

**Aprendizaje del inglés a través de la literatura infantil y el juego en niños del grado
segundo del Colegio Tercer Milenio**

**Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciado en Educación Básica Primaria con Énfasis en Inglés y Francés**

Presentado por:

Santiago Rojas Piedrahita

Asesores

Julia Victoria Escobar Londoño

Ph.D en Educación

Andrés Felipe Echeverri Patiño

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Unilasallista Corporación Universitaria

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria con Énfasis en Inglés y Francés

Caldas, Antioquia

2023

Contenido

Tabla de ilustraciones	4
Dedicatoria.....	5
Agradecimientos	6
Resumen	7
Abstract.....	8
Introducción	9
Planteamiento del problema.....	10
Pregunta de investigación	15
Preguntas específicas	15
Objetivos.....	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos:.....	15
Justificación	17
Antecedentes.....	19
“El viejo y el mar” una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés (2012), López, R. Costa Rica.....	22
Los juegos didácticos y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (2012), Ronda, J., Herrera, Y. y García, A. Cuba.....	23
Using Gamification to Enhance Second Language Learning (2015) Figueroa, J. Puerto Rico.	24
Storytelling and story-reading: a way to enhance EFL students’ literacies (2016), Rivera, M. Bogotá.....	27
Marco teórico	30
Aprendizaje	31
Literatura infantil.....	35
Juego	46
Acompañamiento	53
Ambiente preparado.....	56
Referentes legales.....	60
LOS DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA) INGLÉS.....	62
Referente espacial.....	64
Historia	64
Ubicación	66

Horizonte institucional	67
Modelo pedagógico CTM.....	68
Diseño metodológico.....	69
Paradigma:	69
Enfoque.....	69
Entrevista	70
Diario de campo	73
Observación	74
Población	75
Técnicas de análisis de la información	76
Triangulación.....	76
Hallazgos y discusiones.....	77
Conclusiones y recomendaciones.....	102
Conclusiones.....	102
Recomendaciones.....	106
Referencias.....	109
Anexos.....	113

Tabla de ilustraciones

<i>Ilustración 1 Interacción entre Mark (15 meses) y su madre Recuperado de Gordon (2009)</i>	__ 32
Esquema 1 Sistema categorial del marco teórico. Construcción propia (2023)	29

Dedicatoria

“Un grande no trabaja con niños que no lo afecten en su interior, un niño siempre nos trae sensaciones, recuerdos, pone en movimiento cosas que nos acontecieron cuando a la vez éramos alumnos, aunque ahora estemos en el lugar de maestros” – G. Frigerio

A mis “hijos”, José y Diego, que me acompañan en el presente, y a quienes, a pesar de su ausencia, siguen presentes. S.P.P & M.A.

Agradecimientos

“No es sin amor que sucede la educación, es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman” – A. L. Abramowski

A mis maestros, desde educación preescolar hasta la universidad. A Dios, por permitirme llegar hasta este punto. A mi madre y a mis estudiantes por sus múltiples muestras de apoyo. A la Corporación Universitaria Lasallista, por ser mi alma máter y mi refugio para crecer como ser humano y como profesional. A mis colegas de la Guardería Preescolar Pimponio por sus enseñanzas.

-Santiago Rojas Piedrahita

Resumen

El presente trabajo investigativo es un estudio de caso realizado en el Colegio Tercer Milenio, en la asignatura de inglés. Se buscó incluir, dentro de la asignatura de esta asignatura, estrategias didácticas desde la literatura infantil y el juego para generar en los niños ambientes de aprendizaje diversos, que abrieran posibilidades de interacción entre ellos, con base en los planteamientos de Kenneth Goodman en torno al aprendizaje, se retoma el concepto de literatura infantil abordado por Juan Cervera, y del juego a través de Johan H. Huizinga. Estos conceptos a su vez son complementados por las categorías de acompañamiento y ambiente preparado.

Se realizaron observaciones de clase y algunas intervenciones pedagógicas basados en las categorías de la investigación, las cuales se analizaron y se discutieron a través de una matriz de análisis. De igual manera, se realizó una entrevista a la docente cooperadora a través de un instrumento que permitiera conocer más a fondo sobre las dinámicas institucionales, el modelo pedagógico, y sus concepciones sobre el aprendizaje del inglés con niños.

Palabras clave:

Literatura infantil, juego, enseñanza, inglés, Colegio Tercer Milenio,

Abstract

The following research paper is a case study made in Colegio Tercer Milenio, into the English subject. The purpose was to include into this subject, strategies through children literature and game to generate diverse learning environments for children that open possibilities of interaction to each other, based on Goodman's learning approach, also Juan Cervera's concept were took up to talk about children literature, and game concept from Johan Huizinga. These concepts, in turned, coupled with backing and prepared environment categories.

Class observations and interventions were made based on research's categories, who were analysed and discussed through an analysis matrix. Likewise, an interview was made to the Cooperating Teacher that allowed to know deeper the school trends, pedagogical framework and her own conceptions about learning English for children.

Introducción

Este proyecto es un informe final escrito de trabajo de grado para cumplir con el reglamento estipulado por la institución y optar por el título de Licenciado en Educación Básica Primaria con Énfasis en Inglés y Francés en Unilasallista Corporación Universitaria.

El proyecto presenta de primera mano el planteamiento de la problemática central, en la cual se observa que hay condiciones del lenguaje, mencionadas por Cambourne (1988), que no están siendo tenidas en cuenta dentro del proceso de aprendizaje, como lo es el “enganche” a esos nuevos aprendizajes y lo que implica que no se aborde este aspecto.

Acto seguido, se establecen los objetivos y las preguntas de investigación que orientan todo el proceso.

En la justificación, se hace una pequeña fundamentación conceptual sobre la importancia de una clase en movimiento, dinámica y llena de estímulos, y cómo diversos autores generan dinámicas de conversación frente a este aspecto.

Los antecedentes de investigación dan las bases teóricas y conceptuales de trabajos similares que permitieron ampliar la mirada sobre los conceptos de literatura infantil y el juego en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dentro de esa mirada sobre el juego, se encuentra el uso del juego como estrategia, pero también de la gamificación, tema que es importante, más aún en estos momentos donde la virtualidad juega un papel muy importante en la planeación pedagógica.

Consecuente a ello, se organiza el marco teórico, donde se trabaja el sistema categorial y se desarrollan más a profundidad los conceptos de acompañamiento y de ambiente preparado.

Planteamiento del problema

En las aulas de lenguas extranjeras, desde hace tiempo, se viene discutiendo varios asuntos muy importantes con relación a la didáctica de esta asignatura: ¿Cómo enseñar inglés? ¿Cómo “enganchar” a los niños para que aprendan inglés? (Cambourne, 1988), en su libro, habla sobre las condiciones para el aprendizaje del lenguaje, las cuales son:

Inmersión: Los niños deben estar inmersos en textos de todo tipo.

Demostración: Los niños deben recibir muchas demostraciones de cómo los textos son construidos y usados.

Las dos anteriores condiciones deben estar acompañadas por:

Enganche: Ocurre cuando el aprendiz está convencido de que: “Soy un potencial “hacedor” o “intérprete” de aquellas demostraciones que observo. “Interesarme con estas demostraciones impulsará los propósitos de mi vida”. “Puedo interesarme e intentar sin miedo al dolor físico o psicológico si mi intento no es del todo “correcto”.

Expectativa: Los niños lograrán el éxito si nosotros como maestros tenemos esa expectativa, lo mismo pasa con el fracaso.

Responsabilidad: Los niños deben tomar sus propias decisiones sobre cuándo, cómo y qué aprenden en cualquier tarea.

Práctica: Los niños necesitan tiempo y oportunidades para usar, trabajar y practicar su desarrollo del lenguaje.

Aproximación: Los niños deben ser libres de “aproximarse”. El error es esencial para que el aprendizaje ocurra.

Respuesta: Los niños deben recibir realimentación de quienes sepan más (maestros). La realimentación debe ser apropiada, a tiempo, preparada y sin amenazas.

Teniendo en cuenta estas condiciones y, al observar las aulas de clase muchas de ellas no llegan a cumplirse, principalmente las correspondientes a inmersión, demostración y enganche, debido a las orientaciones gramaticales que tiene la asignatura de Humanidades, Idioma Extranjero: inglés, que, en cierta medida, no permiten que los estudiantes puedan verse motivados frente al aprendizaje de una lengua extranjera.

Freeman y Freeman (1998) argumentan que la orientación basada en gramática:

Las formas tradicionales de la gramática forman la base de esta orientación. Esta es la gramática que la mayoría de nosotros estudiamos en la escuela. Dividimos oraciones en sujetos y predicados y palabras aisladas en sustantivos y verbos. También estudiamos diferentes tiempos y modos y aprendimos a que los sujetos y los verbos concordaran. (...) Los siguientes supuestos caracterizan la orientación basada en gramática:

Aprender un lenguaje significa aprender la gramática y el vocabulario.

Aprender un lenguaje expande un intelecto.

Aprender una lengua extranjera posibilita traducir grandes obras literarias.

Aprender la gramática de una lengua extranjera ayuda a aprender la gramática de la lengua nativa.

Al reflexionar sobre estas prácticas de aula, nos encontramos que el lenguaje no tiene un propósito comunicativo, ni un uso en lo real, sino que muestra al estudiante situaciones

desdibujadas de sus realidades y su conocimiento del mundo, le lleva a pensar sobre aspectos que, aunque relevantes, son información innecesaria para el desarrollo de competencias comunicativas en una lengua extranjera.

Goodman (2014) argumenta al respecto que “cuando las escuelas fraccionan el lenguaje en fracciones, el sentido se convierte en sinsentido. (...) Al final, los estudiantes comienzan a pensar en la escuela como un lugar donde nada parece tener sentido”.

Si no se tiene en cuenta estos procesos dentro del desarrollo (o adquisición, que, como concepto se desarrollará más adelante) de competencias comunicativas en una lengua extranjera se seguirán repitiendo los patrones de aprendizaje del inglés de los últimos años en el país según la escala Education First-English Proficiency Index, citado por (ValoraAnalitik, 2021)

Colombia, con una clasificación EF EPI de 448, ocupa la casilla 77 dentro de 100 países en el mundo, y en Latinoamérica el puesto 17, superando únicamente a México y Ecuador, y por debajo de países como Panamá, Guatemala, Honduras, Nicaragua y El Salvador, entre otros.

Desde 2011, año desde el que se tienen registros de Colombia en el índice, el país se ha mantenido entre los niveles bajo y muy bajo, pero se resaltan las políticas públicas y los esfuerzos para que esto mejore.

(...) Sin embargo, la mayoría de colombianos carece de contacto con el inglés en su vida diaria debido a diferentes factores contextuales, como accesibilidad, presupuesto y tiempo.

Esta escala, de forma global, da cuenta de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el país, que están basados en orientaciones gramaticales desde sus

raíces, no están generando los resultados esperados para alcanzar las metas de bilingüismo propuestas, en el marco de la ley de bilingüismo del país, que dicta: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” (MEN, Ley 1651 de 2013, Ley de bilingüismo, 2013). Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se hace necesario pensar en prácticas pedagógicas que posibiliten una inmersión real en el idioma, en donde la prioridad esté puesta en un lenguaje como sistema vivo, no como un compendio de normas gramaticales por memorizar.

Es aquí donde, la literatura infantil y el juego adquieren relevancia en la institución educativa donde se realiza este proceso investigativo, y es que, como estrategias didácticas, se ha podido constatar, en diferentes investigaciones, su relevancia y efectividad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de la literatura infantil, permite la construcción de diferentes aspectos del lenguaje, como se puede evidenciar en (Justice & Pence, 2005):

Durante la lectura interactiva, tanto el niño como el adulto son participantes activos en la construcción del diálogo alrededor del libro. Este diálogo puede enfocarse en aspectos de la historia: tales como los personajes, eventos, escenarios; experiencias que el niño ha tenido que son similares a aquellas contenidas en el libro; o palabras específicas, aspectos de modelado, o conceptos que son nuevos para el niño.

En este primer aspecto, se puede dar cuenta de ese tinte social de la literatura infantil como recurso didáctico dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, porque trae al niño su realidad social o, por lo menos, lo acerca al mundo desde otras perspectivas. Se deben tener muy en cuenta, para este proceso, los postulados de (Vygotsky L. , 1986) citado en (Justice & Pence, 2005): “El adulto intencionado utiliza la experiencia de la lectura interactiva para crear

diálogos con los niños que aprovechen lo que ellos ya saben para encaminarlo hacia lo que aún no saben”.

También, en este proceso, se conjuga el juego como una posibilidad de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras, pensando en él más allá de una actividad más de la clase, sino como un espacio de socialización, tal y como lo resalta Vygotsky (1979) citado en Olivares (2015): “el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con lo demás, es el factor básico del desarrollo del niño y es una actividad consciente, con propósitos claros y precisos”.

Es por esto que, conjugando estas dos categorías, se pretende explorar la posibilidad de trabajo con la literatura infantil y el juego en la asignatura de Humanidades, Idioma Extranjero: Inglés, en el Colegio Tercer Milenio, en la población estudiantil del grado Segundo de Básica Primaria.

Por los anteriores argumentos se tienen las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cómo facilitar un aprendizaje del inglés a través de la literatura infantil y el juego en niños del grado segundo del Colegio Tercer Milenio?

Preguntas específicas

¿Cómo, desde la literatura infantil y el juego, se pueden abrir posibilidades de formación en una lengua extranjera?

¿Cómo, el aprendizaje de una lengua extranjera puede estar determinado por la exposición a diferentes recursos didácticos?

Objetivos

Objetivo general

Incluir, dentro de la asignatura de inglés, estrategias didácticas desde la literatura infantil y el juego para generar en los niños ambientes de aprendizaje diversos, que abran posibilidades de interacción entre ellos.

Objetivos específicos:

Reconocer, en la literatura y el juego una posibilidad de aprendizaje para la enseñanza del inglés en niños del grado segundo del Colegio Tercer Milenio.

Planificar actividades que posibiliten un aprendizaje del inglés a través de la literatura y el juego en niños del grado segundo del Colegio Tercer Milenio.

Identificar la pertinencia de la literatura infantil y el juego como posibilidades de aprendizaje del inglés en los niños del grado segundo del Colegio Tercer Milenio.

Justificación

El presente trabajo investigativo surge de la necesidad de pensar, en las prácticas de aula, (más aún en el aula de lenguas extranjeras) un espacio en el cual la literatura infantil y el juego tengan relevancia dentro del proceso de aprendizaje de los niños, no como un medio de entretenimiento sin propósito para los niños, sino más bien, desde una mirada pedagógica y didáctica de estos elementos para el desarrollo de clases que conecten, desde la emoción, con los estudiantes.

Desde la formación docente, y en diversos espacios de la escuela, se menciona, en reiteradas ocasiones, la importancia del juego, de una clase con movimiento, mediada por la lúdica, para que los niños “se entretengan y disfruten” para hacer más vívida la experiencia de las clases, pero muchas veces esta propuesta queda relegada a una que otra actividad por semana, luego una por mes, hasta el punto en el cual se olvida, debido a las diversas dinámicas por las que pasa la escuela y aún más en la situación de emergencia actual.

Ligado al concepto de juego, aparece el de lúdica, el cual, como dimensión “Refiere a la necesidad del ser humano, de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar) emociones orientadas hacia la entretención, la diversión, el esparcimiento” (Bonilla Baquero, 1998). A pesar de que esta no aparece en la Resolución 2343 (MEN, Resolución 2343, 1996) como una de las dimensiones del desarrollo humano, es importante recalcarla en este trabajo, pues al comprender el macroproceso que implica la lúdica, puede haber una mejor comprensión de la importancia del juego, no solo como ‘una actividad extra a la clase’, sino como una estrategia para la construcción de aprendizajes, o como lo diría (Huizinga, 1938) en la construcción de la cultura: “[...]la cultura, en sus fases primarias, tiene algo de lúdica, es decir, que se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego”.

Enlazado con los conceptos de juego y lúdica, entra la literatura infantil como una manera de ‘enganchar’ la emoción del niño en el proceso de aprendizaje, pero al igual que con los anteriores, no tiene un trasfondo solo de ‘entretener’, sino de diversificar la práctica pedagógica y permitir la aproximación a una multiplicidad de miradas del mundo a través del cuento, la fábula y las otras representaciones literarias.

También hay que tener en cuenta que este concepto debe ser delimitado, pues, tal y como lo dice Cervera (1991), hay una ‘literatura ganada’ en la que “se engloban todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron, o los adultos se las destinaron, previa adaptación o no”, que son los textos con un propósito pedagógico, mas no literario. Es posible caer en este error conceptual y pensar que se trabaja con literatura infantil, cuando, en realidad, no se está haciendo. Tener presentes estos apartados sobre el juego, junto con la lúdica, y la literatura infantil permiten delimitar el campo de acción de este trabajo de investigación, además de la forma en la cual se abordan teóricamente.

Este trabajo investigativo puede permitir un acercamiento, o al menos, una provocación, para pensar, como maestros (especialmente, de lenguas extranjeras), en torno a una discusión que se da muy a menudo en los seminarios y pregrados en lenguas extranjeras: ¿Cómo enseñar el inglés a los niños? Una pregunta que, cada vez que se formula, tiene gran cantidad de respuestas, las cuales no deben considerarse como fórmula inequívoca para el acto pedagógico, sino, como una diversidad de concepciones válidas sobre el mismo. En este caso, la literatura infantil y el juego serán los protagonistas de esta discusión, haciendo la salvedad de que son una posibilidad para la clase, pero no son una combinación infalible. Estas categorías de análisis surgen de las observaciones y reflexiones realizadas en la institución educativa mencionada en el título, en la cual se busca contribuir, de alguna manera, con los asuntos tácitos de esta investigación.

