“Ladies, I can not begin the game if you are still talking ... you need to be in silence!** Ellas continúan con su organización **“Nick! Nick!! Nick!!!... las porras a Nick continúan pero ahora con tamboreos en la superficie de la mesa.***

*La maestra ha puesto de pie a los niños y se dirige a la computadora. La música empieza, es una canción del grupo **“One Direction”** y el grupo de las niñas la canta fuerte y claro, pues se saben la letra. El juego termina cuando uno de los participantes logra sentarse en la última silla.*

Transcripción del 7 de abril de 2014

Esta estrategia de uso común, motiva a los niños a expresarse de forma natural, como se observó en la escena de las niñas sobre la mesa apoyando o entonando porras hacia uno de sus compañeros, lo que representa una forma más de participar en una actividad en la que, por tener reglas, implica que, sólo una parte del grupo la juegue. Lo que hace la maestra para compensar eso es realizar dos o tres rondas del juego, lo que le permite incluir a la mayoría del grupo o por lo menos a todos aquéllos que manifiestan interés por el juego. Desde la perspectiva de la educadora, las actividades de cantos y juegos dirigidos permiten fortalecer los lazos de amistad entre los niños, junto con los objetivos específicos de aprendizaje de inglés que se persiguen al implementarla. Desarrolla la tolerancia a la frustración y el juego justo y con reglas y ella, considera que estas actividades son un medio excelente para lograr introducir los valores que el colegio promueve como institución para la formación integral de sus niños.

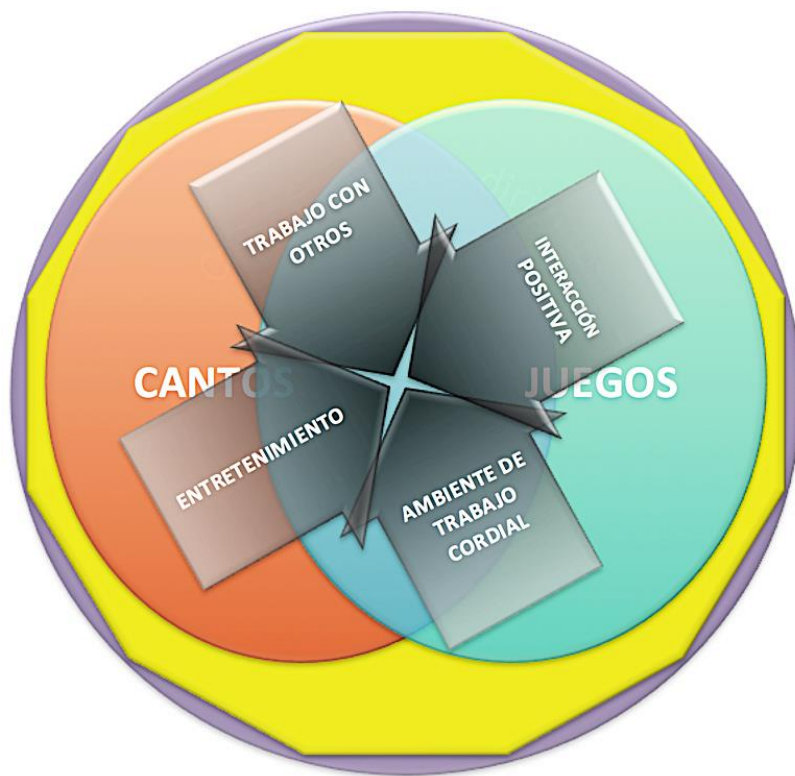


Ilustración 11: Cantos y juegos dirigidos. Elaboración propia.

La ilustración 10 presenta cómo la estrategia tiene influencia de algún tipo de tecnología, sobre todo las relacionadas con las canciones, que como ya se dijo, las usan tanto en formato de audio o videos musicales para niños. En dicha estrategia los actores directamente involucrados son la educadora y el niño. El colegio influye de forma indirecta en cuanto a las reglas de uso y sobre su inclusión en el plan de clase. Entre las características principales destacan su capacidad para involucrar a los niños en el trabajo con otros, promover interacciones positivas y establecer el ambiente adecuado para la siguiente actividad. Aunque también tienen un carácter de entretenimiento, se cuida mucho que éste sea medido. Las manifestaciones espontáneas de ambas actividades, responden a necesidades de cubrir tiempo libre, como una forma de entretenimiento mientras toman sus alimentos o esperan la llegada de sus papás para recogerlos.

6.3.6. Diálogos cortos adecuados y significativos para la edad del niño (DCASEN): creación de escenarios de la vida real como medios de enseñanza.

Los diálogos cortos adecuados y significativos, representan, al igual que la anterior, una estrategia común para la enseñanza de lenguas. En el colegio consideran que el uso de diálogos permite presentar situaciones de la vida real en contexto. Por consiguiente se

espera que esta actividad promueva el aprendizaje significativo, por lo que se ha definido como: *la reproducción de conversaciones de la vida cotidiana, adaptadas al nivel de los niños, en este caso de preescolar, en las que se le expone a situaciones cotidianas donde puede utilizar la lengua meta de una forma natural, tal y como lo haría un niño de su edad en un ambiente de aprendizaje de inglés como primera lengua.* Las actividades de esta estrategia se presentan en periodos cercanos a las demostraciones de la clase de inglés, pues son una forma excelente de lograr que los niños hablen frente a sus padres, representando escenas que son fáciles de comprender. Como comprar un globo en el parque, elegir un platillo en el restaurante o preparar una fórmula especial, entre otras.

La educadora al aplicar la estrategia debe tener la capacidad para adaptar y hacer significativas escenas comunicativas de la vida real, como se puede observar en los ejemplos. Para llevar a cabo las actividades que implican este tipo de escenas, la educadora elabora materiales visuales de apoyo o usa objetos reales y caracteriza a los niños para que representen mejor su papel en el diálogo. En ocasiones usa máscaras o muñecos de peluche para que sean los actores de los diálogos, también modela los diálogos y elige, de entre los voluntarios, quién los representará, mientras que los niños practican las líneas en el salón de clases y se las llevan a casa para repasar. En este sentido la actividad involucra la participación de la familia. Cabe señalar que en este tipo de estrategia no hay evidencias de uso de TIC, con la excepción de los papeles con los textos que indican que fueron elaborados en computadora o se entregan impresos.

La estrategia facilita, a los niños, visualizar la lengua en contexto y verificar que ellos son capaces de utilizar el lenguaje para expresar ideas, con trozos de la lengua pre-seleccionados para los casos simulados. El hecho de caracterizarse, permite que los niños desempeñen roles específicos y el uso contextualizado de la lengua, aún cuando el niño repita expresiones pre-formuladas, los diálogos permiten vivir la experiencia de usar la lengua en contexto, lo que permite observarlos con un alto nivel de motivación y entusiasmo por la actividad. Las interacciones entre los miembros de los diferentes equipos, diálogo de meseros, de brujitas o de pasteleros, parecen funcionar de manera adecuada. Los niños practican con otros, refuerzan sus propias partes del diálogo con la ayuda de otros y están inmersos en una dinámica de aprendizaje con otros. Si bien el toque de trabajo cooperativo es incipiente aún, se puede identificar como un predecesor del mismo por la forma en que se apoyan para repasar su participación, lo mismo que para acomodar sus vestuarios y la forma en que se dan ánimos unos a otros.

*El día de hoy me tocó observar como los niños de la Miss Lolita, preparaban sus actividades para presentar en el “Foro de la Lengua Inglesa”, que es una actividad de 15 minutos que se presenta un día de octubre a la hora que los papás llegan a recoger a los niños. La Miss Lolita ha preparado canciones, diálogos y otras actividades relacionadas con **Halloween**. Un grupo de 3 niños repasan sus líneas para un diálogo en el que se dan indicaciones unos a otros de cómo preparar “**pumpking pie**”. Repasan los ingredientes necesarios y logro entender que uno de ellos dice “**you need one cup of flour**”. Otro repite **Mix, mix, mix...** En la grabación no se alcanza a comprender el total de las líneas, pues mientras esto sucede, otro grupo de niñas hacen lo propio pero con una receta para hacer un pastel de insectos. Llama la atención el hecho de que la Miss Lolita, prepara disfraces, pelucas, gorros, boas de peluche, máscaras y otras cosas, mientras estos niños sentados en el suelo practican sus líneas. El nivel de ruido es aceptable, sobretodo considerando que no hay actividad grupal (...) En su mesita, Lugo, Paco y Tony, practican con unos globos, ellos venderán globos a los papás. Se escucha que dicen **balloons!! Balloons!! ..“What color do you want?” ... “its ten pesos”... thank you! Balloons!!, Balloons!!...***

(...) Destacan en una mesa dos niños con un moño negro hecho de papel crepé, traen una servilletas de cocina, al parecer son meseros. No se alcanza a escuchar que dicen, pero parecen muy entusiasmados, mueven sus manos y levantan unas tarjetas con imágenes de comida que tienen en sus mesitas.

Registro en diario de campo. Octubre de 2014

A esta estrategia se la ha asignado características de cortos, adecuados y significativos porque los diálogos de que hablamos, manejan un lenguaje sencillo, de oraciones cortas y claras, lo que hace significativos a los diálogos es que no vienen acompañados de la sola memorización de las oraciones. La maestra se ha dado a la tarea de elaborar materiales para contextualizarlos y así facilitar la comprensión sin necesidad de dar explicaciones. Los niños muestran entusiasmo al interior de sus equipos de diálogo, al parecer disfrutaban de ensayarlos y llega un momento en el que todos se saben lo que les corresponde a todos.



Ilustración 12: Diálogos cortos, adecuados y significativos. Elaboración propia.

La estrategia se integra con acciones que, al ponerlas en conjunto, dejan ver su carácter de facilitadora de aprendizajes significativos. Para efectos de este apartado, la estrategia se distingue por poner en contexto el uso de lenguaje significativo (de la vida cotidiana) en oraciones cortas y de significado evidente. Otras características que distinguen a esta estrategia es el uso de materiales concretos y su ubicación en un espacio específico (el supermercado, el parque, el restaurante) y siempre se lleva a cabo en colaboración con otros. Todo lo anterior en un ambiente de motivación y entusiasmo que permite reproducir escenas de la vida real, para facilitar el aprendizaje de la lengua y el trabajo colaborativo. Que además de involucrar a los actores principales del salón de clases, también incluye la participación de la familia.

6.4. Estrategias Para la Organización y un Control Cálido del Aula (EPOCCA)

Las EPOCCA como se explicó previamente, son estrategias de gestión, manejo del salón de clases o clima del aula, porque no necesariamente son procedimientos para

facilitar el aprendizaje o la enseñanza. Las estrategias EPOCCA tienen su origen en las costumbres, las prácticas cotidianas e incluso en el manual de procedimientos del colegio. Además, forman parte de su actuar cotidiano y su implementación y seguimiento se fomenta de diferentes formas. Algunas de ellas tienen un fuerte componente afectivo y dependiendo de las características individuales de las educadoras, es la forma en que se manifiestan en la práctica. Todas tienen en común que desde las políticas institucionales se ha establecido cuál es la forma de comportarse y de actuar que el colegio reconoce y espera que se desarrollen en el salón de clase. Incluso son referidas como el “espíritu del colegio”. La calidez, la amabilidad, la cercanía e incluso el orden y la disciplina están consideradas como elementos distintivos del perfil de las maestras de preescolar. En este grupo se han colocado cinco de las estrategias y a continuación se explican con mayor detalle.

6.4.1. Inducción cálida y desarrollo de apego (ICDA): sobre los procesos de adaptación e inicio de clases después de los periodos de vacaciones.

Desde el momento en que llega el niño al colegio, cuando deja la seguridad de la cercanía materna, inicia toda una aventura llena de interacciones que involucran a la educadora, a sus diferentes profesores y a sus compañeros de clase; en algunas ocasiones también a directivos e incluso se manifiestan interacciones con el personal de apoyo, con quienes algunos niños desarrollan una particular empatía. En sentido figurado, esta estrategia puede ser vista como un colorido tapete de bienvenida y puede ser definida en los siguientes términos: *Conjunto de acciones desarrolladas para facilitar el proceso de adaptación al estilo de trabajo de la educadora. Se presentan en el inicio del ciclo escolar y sesiones posteriores a los periodos de vacaciones de invierno y primavera.* La red que permitió la construcción del esquema de esta estrategia, se encuentra en la siguiente liga ([ver anexo 3](#)).

En el componente de la inducción, ésta tiene una etapa previa que consiste en enviar una carta desde la dirección del colegio, en ella dan la bienvenida al nuevo ciclo escolar y consejos prácticos para un inicio de clases en armonía. Durante los preparativos para la primera semana de clases, se realizan decorados de salones, limpiezas exhaustivas en todas las áreas, reuniones de planeación y en general se hacen los preparativos necesarios para el inicio del nuevo ciclo.

La estrategia como tal involucra a todo el personal del colegio: directora, coordinadoras, maestras y personal de apoyo, incluso los padres de familia asumen roles específicos. Los primeros días de clase, al inicio del ciclo escolar, tienen un carácter especial, esto se observó durante el segundo acercamiento que coincidió con dicho momento del ciclo escolar 2014-2015. Durante los primeros días de clases, una buena cantidad de niños y niñas llegan, sin querer llegar, hacen su último intento por no desprenderse de sus padres y es durante estos días que tanto padres de familia, como personal del colegio, se unen en una serie de actividades que facilitan, o hacen menos doloroso el desprendimiento.

Algunos padres de familia utilizan estacionan el auto y llevan al niño caminando hasta la puerta, a veces con forcejeos, otras con cierta muestra de resignación, pero el problema serio se manifiesta en la puerta, al intentar soltar la mano y dejar que las educadoras o el personal de apoyo se hagan cargo del niño. Otra escena común es la que se presenta desde el auto. En ésta, la mamá o papá no ha estacionado el vehículo y ha decidido hacer la fila normal de autos, comúnmente son las familias que ya han tenido a sus niños desde maternal o prematernal en el colegio, pues ellos ya saben que esta semana será así; al llegar hasta el lugar donde alguna de las niñeras o educadoras lo recibirán, muestran su apoyo en caso de que el niño manifieste o intente no bajarse del auto, pues cuando lo hacen se aferran a lo que pueden: al cinturón de seguridad, a la puerta y en ocasiones, cuando ya salieron del auto, hasta de la barandilla.

Es una semana intensa de jalneos y pataleos, es una semana en la que la comunicación y la coordinación entre directivos, personal de apoyo y educadoras con los padres de familia, se orienta de modo tal que permite manifestar confianza y seguridad, con el objetivo de transmitir esa misma confianza y seguridad al niño. Aquí, todos se proponen llevar a cabo la tarea de hablar en casa de la experiencia del colegio y tener paciencia, pues esto no cambia de un día para otro. El llanto, los jalones y estirones seguirán por unos días más y de la constancia de ambos dependerá que el niño llegue tranquilo y por su propio pie, que es lo que promueve el colegio durante la semana de apego e incorporación a la rutina escolar.

Así como se observan intentos desesperados por hacer entrar en razón al niño, hay también muestras de otros niños, incluso más pequeños, que entran sin jalones y felices. Regularmente a los niños “difíciles” no les preocupa que otros entren felices, ellos

simplemente no quieren entrar y punto. Estas escenas se repiten durante toda la primera semana de clases y en ocasiones, en algunos niños, se extiende por más días.

- *Suena una canción que es la Oda al Colegio, las niñas y niños entran en sus salones, la entrada de este día es especial, los niños se dan cuenta de que hay un extraño en el salón y lo primero que hace la maestra de preprimaria "A", que es la maestra de inglés, es presentarme, pues los niños ya habían empezado a cuestionarle quien era el individuo que estaba sentado en el fondo del salón, con uniforme del colegio pero que nunca antes habían visto (...) Los niños y niñas han ingresado al salón conforme van llegando, ya que están en sus lugares platican con sus compañeros de mesita o entre mesitas, algunos aún bostezan y se tiran sobre la mesa. (...) La maestra los ha estado esperando algunos minutos antes de las ocho, está sentada en su escritorio haciendo algunas cosas. El reloj marca las 8:00, Se pone de pie y saluda al grupo diciendo entusiasmada: **"Hello children!!!"**. Los niños y niñas, entre bostezos y estirándose contestan en coro: **"Good Morning" "how are you today Miss Holly?"***

Registro en diario de campo. Agosto de 2014.

Cabe decir que esta es una escena común y que se manifiesta, no sólo en los colegios privados, sino en los preescolares públicos y estancias infantiles. Del mismo modo, es común que una vez dentro del colegio el niño recobre la compostura y se olvide del momento. Las acciones que contribuyen a que esto suceda más rápidamente, tienen que ver con el acercamiento de sus compañeros y la cercanía de la educadora o las niñeras (asistentes). Si bien pudiera parecer complicado atender a más de uno de los que niños lloran y se resisten a ingresar al colegio, se observa en la educadora y la niñera un esfuerzo genuino por atender emocionalmente a quien más lo necesita.

Con el pasar de los días estas escenas de llegada al colegio se manifiestan menos y cada vez con menor intensidad. Durante estos primeros días, las maestras trabajan de una forma relajada, planean actividades divertidas que involucran a los niños en juegos, cantos, dibujos y manipulación de materiales, pues son días para promover la cercanía, al mismo tiempo que para desarrollar el apego y la confianza del niño en su nuevo grupo, sus compañeros y el nuevo estilo de trabajo. El contacto físico y el acercamiento es evidente pues la maestra camina constantemente por entre las mesitas de trabajo, se sienta y platica en inglés con voz amable, retroalimentando de forma positiva y con una sonrisa constante en su rostro.

Algunos datos que ilustran estas escenas tienen que ver con porcentajes de permanencia e ingreso al colegio, es decir, los niños de cinco años, en su mayoría, han cursado los grados previos. Un 70% de los niños de preprimaria o Kinder III viene desde maternal (de dos años cumplidos): un 20% se incorporó en Kinder I (proviene de estancias infantiles en su mayoría) y el resto lo hizo en Kinder II o en preprimaria. Esto nos permite identificar que son, en promedio entre tres y cinco niños los que manifiestan las

conductas antes descritas, es decir la mayoría de ellos llegan al colegio por su propia cuenta, descienden de sus autos o son acompañados hasta la puerta, donde son recibidos por el personal, con iguales muestras de afecto, entran sonrientes o somnolientos pero por su propia cuenta.

Como estrategia institucional, durante estas primeras clases, se establecen las rutinas básicas y aunque conservan elementos comunes, las educadoras imprimen su sello personal o su particular estilo de trabajo con los alumnos. El objetivo es proveer de estabilidad emocional al niño en el más corto plazo posible, al enfocarse en actividades que lo hagan sentir cómodo, permite al niño reducir su angustia por la separación y se concentra poco a poco en los compañeros de su clase y en las actividades que se han elegido para que se involucre y participe. Durante los primeros minutos de la clase, el objetivo parece alcanzarse, la dinámica del grupo facilita la integración de todos en actividades lúdicas que permiten olvidarse de la actitud con que llegó al colegio.

Son los mismos niños los que facilitan la integración de los nuevos o de los que dieron muestras de no querer quedarse en el colegio, pues es en la dinámica de las mesitas de trabajo donde los niños comparten experiencias, hablan de las cosas que les interesan y poco a poco se inician las relaciones de integración a ese pequeño universo que les rodea. Algunas niñas y niños muestran un interés especial por incorporar a los compañeros nuevos o por invitar a la actividad a los niños que llegaron llorando o molestos, siendo ellos, con el apoyo de la maestra, quienes logran que cambien su actitud y pronto se les ve compartiendo colores, plastilina y haciendo proyectos juntos.

En esta estrategia se pueden identificar actividades o actitudes compartidas entre todos los actores del caso, como las siguientes: 1) Comunicación y coordinación de los involucrados (educadoras, directivos, personal de apoyo y padres de familia). 2) Demostración de afecto e interés por el niño. 3) Transmisión de confianza y seguridad a niños y padres de familia. 4) Establecimiento y seguimiento de rutinas para el desarrollo de apego en el salón de clases. 5) Práctica de actividades lúdicas y uso de materiales manipulables. 6) Fomento de las interacciones con los otros. 7) Apoyo de pares, personal y familia en el proceso de adaptación.

◆ Educadora, muestra interés por el trabajo que hacen los niños

🏠 Maestra, adapta su producción oral para hacer más claras las indicaciones

◆ Involucra trabajo entre todos

🏠 Uso de TIC para Entretención

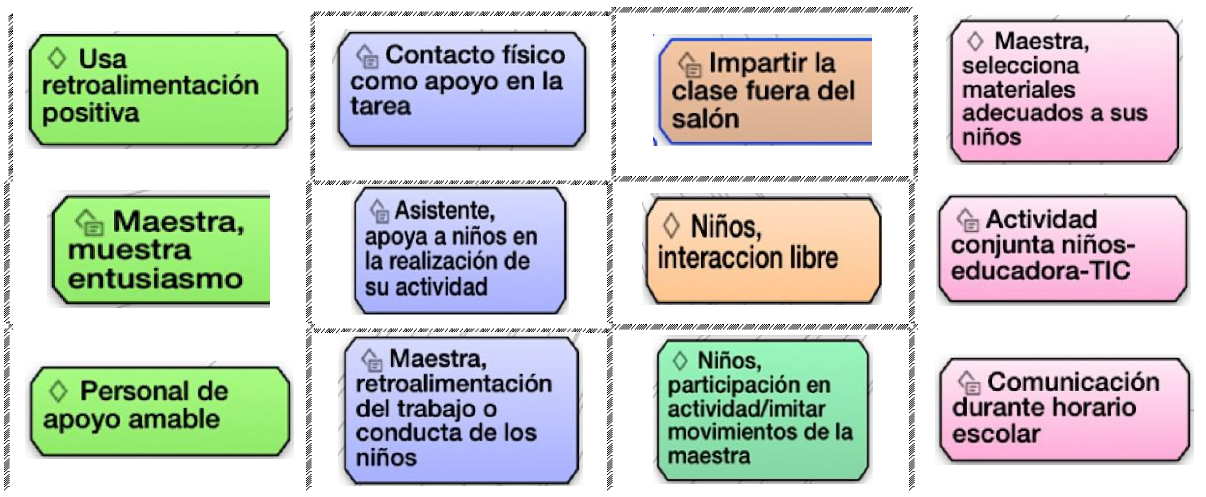


Tabla 14: Captura de pantalla (ATLAS.ti®). Códigos de inducción cálida y desarrollo de apego.

Como se puede apreciar, en esta estrategia destaca el factor de la participación conjunta, es decir, el involucramiento de todos los actores en un acto comunicativo con acciones concentradas en proveer la confianza y seguridad necesaria para que el niño viva un proceso de desapego a la familia. Del mismo modo, se espera que logre el apego a su nueva “familia”, donde podrá sentirse seguro, amado y capaz, de convertir las expresiones negativas en emociones claves para un buen desempeño durante el ciclo escolar. En otras palabras, este periodo pretende proveer de experiencias positivas al niño para que sea capaz de identificar al colegio y concretamente a su salón de clase como un espacio seguro en el que permanecerá por un corto tiempo y que al término de éste, regresará a la seguridad de su hogar (ver ilustración 15).

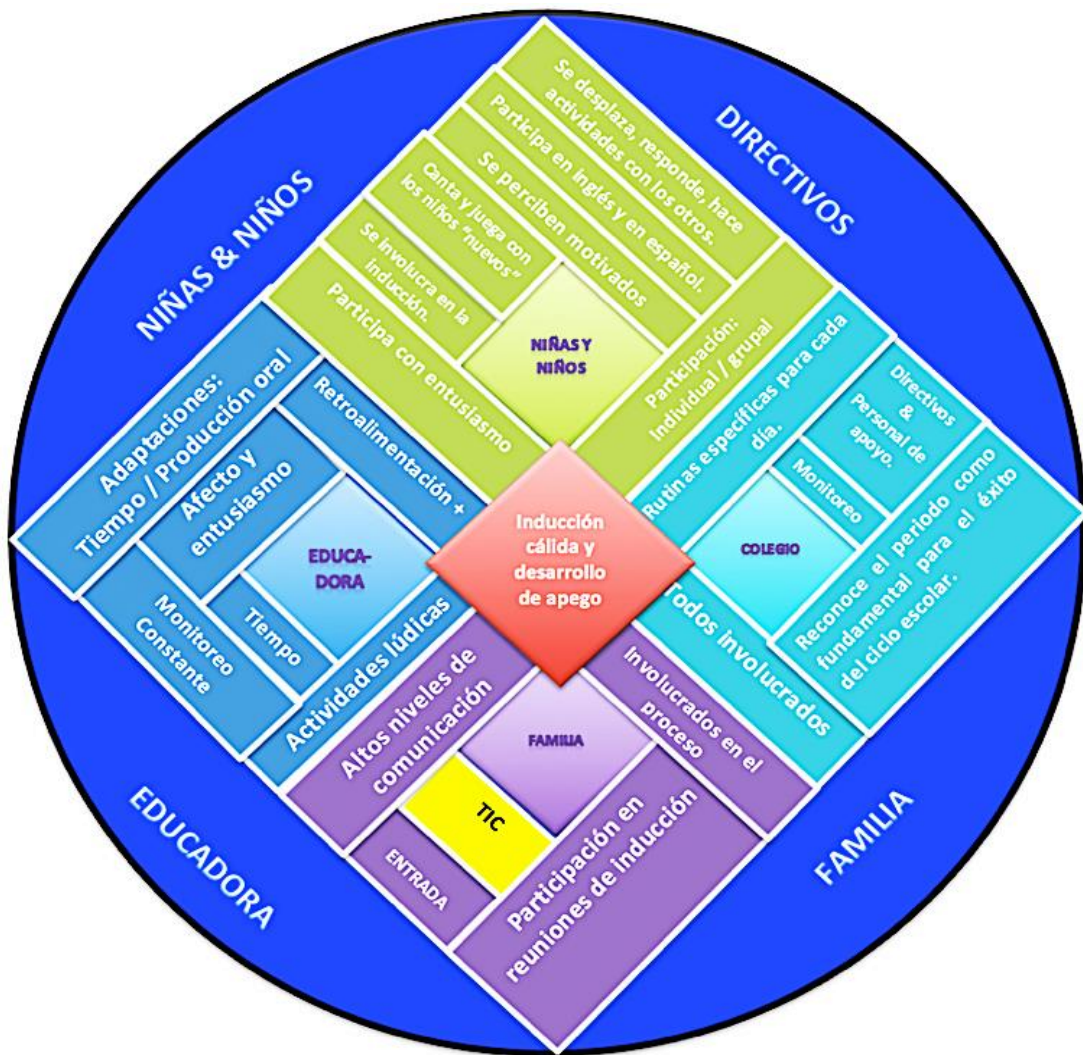


Ilustración 13: Estrategia inducción y desarrollo de apego. Elaboración propia.

En el esquema de esta estrategia, lo que se incluye es el actuar de las maestras, padres de familia y personal del colegio, con la intención de proveer experiencias que le permitan al niño transformar las emociones que le produce el desprendimiento de casa, en emociones positivas de ternura, seguridad, felicidad e incluso amor, que ha sido observado en acciones como: caricias, sonrisas y contacto físico; todas ellas relacionadas con muestras de afecto que en este caso es la clave de la estrategia para el desarrollo de apego. Finalmente, es importante mencionar que a las estrategias de inicio con este característico toque emocional, se suman las que se observan durante el ciclo escolar, las cuales también están cargadas de un alto componente afectivo, el cual es inherente a cada educadora pero entre las razones para actuar de esta forma destaca el hecho de que “no puede haber otra forma de trabajar con niños”. Adicionalmente, el colegio promueve

y premia este tipo de prácticas basados en las evaluaciones del desempeño que hacen los padres de familia de cada educadora.

6.4.2. Agenda de objetivos del día (AOD): sobre las actividades del plan de un día de trabajo y las formas de involucrar a los niños en el desarrollo, apertura y cierre de la clase.

Desde la información obtenida en los datos relacionados con el presente estudio, esta estrategia puede ser definida como: *el conjunto de actividades elegidas para un día de clase, que se presenta a los niños, en forma de palabras clave y a la vista de todos, con el fin de que se involucren en las actividades planteadas.* Esta serie de actividades facilita la reducción de la ansiedad, permiten desarrollar una idea sobre el avance del tiempo en clase y genera expectativas que pueden ser positivas y motivadoras, especialmente cuando de antemano se aprecia que habrá canciones, juegos, proyectos y videos, que se colocan entre las actividades favoritas de los niños.

-“Ok, Now, we are gonna start with a little song and you already know this song” Dice la maestra y se dirige hacia el interruptor y apaga las luces del salón mientras señala. “So, I want you to sing the months of the year song, whenever we count to three we are gonna start, ok?” Hay un lapso de silencio por parte de la maestra, tiempo que dedica a manipular la computadora desde donde proyectará el video. (...) Termina la canción y la maestra dice “very good”, “Now, tell me the days of the week”(…) La maestra dice: “Ok! We saw animals last week, so, we are going to make a quick review, but now, you are going to write the name of the animal” (...) Los niños trabajan en su libro. La maestra desde su escritorio monitorea lo que sucede, luego se da una vuelta por las mesitas para revisar en lo que están trabajando los niños, da indicaciones y regresa a su escritorio, revisa algo en su computadora (...) se levanta y se dirige a tomar algunas sillas que acomoda frente a la pantalla, es tiempo para el juego de las sillitas (...)

Transcripción del 8 de febrero de 2013

La agenda tiene como objetivo fundamental involucrar a los niños en el proceso y desarrollo de la clase, por lo que la educadora comparte con los niños las actividades de su plan para el día en una de las esquinas del pizarrón, donde las escribe con palabras clave, en ocasiones pone el tiempo, en otras sólo las actividades. Se nombra a un niño responsable de ir eliminando de la agenda las acciones que van terminando y en ocasiones todos en coro despiden las actividades. Las palabras utilizadas aparecen de acuerdo con un código de color utilizado por su libro de texto, donde amarillo es para ortografía, azul para lectura, rojo para matemáticas, verde para vocabulario, etc. También se escribe la palabra video, canción, juego, proyecto, entre otras.

Este tipo de actividades se derivan de las costumbres y formas de organización del colegio, permite ver con claridad los tres tiempos en que se divide la clase, es decir,

apertura, desarrollo y cierre; así mismo, se distingue por el seguimiento puntual de las actividades, el establecimiento de rutinas claras. Aún cuando todas las maestras en el kínder aplican esta forma de organización del tiempo, tienen matices particulares en cada grupo, dependiendo de la personalidad de cada una de ellas. Del mismo modo implica que la educadora esté lista para solucionar situaciones cotidianas y exige habilidades específicas en cuanto al uso de las tecnologías que se han incorporado a las actividades cotidianas del colegio.

*La maestra ha escrito en el pintarrón las actividades que harán en el día, les dice señalando la palabra "song" **we are gonna sing a new song!**, se escuchan exclamaciones de aprobación provenientes de los niños, algo como "yeeiii", y continua explicando, les dice que luego harán una actividad en el libro en la sección amarilla y especifica las páginas que trabajarán, (...). Les explica que este día recortarán unas imágenes y luego las pegarán y al terminar, jugarán un juego sorpresa y que luego cantarán una canción para finalmente anotar la tarea que se llevarán a casa. Posteriormente les dice que si les queda tiempo, verán el video de los animales de la **Savannah**... al parecer ya lo han visto antes porque al escuchar el anuncio muestran entusiasmo y platican entre ellos de sus partes favoritas. (...) la maestra se dirige hacia su escritorio y empieza a nombrar lista... Después aplica la rutina de la que ya se habló anteriormente... cantan los números, los días de la semana, los meses del año y hoy repasan los colores que se encuentran arriba del pintarrón.*

Transcripción del 8 de abril de 2014

Cabe señalar que algunas de las actividades no se incluyen en la agenda, como son: el nombrar lista, entonar una canción de buenos días o repetir vocabulario de temas ya vistos, como los números o los colores, pues son parte de las actividades de rutina de inicio de la clase y se usan de manera cotidiana. Las educadoras en los diferentes grados del colegio hacen esto de forma similar y la justificación de ellas para la aplicación de actividades rutinarias de este tipo, es por el hecho de que al repetirse una y otra vez, los niños se familiarizan con ellas, considerando que esta familiarización promueve un entorno positivo de trabajo, facilita el orden y la disciplina, mientras que en los niños promueve la confianza de participar en eventos grupales en los que reproduce partes de la lengua que ya ha incorporado o que le son familiares, como el saludo, el conteo, la repetición de vocabulario que domina, entre otras.