Antecedentes

“Life itself is the most wonderful fairy-tale of all”.

—Hans Christian Andersen

Entre la comunidad de maestros que enseñan inglés se discute arduamente sobre las estrategias más “apropiadas” o, más bien, contextualizadas para sus estudiantes; estrategias que permitan la participación, el debate, el escribir oraciones completas en inglés, etc., pero muchas de estas estrategias están pensadas desde el maestro y no desde el estudiante, que es, al final del día, el público objetivo de la estrategia pedagógica a utilizar. En este sentido, la literatura infantil y el juego son, al menos, en las aulas de educación básica primaria, un recurso que diversifica la práctica pedagógica y permite al estudiante sentirse motivado e identificado con su proceso de aprendizaje.

La asignatura de Inglés, o Humanidades: Idioma Extranjero: Inglés, como se identifica desde la legislación en Colombia, está pensada, en sus bases, desde el desarrollo personal de cada uno de los estudiantes, de que se piensen como seres sociales que conviven en un mundo con diferentes realidades culturales, tal y como lo dicta en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera (2006):

Aprender una lengua extranjera es una oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes porque:

Disminuye el etnocentrismo y permite a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto por otras culturas. El aprendizaje de una lengua extranjera fomenta el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el entorno inmediato, como en el globalizado.

Apoya a los estudiantes en la práctica de la interacción social y en la negociación de significados. Así mismo, mejora su capacidad para entablar relaciones con otras personas y para desenvolverse en situaciones nuevas.

Dada la naturaleza de las diferentes competencias que se desarrollan en el aprendizaje de una lengua extranjera, el individuo aumenta su conciencia de cómo aprende.

El individuo desarrolla mayor conciencia lingüística, lo que se traduce en un proceso de monitoreo de la lengua que está aprendiendo, de los hablantes de ese idioma y de la cultura de donde provienen. En consecuencia, acentúa también la conciencia social que se refleja en la lengua.

Aprender otra lengua favorece el desarrollo de un mayor grado de conciencia metalingüística y aumenta la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos. (p.8)

Esto lleva a pensar en que las clases de inglés no deben estar pensadas, solamente, desde un paradigma gramatical del lenguaje: aprender qué es un pronombre, un verbo, un adverbio, un adjetivo, en qué tiempo verbal se encuentra, entre otros asuntos que corresponden, como tal, a los lingüistas, que son quienes deben conocer, en profundidad, las estructuras del lenguaje. Con esto no se pretende afirmar que los estudiantes no deben conocer la gramática, la fonética, la morfología y los demás asuntos lingüísticos del idioma que están aprendiendo, pero sí se busca dar a entender que no son el único elemento que el estudiante debe conocer para el aprendizaje de lenguas extranjeras, mucho menos en la educación básica primaria; y es que, si se hace una búsqueda desde el ámbito legal, según la Ley 115: Ley General de Educación, en su artículo 21: Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, se encuentra, con respecto a lenguas extranjeras, el siguiente apartado: “m) La adquisición de

elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (MEN, Ley 115: Ley General de Educación, 1994). Teniendo este aspecto en cuenta, es que la literatura infantil y el juego en la clase de inglés cobra sentido, ya que, fundamentado en las teorías de adquisición del lenguaje, tiene un significado aquello a lo que están expuestos en la clase, porque, según la Sociedad Lingüística de América:

Aunque los padres u otros cuidadores no enseñen a sus niños a hablar, ellos interpretan un rol importante hablando a sus niños. Los niños a los que nunca se les habla no adquirirán un lenguaje. Y el lenguaje debe ser usado para interactuar con el niño; por ejemplo, un niño que regularmente escucha el lenguaje en la televisión o la radio, pero en ningún otro lado no aprenderá a hablar. (Linguistic Society of America, s.f)

La interacción con sus pares y lo que el entorno le pueda brindar al niño en ese proceso de adquisición del lenguaje le abrirán posibilidades de desarrollo del lenguaje más adelante; retornando al tema de adquisición, que es el que compete a esta investigación, nos damos cuenta que éste depende mucho de lo que ha logrado el niño en su lengua materna, tal y como lo argumenta Tabors (1997) citado en Clark (s.f),

Incluso los niños pequeños que están aprendiendo un segundo idioma aportan todo el conocimiento sobre el aprendizaje del idioma que han adquirido al desarrollar su primer idioma. Para estos niños, entonces, la adquisición de una segunda lengua no es un proceso de descubrir qué es la lengua, sino más bien de descubrir qué es esta lengua (Tabors, 1997)

En ese sentido, los siguientes artículos se utilizaron como fuente de conocimiento y de conexión temática, desde el marco legal hasta las categorías de análisis, para la elaboración de este trabajo investigativo:

“El viejo y el mar” una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés (2012), López, R. Costa Rica

Esta investigación trabaja en torno a una estrategia didáctica, pensada desde el docente, para el trabajo con estudiantes universitarios sobre la literatura de una forma diferente a lo convencional:

la literatura enseñada por medio de recursos diferentes, motiva a los estudiantes y permite así un aprendizaje intenso, una mayor comprensión de los elementos más relevantes. Por ejemplo, no es lo mismo escuchar la descripción de la trama por parte de un profesor que recrear las escenas más importantes tomando el rol de los personajes principales y desenvolviéndose según su juicio del contexto. (p. 16)

Aunque se trabaje con estudiantes universitarios en este artículo, se puede destacar que esta estrategia mostró resultados satisfactorios en los estudiantes, más allá de solo utilizar exámenes estandarizados que generasen estrés en ellos, aun sabiendo que la mayoría de los estudiantes del grupo focal no les gustaba leer:

En este caso, en particular, el mayor reto por enfrentar fue que a los estudiantes, en su mayoría, no les gusta leer. La falta de gusto por la lectura aumenta el grado de dificultad del curso en general, pues se deben crear constantemente nuevas maneras de incentivar el hábito por la lectura y, por consiguiente, el debido análisis. Además de hacerles comprender la relevancia de la literatura en la enseñanza de un idioma, en este caso particular, inglés. (p.17)

La docente que escribe el artículo busca que sus estudiantes se apasionen por la lectura y les motiva desde su curso para que, a través de ella, puedan aprender inglés de una forma agradable para ellos y que se adapte a sus necesidades. El docente debe ser un generador de

posibilidades para que al estudiante le guste leer y se sienta motivado al momento de ver un libro, no solo por memorizar datos, sino que se convierta en parte de su vida diaria. Esto nos da una mirada global sobre el uso de la literatura como posibilidad para el aprendizaje del inglés, en tanto pone de manifiesto aquello que engancha al estudiante a explorar, a profundizar y a asimilar de forma más amena, a diferencia de otros momentos en donde se le obliga a que un tema sea de su agrado. Esto pone en juego la manera en cómo el docente comprende, de forma integral, lo que rodea a su grupo de estudiantes y sus necesidades en cuanto al aprendizaje, porque hace posible que este se de a la tarea de indagar y recabar información sobre aquello que se desea aprender, para hacer conexiones con lo que se pretende enseñar.

Los juegos didácticos y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (2012), Ronda, J., Herrera, Y. y García, A. Cuba.

Este artículo es una investigación de carácter mixto en la cual se evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de juegos didácticos como recurso para las clases de una universidad de La Habana, Cuba:

(...) con la utilización de juegos didácticos como actividad comunicativa inicial se elevó la motivación de los estudiantes para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se logró una mayor atención y aprovechamiento del proceso, por lo que los niveles de aprendizaje, de desarrollo de hábitos y habilidades se incrementaron consustancialmente. (p.72)

Se hace un énfasis en que, antes de aplicada la propuesta de los juegos didácticos, había poca motivación por parte de los estudiantes, sus habilidades comunicativas iniciales en la interacción eran básicas; los profesores entrevistados, que tenían experiencia en el campo de la educación superior, plantearon que usarían los juegos didácticos como actividad inicial en sus clases. Después de aplicada la propuesta, también se observó que:

(...) los niveles de interacción entre los estudiantes aumentaron al establecer relaciones de trabajo grupales y por equipos de tres y hasta cinco estudiantes. De igual forma, el comportamiento de los estudiantes cambió significativamente al encontrarse mucho más motivados para el desarrollo de las diferentes actividades planificadas y desarrolladas durante toda la clase. (p.72)

Esto da a entender que, dentro de las clases, el juego posibilita que emerjan interacciones y nuevos escenarios educativos dentro del aula de clase, más aún desde las lenguas extranjeras, ya que los estudiantes se motivan más al ver que la clase no está supeditada a preguntas enciclopédicas o donde solo se apele a lo conceptual. La clase de lenguas extranjeras, al permitir un proceso de inmersión en una cultura y en un contexto comunicativo nuevo, debe mostrarse como algo vivo, que fluye y que se adapta a todas las situaciones que se le presenten, al contrario de lo que se observa en muchas clases, donde se convierte en un sistema estático y de uso único y exclusivo para realizar actividades de un libro guía o de una actividad de clase.

Using Gamification to Enhance Second Language Learning (2015) Figueroa, J. Puerto Rico.

Esta investigación hace una introducción a lo relacionado con el aprendizaje de lengua materna y segunda lengua, para después hacer una contextualización sobre el proceso de gamificación en el aula de inglés como lengua materna / segunda lengua, el cual se adaptará para el contexto de esta investigación, en cuyo caso sería como lengua extranjera.

Es interesante, para esta investigación, recalcar lo que habla el autor sobre la definición categorial de qué es lenguaje, la cual dice que:

1. El lenguaje es sistemático y generativo.
2. El lenguaje es un conjunto de símbolos arbitrarios.

3. Estos símbolos son, primeramente, vocales, pero también pueden ser visuales.
4. Los símbolos tienen un significado convencionalizado al que se refieren.
5. El lenguaje es usado para la comunicación.
6. El lenguaje opera en un discurso comunitario o cultura.
7. El lenguaje es esencialmente humano, aunque posiblemente no limitado a humanos.
8. El lenguaje es adquirido por todas las personas de la misma manera: el lenguaje y el aprendizaje del lenguaje tienen características universales. (p. 33-34)

El lenguaje, como ya se ha expresado, no es solamente un cúmulo de normas gramaticales desconectadas de la realidad del sujeto, o como dice Goodman (2014): “El lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no es el lenguaje, sino el significado siendo comunicado. Aprendemos a través del lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje” En ese orden de ideas, es a través del juego, o en este caso, desde la gamificación, que se pueden abrir posibilidades de aprendizaje para los estudiantes en edades tempranas de su educación, para que aprender una lengua extranjera no sea visto como una imposición, sino más bien, como una oportunidad de jugar y aprender nuevos conocimientos.

Pero ¿Qué es la gamificación? Según Werbach & Hunter, citados en (Figuroa, 2015): “Es el uso de elementos de juego y técnicas de diseño de juegos en contextos ajenos al juego” Para ampliar más este fenómeno de la gamificación, el autor de la investigación cita a Sailer, Hense, Mandl, y Klevers (2013), cuando dicen que:

El término juego es usualmente entendido para implicar los siguientes componentes situacionales: una meta, la cual debe ser alcanzada; reglas

limitantes, las cuales determinan como alcanzar la meta; un sistema de realimentación, que provee información acerca del progreso hacia la meta; y el hecho de que la participación es voluntaria (p.39).

En el estudio titulado Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil, las autoras citan a Patricia Mónica Sarlé, una experta en el tema educativo y más en torno al juego, en la cual se abre un debate sobre éste en la educación: “queda aquí establecida una dicotomía: en educación inicial se juega, en la escuela se aprende” Rimoli y Spinello (2005). Hay que tomar esta cita con cautela; primeramente, hay que entender el contexto, ya que las autoras de esta cita no están afirmando esto, sino, que están dando a conocer una de las críticas que se suelen hacer, por lo general sin un planteamiento teórico, al juego en la educación, y segundo, se toma como referente para poder decir que, en la escuela es necesario el juego: no es un asunto solo de la educación inicial, es que en la escuela el juego también tiene un espacio en las aulas de clase.

En la educación inicial se juega, sí, pero esta actividad no debe ser demeritada, ni tampoco se debe considerar que en la escuela es donde los niños realmente comienzan a aprender: no debe haber una desconexión entre la educación inicial y la básica primaria, porque una complementa a la otra desde el trabajo pedagógico. El juego, entendiéndose desde el concepto de la gamificación, permite que los niños interactúen, que generen vínculos con sus pares y también con sus maestros, están inmersos en la solución de problemas a través de la cooperación, tal y como lo menciona Kishimoto (2015) en el capítulo del libro: El juego en el escenario educativo actual:

La gamificación tiene como efecto modificar e impregnar las relaciones sociales de dimensiones lúdicas, introduciendo nuevas interacciones de poder, no

solamente dentro de los juegos mismos, sino además en las conductas y representaciones de las personas en sus lazos sociales (p.14)

Teniendo presentes las condiciones actuales de la emergencia sanitaria a nivel mundial por la COVID-19 y las indicaciones del gobierno nacional sobre la presencialidad en las instituciones educativas, se hace necesario el pensar en un aprendizaje del inglés también desde la gamificación; aunque el juego implica que haya una presencia física para compartir con el otro, la gamificación se convierte en una oportunidad de interacción diferente a lo que habíamos llegado a comprender en las aulas, pero se convierte en una realidad necesaria: los niños necesitan del juego y de la interacción, dos elementos fundamentales que les fueron arrebatados, pero que, gracias a las TIC, se pudieron resignificar desde los ambientes virtuales de aprendizaje, como lo es desde la estrategia de la gamificación. Es, a través de ésta, que se pueden generar procesos más amenos para los estudiantes, donde el docente no ejerza presión, sino más bien, que exhorta a la participación voluntaria y espontánea de los estudiantes dentro de la clase y que estos se sientan conformes con las situaciones de aprendizaje. La gamificación se convierte, pues, en un Puente para la generación de conocimientos en conjunto, tanto académicos, como de reconocer en el otro sus posibilidades de aprender de una forma en la que se sienta seguro.

Storytelling and story-reading: a way to enhance EFL students' literacies (2016), Rivera, M. Bogotá.

Este trabajo de grado de maestría abre un panorama más amplio sobre las posibilidades que brinda la literatura desde el contar historias (storytelling) y la lectura de historias (story-reading), que son el fundamento basal de esta estrategia didáctica. Dujmovic (2006) citado en Rivera (2016) afirma que: “el contar historias promueve el aprendizaje del lenguaje, la motivación y es una forma original de enseñanza” y también, en este trabajo investigativo, se cita a Isbell, Sobol; Lindauer & Lawrence (2004), quienes argumentan que “la lectura de cuentos es un proceso doble que mejora la adquisición del lenguaje y la alfabetización de los estudiantes”.

Teniendo como base estos argumentos, se puede afirmar que la literatura infantil en la enseñanza de lenguas extranjeras permite un acercamiento del estudiante más real al idioma objetivo, porque involucra que todos los procesos de la oralidad y la alfabetidad se conjuguen en una actividad: escucha, habla, lectura y escritura; todos ellos están en sintonía para reconocer lo que se transmite a través de la palabra, lo que se representa a través de la palabra y las imágenes, lo que se lee a través de signos y símbolos y lo que, finalmente, se decodifica a través del lenguaje escrito con una función social: no sólo se usa para introducir un vocabulario nuevo a la clase, o para hacer un examen a partir de lo aprendido, sino que abre una posibilidad de conexión con la experiencia subjetiva de cada estudiante: permite, en sí, que el lenguaje sea una cuestión natural, no artificial, o, en palabras de (Goodman, 2014): “El lenguaje se usa para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresarla simbólicamente a nosotros mismos. A través del lenguaje, compartimos lo que hemos aprendido con otras personas”. En el estudio citado, la autora concluyó que:

contar historias permite la interacción y a través de la escucha a sus compañeros, los estudiantes pueden aprender, así como también mejorar en su propio estudio. También, al usar el conteo de historias los estudiantes pueden demostrar y mostrar progresos en la comprensión, el recuerdo de la historia y el organizar eventos en el orden correcto (p.22-23).

Estas conclusiones abren el camino a esta investigación en torno al uso de la literatura infantil en el aula de lenguas extranjeras, para generar un ambiente de aprendizaje enriquecido de experiencias con sentido y con miras a permitir la socialización en el aula, no solo que la clase esté llena de un vocabulario vacío y monótono; tal y como se argumenta en la siguiente cita:

El aprendizaje del lenguaje es frecuentemente pensado como una imitación, pero las personas son más que loros que producen sonido sin sentido. El lenguaje

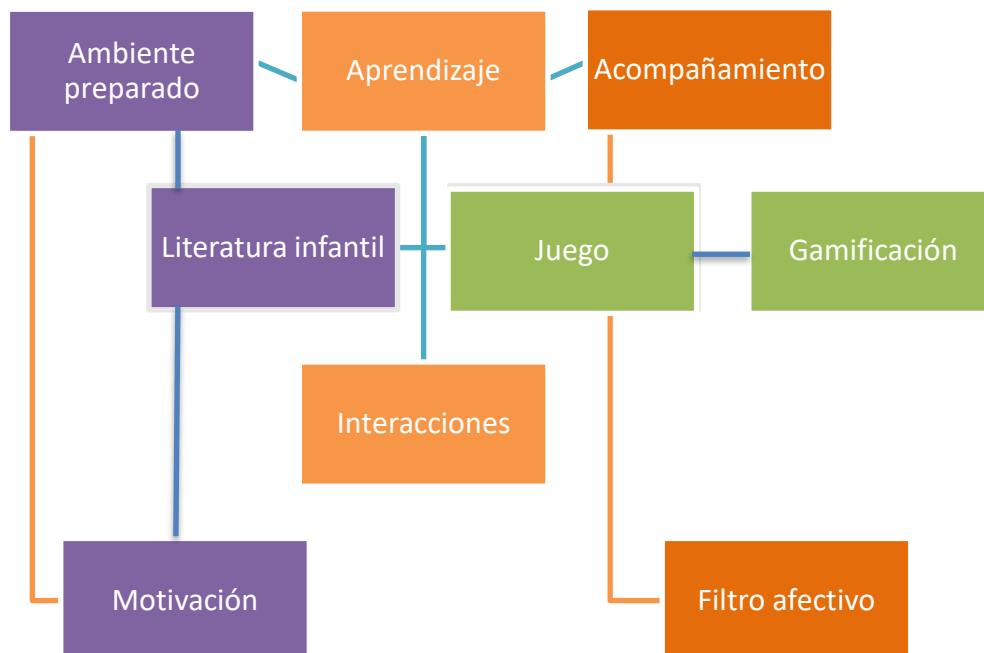
humano representa lo que el usuario del lenguaje está pensando, no simplemente lo que otra persona ha pensado (p.47).

A través de las voces de los investigadores, se ha podido dar cuenta de que los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso inglés, se han ido ampliando con el paso de los años a unas dinámicas que propenden más por el interés y el enganche de los estudiantes por aprender que de solo ser un proceso de imitación o de repetición. Las nuevas didácticas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, el constructivismo y las TIC han delineado una ruta de navegación más enfocada en potenciar los aprendizajes más allá de una mero activismo - marcado por ejercicios gramaticales-, provocando en los estudiantes un interés por aprender a través de distintos recursos, ya sea literatura infantil, juegos, gamificación, entre otros, que despierten experiencias lúdicas en los aprendices. Es, a través de estos artículos y tesis mencionados, de valoran las posibilidades que brinda la literatura infantil y el juego dentro del aprendizaje podrían abrir un camino amplio por recorrer en el transcurso de este proyecto investigativo, para permitir que la institución pueda tener fundamentación teórico-práctica sobre los asuntos del aprendizaje de lenguas extranjeras y resalta la pertinencia de este trabajo de grado en el contexto colombiano, municipio de Caldas-Antioquia.

Marco teórico

En relación con el fundamento basal de esta investigación, se propone el siguiente marco teórico, para dar validez a la propuesta pedagógica que aquí se plantea: Aprendizaje, Literatura infantil, Juego, Acompañamiento y Ambiente Preparado.

Estos aspectos se transforman en los referentes centrales para la interpretación de la información, a continuación, se incluye un esquema que ilustra las relaciones que el autor de este proyecto identifica entre los referentes centrales



Esquema 1 Sistema categorial del marco teórico. Construcción propia (2023)

Aprendizaje

Diversas han sido las concepciones de lo que actualmente consideramos aprendizaje, y aún hoy siguen surgiendo nuevas investigaciones sobre este hecho, que no está correlacionado únicamente, como se consideraba anteriormente, en el momento en que un sujeto transmite un conocimiento a otros a través de una clase.

Goodman, citado por Flurkey y Xu (2003) expande la visión sobre aprendizaje más allá de la codependencia de un instructor o maestro para adquirir un conocimiento: Habla sobre una teoría socio-personal del aprendizaje del lenguaje, la cual está pensada para los procesos educativos en idiomas, que tomaremos como referente para el aprendizaje de una lengua extranjera: Afirma que “Si algo es innato en los seres humanos, es nuestra habilidad para pensar simbólicamente, esto es, permitir que los signos y sistemas de signos representen aspectos de la realidad tal como los experimentamos”. Gracias a lo que aprendemos de la experiencia es que resignificamos nuestra mirada del mundo y configuramos nuestra percepción, pero bien dice Goodman:

Esta habilidad para pensar simbólicamente sería insuficiente para explicar el desarrollo del lenguaje: ¿Por qué cada uno de nosotros a lo largo de nuestra vida no desarrolla su propio sistema de lenguaje personal diferente al de los demás? (...) La sociedad humana es extremadamente compleja, y necesitamos un alto nivel de interacción para hacerla funcionar. El lenguaje es el medio de esta interacción. Esto significa que el sistema semiótico idiosincrático no es suficiente. El sistema debe ser socialmente compartido para comunicar y compartir nuestras experiencias, necesidades, sentimientos, emociones e ideas. (p.305)

Si no compartimos un sistema de símbolos en comunidad: ¿Qué sentido tendría el aprender un idioma, si no cumple la función de comunicar? Parafraseando lo que dijo Goodman

en el párrafo anterior, se puede rescatar que los códigos no son suficientes, la interacción es el medio por el cual el lenguaje ocurre. Y es que, el hecho de saber que la conjugación del verbo poner no es “ponido” no es consecuencia de tener una lección junto a nuestros padres acerca de la conjugación de los verbos, está más ligado a nuestro proceso de interacción con el otro.

El siguiente ejemplo de desarrollo del lenguaje planteado por (Wells, 2009), nos muestra que el lenguaje es un asunto social, no una fórmula preestablecida:

12 Mummy √
 13 **Mother:** Mm
 14 **Mark:** There ^ . Mummy /
 15 Mummy, there- Mark there\ [seeing his own reflection]
[A minute later, looking out of the window at the birds in the garden]
 16 **Mark:** ēea\ (= look-at-that) . birds\, Mummy
 17 **Mother:** Mm
 18 **Mark:** Jubs\ (birds)
 19 **Mother:** What are they doing?
 20 **Mark:** Jubs bread\ (birds eating bread)
 21 **Mother:** Oh look! they're eating the berries, aren't they?
 22 **Mark:** Yeh\
 23 **Mother:** That's their food . they have berries for dinner
 24 **Mark:** Oh\
[Some minutes later]
 25 **Mark:** Er fwa /, Mummy (asking for water)
 26 **Mother:** What?
 27 **Mark:** Er fwa /
 28 **Mother:** No
 29 **Mark:** Fwa /
 30 **Mother:** No
 31 **Mark:** Fwa /
 32 **Mother:** No
 33 **Mark:** Fwa /
 34 **Mother:** No √

*Ilustración 1 Interacción entre Mark (15 meses) y su madre
 Recuperado de Wells (2009)*

En esta ilustración, podemos observar una pequeña interacción entre una madre y su hijo de 15 meses, el cual se encuentra en los primeros estadios del lenguaje que describe (Wells, 2009):

Como en el estadio 1, en las partes tempranas del estadio 2, aún hay muchos enunciados que hacen uso de operadores: tales como: “allí”, “mira”, “eso”, “quiero”, “más” y “todo se fue”, ya sea solos o en combinación con el nombre del objeto al que se refieren. Esencialmente, lo que estos enunciados comunican es a lo que se le hace referencia (el significado) y lo que se hizo en él (la función).

Este ejemplo surge para reforzar lo anteriormente expuesto: el lenguaje no se aprende a través de una lección diaria de conjugación de verbos, el lenguaje debe usarse en el contexto y debe ser un lenguaje vivo, un puente para comunicar nuestros pensamientos, ideas, sentimientos y experiencias de vida.

Es así como llegamos a uno de los apartados más interesantes de lo planteado por Goodman en torno al aprendizaje del lenguaje: El proceso de la invención a la convención: “Cada ser humano crea lenguaje – una forma de representar el mundo y sus experiencias con él. Pero cada ser humano lo hace dentro de un contexto social y hace uso de los recursos lingüísticos en ese ambiente social” Flurkey y Xu (2003)

En ese sentido, el lenguaje se convierte en una construcción colectiva, un reflejo de nuestras percepciones sobre la realidad, un espejo de nuestros deseos, ideales, sueños y acciones: es una muestra de lo que la sociedad es a través de los sujetos, o, en palabras de Goodman: “El lenguaje personal es el producto de la sociedad y el lenguaje social es el producto de los individuos que lo hablan” Flurkey y Xu (2003).

No existe interacción si no hay lenguaje, y no existe cultura si no hay procesos de interacción entre los seres humanos. Como seres sociales, requerimos del otro para nuestra supervivencia y para el apoyo mutuo. El lenguaje, más que un proceso biológico, cumple una función vinculante entre las personas del entorno social.

Entendiendo esto, es que el aprendizaje del lenguaje no debe ser visto como una receta: con una secuencia de pasos que, a la final, resultará siendo siempre igual. Aprender un lenguaje tiene secuencias, pero no son lineales y dependen mucho de la estimulación que se reciba desde el contexto, como lo dice Halliday citado en Flurkey & Xu (2003: “El lenguaje es aprendido no como una secuencia de habilidades, sino como un todo en el contexto de su uso”

Volviendo nuevamente a los procesos de la invención a la convención, aparece un apartado muy importante, que debemos tener muy en cuenta a la hora de que los estudiantes estén en el aprendizaje de lenguas extranjeras:

Si un bebé debe usar sonidos que no entran en la fonología del discurso comunitario, estos serán interpretados por los familiares y vecinos dentro de su sistema fonético y los niños escucharán los sonidos repetidos en los fonemas del lenguaje. No es que los niños imiten los sonidos del discurso adulto. (p.307)

Aquí se muestra que el lenguaje no es una repetición, es, más bien, un nuevo aprendizaje: el niño está adaptando su sistema fono-articulador en pro de usar los sonidos que más se adapten a lo que los adultos consideran convencional: Pero, esto no quiere decir que el niño pierda su capacidad de crear lenguaje para sí mismo, sino que: “[...] comienzan a especializarse en los sonidos a los que sus cuidadores mejor responden, poniendo sus energías inventivas en controlar los mecanismos articulatorios más útiles”.

Esto quiere decir que, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es muy importante ese espíritu inventivo de los niños, ya que ellos se esforzarán en adaptarse más a lo que es convencional desde su propia invención: al principio, escuchar y replicar para sí fonemas desconocidos será todo un reto el cual llevará tiempo, pero que, con el pasar de los días, se convertirá en una actividad donde él mismo se responsabilice por su aprendizaje, como argumenta Cambourne (1988): “Práctica: Los niños necesitan tiempo y oportunidades para usar, trabajar y practicar su desarrollo del lenguaje”; también, está involucrado, en este proceso de aprendizaje, un aspecto fundamental para el acompañamiento del maestro en este proceso: El filtro afectivo; Krashen, citado en Schütz (s.f), afirma que son:

un número de ‘variables afectivas’ juegan un rol facilitador, pero no causal, en la adquisición de una segunda lengua. Estas variables incluyen: motivación, auto-

confianza, ansiedad y rasgos de personalidad. Krashen afirma que estudiantes con motivación alta, auto-confianza, una buena autoimagen, un nivel bajo de ansiedad y extroversión están mejor equipados para el éxito en la adquisición de una segunda lengua (...) En otras palabras, cuando el filtro está "arriba", impide la adquisición del lenguaje. Por otro lado, el afecto positivo es necesario, pero no es suficiente por sí solo, para que se produzca la adquisición. (Schütz, s.f)

Por lo tanto, el aprendizaje está supeditado a las interacciones que se le permitan al estudiante con el lenguaje, mediado por: el permitirle equivocarse, darse cuenta de su error desde un acompañamiento positivo, engancharlo para que se motive por aprender y, más que todo, desde la palabra y desde la cercanía, como dice Maturana, citado en (Maiorana, 2010): "la educación como 'sistema educacional' configura un mundo y los educandos confirman en su vivir, el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar"

Literatura infantil

*"La literatura infantil debe ofrecer a los niños herramientas y ayudas para entender el mundo" –
Cesar Fernández García*

El concepto de literatura infantil es muy nuevo como categoría de estudio; se conoce que, anteriormente, no había literatura 'adaptada' para niños: Fueron los compiladores, editores y/o autores: Charles Perrault, Jacob y Willheim Grimm y Hans Cristian Andersen los primeros en permitir la aparición de la literatura infantil como género, entre los siglos XVII y XIX.

Han sido varias las concepciones que se le ha dado a la literatura infantil, pero la más acertada y con la cual se trabajará en esta investigación será la de Cervera (1991), en la cual,

es donde: “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño”.

Antes de adentrarnos en el mundo de la literatura infantil, es necesario delimitar su concepción base: literatura, y lo que esto implica para el abordaje desde este trabajo investigativo. (Borja y otros, 2010), en su artículo, hacen mención a varios autores que hablan sobre las concepciones de cada uno acerca de la literatura:

reconocer lo ficticio de la literatura significa saber que ella constituye una “verdad psicológica y estética”, pero a su vez una “mentira histórica” –como lo afirma Mario Vargas Llosa (1986)– porque ella crea mundos posibles, paralelos al mundo cotidiano, y no por ello menos ciertos.

El mexicano Alfonso Reyes (1983) la definió como una “Verdad sospechosa”. Para Reyes el objeto fundamental de la literatura es la comunicación de la experiencia pura del ser humano, ya que ella consigue, mediante la articulación de diferentes elementos expresivos, decir lo que el lenguaje en sí mismo no puede; aquello que constituye una lucha del lenguaje con el lenguaje mismo en medio de la cual se construye un lenguaje dentro del lenguaje.

Jan Mukarovsky (2000), desde la disciplina lingüística, afirmaba que la literatura es, como todas las artes, un “hecho sígnico”, autónomo y comunicativo. (...) actúan como signos de la cultura que expresan valor y estructura a la vez y que, como todo signo, contienen su propio significante y su significado que les permite convertirse en herramienta para la comunicación humana. (Borja y otros, 2010)

Al leer detenidamente estas concepciones, podemos dar cuenta de que no hay un consenso sobre la categoría literatura, sino que deriva más de las experiencias subjetivas de cada uno de los autores mencionados, es por esto que se consultó una definición desde el

abordaje pedagógico de la literatura infantil, es así como se encuentra que Cárdenas, citado en (Delgado, 2017) afirma que: “La literatura se puede definir como el arte poético que, al crear mundo, se expresa a través del lenguaje. Esto permite considerar la entrada de cuatro elementos típicos: poesía, arte, lenguaje y mundo”.

En ese orden de ideas, es que se considera fundamental que esta aparezca dentro del aula, ya que permitirá al niño descubrir, a través de las experiencias inmersivas de la escucha activa o de la lectura (sea individual o compartida), el mundo que está allí pero que aún desconoce: Es común escuchar, en el aula de lenguas extranjeras, expresiones como: ¿Los ‘gringos’ comen bandeja paisa?, ¿La gente de allá toma aguapanela?, ¿Qué música escuchan allá? Y así, en un cuestionamiento constante, se encuentran los niños al momento de iniciar una clase de lenguas extranjeras, porque la cultura es lo que contextualiza al estudiante en el lenguaje objetivo, o como lo expresa (Wajibe, 2015):

Todos los estudiosos del tema están de acuerdo con la premisa de que, para lograr estudiantes competentes, comunicativamente hablando, debemos enseñarles lengua al mismo tiempo que cultura, ya que aparte de mejorar y enriquecer la competencia comunicativa y la competencia cultural, puede también generar empatía y respeto hacia culturas diferentes, así como promover la objetividad y la integración cultural.

Teniendo esto en cuenta, es que los maestros de lenguas extranjeras deben proveer a los estudiantes un ambiente enriquecido para el aprendizaje, donde el enfoque gramatical no sea el único, sino que, desde la literatura, se pueda abrir posibilidades de exploración de aquello que les genera inquietud, un ejemplo de esto es la siguiente narrativa sobre lo comentado anteriormente:

Hace 4 años, en una clase de francés de una Institución Educativa, un niño le decía a su maestro: *Profe, ¿Usted sabe cómo dar un beso francés?* El maestro se quedó en silencio por unos segundos y luego dijo: *Attention! Ce n'est pas le sujet du cours (¡Atención! Eso no es el tema de la clase).*

En este espacio de interacción, se hubiese abierto una posibilidad de acercamiento a la cultura francesa, donde el beso no es una cuestión de parejas únicamente, también lo es de modales, porque gran parte de la población francesa se saluda de beso. Esto es interesante en su abordaje, ya que, como lo afirma (Wajibe, 2015):

De manera implícita se trabaja (la cultura) integrándola con los contenidos funcionales de la lengua; por ejemplo, comenzando con los hábitos más cotidianos como lo relacionado con los saludos, las relaciones y tradiciones familiares, y de allí transicionar hacia la presentación explícita de contenidos sociales, religiosos, artísticos, etc.

Es ahí cuando la literatura puede entrar a jugar un rol culturizador dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, al traer la realidad al aula de una forma en la que los niños puedan, no solo aprender el lenguaje objetivo, sino también, conocer los antecedentes de por qué las personas angloparlantes, francoparlantes o de cualquier lengua extranjera tienen costumbres, creencias y tradiciones diferentes a las propias.

Retomando el curso del concepto de literatura, Delgado (2017), argumenta que:

La literatura es un objeto de difícil estudio, porque en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, y sobre todo se aprende, se enseña y se estudia; la educación literaria tiene como objetivo formar lectores capaces de comprender, interpretar, establecer relaciones, y asumir una postura crítica frente a producciones culturales y literarias. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de

la literatura intervienen varios factores, entre los cuales se pueden mencionar: el material didáctico, los contextos, la actitud del docente, la disposición del estudiante.