Ilustración 14: Estrategia agenda. Elaboración propia.

Es evidente que, en la estrategia, la aplicación de estas actividades demanda de la educadora una particular capacidad para orientar las diferentes tareas y mantener la atención enfocada en las actividades del día, así mismo, requiere de habilidades para motivar a los niños en este proceso. La maestra debe ser consciente que la agenda proporciona nociones de temporalidad, por lo que respetar el plan es pieza clave para que los niños se den cuenta de que el tiempo está pasando y que hay actividades que demandan un mayor tiempo que otras. La agenda también genera expectativas que exigen de la educadora un compromiso por cumplir con lo planeado, pues se espera, que de forma indirecta, este tipo de organización incida en habilidades futuras relacionadas con el uso adecuado del tiempo y el cumplimiento de las metas en los niños.

La ilustración 13 muestra los códigos identificados en los datos, los cuales se relacionan con acciones o actividades de la estrategia “agenda”. Estas actividades permiten que los niños conozcan con anticipación lo que sucederá en clase, genera en

ellos expectativas; de antemano saben lo que se espera de ellos y pueden estar predispuestos a realizar las actividades con mejor estado de ánimo. Además, permite que los mismos niños monitoreen sus actividades para no quedar rezagados del ritmo de trabajo del grupo.

6.4.3. Fomento al orden, atención y disciplina (FOAD): una estrategia para establecer un ambiente propicio de trabajo en el aula.

La presente estrategia ha sido conceptualizada como: *el conjunto de actividades orientadas a mejorar el ambiente de trabajo, consiste en mantener el ruido en niveles adecuados, permanecer en sus lugares de trabajo, estar donde ocurre la acción y enfocarse en lo que como grupo se está haciendo.* Todas ellas son acciones que emplea la educadora para mantener las condiciones de atención y participación en niveles adecuados y necesarios para el funcionamiento de la clase de inglés. De igual modo, incluye elementos que le permiten manejar conductas inapropiadas para el aprendizaje y la convivencia en el aula. Se manifiesta en forma de petición directa para guardar silencio y mantener el orden, en un aumento en el volumen de su voz, en ocasiones mediante el uso de lenguaje corporal, mediante el cambio de estrategia de trabajo, proyectando nuevas imágenes, aplicando dinámicas de atención, entre las que destacan: dirigir, abrir y cerrar de dedos, levantar y bajar las manos, levantarse y pararse, la mayor parte de ellas, dando explicaciones verbales. El conteo es otra forma de mantener el orden y el control de la clase, también en ocasiones dice, “necesito que...” o pregunta quien habla dirigiéndose hacia donde percibe el ruido.

Sit down and go to sleep! Dice aún sosteniendo la carpeta en su mano izquierda y el marcador en la derecha, **One, two, and three**, los niños se apresuran a ir a sus lugares.

Happy face for table, ahhhh... levanta el marcador en intento por escribir mientras mira alrededor del salón y dice **Table one, excellent! Happy face for table 1! Table four beautiful, table...** Una voz de niño dice “**table two**”, ella dice **yes table two excellent!** La mayor parte de los niños esta en este momento con la cabeza recargada sobre sus mesitas. En la mesa de Bruno hay murmullo, Emi se ha levantado también algo platican sobre “**Table two**” La maestra vuelve de nuevo a escribir sobre el pintarrón y las voces empiezan a cobrar fuerza nuevamente (...)

Transcripción del 8 de abril de 2014.

Cuando la educadora aplica la estrategia de fomento de orden, muestra su lado metódico, se observa ordenada y apegada al plan de clase, pero a la vez flexible para modificar actividades si el grupo lo demanda. Es ordenada, disciplinada y monitorea el trabajo desde diferentes ángulos, se acerca a los niños y realimenta su trabajo, sabe cuándo incluir un juego o una actividad que corte con la rutina de trabajos pesados, casi

siempre, ofertando actividades lúdicas, divertidas y retadoras. Lo hace enmarcada en el ya observado trato cordial y enfocado en aspectos emocionales, como la retroalimentación positiva y el contacto físico. Cuando corrige lo hace modelando de forma amable lo esperado. Se observa congruente entre su actuar y la forma en que espera que los niños actúen. Se muestra amigable y da tiempo suficiente para realizar las tareas, aunque en ocasiones también da muestras de desesperación, especialmente cuando el nivel de ruido rebasa lo normal y los niños se encuentran tan involucrados en ello que es difícil retomar su atención. Ante esta situación, se observa a una maestra que, sin palabras, asume una posición de autoridad, cruzando los brazos y mirando fijamente al niño o grupo de niños que están generando ruido o algún tipo de distractor.

La educadora misma es ejemplo de orden, atención y disciplina, predomina en su rol docente un marcado intento por mantener el control de la clase, lo que se traduce en la gran variedad de estrategias que maneja para lograr ese objetivo y la aplicación de éstas tienen un efecto directo en la respuesta de los niños. El reto, una vez obtenida la atención, es mantenerla y bajo estas circunstancias, en ocasiones se observa a la educadora cambiar la estrategia de trabajo, una forma de hacerlo es utilizando el proyector y la computadora. Elige imágenes animadas, videos documentales, historias, cuentos o canciones, a las cuales la mayoría de los niños del grupo prestan mayor atención. La educadora muestra habilidades para identificar cuando es necesario hacer cortes de este tipo. En casos extremos, dividir al grupo es una opción de control y mantenimiento del orden y la atención, en algunos días esto se da debido a las clases especiales, pero cuando no sucede así, la maestra coloca materiales para construcción afuera del salón de clases, pide a su asistente que cuide a la mitad de la clase, mientras ella dirige actividades que demandan atención y trabajo personalizado, básicamente, lo hace para ejercicios de lectura y escritura.

*Emite un sonido como aah! Los niños ríen e imitan el sonido. De pronto se empieza a escuchar música, el nivel de voz baja considerablemente por unos segundos. La maestra va a las mesas a revisar que todos tengan su **happy face** en sus manos, en la mesa de Manuel, Milia y Beto siguen platicando, alguien le dice a Leo que le están tomando una foto, en ese momento llega la Miss y le habla al que dijo eso, "**honey I need you to sit down**", era Gabo.*

*Manuel le muestra su trabajo, la Miss toca su cabeza y le dice **beautiful** luego regresa al escritorio, Yari la esperaba para que le revisara su trabajo, revisa, se pone de pie, Leo va a decirle que encontró la página. Para la música y les dice que es tiempo del dictado **Page eighty four! Dictation time, Listen up everybody!**, luego va de mesa en mesa a localizar la página 84 donde será el dictado, al ver que está haciendo eso, en otras mesas empiezan a buscar la página. **Number one**, dice, **Number one**, nuevamente **Number one, capital letter /m/** dice: luego repite, los niños también repiten, Miss me equivoqué (...)*

Registro del 7 de abril de 2014

El niño del caso del presente estudio, aprende a comportarse de acuerdo a lo esperado en el grupo de trabajo, desarrolla cierto tipo de conciencia por estar con otros y la necesidad de escuchar con atención y mantener el orden. Se enfoca en las tareas que como individuo y parte de un grupo debe completar. Los niveles de ruido en un salón de niños de esta edad y con estas características, se mantienen en cierto modo aceptables. La educadora aplica sus estrategias esperando mejorar, además de la atención y el orden, la motivación. Utiliza, además de su lenguaje corporal, estrategias que implican que los niños utilicen su cuerpo, la mayoría de las estrategias terminan en recostarse sobre la mesa de trabajo. Este nivel de control de grupo baja significativamente el ruido y establece la atmósfera adecuada para trabajar. En ocasiones cuando la necesidad es apremiante, se cierra a los comentarios de cualquier niño y a sus peticiones, esto se observa cuando intenta presentar algo nuevo o que considera muy relevante. Lo que hace es negar cualquier acción que implique distracción, no autoriza salidas al baño, levantarse por ningún tipo, ni quejas de malos comportamientos. Se enfoca tanto en la presentación que, con ese mismo acto, provoca que los niños presten atención a las indicaciones.

La estrategia como tal, o por sí sola no tendría ningún efecto, pero el hecho de acompañarla con otras estrategias hace que la educadora logre lo que se propone. Por su parte, el niño, con la constante práctica de estas acciones, desarrolla la conciencia por el necesario apego a las reglas. Al hacer énfasis en que es indispensable que todos pongan atención a la tarea, poco a poco va desarrollando la responsabilidad individual. El niño del caso, da muestras de apoyo y se integra a la rutina en la forma en que el resto de sus compañeros lo hace. La estrategia aplicada con carácter emocional o afectivo facilita el trabajo de la educadora, quien se esfuerza por hacer sentir a los niños que las conductas inadecuadas son las que se quieren erradicar. Los niños mantienen la motivación y su autoestima en niveles óptimos pues la educadora se muestra cariñosa y comprensiva pero firme en lo que solicita.

***In the front I have the alphabet**, (aquí es donde inician las voces a cantar el alfabeto), la maestra se coloca el dedo en la boca en señal de silencio), **this is the alphabet**, dice, **but I have a space where I want you to write vocabulary that starts with the letter /a/, /b/, /c/, /d/ ... and so forth... So what vocabulary can you tell me that starts with the letter /a/...** Yo quiero la /h/ dice una voz, **what?... what vocabulary** señala la Miss y se escucha de nuevo yo quiero la /ache/... se escucha una más yo quiero la /Jota/ ... **What vocabulary?** ... Una voz inicia el canto del alfabeto... No, no dice la Miss... **that is the alphabet...** y es aquí donde pide la escuchan diciendo: **"Listen... I want vocabulary...** enfática y colocando su mano en el pecho. **I want vocabulary with /a/... what starts with the letter /a/...** Abril! Grita una niña...*

Registro del 8 de abril de 2014

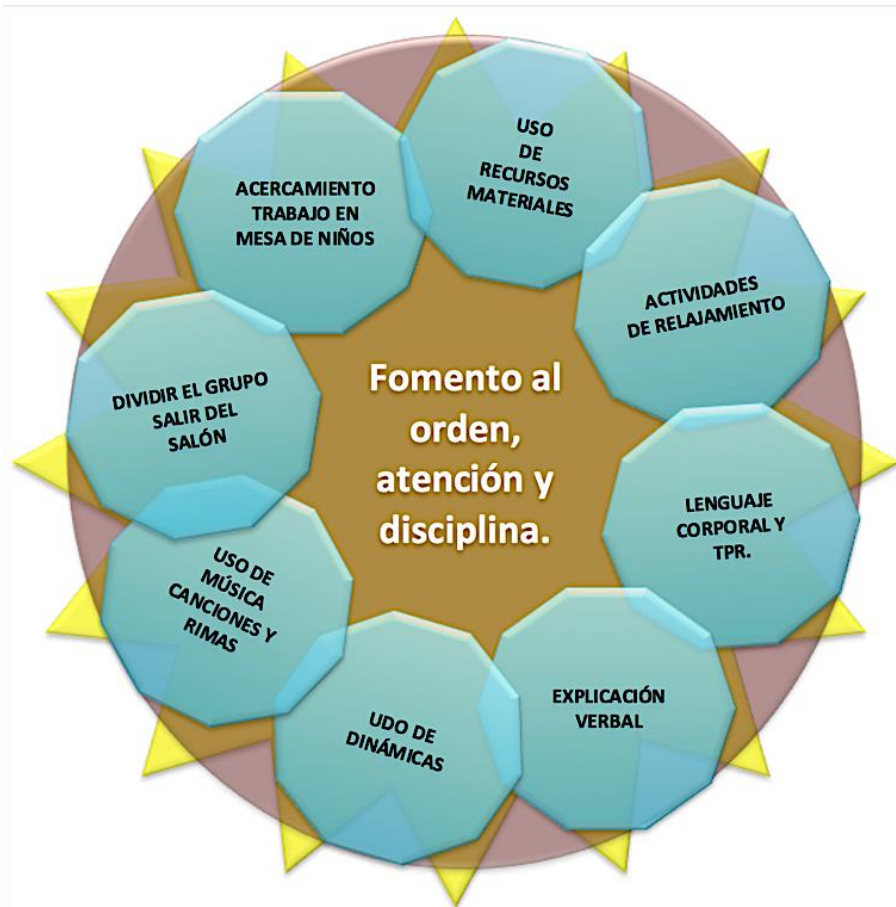


Ilustración 15: Estrategia fomento al orden, atención y disciplina. Elaboración propia.

Como se ha señalado, las actividades orientadas al orden y disciplina, se presentan en los tres momentos de la clase: apertura, desarrollo y cierre y forman parte de las estrategias de uso común en la enseñanza en general. En el caso del colegio, las TIC son base de algunas de las actividades enfocadas a mejorar la atención el orden y la disciplina. Entre ellas destacan la proyección de imágenes para llamar la atención, el uso de videos con coreografías, los documentales y cuentos o historias infantiles. Es por esto que en la grafica se representa por una figura con muchos picos de color amarillo (que he venido utilizando para representar la presencia de las TIC) y en el fondo de la estrategia misma. Las diferentes acciones y actividades, dejan ver que entre ellas hay intersecciones, lo que significa que en ocasiones algunas se aplican acompañadas de otras, por necesidad y, casi siempre, ante un evidente “no haber obtenido lo que se esperaba” o en ocasiones por casualidad.

*En el video se observa a un grupo de niños y niñas concentrados en el escritorio del salón, viendo un video en el iPad, el cual está conectado a una bocina que hace que el sonido se escuche claro y fuerte, la canción es **The Lion Sleeps Tonight** un video descargado de YouTube de la sección de **Just Dance for Kids**. La forma en*

que inicia el video permite ver como todos los niños están concentrados en lo que se reproduce en el iPad, sin indicación alguna se han organizado alrededor del equipo y todos observan atentos el video. Es la hora de la salida y la actividad sólo tiene fines de entretenimiento.

Registro del martes 7 de octubre de 2013.

6.4.4. Acompañamiento cálido y cercano (ACC): una estrategia de carácter afectivo-emocional para facilitar la enseñanza.

El acompañamiento cálido y cercano, como estrategia, se define como: *el conjunto de actividades y/o tareas implementadas por la educadora para propiciar un entorno agradable de trabajo*. Se caracteriza por un acercamiento constante al niño, la retroalimentación positiva, el monitoreo de las actividades y el componente más distintivo lo constituyen las muestras de afecto, manifestadas en palabras de aliento, tono de voz, lenguaje corporal y contacto físico.

La estrategia demanda de la educadora una preocupación especial por las necesidades de sus estudiantes. Lo que se transforma en diversas formas de motivar y que lleva al manejo de la clase desde una perspectiva afectiva y emocional. Considero que si bien esta estrategia es una de las más implementadas para la enseñanza a nivel preescolar, en el colegio adquiere un sentido particular por la forma en que se aplica. Cada educadora utiliza diversas formas de expresar confianza a los niños y afecto cuando lo necesitan. El rozar la barbilla, tocar el hombro, apoyar la mano para guiar la escritura, son acercamientos físicos cargados de significativas muestras de afecto. La cercanía que promueven las maestras permite observar en los niños muestras de afecto que van desde el abrazo cálido al llegar cada mañana, el beso de despedida al irse a casa por la tarde, hasta una buena cantidad de regalos el día del maestro. Es evidente que esta cercanía maestra-alumno, promueve espacios de trabajo en armonía y con niveles altos de motivación.

*El siguiente en pasar al pintarrón es Carlos, **I want the word ANT!, ANT...** repite, se escucha murmullo, la maestra pregunta: **who is talking over there? ANT!** ... se hace el silencio por unos segundos. (...) La maestra está ahora justo al lado del pintarrón, mientras Carlos escribe algunas letras como AOZSO continúa poniendo letras que no se distinguen, se escucha murmullo, pero sigue y sigue escribiendo letras, la maestra le pregunta **finished?** Carlos continúa escribiendo (...) por fin Carlos para. La maestra le dice **Very good!** Mientras le toca la barbilla y lo felicita, **excellent** Carlos! Dice.*

Registro del 7 de febrero de 2013.

Los datos encontrados en el estudio, permiten observar que esta estrategia tiene un efecto evidente en la motivación y estado de ánimo de los niños, lo que significa un mayor nivel de apertura y receptividad, para los nuevos aprendizajes y los ya incorporados. Este

tipo de acompañamiento es el que promueve el mejor nivel de ruido en el salón de clases, una mayor disposición para apoyar en las tareas colectivas y propicia un ambiente agradable durante la realización de las diferentes actividades planeadas para el día. Dada su naturaleza tan delicada, el acompañamiento cálido puede relacionarse más con un estilo de vida o con las características particulares de la educadora (calidad humana, equilibrio emocional), que con habilidades aprendidas para la enseñanza.

Esta estrategia también se utiliza durante los tres momentos de la clase, se caracteriza por su marcada tendencia afectiva, utilizada al corregir cuando sea necesario. También hay muestras de otras emociones como molestia o rechazo, especialmente en situaciones incómodas para la educadora.

*(...) se dirige a una niña que estaba de pie, la acompaña amablemente a su lugar y regresa con Joe frente al pintarrón, lo toma de la mano y le dice **what's the letter G?**... un niño desde su mesa le hace señas escribiendo en el aire y diciendo, es esta la "g" con la "o"... la maestra se inclina y ayuda al niño a escribir dirigiendo su mano (observo que la maestra hace esto con actitud amable y una ligera sonrisa en su rostro, mientras Joe sigue dándole vueltas al marcador). La maestra toma suavemente la mano de Joe y la dirige escribiendo la palabra, mientras desde su mesita, el mismo niño que le escribió en el aire la letra g, (...)*
Registro del 7 de abril de 2014.

En esta estrategia, la localización de la educadora juega un papel importante, pues es posible ubicarse cerca de las mesitas de los niños, su escritorio o frente al grupo, lo que implica desplazarse entre las mesitas para un mayor acercamiento. *En las mesitas de los niños*, la cercanía permite dialogar de forma natural, lo que aprovecha la maestra para retroalimentar de forma individual el trabajo de los miembros de la mesita donde se sienta o a la que se ha aproximado de una forma más cercana. Cuando hace esto, se percibe un nivel bajo de ruido, motivación en los niños que esperan que la maestra se acerque a su mesita. *Desde su escritorio*, realimenta principalmente el trabajo escrito o cualquier otro trabajo del libro, ahí coloca sellos de revisado o dibuja caritas felices, con los marcadores para pintarrón, en las manos de los niños. Desde ahí, también nombra lista y en ocasiones da indicaciones. *Frente al grupo* el trabajo es más variado, desde aquí, canta con los niños, modela, soluciona problemas, revisa el tiempo necesario para culminar con las tareas, da respuestas cuando los niños cuestionan.

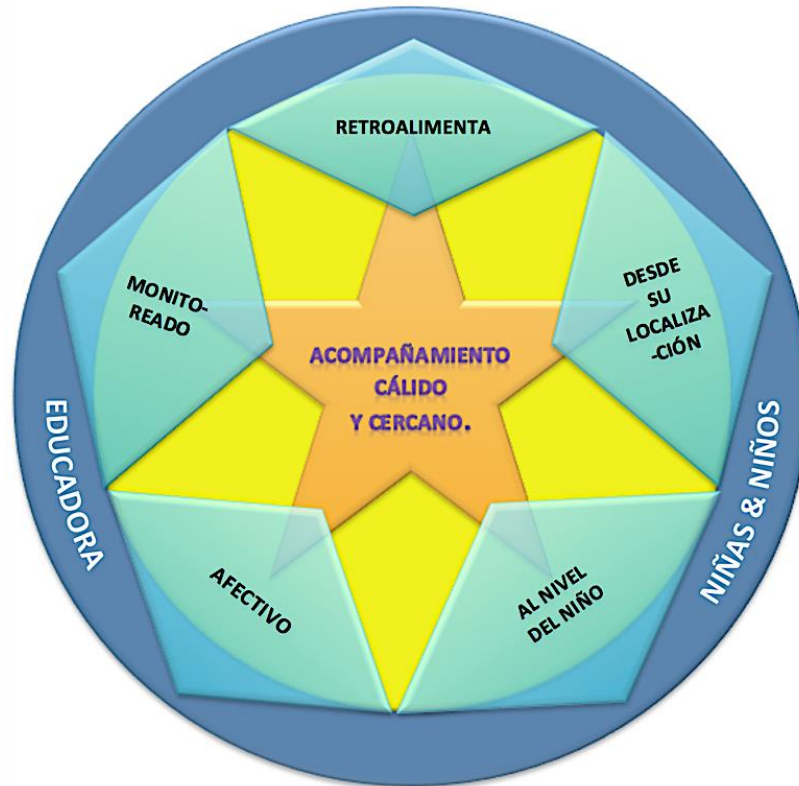


Ilustración 16: Acompañamiento cálido y cercano. Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la ilustración de la estrategia, la educadora apoya la realización de los ejercicios y anticipa recursos. Desde esta localización se facilita el reforzamiento de la producción lingüística, dar indicaciones e incorporar actividades que permiten el trabajo colaborativo entre los niños. Por último, desde aquí, la educadora, también puede facilitar las interacciones positivas y promover el trabajo en las cuatro habilidades, como se aprecia en la ilustración anterior.

6.4.5. Promoción de interacciones en un entorno afectivo positivo: desarrollo de la conciencia del otro como medio para facilitar la enseñanza.

La promoción de interacciones en un entorno afectivo positivo, tiene estrecha relación con la anterior, en lo que al afecto se refiere, sin embargo, se distingue por *facilitar la interacción entre los niños, de los niños con los materiales de trabajo y con la educadora misma; el acercamiento afectivo se caracteriza por mostrar interés auténtico por los compañeros, un acercamiento a su espacio de trabajo, la participación como un miembro más del grupo y retroalimentación positiva, entre otros.* Este conjunto de

actividades implican la realización del trabajo con los diferentes actores, en un esquema que favorece la cooperación.

Los niños siguen llegando y algunas desde su escritorio, otras en la puerta dan la bienvenida, hacen algunas preguntas en inglés y los niños responden con monosilábicas o con sonrisas. "I'm Fine" es una respuesta común. La maestra sonríe y da la bienvenida, da algunas palmaditas o hace algún cariñito en el rostro de los niños. Todo esto ocurre hasta que dan las ocho de la mañana que es cuando dan inicio las actividades. Estas acciones son llevadas a cabo por las tres educadoras de los cuatro grupos, ya sea en la entrada antes del recreo o después de este.

Registro del 8 de enero del 2015

La estrategia de promoción de interacciones demanda de la educadora, calidez humana, una mente abierta y amplio criterio, además de, objetividad y mesura para facilitar el trabajo con los niños y desarrollar en ellos la capacidad para trabajar con los otros. El acercamiento afectivo a los niños se manifiesta en acciones concretas como el trabajar en sus mesas. La educadora se observa amigable y participa en actividades que implican moverse al ritmo de los niños. Cuando es necesario se inclina para estar a su nivel y establecer una comunicación más clara. Usa frases motivadoras de manera constante *excellent* y *very good*, son dos de las más repetidas. Muestra entusiasmo la mayor parte del tiempo y mantiene en una dinámica constante. Recurre al contacto físico para retroalimentar el trabajo o para expresar emociones, en ocasiones acompaña al contacto físico con alguna de las otras formas de expresar afecto. La retroalimentación positiva se vuelve su acto de estimulación más valorado por los niños, quienes buscan no sólo la aprobación de la educadora, sino también esperan algunas de las formas tradicionales de retroalimentación, me refiero a la clásica carita feliz, ya sea en el libro, en la mano o en el pizarrón. Estas últimas son formas que se usan de manera generalizada en las clases con niños.

En síntesis, la educadora muestra entusiasmo, sentido del humor, responde de acuerdo a lo solicitado, es decir, en forma verbal o escrita, mientras que el niño participa con entusiasmo, apoya a sus compañeros cuando lo necesitan, realiza trabajos que facilitan el desempeño del grupo, toman decisiones en cuanto a sus turnos de participación y con respecto a la forma de realizar las tareas encomendadas, especialmente cuando se trata de trabajar con los otros, tal como se muestra en la siguiente ilustración.



Ilustración 17: Promover interacciones en un entorno afectivo positivo. Elaboración propia.

En esta estrategia, el contexto ejerce una importante influencia, aquí, el colegio desde su normativa, misión y visión, establece como característica del trato el componente afectivo. Todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajan bajo la línea que se basa en la confianza, el manejo de las emociones y el constante uso de la lengua meta. Tanto coordinadoras como el personal de apoyo y los maestros de clases especiales, se apegan a esta norma de amabilidad, apoyo y muestras de afecto. En esta estrategia, el uso de las TIC es incipiente pues no se usa como un medio para promover interacciones positivas entre los niños y la tecnología, pues su uso sigue siendo como un recurso didáctico que apoya la tarea, sin ser el medio determinante de trabajo con otros o de construcción de conocimientos significativos. Dichos recursos se usan de forma indistinta, pero tienen objetivos específicos que han sido considerados en el plan de clase, aspecto que al inicio de las prácticas con TIC no se veía, pues las usaban “como Dios les da a entender” según las palabras de la coordinadora.

6.5. Resumen del conjunto de estrategias.

Para comprender cómo influyen las estrategias didácticas utilizadas por la docente para la enseñanza de inglés, en el caso de un colegio en Colima, es indispensable observar las formas que utilizan los actores (educadoras y niños) para comunicarse dentro del aula, pues la manera de decir y hacer tienen una significativa influencia en los procesos de aprendizaje y la construcción cognitiva. De manera sintética, las estrategias didácticas para la enseñanza de inglés a niños de preescolar, derivada de la deconstrucción de los datos, se pueden apreciar en la siguiente tabla, que contiene cada una de las estrategias ya discutidas y que se presentan desde la perspectiva de lo que demandan de las educadoras, la manera en que se han definido y sus efectos en el aprendizaje de inglés.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS (EDEI)			
Estrategia	Habilidades docentes	Concepto	Efecto en el aprendizaje
Modelado adaptativo, explícito y claro.	Atención por los detalles y las necesidades particulares de los niños. Lenguaje corporal para acompañar las explicaciones. Dotarse de recursos necesarios en el menor tiempo posible. Modelar y adaptar la producción de la lengua meta.	Consiste en presentar el o los elementos lingüísticos para trabajar en la clase, haciendo adaptaciones relacionadas con el tipo de habilidad que se desea estimular. En la oral modifica el ritmo, la pausa y lo hace con claridad. En lo escrito, da tiempo suficiente y repite cuantas veces sea necesario, haciendo énfasis en la fonética.	Facilita la comprensión del ítem modelado. Una percepción adecuada al nivel cognitivo de los niños. Exposición a la lengua centrada en los contenidos y las necesidades de los niños. Facilita la comprensión y la incorporación de la lengua meta, acompañada de repeticiones constantes. Facilita el aprendizaje gramatical de la lengua, la reproducción lingüística y la incorporación de nuevo vocabulario.
Reproducción lingüística	Se convierte en modelo de producción, precisa y clara.	Se refiere al conjunto de actividades orientadas a la repetición e imitación, en apego al modelo presentado. Implica trabajo memorístico y se puede presentar en forma de palabras aisladas o trozos de la lengua (<i>chunks</i>) que pueden ser reproducidos y utilizados con facilidad en tiempos y espacios específicos (por ejemplo: pedir diversos permisos) respuestas cortas afirmativas o negativas, entre otras.	Facilita la repetición fiel de la lengua o de los elementos de la lengua presentados. El niño está expuesto a modelos que pueden ser trozos de lenguaje que puede repetir en momentos específicos de la clase.

Producción lingüística	Ofrece espacios para el uso de la lengua de forma natural. Facilita la incorporación de los nuevos aprendizajes en contextos significativos para que el niño sea capaz de expresar ideas originales, tanto en forma verbal como en la escrita.	Toda actividad enfocada en facilitar el uso de los aprendizajes de forma natural que permitan al niño expresar sus ideas en la lengua meta. El niño toma elementos de la lengua y expresa ideas que no necesariamente son repeticiones de estructuras pre-formuladas.	Permite el uso de los conocimientos previos para expresar ideas personales, elaborar preguntas o escribir ideas originales, producto de la creación del niño.
Uso de respuesta física total	Capacidad para incorporar en la práctica actividades físicas que involucren los sentidos del niño.	Como estrategia, el uso de respuesta física total implica el uso de actividades que involucran más de uno de los sentidos y su cuerpo en general, es decir, son aquellas actividades con las que la maestra promueve respuestas en los niños que involucran estímulos visuales, táctiles, auditivos, olfativos y gustativos, acompañados de movimientos corporales, desplazamientos, etc.	Al involucrar su cuerpo, el niño puede comprender mejor algunos significados. Las respuestas pueden parecer mecánicas en ocasiones, pero reflejan cierto grado de comprensión al ser utilizadas con precisión en los momentos que se solicitan, como cuando la maestra les pide que corran, que caminen, que brinquen, etc.
Cantos y juegos dirigidos	Criterio para la elección de los materiales adecuados a las capacidades del niño, los contenidos del programa y las expectativas educativas.	Como su nombre lo dice, consiste en utilizar canciones o juegos pensados con objetivos pedagógicos específicos. Los cantos pueden ser presentados en formato de audio o video y los juegos dirigidos, pueden ser de competencias o por entretenimiento, pero ambos tienen en común, que están incluidos en el plan de clase, para facilitar la enseñanza de nuevos conceptos o para revisar los ya vistos con anterioridad.	Cuando se usan canciones o juegos dirigidos, el niño se encuentra en un ambiente positivo y en un estado de apertura para la adquisición de nuevos aprendizajes o para revisar lo ya aprendido de forma lúdica y divertida.
Diálogos cortos adecuados y significativos para la edad del niño	Capacidad para adaptar y hacer significativas escenas comunicativas de la vida real.	Consiste en reproducir conversaciones de la vida cotidiana, adaptadas al nivel de los niños, en este caso de preescolar, en las que se expone al niño a situaciones cotidianas donde puede utilizar la lengua de una forma más natural, tal como lo haría un niño de su edad en un ambiente de aprendizaje de inglés como primera lengua.	Facilita la visualización de la lengua en contexto, donde el niño es capaz de utilizar el lenguaje para expresar ideas para los casos simulados. Permite el juego de roles y el uso contextualizado de la lengua, aún cuando el niño repita expresiones pre-formuladas, los diálogos permiten vivir la experiencia de usar la lengua en contexto.

ESTRATEGIAS PARA LA ORGANIZACIÓN Y UN CONTROL CÁLIDO DEL AULA (EPOCCA).