Es, a partir de esta cita, que se debe hacer una claridad: es necesario que, primeramente, el maestro disfrute de la literatura para que permita a los estudiantes un espacio de aprendizaje donde ellos sientan que pueden aprender a través de ella. El fin último de la enseñanza con literatura es que el niño pueda aprender a leer, a disfrutar de lo que lee y que, a través de ello, él pueda mirar el mundo desde diferentes perspectivas.

Colomer, citada en (Delgado, 2017) habla sobre la enseñanza de la literatura y que debe estar repensada, más bien, en la educación literaria, la cual se entiende como: “la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en al acto concreto de su lectura”.

No se trata de traer un libro, ampliar el vocabulario y hacer una actividad a partir de lo leído, es, más bien, que el niño pueda comprender qué se leyó y cómo esto le permite un acercamiento a la lengua extranjera; pero, este proceso no es posible sin la ayuda de símbolos o representaciones gráficas que permitan al niño conectar lo que escucha con lo que ve, lo cual, en muchos libros no se observa, por lo cual, se genera un vacío en torno al abordaje de la literatura con los niños.

Es a partir de este apartado, que se comenzará a trabajar a partir de la literatura infantil, y es que, desde hace muchos años se ha ido entendiendo la importancia de las ilustraciones para que los niños puedan comprender lo que leen; ya lo reconocía Comenio, cuando escribió su libro *Orbis Pictus* (1658), el primer libro ilustrado especialmente para niños.

(Aguirre, 2001) cita a Comenio en su artículo, donde éste expresa que:

También reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos (con enérgica concisión), ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos. Los antiguos nos refieren que en las paredes del templo de Esculapio se hallaron escritos los preceptos de toda la medicina que transcribió Hipócrates al visitarlo Comenio, 1988,103 Citado en (Aguirre, 2001)

Los niños necesitan de la imagen para poder comprender lo que se lee y es gracias a ellas que el niño también se ‘engancha’ con la historia, pues quiere saber cómo son los personajes, el espacio, los colores del lugar, lo que el personaje puede apreciar para que, desde la imaginación del niño, esté inmerso en lo que allí ocurre.

(Montesdeoca, 2017) en su estudio sobre la enseñanza a través de imágenes, afirma que:

La lectura de imágenes se relaciona con estructuras comunicacionales representadas a través de imágenes o iconos con profunda subjetividad y ambigüedad como es la lectura de imágenes en la primera infancia. Se trata de un ejercicio de construcción del conocimiento que recoge elementos significativos de un entorno muy específico y para referencia profesional en este estricto sentido (Botero & Gómez, 2016, pp.43 citado en (Montesdeoca, 2017)

Para una mayor inmersión y comprensión de la historia, es necesario que los niños estén expuestos a recursos visuales que, en este caso, sería la ilustración del cuento. Adiciónese a esto la ampliación que hace (Cervera, 1991) de su definición sobre literatura infantil: “Aunque a menudo se haya glosado reconociendo como literatura infantil a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño”

También, el autor agrega la siguiente definición, citando a Graciela Perriconi (1983), donde expresa que: “es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y

un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a ‘las exigencias y necesidades de los lectores’. (Cervera, 1991)

Y es que, desde la fundamentación teórica de esta investigación, se desea indagar sobre esa posibilidad de la literatura infantil, más allá de utilizarla como excusa para actividades de clase, se busca que esta permita al niño ser sensible hacia aquello que le rodea, como se ha pretendido mostrar a través de la dimensión estética, en la resolución 2343, que expresa:

Demuestra sensibilidad e imaginación en su relación espontánea y cotidiana con los demás, con la naturaleza y con su entorno.

Explora diferentes lenguajes artísticos para comunicar su visión particular del mundo, utilizando materiales variados.

Muestra interés y participa gozosamente en las actividades grupales.

Participa, valora y disfruta de las fiestas, tradiciones, narraciones, costumbres y experiencias culturales propias de la comunidad. (MEN, Resolución 2343, 1996)

Teniendo esto en cuenta, es que Cervera también habla sobre la literatura como bien cultural, para posibilitar al niño a que responda sus preguntas por la cultura a través de ella, a que sea ésta una posibilidad de conocer el entorno que le rodea, o, en este caso, de la cultura extranjera del idioma objetivo, es así como el autor argumenta que: “No se trata ahora, por tanto, de aproximar al niño a la literatura, bien cultural, preexistente y ajeno a él. Sino de proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico sea ayudarlo a encontrar respuesta a sus necesidades”. (Cervera, 1991)

Y es que la literatura infantil, en la escuela, no debe ser “el libro”, el cual abra posibilidades al maestro de realizar actividades, fichas y multiplicidad de recursos didácticos para el estudiante,

sino que ésta debe ser reivindicada como un recurso que, aunque puede permitir una trasposición didáctica, su uso en aula debe estar centrado en el goce del niño de ésta. Bien dice el autor:

Hay un principio que tiene valor axiomático: los cuentos no se explican, se cuentan. Explicar el significado de los cuentos a niños muy pequeños equivale a menudo a invalidarlos o destruirlos. La experiencia enseña que con frecuencia los niños entienden el cuento de forma distinta que los adultos. Y ahí está precisamente su encanto y el principio de un camino que han de recorrer solos (Cervera, 1991).

No es necesario explicar todo a los niños, en este caso, las ilustraciones pueden dar a ellos mayores aprendizajes que si se explicase todo lo que se puede apreciar, como lo expresa Anthony Browne, autor e ilustrador de literatura infantil, en una entrevista brindada en el año 2005 a la Revista Babar:

Te gusta insertar pequeños dibujos escondidos entre los fondos de tus ilustraciones. La mayoría de ellos son fáciles de detectar, pero hay algunos que la mayor parte de los lectores puede ignorar.

Hay bastantes casos, y debo admitir que no me gustaría dejar de hacerlo, pero hay un gorila que aparece como metiéndose dentro de una doble página en El Túnel que no tiene absolutamente nada que ver con la historia. Suelo incluir estas imágenes para ayudar a contar partes de la historia que las palabras no cuentan. Es la parte de mi trabajo que me parece más fascinante (Babar, 2005).

Cervera también plantea en su libro los tipos de literatura infantil, los cuales delimitan aquello que se plantea en este trabajo investigativo:

Literatura ganada. Algunos la llaman recuperada empleando una mala traducción del francés — dérobée-robada—; está claro que no puede ser recuperado lo que nunca perteneció al niño. En esta literatura ganada se engloban todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron, o los adultos se las destinaron, previa adaptación o no. Aquí cabe incluir todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances o canciones utilizados en sus juegos, una porción nada despreciable de la novelística juvenil, etc. Tal es el caso de los Cuentos, de PERRAULT, o las adaptaciones de Las mil y una noches.

Literatura creada para los niños. Es la que se ha escrito directamente para ellos, bajo la forma de cuentos o novelas, de poemas y obras de teatro. Se ha producido y se sigue produciendo ahora. (...) De una forma o de otra, esta literatura infantil tiene en cuenta, según los cánones del momento, la condición del niño. Evidentemente en ella se reflejan muchas tendencias y concepciones de la literatura infantil que la hacen particularmente viva e interesante.

Literatura instrumentalizada. Bajo este nombre se pueden colocar bastantes libros que se producen ahora sobre todo para los niveles de educación preescolar e iniciales. Propiamente son más libros que literatura. Suelen aparecer bajo la forma de series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... Hay otros textos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas.

Además, según lo que discute Cervera a través de la voz de Bruno Bettelheim sobre la importancia de la literatura infantil en los niños, es la base de su uso como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras, los cuales argumentan que:

Según Bruno Bettelheim, citado en Cervera (1991), el niño «está sujeto a sentimientos de soledad y aislamiento, y, a menudo, experimenta angustia mortal. El mismo autor afirma que «los cuentos de hadas se toman muy en serio estos problemas y angustias existenciales y hacen hincapié en ellos directamente: la necesidad de ser amado y el temor a que se crea que uno es despreciable; el amor a la vida y el miedo a la muerte

El niño se siente acompañado a través de la palabra, se siente seguro y refleja sus sentimientos, emociones, pensamientos e ideas sobre el mundo a través de la literatura infantil. Una de las finalidades de esta es que las personas se sientan atraídos por escuchar, leer, observar y hasta escribir sus propias historias; no puede confundirse esto con el deseo de que los niños aprendan a leer y escribir, sino más bien, en que tengan una motivación por saber qué se transmite a través de la escritura, la oralidad y las ilustraciones.

Lo más importante es, sin duda, que, ante un texto poético, el lector o el oyente, todos, incluso el niño, experimentan la fascinación de la palabra, se detienen en ella para examinarla en algún aspecto inédito, además de intentar captar el significado conjunto del texto Cervera (1991).

Resignificar el mundo a través de la literatura infantil, fascinarse por escuchar, leer y aprender sobre su entorno o sobre lo cultural implícito en la literatura infantil es un logro que se puede alcanzar si se le da sentido a la literatura más allá del trabajo en aula: es un hecho que debe trascender los rincones de la escuela.

Es, en ese orden que ideas que se habla desde Tejerina (2006) en torno a la importancia de la literatura infantil en la escuela, no como asignatura, sino como parte integral de los procesos educativos, ya que: “Por otra parte, y esto es fundamental, esta literatura es un excelente medio, a veces el único, de ofrecer en un lenguaje de símbolos, respuestas satisfactorias a la problemática existencial del niño en su desarrollo evolutivo hacia la madurez” La literatura infantil puede permitir, desde el acompañamiento pedagógico, muchas posibilidades, no solo morales y de conducta, como lo abordan varios autores que, aunque es una postura válida y respaldada por varias investigaciones, no es el enfoque primario de este trabajo investigativo.

Reconocemos que la literatura infantil tiene amplios beneficios para los niños en su desarrollo integral, es entonces que, a partir de esto, se enunciarán solo algunos de ellos desde lo planteado por Hoyos (2015) en su artículo investigativo:

El desarrollo del lenguaje en el niño se presenta por periodos y a cada uno se le fijan dominios morfosintácticos, gramaticales, fonológicos y hasta semánticos y pragmáticos. El contacto del niño con la literatura supone una ampliación de situaciones en las que tendrá que hacer uso del dominio de estas habilidades lingüísticas y, a su vez, dar cuenta de sus afectos y pensamientos sobre nuevas situaciones que le sugieran los textos literarios. Si el lenguaje es una actividad social y la lectura literaria una actividad generalmente escolar, entonces la literatura también es un proceso social y cultural (p.90).

(...) El uso de la literatura forja el lenguaje, pues en la obra narrativa se hallan nuevas expresiones, palabras precisas con novedosos usos, oposiciones semánticas, ritmos, léxicos amplios, metáforas y construcciones sintácticas no comunes al niño, entre otras posibilidades. De igual forma, la literatura inicia al niño en otros desarrollos simbólicos, que sin duda alguna se construyen a partir

del lenguaje. Por eso la lectura literaria no es una práctica que se aísla del desarrollo de otras habilidades en el niño. Se habla de ella como una experiencia integral o integradora, aunque está centrada en el lenguaje (p.91).

Siendo así, la literatura infantil puede proveer al niño de múltiples herramientas en el lenguaje para comprender y afrontar el contexto comunicativo al que se enfrenta, más aún en una lengua extranjera. Siendo ésta algo desconocido, traerle elementos tan culturales como la literatura infantil al niño le permitirán adentrarse a la cultura por medio del lenguaje oral y escrito que, más adelante, le dará las bases para un desarrollo de competencias en una lengua extranjera.

Juego

In every job that must be done

There is an element of fun

You find the fun and ... snap! the job 's a game

-Mary Poppins

Bien hablaba Huizinga (1938) de la importancia del juego en el ser humano en su obra: Homo Ludens, donde expresa que: “El juego es más viejo que la cultura, pues, por mucho que estrechemos el concepto de esta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar”.

El juego y el jugar hacen parte de todas las especies del reino animal; no es gratuito que, de pequeños, juguemos y busquemos en el juego aprender del otro lo que le agrada, lo permitido y no permitido, los propios límites corporales y los del otro, entre otros asuntos cognitivos como nociones de cantidad, tiempo, espacio, etc.

Y es que el juego hace parte de nuestra cotidianidad, nos permea y nos hace ser lo que somos como sociedad organizada. Sin el juego, no podríamos tener una sociedad compleja como la de hoy en día. Huizinga defiende este postulado, al afirmar que:

Las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana ya están impregnadas de juego. Tomemos, por ejemplo, el lenguaje. Este primero y supremo instrumento que el hombre construye para comunicar, enseñar, mandar; por el que distingue, determina, constata; en una palabra, nombra; es decir, levanta las cosas a los dominios del espíritu. Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras. Así, la humanidad se crea constantemente su expresión de la existencia, un segundo mundo inventado, junto al mundo de la naturaleza.

Es, a través de esta cita, que podemos dar cuenta de que el lenguaje no está desligado del juego; es, a través del juego, que el ser humano se construye a sí mismo y a su realidad, es aquí cuando el juego en el aula de lenguas extranjeras comienza a cobrar un sentido en la construcción de significados desde el inglés, pues, si el lenguaje es construido a partir del juego, es necesario que el juego esté implícito en las actividades de clase.

Pero, ¿Qué implicaciones tiene el concepto de 'juego' en la educación?, ¿Solo se jugará en el aula de clase? ¿Los estudiantes "no harán nada aparte de jugar"?

Hay un concepto errado frente al juego y es pensar que este es contrario al trabajo, o en este caso, al aprendizaje escolar; cuando se menciona que se juega durante una clase, la respuesta más común de los padres de instituciones educativas, ya sea de carácter público o privado no es muy positiva, pues le dan al juego una categoría peyorativa: jugar es sinónimo de "no hacer nada". (Bonilla, 1998) argumenta que:

Por esto no se acepta que lo lúdico sea aquello que se opone al trabajo o aquello que carece de utilidad o seriedad. Se puede afirmar que no hay nada más serio que el juego de un niño y que, según los psicólogos, sin afecto y emociones el

desarrollo de la personalidad se verá profundamente afectado. Entonces, ¿Cómo considerar inútil lo lúdico? (...) Justamente por esta equivocación de oponer lo lúdico a lo laboral o de poner lo lúdico en función de lo productivo, se ha generado otro equívoco, mediante el cual se asocia o confunde lúdica con tiempo libre (p. 3).

Con esto se quiere dar a entender que el juego no es sinónimo de tiempo libre; es, en el juego, donde el niño tiene la posibilidad de ser el autor de su propio aprendizaje, donde no hay límites para la creatividad y la invención de nuevas formas de ver el mundo y también es un espacio de encuentro con él mismo, con lo que pudo recolectar de sus experiencias para convertirlas en aprendizaje.

El juego en la educación básica primaria se ha desdibujado, como se argumentaba anteriormente, hasta imaginarlo como algo inconcebible; esto también tiene que ver con la organización de las aulas de educación preescolar en comparación con las de la educación básica, media y superior. En el estudio realizado por Bermejo y otros (s.f), se preguntó a los docentes de educación preescolar y primaria el porqué de la organización del aula: es interesante ver que, en educación primaria se opta en su mayor parte por las filas rectas y la individualización de cada estudiante, a diferencia de la educación preescolar en donde se busca que estén en grupos o en espacios abiertos. Una de las conclusiones a las cuales se llegó, da cuenta de esa eliminación de los espacios de juego o lúdicos en la educación primaria:

La metodología por rincones, a pesar de ser un buen instrumento de enseñanza según todos los profesores, en la mayoría de los colegios no se utiliza debido a problemas de espacio, y si se utiliza es solo en la etapa de Educación Infantil (p.16).

Esto da cuenta de ese imaginario de la educación básica primaria en el que los espacios de juego no pueden estar presentes por las “dinámicas” que se dan en la escuela, que son diferentes a lo planteado por la educación preescolar en el Decreto 2247 de 1997, que son:

a) Integralidad Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural;

b) Participación. Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de si mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, ¿el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal;

c) Lúdica; Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar. (MEN, Decreto 2247, 1997)

Si pensáramos la educación básica primaria, secundaria y media desde los procesos que se dan en la educación preescolar, podríamos comprender que el juego es una actividad seria e importante para el aprendizaje escolar. No significa restar rigor a la educación básica primaria,

secundaria y media, es, más bien, comprender que a medida que se avanza en el proceso educativo la dimensión lúdica es algo que se va borrando, o que, en el afán de pensar en torno a otros asuntos los maestros no se detienen a pensar en el juego, como lo expresa (Sarlé, 2001) en su libro: Juego y aprendizaje escolar: “Resultaría interesante que el maestro pudiera ofrecer, a los niños, espacios de reflexión, confrontación de ideas, búsqueda de valores y construcción de nuevos significados, a partir del análisis de sus propios juegos” y es que, en torno a la construcción de nuevos significados, el juego permite un amplio bagaje de posibilidades en el contexto educativo. A través de él, los niños pueden resignificar aquello que ocurrió en la clase, traerlo a su realidad y hacerlo suyo: El juego, en sí, es el puente para que el niño transforme en suyo el conocimiento.