Estrategia	Habilidades docentes	Concepto	Efecto en el aprendizaje
Inducción cálida y desarrollo de apego	Empatía. Sentido del humor, flexibilidad y tolerancia. Conocimiento y manejo de las características socio-afectivas del niño.	Conjunto de acciones desarrolladas para facilitar el proceso de adaptación al estilo de trabajo de la educadora y del colegio. Se presentan en el inicio del ciclo escolar y en momentos posteriores a los periodos vacacionales de invierno y primavera.	Adaptabilidad. Apertura para el aprendizaje. Sentido de pertenencia, seguridad y autoestima. Disponibilidad y motivación para el aprendizaje.
Agenda de objetivos del día (estructura de la clase)	Capacidad para orientar y mantener la atención enfocada en las actividades del día. Motiva durante las diferentes actividades. Proporciona nociones de temporalidad. Genera expectativas apropiadas	Es el conjunto de actividades elegidas para un día de clase y que se presenta a los niños, en forma de palabras clave y a la vista de todos, con el fin de que se involucren en las diferentes actividades del día. Reduce la ansiedad y genera expectativas.	El alumno conoce con anticipación lo que sucederá en clase. Genera expectativas y de antemano sabe que se espera de él. Facilita el monitoreo y la autoevaluación.
Fomento al orden, atención y disciplina.	Ser ordenada, metódica y disciplinada es un primer requisito. Oferta opciones lúdicas, divertidas y retadoras. Muestra un trato cordial y corrección de errores acorde con lo esperado. Congruencia entre el decir y el actuar.	Es el conjunto de actividades orientadas a mejorar el ambiente de trabajo, consiste en mantener el nivel de ruido en niveles adecuados, permanecer en sus lugares de trabajo, estar donde ocurre la acción y enfocarse en lo que, como grupo, se está haciendo.	Desarrolla en el niño la conciencia del otro. Aprende a comportarse de acuerdo con lo esperado en el grupo de trabajo. Se enfoca en las tareas que, como individuo y parte de un grupo, debe completar. Desarrolla conciencia por el apego a las reglas. Desarrolla la responsabilidad individual.
Acompañamiento cálido y cercano.	Atención por las necesidades de sus estudiantes. Muestras de afecto honestas y sinceras. Diferentes formas de motivar. Manejo de la clase desde una perspectiva afectiva. Dada su naturaleza tan delicada, el acompañamiento cálido lo relaciono más con un estilo de vida, o con las características particulares de la educadora (calidad humana, equilibrio emocional), que con habilidades aprendidas para la enseñanza.	El acompañamiento cálido y cercano, se define como el conjunto de actividades y/o tareas implementadas por la educadora para propiciar un entorno agradable de trabajo, distinguiéndose por un acercamiento constante al niño, la retroalimentación positiva, el monitoreo de las actividades y el componente más distintivo lo constituyen las muestras de afecto, manifestadas en palabras de aliento, tono de voz, lenguaje corporal y contacto físico.	Tiene un efecto evidente en la motivación y estado de ánimo de los niños, lo que significa un mayor nivel de apertura y receptividad tanto para los nuevos aprendizajes como a los ya alcanzados. Este tipo de acompañamiento es el que promueve un adecuado nivel de ruido en el salón de clases, una mayor disposición a apoyar en las tareas colectivas y propicia un ambiente agradable durante la realización de las diferentes actividades planeadas para el día.

Promover interacciones en un entorno afectivo positivo.	Mente abierta y criterio objetivo que facilite el trabajo entre los niños y desarrolle en ellos la capacidad de trabajar con los otros.	Tiene estrecha relación con la anterior, en lo que al afecto se refiere, las estrategias de este tipo, se distinguen de las anteriores por facilitar la interacción entre los niños, los niños con los materiales de trabajo y con la educadora misma. El acercamiento afectivo se caracteriza por mostrar interés auténtico por los niños, mediante un acercamiento a su espacio de trabajo, la participación como un miembro más del grupo y la retroalimentación positiva, entre otros.	Muestra entusiasmo, sentido del humor, responde de acuerdo con lo solicitado, es decir en forma verbal o escrita. Participa con entusiasmo, apoya a sus compañeros cuando lo necesitan. Realiza trabajos que facilitan el desempeño del grupo. Toma decisiones en cuanto a sus turnos de participación y con respecto a la forma de realizar las tareas encomendadas, especialmente cuando se trata de trabajar con los otros.
---	---	--	--

Tabla 15: Resumen de las estrategias didácticas. Elaboración propia.

Ver las estrategias desde esta perspectiva, facilita el siguiente paso, que consiste en integrarlas como parte de un modelo educativo que haga evidente la forma en que interactúan y que permita identificar las características generales de un entorno educativo específico, en este caso, de la provincia de México. Una revisión más profunda de la construcción de este modelo se verá en el apartado de discusión (Cap. VII), toda vez que, por ahora, sólo se hace referencia a la información recopilada tras el análisis de los datos obtenidos.

6.6. Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas (MIEEAEL)

Las prácticas docentes identificadas en el colegio, reflejan un modelo educativo ecléctico conformado por un conjunto de estrategias que involucran el entorno académico, familiar y social del niño en un ambiente cálido y articulado, en el que se entrelazan las estrategias didácticas utilizadas de forma generalizada en modelos de enseñanza de lenguas, con una serie de estrategias propias del colegio, adaptaciones que han hecho de propuestas desde los métodos de enseñanza de lenguas a través de los años, y por último, enseñanza de la lengua con herramientas TIC, gracias a las adaptaciones tecnológicas que han incorporado en los últimos años.

Las estrategias didácticas se ven matizadas por los diferentes actores del caso, quienes en su actuar cotidiano dan carácter y definen lo que sucede en el aula. La educadora aplica planes de estudio definidos en el modelo curricular del colegio. La

directora y las coordinadoras dan seguimiento y se aseguran del cumplimiento y apego a dicho modelo. El personal de apoyo realiza funciones de limpieza, acompañamiento y soporte de las educadoras y los padres de familia se involucran en la educación de sus hijos, manteniendo una comunicación constante con el personal del colegio y realizando en casa tareas complementarias a lo que la educadora realiza en el salón.

Los datos permitieron identificar 21 grandes grupos de códigos, de los que, gracias al trabajo de análisis, quedaron concentradas las 11 estrategias principales. Cada una de ellas con características específicas, pero que pueden repetirse. Todas ellas en conjunto representan las formas en las que la educadora realiza su labor docente. Destaca una red de relaciones interpersonales en un ambiente de trabajo que se caracteriza por apearse a diversos métodos de enseñanza y estilos específicos de implementarlos, dando como resultado un modelo ecléctico, con características particulares de

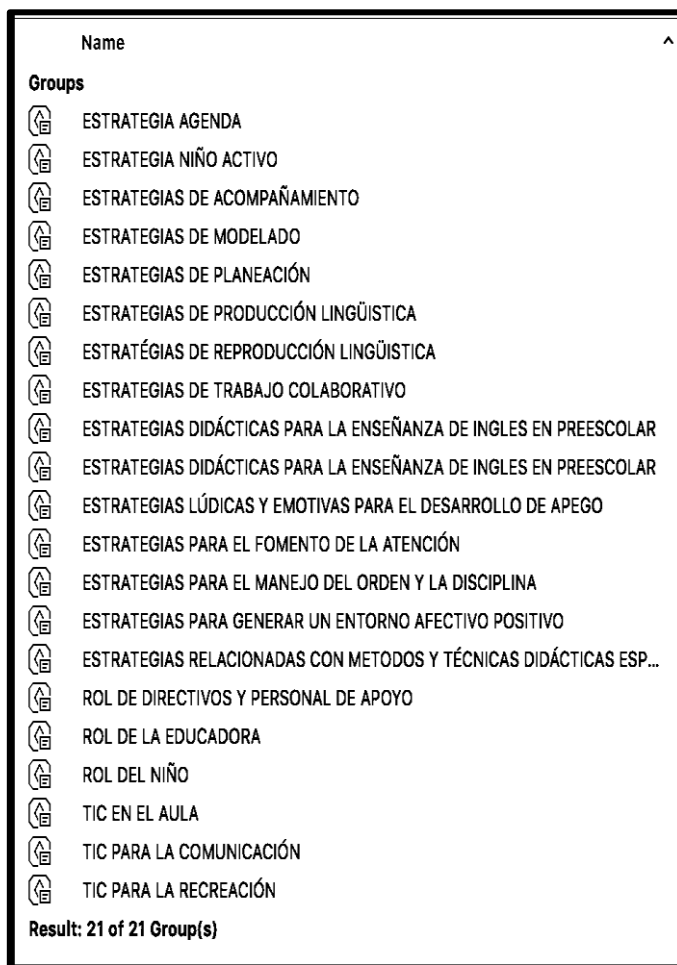


Ilustración 18: Captura de pantalla de ATLAS.ti de las familias de códigos.

la institución, pero que comparte elementos con los métodos de

enseñanza de los sistemas educativos similares. Estas peculiaridades hacen interesante observar cuáles y cómo son las estrategias didácticas empleadas para la enseñanza de inglés a niños del nivel preescolar. Cómo son los roles de los actores, qué papel juegan los recursos materiales, como es el caso de las TIC y de qué forma influyen las políticas de la institución educativa. Todo lo anterior, será discutido a profundidad en el capítulo siete.

Una forma de representar gráficamente el MIEEAEL se puede apreciar en la ilustración 18. La representación gráfica, originalmente surge de la base de datos del

ATLAS.ti©. La red que dio origen a las diferentes categorías es complicada de reproducir en este apartado. Sin embargo, el anexo dos facilita la visualización, pues en las capturas de pantalla se puede ver cómo el software entreteje las relaciones de los dos grandes grupos de estrategias en la vida diaria del colegio. Las voces de los actores y los registros videográficos, muestran con claridad ese entramado de relaciones. Se observa en la red que en ocasiones, las acciones de los actores convergen en puntos que tienen un origen enfocado en prácticas cotidianas o como producto del estilo particular de cada una de las educadoras. En otras ocasiones, se observa cómo el colegio ha marcado claras líneas de acción. Es evidente también que desde sus reglamentos, la transmisión de costumbres mediante la comunicación entre los actores o derivadas de la adaptación de modelos de enseñanza de lenguas, las educadoras hacen un trabajo con estilo propio. Desde las voces de sus actores, se puede decir que el estilo de enseñanza del colegio se caracteriza por constantes muestras de afecto, por una cercanía con los padres de familia y por una comunicación continua, tanto formal como informal, entre cada uno de los involucrados en el proceso. Se observa la prioridad que le confieren al niño y el apego a los programas de clase. Destaca un uso incipiente de herramientas TIC pero muy rico en cuanto a cercanía con los padres de familia. También queda evidencia del uso de recursos didácticos diversos como decorados y materiales para manipular.

*P: (...) Y entonces que te mueve a querer ... por ejemplo esto, a equipar?, ajá, a dar este paso?,
JM: antes de contestarte a qué nos mueve, tengo que decirte. Lo platicamos hace rato, que ese, emm, esa máxima que tenemos en el colegio, del amor sobre técnica, no varía. De nada te sirve tener mucha tecnología, todos los salones llenos de, de todo tipo de aparatos, si no hay ... esa acción con los alumnos, si no hay esa interacción de los alumnos. Si no hay esa relación maestro-alumno, de mucha confianza, mucha cercanía, de mucha comunicación, que los une mucho... Si esto está!, aparte que te apoyes con toda la tecnología, los resultados tienen que ser magníficos! si no hay vocación, si no hay, si no hay, esa camiseta bien puesta por lo que están haciendo, no, no funciona! Yo creo que una de las grandes fortalezas del "colegio" es que han enriquecido eso. Que son maestros muy entregados a sus niños, muy preocupados, preocupados en ellos, y en medida tu los vas retachando de otras herramientas en este caso, la tecnología, bueno pues los resultados pues ahí están... por eso no lo veo necesario.*

Fuente: Entrevista con el director general del colegio el 10 de abril de 2014.

En la imagen el círculo mayor representa los agentes que de una u otra forma ejercen influencia en las acciones que suceden en el salón de clase. Dichos agentes pueden tener relación con las personas o con lo estipulado en la normativa, misión y visión del colegio. El círculo amarillo, como ya se explicó anteriormente, representa la influencia de otros factores, como el uso de material didáctico, el equipamiento, las instalaciones y el caso concreto relacionado con el uso de TIC en la clase de inglés. Este círculo es significativo, porque aún cuando se identificó a tiempo que el uso de las TIC es

incipiente y se encuentra en ciernes, está presente en la mayoría de las clases observadas y su uso otorga características específicas a las diferentes estrategias. Los once círculos entrelazados y en diferentes colores representan cada una de las estrategias ya discutidas. Se aprecia en la ilustración, que todas las estrategias se encuentran integradas e interconectadas unas con otras. Finalmente todo lo cubre un pequeño círculo con el nombre del modelo que de acuerdo a lo analizado (aunque el modelo tiene su origen en la enseñanza de inglés), ofrece posibilidades de extenderlo a la enseñanza de lenguas a niños, en situaciones de aprendizaje similares a las estudiadas en el caso del estado de Colima. Una discusión más profunda con respecto al modelo se integra en el apartado de conclusiones y discusión, en donde se hace una revisión desde la teoría.

El modelo tiene un origen en la observación de las costumbres y organización de un colegio privado, en las creencias de sus actores, en su discurso y las formas que tienen para expresar lo que piensan y en la forma de explicar su concepción de la didáctica de las lenguas enfocada en la primera infancia, concretamente en la etapa preescolar. En síntesis, el modelo tiene su origen fundamentalmente en el actuar y el decir. La observación a detalle fue pieza clave para identificar las once estrategias que si bien comparten características, mantienen identidad propia. Cada uno de los componentes del modelo propuesto tiene su origen en los datos. La deconstrucción de lo observado, la revisión a detalle, casi con lupa, de cada acto observado, cada registro, de diario de campo, imágenes, videos, audio, aportó información relevante. Desde los primeros ejercicios de análisis, realizados después del primer acercamiento, hasta el último desde la teoría fundamentada, la construcción del modelo ya se perfilaba. La integración de todas las voces y todos los registros en un modelo de enseñanza, considero que puede ser aplicado a la enseñanza de lenguas en general. Esta última afirmación es un punto que será discutido a mayor profundidad en el siguiente apartado.

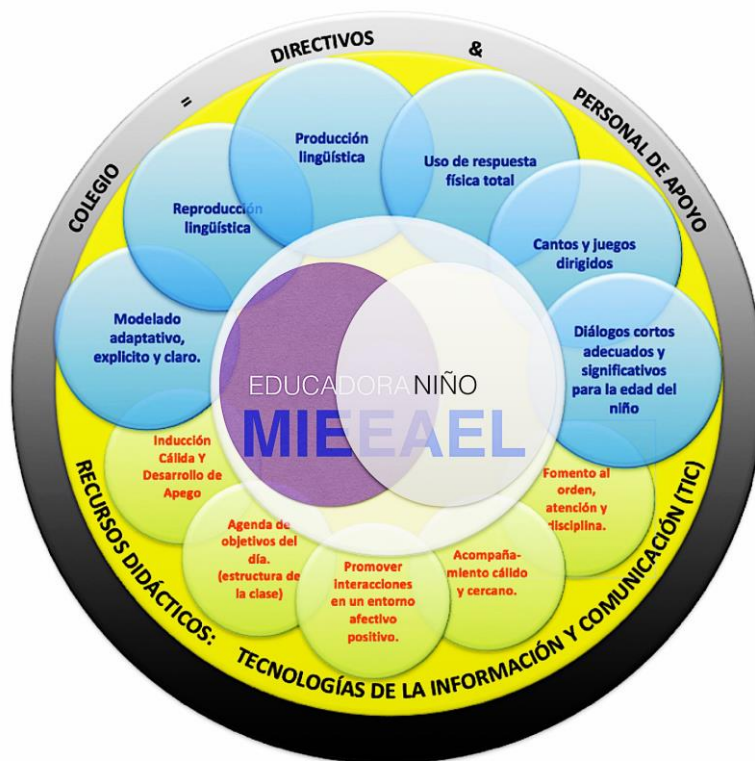


Ilustración 19: Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas MIEEAEL. Elaboración propia.

Siguiendo con la descripción del modelo desde los datos, el concepto de *modelo integrado de estrategias* responde a la forma en que cada uno de los códigos se fueron uniendo para dar la idea de pequeños conceptos incluidos en grandes categorías (familias). Esta misma característica permitió identificar códigos compartidos por las grandes categorías, al integrarlos unos con otros, se puede identificar su particularidad y al analizarlos a profundidad se identifican las características que comparten con los otros. Lo *ecológico-afectivo* se deriva de analizar la influencia que tiene en las estrategias, tanto el entorno, como el actuar de los diferentes agentes. En este sentido, el entorno, o en el círculo de influencia más cercano del niño se encuentran tanto la educadora como sus compañeritos. La ideología del colegio influye en algunos casos de forma directa, especialmente cuando se relaciona con la forma de tratar a los niños, fomentando un uso constante de muestras de afecto. Como ya se discutió anteriormente, estas muestras de afecto van desde el contacto físico hasta el uso de lenguaje adecuado y motivador. Por último, el concepto *para la enseñanza de lenguas*, amplía la posibilidad de aplicar el modelo más allá de la enseñanza exclusiva del inglés, especialmente tratándose de entornos de enseñanza a niños en edad preescolar.

Si fragmentamos sus componentes en porciones más pequeñas, podremos identificar cómo desde las voces de las educadoras, cada círculo es relevante en el modelo. Los directivos son personas cercanas a las educadoras, con una relación de amistad fuerte, basada en la confianza. En su caso parece un modelo funcional y desde ese modelo, el liderazgo que ejercen es de carácter afectivo y motivador. Este personal directivo, responsable de monitorear, acompañar y evaluar el desempeño de las educadoras, basa su actuar en la confianza. Las educadoras por su parte responden realizando su trabajo e informando a detalle de lo que sucede en sus aulas. El personal de apoyo también es tratado con la misma cordialidad. El acercamiento a las personas que apoyan con el cuidado de los niños y la limpieza de la institución también contribuye con el ambiente productivo del colegio. A pesar de identificar deficiencias en el uso de estrategias, como en el caso de las TIC, los directivos tienen la confianza de que con la práctica esta incorporación de la tecnología se convertirá en una herramienta que facilitará el aprendizaje de sus alumnos.

P: desde la coordinación, hay alguna... línea digamos de... que las maestras o, o tu equipo de maestras de inglés deban... en tal sentido, en tal cantidad, usar tecnologías para tales momentos o para...?

L: mira, no, ... no estoy tanto limitando a que se utilicen tal y cual, a la mejor actividad, o, para reforzar tal y cual habilidad... estoy dejándolo libre, que como ellas busquen, como ellas se sientan a gusto trabajando con sus niños. Y claro lo que sea de interés de los niños no? Algo que sea, for kids!, este... yo sí estoy esperando en las planeaciones que estén usando los TIC y con que objetivo! Porque, no es nada mas para divertir a los niños o matar tiempo. Debe estar con un objetivo, claro que la maestra sepa hacia donde va con los niños utilizando la tecnología!... sí estoy buscando eso en las planeaciones, espero ver...

P: Si he visto algo de eso, como puedes darte cuenta esta es apenas la tercera vez que la observo y me he percatado que la tecnología con que está equipado el salón podría facilitar su trabajo...

L: Bueno, también es importante señalar que esa tecnología apenas tiene un mes en los salones, pues durante las pasadas vacaciones de invierno los salones fueron remodelados a como los ves ahora, fueron cinco los salones que arreglaron y equiparon con cañón, equipo de sonido y sistema de internet inalámbrico, creo que iremos "pian pianito" incorporando cada vez más actividades con el apoyo de esos equipos. Hasta la fecha no hemos querido exigirles a las maestras más de lo que pueden dar, considerando que aún no han recibido capacitación en el uso de todo eso. Por cierto que sería genial utilizar tus conocimientos en el área y que nos dieras un taller, con tus ideas y con tu experiencia en la enseñanza a niños sería muy enriquecedor para las maestras pues te tienen toda la confianza y saben todo lo que tu eres capaz de hacer, que dices ¿podrías?

Fuente: entrevista con educadoras del 14 de septiembre del 2014.

Sobre el círculo amarillo que hace referencia al uso de las TIC puedo decir, que su localización en la gráfica responde a la influencia que se pudo apreciar en cada una de las estrategias. En mayor o menor grado, las educadoras usan las TIC para enriquecer sus herramientas de trabajo. A manera de resumen en la tabla 16 se presenta una lista de usos derivados de las categorías que originó el primer acercamiento al objeto de estudio. Recordemos que después de identificar estos usos como incipientes, el objeto de estudio cambió. Considero que para comprender mejor la influencia de esta herramienta en las

diferentes estrategias vale la pena observar la matriz de datos expuestos en la tabla 16. Cabe aclarar que los usos comunicativos no tienen relación directa con los tiempos de clase, pues el intercambio de información ocurre cuando es necesario durante la mañana y la mayoría de los acuerdos de la agenda académica y social suceden en horario fuera de clase, comúnmente por la tarde y a veces hasta muy noche.

CATEGORIA	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
TIC COMO RECURSOS DIDÁCTICOS	<p>Proyectar recursos web.</p> <p>Revisar o repasar temas vistos en la clase o clases pasadas.</p> <p>Promover la participación de los niños en tareas educativas.</p> <p>Para hacer ejercicios de reconocimiento de vocabulario.</p> <p>Presentar lo que se verá en la clase "la agenda del día".</p> <p>Para "establecer la situación", (lúdico e interactivo, se usan canciones de diferentes tipos, actividades que involucran movimientos, desplazamientos).</p> <p>Promover interacciones (en temas educativos).</p>	<p>Proyectar contenidos web del libro de texto</p> <p>Proyectar ejercicios de escritura y de lectura.</p> <p>Proyectar ejercicios de reforzamiento.</p> <p>Presentación de nuevos contenidos.</p> <p>Ejercicios previos para contextualizar el tema del día.</p> <p>Proyectar las páginas durante el tiempo de trabajo en el libro.</p> <p>Proyectar ejercicios posteriores para reforzar lo aprendido</p> <p>Proyectar recursos para evaluar lo aprendido.</p>	<p>Para explicar la tarea que harán en casa.</p> <p>Reproducir audio durante un juego didáctico.</p> <p>Proyectar videos de canciones o actividades divertidas con fines didácticos.</p> <p>Presentar un adelanto de lo que verán la clase siguiente.</p> <p>Proyectar la tarea que harán en casa (el día que la hay).</p> <p>Reproducir música para limpiar su área de trabajo.</p>
TIC COMO MEDIOS RECREATIVOS	<p>Como apoyo en actividades lúdicas (canciones y juegos).</p> <p>Proyectar cuentos animados, Proyectar canciones con coreografías.</p> <p>Reproducir música durante el consumo de alimentos.</p> <p>Proyectar videos durante el consumo de alimentos.</p> <p>Reproducir audio en actividades fuera del salón.</p> <p>como en juegos organizados y en las clases especiales.</p> <p>Promover interacciones (en cantos y juegos).</p>	<p>Para atraer la atención del grupo.</p> <p>Para el entretenimiento (como "cinito" o "cómo Dios les da a entender".</p> <p>Reproducir música para acompañar tareas</p>	<p>Video para entretenimiento (como "cinito" o "cómo Dios les da a entender".</p> <p>Para completar la agenda del día,</p> <p>Para atraer la atención del grupo.</p> <p>Proyectar cuentos animados.</p> <p>Proyectar documentales sin objetivos académicos predefinidos.</p> <p>Uso del audio como un recurso para acompañar el juego</p>
USOS COMUNICATIVOS			
FORMALES	<p>Uso de tecnología móvil para comunicarse entre directivos y otras educadoras.</p> <p>Para reportar que algo no funciona (el aire acondicionado, la computadora, el internet, el proyector, las bocinas, etc.).</p> <p>Para informar de accidentes ocurridos en el salón o durante el recreo.</p> <p>Para coordinar la agenda de actividades extracurriculares.</p> <p>Para comunicación con los padres de familia.</p>		
INFORMALES	<p>Para tratar temas personales.</p> <p>Para compartir recursos.</p> <p>Para organizar eventos.</p> <p>Comunicación informal con mamás y papas.</p> <p>Comunicación informal con directivos.</p> <p>Tomar decisiones sobre espacios de convivencia</p> <p>Intercambio de bromas y chascarrillos</p> <p>Apoyo emocional</p> <p>Discusión de la agenda formal de forma relajada</p>		

Tabla 16: Matriz de categorías de las TIC y usos en la apertura desarrollo y cierre. Elaboración propia.

Destaca en los usos identificados una serie de categorías que vale la pena considerar y profundizar en la discusión. Los hallazgos me permitieron elaborar las siguientes categorías derivadas de códigos que las distinguen y las conceptualizan como en el caso de las estrategias. Dichas categorías son: A) Uso intuitivo y en ciernes de las TIC para la enseñanza de inglés en preescolar. B) Estrategias didácticas eclécticas para la enseñanza de inglés con el uso de las TIC. C) Rol del niño como aprendiz en un entorno de aprendizaje enriquecido con las TIC. D) Colegio proveedor de políticas y prácticas para el uso de las TIC y el aprendizaje de inglés. E) Familia promotora del uso de las TIC, tanto para el ámbito educativo, como para fines recreativos.

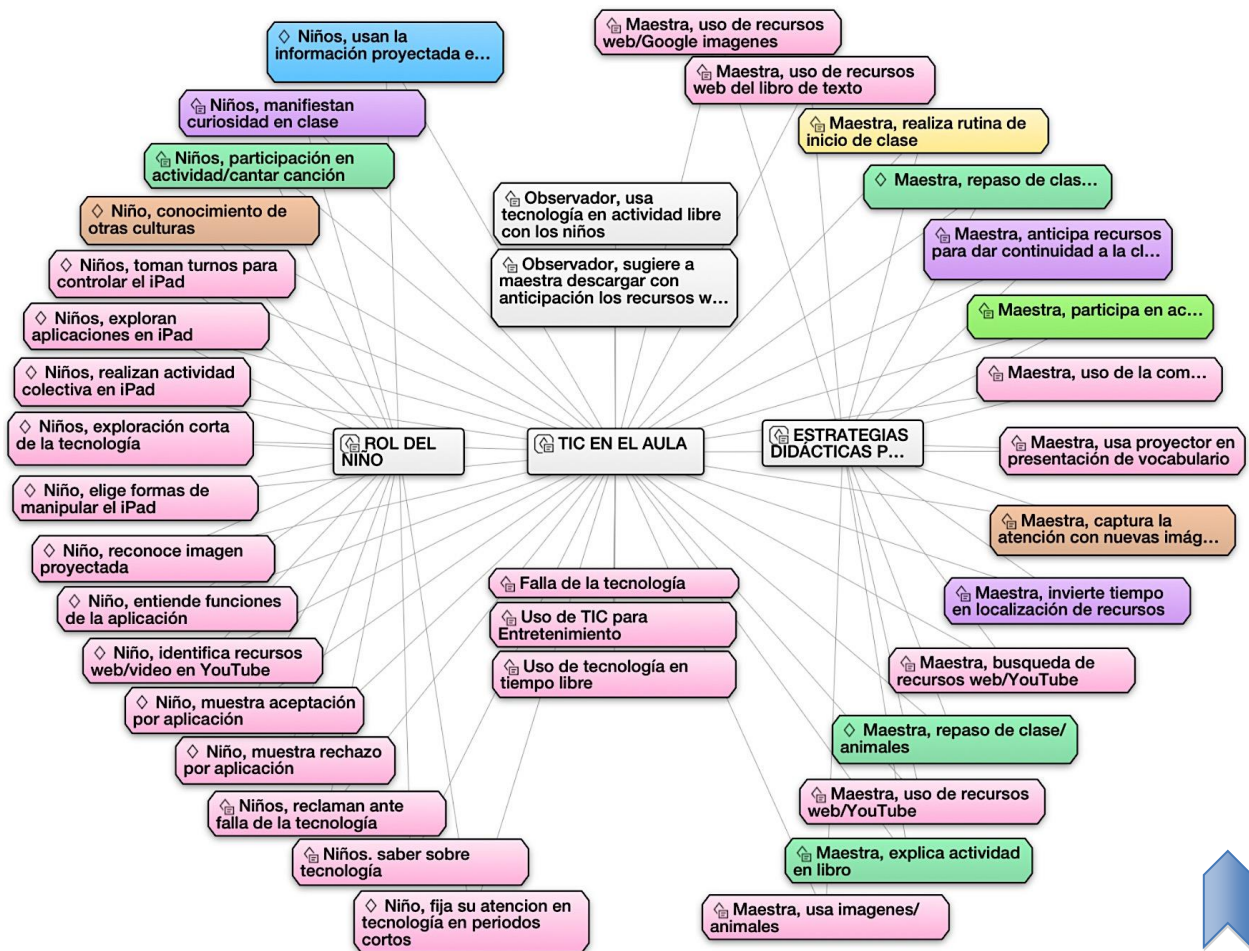


Ilustración 20: Captura de pantalla del ATLAS.ti© sobre la red de usos de las TIC en el aula.

El mismo círculo amarillo hace referencia a la influencia que ejercen en el proceso de enseñanza otro tipo de recursos didácticos. Sobre otros recursos ya se destacó anteriormente que el salón mismo es un proveedor de materiales visuales. La maestra

hace un frecuente uso de los materiales desplegados en las paredes de su salón y también observamos que para efectos de proyectos, utilizan diferentes tipos de papel, materiales reales o incluso disfraces. Considero que el carácter de “uso incipiente de las TIC” le fue conferido, precisamente por no mostrar diferencias significativas en cuanto a metodología de implementación, entre los materiales traídos al salón por la educadora y los recursos obtenidos en la red.

6.7. Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL): Una propuesta explicativa como aporte de la investigación.

Derivado de la integración, codificación y categorización de los datos, ha sido posible identificar un conjunto de estrategias que he agrupado en dos grandes categorías. Estas estrategias muestran su consistencia en términos de uso a lo largo de los periodos de observación. Como ya mencioné, los acercamientos a mi objeto de estudio cubrieron prácticamente un ciclo escolar completo. El capítulo VI ha dejado ver las formas en que se usan las estrategias y con ello las respuestas a las preguntas formuladas. El objetivo de identificar las estrategias que se utilizan en el colegio, también queda cubierto.

En el capítulo de metodología se justificó el uso de la narrativa de la semana de clases, porque su origen proviene de los datos, considero que la historia muestra algunas de las características más relevantes que rodean a mi objeto de estudio. Resultó complicado no hacer referencia a los autores, pero como dice Perry (1996) “Si el capítulo también incluye referencias a otras investigaciones, la discusión del capítulo cinco [en mi caso el siete] será indeseablemente repetitiva y confusa” (p. 26). La integración de las estrategias en el MIEEAEL será analizada desde las teorías y métodos de enseñanza de lenguas en el próximo capítulo (VII).

Finalmente, la conclusión sobre el aporte más significativo de esta investigación al estado del conocimiento se relaciona con el siguiente modelo explicativo de enseñanza de lenguas, el cual puede ser aplicado a cualquier escenario de enseñanza del idioma inglés a niños. Se recomienda recordar que el origen de la propuesta que aquí se presenta, proviene del modelo antes revisado (el MIEEAEL), es decir fue gestado como un producto de los datos recogidos al observar el objeto de estudio.

Nombraremos al modelo propuesto en los siguientes términos: Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL como será mencionado en el

resto del documento). Dicha propuesta retoma las bases del MIEEAEL (un modelo propio de una institución educativa privada) y construye una propuesta innovadora de enseñanza de inglés desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1979 y 1987) y aplicable en entornos de enseñanza de inglés.

Es importante aclarar que la teoría ecológica no forma parte del marco teórico, pues la necesidad de recurrir a ella emergió al momento de explicar este modelo de enseñanza de lenguas con carácter universal. La visión ecológica de Bronfenbrenner (1979) destaca la importancia de los ambientes que rodean al niño en su desarrollo. De igual modo, define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que lo rodea y la forma en que se relaciona con él.

El modelo se construye considerando el principal postulado del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) en cuanto al desarrollo humano. Dicho postulado supone una progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en proceso por un lado y por el otro las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona vive. Esta acomodación mutua también recibe la influencia de las relaciones que se establecen en los distintos entornos de participación y por los contextos más grandes en los que los entornos están incluidos. La definición de desarrollo de Bronfenbrenner (1987) se relaciona más con contenidos que con procesos psicológicos, donde adquiere relevancia responder ¿Qué se piensa?, ¿Qué nos motiva?, ¿Qué se aprende en función del ambiente que nos rodea?

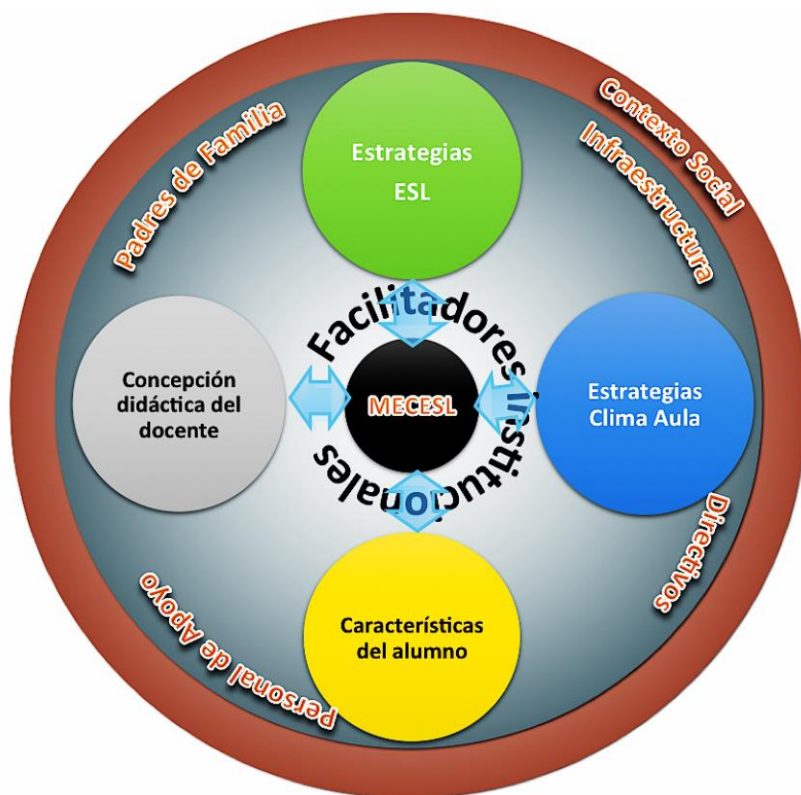


Ilustración 21: Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL). Elaboración propia.

Para comprender las bases del MECESL es importante comprender la teoría de Bronfenbrenner (1987). Dicha teoría es un esfuerzo notable por unir dos enfoques en la psicología del desarrollo, por una parte el enfoque descriptivo con corte humanista de los años 60 y 70, y por otro el explicativo, cargado de rigurosidad científica y propio del conductismo con un significativo peso de la psicología experimental cognitiva. Esto nos lleva a la conclusión de que para el autor tanto el proceso como el contenido son importantes. Estas acomodaciones progresivas constituyen la base de la definición de la Teoría Ecológica del Desarrollo (TED). La dinámica de interacción entre los miembros, las relaciones que se establecen entre entornos y contextos le confieren a la teoría un carácter dinámico, activo y de crecimiento (Bronfenbrenner, 1979, 1987).

Tres características de la teoría ecológica de desarrollo son de considerar, la primera es que no se considera a la persona como tabula rasa sobre la que repercute el ambiente, es vista más bien, como una unidad creciente que va adentrándose de forma progresiva y reestructurándose en el ambiente en que vive. En segundo lugar, la interacción es recíproca (bidireccional), es decir, el ambiente también es influido y requiere de un proceso de acomodación mutua. En tercer lugar, el ambiente no es un entorno único, sino

que se extiende de modo que incluye las interconexiones entre diversos entornos, del mismo modo que se ve influido por los entornos más amplios. Bronfenbrenner (1979, 1987), propone una estructura topológicamente seriada de estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la siguiente y las llama: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, tal y como se observa en la siguiente figura.

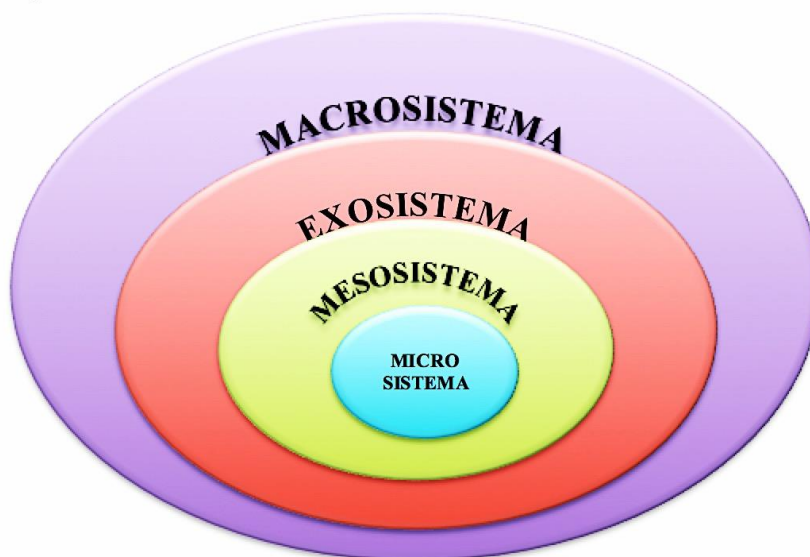


Ilustración 22 Concepción del ambiente ecológico. Basado en Bronfenbrenner (1979).

El MECESL se concibe desde estos postulados donde tanto los procesos como los contenidos son importantes. Hemos visto que la mayoría de los métodos analizados en el capítulo IV se originan y desarrollan a partir de cuatro perspectivas teóricas fundamentales en el área del desarrollo del lenguaje. También se discutió en el capítulo III las orientaciones teóricas sobre el aprendizaje de L2 y las aportaciones disciplinarias que las nutren. Esta ruta teórica se explica mejor desde la siguiente ilustración.

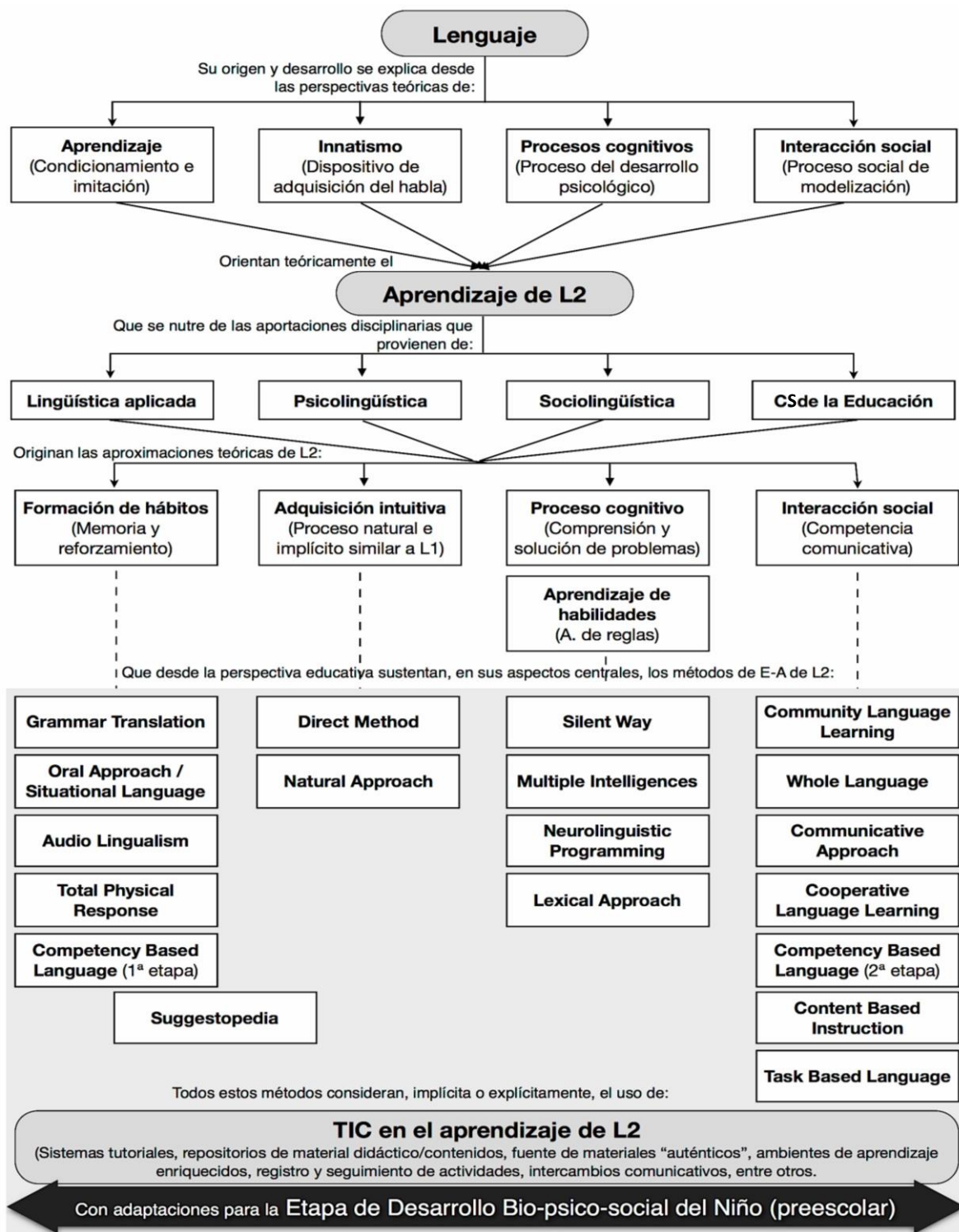


Ilustración 23: Ruta teórica de los métodos desde la perspectiva del desarrollo del lenguaje. Elaboración propia.

Esa fundamentación desde los postulados biopsicosociales (Saleebey, 2001) nos permite avanzar en la descripción del MECESL. Para ello lo de-construiremos en sus partes y empezaremos a describirlo apoyados en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987).



Ilustración 24: Microsistema del Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL). Elaboración propia.

La familia es el contexto del entorno inmediato de mayor influencia, Bronfenbrenner (1987), utiliza la metáfora de las muñecas rusas para explicar la serie de estructuras y su ubicación, una dentro de la otra. En este sentido, el autor señala la trascendencia de lo que sucede en este primer sistema. La ilustración describe los factores involucrados en la enseñanza en este nivel. Tenemos las estrategias didácticas enfocadas en la enseñanza de lenguas (círculo verde o estrategias EDEI en el MIEEAEL). Las estrategias relacionadas con el clima del aula (círculo azul relacionadas con las estrategias EPOCCA en el MIEEAEL). Las características del desarrollo del niño (círculo amarillo y visión biopsicosocial del desarrollo). De acuerdo con Rivera Aguilera (2009) por concepción didáctica del docente se concibe aquí el conjunto de creencias y explicaciones sobre la forma de enseñar que expresa un profesor” (p. 2). La concepción didáctica del docente se reconoce en la manifestación de las acciones y procesos que el profesor incluye en la narrativa de su práctica docente como efectivas para lograr el aprendizaje de los alumnos [en la clase de inglés]. “Esa concepción impacta las acciones didácticas del profesor en general”, [incluyendo las que implican la enseñanza de una segunda lengua] (Rivera Aguilera, 2009. p. 2).

Para Bronfenbrenner (1987) *el microsistema* se conforma por un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales del ser humano en desarrollo, que

experimenta con características físicas y materiales particulares, básicamente en relación con la familia, la escuela y su vecindario donde habita. Ampliando esta perspectiva, se puede decir que en este entorno el niño interactúa cara a cara con otros niños y con la educadora. El niño, manipula objetos e ideas entre roles específicos y se identifica una constante participación y observación de lo que los demás hacen. En este microsistema, no todo se limita a las posibilidades de interacción de sus integrantes, también influyen aspectos como: si la maestra facilita o entorpece el acto de enseñar inglés, la adaptación del niño a las estrategias utilizadas en la clase de inglés, las características de la escuela en cuanto a calidad humana, bondad y eficiencia, así como de la forma en que los compañeritos y la educadora interactúan en ambas direcciones.

Un término importante a considerar en este microsistema, es la noción de rol (del niño, de los compañeros, de la educadora, de las estrategias). El rol entendido como una serie de comportamientos y expectativas asociadas con cierta posición social, es relevante pues es una característica derivada de las teorías sociológicas que se relaciona con la forma en que nos desenvolvemos en los diferentes sistemas que nos rodean. En este sentido el niño al centro del proceso de enseñanza de lenguas, debe tener un rol activo, que le permita explorar la lengua y desarrollar una aproximación personal al aprendizaje de lenguas, que bien puede tener su origen en la repetición o en la construcción de aprendizajes significativos mediante la exploración, el juego de roles, juego simbólico y otras estrategias de corte biopsicosocial.

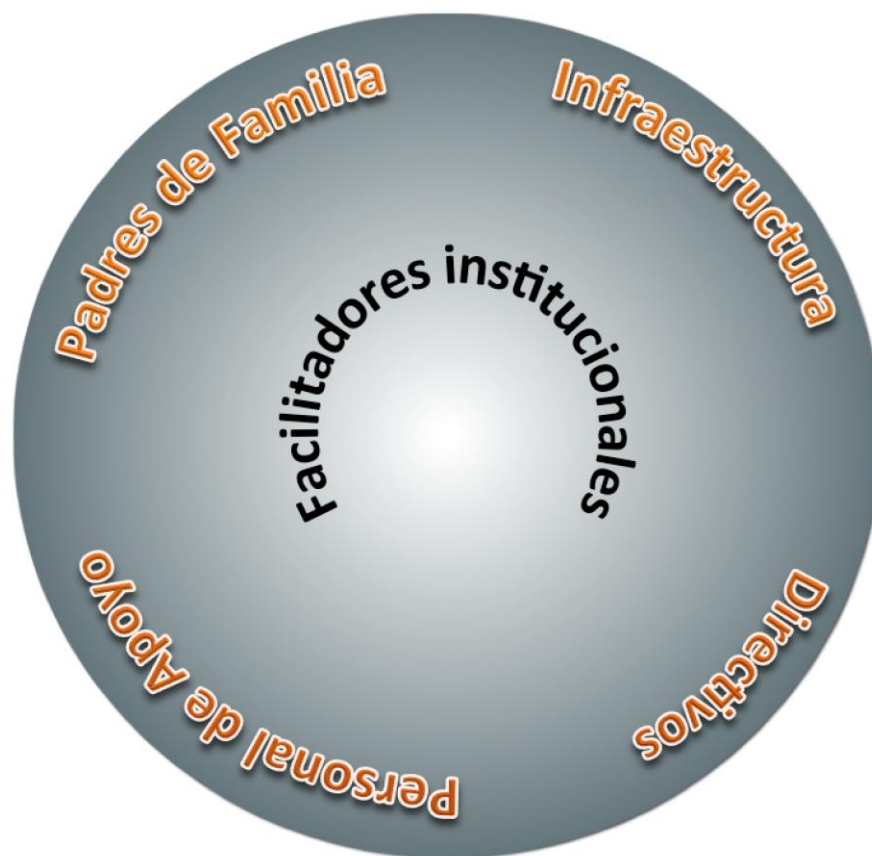


Ilustración 25: Mesosistema del Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL). Elaboración propia.

Una vez definido el microsistema y lo que implica en la enseñanza de lenguas, podemos continuar con la descripción del mesosistema en el MECESL. En él encontramos a directivos, personal de apoyo, padres de familia y la infraestructura. Tiene que ver con dos o más entornos en los que hay una participación activa de la persona en desarrollo (el niño en nivel preescolar) y las interacciones que ahí suceden, en este sentido serían la relación hogar-escuela, los directivos, el personal de apoyo y la infraestructura misma de la institución educativa. Los cuales reciben el nombre genérico de facilitadores institucionales, lo que les confiere un carácter sobre su función positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Derivado de lo anterior, entenderemos al mesosistema en el MECESL como un sistema de microsistemas en los que el niño interactúa, desplazándose entre una frontera y otra, penetrando, influyendo y recibiendo influencia de esos otros ambientes (padres, directivos, personal de apoyo, infraestructura). Ampliando esta idea, el mismo autor afirma que además de ese lazo primario, las interacciones pueden adquirir un sinnúmero

de formas gracias a la participación de otras personas, quienes de forma activa participan en ambos entornos. Estas interacciones forman lazos intermedios en la red social formal o informal y a medida que se comunican entre sí de manera clara, muestran su carácter fenomenológico. Finalmente las interacciones ejercen una significativa influencia en cuanto a extensión y la naturaleza del conocimiento, así como las actitudes existentes en un entorno y su relación con el otro, en este caso la enseñanza de una segunda lengua.



Ilustración 26: Exosistema del Modelo Ecológico Centrado en el Estudiante de Segundas Lenguas (MECESL). Elaboración propia.



En el sistema meso podemos identificar la influencia del contexto socio-económico de la escuela, política educativa y disponibilidad y acceso a recursos educativos en inglés. Este nivel de sistema, hace referencia a uno o más entornos que no tienen que ver de forma directa con la persona en desarrollo en su rol de participante activo en el aprendizaje de la segunda lengua. En este sistema ocurren eventos que de una u otra forma influyen en lo que sucede en el entorno donde se localiza el niño o la persona en desarrollo (PNIEB, Reformas, nivel socio-económico de la escuela, entre otras).

Los espacios de trabajo tanto del padre, como de la madre, sus ingresos y estilo de vida constituyen ejemplos de ambientes que no interactúan directamente con el niño, pero que sí ejercen influencia en él. Esa relación, por ejemplo, puede entenderse por el efecto que tienen los espacios de trabajo en los padres, el grado de tensión que en ellos se

maneja y el crecimiento logrado en el mismo (como profesionistas, empresarios, empleados, etc.). La confianza que tienen en la escuela, en la educadora y personal del colegio, influye en cierta forma en el desempeño del niño en la escuela. El acuerdo o desacuerdo en que aprenda una segunda lengua también influye en el niño. Ejemplos de exosistemas relacionados con los niños en edad preescolar, pueden incluir, el lugar de trabajo de los padres, el grado escolar al que los parientes cercanos acuden, las redes de amistad de los padres, entre otros.

Uno de los efectos más significativos es el relacionado con el estado de ánimo que manifiestan los padres en casa o en su relación con el niño. No es lo mismo un padre que llega cansado a casa y de mal humor, que uno relajado. No tiene la misma influencia un padre que comparte su tiempo con el niño, que otro que no quiere saber nada debido a las tensiones de su trabajo. El rol que la madre juega ante las situaciones de adversidad también es relevante y en este sentido una madre intuitiva y consciente sirve de mediadora o como un filtro de las situaciones problemáticas que se enfrentan en el hogar.

El macrosistema en el MECESL se refiere a las consistencias en la forma y contenido de los sistemas, existentes o que pudieran existir, de menor orden (micro, meso, y exo), a nivel de subcultura o de cultura como un todo que rodea el fenómeno de enseñanza de segundas lenguas, sumado a un sistema de creencias o ideologías que subsisten a tales correspondencias. En otras palabras, se relaciona con ciertos patrones de diferenciación al interior de cada nivel (micro-meso-exo). En diversos mundos (hogar, estancia infantil, preescolar, vecindarios y demás) las relaciones entre las familias difieren dependiendo de si se habla de “buenas familias” o de familias con cierto nivel de pobreza.

En este sistema mayor, se establecen reglas, se manifiestan costumbres, se tienen diferentes opciones. Se refiere al sistema político, social y cultural, incluso, religioso. Las políticas y leyes que la sociedad establece en cuanto a la educación y las formas de erradicar la pobreza o incrementar los niveles educativos ejercen una significativa influencia desde este nivel de sistema. En síntesis, si los sistemas de normas generales en una sociedad no son acordes con las necesidades de los individuos, no hay forma de que los microsistemas básicos de esa sociedad se desarrollen, incluso ni la sociedad misma se desarrollaría. En lo que al aprendizaje de lenguas se refiere, si las políticas educativas no lo consideran relevante, y no tienen cuidado de implementar los programas de enseñanza de lenguas en apego a la calidad educativa, más que a la cobertura, no habrá un interés auténtico en aprender lenguas extranjeras.

El MECESL desde la influencia de Bronfenbrenner (1987) propone una enseñanza de lenguas en atención a los ambientes o entornos que rodean al niño. En el caso de los maestros, el autor afirma que tienen una gran misión que consiste en suministrar lo que falta. En los diferentes estudios de Bronfenbrenner, puede identificarse la influencia tan significativa que tiene la familia en el desarrollo del niño, incluyendo sus estilos para ejercer autoridad (democrático, permisivo y autoritario). El MECESL también consideró el estatus socioeconómico. Adicionalmente, Bronfenbrenner se refiere al amor como el elemento necesario para aprender todas las destrezas necesarias.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LO ENCONTRADO EN EL ESTUDIO DE CASO, DISCUTIDAS A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA.

Este capítulo, al ser considerado el más importante de la tesis (Perry, 1996) inicia con una presentación de los procesos de la investigación que aseguran su legitimidad tanto por su metodología como por los procesos mismos. En las conclusiones se muestra la contribución del estudio al cuerpo de conocimientos, específicamente en los apartados del 7.2 al 7.4 Iniciamos esta sección retomando el objetivo planteado en el estudio de caso (1.2.1) el cual se redactó en los siguientes términos *Analizar las características de las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar*. En el mismo apartado se describen los dos objetivos específicos: 1) *Identificar las estrategias que utilizan las educadoras en el salón de clase para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años que cursan el último grado del nivel preescolar*. 2) *Discutir a profundidad las características de las estrategias implementadas para enseñar el idioma inglés a niños de cinco y seis años del nivel preescolar*.

A lo largo de este capítulo se utilizará la metáfora que uno de los maestros del doctorado empleó para ayudarnos a comprender la necesidad de presentar con claridad la información al lector. El doctor Delgado Fuentes, se refirió a las piezas de arte expuestas en el museo y la necesidad de describir con claridad cada una de ellas para facilitar la comprensión de los visitantes del museo. Teniendo esto en cuenta, se hace una vista en retrospectiva a lo expuesto a lo largo de los seis capítulos anteriores. El objetivo, desde la metáfora del museo, es que al final del recorrido, el visitante (en este caso el lector), tenga una idea clara de toda la colección (una visión holística de la investigación). Desde esta metáfora, la precisión en la ficha descriptiva de cada pieza de arte es fundamental sobre todo si la visita al museo tiene como objetivo incrementar el acervo cultural y el enriquecimiento del espíritu.

7.1. Introducción a las conclusiones del capítulo final, un recorrido por el mapa de ruta del abordaje al objeto de estudio en el documento de tesis.

La metáfora de las dendritas, mencionada en el capítulo anterior, también tiene sentido en éste. Tenemos dos axones fundamentales en la investigación: la teoría y los hallazgos. Los componentes de cada axón son las dendritas tanto de la teoría como de los

hallazgos, que convergen en algunos puntos y discrepan en otros. Hacer claros los acuerdos y las discordancias es el reto de este capítulo.

En la introducción se dibujaron los aspectos más relevantes de esta investigación, se justificó la pertinencia de la investigación y se conceptualizó el objeto de estudio como *las estrategias para la enseñanza de inglés a niños de preescolar*.

En el capítulo I se abordó el estado del arte, lo que permitió plantear el problema de investigación e identificar el potencial aporte de esta investigación. En el mismo capítulo se definieron los conceptos centrales en el apartado 1.3. y la literatura se organizó en 10 grandes grupos. En este apartado destaca el estudio de Hatami (2015) que analiza el potencial de las secuencias formales y su impacto en el aumento de la comprensión (1.1.1.). El de Egbert & Neville (2015) que se enfoca en los procesos de alfabetización y el de Guerrero Ibáñez (2014) que explora la utilidad de la estimulación extracurricular o “no formal” (p. 41). Por lo que respecta a Klop, Visser, Booysen, Fourie, Smit & Van der Merwe (2013), profundizan en el contexto visual y la narrativa; Khatib & Daftarifard (2013) concluyen sobre el efecto que tiene en la motivación hacia la lectura en inglés el uso de poemas; Walker, Sanderson, Robbins, Jewett, Hanko, Davis & Alvarado (2015) y Thakarar (2015) discuten sobre las posibilidades y el potencial de la literatura para niños; Abdelhalim (2015) explora el desarrollo de inglés como lengua extranjera en el desarrollo de habilidades para la vida y Hoffmeister & Caldwell-Harris (2014) estudian la adquisición de inglés en niños con discapacidad auditiva. Cada uno de los estudios anteriores se enfoca en diversos usos de la literatura pero su objeto de estudio no son las estrategias para enseñar inglés en el nivel preescolar.

La revisión de la literatura nos permitió identificar estudios enfocados en los modelos y aproximaciones a la enseñanza de lenguas y con enfoque en la formación docente. Ejemplo de ello es el estudio de Gordillo (2011) que sugiere el uso de estrategias específicas para mejorar la producción oral (1.1.1.). Barrantes (2012) publicó un caso de enseñanza-aprendizaje del inglés basado en la “paranoia constructiva” y Castañeda & Cruz Gayosso (2012) proponen basar los cursos de inglés en las necesidades de los alumnos y en contextos reales. Por su parte Rueda & Wilburn (2014) hacen una evaluación de los enfoques teóricos para la adquisición de una L2 desde la práctica educativa del PNIEB (1.1.3.) y Olivero (2015), Daniel (2015) y Shower (2015) proponen estrategias para mejorar el desempeño docente (1.1.4.). La especificidad en las aproximaciones y el enfoque en el docente deja ver la necesidad de profundizar en el tema de las estrategias. Para

comprender el objeto de estudio en su dimensión global y holística, es necesario observar algo más que modelos, enfoques y formación docente.

Otros de los estudios revisados fueron los de Rueda & Wilburn (2014), Fuica & Soto-Barba (2014) y Copland, Garton & Burns (2013), quienes abordan temas como el desempeño docente, fonética en L2 y retos de los nuevos docentes. DeKeyser (2012), Mercau (2009) y Tekin (2015) enfatizan en el tema del aprendizaje temprano de inglés incluyendo la percepción de los padres de familia; Fatemeh, Manije, Hossein & Arman (2015), Musyoka (2015), Mahmoudi & Jafari (2015) y Rubio & García (2013) exploran el aprendizaje de inglés mediante el juego (del 1.1.5. al 1.1.7.), y en todos se manifiesta la necesidad de conocer más sobre las estrategias para la enseñanza de inglés a niños de preescolar.

La literatura también incluyó publicaciones centradas en estrategias específicas, en el método de investigación, en teorías de la enseñanza de lenguas y en el uso de las TIC (1.1.8. y 1.1.9.). Winston, (2014) y Bernal, Epelde, Gallardo & Rodríguez Blanco (2010) se enfocan en el uso de la dramatización y el uso de canciones respectivamente; Canga (2012) en el método de Respuesta Física Total (TPR) y Sample & Michel (2014), Roessingh (2014) y Su & Liang (2015) en la metodología del aprendizaje basado en tareas. Así mismo, Contreras Izquierdo (2008) y Lee (2015) aportan conocimientos sobre las TIC y el niño de preescolar; Moura (2015), Hamari & Nousiainen (2015), Kist & Pytash (2015), Rao & Skouge (2015), Bagiati, Yoon, Evangelou, Magana, Kaloustian & Zhu (2015) y Al Malihi (2015) exploran el uso de las TIC en juegos, blogs, multimedia, recursos online y prioridades de los profesores con relación al uso de tecnologías. Recordemos que esta investigación se caracteriza por su carácter holístico y esa es otra de las particularidades que aportan conocimientos tanto en el campo de la educación como en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

Finalmente, la revisión literaria hizo posible conocer temas poco comunes en la investigación sobre la enseñanza de lenguas (en el apartado 1.1.10.), Montazeri, Hamidi & Hamidi (2015) estudian el tema del habla interna (Private Speech); Üstünel & Östürk (2014) se enfocan en la enseñanza de lenguas mediante temas culturales y Ke (2014), explora la incorporación de inglés como lengua franca en Taiwán. En el caso de Henry (2015), Badri Abbas et al. (2015) exploran el efecto de la enseñanza periférica y Chen et al. (2014) estudian la relación entre la familia, el control y el aprendizaje de inglés; mientras que Magruder et al. (2015) y Genesee (2015) abordan el aprendizaje dual. Con todos estos

conocimientos sobre el tema de la enseñanza de inglés, como ya fue mencionado en el apartado 1.2. se requiere mayor conocimiento *sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de inglés a nivel preescolar, específicamente en niños de cinco y seis años en la provincia de México. Esta carencia de conocimiento se identifica tanto en la literatura internacional, como a nivel nacional, siendo más evidente la falta de información a nivel de estados de la República Mexicana* (1.2., p. 41).

En el capítulo II se estableció el marco contextual, que presentó la perspectiva global (2.1.), nacional (2.2.) y local (2.3.) de la enseñanza de inglés en preescolar. Destaca en este apartado el interés por prestar una mayor atención al nivel preescolar en los tres niveles y desde la perspectiva de las políticas públicas en educación. La perspectiva global impacta en la nacional y local básicamente por los esfuerzos de llevar el concepto de “educación para todos” hasta estos niveles UNESCO (2015). En ese esfuerzo se incluye como una de las expectativas la enseñanza de lenguas a niños en la primera infancia. Sin embargo, el mismo informe sólo da cuenta de avances significativos en la cobertura, pero no se habla de la calidad de la educación OEI (2010), EACEA, (2009), *The World Bank* (2011), SEP (2011), PNIEB 2011), INEGI (2010) y Gobierno del Estado de Colima (2014).

En el capítulo III se incluyó una breve descripción de las aproximaciones teóricas que explican el desarrollo humano. En el apartado 3.1 se hizo énfasis en el desarrollo físico y se revisaron aspectos del desarrollo cognoscitivo. Además se abordó el desarrollo del lenguaje en el 3.2. y la enseñanza de inglés. Ahí mismo se discute la aproximación natural al aprendizaje de lenguas (Natural Approach) y se presentaron las características más relevantes para este estudio sobre el componente social de la enseñanza y la perspectiva psicosocial. Adicionalmente, se revisó el papel del juego en la enseñanza a niños de preescolar, con la intención de descubrir a mayor profundidad el hilo de las estrategias para la enseñanza de inglés en niños de cinco y seis años (Krashen & Terrell, 1983; Richards & Rodgers, 2001; Piaget, 29003; Owens, 2008; Mackey et al., 2012; Papalia et al. 2012) (ver 3.2).

Incluir un capítulo IV que diera cuenta de los métodos para la enseñanza de lenguas, respondió a la necesidad de discutir con mayor precisión las características de las estrategias identificadas tras el análisis de los datos (Richards & Rodgers, 2001; Bancroft, 1999; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Littlewood, 1981; Willis, 1990; Gardner, 2011, y Ur (2012). El carácter teórico del apartado justifica su presentación como complemento del marco teórico, contribuye a responder las preguntas de investigación, y facilita la

comprensión de la enseñanza de inglés en preescolar (4.1). En ese capítulo destaca la discusión sobre el primero de los métodos de enseñanza de lenguas en el apartado 4.1., sobre la Gramática-Traducción o Grammar-Translation Method (GTM). También se aborda en el apartado 4.2., la aproximación oral y enseñanza situacional de lenguas o *Situational Language Teaching* (SLT) y en el 4.3, se explicaron las características del método Audio-Lingual o Audio-Lingualism (MA-L). En los apartados del 4.4 al 4.8 se discutieron los métodos de Respuesta Física Total o Total Physical Response (TPR), el Enfoque Integral de la Lengua o Whole Language Approach (WLA), el Enfoque Léxico en la Enseñanza de Lenguas o The Lexical Approach (TLA), el método de Educación Basada en Competencias o Competency Based Language Teaching (CBLT) y el Enfoque comunicativo o Communicative language Teaching (CLT).

En el capítulo V se asumió un posicionamiento en el paradigma constructivista y se justificó la elección en los apartados del 5.1. al 5.2 (Lincoln & Guba, 2013; Denzin & Lincoln, 2011). Se discutieron, además las implicaciones del enfoque cualitativo, el rol del investigador y se introdujo el método de estudio de caso como la base para el acercamiento al objeto de estudio (Flick, U. 2007; Denzin & Lincoln, 1998 y 2000; Sandín, 2003; Wolcott, 1992; Yin, 1993; Stake, 1994 y 1998; Merriam, 1998; Sandín, 2003; Silverman, 2011; Álvarez-Gayou 2009 y Creswell, 2012 y 2013). En el apartado 5.3. fueron descritos los procedimientos de investigación, la unidad de análisis, las fuentes de datos, las técnicas e instrumentos para obtenerlos y analizarlos, la lógica que vincula los datos con las preguntas de investigación y los criterios para su interpretación (Charmaz, 2009 y 2014; Miles, Huberman & Saldaña, 2014; Bloomberg & Volpe, 2008; Grbich, 2013; Merriam, 1998; Corbin & Strauss, 2008; Denzin & Lincoln 2013; Ellingson, 2009). En ese mismo apartado se hizo referencia al proceso de validación y a las consideraciones éticas y la reflexividad (Richardson, 1994 y 2000; Ellingson, 2009; Geertz, 1973; Finlay, 2002 y Finlay & Gough, 2003).