Es, a partir de aquí que, desde la gamificación, cobra un sentido lógico y es que, como dice Figueroa (2015) en su artículo La gamificación de la educación está ganando soporte entre los educadores que se dan cuenta que juegos diseñados de forma efectiva pueden estimular grandes ganancias en productividad y creatividad entre los aprendices”.

Y es que, si como maestros comprendemos que las TIC son un recurso didáctico muy valioso dentro del aula de clase y que puede abrir posibilidades de aprendizaje en nuestros estudiantes, podemos abrirnos ante esta nueva perspectiva, más aún desde las lenguas extranjeras.

Gamificar el aula de segunda lengua mejora el aprendizaje de la escritura, lectura y habla y motiva a la colaboración y la interacción. A través de la gamificación, el educador es capaz de crear experiencias significativas más allá de una mentalidad de juego hacia una mentalidad tecno-constructivista. Para alcanzar el éxito con la gamificación en el aula de segunda lengua los objetivos y metas deben estar alineados y tener criterios formales de evaluación. (...) al entender la importancia

de la gamificación en aulas de segunda lengua ellos [los maestros] se confrontarán con iniciativas donde los estudiantes estarán a cargo de su propio aprendizaje. (Figueroa, 2015)

A través de esta cita de conclusión, podemos dar cuenta de que, en el proceso de gamificación del aula de lenguas extranjeras, no solo el maestro tendrá grandes posibilidades en este recurso didáctico, sino que los estudiantes podrán ser partícipes de su propio proceso, no solo desde lo educativo, sino desde lo personal, ya que, según el autor:

Los factores de la personalidad influyen dramáticamente en el proceso de aprendizaje de segunda lengua. Brown (1994) presenta varios de estos y sugiere que contribuyen positivamente en el éxito al aprender una segunda lengua. Estos factores incluyen: el dominio afectivo, autoestima, inhibición, tomar riesgos, ansiedad, empatía, extroversión, características de personalidad de Myers Briggs y motivación (Figueroa, 2015)

Teniendo en cuenta este planteamiento, nos remontamos a lo que expone Cambourne en su libro, donde dice que el enganche, que, para efectos prácticos, lo trasladaremos al concepto de motivación:

Ocurre cuando el aprendiz está convencido de que es: I) un “hacedor” potencial o “imitador” de las demostraciones que observa; II) Que enganchado con estas demostraciones serán más los propósitos en su vida y III) Que puede comprometerse e intentar emular sin miedo del castigo físico o psicológico si el intento no es del todo “correcto”. (Cambourne, 1988)

Acompañamiento

Nadie nace profesor o marcado para serlo. La gente se forma como educador permanentemente, en la práctica y la reflexión sobre la práctica”

Paulo Freire

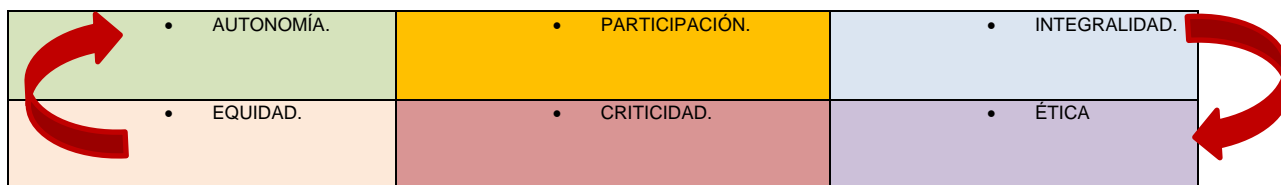
Dentro de ese sentido de la educación, se enmarca un componente importante que, en cierta medida, pasa a ser relevante dentro de la investigación, pues este podría jugar un papel decisivo en los procesos que se lleven a cabo dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, y también de otros procesos de aprendizaje escolar. El acompañamiento, según García (2012),

es una síntesis de necesidades, de sentimientos, de tareas y proyectos. Su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre las/os acompañantes y los sujetos acompañados. Asumen también, un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto (p.11).

Los estudiantes, durante estos procesos de virtualidad y de postpandemia se han visto inmersos en cambios abruptos de las dinámicas escolares, lo cual ha ido generando cambios en las conductas y en las interacciones con el aprendizaje de lenguas extranjeras. La escuela se ha visto obligada a generar un cambio en sus dinámicas, abriendo espacios no solo de aprendizaje, sino de comunidad educativa, una comunidad que se construye en torno al aprender.

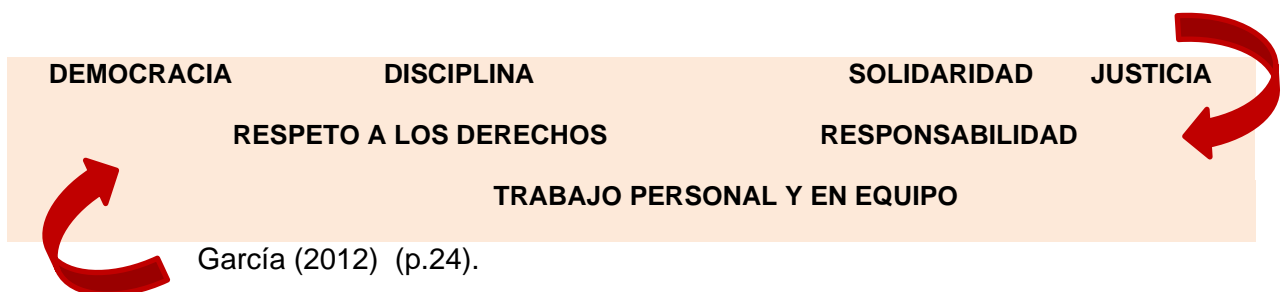
En ese sentido, García (2012) discute sobre los principios y valores que deben rodear al acompañamiento en la escuela, los cuales hacen del acompañamiento “un proceso de aprendizaje permanente y de construcción de iniciativas y propuestas sociopedagógicas que

influyen en el cambio de las personas, de los grupos, de las organizaciones y de la comunidad”, los principios del acompañamiento que plantea son:



García (2012) (p.19-24).

Asimismo, los valores que enmarcan la propuesta de acompañamiento dentro de los procesos educativos del libro son:



De igual manera, asume unos criterios específicos para el acompañamiento, los cuales nombra como:



García (2012) (p. 25).

A través de estos componentes, podríamos afirmar que el acompañamiento no se configura como el estar presente, esperando que la otra persona atienda a la instrucción, sino que también se trata de estar disponibles para el otro, que sea un proceso de calidad, tal y como lo afirma García (2012) cuando expresa que,

además de valorar los resultados, se ponga atención a las condiciones personales y estructurales en que se desarrollan los procesos educativos. Este criterio subraya la necesidad de un proceso de acompañamiento con una fundamentación científica, cultural y educativa adecuada y en permanente actualización (p.25)

Es en ese estar presentes y disponibles para los estudiantes que, aún desde los procesos de educación remota que se dan en este momento en el Colegio Tercer Milenio a causa del COVID-19, y aún con el modelo de educación en alternancia, que el acompañamiento debería primar por encima de lo que se pretende enseñar, en tanto que, si la motivación por aprender o preguntar va disminuyendo dentro del grupo, probablemente la participación y el rendimiento de los estudiantes se vea afectado en cierta medida.

En relación con ese acompañamiento a los estudiantes, cabe resaltar lo que Krashen (1982), en su investigación titulada “Principios y prácticas en Adquisición de Segunda Lengua” argumenta sobre el filtro afectivo, donde,

Aquellos cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición de un segundo idioma no solo tenderán a buscar menos información, sino que también tendrán un filtro afectivo alto o fuerte: incluso si entendieron los mensajes, la información no llegará a la parte del cerebro responsable de la adquisición del lenguaje (...) Aquellos con actitudes más conducentes a la Adquisición de un Segundo Idioma no solo buscarán y obtendrán más información, también tendrán un filtro más bajo o más débil” (p. 31).

Teniendo esto en cuenta, el acompañamiento se convierte en una reflexión pedagógica sobre el cómo posibilitar un mayor aprendizaje a los estudiantes, desde los procesos de motivación y acercamiento al lenguaje, pues mientras el estudiante sea expuesto en menor

medida a ansiedad, desmotivación, baja autoestima o autoconfianza, mayores serán sus posibilidades de éxito en el proceso escolar.

Ambiente preparado

El ambiente debe ser rico en motivos que interesen a la actividad e inviten al niño a llevar a término sus propias experiencias

-M. Montessori

En relación con el acompañamiento, del cual se hablaba anteriormente, también una parte fundamental del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras se localiza en la preparación del ambiente, el cual se convierte en uno de los mediadores del aprendizaje escolar. Son varios los autores que han tratado el tema del ambiente como un proceso que hay que tener presente dentro de la planeación pedagógica y, también como parte de su reflexión, de primera mano, se encuentra García, citado en Paredes y Sanabria (2015), donde define el ambiente como

un sistema integrado por un conjunto diversos de elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje (p.151).

En este sentido, el ambiente circunda a la planeación y es un proceso ordenado, sistemático y con sentido dentro de aquello que rodea el acto de educar. Es así como el proceso de ambientación del aula, con una cantidad significativa de estímulos visuales, auditivos, entre otros, podría generar unas dinámicas de interacción más amplias, a diferencia de un aula que carezca de éstos. Este argumento sigue la línea conceptual del Ministerio de Educación Nacional,

citado en Paredes y Sanabria (2015), que a su vez brinda una definición más precisa sobre el ambiente, la cual establece que

Un ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente (p.151).

Es el ambiente en sí el que podría permitir dar sentido a aquello relacionado con el aprendizaje de un contenido o la adquisición de una competencia. Podemos observar que, en ambientes enriquecidos por experiencias sensoriales, como las aulas de pedagogías Montessori O Reggio Emilia están cargadas de sentido, en donde el ambiente del aula es fundamental para los aprendizajes de cada estudiante. El ambiente pasa de un rol pasivo a jugar parte activa del aprendizaje escolar, o en palabras de Malaguzzi (1984) citado en Pàramo et al. (2021) “los niños se desarrollan a través de interacciones, primero con los adultos, padres y maestros, luego con sus compañeros, y finalmente con el ambiente que los rodea”.

Retomando las ideas de Paredes y Sanabria (2015), se toma como referente a la Secretaría de Educación de Bogotá (2012), que hace alusión al ambiente, argumentando que

Los ambientes de aprendizaje son ámbitos escolares de desarrollo humano que lo potencian en las tres dimensiones: socioafectiva, cognitiva, físico-creativa. Además, siempre deben tener una intención formativa, es decir, un propósito que encauce las acciones hacia el desenvolvimiento deseable del sujeto (p.151).

Un ambiente rico en estímulos, que genere posibilidades de interacción y de transformación con el mismo con una intención de aprender sobre él y a través de él podría ser clave para el aprendizaje, más aún en un contexto de lenguas extranjeras, donde el estudiante

requiere de apoyos visuales y tangibles que le permiten realizar asimilaciones cognitivas sobre aquello que aprende. Siguiendo las líneas de investigación de los autores citados anteriormente, se busca que el aula de lenguas extranjeras no sea solo un espacio en el cual se diserta sobre un contenido académico, sino que, a través del juego, la interacción y el ambiente como mediador, o como tercer maestro, se generen posibilidades de aprendizaje.

A continuación, como autor de este proyecto, incluyo una infografía que ilustra la articulación entre los referentes centrales:



Infografía 1 Ambiente preparado en clase de inglés. Construcción propia

Referentes legales

Para la implementación de esta investigación se tuvo como base la ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en su artículo 21, numeral m, donde se especifica que la educación en Colombia debe permitir, en la educación básica primaria, “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (MEN, Ley 115: Ley General de Educación, 1994). Teniendo en cuenta que esta investigación está centrada en la asignatura de Humanidades, Idioma Extranjero, se optó por tener en cuenta lo expuesto por la guía 22: Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera, donde expresa que:

La lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran. (MEN, Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006)

A su vez, tomando como referente la ley 1651 de 2013: Ley de bilingüismo, en el artículo 2º, expresa que, en Colombia, se debe: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera”. (MEN, Ley 1651 de 2013, Ley de bilingüismo, 2013). También, se tuvo en cuenta lo planteado por el decreto 2247 de 1997, que, aunque la investigación no está basada en educación preescolar, este fundamento legal permite reconocer la lúdica como un elemento base para el trabajo en el aula, expresado en:

[...] c) Lúdica; Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar. (MEN, Ministerio de Educación Nacional, 1997)

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace hincapié en el tema de los lenguajes expresivos, desde su aporte fundamental al proceso comunicativo, más aún, tratándose de una investigación donde se involucra la literatura infantil. En este artículo se expresa que: “La cultura de la niñez es una clase de interacción y comunicación donde los niños tienen diversión, y a través de esta llave, desarrollo y comprensión de ellos mismos y del mundo que los rodea” (ICBF, 2012)

Además, se tuvo en cuenta lo expresado en la ley 1581 de 2012: Ley de protección de datos personales, en el tratamiento de datos a los que se tuvo acceso durante el proceso investigativo, tales como correos electrónicos, nombres, documentos de identificación, números de teléfono y demás datos considerados como sensibles de cada una de las personas involucradas en el ejercicio investigativo.

A continuación, se incluye un normograma en el cual se incluyen otros aspectos relevantes para el referente legal de este trabajo de grado

Documento Rector	Cita o apartado	¿Qué posibilita en este trabajo de grado?
Constitución Política de Colombia (1991)	<p>Artículo 44, los derechos fundamentales.</p> <p>Artículo 67 derecho a la educación derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.</p>	<p>Permite reconocer que la función de la escuela está más allá del proceso formativo y que se articula a lo social, es por ello que las interacciones, dentro del ámbito comunicativo, el ambiente y el acompañamiento tienen un sentido lógico.</p>
Ley general de Educación (115 de 1994)	<p>Artículo 5: fines de la educación. Fin 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.</p> <p><i>Artículo 11.</i> La educación formal en sus distintos niveles tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.</p> <p>Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles Objetivo a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;</p>	<p>Posibilita que el proceso educativo se brinde a través de los mejores estándares de calidad y compromiso para con los estudiantes, generando dinámicas de acompañamiento al proceso que también dinamicen aprendizajes significativos en las asignaturas de la educación formal, además de generar en los estudiantes posibilidades de interacción que movilicen el componente social de cada uno de ellos.</p>
Ley 715 de 2001	<p>Artículo 5. Políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo. Definir y diseñar mecanismos e instrumentos para la calidad educativa.</p>	<p>Define los parámetros, características y demás componentes técnicos de la educación preescolar, básica y media, los cuales son requeridos para dar cuenta de aquello que el país busca alcanzar en sus objetivos de formación a nivel nacional.</p>
Derechos Básicos de Aprendizaje. Todos por un nuevo país. (MEN 2016). Segunda versión.	<p>Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular.</p> <p style="text-align: center;">LOS DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA) INGLÉS</p>	<p>Permite identificar y ejecutar en la planeación pedagógica los conocimientos básicos que cada estudiante debería ser capaz de ejecutar al finalizar un nivel académico. Para el Colegio Tercer Milenio es importante pues su búsqueda por ser una institución con énfasis en inglés le abre horizontes pedagógicos amplios para alcanzar este objetivo.</p>

<p>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras. MEN 2004</p>	<p>Los Estándares Básicos de Competencias (EBC), son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles.</p>	<p>Los EBC posibilitan una carta de navegación en torno a lo que se pretende enseñar, lo necesario para que los estudiantes tengan una noción clara sobre aquello que es la base de todo aprendizaje en cada área. En ese sentido, es sumamente clave el conocer los cimientos de cada asignatura para así identificar aspectos a mejorar o fortalezas dentro de la institución.</p>
<p>Lineamientos curriculares en lenguas extranjeras. MEN 2004</p>	<p>Los lineamientos curriculares son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.</p> <p>Pretende así ofrecer orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas para el diseño y desarrollo curricular en el área, desde el preescolar hasta la educación media, de acuerdo con las políticas de descentralización pedagógica y curricular a nivel nacional, regional, local e institucional, y además pretende servir como punto de referencia para la formación inicial y continuada de los docentes del área.</p>	<p>Los lineamientos curriculares son aquellos fundamentos teóricos y reflexivos que llevan a generar discusiones sobre lo que implica ser un maestro de inglés. Para esta investigación, el reconocer la línea de pensamiento pedagógico nacional, para así generar estrategias didácticas que estén en línea con lo que el MEN considera necesario reflexionar antes de adentrarse en la práctica pedagógica. Conocer las orientaciones basales del conocimiento en lenguas extranjeras es clave para así generar puntos de conexión o de discusión entre maestros para abrir nuevas posibilidades de formación y/o aprendizaje.</p>
<p>Decreto 660 del 13 de mayo -2020</p>	<p>“Medidas relacionadas con el calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica.” Hasta tanto permanezca vigente la Emergencia Sanitaria declarada por el Ministerio de Salud y Protección Social, con ocasión de la pandemia derivada del Coronavirus COVID-19, el Ministerio de Educación Nacional podrá organizar las semanas de trabajo académico que se realizan durante el año en períodos diferentes a los previstos en el inciso primero del presente artículo, a solicitud motivada de la, autoridad competente en educación. Las solicitudes deben tener en cuenta las directrices expedidas por el Ministerio de Educación Nacional.</p>	<p>Durante la emergencia sanitaria, la institución redujo su intensidad horaria y sus semanas de trabajo académico, transformando 4 períodos en 3 y organizando el horario de los estudiantes de bloques de 2 horas a clases de 1 hora. Esto también generó cambios en la planeación y ejecución de las clases debido a las dinámicas institucionales. La cuestión del tiempo también juega un papel importante en esta investigación, pues esto genera que no haya espacio para la realimentación o el refuerzo de los aprendizajes, o de realizar actividades que potencien aquello que se realizó como actividad central.</p>

Estas normas respaldan las iniciativas centradas en la lúdica, el aprendizaje significativo, que coincide con aspectos centrales de la gamificación. Son varias las instituciones y los maestros y maestras que se comprometen a desarrollar proyectos, como este trabajo de grado, en pro de innovar, mejorar y disfrutar del aprendizaje del inglés como segundo idioma desde la educación básica primaria.