Los párrafos anteriores describen a grandes rasgos ambos axones de esta investigación. Desde la visión de la metáfora dendrítica, las descripciones anteriores presentan las características de cada dendrita, tanto las derivadas de la teoría como las ya expuestas en el capítulo de resultados que tienen su origen en los datos obtenidos en el campo. Después de este breve recorrido por el proceso de la redacción del reporte, que da cuenta del proceso mismo de la investigación, pasaremos a discutir los hallazgos a raíz de toda esa construcción teórica que rodea al objeto de estudio. Eso significa que en los

siguientes apartados de este capítulo, descubriremos las sinapsis que suceden entre el tejido teórico y los datos analizados.

7.2. Conclusiones sobre cada pregunta de investigación.

Para discutir estos puntos, partiremos de una perspectiva micro, es decir, de las preguntas subsidiarias e intentaremos llegar a la visión macro de la pregunta general establecida para esta investigación. Esta perspectiva de lo particular a lo general es acorde con la posición constructivista asumida en la investigación (Lincoln & Guba, 2013). Los autores recomiendan esta organización y le otorgan el carácter de adecuada para construir el andamiaje de un objeto de estudio complejo como el identificado en el caso Colima. Adicionalmente, si consideramos que el responder las preguntas subsidiarias contribuye con la respuesta a la pregunta principal, la lógica de organización de las específicas a la general tiene sentido.

Los capítulos III y IV darán cuenta de las teorías a las que acudiremos para la discusión de las preguntas con los hallazgos. En una visión general, la literatura en el apartado 3.1 explica el desarrollo humano y las características básicas del desarrollo infantil en edad preescolar (Piaget, 2003; Piaget & Inhelder, 2000; Elkonin, 1980; Papalia et al., 2012; Owen, 2008; y Mayor, 1994). El apartado 3.2 da cuenta de lo relacionado con el aprendizaje de lenguas (Mackey et al., 2012; Mackey & Gass, 2012; Krashen, 1982, 1983 y Krashen & Terrell, 1983), y el capítulo IV aporta en lo referente a los métodos de enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 2001; Ur, 2012;).

7.2.1. ¿ Cuáles estrategias se utilizan en el salón de clase para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años que cursan el último grado del nivel preescolar?

Las estrategias para la enseñanza de inglés que se identificaron en el caso Colima y de acuerdo con los resultados mencionados en el capítulo VI, se pueden resumir de la siguiente forma: Se identificaron 11 procesos que pueden ser catalogados como estrategias de acuerdo al concepto establecido para esta investigación (6.3.). Las estrategias se clasificaron en dos grupos según sus usos e implicaciones. Los dos grandes grupos fueron identificados como Estrategias Didácticas para la Enseñanza de Inglés (EDEI) y Estrategias Para la Organización y un Control Cálido del Aula (EPOCCA) (6.3.). En las EDEI se agruparon las siguientes; 1) Modelado adaptativo, claro y explícito. 2) Reproducción

lingüística. 3) Producción lingüística. 4) Uso de respuesta física total. 5) Cantos y juegos dirigidos. 6) Diálogos cortos adecuados y significativos para la edad del niño. En las EPOCCA se agruparon las restantes: 7) Inducción cálida y desarrollo de apego. 8) Agenda de objetivos del día, (estructura de la clase). 9) Fomento al orden, atención y disciplina. 10) Acompañamiento cálido y cercano. 11) Promoción de interacciones en un entorno afectivo positivo.

6.4. Estrategias Didácticas para la Enseñanza de Inglés (EDEI)
6.4.1. Modelado adaptativo, claro y explícito.
6.4.2. Reproducción lingüística
6.4.3. Producción lingüística
6.4.4. Uso de respuesta física total
6.4.5. Cantos y juegos dirigidos
6.4.6. Diálogos cortos adecuados y significativos para la edad del niño
6.5. Estrategias Para la Organización y un Control Cálido del Aula (EPOCCA).
6.5.1. Inducción cálida y desarrollo de apego
6.5.2. Estructuración de la Clase en agenda de objetivos del día.
6.5.3. Fomento al orden, atención y disciplina.
6.5.4. Acompañamiento cálido y cercano.
6.5.5. Promoción de interacciones en un entorno afectivo positivo.

Tabla 17: Grupo de estrategias y su localización en los resultados. Elaboración propia.

Sobre los dos grandes grupos de estrategias (las EDEI y las EPOCCA) los hallazgos concuerdan con lo que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) señalan como una serie de procedimientos que el agente de enseñanza utiliza para promover el aprendizaje. Sin embargo, las EPOCCA carecen de reflexividad y flexibilidad evidente. El carácter normativo de algunas de las estrategias de ese grupo, o por responder a los usos y costumbres de las educadoras del colegio, adquieren una dimensión poco reflexiva y su flexibilidad se limita a las adaptaciones que las educadoras hacen debido a su estilo particular de aplicarlas. Otra discrepancia de lo encontrado con la definición de los autores arriba mencionados tiene que ver con el fin de la aplicación de esos procedimientos, es decir, el aprendizaje significativo en los alumnos. Tanto las EDEI como las EPOCCA pueden ser consideradas como “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (Díaz Barriga y Hernández Rojas 2010. p. 180). Pero el colegio sigue utilizando medios tradicionales para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y no necesariamente está enfocado en identificar lo

significativo de los aprendizajes adquiridos por los niños como se puede apreciar en los resultados del apartado 6.8.

MATRIZ DE ESTRATÉGICAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS							
ESTRATEGIAS	MÉTODOS	4.1	4.2	4.3	4.3	4.5	4.6
		GTM	SLT	MA-L	TPR	CBLT	CLT
6.4.1. Modelado adaptativo, claro y explícito (MACE).							
6.4.2. Reproducción lingüística (RL).							
6.4.3. Producción lingüística (PL).							
6.4.4. Uso de respuesta física total (URFT).							
6.4.5. Cantos y juegos dirigidos (CAD).							
6.4.6. Diálogos cortos adecuados y significativos para la edad del niño (DCASEN).							
6.5.1. Inducción cálida y desarrollo de apego (ICDA).							
6.5.2. Estructuración de la Clase en agenda de objetivos del día.							
6.5.3. Fomento al orden, atención y disciplina (FOAD).							
6.5.4. Acompañamiento cálido y cercano (ACC).							
6.5.5. Promoción de interacciones en un entorno afectivo positivo (PIEAP).							
4.1. GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN O GRAMMAR-TRANSLATION METHOD (GTM). 4.2. LA APROXIMACIÓN ORAL Y ENSEÑANZA SITUACIONAL DE LENGUAS O SITUATIONAL LANGUAGE TEACHING (SLT). 4.3. MÉTODO AUDIO-LINGUAL O AUDIO-LINGUALISM (MA-L). 4.4. MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL O TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR). 4.5. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS O COMPETENCY BASED LANGUAGE TEACHING (CBLT). 4.6. Enfoque comunicativo o Communicative language Teaching (CLT).							

Tabla 18: Matriz de estrategias y métodos de enseñanza de lenguas. Elaboración propia.

La matriz muestra la relación de las estrategias con los métodos de enseñanza de lenguas tratados en el capítulo IV. Como se puede apreciar, esta pregunta subsidiaria podría decirse que es la más fácil de responder por su carácter meramente descriptivo. También es posible identificar que el aporte de los hallazgos en este rubro, tiene que ver con la categorización de las estrategias, sin olvidar que además tienen un origen en los datos duros analizados en el capítulo seis y en las prácticas cotidianas de una institución educativa de la provincia de México. El agrupamiento es novedoso y cada estrategia podrá ser analizada desde sus propias características, lo que enriquecerá aún más este aporte, que hasta el momento puede ser categorizado como incipiente o naciente. Para responder a las siguientes preguntas, será necesario regresar nuevamente a esta tabla que de forma sintética muestra las relaciones de las estrategias encontradas con los métodos de enseñanza de lenguas.

7.2.2. *¿Qué características se observan en las estrategias implementadas para enseñar el idioma inglés a niños de cinco y seis años del nivel preescolar?*

En este caso la pregunta subsidiaria dos, permitirá identificar cómo enseñan las educadoras lo que nos llevaría a descubrir las características de las estrategias. Recordemos que fueron tres las educadoras observadas y con las que se condujeron las entrevistas. Algunas de sus respuestas no salieron de las entrevistas mismas si no en los registros de diario de campo, pues esas respuestas fueron el resultado de pláticas en espacios que no estaban pensados para aplicar entrevistas formales (entrevistas informales [Creswell, 2013]). Recordaremos que el Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas (MIEEAEL) (Il. 18), es la mejor referencia para explicar el proceso de enseñanza en el Colegio y para comprender a profundidad las características de cada una de las estrategias enlistadas en el apartado anterior.

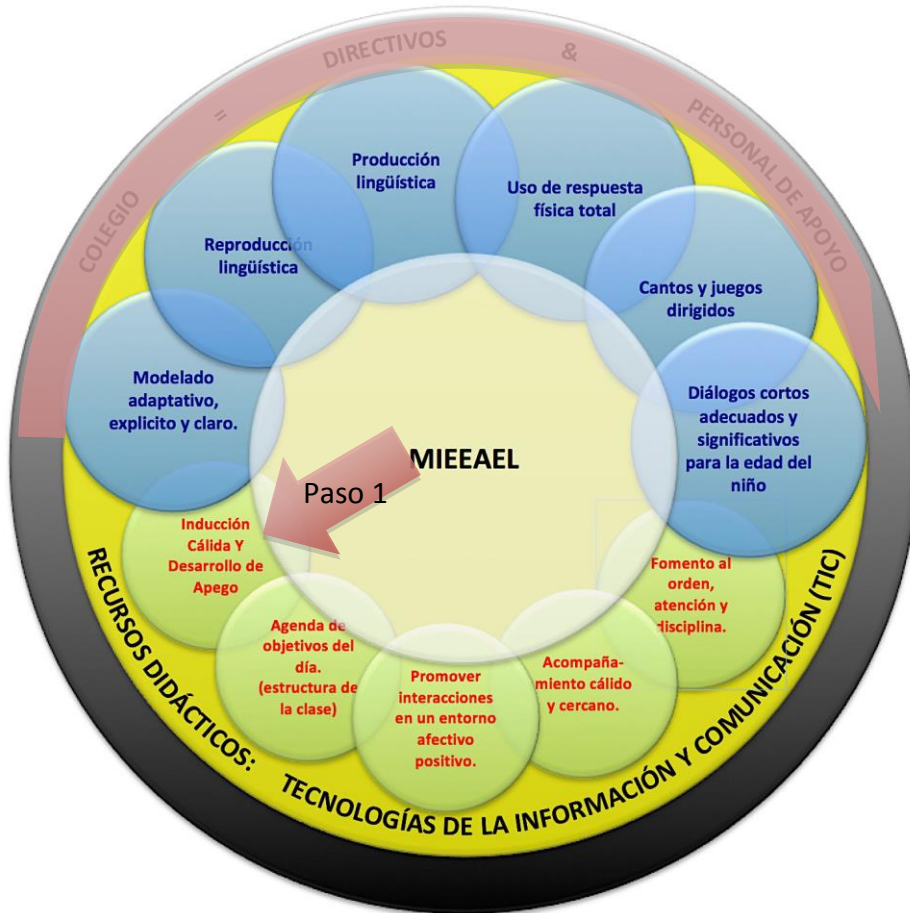


Ilustración 27: Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas (MIEEAE) adaptado para presentar la ruta de uso de estrategias. Elaboración propia.

Recordemos que la narrativa evoca las prácticas más comunes en un ciclo escolar y que ese apartado refleja un entorno educativo cálido y con cierta tendencia de centrado en el niño (6.2). Para dar mayor claridad a la respuesta, imaginemos que trazamos una ruta de enseñanza en la gráfica representada con las flechas rojas. En la narrativa, la inducción cálida es el punto de partida, porque en la realidad es de esa forma como inicia el ciclo escolar. Cabe mencionar que si bien la inducción es una práctica común de los preescolares, ningún método hace referencia a una estrategia similar y no se hace ninguna mención sobre sus características o formas de uso. Aquí nos enfocaremos en la ruta marcada en la gráfica, es decir, cómo enseñan las educadoras en una clase promedio.

La maestra desde el primer día recibe a los niños en un *entorno cálido* (característica 1) y utiliza muestras de afecto para hacer sentir cómodo al niño. Esto lo explica Bowlby (2011) en su teoría del apego desde la perspectiva evolutiva/socio-biológica, incluso Bronfenbrenner (2013) desde la perspectiva contextual en la teoría ecológica del

desarrollo humano, particularmente en lo referente al microsistema y su influencia en el niño en edad preescolar. Esta estrategia de carácter emocional se extiende y manifiesta en otras estrategias. La educadora modela durante el proceso de enseñanza matizando su práctica con *contacto físico, palabras de aliento, acercamiento al niño y a su espacio de trabajo entre otras*. En otras palabras, el modelar se caracteriza por un marcado componente afectivo y emocional. Modelar la lengua parece ser una de las formas más comunes y más utilizadas en los entornos de enseñanza de lenguas, como se puede apreciar en cuatro de los seis métodos contrastados en la tabla 2. Sin embargo, me atrevo a concluir que las características que distinguen a la estrategia MACE son particulares de la institución observada. También considero pertinente recordar que aun cuando su uso es incipiente, a esas características se le suma el uso de las TIC.

Cuando la educadora tiene como objetivo que los niños produzcan o reproduzcan los contenidos que enseña, el entretendido de estrategias es evidente, pues modela, usa su cuerpo, usa materiales diversos, canta o juega y está en constante control de las participaciones y la atención de los niños. Son varios los métodos que consideran la exposición a la lengua meta como una de las estrategia de enseñanza más eficaces (del 4.3 al 4.8). Por otra parte Krashen & Terrell (1983) se refieren a la inmersión como una forma natural de aprendizaje de la lengua (3.3).

Otro tipo de conexiones entre las estrategias en relación con las formas en que enseñan las educadoras del caso Colima, se relaciona con binas muy específicas, como modelado-reproducción, diálogos-uso de TPR, cantos y juegos-producción, entre otras. La producción se ha manifestado en el objeto de estudio como una práctica con mucho potencial, pero con poca fuerza para efectos del aprendizaje (6.4.3). Esto sería mejor comprendido desde la hipótesis del input (Krashen & Terrell, 1983). Los autores explican que quien adquiere “puede moverse desde una etapa I (el nivel de competencia actual) a una I + 1 (etapa que le sigue inmediatamente después en un orden natural) mediante la comprensión de lo que el lenguaje contiene en I + 1” (p. 60). Cuando el niño produce está manifestando ese proceso de desplazarse del I a la etapa de aplicación de lo aprendido.

Cuando las educadoras pretenden obtener respuestas completas comúnmente apoyan con las palabras que faltan para completar las ideas (6.4.3). En ocasiones respetan las expresiones tal y como son producidas y modelan las formas correctas (mismo apartado). Todo esto es congruente con la hipótesis del filtro afectivo Krashen & Terrell (1983) explicada en el 3.2. Lo observado es congruente con la hipótesis en el sentido de

que la reducción del nivel de angustia, al momento de usar las estrategias de producción, incrementa la motivación, la auto-confianza y reduce la ansiedad. Incluso se pudo observar cómo los mismos niños del caso realizan prácticas de apoyo a sus compañeros para facilitar el que realicen sus tareas (ver 6.2. Martes, transcripción de 7 de febrero de 2013. p. 13). Los hallazgos concuerdan con lo que Krashen & Terrell (1983) expresan en ambas hipótesis. La discrepancia la encontramos en el proceso, pareciera que en el caso colima, las cosas se dan como parte de un proceso de enseñanza natural, que ha sido enriquecido con ideales de enseñanza pero con poca estructura y una evidente falta de apego a un método específico de enseñanza. Podría concluir que las educadoras enseñan con el corazón, que la forma en que enseñan produce un modelo heterogéneo/ecléctico caracterizado por la incorporación de lo mejor de lo que cada método ha venido proponiendo a lo largo de la historia del colegio.

Se podría continuar analizando, desde la perspectiva de las relaciones dendríticas, los hallazgos con la teoría y se podrían descubrir infinidad de combinaciones. Para resumir este apartado, se retoma la organización elegida para presentar los métodos en el capítulo VI y se elabora la fundamentación teórica del MIEEAEL descrito en el apartado 6.7. Esta tabla servirá como resumen de la respuesta a la pregunta subsidiaria dos.

Nomenclatura: O: Objetivos. C: Contenidos, AA: Actividades de Aprendizaje. RE: Rol del Estudiante. RM: Rol del Maestro. M: Materiales		
ENFOQUE (Posturas teóricas del MIEEAEL)	DISEÑO (Lo que hacen y asumen)	PROCEDIMIENTOS (Cómo lo hacen)
<p>Por lo que se puede inferir, la teoría que sustenta al MIEEAEL proviene de una mezcla de principios acumulados a través de la historia. Del conductismo, y específicamente desde el GTM se centra en la repetición (4.1). Centrado en el aprendizaje de hábitos y en los procesos (SLT tabla 3). Desde el estructuralismo británico se observa una concordancia en la aproximación inductiva a la enseñanza de la gramática (tabla 3). La concurrencia de las conductas depende de tres elementos cruciales: 1) un estímulo, que sirve para evocar conductas, 2) una respuesta relacionada directamente con el estímulo y 3) un refuerzo, que funciona para remarcar la respuesta como apropiada o inapropiada y con ello, encauzar la repetición o supresión de la respuesta en el futuro (Skinner [1981] tabla 4). Concuerda con el TPR</p>	<p>O: Aprender vocabulario, incorporarlo en oraciones, usarlo en la comunicación, lectura y escritura. Los definen en conjunto, directivos con educadoras.</p> <p>C: Se basan en libro de texto y se enriquecen con proyectos, vocabulario y estructuras desde cantos y juegos y recursos TIC. Los elementos que enriquecen se agregan de forma discrecional al modelo curricular.</p> <p>AA: Reproducción, producción, uso de TPR, cantos, juegos y diálogos. Uso de las TIC. Actividades extracurriculares y actividades demostrativas.</p> <p>RM: El rol de la educadora se caracteriza por dualidades en varios sentidos: maternal-docente, controlador-afectivo, transmisor-facilitador, modelo-</p>	<p>Atiende a una estructura de apertura-desarrollo-cierre, espacios donde se concentra la bienvenida a la clase, el repaso de conocimientos previos, se introducen nuevos contenidos, se practican y se establece la situación para la sección siguiente.</p> <p>1. En la apertura se observa la práctica oral de vocabulario diverso (todos repiten). La educadora modela conocimientos previos, los niños los practican en ejercicios de repetición. Se establece la situación de los conocimientos nuevos.</p> <p>2. En el desarrollo, presenta temas nuevos, los conecta con los anteriores y da espacio suficiente para que practiquen. No está claramente establecido si el niño debe producir o reproducir, aunque se identifica una fuerte tendencia a lo segundo. Los conocimientos nuevos pueden</p>

<p>en cuanto al enfoque asociado a la teoría del trazo (memorización). Discrepa en la mezcla ensayo verbal + actividad motora (tabla 5). En el MIEEAEL se observa vocabulario/estructura + actividad motora (6.4.4). Del constructivismo y concretamente desde CBLT (tabla 8) El lenguaje se puede adquirir en partes apropiadas y en sub-partes. Con el CLT la práctica comunicativa real promueve el aprendizaje (ejemplo: los diálogos en el 6.4.6). Y de este mismo hay congruencia con el principio de la tarea (lenguaje + tarea significativa = aprendizaje). Se observa discrepancias teóricas en el principio de significatividad (lenguaje + significatividad = aprendizaje). En el MIEEAEL algunas actividades de aprendizaje se eligen en función de su potencial para envolver al niño en un auténtico y significativo uso de la lengua (Richards & Rodgers, 2001 y Nagaraj, 1996).</p>	<p>instrumento, monitor-cercano, proveedor-controlador. RE: los roles de los niños, se corresponden con las respectivas dualidades de las prácticas de enseñanza que emplea la educadora y son: hijo-estudiante, control-receptivo, receptor-activo, reproductor-usuario, ejecutor-receptor, elije-obedece. M: Es primordial su libro de texto. Otros basados en textos de elaboración propia. Basados en proyectos. Materiales “auténticos” de la “vida real”, provenientes de recursos TIC, como videos musicales, cuentos animados, documentales, juegos de conocimiento de la lengua, y recursos extra basados en el mismo libro de texto (Richards & Rodgers, 2001).</p>	<p>ser vocabulario aislado pero de tipo temático, estructuras o lecturas. Hay poco espacio para el descubrimiento y la aplicación de los nuevos aprendizajes. Práctica de lectura y escritura de los nuevos aprendizajes. 3. El cierre tiene un alto componente lúdico. Se practican juegos, se reproducen coreografías, se cantan canciones muchas veces sólo por entretenimiento. 4. La evaluación del aprendizaje se aplica de manera continua a nivel interno, y se enfoca en evaluar las cuatro habilidades (producción oral, comprensión auditiva, lectura y escritura). Hay dos evaluaciones externas una a medio año y otra al final de ciclo. Se aplican en apego a los procedimientos tradicionales, pero se aprecia que los resultados son reinterpretados y ampliados (Richards & Rodgers, 1986, 2001).</p>
--	---	---

Tabla 19: El MIEEAEL (6.7) analizado desde los métodos del capítulo IV. Elaboración propia.

La tabla 19 representa en resumen las características observadas en las estrategias, dinámica que concuerda con lo que Richards & Rodgers (2001) definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades elegidas con la finalidad de facilitar el aprendizaje. De igual forma, se aprecia cómo esta pregunta subsidiaria contribuye a responder la pregunta principal desde la cual se podrá concebir la imagen global y holística que esperamos obtener del objeto de estudio.

Las características de las estrategias dependen de la persona que las implementa y de otros factores como el papel del niño y los demás autores involucrados. Conocer algunas de sus respuestas o intervenciones permite tener la visión de la influencia de estos actores y por ende contribuye a la imagen holística del fenómeno observado. En ese sentido se observó que las educadoras manifiestan en su actuar docente una fuerte carga de la costumbre y tradición “no puede haber otra forma de trabajar con niños”. Adicionalmente, el colegio promueve y premia este tipo de prácticas basados en las evaluaciones del desempeño que hacen los padres de familia de cada educadora (ver 6.5.1.).

Las educadoras están convencidas de que la formación adquirida a través de los años, la convivencia entre ellas, la amistad y el ambiente fraternal, lo que consideran su “familia”, son las principales razones para educar en el amor, en apego a la inmersión y

cuidando los detalles del trato a los niños, a sus compañeras de trabajo y a los padres de familia. Las razones teóricas podrían ser discutidas desde los diferentes métodos de Richards & Rodgers (1986, 2001). Yo asumo que las educadoras hacen referencia a lo que sienten, piensan o imaginan, por la falta de definición y claridad de una teoría que sustente su práctica educativa, como se pudo ver en la tabla anterior.

7.2.3. La pregunta principal. *¿Cómo se caracterizan las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar?*

Llegamos a la parte medular, como se anunció, hemos revisado cada una de las preguntas subsidiarias y sus respuestas. Las preguntas subsidiarias permitieron responder en cierta forma la pregunta principal como lo iremos viendo en cada uno de los apartados siguientes. Para no caer en la redundancia, se realiza una discusión a mayor profundidad obviando algunos elementos ya revisados en los apartados anteriores. Es en este momento en el cual sabremos con más precisión cómo se utilizan las estrategias de acuerdo a lo observado en el caso de un colegio privado de la provincia de México.

Antes de discutir la estrategia de modelado que nombramos **MACE**, sus concordancias o discrepancias con la literatura, recordemos que dicha estrategia fue definida como el *conjunto de procedimientos, técnicas o herramientas que la educadora utiliza en el proceso de presentación de los elementos lingüísticos en la clase. Se distingue por las adaptaciones, la claridad y la producción evidente de la educadora. Se manifiesta dependiendo del tipo de habilidad que se desee estimular. Como se puede apreciar en la tabla la MACE concuerda con el modelado en el Grammar Translation Method o GTM, sin embargo, se identifica una discrepancia en el sentido de que el modelado para este método no es adaptativo, pues hace énfasis en la precisión (4.1).*

La estrategia MACE también se observa en el método situacional (STL) pues según los procedimientos (Ver tabla 3 del apartado 4.2), en ambos casos se observa que las presentaciones inician con el modelado en forma oral. El SLT utiliza como referente situaciones específicas para la presentación del vocabulario, mientras que el MACE no responde a un patrón específico, se utiliza de forma discrecional, la mayor parte del tiempo el alumno escucha y repite el vocabulario y sólo en algunas ocasiones la educadora lo sitúa en contexto. En el método audio-lingual (MA-L) también se inicia con modelado en la lengua meta y ambos se pueden categorizar como procesos para la formación de

hábitos. Esas son características observadas desde la perspectiva del MA-L. La estrategia difiere de los procedimientos del MA-L en la forma en que la educadora contextualiza el vocabulario, pues para el MA-L es básico contextualizar y no presentarlo de forma aislada. En su defecto, la educadora hace ajustes para modelar de forma más clara y explícita. Si bien la estrategia tiene concordancia con las estrategias descritas en otros métodos de enseñanza de lenguas, las características de implementación representan uno de los aportes más significativos.

Se observa modelado en el método de respuesta física total o TPR (ver tabla en el apartado 4.4) pero a diferencia de lo que establece el método como procedimientos, el uso de esta estrategia (URFT) en el colegio no es en apego a modelado de verbos en la segunda lengua. La educadora del caso lo usa en expresiones naturales, como medio de control, en modismos y en seguimiento de instrucciones como se puede constatar en el apartado 6.4.1. y en el 6.4.4. El modelado difiere casi en su totalidad de los procedimientos de los dos últimos métodos (CBLT y CLT). Sin embargo, esta estrategia parece tener en común con ambos métodos la visión de que el lenguaje puede ser analizado en partes apropiadas (tabla 8 del apartado 4.5) y el principio de significatividad, que afirma que el lenguaje cuando es significativo para el aprendiz, apoya los procesos de aprendizaje (tabla 9, en 4.5).

MODELADO ADAPTATIVO, CLARO Y EXPLICITO (MACE).						
	4.1 GTM	4.2 SLT	4.3 MA-L	4.4 TPR	4.5 CBLT	4.6 CLT
EN EL MÉTODO	El modelado es preciso. Aprender para leer. (tabla 2).	Usa Referentes situacionales	Contextualiza el modelo	Modelado de verbos	El lenguaje se analiza en partes apropiadas. Como ejemplo la comunicación para la supervivencia en el aula.	
EN LA ESTRATEGIA	El modelado es adaptativo. Aprender para hablar. (fig. 23)	Es discrecional	Lo presenta aislado	Modela expresiones e instrucciones		

Tabla 20: Estrategia MACE y su relación con los métodos. Elaboración propia.

La tabla anterior resume lo que dicen los métodos y lo que tienen en común con lo que hacen las educadoras en la implementación de la estrategia MACE. Una reflexión final según Piaget & Inhelder, (2000) se refiere a que la organización coherente de los procesos psicológicos permite la adaptación al entorno. La MACE concuerda con lo anterior, pues cuando la maestra modela realiza un proceso que modifica el entorno del niño. El niño responde e incorpora el modelo nuevo y lo usa en su contexto. Lo que para Siegler (1998) tiene que ver con el proceso de memorización, para Piaget (2003) es la secuencia que da como resultado un equilibrio móvil. La equilibración central consiste en una serie de estados en

los que se articulan equilibrios aproximados, desequilibrios y reequilibraciones (Piaget & Inhelder, 2000; Piaget, 2003). El carácter afectivo y adaptativo que las educadoras aplican al modelado, no es considerado como factor que modifique los procesos de equilibración. Sin embargo, facilita el entorno de trabajo y de acuerdo con los expertos, un ambiente cálido de trabajo facilita el aprendizaje Papalia et al., (2012). El modelado con alta tendencia conductista, adquiere características positivas al facilitar la incorporación de nuevo vocabulario y estructuras que se pueden utilizar en entornos comunicativos y en ejercicios de aprendizaje con otros (Mackey et al. 2012; Ferguson, 1971; Gergen, 1996 y Blumer, 1986 en 3.4.).

La estrategia de *reproducción lingüística RL* se refiere al *conjunto de actividades orientadas a la presentación, repetición, copia o imitación, en apego al modelo presentado*. La propia definición tiene los elementos distintivos del GTM (6.4.2), aunque en el caso Colima no se usa la lengua materna para la reproducción. Se podría afirmar que en el proceso de enseñanza observado, el modelado en la lengua meta es el primer paso, seguido por la reproducción y enriquecido con una constante práctica en un entorno afectivo positivo.

REPRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA (RL).						
	4.1 GTM	4.2 SLT	4.3 MA-L	4.4 TPR	4.5 CBLT	4.6 CLT
EN EL MÉTODO	RL para la Traducción, memorización gramática. Aprender listas de vocabulario en L1. (tabla 2)	La reproducción es situacional y se basa en una elección dependiendo de su uso en general. (4.2)	Reproducción gobernada por reglas (estructurada) Para formar hábitos. Se usa la lengua meta. Contexto lingüístico y cultural.	Da verbos mediante la representación corporal. También hay reproducción escrita.		
EN LA ESTRATEGIA	RL para repasar, reforzar, presentar en L2 (6.4.2. Fig. 27)	La reproducción es mecánica y en apego a lo modelado (6.4.2 fig. 27).	Reproducción dirigida. Para desarrollar las cuatro habilidades. descontextualizada	Usa el cuerpo para reproducir acciones diversas, no solo verbos.		

Tabla 21: Estrategia RL y su relación con los métodos. Elaboración propia.

La tabla anterior muestra las características que tiene la aplicación de esta estrategia y muestra su relación con los diferentes método desde la perspectiva de Richards & Rodgers (2003). Esta estrategia comparte con la MACE una relación similar con los cuatro primeros métodos, en los que se aprecia la influencia conductista de la práctica, es decir se reproduce para aprender vocabulario nuevo, que puede ser en listas o temático, derivado de las lecturas o tomado de los libros de texto. Las educadoras consideran que el

facilitar oportunidades para que los niños reproduzcan la lengua es parte fundamental del proceso de adquisición de la segunda lengua lo que es coherente con la visión de Krashen & Terrel (1983) y Krashen (1985) sobre el aprendizaje de una segunda lengua y su relación directa con los *procesos intencionales ligados a la educación formal*, aprendizaje consciente según Ur (2012) (3.2).

En menor escala, pero está presente en la práctica de enseñanza **la Producción Lingüística** (PL), como conjunto de procesos orientados a facilitar el aprendizaje en los niños. Para llegar a que el niño produzca desde el modelo educativo del colegio, han sido necesarias una serie de acciones previas que provienen desde otras estrategias. Por ejemplo, ha sido necesario que el niño escuche un modelo, lo reproduzca y lo domine, esto en una serie sucesiva e iterativa de modelado-reproducción. Cuando el niño ha incorporado los nuevos aprendizajes, es capaz de usarlos para expresar ideas originales en la segunda lengua. La perspectiva del aprendizaje de habilidades y el modelo semántico-cognitivo (desarrollado a partir de las propuestas de Johnson [1996]) menciona que el lenguaje es una habilidad, por lo que es posible aprenderlo como cualquier otra habilidad, donde alguien explica las reglas de las palabras, una vez que se comprenden, se practican hasta dominarlas y usarlas de manera fluida, lo que implica que el desarrollo del lenguaje es producto de las estrategias y los procesos del desarrollo cognitivo general. Desde esta perspectiva, los ejercicios de modelado-reproducción de los que hablábamos serían el equivalente a entrenar en el desarrollo de la habilidad.

Esta visión de desarrollo de habilidades, se corresponde básicamente con los dos últimos métodos revisados. El desarrollo de competencias y la competencia comunicativa parecen ser interpretados en el MIEEAEL como formas de facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en el niño. Otra de las características de la PL es que los procesos que la conforman están enfocados a facilitar el uso de los aprendizajes de forma natural, para que el niño sea capaz de expresar sus ideas en la lengua meta, según su definición desde los datos (6.4.3).

PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA (PL).						
	4.1 GTM	4.2 SLT	4.3 MA-L	4.4 TPR	4.5 CBLT	4.6 CLT
EN EL MÉTODO					Cada competencia se define de acuerdo a cuatro dominios: conocimientos, orales, lectoras y de escritura. (4.8. tabla 8)	El lenguaje es para comunicarse y se basa en una postura naturalista de la adquisición de lenguas.
EN LA					Las competencias se	El lenguaje para comunicar

ESTRATEGIA					observan en los cuatro dominios pero no están establecidas de manera formal.	ideas, requiere de mucha estimulación previa. (6.4.3. fig. 32).
------------	--	--	--	--	--	---

Tabla 22: Estrategia PL y su relación con los métodos. Elaboración propia.

Se identifica producción en dos de las habilidades (oral y escrita). De acuerdo con los hallazgos, el efecto del uso de la PL básicamente se observa en la producción oral, cuando amplía las preguntas y solicita que las respuestas vengan acompañadas de sujeto y predicado, es decir completas. En la escritura, el reflejo tiene un carácter más de reproducción que de producción. En conclusión, la forma en que la producción lingüística es implementada requiere significativos ajustes, en tiempo y forma. Es necesario facilitar más oportunidades de uso de la lengua y estas oportunidades requieren de ser coherentes con el enfoque constructivista.

La estrategia *Uso de Respuesta Física Total (URFT)* en el colegio tienen un patrón irregular, no concuerda con la teoría que sustenta el método TPR, que fue pensado para enseñar los verbos. En el MIEEAEL se considera que al combinar el vocabulario o estructuras gramaticales con las acciones se facilita el aprendizaje. La forma mecánica de realizarlo tiene un fuerte componente conductista. Los niños imitan los movimientos y reproducen los modelos de la lengua utilizados por la educadora, es decir en concordancia con el aprendizaje de lenguas desde la postura de Johnson (1996). La maestra modela las palabras, una vez que se reproducen, se hacen hasta dominarlas. Queda pendiente el uso de lo aprendido de forma significativa, pero eso ya sería producción y no reproducción (Ur, 2012).

USO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL (URFT).						
	4.1 GTM	4.2 SLT	4.3 MA-L	4.4 TPR	4.5 CBLT	4.6 CLT
EN EL MÉTODO			El aprendizaje de una lengua es básicamente un proceso de formación de hábitos mecánicos.	El aprendizaje de L1 y L2 es un proceso paralelo.	La competencia comunicativa se construye desde los componentes más pequeños correctamente ensamblados.	Las actividades que involucran elementos comunicativos reales promueven el aprendizaje
EN LA ESTRATEGIA			Se relaciona con la presentación, modelado y aplicación de estructuras gramaticales y oraciones representadas mediante el movimiento.	La inmersión en la L2 es un medio para aprender la lengua, por ser un proceso especial. (6.4.4)	Las respuestas pueden parecer mecánicas en ocasiones, pero reflejan cierto grado de comprensión.	Actividades que involucran estímulos visuales, táctiles, auditivos, olfativos y gustativos facilitan el aprendizaje.

Tabla 23: Uso de respuesta física total (URFT) y su relación con los métodos de enseñanza de lenguas. Elaboración propia.

El uso de esta estrategia adaptada y con carácter particular de la práctica educativa del colegio, es una forma de enriquecer las estrategias de enseñanza de lenguas. La estrategia, por su carácter lúdico, involucra a los niños y los hace participar del proceso de aprendizaje desde una perspectiva más significativa para ellos, pues se estimulan habilidades motoras gruesas y finas que al final redundan en un incremento en el desarrollo de las habilidades físicas, pero también en lo cognitivo (Piaget 2003). En síntesis, el uso de esta estrategia aporta alternativas de uso que favorecen la interacción entre los niños, contribuyen con el nivel de motivación y pueden tener efectos positivos en el aprendizaje al reducir el filtro afectivo (Krashen & Terrell, 2003) (3.2. p. 60). Adicionalmente, la forma de implementación amplía el rango de posibilidades de estimulación: es decir, no está reducido a la presentación de verbos. Nuevamente la visión del lenguaje se encuentra con la visión de Johnson (1996) al observar el aprendizaje como una habilidad que se puede estimular mediante la práctica.

En cuanto a los *Cantos y Juego Dirigidos (CJD)* (6.4.5.), la estrategia es de las más utilizadas en los contextos de enseñanza a niños. Este objeto de estudio no ofrece ninguna peculiaridad al respecto, a pesar de que las actividades desde la perspectiva lúdica son de las más recomendadas por los modelos constructivistas. El juego como pasatiempo o por entretenimiento, divierte y motiva, pero su relación con el efecto en el aprendizaje en el modelo MIEEAEL no queda clara. Según Asher ([2009] 4.4. tabla 5) el rol de lo afectivo es un factor importante en el aprendizaje de lenguas e incluir movimientos parecidos al juego crea un ambiente positivo que facilita el aprendizaje. El uso de esta estrategia en la clase de inglés observada, es más cercano a la postura conductista del aprendizaje, es decir, se usa bajo medios dirigidos y controlados por la educadora, se usa descontextualizado y con fines específicos para romper con la rutina de la clase. En el salón de clases hay juegos organizados que parecen divertir a todo mundo. Divertir, en este caso, se relaciona más con motivación que con aprendizaje (6.4.5).

El colegio considera relevante el uso de la estrategia CJD y por tal razón las educadoras deben incluir los cantos y juegos en su plan de clase o la agenda de actividades del día. Representan un respiro a la fuerte carga de ejercicios de tipo formal (leer y escribir, realizar ejercicios en el libro). Fatemeh, Manije, Hossein & Arman (2015) exploran el aprendizaje incidental de vocabulario mediante el juego y descubren un significativo desempeño en lo que se refiere a la comprensión de la tarea (1.1.7). Nuestro

objeto de estudio, en su complejidad, muestra características del juego que son afines con las formas tradicionales de utilizar esta estrategia. Su aporte en este sentido, radica en que se confirma, como en otros estudios, que el juego produce efectos positivos en la motivación del estudiante (Musyoka, 2015; Rubio & García Conesa, 2013).

CANTOS Y JUEGOS DIRIGIDOS (CJD).						
	4.1 GTM	4.2 SLT	4.3 MA-L	4.4 TPR	4.5 CBLT	4.6 CLT
EN EL MÉTODO	Postura conductista. Skinner (1981) CAD para memorizar y transmitir. Uso de L1.	Conductista, Estructuralista. Enseñar comandos prácticos y patrones de la L2.	Enfoque oral. Memorización y desarrollo de patrones. Alumno reproductor de la L2.	Conductista Basado en Bio-programa, lateralización, filtro afectivo.	Mixto conduct-construc. Desarrollo de competencia. Enseñanza de l2 para adultos.	Constructivista. Postura naturalista. Descubrimiento de reglas.
EN LA ESTRATEGIA	Conductista. Reproducir. Uso de L2.	Mismo enfoque, sin estructura. Enseñanza sin objetivos específicos.	Enfoque mixto. Sin fines memorísticos. Alumno reproductor ejecutor.	Similar en todo. Difiere en el enfoque en vocabulario y estructuras.	Enfoque parcial en el desarrollo de competencias. Adaptado a L2 para niños.	Enfoque ecléctico. Unas veces lúdico otras mecánico. Potencial para descubrir reglas.

Tabla 24: Estrategia cantos y juegos dirigidos (CAD) y su relación con los métodos de enseñanza de lenguas. Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, la relación de los usos de esta estrategia con los métodos demanda flexibilidad en la visión y objetividad en el análisis. Desde los métodos con enfoque conductista (Skinner, 1996), se observa la estrategia en su carácter mecánico, controlado y dirigido. Desde la visión constructivista, se aprecia lo lúdico e interactivo, pues facilita espacios para que los estudiantes disfruten de un momento de competir juntos, resolver juntos, o hacer cosas entretenidas juntos. También se aprecia el uso desde las TIC, que se resume en proyección del juego o la canción y ejecución. En este sentido, se ha demostrado que el juego basado en TIC produce efectos positivos en el aprendizaje (Moura, 2015; Hamari & Nousiainen, 2015; Kist & Pytash, 2015; entre otros [ver 1.1.9]). Se identifica una significativa contradicción en la aplicación de esta actividad, con lo que Papalia et al. (2012) señalan: *la mayoría de los niños menores de 6 años aún no está listo para participar en deportes organizados, pero sí en juegos libres, activos y no estructurados (3.1.)*.

Para Piaget (2003), el pensamiento simbólico o capacidad representacional surge en la etapa sensoriomotora, que es previa a la preoperacional (3.1.). La ausencia de juego simbólico en la CAD no contribuye a la función simbólica en aspectos como la imitación

diferida, el juego simbólico, de fantasía, representacional o imaginativo, pero sí influye en el aprendizaje de vocabulario nuevo, lo cual tiene efectos sobre el lenguaje y el uso significativo de la lengua meta (3.1.). Finalmente, el niño como actor en el objeto de estudio, se encuentra en la etapa del juego socializado (3.1.) según Papalia et al. (2012), entonces comparte situaciones de juego y materiales. Juega con grupos numerosos, le gusta participar, cooperar y mantener la unidad grupal; además, respeta los turnos y exige que los demás hagan lo mismo. En conclusión, el niño observado en este caso manifiesta características similares y disfruta de jugar y cantar con otros (6.4.5).

La estrategia de uso de *Diálogos Cortos Adecuados y Significativos para la Edad del Niño (DCASEN)* es la última del grupo de estrategias EDEI (6.4.6). Su aplicación, independientemente de su carácter significativo para el aprendizaje o la adquisición de lenguas (Krashen & Terrell), tiene poco uso pero un gran efecto en el aprendizaje de inglés en los niños del caso Colima. Esta estrategia ha sido observada como un recurso para presentar avances en el aprendizaje de los niños a los padres de familia, pero está subutilizada, pues demostró ser una excelente facilitadora de aprendizajes significativos. La educadora la utiliza adecuadamente pero no frecuentemente. Los niños aprenden un patrón de diálogo que puede ser adaptado una y otra vez dependiendo del contexto. Se observa en este ejercicio el potencial para que el niño, en el marco de lo constructivista de la estrategia (Krashen 1982, 1983 en 3.2.), utilice los aprendizajes adquiridos y lo haga en un contexto de aprendizaje con otros (Mackey et al. 2012; Ferguson, 1971; Gergen, 1996 y Blumer, 1986 en 3.1.).

DIÁLOGOS CORTOS ADECUADOS Y SIGNIFICATIVOS PARA LA EDAD DEL NIÑO (DCASEN).						
	4.1 GTM	4.2 SLT	4.3 MA-L	4.4 TPR	4.5 CBLT	4.6 CLT
EN EL MÉTODO			Enseñanza basada en sistemas inmersos en otros sistemas.	Dominio de la producción oral. Relación con el hemisferio derecho.	Competencia oral. Competencia lectora.	La lengua es para comunicar. Uso de materiales auténticos.
EN LA ESTRATEGIA			Los diálogos son sistemas lingüísticos simples que forman parte de sistemas más complejos	Uso de la producción oral, el cuerpo, juego de roles y la manipulación de objetos.	Presenta partes y sub-partes de la lengua en la producción oral. Estimulación parcial de competencia lectora	La L2 se puede utilizar en contextos creados. Uso de <i>realia</i> y otros materiales auténticos.

Tabla 25: Estrategia (DCASEN) y su relación con los métodos de enseñanza de lenguas. Elaboración propia.

La tabla anterior muestra la relación de la estrategia con los métodos de enseñanza de lenguas. A manera de conclusión, se puede afirmar que el uso de la DCASEN en el caso

de las estrategias para la enseñanza de inglés a niños, aún con sus limitaciones en cuanto a frecuencia de uso, ha demostrado proveer de oportunidades lúdicas para el aprendizaje de lenguas, desde la perspectiva constructivista (Piaget 1986; Piaget & Inhelder, 2000 y Krashen & Terrell 1983 en 3.1 y 3.2). Un aporte específico de esta estrategia, radica en que se han demostrado sus cualidades y potencialidades en un contexto de enseñanza de inglés a niños de cinco y seis años. De igual forma, deja abierta la posibilidad a una investigación a mayor profundidad la estrategia aislada del resto de las aquí revisadas.

Hasta este momento, si revisamos lo discutido para responder la parte descriptiva de la pregunta principal, encontraremos que sólo las EDEI fueron discutidas a profundidad. La razón de no incluir las EPOCCA en este apartado es por su carácter de estrategias periféricas al aprendizaje en el aula. Su carácter periférico, de gestión, costumbre o manejo de la clase (clima del aula), les confiere una cualidad especial. Las EPOCCA son estrategias que dan carácter al estilo de enseñanza en el caso Colima. Su implementación matiza las acciones de la educadora y la perfilan como docente que modela en forma cálida, en apego al orden y la disciplina, que usa la reproducción desde un acompañamiento cálido y cercano. Ambos ejemplos denotan que las EPOCCA tienen un carácter de adjetivo, que describe las cualidades de las EDEI pero que por ser procesos específicos, adquirieron el carácter de estrategias. Para evitar repeticiones innecesarias, podemos concluir que, gracias a lo anteriormente expuesto se ha respondido la pregunta principal y el aporte más significativo derivado de este análisis, se reflejó en el modelo de enseñanza de lenguas explicado en el capítulo VI.

7.3. Conclusiones sobre el problema de investigación. Conocer el uso de las estrategias facilita la comprensión del proceso de enseñanza de inglés a niños de preescolar en la provincia de México.

Nos propusimos aportar elementos para comprender a profundidad qué sucede en las aulas de preescolar, a nivel provincia de México, en el tema del uso de estrategias didácticas para la enseñanza de inglés a niños de cinco y seis años. El enfoque en estrategias específicas, en modelos de enseñanza, en metodologías o en cualquier otra área de investigación, dejó ver que era necesario saber más sobre el tema y comprender qué sucede en el estado de Colima (ver apartado 1.1). Esta falta de conocimiento promueve prácticas educativas con poca fundamentación metodológica, en las que los acontecimientos áulicos se ven matizados por esfuerzos particulares que no llevan al éxito

esperado, en cuanto a la promoción de aprendizajes significativos y prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje.

Conocer el modelo particular de la institución educativa observada y sugerir un modelo aplicable a toda la enseñanza de lenguas son dos de las aportaciones que vale la pena considerar. El primero de los modelos (MIEEAEL [ver 6.6]) demuestra su efectividad fundamentado en la deconstrucción de los datos arrojados en los acercamientos al objeto de estudio. Ese origen en los hechos y las voces de los actores ha demostrado su consistencia y sus efectos en el aprendizaje de inglés en los niños del caso. El segundo modelo, MECESL (6.7) se construye desde las características del MIEEAEL (6.6) y la discusión con la teoría, mostrando una perspectiva diferente desde la teoría ecológica del desarrollo y retomando lo mejor de las estrategias descubiertas en la investigación (p. 160).

Se puede afirmar que ahora es posible saber más sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de inglés a nivel preescolar, específicamente en niños de cinco y seis años en la provincia de México. Este enriquecimiento de la literatura tiene un carácter modesto a nivel internacional, pero aumenta su relevancia a nivel nacional, siendo más significativo a nivel de estados de la República Mexicana. Gracias a los resultados, ahora es posible afirmar que sabemos lo que sucede en la provincia de México y que este conocimiento puede producir efectos positivos en entornos educativos relacionados con la enseñanza de inglés.

7.4. Implicaciones para la teoría y la metodología. Conocer a profundidad el uso de las estrategias para la enseñanza de inglés en preescolar y sus formas de abordaje.

Esta investigación se justifica por su aporte al estado del conocimiento de las estrategias didácticas para la enseñanza de inglés a niños de nivel preescolar al igual que por su diseño metodológico. “Dicho conocimiento desde el paradigma cualitativo busca comprender cómo se da el fenómeno y principalmente por qué se llevan a cabo las acciones y procesos involucrados” (Rivera Aguilera, 2009. p. 173). De igual modo, esta investigación demostró que es posible un acercamiento al objeto de estudio desde un posicionamiento epistemológico sólido, revisando su paradigma y sus herramientas más fundamentales para recoger datos y analizarlos. La metodología seguida en esta investigación demostró su consistencia, su replicabilidad y coherencia con el objeto de

estudio. El estatus exploratorio de esta investigación permite identificar un aporte metodológico que puede ser relevante para futuras investigaciones.

Lo encontrado en este estudio facilita la comprensión del fenómeno y su aporte teórico más significativo es el modelo MECESL (ver conclusiones del capítulo VI). El MECESL explica un caso en particular y que para fortalecerse debería validarse de acuerdo a lo que se sugiere en el apartado 7.7. El modelo aporta una visión novedosa desde una postura biopsicosocial del desarrollo del niño. Enfatiza en el ambiente de trabajo y toma como base las características de implementación de las estrategias observadas en el MIEEAEL. Este aporte es significativo, pues enriquece lo expuesto en el apartado del marco teórico, donde se consideró relevante interpretar el fenómeno desde una perspectiva integral. Es decir, a partir de las teorías sobre el desarrollo del niño (Piaget, 1986, 2000, 2001, 2003; Piaget & Inhelder 2003; Papalia et al., 2009; Owens, 2009, entre otros), cubriendo los temas relevantes en cuanto a desarrollo del lenguaje y adquisición de lenguas (Krashen, 1982, 1983, 2004; Krashen & Terrell, 2003; Mackey et al., 2012) y los métodos de enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 1986; Ur, 2012; Harmer, 2007; entre otros.) (ver 3.1 a 3.2). La visión del MECESL, por su parte, se construye con una fuerte influencia en la perspectiva teórica de Bronfenbrenner (2013). Su solidez se justifica por las características de las estrategias sugeridas para su implementación, que tienen su origen en los hallazgos de esta investigación y que han demostrado su efectividad en el aprendizaje de inglés en niños de cinco y seis años (ver 6.4 y 6.5).

Con respecto a las implicaciones para la metodología, si bien hacer investigación desde la cristalización (es nuevo en nuestro país) aún significa un reto para estudiantes en formación doctoral. Sin embargo, correr el riesgo de probar formas novedosas de hacer investigación vale la pena. Hacerlo de esa forma significa ir abriendo el camino para las futuras generaciones de investigadores. Basado en la literatura y en la formación en investigación a nivel doctoral, es posible afirmar que el posicionamiento epistemológico es en sí un aporte significativo (ver 5.2). La combinación de enfoque cualitativo, método de estudio de casos y técnicas múltiples de interpretación y validación, desde el paradigma constructivista, es una fórmula que demostró conducir la investigación hacia la respuesta a las preguntas planteadas y hacia un conocimiento global y holístico del fenómeno (ver 5.3). Ninguno de los estudios revisados en el estado del arte (ver 1.1) habla de un posicionamiento similar.

Otro aporte metodológico (6.2) habla de la representación de los hallazgos. El apartado 6.2 es una narrativa que muestra, desde lo que puede ser considerado como un cuento, un análisis de los resultados donde se presenta el carácter de la institución, su misión y visión de la educación, el quehacer docente y el sentir de los estudiantes tomando a dos niños (reales) como actores que han aportado su experiencia de asistir al colegio. La narrativa en los reportes de investigación, es vista como un esfuerzo válido por mostrar los hallazgos y que desde la perspectiva de Ellingson (2009) (ver 5.3.10.) reduce la distancia en la dicotomía ciencia-arte. Incluir narrativa es una apuesta que conlleva un riesgo ya que para algunos investigadores en México, la narrativa parece romper con el rigor científico. Aun cuando en los estudios de caso es una forma natural al método, dicha narrativa tiene un estilo formal propio de las ciencias, mientras que la narrativa utilizada en este estudio de caso es más en apego al cuento que al estilo científico de escritura, sin que eso demerite su aporte al estado del conocimiento.

7.5. Implicaciones para las políticas internacionales, nacionales y locales en educación y las prácticas de enseñanza de lenguas.

Para comprender las implicaciones en las políticas educativas, partiremos de lo macro, es decir de las implicaciones a nivel nacional en México y las aterrizaremos en los niveles locales, es decir tanto a nivel estado, como a nivel institución educativa. Los resultados que se reportan proporcionan información para reflexionar en el tema de lo que sucede en las aulas de preescolar con relación a la enseñanza de inglés. De igual modo, los hallazgos facilitan información que puede ser considerada para identificar el potencial de uso de estrategias específicas en el aula. En México, en el marco de la educación para todos (UNESCO 2015) se ha puesto especial atención al tema de la cobertura (ver 2.1) y poco se ha hecho en cuanto a calidad educativa. En el mismo apartado, se distingue un considerable esfuerzo por implementar a nivel nacional la enseñanza de inglés mediante la implementación del PNIEB (SEP, 2011), un programa que tiene una sólida construcción teórica, pero que requiere de un modelo educativo que rompa con los paradigmas educativos que han venido funcionando por décadas (ver 2.2). En este contexto, investigaciones como ésta muestran formas diferentes de ejercer la docencia y queda claro que no existe un modelo constructivista puro de enseñanza de lenguas, pero sí se puede aspirar a un modelo centrado en el aprendizaje y fundamentado en el desarrollo biopsicosocial del niño; un modelo que empodere a todos sus

participantes y que considere el entorno de aprendizaje como un factor fundamental que influye en la adquisición de una segunda lengua en niños de preescolar. El MECESL contiene los elementos clave que pueden ser considerados en la política educativa nacional (6.7. p. 168).

Con respecto al nivel político local, en el estado de Colima se pueden implementar programas innovadores de enseñanza de lenguas. Colima, de los estados más pequeños de la República Mexicana, ofrece un espacio en el que se pueden observar programas piloto y analizar su impacto. Sin embargo, impactar en la gestión educativa es un objetivo ambicioso, pero es posible si se tiene un modelo explicativo que permita observar las características del niño, del entorno y las estrategias que se implementan para el logro del aprendizaje de la segunda lengua. En síntesis, lo que el estado podría aprovechar de esta investigación, en asuntos de política educativa, radica en la apertura para incorporar formas holísticas de enseñanza de lenguas, que vean el proceso de enseñanza más allá de como ha sido visto hasta ahora, donde abrir más espacios para que más niños acudan al preescolar no sea la prioridad única, pero sí que haya un mayor esfuerzo por ofertar modelos educativos de calidad.

Las implicaciones para la práctica tienen estrecha relación con las políticas institucionales y la labor docente. El MECESL facilita una visión holística de la enseñanza, donde la educadora y el niño son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el entorno adecuado, es el medio para facilitar la incorporación de nuevos y significativos aprendizajes. La concepción didáctica del docente es fundamental y lo lleva a una ruptura de paradigmas tradicionales de enseñanza de inglés, pero actuar como facilitador de experiencias significativas sigue siendo el reto más fuerte para el docente y el que ofrece mayor resistencia. El MECESL aporta conocimiento sobre este nuevo posicionamiento constructivista en el ejercicio docente centrado en el aprendizaje y cuidando a detalle el desarrollo integral del niño, la integración participativa del personal de apoyo, la flexibilidad de los directivos y el compromiso activo de los padres de familia.

El MECESL tiene potencial para transformarse en un modelo con sugerencias, pero sobre todo, un espacio para que el docente reflexione sobre su propia práctica dentro del marco de este modelo. Eso es algo positivo si consideramos que es precisamente lo que enriquecería la experiencia docente en enseñanza de lenguas. Finalmente, incorporar estrategias de enseñanza de inglés a niños de nivel preescolar, implica un alto

componente afectivo, un nivel considerable de creatividad y una verdadera vocación por la enseñanza y amor a los niños.

7.6. Limitaciones. Cuando los datos hablan es imprescindible escuchar con apertura y hacer los ajustes pertinentes.

En la introducción se habló de las delimitaciones del estudio y sus alcances. En ese apartado se habló del enfoque en las estrategias para enseñar inglés a niños de cinco y seis años. Las limitaciones del estudio fueron más allá, en un principio, el protocolo de investigación se planteó con un enfoque potencialmente mixto, desde una intervención para identificar el impacto del uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de inglés en niños en etapa inicial, es decir de 45 días a 4 años de una estancia infantil. Se pretendía utilizar aplicaciones y recursos TIC para observar sus efectos en los niños de esta edad. La propuesta sufrió ciertos ajustes y se transformó en un estudio de caso para observar el uso de las TIC en el aprendizaje de inglés a niños de preprimaria y se realizó el primer acercamiento al objeto de estudio. Ese primer acercamiento identificó que los usos de las TIC en la enseñanza de inglés eran incipientes y aportaban muy poco al estado del conocimiento (pp. 188-189). Con la esperanza de mejorar el escenario se implementó un curso de capacitación en las buenas prácticas de enseñanza con el uso de las TIC. La respuesta tuvo efectos favorables en unas educadoras del colegio, las cuales no daban clases en preprimaria. Se observó que valdría la pena realizar ajustes en el objeto de estudio, las preguntas y los objetivos de investigación.

Si bien el escenario inicial fue dramático y confuso, se considera como enriquecedor desde la perspectiva de la investigación en educación. Se trata de observar un fenómeno, no como nos gustaría que pasara, pero sí con la mirada muy enfocada en lo que sucede que pueda aportar conocimientos nuevos. A las limitaciones anteriores, se suman la complejidad del tema y las implicaciones de modificar el objeto de estudio. Hacer un ajuste de esta envergadura en el quinto semestre de la formación doctoral es más que una limitación, es un reto que conlleva mucho trabajo para desechar lo que es irrelevante y construir un nuevo escenario para el objeto de estudio recién emergido. Estos ajustes suelen suceder con relativa frecuencia en las investigaciones realizadas por investigadores en proceso de formación. Los cambios no fueron menores, implicó modificar el estado del arte y nuevos acercamientos para observar el fenómeno desde la nueva perspectiva. Se recogieron nuevos datos y se hizo un ejercicio de análisis más fundamentado y metódico.

Los datos hablaron de la necesidad de modificar el marco teórico y desechar las teorías que no eran relevantes. Los datos también reportaron la necesidad de profundizar en el análisis y entonces se ajustó también la metodología para incluir un análisis desde la teoría fundamentada. Esos tropiezos iniciales dieron origen a un objeto de estudio consolidado, enfocado en las estrategias para la enseñanza de inglés a niños de cinco y seis años de edad. Es con este objeto de estudio, complejo y enfocado, con el que se construye este documento de reporte final.

Ni el tiempo, ni la complejidad, ni la disponibilidad de recursos fueron limitaciones. Faltó mencionar que como parte del convenio con las instituciones patrocinadoras, que apoyaron este proyecto de formación doctoral, me dediqué de tiempo completo a la investigación a partir del cuarto semestre, lo que constituyó un elemento clave para lograr concluir el estudio en tiempo y forma, a pesar de todo lo que implicó. Es complicado identificar limitaciones por parte del colegio, pues ellos abrieron las puertas, dieron acceso total, respondieron a todos los cuestionamientos y facilitaron espacios para compartir los hallazgos. Hubiera sido importante seguir la investigación enfocado en las TIC y posiblemente hacer una intervención sólida desde el papel de observador participante, como parte del caso, pero eso más que una limitación es un deseo frustrado. Considero que en asuntos de investigación, lo que nos limita nos hace más fuertes y el tema queda en lista de espera para futuros abordajes.

7.7. Investigaciones posteriores sobre las implicaciones del uso de las TIC para enseñar inglés en preescolar y la aplicación del MECESL.

Partiendo de la última idea del apartado anterior, pienso que una posible futura investigación podría ser en profundizar en el uso de las TIC para la enseñanza de inglés en preescolar, especialmente en los usos constructivistas de las TIC, que enriquezca el estado del conocimiento en cuanto a los roles docentes, de los niños, de los padres de familia y de la infraestructura como facilitadora del aprendizaje significativo de lenguas, lo que requeriría un ambiente escolar con mayor uso de las TIC que el caso descrito. Teniendo el MECESL, se podría hacer un abordaje de un objeto de estudio enfocado en las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo desde la perspectiva ecológica del desarrollo, que considere al ser humano (niño de preescolar) como un ente biopsicosocial, lo que requeriría profundizar más en el ambiente del hogar y de entorno social de los niños. También queda abierta la posibilidad de hacer investigación desde la Cristalización, con

una visión que reduzca las dualidades establecidas como paradigmas sagrados en la investigación (cuali-cuanti, ciencia-arte). Adicionalmente quedan como propuestas de investigación los siguientes temas:

- Encuesta para identificar los modelos de enseñanza de lenguas en la localidad con fines descriptivos y explicativos, desde un enfoque mixto que aporte datos cuantitativos sobre frecuencia de uso de las estrategias MECESL e información relevante sobre las formas de uso y razones desde el enfoque cualitativo.
- Profundizar en las características de cada una de las estrategias y los elementos en común que comparten los entornos educativos donde se enseña inglés a niños.
- Estudiar el fenómeno enfocado en el aprendizaje, implica una visión complementaria de este estudio el cual se centró en la enseñanza.
- Profundizar en el famoso currículo oculto de las instituciones donde se enseña inglés para niños.
- Realizar estudios comparativos entre instituciones de contextos socioeconómicos diversos para identificar el efecto que tiene el entorno en el que sucede la enseñanza aprendizaje de lenguas.
- Profundizar, desde la investigación en acción, en los efectos que tiene en el aprendizaje de inglés en niños de preescolar el uso de un modelo educativo como el MECESL.
- Realizar estudios enfocados en los diferentes actores, en su formación y vocación docente y el efecto que sus creencias o su concepción didáctica tiene en la enseñanza y el aprendizaje de inglés.
- Realizar un estudio con perspectiva de género enfocado en el rol de la docente como facilitadora del aprendizaje de lenguas.
- Realizar un estudio comparativo entre la educación del niño de preescolar, con respecto al aprendizaje de lenguas, en el sistema privado y el sistema público.
- Profundizar en los roles de los actores en un entorno de enseñanza con apoyo de las TIC.
- Realizar estudios de satisfacción con el modelo de enseñanza de la institución desde diversas perspectivas metodológicas (cuali-cuanti-mixto).

La lista podría seguir, pues el tema de investigación es retador y muy apasionante, sin embargo, es pertinente concluir este apartado dejando abierta la posibilidad a que el lector considere desarrollar su propia temática a partir de las anteriormente propuestas.

El capítulo final de este reporte de investigación fue revisado desde la metáfora de las dendritas para identificar las sinapsis que suceden entre los hallazgos y el marco teórico construido para efectos de la discusión. El capítulo demostró que se han respondido las preguntas de investigación y el problema. También quedó claro que se cumplieron los objetivos de la investigación y que se puede investigar a mayor profundidad el tema. La complejidad del tema y la multiplicidad de formas en que se puede abordar, representan un reto para futuras investigaciones. Las estrategias didácticas para la enseñanza de lenguas son una invitación para conocer a mayor profundidad los diferentes ángulos del fenómeno y un reto para hacerlo desde perspectivas innovadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdelhalim, S. M. (2015). Children literature based program for developing EFL primary pupils' life skills and language learning strategies. (D. 10.5539/ELT.V8N2P178, Ed.) *English Language Teaching*, 8 (2), 178-195.
- Adler, M. A. (2015). Early childhood challenge: preparing high-quality teachers for a changing society in the USA. In L. Huo, & D. 10.1007/978-3-662-44986-8_7 (Ed.), *Early childhood education in three cultures*. Berlin, Alemania: New Frontiers of Education Research.
- Al Malihi, J. F. (2015). Saudi EFL teachers' readiness and perceptions of young learners teaching at elementary schools. *English Language Teaching*, 8 (2), 86-100.
- Albert Gómez, M. (2007). *La investigación Educativa: Claves teóricas*. Aravaca, Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas en Alemania. *Revista de Lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 6-23.
- Álvarez Diez, M. V. (01 de Noviembre de 2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Dialnet*, 251-256.
- Álvarez-Gayou Jurgerson, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- AMEI. (2006). *La educación de la primera infancia: reto del siglo XXI* (1º ed.). (A. M. Infantiles, Ed.) México D. F., México: Trillas.
- Anema, M. G., & McCoy, J. (2010). *Competency-Based nursing education*. New York, USA: Springer Publishing Company.
- Ansión, J., & Villacorta, A. (2004). *Para comprender la escuela pública: Desde sus crisis y posibilidades*. (1ª edición ed.). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arrizabalaga, M. (09 de octubre de 2012). *ABC.es*. Retrieved 10 de octubre de 2012 from Diario ABS, S.L.: <http://www.abc.es>
- Asher, J. J. (2009). *Learning Another Language Through Actions* (7ª edición ed.). California, USA: Sky Oaks.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. (D. Atkinson, Ed.) New York, USA: Routledge.
- Badri, A., Badri, A., & Badri, G. (2015). The effects of peripheral teaching on Iranian EFL vocabulary improvement. *International Journal of Educational Investigations*, 2 (1), 10-18.
- Baer, A., & Schnettler, B. (2009). Hacia una metodología cualitativa audiovisual: El video como instrumento de investigación social. In A. Merlino, *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (pp. 149-168). Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Cengage Learning.
- Bagiati, A., Yoon, S. Y., Evangelou, D., Magana, A., Kaloustian, G., & Zhu, J. (2015). The landscape of PreK-12 engineering online resources for teachers: global trends. (D. 10.1186/s40594-014-0015-3, Ed.) *International Journal of STEM Education*, 2 (1), 1-15.
- Baley, R., & Tarone, E. (2012). Variationist perspectives. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 41-56). New York, NY, USA: Routledge.
- Bancroft, W. J. (1999). *Suggestopedia and language acquisition: variations on a theme*. Amsterdam, The Netherlands: OPA.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the*

Americas (41), 48.