Referente espacial

El Colegio Tercer Milenio es el lugar en el cual se desarrolló la práctica pedagógica investigativa que inspiró el presente trabajo de grado, por ello a continuación se describen los elementos centrales del referente espacial:

Historia

El Colegio Tercer Milenio es un plantel educativo privado de confesionalidad cristiana católica, con licencia de funcionamiento número 8752 del 30 de septiembre de 1999, emitida por la Secretaría de Educación de Antioquia. Ofrece una formación integral basada en valores y centrada en la excelencia como seres humanos para el mejoramiento continuo como individuos y como sociedad.

Para explorar su historia debemos remontarnos hasta 1959, cuando la empresa Locería Colombiana, institución gestora del desarrollo de Caldas desde su creación en 1881, puso en funcionamiento la Escuela Urbana para varones, inicialmente conocida como Colegio Gabriel Echavarría (uno de los pioneros y fundadores de la empresa). Este centro educativo privado se creó para beneficio educativo de los hijos de sus empleados, pero en general abierto y proyectado a la comunidad.

Entre tanto, en 1981 fue creado el Colegio parroquial Nuestra Señora de las Mercedes, también de naturaleza privada, institución con nombre en honor de la Patrona de Caldas, regentada por las Hermanas Mercedarias. Este funcionaba en la Calle del Comercio, cuadra y media arriba del parque municipal, detrás de la iglesia del mismo nombre, hoy catedral diocesana.

A propósito, desde la creación de la Diócesis de Caldas en 1988, el Colegio Nuestra Señora de las Mercedes pasó a ser una institución diocesana.

La Escuela de la Locería solamente ofrecía educación primaria, y el Colegio Nuestra Señora de las Mercedes, únicamente bachillerato. En vista de que la Ley General de la Educación, emitida en 1994, llevaba a fusionar las instituciones educativas públicas que solo ofrecieran alguno de los niveles, la Diócesis de Caldas y Locería Colombiana extendieron la idea al plano privado, y desde 1997 iniciaron el proyecto de unión de los dos colegios en uno solo.


Con el firme apoyo de la Confederación Nacional Católica de Educación (Conaced), la Diócesis de Caldas y Locería Colombiana hicieron todos los análisis previos y realizaron los trámites para la fusión en lo que en 1999 se terminó llamando Fundación Educativa Tercer Milenio CTM (2020).

Ubicación

El Colegio Tercer Milenio se encuentra ubicado en el Municipio de Caldas, Antioquia, más precisamente en la vereda La Aguacatala, colindante al campus de Unilasallista Corporación Universitaria, tal y como se expresa en el siguiente mapa



*Ilustración 2 Ubicación espacial, Colegio Tercer Milenio.
Recuperado de <https://colegiotercermitenio.edu.co/como-llegar/>*

	<p>Misión:</p> <p>Somos una entidad privada católica que gerenciando eficientemente sus recursos incide en el proceso educativo del municipio de Caldas con responsabilidad permanente de formar Mujeres y Hombres competitivos, líderes, innovadores y socialmente comprometidos; a partir de procesos basados en pedagogías pertinentes y con un personal altamente calificado CTM (2020).</p>
	<p>Visión</p> <p>En el año 2023 el colegio Tercer Milenio se seguirá caracterizando por prestar un servicio educativo de alta calidad, basado en estrategias de misión compartida y mejoramiento continuo, convirtiéndose en institución líder y referente municipal por emplear corrientes pedagógicas adecuadas y el uso paulatino de nuevas tecnologías que garanticen una formación sólida en valores, ciudadanía e identidad personal, municipal y nacional en toda su comunidad que a su vez tendrá una visión de desarrollo sostenible siempre preservando el medio ambiente CTM (2020).</p>

Horizonte institucional

“Mujeres y hombres cimentados en valores, forjadores del nuevo milenio” CTM (2020).

Modelo pedagógico CTM

Nuestro modelo pedagógico está centrado en el estudiante, sus valores, intereses y necesidades; pretendemos que su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico y activo. Reconocemos sus limitaciones y tratamos de adaptar nuestras actividades a ello, creemos que su educación se cualifica atendiendo a la calidad integral de hombres y mujeres cimentados en valores forjadores del nuevo milenio CTM (2020).

Diseño metodológico

A continuación, se presentará lo relacionado con el diseño metodológico, en donde se dará inicio hablando del enfoque de la investigación, acto seguido,

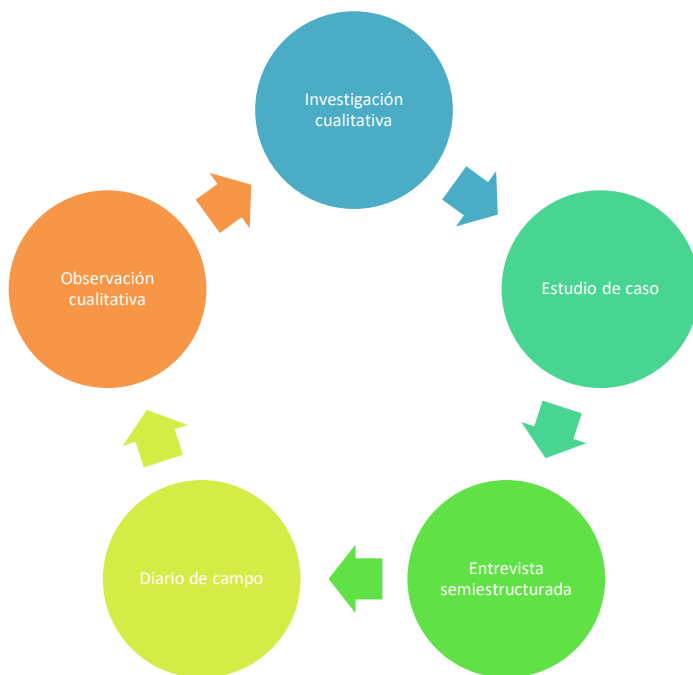
Paradigma:

Esta investigación se realiza desde un paradigma **cualitativo**, pues no se busca generalizar ni crear hipótesis sobre la eficacia de la literatura infantil y el juego como estrategia infalible para el aprendizaje y la enseñanza del inglés, sino más bien, como esta, desde la experiencia particular del grupo escogido, ha permitido que los estudiantes de la institución educativa en la que se desarrolló tuviesen un acercamiento diversificado al aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo estos datos que se recolecten pueden dar una mirada a estas situaciones en específico, pero que, en sí, son una pequeña parte de una realidad observada y puede no ser igual en otro contexto.

Enfoque

El tipo de investigación es de carácter descriptivo, pues se busca describir los fenómenos, como ocurren actualmente, de forma cualitativa. Consecuente a ello, se basa en el método de estudio de caso, el cual, según Yin (1994) “Es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que se utilizan distintas fuentes de evidencia”.

Se escogió el estudio de caso, pues, al ser un caso en un contexto específico, puede no darse de la misma forma en otros contextos educativos convencionales o no convencionales, pero que, en sí, puede ayudar a delimitar el fenómeno a trabajar durante el proceso investigativo de una forma detallada.



Esquema 2 Estructura del diseño metodológico. Autoría propia (2023)

Las técnicas de recolección de la información que serán utilizadas se describirán a continuación:

Entrevista

La entrevista, según Hernández y otros (2014):

Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). (...) En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (p.403)

Esta servirá como apoyo para el proceso investigativo para indagar frente a las prácticas pedagógicas de la docente cooperadora y de los fundamentos metodológicos de la institución en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

La entrevista se realizará desde la variante estructurada, esto, referenciado en Sampieri, implica que:

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (...) En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden) (p.403).

A continuación, se incluirá el guión de preguntas que orienta la entrevista con la docente cooperadora.

Temas centrales de interés	Pregunta
Experiencia y datos generales de la docente cooperadora	¿De qué municipio proviene? ¿Cuál es su estudio de pregrado? ¿Qué la motivó a estudiar educación?
	¿Cuáles han sido los hitos en su experiencia como docente? ¿Cuánto tiempo ha ejercido como docente? ¿En qué lugares? ¿Qué grados ha tenido la oportunidad de orientar?
Enseñanza de inglés Educación Básica Primaria	¿Cómo ha sido su experiencia con la enseñanza del inglés en la básica primaria? Basada en su experiencia como maestra de inglés, ¿Cuál es su concepción sobre 'enseñar lenguas extranjeras'?
	Ligado a la anterior pregunta, ¿Qué estrategias considera importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras con los niños?
Ambiente	En torno a la estructura interna del colegio, ¿Cuántos períodos académicos se trabajan? ¿Qué proyectos se trabajan dentro de la institución relacionados con la lengua extranjera y sin relación directa con la asignatura? Debido a las circunstancias de la pandemia, ¿Ha habido cambios en la ejecución de algún proyecto o actividad interna de la institución?
Estructura curricular	En torno a la estructura curricular del colegio, ¿Desde qué enfoque se enseña la lengua extranjera? ¿Cómo están estructurados, o con base a qué se fundamentan, la malla curricular y el plan de estudios de lengua extranjera de cada grado? Debido a la pandemia, ¿Llevaron a cabo una reestructuración curricular, flexibilización o algún tipo de adaptación de los contenidos de clase? Describe en qué consistió
Estudiantes y familias	En torno a los grupos, ¿Qué podría decirme sobre ellos? ¿Cómo ha sido el trabajo con ellos?
	Sobre el grupo de padres de familia, ¿Cómo podría describirlos en torno al acompañamiento en el proceso educativo?

Diario de campo

El diario de campo, según Bonilla y Rodríguez, citado en Martínez (2007):

debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.

Por su practicidad, se escogió el diario de campo para la recopilación de los fenómenos observados durante el ejercicio de práctica pedagógica, pues tal y como argumenta Martínez (2007):

Dentro del diario de campo, la descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema). Pero no debemos caer en un simple contar que objetos hay, como están ubicados y qué características tiene el lugar, al contrario, debemos describir con sentido de investigación ese lugar respondiéndonos qué relación tiene éste con la situación objeto de estudio.

En este ejercicio investigativo, se realizó un relato escrito de lo que acontecía durante las clases de inglés, lo que involucra directamente a los estudiantes, a la docente cooperadora y el ambiente de clase mediado por la planeación pedagógica. El instrumento que se utilizó durante este proyecto investigativo es el siguiente:

Corporación Universitaria Lasallista
English and French Elementary Teaching Program

Observation Form

<u>School:</u> Colegio Tercer Milenio	<u>Grade:</u>	<u>Date:</u>	
<u># of Students:</u>	<u>Hour:</u>	<u>Observer:</u> Santiago Rojas Piedrahita	
<u>Classroom Layout</u> (Drawing)	<u>Agenda</u>	<u>Resources</u>	<u>Conventions</u>
<u>Class Description</u>	<u>Questions, Comments, Connections</u>		<u>Inquiry Categories</u>
<u>Comments:</u>			

Observación

Sampieri, en su libro sobre metodología de la investigación, describe la observación como: “No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. (Hernández y otros, 2014); es necesario que, antes de realizar un diario de campo, como el que se mencionaba anteriormente, se detalle a profundidad el contexto, se observe lo que ocurre y se interactúe con éste, para ahondar en aquello que buscamos o que el contexto desea mostrarnos o como lo expresa Hernández (2014): “Un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario”.

Población

Teniendo en cuenta las técnicas de recolección de la información a utilizar durante el proceso investigativo, podemos hablar de la población objetivo de este documento. Se escoge a los grados Segundo de Educación Básica Primaria del Colegio Tercer Milenio, los cuales cuentan con un promedio de 36 estudiantes cada uno, con edades entre 7 y 8 años. Al momento de realizar la investigación y, teniendo en cuenta las condiciones de emergencia sanitaria, los grupos son divididos y reducidos a estudiantes que están desde la presencialidad y otros desde casa a través de la plataforma Teams; de igual manera, en esta muestra se tendrá en cuenta a la docente cooperadora. Durante el proceso investigativo, se selecciona a 20 estudiantes al azar de los dos grupos del grado Segundo que hubiesen sido partícipes de la experiencia investigativa en aras de recolectar información.

Código	Descripción	Edad	Sexo
E01MT	Estudiante	7	F
E02EA	Estudiante	7	M
E03KC	Estudiante	7	M
E04IG	Estudiante	7	F
E05SC	Estudiante	7	M
E06SR	Estudiante	7	F
E07DA	Estudiante	8	M
E08CR	Estudiante	7	F
E09JR	Estudiante	7	M
E10AV	Estudiante	7	F
E11TR	Estudiante	7	F
E12DM	Estudiante	7	M
E13JZ	Estudiante	7	M
E14SS	Estudiante	8	M
E15ML	Estudiante	7	F
E16LM	Estudiante	7	F
E17MM	Estudiante	7	M
E18TH	Estudiante	7	M
E19EH	Estudiante	7	M
E20JM	Estudiante	7	M
DC01CT	Docente cooperadora	36	F

Técnicas de análisis de la información

Triangulación

La triangulación de datos en la investigación cualitativa, según Okuda y Gomez (2005) se refiere al “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno”. Cabe resaltar que, para las evidencias de lo trabajado dentro del proyecto, se utilizarán algunas fotografías de referencia y otras aportadas por la institución, haciendo la salvedad de que por obra del aislamiento preventivo obligatorio y el no contar con el consentimiento de los padres de familia para la toma de evidencias, no es posible adjuntar evidencias del trabajo de autoría propia. A través del siguiente instrumento de análisis se busca dar una interpretación a lo recogido durante el trabajo de campo.

Instrumento: Matriz de análisis

Matriz de análisis: Trabajo en el aula			
Categorías Iniciales	Testimonio / Evidencia	Palabras clave	Interpretación
Tendencias (Hacia categorías emergentes)			

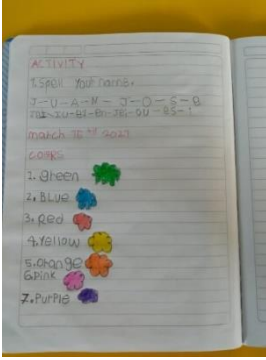

Modelo de matriz

Hallazgos y discusiones

Proceso de análisis según técnicas e instrumentos

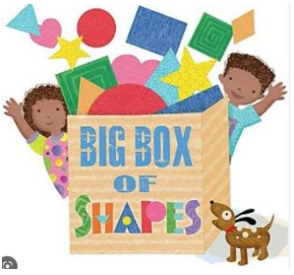

Matriz de análisis a partir de la observación del Trabajo en el aula			
Categorías Iniciales	Testimoni o / Evidencia	Palabras clave	Interpretación
Acompañamiento   	<p>La profe inicia tomando asistencia. Se comienza a trabajar el tema de los alimentos y uno de los estudiantes olvidó el libro de trabajo, a lo cual la profesora le dice: qué vas a hacer, porque yo no tengo más copias, esta se la traje a los que no estuvieron el año pasado y no tienen este libro, E05SC no sabe cómo empezar, así que le pido a la docente una de las copias para escribir en el</p>	<p>Acompañar Estar presente Aprender juntos</p>	<p>Según lo abordado en este aspecto del acompañamiento, se espera que, por los mismos procesos de educación postpandemia la educación sea flexible y que genere espacios en los cuales el docente, según García (2012), haga énfasis en “la apertura a las situaciones cambiantes de los contextos en los que se desarrolla el proceso y en los sujetos mismos”. Esto incluye la posibilidad de pensar en que, en este</p>

	<p>tablero y que él pueda realizar el trabajo de clase. Me acerco a verificar lo que hace y le pregunto de manera individual sobre el tema, el cual va respondiendo acorde a lo que la docente está trabajando con los demás.</p>		<p>regreso a la educación en la presencialidad debe tener en cuenta estos factores externos, como olvidar un libro; esto no implica reducir la rigurosidad de la enseñanza, sino más bien, brindar herramientas y posibilidades para que la enseñanza entre en un punto medio entre la rigurosidad y la flexibilidad. Permitir que el niño se sienta tranquilo, acompañado, no solo permitirá que esté en igualdad de condiciones que sus compañeros, sino que le hace sentirse reconocido como alguien importante para su docente y para la institución. A modo de</p>
--	---	--	---

			<p>cierre, una pregunta abierta para la institución sería, ¿Qué otras posibilidades hay para el acompañamiento a los estudiantes que regresan a la presencialidad en aras de posibilitar procesos de aprendizaje más consolidados?</p>
<p>Aprendizaje</p>  	<p>Antes de iniciar la clase, la docente me expresa lo siguiente:</p> <p>Mientras yo empiezo con los chicos que están virtual, tú ve empezando con los niños que están aquí en el colegio, yo sé que te va a ir bien. El tema de esta clase es un repaso de</p>	<p>Juego</p> <p>Inglés como medio</p> <p>Lúdica</p>	<p>Desde lo que se pudo observar en el trabajo de campo, no hubo momentos específicos donde la docente propusiera un juego para trabajar un contenido. Cabe aclarar que, debido al estricto protocolo de regreso a la presencialidad y contar con estudiantes de forma virtual pudieron ser limitantes a la hora de proponer un juego. Por</p>

	<p>los colores. La docente tenía estipulado que debían colorear una ficha de acuerdo con una instrucción.</p> <p>Mientras que la realizaban, y analizando que el salón tenía varios colores, le pedí a los niños que, cada vez que dijera un color en inglés buscaran un objeto de ese color en el salón, lo cual resultó en un espacio de participación amplio: E17MM</p> <p>dijo: “señor, yo tengo un carro green, porque a mí</p>		<p>otro lado, hay que reconocer que, en este espacio de juego, se dio lugar a la interacción, a que el contenido estipulado se expandiera a un ambiente de juego. Es importante recalcarlo, pues, parafraseando a Huizinga (1938), la cultura, o en este caso el lenguaje, se construye a través de esos espacios de juego, es por una intención de juego que la cultura existe, y el lenguaje es parte de esa construcción cultural. Se trae a colación a Huizinga, porque el juego está inmerso dentro de los procesos de aprendizaje, y es un añadido para potenciarlos de forma</p>
--	--	--	---

	me gusta mucho el color green”		significativa. Es así como se formula esta pregunta: ¿Qué significado posee el juego para la institución dentro de su PEI y de sus principios metodológicos en el aula? La pregunta no está enfocada en criticar a la institución por no presentar un ambiente de juego dentro del aula, sino más bien, el profundizar y reflexionar sobre este aspecto que en cierto punto no ha sido visible y que puede deberse, como se expresó anteriormente, a aquellos aspectos que son externos a la institución, como lo es la pandemia por COVID-19.
--	--------------------------------	--	--

<p>Ambiente preparado</p>  	<p>La clase de hoy es sobre las figuras geométricas. Días atrás la profesora me solicitó realizar una planeación en torno al tema. Inicia tomando asistencia y luego me abre el espacio para participar: Leemos juntos el libro “Big box of shapes”; a medida que vamos avanzando, se les pide a los niños estar muy pendientes de cuáles figuras hay en el espacio para ver cuáles reconocen. Se observa que todos desean participar,</p>	<p>Aprovechamiento del ambiente</p> <p>Literatura infantil</p>	<p>En este espacio, se podría dar cuenta de ese aprovechamiento del espacio de clase, más allá de ser decorativo, que se movilice a ser un ambiente que posibilite la estimulación del aprendizaje. Beseraluce (2009) especifica que el trabajo de la escuela “implica el desarrollo de propuestas creativas, de la aproximación al arte, de la distribución de los espacios con la previsión de talleres en los que investigar, manipular y recrear con materiales diversos”. El ambiente del aula debería responder, más allá de ser una</p>
--	--	--	--

	<p>señalando y diciendo en inglés como se llama cada figura.</p>		<p>decoración, a que esta permita la interacción y el aprendizaje constantes. No se busca generar un cambio inmediato en las dinámicas de la institución frente a la ambientación del aula, pero sí una reflexión en cuanto a la misma, dada la importancia del ambiente en el aprendizaje escolar. Un aula de clase que no contenga los recursos visuales, auditivos o físicos suficientes podría no desarrollar todo el potencial de aprendizaje de los estudiantes. Ligado a</p>
--	--	--	---


			<p>esto, la literatura infantil abre un espacio donde el lenguaje se hace visible, donde se pone de manifiesto para aquel sujeto que aprende; esto en palabras de Wajibe (2015) indica que “de manera implícita se trabaja (la cultura) integrándola con los contenidos funcionales de la lengua”. Al combinar la literatura infantil y la ambientación se puede crear un amalgama de experiencias significativas donde el estudiante comprenda que el lenguaje está conectado a un</p>
--	--	--	---

		<p>contexto, y que las palabras o nuevos significados no están desligados de las realidades sociales. Según lo expresado por la docente cooperadora, la institución trabaja un proyecto denominado: English day, donde se concentran en realizar actividades que impliquen el uso del inglés a través de juegos, música, literatura, etc. Durante la realización de la práctica pedagógica, este proyecto estuvo detenido por las condiciones de salud generados por el</p>
--	--	---

			<p>COVID-19, por lo tanto, no se tiene una referencia clara sobre cómo se llega a articular la literatura dentro de la institución aparte de lo que se llegó a observar. Por tanto, la pregunta quedaría abierta para su discusión, ¿Cómo concibe la institución el tema del ambiente preparado, más que como un asunto estético, uno funcional y significativo?</p>
<p>Tendencias (Hacia categorías emergentes)</p> <p>En las intervenciones se identificó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatizar con las necesidades del otro, sin señalar ni juzgar, sino brindándole otras posibilidades para aprender. - El juego se convierte en un dinamizador que logra articular los intereses de los niños con los lineamientos institucionales sobre la enseñanza del inglés. 			

- Un **ambiente enriquecido** genera que los niños se **familiaricen** con el idioma de una forma en la que ellos **traen a la realidad** aquello que el docente quiere que aprendan.

Instrumento: Matriz de análisis

Matriz de análisis: Diarios de campo			
Categorías Iniciales	Testimonio / Evidencia	Palabras clave	Interpretación
Acompañamiento 	<p>La profe inicia tomando asistencia. Les recuerda a los niños qué vieron durante la clase pasada, para ello les pregunta a algunos niños sobre una parte del vocabulario. Les pregunta por cómo se pronuncia las frutas que se muestran en la diapositiva. Después de esto comienzan a escribir sobre los vegetales. La profe le pregunta a E14SS sobre qué significa 'potato' pero él no comprende que le pregunta. La profe le repite, pero al parecer tiene problemas de internet. Sigue sin comprender muy bien, así que la profe decide que otro estudiante</p>	<p>Comprensión.</p> <p>Realimentación</p> <p>Atención</p>	<p>Durante esta observación, se puede dar cuenta de las dificultades presentadas durante la educación virtual, que generan ciertas interferencias en el proceso de aprendizaje escolar, sumado a esto, las tensiones en torno a la educación virtual que imposibilita una cercanía y un</p>

	participe y lo regaña por no prestar atención.		acompañamiento más oportuno y preciso.
Aprendizaje 	<p>La profe inicia tomando asistencia y apaga los micrófonos de todos; les explica que la actividad la dirigiré yo el día de hoy:</p> <p>https://edpuzzle.com/media/5f64125ac0c9f640936b392f, durante la actividad, constantemente querían participar; hacían comentarios como: “a mí me gusta drawing, teacher”. Con esta actividad ellos vieron otra forma de ver el inglés sin gramática (directamente)</p>	Participación Interacción Emoción	<p>Se observa que durante esta intervención los estudiantes estuvieron más inmersos en el uso de la lengua de forma práctica, porque hay un uso concreto de la lengua, desde esa práctica de la cual habla Cambourne (1988), donde explica que “Los niños necesitan tiempo y oportunidades para usar, trabajar y practicar su desarrollo del lenguaje”. Es necesario que en el aula se permita a los estudiantes</p>

			<p>cometer errores, que usen la lengua la mayor cantidad de veces que sea necesario hasta que haya un paso a la convención del lenguaje, por medio del modelado que hace el adulto. Estos momentos de práctica son esenciales, no para resaltar el error, sino para convertirlo en una oportunidad de aprendizaje. En ese sentido, cabe preguntar sobre:</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de enganche del colegio para motivar el aprendizaje del</p>
--	--	--	---

			inglés en los niños?
Ambiente preparado*	<p>La profe inicia tomando asistencia. Se continúa trabajando el tema de los alimentos y mostrándoles la actividad que deben hacer en el libro sobre las comidas, pero antes de ello, les cuenta una pequeña historia: chicos, imagínense que yo cree un restaurante: Claudia's Restaurant! Y allí puse mis platos favoritos: eggs and ham, fruit salad, lemonade, chicken...</p> <p>Si ustedes fuesen a crear un restaurante, ¿Cómo lo llamarían y qué menú tendría? En ese momento, los niños se emocionaron y comenzaron a participar, diciendo lo que querrían poner de menú; después de escuchar a los niños por unos minutos, la profe les pide que cada uno comience a diseñar su restaurante y me solicita que los ayude con su menú. Inmediatamente los niños</p>	<p>Confianza</p> <p>Interacción</p> <p>Contextualización</p>	<p>A través de esta intervención se da un espacio en el cual el ambiente juega un papel importante. La docente convierte la clase del día en una excusa para que los niños puedan imaginar nuevas posibilidades, no solo que la docente sea la que intervenga en el diálogo de la clase, sino que se brinde una posibilidad para generar espacios de diálogo y de creación.</p> <p>Parafraseando a Goodman (2014), el lenguaje debe</p>

	comienzan a preguntar cómo se escriben las comidas en inglés.		ser vivo, estar en torno a la realidad y hablar de cosas que tengan sentido para los estudiantes. Sin esa noción de sentido, se convierte en una repetición sin sentido.
<p>Tendencias (Hacia categorías emergentes)</p> <p>En las intervenciones se identificó:</p> <p>Transformaciones en el ambiente, especialmente identificada a través de los niveles y estilos de participación.</p> <p>El juego se convierte en un dinamizador que logra articular los intereses de los niños con las ideas centrales del material (cuentos infantiles) utilizado en clase y expresan otras relaciones a la vez que se hace un uso intencionado de palabras en inglés.</p>			

Corporación Universitaria Lasallista
English and French Elementary Teaching Program
Observation Form

School: <u>Colegio Tercer Milenio</u>	Grade: 2A	Date: <u>Monday, August 31th 2020</u>
# of Students: 34	Hour: <u>07:30 – 08:30 AM</u>	Observer: <u>Santiago Rojas Piedrahita:</u>

Classroom Layout (Drawing)	Agenda	Resources	Conventions
	1. <u>Taking attendance.</u> 2. <u>Brochure's presentation</u>	Student's works. Videos	

Class Description	Questions, Comments, Connections	Inquiry Categories
<p>The teacher starts the class taking the attendance, greeting each student. Some of them answer in English, the other ones in Spanish. There are 34 children in class. This is the routine of each class: Students have a Teams' group; depends on the schedule they have to join in a group to enter the class. Teacher takes the attendance and the class starts. In this case, there are not other kind of routine to start the class. In this class students have to make the presentation of their brochures they'd been doing last Friday. Teacher asks: Who wants to begin? The students are active to show their works. Teacher doesn't emphasize in vocabulary correction. Parents are constantly keeping an eye on students during the class. One of the moms can be listened saying: ¡Ay, Emanuel, <u>concéntrate!</u> ¡Diga pues! Teacher emphasize in motivate children with their participation, saying: ¡Muy bien mi amor! Very good! Although teacher had mention that she didn't use Spanish with children, during interaction with them she uses it, because this makes her near to them.</p>	<p>What the teacher think about routines during the class time?</p> <p>In my first meeting with teacher, she said: I don't make a lot of corrections, next year I am going to emphasize in reinforce vocabulary. What does she think about language development?</p> <p>Just English? Some Spanish? What does she think about language use?</p>	<p><u>Routines</u></p> <p><u>Principles</u></p> <p><u>Language conditions.</u></p>
<u>Comments:</u>		

Instrumento: Matriz de análisis

Matriz de análisis: ENTREVISTA DOCENTE			
Categorías Iniciales	Testimonio / Evidencia	Palabras clave	Interpretación
Acompañamiento	<p>Sobre el grupo de padres de familia, ¿Cómo podría describirlos en torno al acompañamiento en el proceso educativo?</p> <p>Puedo calificarlos, a la mayoría, que han tenido un excelente acompañamiento con ellos, que fueron ellos, quitándose también un</p>	<p>Dejar el miedo</p> <p>Acompañamiento familiar</p> <p>Confianza</p>	<p>Se comprende el acompañamiento como un asunto de corresponsabilidad, donde la institución, los docentes y las familias se deben complementar unas a otras para generar un proceso de</p>

	<p>poco los miedos de si el hijo iba a perder el año a través de este modo virtual, entonces ellos mismos ya también fueron soltando un poquito a los hijos, no los fueron dejaron solos, pero sí fueron dejando que ellos fueran realizando las actividades, fueran contestando, no importaba si se equivocaban, entonces, pero el acompañamiento que ellos han brindado ha sido muy bueno con respecto a la responsabilidad, la puntualidad de conectarlos a una clase, el de entrar...y mire que, por lo menos hoy que estuvimos en la actividad ninguno le puso un pero, le dijo: yo no voy a entrar a esa actividad, yo no puedo. No, todos están muy</p>		<p>aprendizaje que abra nuevas posibilidades de comprensión y de crecimiento. Esta oportunidad que se dieron las familias de dejar a un lado el miedo y permitir a los niños una conexión con el idioma y su aprendizaje se enlaza con lo que expresa Krashen (1982) en su teoría sobre el filtro afectivo; parafraseando sus argumentos, se dice que aquellos estudiantes que tienen una condición que les genere rechazo ante el idioma los hará sentirse intimidados y no lograrán un</p>
--	--	--	--

	<p>prestos, muy dispuestos a acompañar a los hijos en este proceso de aprendizaje. [Profe, por cierto, ¿Tienes los Student's books en PDF?] Sí, amor, yo los tengo en PDF. [¿Sería posible compartírmelos o son de exclusividad?] Jaja. Le pregunto a la coordinadora si te los puedo compartir. (DC01CT)</p>		<p>aprendizaje, a excepción de aquellos que les gusta aprender sobre el lenguaje, lo cual genera en ellos un mayor interés y mayor capacidad por aprender. Una reflexión sobre este proceso, es que las familias son, aparte de la docente, la clave para que haya una conexión con aquello que se busca aprender. Las familias de la institución reconocen la importancia de esa conexión y permiten que el estudiante “abandone el miedo” y pueda adentrarse</p>
--	---	--	--

			en el saber específico de la asignatura.
Aprendizaje	<p>Ligado a la anterior pregunta, ¿Qué estrategias considera importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras con los niños?</p> <p>Estrategias... ¡Juegos! La parte lúdica... El aprender un idioma diferente siempre el éxito es ligarlo a situaciones... situaciones que ellos vivan. En la parte primaria, las situaciones, el contexto que más les gusta a ellos, de donde más ellos viven es la parte lúdica, es la parte de jugar. Entonces aprovechar que en esas edades el jugar para ellos es muy importante, entonces enseñarles a través del juego, porque ellos sin darse cuenta están motivados y a través de esa</p>	<p>Aprendizaje en contexto</p> <p>Juego</p> <p>Motivación</p>	<p>En este aspecto del aprendizaje, se logró observar que la institución tiende a rodear su currículo de una cultura academicista, donde el interés gira alrededor de los libros y los contenidos por período académico. Con esto no se pretende dar una valoración positiva o negativa, sino más bien, que éste sería un punto de partida para que la institución se piense desde el componente práctico el aprendizaje de lenguas extranjeras.</p>

	<p>motivación están aprendiendo muchísimo más que si usted se sienta o se para en un tablero a meterles y a meterles y a meterles y a llenarlos de información, aprenden mucho menos, le captan la idea y quedan con un aprendizaje más pequeño que si usted se los hace a ellos a través del juego.</p>		<p>Tal y como expresan Flurkey y Xu (2003), “La sociedad humana es extremadamente compleja, y necesitamos altos niveles de interacción para hacerla operativa. El lenguaje es el sentido de esta interacción” La interacción con el lenguaje no está solamente dada por los contenidos desde la gramática, la fonética, la sintaxis y la morfología, está también dada por esas interacciones diarias a través del juego y de la lúdica, que son las que posibilitan que ese lenguaje cobre</p>
--	--	--	---

			<p>sentido. La reflexión para con el aprendizaje en la institución sería, ¿Qué procesos interactivos se generan en la asignatura de inglés para que haya una solidificación clara de los contenidos?</p>
<p>Ambiente preparado</p>	<p>En torno a la estructura interna del colegio, ¿Cuántos periodos académicos se trabajan? ¿Qué proyectos se trabajan dentro de la institución relacionados con la lengua extranjera y sin relación directa con la asignatura? Debido a las circunstancias de la pandemia, ¿Ha habido cambios en la ejecución de algún proyecto o actividad interna de la institución?</p>		<p>Este apartado denota que el colegio se interesa por el ambiente preparado, un espacio donde haya interacción, uso constante del idioma y, más importante, que el inglés se convierte en una excusa para aprender sobre otras culturas. Como expresan Flurkey y</p>

	<p>Normalmente en el año escolar se trabajan cuatro periodos y este año en la contingencia se adaptaron tres. Bueno, en los proyectos van basados en el día del inglés, donde ya cada docente del área se encarga de que sus grados, hagan las actividades correspondientes, digamos, este año no tuvimos la oportunidad de hacer el día del inglés, pues por la contingencia, pero, si te pongo el ejemplo del año pasado, lo hicimos por grados. Nos dieron el día. Los estudiantes, cada grado tenía un país de habla inglesa y dentro del salón que les tocó, hicieron las recreaciones de los lugares turísticos. Entonces, digamos que, el</p>		<p>Xu (2003), "A través del lenguaje, la cultura es creada y expresada [...] cada ser humano crea lenguaje -una forma de representar el mundo y sus experiencias en él. Pero cada ser humano hace esto dentro de un contexto social". Es, en ese sentido, que se reconoce dentro de esta propuesta que el ambiente preparado no es solo una cuestión decorativa, sino una cuestión social, de la cual los estudiantes deben hacer parte para construir lenguaje y cultura. Que el inglés</p>
--	--	--	--

	<p>que tuvo la India, se creó el Taj Majal, y los estudiantes, las estudiantes, eran todas niñas, se vistieron con ropa hindú, expusieron todos los estudiantes en inglés, entonces ellos iban haciendo un recorrido como tipo feria de la ciencia pero todo lo que iban encontrando eran lugares turísticos de países de habla inglesa e iban hablando ellos en inglés, entonces para eso nosotros hicimos pasaportes, y a cada estudiante se le entregó un pasaporte, con los nombres de los países, entonces cuando ellos entraban el salón, había una persona encargada que les sellaba el pasaporte con el escudo del país, entraban, ellos tenían que</p>		<p>sea, en sentido amplio, una excusa para aprender sobre el mundo.</p>
--	---	--	---

	<p>anotar lo principal que habían entendido de lo que iban exponiendo y al final nos entregaban el pasaporte y esas eran las notas que sacábamos, entonces, así tratamos nosotros de fomentar el aprendizaje del inglés de una manera diferente para ellos... generalmente lo celebramos en octubre. Por la contingencia se redujeron las horas de cada clase, se tuvieron que reducir, pues porque la extensión del horario frente ya a una cámara, los niños... se estaban agotando, entonces se redujeron las horas.</p>		
<p>Tendencias (Hacia categorías emergentes)</p> <p>En las intervenciones se identificó:</p> <p>El aprendizaje como asunto de corresponsabilidad entre familia, escuela y estudiante.</p>			

El **juego como medio** para **enseñar inglés**, en donde los estudiantes **están inmersos y conocen el proceso de juego**.