- Barbour, R. (2014). *Introducing qualitative research: A student's guide* (2nd Edition ed.). London, UK: Sage.
- Barrantes Montero, L. G. (2012). La "paranoia constructiva" aplicada a la educación (El caso de la enseñanza-aprendizaje del inglés). *Revista Electrónica Educare* , 16 (2), 131-142.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., & Santibáñez, L. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management* . Washington, DC, USA: The World Bank.
- Bayley, R., & Tarone , E. (2012). Variationist perspectives. In S. M. Gass, & A. Mackey, *The routledge handbook of second language acquisition* (pp. 41-56). New York, NY, USA: Routledge.
- Bazdresch Parada, M. (2006). Los retos de la intervención en la práctica educativa. *Congreso Estatal de Investigación Educativa* (p. 7). Guadalajara, Jalisco; México: CEIE.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. (J. Seaman, Ed.) Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Bernal Vázquez, J., Epelde Larrañaga, A., Gallardo Vigil, M. A., & Rodríguez Blanco, Á. (2010). La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *CiDa: II Congés Internacional de didàctiques 2010* (pp. 345-350). Granada: Universidad de Granada.
- Berry, R. (1991). *Collins COBUILD english guides 3:articles. Helping learners with real English*. London, UK: HarperCollins Publishers.
- Biografías y Vidas. (15 de enero de 2006). <http://www.biografiasyvidas.com/>. (S. 7. Friday, Producer, & Producciones Biografías y Vidas) Retrieved 07 de Septiembre de 2012 from biografiasyvidas.com: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/frobel.htm>
- Blaine, R. (1990). *Look, I can talk!: Student book in English*. (A. J. James, Ed.) California, USA: Sky Oaks.
- Blanco, J. (28 de febrero de 2012). La educación en Finlandia. *La jornada* , p. 9.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley , California, USA: University of California Press.
- Bobes Leon, V. (2004). buscando al actor: La intervención sociológica. In M. Tarrés, & M. Porrúa (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. ciudad de México, D.F., México: FLACSO México.
- Booth, W. C., Colomb, G. C., & Williams, J. M. (2008). *The craft of research* (3rd ed. ed.). London, UK: The University of Chicago Press.
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Bradley, G. (2010). The Convergence Theory on ICT, society and human beings - towards the good ICT society. *Triple C, cognition, communication, co-operation* . , 8 (2), 183-192.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós Trensiones.
- Brophy, J. (2002). *La Enseñanza*. (S. d. SEP, Ed.) D.F. , MÉXICO: SEP.
- Bruner, J. S. (1992). *Acts of meaning*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Burke, J. (1989). *Competency based education and training*. Barcombe, East Sussex, UK: The Falmer Press.
- Burnett, R., Consalvo, M., & Ess, C. (2010). *The handbook of Internet studies*. Singapore : Blackwell Publishing Ltd. .
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*.

Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.

- Canga Alonso, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil . *Revista Iberoamericana de Educación* , 60 (3), 1-10.
- Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2012). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (OEI, Ed.) Madrid, España: Fundación Santillana.
- Castañeda Rodríguez, C. I., & Cruz Gayosso, D. M. (2012). Importancia del desarrollo de competencias en la adquisición del idioma inglés. *7º Foro de centros de Idiomas y Centros de Autoacceso*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* . (U. M. Marcos, Producer) Retrieved 28 de Octubre de 2013 from http://sisbid.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/leng_niño/caratula.htm
- Chang, M. L. (2004). *Classroom management in photographs*. New York, NY, USA: Scholastic.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2ª edición ed.). London, UK: Sage.
- Chen, S. H., Main, A., Zhou, Q., Bunge, S. A., Lau, N., & Chu, K. (2014). Effort control and early academic achievement of Chinese American children immigrant families. (D. 10.1016/J.ECRESQ.2014.08.004, Ed.) *Early Childhood Research Quarterly* .
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (3ª edición ed.). Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Kairós S. A.
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. México, D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación: modelos de identificación de buenas practicas*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education* (6ª edición ed.). New York, NY, USA: Routledge.
- Colby, J., & Witt, M. (2000). *Defining Quality in Education*. New York, NY, USA: UNICEF.
- Coll, C. (2008). *Escritorio Educación*. (Ministerio de Educación de Argentina) Retrieved 02 de 01 de 2015 from [www.educ.ar/escritoriomdyh,educ.ar/recursos/articulos/aprender_y_enseñar_con_tic.pdf](http://www.educ.ar/www.educ.ar/escritoriomdyh,educ.ar/recursos/articulos/aprender_y_enseñar_con_tic.pdf)
- Coll, C. (2012). Aprender y enseñar con la TIC: expectativas, realidad y potencialidades. In R. Carneiro, J. C. Toscano, & T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 113-126). Madrid, España: Santillana.
- Colmenero Vicente, P. (2011). Introducción de las TIC en las aulas de secundaria en extremadura. In J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López, & A. Vázquez Gutiérrez, *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI innovación con TIC*. Madrid, España: Ariel S.A.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación* , 3 (4), i-vii.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4ª edición ed.). London, UK: Hodder Education.
- Coon, D., & Mitterer, J. O. (2010). *Introducción a la psicología: el acceso a la mente y la conducta* (12ª edición ed.). Ciudad de México, México: Cengage Learning.
- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2013). Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities. (B. Paltridge, & A. Mahboob, Eds.) *Tesol Quarterly* , 48 (4), 738-762.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.

- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de la psicología* (3ª edición ed.). Córdoba, Brujas, Argentina: Editorial Brujas.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (9ª edición ed.). Ciudad de México, México: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3ª edición ed.). Los Angeles, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Cummins, J., & Persad, R. (2014). *Teaching through a multilingual lens: the evolution of EAL policy and practice in Canada*. Retrieved 29 de mayo de 2015 from Education Matters: <https://www.educationmatters.ca/>
- Daniel, S. M. (2015). Empathetic, critical integration of multiple perspectives: a core practice for language teacher education? *TESOL Journal*, 2 (6), 148-176.
- Davidson, C. (2012). The social organization of help during young children's use of the computer. *Contemporary issues in early childhood*, 13 (3), 187-199.
- Davis, B., & Degotardi, S. (2015). Educator's understanding of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. (D. 10.1177/1476718X14538600, Ed.) *Journal of Early Childhood Research*, 13 (1), 64-78.
- Day, R. A., & Gastel, B. (2011). *How to write and publish a scientific paper* (7ª edición ed.). Santa Bárbara, California, USA: Greenwood.
- De la Cuesta-Benajuamea, C. (2011). *elsevier, revista de enfermería clínica*. From elsevier.es: <http://zl.elsevier.es/es/revista/enfermería-clínica-35/>
- DeKeyser, R. (2012). Age effects in second language learning. In S. M. Gass, & A. Mackey, *The routledge handbook of second language acquisition* (pp. 442-460). New York, NY, USA: Routledge.
- Del Rincón, D. A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Madrid, España: Dykinson.
- Delgado Fuentes, M. A. (2009). Identidades culturales y profesionales en educación inicial: reflexiones desde la investigación sobre las condiciones que hacen significativo el involucramiento de adultos en programas de atención a la infancia. *2do. Congreso Mundial, 9º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey.
- Dell Clark, C. (2011). *In a younger voice: doing child-centered qualitative research*. New York, USA: Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Collecting and interpreting qualitative materials* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th edition ed.). Los Angeles, California, USA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Strategies of qualitative inquiry* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *The landscape of qualitative research* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- DGME. (2011). *Estudio para la generación de indicadores y determinación de línea base para la evaluación del impacto social del programa Enciclomedia*. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Materiales Educativos (DGME). México: SEP.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1993). El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructiva. *Educar*, 1 (4), 24-40.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista* (3ª edición ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

- Díaz Barriga, F., Hernández , G., & Rigo, M. A. (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo*. Cd. de México, México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz De Salas, S. A., Mendoza Martínez, V. M., & Porras Morales, C. M. (2011). Una guía para elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra* (75).
- Díaz Gutiérrez, M., & Flores Vázquez , G. (2010). *México en Pisa 2009*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. México: INEE.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª edición ed.). México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Duff, P. A. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). New York, NY, USA: Routledge.
- EACEA. (2009). *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades social y culturales*. Bruselas, Bélgica: Eurydice.
- Eckman, F. R. (2012). Second language phonology. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 91-105). New York, NY, USA: Routledge.
- Edwards Risopatrón, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el caribe (OREALC).
- EFA Global Monitoring Report 2005. (2004). Understanding Education quality. In *Education for all THE QUALITY IMPERATIVE* (pp. 27-37). Paris, France: Graphoprint.
- EFA Global Monitoring Report. (2006). *Strong Foundations Early childhood care and education*. Paris, France: UNESCO.
- EFA Global Monitoring Report. (2012). *Youth and skills Putting education to work* (2ª ed.). Paris , France: UNESCO Publishing.
- Egbert, J., & Neville, C. (2015). Engaging K-12 language learners in media literacy. *TESOL Journal* , 2 (6), 177-187.
- Egido Gálvez, I. (1999). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Ibero-Americana de Educación* (022), 119-154.
- Eisenhart, M. (2001). Educational Ethnography Past, Present and Future: Ideas to think with. *Educational Researcher* , 30 (8), 16-27.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego* (Vol. XXII). (V. Uribe, Trans.) Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Ellinger, A. D., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2013). *Case study research methods*. (R. A. Swanson, & E. F. Holton, Eds.) San Francisco, California, USA: Berrett-Koehler Publishers.
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging Crystalization in qualitative research: An introduction*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition* (9ª Edición ed.). Hong Kong: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research & language pedagogy*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Elvir , A. P., & Asensio , C. L. (2006). *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas* . United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, EFA Global Monitoring Report . Paris: UNESCO.
- Engleby, E. (2013). *Early Childhood studies: A social science perspective*. New York, NY, USA: Bloomsbury.
- EPT/PRELAC. (2008). *Situación Educativa de américa Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el

- Caribe UNESCO Santiago. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Escalante Gómez, E. (2013). *Elaborar una tesis: las verbalizaciones*. Kindle DX para Mac: Tomado de Amazon.com.
- Escalante Gómez, E. (2013). *Hermenéutica e investigación cualitativa*.
- Escalante Gómez, E. (2013). *Hermenéutica e investigación cualitativa*. Kindle DX for Mac.: Tomado de Amazon.com.
- Fatemeh, A. M., Manije, Y., Hossein, B., & Arman, N. (2015). Intentional vs. incidental vocabulary learning through games by young EFL Persian speakers. (D. 10.5861/ijrset.2015.943, Ed.) *International Journal of Research in Educational Technology*, 4 (1), 23-34.
- Fernández, T. (2003). *Tres Estudios sobre Determinantes Sociales del Rendimiento Escolar*. Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa. México: INEE.
- Finlay, L., & Gough, B. (2003). *Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Company.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (2ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4ª ed.). Los Angeles, CA, USA: Sage.
- Flores T., G. (2006). Hacia una Conceptualización de Investigación Educativa. *Congreso Estatal de Investigación educativa* (p. 16). Guadalajara, Jalisco., México: CEIE.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research*. thousand Oaks, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trans.) Madrid, España: Siglo XXI.
- Freyberg, M. L. (2006). *Second language learning theories - The behaviouristic approach as the initial theory towards modern researches*. Munich, Alemania: GRIN.
- Fuica, M. A., & Soto-Barba, J. (2014). Ajustes fonético-fonológicos en niños(as) de 4 a 5 años que aprenden inglés como segunda lengua. *Literatura y Lingüística* (30), 238-299.
- García, R. (. (2001). *Redalyc.org*. (E. S. 615-620, Ed.) Retrieved 14 de Abril de 2014 from <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805701>> ISSN 0185-4186
- Genesee, F. (2015). Muths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology*, 56 (1), 6-15.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares-Corredor S.A.
- Giraldo Vargas, M. L. (2011). Las TIC integradas en el currículo de infantil. In J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López, & A. Vázquez Gutiérrez, *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI innovación con TIC* (p. 437). Madrid, España: ARIEL S.A.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). *Segundo Informe de Gobierno*. Gobierno Federal, Presidencia de la República. Cd. de México: Talleres Gráficos de México.
- Gobierno del Estado de Colima. (2014). *Cuarto Informe de Gobierno*. Informe de labores, Gobierno del Estado de Colima, Colima.
- Gómez Buendía, H. (s/f). *Educación: La agenda del siglo XXI*. Naciones Unidas, Programa de Naciones Unidas para el desarrollo. New York: UN.
- González, M. (22 de Noviembre de 2010). *Cuaderno Intercultural*. Retrieved 21 de Septiembre de

- 2012 from www.cuadernointercultural.com: <http://www.cuadernointercultural.com/tic-y-ensenanza-de-lenguas>
- Gordillo Santofimia, L. M. (2011). Estrategias metodológicas: la comprensión en la clase de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 6 (40), 1-10.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: an introduction*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Grenier, M. E. (n.d.). *La estimulación temprana: un reto del siglo XXI*. Retrieved 28 de 08 de 2012 from Organización de Estados Iberoamericanos: http://www.oei.es/inicial/articulos/estimulacion_temprana_reto_siglo_xxi.pdf.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in succesful language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Guerrero Ibáñez, C. (10 de Diciembre de 2014). La utilidad del apoyo extraescolar para el aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa. *Tesis de Fin de Grado (1-54)*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Gundermann Kröll, H. (2004). Dos Métodos que traspasan fronteras: El Método de Estudios de Caso. In M. Tarrés, & M. Porrúa (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Ciudad de Mexico, D.F., México: FLACSO México.
- H. Congreso de la Unión. (2001). *Dictamen*. Poder Legislativo de los Estados Unidos Mexicanos, Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública. México: H. Congreso de la Unión.
- Hamari, J., & Nousiainen, T. (2015). Why do teachers use game-based learning technologies? The role of individual and instructional ICT readiness. *The 48th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii: HICSS.
- Hardison, D. M. (2012). Second Language speech perception: a across-disciplinary perspective on challenges and accomplishments. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 349-363). New York, NY, USA: Routledge.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching* (4ª edición ed.). Harlow, Essex, UK: Pearson Longman.
- Hatami, S. (2015). Teaching formulaic sequences in ESL classroom. *TESOL Journal*, 2 (6), 112-129.
- Heift, T., & Chapelle, C. A. (2012). Language learning through technology. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 555-570). New York, NY, USA: Routledge.
- Heift, T., & Chapelle, C. A. (2012). Language learning through technology. In S. M. Gass, & A. Mackey, *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 555-570). New York, NY, USA: Routledge.
- Hernández Corona, G. (2004). *Gregorio Torres Quintero* (1ª edición ed.). Colima, Colima, México: Universidad de Colima.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999). Los métodos de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 141-153. Alcalá: Encuentro.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª edición ed.). Perú: McGraw-Hill.
- Hernardo, J. D. (2012). *Diccionario de hermenéutica, una guía concisa de términos, nombres, métodos, y expresiones*. Springfield, Missouri, USA: Gospel Publishing House.
- Herrera, M., & Hojel, B. (1998). *Balloons student book level 1*. NY, USA: Longman.
- Hinkel, E. (Ed.). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey, USA: Routledge.
- Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: the task for deaf children. *Cognition*, 132, 229-242.

- Howie, D. (2011). *Teaching students thinking skills and strategies: A framework for cognitive education in inclusive settings*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Huete García, C., & Morales Ortiz, V. (2003). *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. (S. Nausícaä Edición Electrónica, Ed.) Murcia, España: Servicio de Publicaciones y Estadísticas.
- INEE. (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2010). *El derecho a la educación en México*. (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, Ed.) México, D.F., México: INEE.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Juan Rubio, A. D., & García Conesa, I. M. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6 (3), 169-185.
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2011). *Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital* (6ª edición ed.). Ciudad de México, Mexico: Cengage Learning.
- Kao, S. M. (2015). Narrative development of children. In D. 10.1007/978-981-287-191-6_3 (Ed.). SpringerBriefs in Education.
- Ke, I.-C. (2014). The impacts of English on Taiwan's elementary curriculum: homeroom teachers' perspectives. *Transnational Curriculum Inquiry*, 2, 25-47.
- Khatib, M., & Daftarifard, P. (2013). The effect of reading poems on learners' reading motivation. *Journal of Literature, Culture and Media Studies*, 9 (8), 191-203.
- Kist, W., & Pytash, K. E. (2015). "I love to flip the pages": preservice teachers and new literacies within a field experience. *English Education*, 47 (2), 131-167.
- Klop, D., Visser, M., Booysen, L., Fourie, Y., Smit, D., & Van der Merwe, H. (2013). The effect of shared visual context during the presentation of elicitation stimuli on narratives of young children with and without language impairment. (D. 10.5774/42-0-144, Ed.) *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 42, 1-14.
- Koda, K. (2012). Development of second language reading skills. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 303-318). New York, NY, USA: Routledge.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: insights from the research* (2ª edición ed.). Portsmouth, NH, USA: Heinemann.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Southern, California, USA: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York, USA: Longman.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach. language acquisition in the classroom*. Oxford, UK: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, California, USA: Alemany Press Inc.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2ª edición ed.). New York, NY, USA: Routledge.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Speaking and writing tasks and their effects on second language performance. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 364-378). New York, NY, USA: Routledge.
- Kumar, S., & Tammelin, M. (2008). *Integrar las TICs en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas: una guía para instituciones educativas europeas de secundaria, universidad y*

- educación para adultos*. Linz, Alta Austria, Austria: Johannes Kepler Universität Linz.
- Kumar, S., & Tammelin., M. (21 de Septiembre de 2008). Integrar las TIC en la enseñanza/aprendizaje de Segundas Lenguas. Una guía para instituciones educativas Europeas de secundaria, universidad y educación para adultos. Linz, Austria: Johannes Kepler Universität Linz.
- L'écuyer, J. (2001). La evaluación en la enseñanza superior. *Revista Diálogo Educativo* , 2 (4), 1-26.
- Lacan, J. (1992). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural and second language learning research: an exegesis. In E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning*. London, UK: Laurence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2ª edición ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2012). Complexity Theory. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 73-88). New York, NY, USA: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3ª edición ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, España: Gredos.
- Latapí Sarre, P. (2008). *Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad* (2ª ed.). Colima, Colima, México: Universidad de Colima.
- Laufer, B., & Nation, I. (2012). Vocabulary. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 163-176). New York, NY, USA: Routledge.
- Lee, L. (2015). Digital media and young children's learning: a Case study of using iPads in american preschools. (D. 10.7763/IJIEET.2015.V5.643, Ed.) *International Journal of Information and Education Technology* , 5 (12), 947-950.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4ª edición ed.). Oxford, UK: Oxford.
- Lilley, I. M. (2010). *Friedrich Fröebel: A selection from his writings* (1ª edición ed.). New York, USA: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA, USA: Left Coast Press Inc.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Llorente, M. d. (2013). Aprendizaje autoregulado y PLE. *Revista de Educación Mediática y TIC. edmetic* , 2 (1), 63-79.
- Loewen, S. (2012). The role of feedback. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 24-40). New York, NY, USA: Routledge.
- Luck, J. (2013). Actor-Network Theory: A device for remaining participants in educational research. In W. Midgley, P. A. Danaher, & M. Baguley, *The role of participants in education research: Ethics, epistemologies, and methods*. New York, USA: Routledge.
- Mackey, A., Abuhhl, R., & Gass, S. M. (2012). Interactionist approach. In S. M. Gass, & A. Mackey, *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York, NY, USA: Routledge.
- MacWhinney, B. (2012). The logic of unified model. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 211-227). New York, NY, USA: Routledge.

- Magnam, S. S., & Lafford, B. A. (2012). Learning through immersion during study abroad. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 525-540). New York, NY, USA: Routledge.
- Magruder, E. S., Hayslip, W. W., Espinosa, L. M., & Matera, C. (2015). Many languages, one teacher: supporting language literacy development for dual language earners. *Spotlight on Young Children*, 2 (3), 24-32.
- Mahmoudi, H. M., & Jafari, S. S. (2015). Effect of using games in teaching English grammar to young learners by Iranian. *Silvae Genética*, 57 (1), 1-7.
- Marchesi, Á., & Poggi, M. (2010). *Presente y futuro de la educación iberoamericana*. Madrid, España: AECID, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Fundación Carolina.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). *Tejuelo* (5), 54-70.
- McMillan, J. H. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid, Madrid, España: Pearson Educación.
- McPake, J., & Plowman, L. (2010). At home with the future: influence on young children's early experiences with digital technologies. In N. Yelland (Ed.), *Contemporary perspectives on early childhood education* (pp. 210-227). New York, NY, USA: open University Press.
- Mejía Arauz, L., & Sandoval Cortés, S. (1998). Tras las vetas de la investigación cualitativa: . *Perspectivas y acercamiento desde la práctica*. Guadalajara, Jalisco, México: ITESO.
- Mendoza Barraza, L. P. (2011). *Neurolingüística: comunicación y técnicas de servicio*. Grupo Caribe.
- Mercau, M. V. (2009). La enseñanza escolar temprana del inglés. *Casa del tiempo*, V (24), 43-46.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education* (2ª edición ed.). San Francisco, California, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Mexicanos Primero. (2011). *Metas. Estado de la Educación en México 2011*. D.F., México: Mexicanos Primero Visión 2030, A.C.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Millán Chivite, F. (1995). El estadio germinal en la lengua del niño. (C. V. Cervantes, Ed.) *Revista de Filología y sus Didáctica* (18-19), 817-850.
- Miller, T., Birch, M., Mauthner, M., & Jessop, J. (2012). *Ethics in Qualitative research* (2nd ed. ed.). London, UK: SAGE.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Introducción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria*. Madrid, España: Estilo Estu Graf Impresores, S.L.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000): Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España. (n.d.). cvc.cervantes.es. Retrieved 12 de Mayo de 2013 from CERVANTES.es: [Http://cvc.cervantes.es/obref/marco](http://cvc.cervantes.es/obref/marco)
- Miranda López, F., Patrinos, H., & López y Mota, Á. (2007). *Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas*. D.F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.
- Monereo, C. (2004). *The virtual construction of the mind: The role of educational psychology*. Retrieved 17 de Septiembre de 2014 from Interactive Educational Multimedia:

<http://161.116.7.102/iem>

- Monroy Galindo, C. E. (2011). *Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado*. Colima, Colima, México: Universidad de Colima.
- Montazeri, M., Hamidi, H., & Hamidi, B. (2015). A closer look at different aspects of private speech in SLA. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (3).
- Morales Lira, R. (2006). De los referentes empíricos a los objetos de conocimiento. Guadalajara, Jalisco, México: Sistema de Universidad virtual, Universidad de Guadalajara.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación* (343), pp 55-70.
- Morgan-Short, K., & Ullman, M. T. (2012). The neurocognition of second language. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 282-300). New York, NY, USA: Routledge.
- Morgan-Short, K., & Ullman, M. T. (2012). The neurocognition os second language. In S. M. Gass, & A. Mackey, *The routledge handbook of second language acquisition* (Vol. I, p. 609). New York, NY, USA: Routledge.
- Morgan, A., & Siraj-Blatchford, J. (2009). *Using ICT in the early years: Parents and practitioners in partnership*. London, UK: MA Education.
- Morgan, H. (2011). *Early childhood education: history, theory and practice*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia donde va el mundo?* (1ª edición ed.). (Á. Malaina Matrn , Trans.) Móstoles, Madrid, España: Paidós.
- Moura, A. (2015). Using arcade games to engage students in the learning of foreign and mother languages. *European Alliance for Innovation*, 2 (5), 1-14.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos* (1ª ed.). México, D.F., México: Universidad Iberoamericana.
- Muskoya, M. M. (2015). Understanding indoor play in deaf children: an analysis of play behaviours. . (D. 10.4236/PSYCH.2015.61002, Ed.) *Scientific Research Publishing*, 6, 10-19.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L., & Martínez, A. (Enero de 2013). Desarrollo infantil temprano en México: diagnóstico y recomendaciones. *La publicación de bibliografías*, 1(1). (A. Adoum, Ed.) México, DF, México: Banco Interamericano de Desarrollo BID.
- Nagaraj, G. (1996). *English language teaching approaches, methods, techniques*. Himayatnagar, Hyderabad, India: Orient Longman.
- Nagy Hesse-Biber, S. (2010). *Mixed Methods Research: Merging theory with practice*. New York, USA: The Guilford Press.
- Navarro, (2008). *Maestros y familias en la enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria: Propuesta metodológica*. Universidad Cienfuegos, C. *EUMED.net*. Retrieved 12 de Mayo de 2013 from EUMED: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2009a/518/Aprendizaje%20de%20lenguas%20extranjer%20en%20edades%20tempranas.htm>
- Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. (D. Singleton, Ed.) Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2012). Assessing learner knowledge. In S. Gass, & A. Mackey, *Toutledge handbook of second language acquisition* (pp. 572-589). New York, NY, USA: Routledge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies*. OECD, OECD'S DeSeCo Project.

París, Francia: DeSeCo publications .

- OECD. (2010). *Outcomes, PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and outcomes (Volume II)*. OECD, Secretary-General of the OECD . Paris, Francia.: OECD Publications.
- OEI. (2010). *2021 metas educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: OEI.
- Olivero, M. M. (2015). Multilingualism in an EFL practicum: increasing student teacher's pedagogical knowledge. *TESOL Journal* , 2 (6).
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro* (1ª edición ed.). México D.F., México: Random House Mondadori, S. A. de C. V.
- Ordóñez R., C. (2011). Mis primeros pasos con una PDI en el aula. In J. Hernández Ortega , M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López, & A. Vázquez G., *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: Innovación con TIC* (p. 437). Madrid, España: Ariel S.A.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *2021 Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, España: Cudipal.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: OEI.
- Organización Mundial de la Salud; Desarrollo de la primera infancia. (2009). *who.int.org*. (OMS, Producer) Retrieved 12 de mayo de 2013 from who.int: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs332/es/>
- Ornelas, C. (2008). Política, Poder y Pupitres: Crítica al nuevo federalismo educativo. *Innovación Educativa* , 8 (45).
- Orozco Gómez, G., & González, R. (2011). *Una coartada metodológica: abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. Ciudad de México, México: TINTABLE.
- Otero Brabo Cruz, M. D. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática? *ASELE*. IX, pp. 419-426. Madrid: CVC.
- Papalia, D. E., Duskin Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Experience human development* (12ª edición ed.). New York, USA: McGraw Hill.
- Pato, E., & Fantechi, G. (10 de mayo de 2012). Sobre los conceptos de Lengua Extranjera (LE) y Lengua Segunda (L2). *Adquisición del lenguaje* , X . Ciudad de México, México: UAM Azcapotzalco.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. México, D. F., México: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (2001). *The language and thought of the child* (3ª edición ed.). (M. Gabain, & R. Gabain, Trans.) New York, USA: Routledge.
- Piaget, J. (2003). *The psychology of intelligence*. (M. Piercy, & D. E. Berlyne, Trans.) New York, USA: Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. (J. Kagan, Ed., & H. Weaver, Trans.) New York, USA: Basic Books, Inc.
- Pickering, L. (2012). Second language speech production. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 335-348). New York, NY, USA: Routledge.
- Pienemann, M., & Keßler, J.-U. (2012). Processability theory. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 229-246). New York, NY, USA: Routledge.
- Pitts, A. (2013). *Busy teacher*. Retrieved 13 de Mayo de 2013 from busyteacher.org:

[Http://www.busyteacher.org/15490-5-things-say-to-your-class-every-day.html](http://www.busyteacher.org/15490-5-things-say-to-your-class-every-day.html)

- Plaza Montero, J. (2010). *Puericultura* (3ª edición ed.). Madrid, España: Marbán, S.L.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British journal of educational technology*, 36 (2), 145-157.
- Polio, C. (2012). The acquisition of second language writing. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 319-333). New York, NY, USA: Routledge.
- Porter, S. E., & Robinson, J. C. (2011). *Hermeneutics: an introduction to interpretative theory*. Grand Rapids, Michigan, USA: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- PRIE. (2011). *Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Quing, M., & Ching Ha, S. (2015). Teaching young learners english vocabulary with reading-based exercises in real classroom situation. *Porta Linguarum*, 23, 125-138.
- RAE. (2014). *Real Academia Española*. Retrieved 24 de Septiembre de 2014 from Sitio web de la Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=pr%C3%A1ctica>
- Rao, K., & Skouge, J. (2015). Using multimedia technologies to support culturally and linguistically diverse learners and young children with disabilities. In K. Heider, & M. R. Jalongo, *Young children and families in the information age: applications of technology in early childhood*.
- Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M., & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 77 (2), 302-316.
- Reynaga H., E., Guzmán M., G., & López Álvarez, G. (2006). Impacto de Enciclomedia en la práctica docente en educación primaria. . *Congreso Estatal en Investigación Educativa* (p. 13). Guadalajara, Jalisco., México: CEIE.
- Ribeiro, S. (2015). Digital storytelling: an integrated approach to language learning for the 21st century student. *TEWL Journal*, 15 (2), 39-53.
- Rice, R. E., & Katz, J. E. (2003). *Science Direct*. Retrieved 16 de Mayor de 2013 from sciencedirect.com: <http://www.sciencedirect.com>
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approachs and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2ª edición ed.). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (1996). *Handbook of second language acquisition*. San Diego, California, USA: Academic Press Inc.
- Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (1996). *Handbook of second language acquisition*. San Diego, California, USA: Academic Press Inc.
- Rivas Meza, R. (2008). ¿Evaluando o midiendo? *Educere*, 12 (40), 19-22.
- Rivera Aguilera, A. B. (2009). La concepción didáctica del docente y los materiales didácticos digitales: voz, texto y producción de profesores universitarios. México, DF, México: Universidad Iberoamericana.
- Robert, P. (2007). *La educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso "Cada alumno es importante"*. Colegio Nelson Mandela, Clarensac, Gard, Francia, Dirección General. Clarensac: Eraser.
- Robinson, A., & Saxby, K. (2010). *Fun for starters*. London, UK: Cambridge University Press.

- Rodríguez Martínez, M. (30 de 06 de 2012). *Espacio Latino*. Retrieved 20 de 03 de 2013 from espaciolatino.com: <http://espaciolatino.com/>
- Roessingh, H. (2014). TBL, and teacher preparation: toward a curriculum for pre-service teachers. *TESL Canada Journal*, 31 (8), 157-174.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Rueda C., M. C., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 21-28.
- Rueda Castaño, M. C., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, XXXVI (143), 21-28.
- Rueda Cataño, M., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 21-28.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (5ª ed., Vol. 15). Bilbao, España: DEUSTO.
- Saad, A. M. (1991). *La palabra y magia personal*. Ciudad de México, México: Grupo Ed. Iberoamérica.
- Sagalowitz, N., & Trofimovich, P. (2012). Second language processing. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 179-192). New York, NY, USA: Routledge.
- Saleebey, D. (2001). *Handbook of Infant Biopsychosocial Development*. NY, USA: Columbia University Press.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Institute of Education, Office for Standards in Education (OFSTED). London: University of London.
- Sample, E., & Michel, M. (2014). An exploratory study into trade-off effects of complexity, accuracy, and fluency on young learner's oral task repetition. *TESL Canada Journal*, 31 (8).
- Sánchez Puente, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. In R. Sánchez Puente, *Formular proyectos para innovar la práctica educativa* (pp. 17-39). Mexico: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, J. (2005). *La participación en clase* (Vol. 2). Colima, México: Técnico y cultura.
- Sanchidrián, C., & Ruiz Barrio, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona, Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S. L.
- Sancho Passe, A. (2013). *Dual-Language Learners: Strategies for teaching English*. St. Paul, MN, USA: Redleaf Press.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. (J. M. Cejudo, Ed.) México, DF, MÉXICO: McGraw.
- Santos Miranda-Pinto, M., & Osório, A. J. (2008). Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum. (OEI, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 9 (46), 1-12.
- Sardelich, M. E. (2006). *Las nuevas tecnologías en educación. Aplicación e integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo curricular* (1ª edición ed.). Madrid, España: Ideaspropias Editorial.
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education*. New Haven, London, UK: Yale University Press.

- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. *Colección Interamer* (32).
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. New York, USA: Longman.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J., & Silverman, D. (2004). *Qualitative research practice*. (C. Seale, Ed.) London, UK: SAGE Publications.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés. *Fundamentos curriculares, preescolar, primaria, secundaria*. (1). (G. L. Galicia, Ed.) Ciudad de México, México.
- SEDESOL. (2012). *Informe de rendición de cuentas de la Administración Pública Federal APF 2006-2012*. Gobierno Federal, Secretaría de Desarrollo Social. Cd. de México: SEDESOL.
- SEP. (2004). *Programa enciclomedia: documento base*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: SEP.
- SEP. (2011). *PNIEB: fundamentos curriculares*. Cd de México, México: SEP.
- Sereno, T. (2006). La formación docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza. *Congreso Estatal de Investigación Educativa* (p. 10). Guadalajara, Jalisco., México: CEIE.
- Seville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2ª edición ed.). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Shawer, S. F. (2015). Four language skills performance, academic achievement, and learning strategy use in preservice teacher training programs. (M. DelliCaprini, Ed.) *TESOL Journal* , 6 (2).
- Silverman, D. (2011). *Qualitative research* (3rd ed. ed.). London, UK: SAGE.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4th edition ed.). (K. Metzler, Ed.) Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- SITEAL 2010. (2010). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. UNESCO, International Institute for Educational Planning. Buenos Aires, Argentina: Talleres Trama S.A.
- SITEAL 2011. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. : Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPe-Unesco, 2011., Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Buenos Aires, Argentina.: IIPe - UNESCO Buenos Aires.
- Skehan, P. (2012). Language aptitud. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 381-395). New York, NY, USA: Routledge.
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Bolaños Martínez, R. (2011). *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)* (2ª Edición ed.). México, Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Solovieva, Y. (Junio de 2013). El desarrollo del enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. *Cultura y educación* , 131-151.
- Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (1ª edición ed.). México D. F., México: Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. Distrito Federal, Cd. de México, México: Trillas.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos* (2ª edición ed.). Madrid, España: Morata.
- Su, S.-C., & Liang, E. (2015). Using subtitled animated cartoons and textbook-based CDs to test elementary students' English listening and reading comprehension in a cram school. (D. 10.7575/aiac.ijalel.v4n.1p.106, Ed.) *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* , 4 (1).
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicaciones en las trayectorias profesionales .

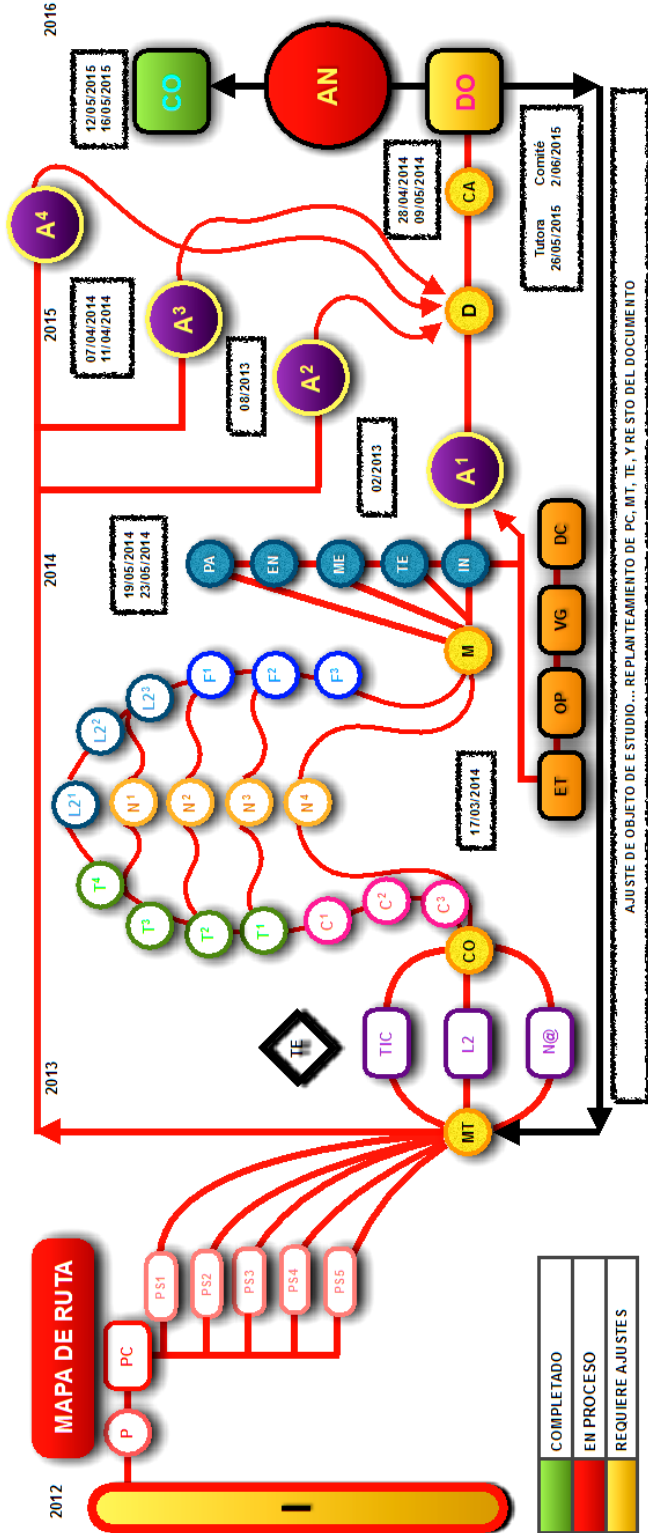
- Perfiles Latinoamericanos*, 10 (21), 117-141.
- Tedick, D. J., Christian, D., & Williams Fortune, T. (2011). *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*. Salisbury, UK: Short Run Press Ltd.
- Tekin, A. K. (2015). Early EFL education is on the rise in Oman: a qualitative inquiry of Parental beliefs about early EFL learning. *English Language Teaching*, 8 (2), 35-43.
- Thakarar, G. (2015). Literature in EFL/ESL classroom: a multifaceted practice in ELT. *Research Scholar*, 3 (1), 414-421.
- Thiselton, A. C. (2009). *Hermeneutics: an introduction*. Gran Rapids, Michigan, USA: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Tirado, F., Martínez, M. Á., Covarrubias, P., López, M., Quezada, R., Olmos, A., et al. (2010). *Psicología Educativa. Para afrontar los desafíos del siglo XXI* (1ª ed.). México D. F., México: McGraw-Hill.
- Torres, M. V. (2008). *Intervenciones Tempranas: El futuro de los bebés en el terreno de las decisiones y las acciones clínicas*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Torres, S. V. (2010). *Biblioteca de documentos virtuales UNAM*. Retrieved 29 de Mayo de 2015 from [Biblioweb.tic.unam: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_20.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_20.htm)
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First Language use in second and foreign language learning*. (D. Singleton, Ed.) Bristol, UK: Multilingual Matters.
- UNESCO. Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. New York. (1990). *UNESCO.ORG*. Retrieved 12 de Mayo de 2013 from UNESCO: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (2000). *UNESCO.ORG*. Retrieved 12 de Mayo de 2013 from UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. París, Francia: UNESCO.
- United Nations. (2005). *Understanding knowledge societies: In twenty questions and answers with the index of knowledge societies*. New York, USA: United Nations.
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching: Practice and theory* (2ª edición ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 396-409). New York, NY, USA: Routledge.
- Üstünel, E., & Öztürk, S. (2014). The impact of cultural enriched classes on young learners. *ELT Research Journal*, 3 (4), 222-244.
- VanPatten, B. (2012). Input processing. In S. M. Gass, & A. Mackey, *Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 268-281). New York, NY, USA: Routledge.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. New York, New York, USA: Continuum.
- Vassallo de Lopes, M. I. (2003). *Investigación en Comunicación: formulación de un modelo metodológico*. Naucalpan de Juárez, Estado de México, México: Esfinge.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2005). *Retos de la educación básica en América Latina: prioridades para la ayuda oficial al desarrollo*. Madrid, España: Fundación Carolina - CeALCI.
- Vygotsky, L. (2014). *Play and its role in the mental development of the child*. (D. Webb, Ed.)

Psychology Classics.

- Walker, N., Sanderson, C., Robbins, J., Jewett, P., Hanko, J., Davis, B., et al. (2015). Insights and inquiries into children's and young adult literature. *Language Arts*, 92 (3), 208-213.
- White, L. (1996). Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia, *Handbook of second language acquisition* (p. 764). San Diego, California, USA: Academic Press Inc.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London, UK: Collins ELT.
- Winston, J. (2015). Second language learning through drama: practical techniques and applications. *TESOL Journal*, 2 (6), 102-117.
- Yanez, C. (2014). Hispanic children: pioneers for cultural change. In J. Bryan (Ed.), *Proceedings of the National Conference on Undergraduate Research (NCUR)*. Kentucky: NCUR.
- Yangin, G. E., & Asik, A. (2015). Enriching microteaching in teaching english to young learners (TEYL): an action research. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2 (2), 26-41.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4^a edición ed., Vol. VI). Los Angeles, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Yule, G. (2004). *El lenguaje*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Zamora Zumbado, D. (2012). *La evaluación de la niña y del niño en educación preescolar*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia EUNED.

ANEXO 1: MAPA DE RUTA

[REGRESAR](#)



COMPLETADO
EN PROCESO
REQUIERE AJUSTES

NOMENCLATURA

E	ESTACIÓN	E	ESTACIÓN
I	Todo inicia con una idea	C ³	Gestión
P	Problematicación	F ¹	Usos
PC	Pregunta central	F ²	Percepciones
PS1	Pregunta Subsidiaria 1	F ³	Entorno familiar
PS1	Pregunta Subsidiaria 2	M	MÉTODOLOGÍA
PS1	Pregunta Subsidiaria 3	PA	PARADIGMA
PS1	Pregunta Subsidiaria 4	EN	ENFOQUE
PS1	Pregunta Subsidiaria 5	ME	METODO
MT	Marco Teórico	TE	TÉCNICAS
TE	Se definen temas	IN	INSTRUMENTOS
CO	Conceptos desde la teoría	ET	ENTREVISTA

T ¹	Buenas Prácticas	OP	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
T ²	Tipos de TIC	VG	VIDEOGRABACIÓN
T ³	TIC en enseñanza	DC	DIARIO DE CAMPO
T ⁴	TIC para niñ@s	A ¹	ACERCAMIENTO 1 (PILOTO)
L ²¹	Roles/Interacción	A ²	ACERCAMIENTO 2
L ²³	Usos (Las TIC como input)	A ³	ACERCAMIENTO 3
L ²³	Efectos	A ⁴	ACERCAMIENTO 4
N ¹	Características niño	D	DATOS
N ²	Roles/Interacción	CA	CATEGORÍAS
N ³	Desarrollo del Lenguaje	AN	ANÁLISIS
N ⁴	Aprendizaje de L2	CO	CONCLUSIONES
C ¹	Contexto institucional	DO	Documento SEMEVAL IV
C ²	Políticas		






NOTA: El diseño de la investigación permite regresar a etapas previas cuando la ocasión lo requiera. La ruta termina con el trabajo de tesis concluido y la defensa ante el comité evaluador.

DESCRIPCIÓN DEL MAPA DE RUTA

ESTACIONES	DESCRIPCIÓN	ACCIÓN	AUTORES	C	E	P	TIEMPO	FECHA
I	Todo inicia con una idea	Elaboración del protocolo	Creswell, (2013), Yin (2009) y Sandín (2003)				00:00:00	05/01/13
P	Problematización	Revisión del estado del arte. Identificación del "hueco". Marco contextual. Elaboración de preguntas. Definición de objetivos	(Blumer, 1986), Claro (2010, p. 5), Rivera Aguilera (2009), Heift & Chapelle (2012), Colmenero (2011), Delgado Fuentes, 2009), Solovieva & Quintanar (2010), (Hardison, 2012), (Duff, 2012), (2012), DeKeyser (2012) Mercau (2009) Morga-Short & Ullman (2012), Gastón López (2010) (McPake & Plovman, 2010).				00:00:00	05/01/13
PC	Pregunta central	Elaboración					00:00:00	31/03/14
PS1	Pregunta Subsidiaria 1	Elaboración					00:00:00	31/03/2014
PS2	Pregunta Subsidiaria 2	Elaboración					00:00:00	31/03/2014
PS3	Pregunta Subsidiaria 3	Elaboración	Sobre la elaboración de las preguntas: Yin (2009) y Creswell (2012), Day y Gastel (2011).				00:00:00	31/03/2014
PS4	Pregunta Subsidiaria 4	Elaboración					00:00:00	31/03/2014
PS5	Pregunta Subsidiaria 5	Elaboración					00:00:00	31/03/2014
MT	Marco Teórico	Revisión de la literatura Identificar fuentes/teorías/autores Dejir temas Delimitarlos/Acotarlos	Mackey et al. (2012), Experience Human Development, Papalia, Duskin & Martorell (2012), Psychology of the child, Piaget & Inhelder (1969, 2000), Using ICT in the early years, Morgan & Siraj-Blatchford (2009), Transposición didáctica. Chevallard				Se puede seguir puliendo en momentos de relax (jeje)	2014 2015
TE	Se definen temas	Toma de decisiones Identificar temas Consolidar ideas (derivadas de la revisión de la literatura al construir el MT)	(Sardelich, 2006), Bronfenbrenner (1979) Kumar & Tammelin (2008)					
CO	Conceptos desde la teoría	Se obtienen los primeros conceptos derivados de la teoría.	Yin (2009) y Creswell (2012), Day y Gastel (2011).					En algún momento del 2013
T1	Buenas Prácticas	Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción						
T2	Tipos de TIC	Constituye un elemento fundamental para este estudio ya que permite establecer una tipología de las TIC y las relacionadas con el caso de un colegio en Colima.	Alderman (2011).					

ESTACIONES		DESCRIPCIÓN		ACCIÓN		AUTORES		E C P TIEMPO		FECHA	
T ³	TIC en enseñanza	Contribuye a responder la primera de las preguntas subsidiarias.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Giraldo Vargas, M. L. (2011). Las TIC integradas en el currículo de infantil.					
T ⁴	TIC para niños	De igual modo contribuye a responder la primera de las preguntas subsidiarias. La información que se obtiene desde este concepto se centra en cuáles de la tipología son adecuadas para niños.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Price (2012)					
L2 ¹	Roles/Interacción	Contribuye a responder la segunda de las preguntas subsidiarias, Mackey et al. Describen la teoría interaccionista en el aprendizaje de L2.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Mackey et al. (2012)					
L2 ²	Usos (Las TIC como input)	Contribuye a responder la segunda de las preguntas subsidiarias, Krashen explica la hipótesis del input, desde la cual se pueden hacer transferencias a lo que las TIC en L2 significan.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Krashen (1985)					
L2 ³	Efectos	Los autores explican los efectos desde la aproximación naturalista en el aprendizaje de L2. Concepto que facilita elementos para responder la pregunta subsidiaria dos.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Crawford & Krashen (2007)					
N ¹	Características bio-psico-sociales del niño (5-6 años)	Un concepto muy importante que permite definir el perfil de los niños entre los cinco y seis años.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Papalia, Duskin & Mantorell (2012).					
N ²	Roles/Interacción	Retomamos de Mackey el interaccionismo y desde esta perspectiva se explican estos conceptos		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Mackey et al. (2012) en Gass & Mackey (2012)					
N ³	Desarrollo del Lenguaje	Nuevamente retomamos a Papalia et al. para explicar el desarrollo del lenguaje.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Papalia, Duskin & Mantorell (2012).					
N ⁴	Aprendizaje de L2	Los autores describen diferentes metodologías que permiten explicar la forma en que los niños aprenden una L2.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Richards & Rodgers (2001)					
C ¹	Contexto institucional	Se relaciona con el colegio, concretamente lo relacionado con preprimaria (tercero de preescolar o el último ciclo escolar del nivel preescolar).		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Barraza-Oscorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., & Santibáñez, L. (2009). Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management.					
C ²	Políticas	La forma en que desde sus políticas el colegio considera la incorporación de las TIC y lo que establece como normatividad para su implementación.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Barraza-Oscorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., & Santibáñez, L. (2009). Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management.					
C ³	Gestión	Desde lo curricular hasta lo administrativo, todo relacionado con uso o formas de implementar las TIC.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Morgan & Siraj-Blatchford (2009)					
F ¹	Usos	Los usos que se hacen de las TIC en casa, cuales, por qué y para qué características.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Morgan & Siraj-Blatchford (2009)					
F ²	Percepciones	Como las perciben, que los mueve o motiva a propiciar el uso de las tecnologías en estos niños.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Bronfenbrenner (1979)					
F ³	Entorno familiar	Permite identificar el rol que juega la familia en el conocimiento de TIC en los niños y en las formas en que interactúan con ellas en casa.		Búsqueda, revisión bibliográfica y Redacción		Bronfenbrenner (1979)					

ESTACIONES	DESCRIPCIÓN	ACCIÓN	AUTORES	C	E	TIEMPO	FECHA
M	Se apuesta a una interpretación hermenéutica de las realidades para sintetizar otra representación de la realidad (tomar de lo dialéctico, la síntesis).		Denzin & Lincoln (2011), Creswell, (2013), Yin, (2009), (Gundermann Kroll, 2004), Diaz et al. (2011), Bernstein & Giacuinta (1971), Miles, Huberman & Saldaña (2014), Ellingson (2009), Denzin & Lincoln (2013), (Diaz, 2011, p. 17), Maxwell (1992), Guba & Lincoln (1989), Charmaz (2006), Rubin & Rubin (2012), Silverman (2011), Miller, Birch, Mauthner & Jessop (2012).			una semana	19/05/2014 23/05/2014
PA	Epistemológicamente permite dar una mirada a la realidad construida de manera individual y colectiva de los actores y con ello buscar una co - construcción de la misma. ...	Todo el capítulo requiere de una revisión, aún cuando se considera que ya está concluido.	Denzin & Lincoln (2011), Denzin & Lincoln (2013b), Gibbons, M., Limgoes, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997).				
EN	Mi investigación está orientada a la comprensión en profundidad de un fenómeno educativo con su correspondiente toque social.	Revisión de la bibliografía, elaboración de fichas bibliográficas y redacción.					
ME	Un estudio de caso es el método ideal para encontrar el "cómo" y el "porqué" de un fenómeno.	Lectura para correcciones	Ragin C. (1987, 2000), Ragin & Amoroso (2011), Denzin & Lincoln (2011), Creswell, (2013) y Yin (2009), Rubin & Rubin (2012), Gerring (2007), Stake, 1995; Flick U. (2009); Flyvbjerg, 2011; Merriam (1988 y 1998), Brady & Collier (2010), Ruz Obabeuaga, J. (2012), Orozco Gómez, G., & González, R. (2011), Nagy Heese-Biber, S. (2010), Flick, U. (2009); Flick, U. (2007), Silverman, D. (2011), Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2009).			3 DÍAS para lectura previo a la entrega a la comisión del SEMEVAL IV	26/05/2014 28/05/2014
TE	Si bien del caso de un Colegio de Colima se interpr eta como unidad central el uso de las TIC, tiene alrededor una serie de subunidades que deberán ser extraídas y organizadas	Enriquecimiento con la nueva bibliografía.	Booth, W. C., Colomb, G. C., & Williams, J. M. (2008), Gerring, J. (2007), Ellingson, L. L. (2009), Corbin, J., & Strauss, A. (2008), Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013), Porter, S. E., & Robinson, J. C. (2011), Hernando, J. D. (2012), Corbin, J. M., & Strauss, A. (2008).				
IN	Podré interpretar o reconstruir puntos de vista, desde la información recabada en cada instrumento.	Ajustar instrumentos.					
ET	A los diferentes actores	Diseño de una guía de entrevista centrada en lo que se espera obtener de cada uno de los sujetos.	Rubin & Rubin (2012).				
OP	Registra en el formato básicamente lo relacionado con las interacciones en el salón de clases.	Modificar el diseño anterior por uno que permita un registro más enfocado en las interacciones.	Angrasino & Rosenberg (2013) en Denzin & Lincoln (2013c).			3 días	17/03/2014
PD	Básicamente documentos oficiales del colegio	Revisar los documentos oficiales del colegio.	Documento curricular (2014) Campoverde a 35 años (2010)				
MG	Todo lo que sucede en el salón de clases, incluso desde difer entes perspectivas, básicamente centrado en la educadora y en los niños.	Videograbar	Prosser (2013) en Denzin & Lincoln (2013c).				
OC	Un instrumento en el que se se registra toda aquella información que es relevante desde la voz del investigador hasta aquellos detalles que pudieron pasar desapercibidos en los otros instrumentos.	Escribir	Denzin & Lincoln (2011), Denzin & Lincoln (2013b), Gibbons, M., Limgoes, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997).			semana de observación	28/04/2014 09/05/2014
A1	Cada uno de los acercamientos ha aportado información significativa, se espera que el tercero aporte una mayor riqueza en la información, ya que en los dos primeros acercamientos se cometieron errores importantes que fueron la base para realizar ajustes en los instrumentos y en la forma de interpretar los datos obtenidos. El cuarto acercamiento solo se considerará en caso de ser necesario	Asistir al colegio Observar la clase de inglés Registrar información Aplicar entrevistas				2 semanas	02/2013
A2						2 semanas	08/2013
A3			Miles, Huberman & Saldaña (2014), Ellingson (2009), Denzin & Lincoln (2013), Brady & Collier (2010).			dos semanas	28/04/2014 09/05/2014

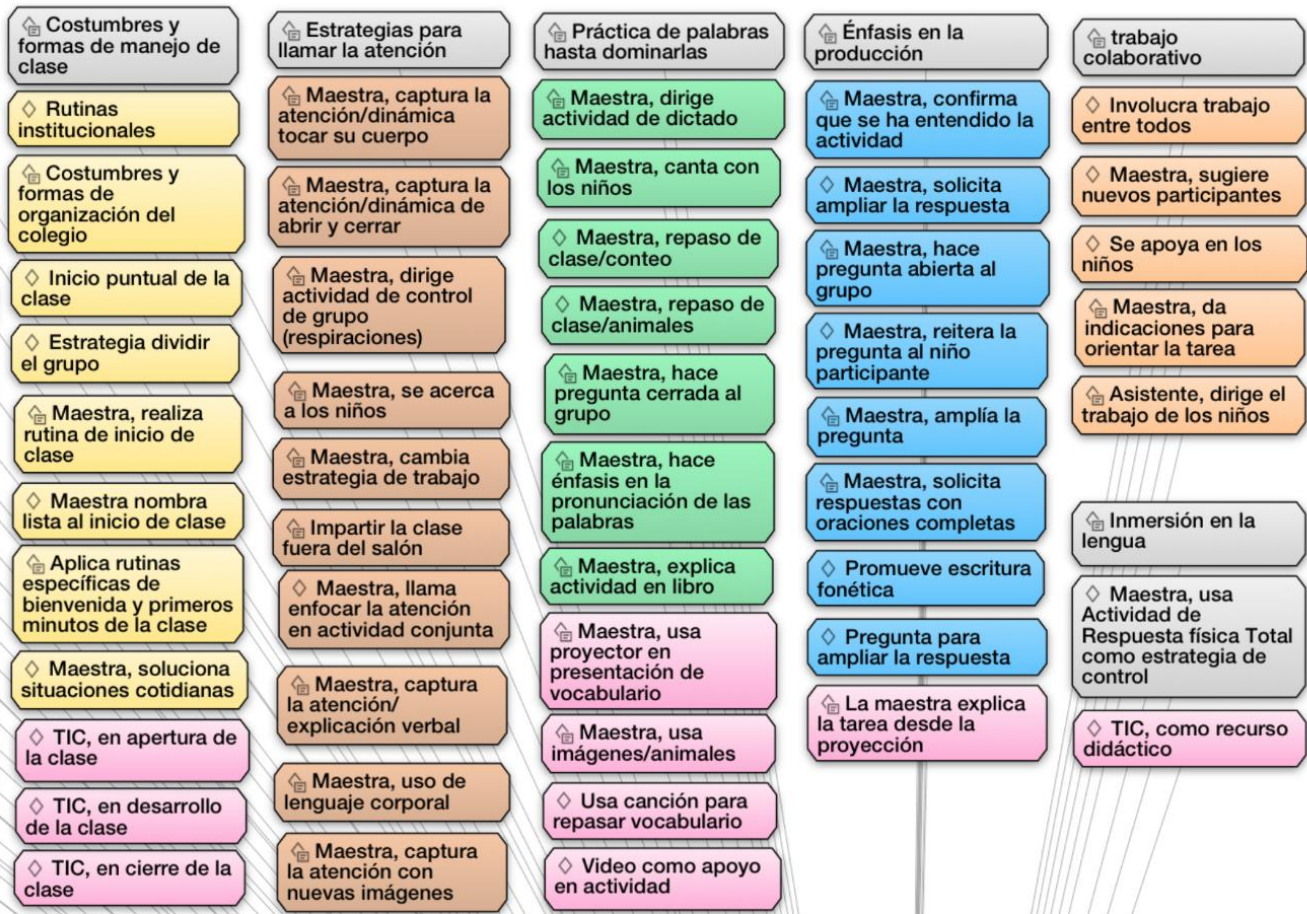
ESTACIONES		DESCRIPCIÓN		ACCIÓN		AUTORES		E C P		TIEMPO	FECHA
	CUARTO ACERCAMIENTO									dos semanas	07/01/2015
	DATOS	Cada día de observación se hace una organización de los datos obtenidos, se utiliza la plataforma del ATLAS.ti para este efecto.	Se recogen datos en los distintos instrumentos. Se organizan.								
	CATEGORÍAS	Se identifican las categorías (in vivo) que surgen de la observación.	Desde el ATLAS.ti se captura la información y se procede a su elaboración.								28/04/2015 09/05/2015
	ANÁLISIS	Cada acercamiento ha tenido su correspondiente análisis, que ha servido para realizar ajustes tanto en las teorías como en las herramientas para obtener, organizar y analizar los datos.	Desde la Cristalización se espera dar validez a los datos y las voces.								
	CONCLUSIONES	Podría considerarse los primeros asertos derivados del primer acercamiento que ha sido pensado como piloto. Se entregó a la directora de tesis para su revisión	Para efectos de esta evaluación se elaboran conclusiones correspondientes al acercamiento tres.								12/05/2015 16/05/2015
	Documento SEMEVAL IV	Trabajar con los nuevos datos, organización de los datos en la plataforma de ATLAS.ti, Atender las sugerencias de la directora de tesis. Entregar en tiempo y forma para su lectura al comité evaluador del Seminario de Evaluación IV. La ruta a seguir dependerá de las observaciones del comité.	Responder a las recomendaciones del comité en el SEMEVAL III Organizar los nuevos contenidos atendiendo a las recomendaciones de mi directora de tesis.								02/06/2015
C= COMPLETADO EP= EN PROCESO											

ANEXO 2: CAPTURA DE PANTALLA DEL ATLAS.TI®, RED DE CATEGORIAS.

REGRESAR

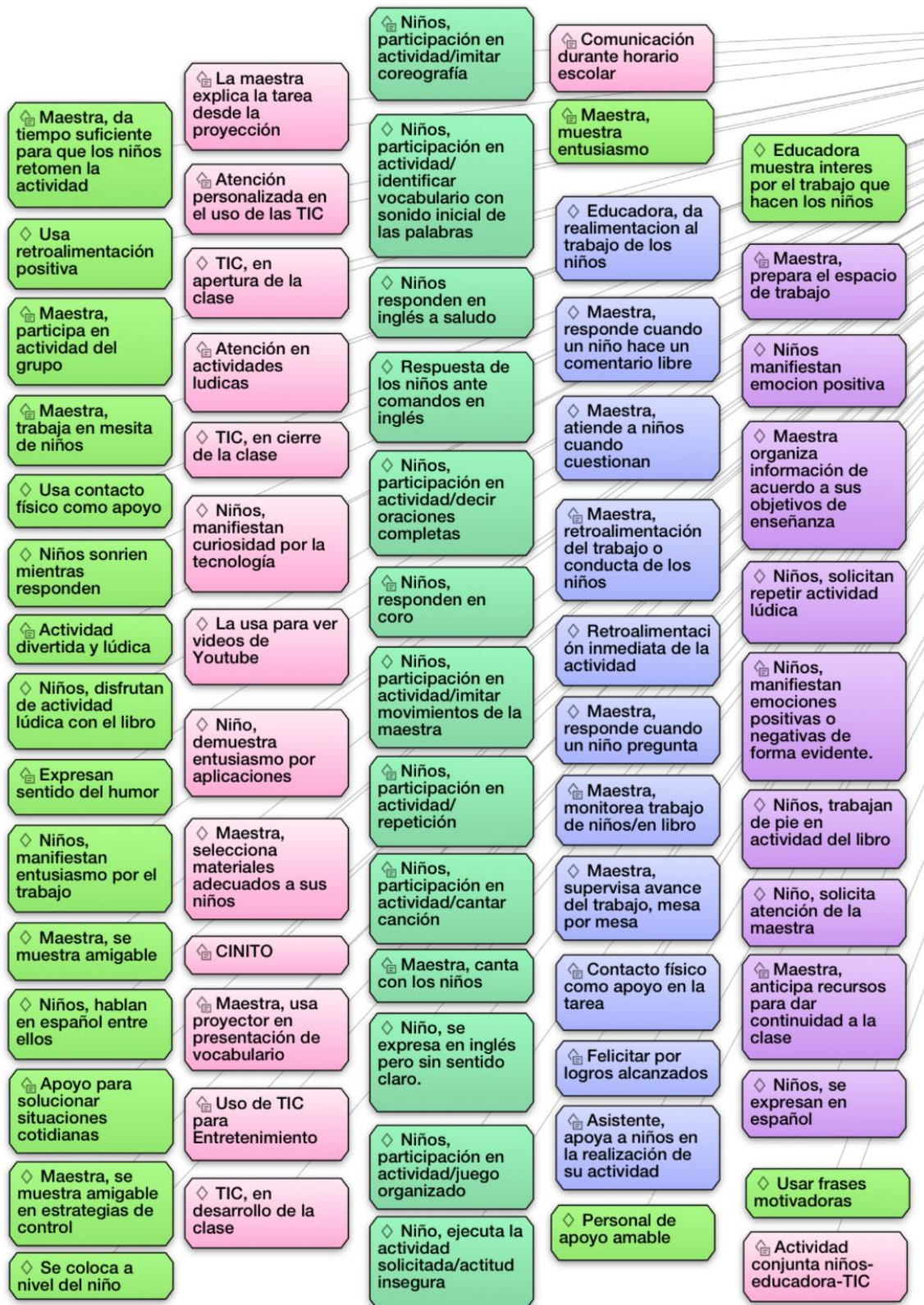
Para poder apreciar mejor el anexo lo he dividido en dos partes.





ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLES EN PREESCOLAR

ANEXO 3: CAPTURA DE PANTALLA. RED DE ESTRATEGIA SOBRE LA INDUCCIÓN Y EL DESARROLLO DE APEGO.



ESTRATEGIAS LÚDICAS Y EMOTIVAS PARA EL DESARROLLO DE APEGO