El **ambiente como posibilidad** para **generar nuevos conocimientos** y usarlo como excusa para **aprender una lengua extranjera**.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

En primer lugar, al reconocer, en la literatura y el juego una posibilidad de aprendizaje para la enseñanza del inglés en niños del grado segundo del Colegio Tercer Milenio, se concluye que, estos dos conceptos, utilizados dentro del aula de clase, generan diferentes posibilidades para el docente, pero también para el estudiante, de concebir el inglés desde la totalidad y no como un fragmento, porque no se trata solo de un contenido más por aprender, o de una estructura gramatical, sino que, desde las dimensiones del desarrollo explicadas en la Resolución 2343 de 1996, se concibe aquí como un momento en el cual los estudiantes deben escuchar, leer, hacer inferencias, conectar con lo que el libro desea transmitirles, observar, reflexionar, anticiparse a los hechos; diferentes habilidades que hacen de la experiencia de leer y escuchar una lectura un momento de estimulación en la integralidad del lenguaje. Este, combinado o complementado por el juego, se convierte en un momento donde el inglés se convierte en una excusa, un momento en el cual deja de ser la asignatura para transformarse en el lenguaje, donde conecta con sus amigos, su historia, su comprensión y la forma de ver el mundo.

En segundo lugar, para planificar actividades que posibiliten un aprendizaje del inglés a través de la literatura y el juego en niños del grado segundo del Colegio Tercer Milenio, luego de realizar este proyecto, se concluye que estas deben estar en función de conectar con los estudiantes. Se observó que, en las intervenciones, los estudiantes buscaban ser escuchados, que su voz y su participación fuese válida, y que esto se conectara con tres aspectos mencionados por Cambourne (1988):

Aproximación: Los estudiantes deben ser libres de aproximarse al modelo destinado -"Errores" son esenciales para que el aprendizaje ocurra.

Práctica: Los estudiantes necesitan varias oportunidades para practicar con nuevos conocimientos, habilidades y actitudes

Realimentación: Los estudiantes deben recibir 'feedback' constante. Debe ser relevante, apropiado, a tiempo y sin amenazas (p.32-38).

Teniendo estas condiciones en cuenta, podría decirse que las actividades en la institución se basaron en permitir que ellos practicaran el idioma, en que hubiese momentos en los cuales no hubiese miedo a la calificación, que ese aprendizaje no estaba mediado por una amenaza, sino más bien, un aprendizaje en el cual el proceso de cada uno fuese respetado y libre. Lo más relevante, en este aspecto, fue comprender que los estudiantes buscan aprobación de sus docentes, que estos vean en sus intentos por mejorar una oportunidad de seguir afianzando el conocimiento, como una habilidad por seguir explorando.

En tercer lugar, identificar la pertinencia de la literatura infantil y el juego como posibilidades de aprendizaje del inglés en los niños del grado segundo del Colegio Tercer Milenio, requiere de un firme compromiso del docente por tener en cuenta todas las posibilidades que sus estudiantes traen al aula, que aquellas oportunidades que se presenten para combinar un cuento infantil y un contenido de clase, o que un contenido se convierta en la oportunidad de invitar y cautivar a los niños con un juego en el que el objetivo sea utilizar el contenido trabajado. La literatura infantil y el juego se convierten en algo pertinente cuando el docente conecta los contenidos, los intereses y las necesidades de los niños y los transforma en una oportunidad para aprender juntos. Esto va de la mano con la confianza, y con ese dejar de lado el miedo en las aulas para abrir el camino hacia la comprensión. En ese sentido de comprensión, surgen las siguientes categorías emergentes, que dan una idea más concisa de lo que ocurrió durante la elaboración de este proyecto investigativo, las cuales se agruparán en las siguientes líneas:

Transformaciones en el ambiente, especialmente identificada a través de los niveles y estilos de **participación**, que abra la **posibilidad de generar nuevos conocimientos** y usarlos como excusa para **aprender una lengua extranjera**. En este sentido, parafraseando a Páramo y otros (2021) se pudo concluir que, al permitir que el ambiente no sea algo estático, sino que empodere a los estudiantes a participar, a generar nuevas dinámicas de aprendizaje donde ellos también tengan cierto control se puede posibilitar que haya más predisposición para aprender. Es, desde este ámbito del ambiente preparado, donde se parte que el inglés no es una asignatura aislada del contexto, mucho menos del aula, por ende, que los estudiantes sientan que pueden participar, que la dinámica de clase está mayormente enfocada en aquello que desean aprender los estudiantes, podemos dar cuenta de que ese ambiente se transforma en un lugar donde todos están incluidos para el proceso de aprender.

El **juego** se convierte en un dinamizador que logra **articular los intereses** de los niños con las ideas centrales del material (cuentos infantiles) utilizado en clase y expresan otras **relaciones** a la vez que se hace un **uso intencionado** de palabras en **inglés**. En línea con lo anterior, cabe resaltar lo que expresaba Huizinga (1938) sobre el juego. Parafraseando un aspecto clave de su obra cúlmen, este autor afirmaba que el juego recrea la cultura, sin juego no hay cultura. Cuando se parte desde el juego para hacer visible el lenguaje, para usarlo, contextualizarlo y adaptarlo al grupo de estudiantes, este se convierte en un momento donde la cultura de la lengua extranjera se vuelve parte del cotidiano, debido a que los niños transforman aquello con lo que conviven en su propia noción de realidad observable.

El **aprendizaje como asunto de corresponsabilidad** entre familia, escuela y estudiante, donde **empatizar con las necesidades del otro**, sin juzgar ni señalar, se convierte en un asunto de **conexión con el estudiante**. Este apartado puede explicarse a través de una frase en particular que llama la atención cuando se escucha por primera vez, de Frigerio (2012)

Un grande no trabaja con niños que no lo afecten en su interior, un niño siempre nos trae sensaciones, recuerdos, pone en movimiento cosas que nos acontecieron cuando a la vez éramos alumnos, aunque ahora estemos en el lugar de maestros (p.7)

El proceso de corresponsabilidad se entiende desde ese acompañamiento al otro, desde el ser responsables de aquello que decimos o expresamos al otro. Es, en ese sentido, donde se comprende que el aprendizaje es algo que incluye a todos los actores del proceso educativo, y es que ese interés porque el otro despierte sus capacidades, porque alcance un grado de independencia notable y, además, tenga pleno uso de sus facultades cognitivas, nos lleva a uno de los apartados principales de Cambourne (1988), donde expresa que “alcanzamos lo que esperamos alcanzar; fallaremos si esperamos fallar”. La antesala a este apartado va de la mano con esa motivación por aprender, y es que parafraseando al autor, él expresa que si se confía en los estudiantes, estos sabrán que se confía en ellos y también aprenderán a confiar en su proceso. Esto conlleva que, en ese proceso de corresponsabilidad, la confianza en el otro, en que puede alcanzar un buen proceso de aprendizaje posibilitará que haya una conexión entre las partes implicadas en este proceso para que todos puedan conectar y generar un proceso armónico de aprendizaje.

Finalmente, para incluir, dentro de la asignatura de inglés, estrategias didácticas desde la literatura infantil y el juego para generar en los niños ambientes de aprendizaje diversos, que abran posibilidades de interacción entre ellos se concluye que, en este proceso de intervención, observación y análisis de distintos momentos en los que se dividió el proyecto investigativo, a modo de conclusión se puede expresar que, en el momento en que el docente tiene una intención no solo de profundizar en contenidos, sino también de conectar con el estudiante a través de un libro, o de conocer su percepción sobre el mundo a través del juego, es donde la estrategia didáctica se convierte en una rutina donde los estudiantes y el docente disfrutan compartir de un

momento de aprendizaje en conjunto, donde ambos actores pasan a tener roles definidos por relaciones de poder, a generar unos espacios democráticos donde todos toman la decisión de participar del encuentro. No existe una fórmula en la cual se exprese que esta es la fórmula perfecta, pues este propio proceso investigativo tuvo varias dificultades en su ejecución, sin embargo, cabe resaltar que en esos pocos momentos que se pudieron constatar durante la investigación, donde los estudiantes manifestaron sentirse cómodos con las actividades que realizaron y que su participación haya estado en función del juego y de la escucha, más allá de buscar un contenido, de incluir las habilidades de la lengua en función de comprender, son razones válidas para expresar que el objetivo de esta investigación fue cumplido, no con el alcance que se pretendía llegar desde un inicio, pero los avances en materia de escuchar a los niños y que la clase de inglés se convirtiera en una excusa para aprender, son lo que en sí permitió llegar hasta este punto, donde se puede decir que es un camino posible, donde aún queda un largo camino por recorrer.

Recomendaciones

Para aquellos que deseen ampliar sus ideas frente a lo que implica el aprendizaje del inglés a través de un enfoque más holístico e integral, se recomienda a los siguientes autores, en los cuales encontrarán un camino para seguir pensando una educación en lenguas extranjeras donde se propenda por buscar la comprensión y el “enganche” de sus estudiantes hacia este mundo de diversas posibilidades de aprendizaje.

Autor	Referencia del artículo / libro
Brian Cambourne	Cambourne, B. (1988) The whole story. Ashton Scholastic, New York

Kenneth Goodman	Flurkey, A. y Xu, J. (Editores) (2003) The selected writings of Kenneth S. Goodman. Portsmouth, NH: Heinemann
Judith Lindfors	Lindfors, J. (2008) Children's language: Connecting reading, writing, and talk. New York, NY Teachers College Press
Gordon Wells	Wells, G. (2009) The meaning makers: Learning to talk and talking to learn. Salisbury MPG Books Group.
A. Jaggard y Burke Smith	Jaggard, A. & Smith, B. (1985) Observing the language child. Urbana, Illinois: NCTE.
P. Lightbown y N. Spada	Lightbown, P & Spada, N. (2006) How languages are learned. 3rd edition. Oxford. Oxford University Press

Referencias

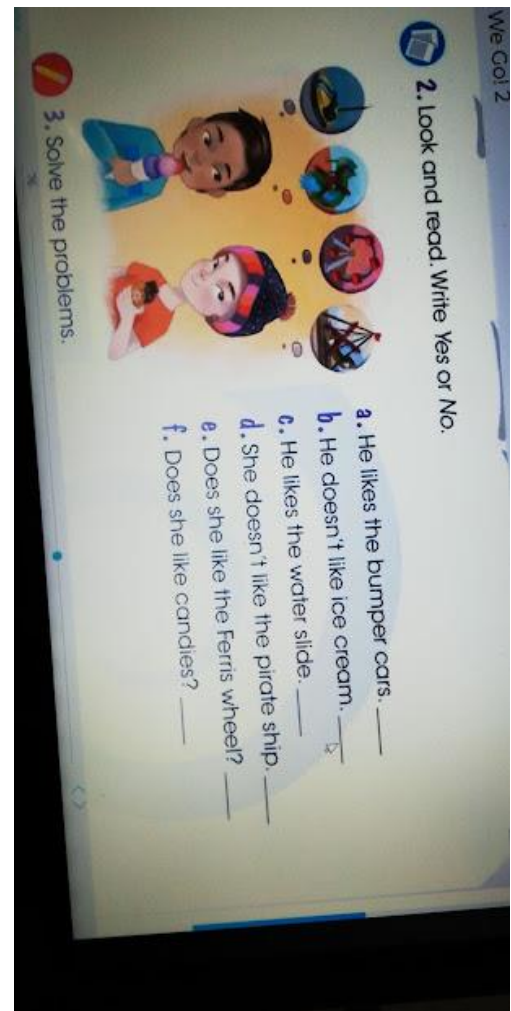
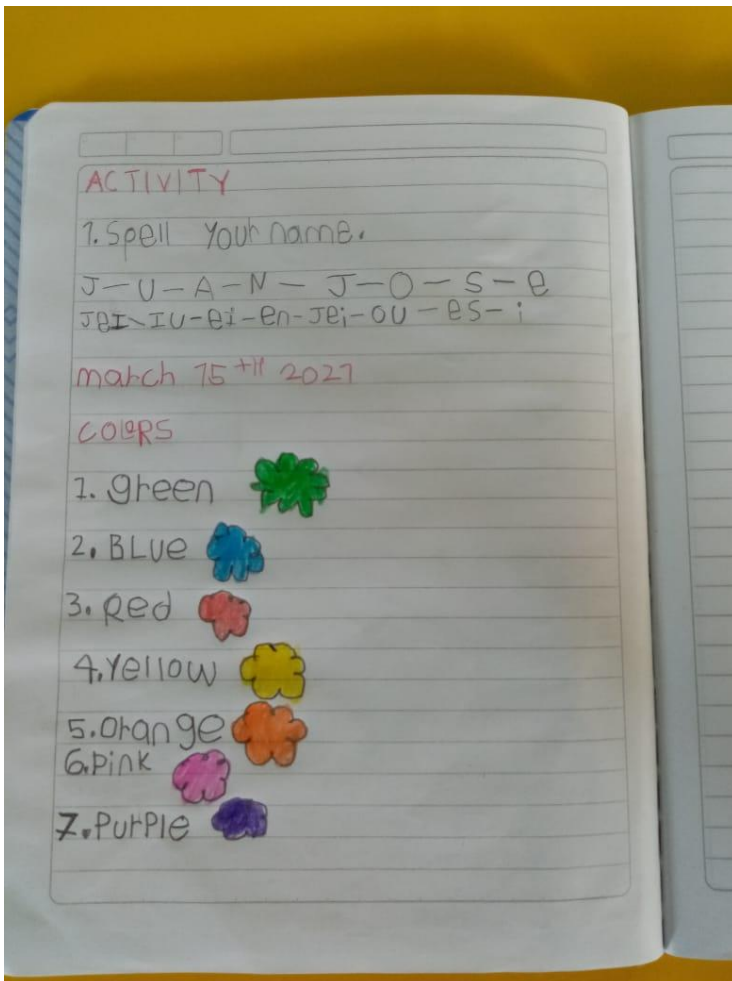
- Aguirre, M. (2001). El recurso de la imagen en la enseñanza: Una historia temprana. *Revista Educación y Pedagogía*, 71-82.
- Babar. (01 de 05 de 2005). *Entrevista a Anthony Browne*. Revista Babar: <http://revistababar.com/wp/entrevista-a-anthony-browne/>
- Bermejo, A., Gómez, E., Ocaña, A., Sánchez, R., & Sebastián, E. (s.f). *Anàlisis de la organizaciòn del aula en distintos niveles educativos. Estudio de casos*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202426.pdf>
- Beseraluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Club Universitario. http://books.google.es/books?id=cH92zUxmS-oC&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepag
- Bonilla, C. (1998). Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía. *V Congreso Nacional de Recreación*. Manizales: Universidad Surcolombiana, USCO.
- Borja, M., Galeano, A., & Ferrer, Y. (02 de octubre de 2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*(27), 157-177.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story*. New York: Ashton Scholastic.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Clark, B. (s.f). The Pennsylvania State University: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.7628&rep=rep1&type=pdf>
- CTM. (2020). *Colegio Tercer Milenio*. <http://www.colegiotercermilenio.edu.co/>
- Delgado, Y. (2017). *La literatura: concepciones e implicaciones de su enseñanza en la escuela primaria, Institución Educativa Departamental Carmen de Carupa, Sede Antonio Nariño*. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10586/Delgadoguzm%C3%A1n2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Figuroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 32-54.

- Flurkey, A., & Xu, J. (2003). Language and learning: towards a social-personal view. En *The selected writings of Kenneth S. Goodman* (págs. 301-324). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, Y., & Freeman, D. (1998). *ESL/EFL Teaching: Principles for Success*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Centro Cultural Poveda.
- Goodman, K. (2014). *What's whole in whole language in the 21st century?* New York: Garn Press.
- Hernández, R., Baptista, L., & Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación: 6ta edición*. México: McGraw-Hill.
- Hoyos, M. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, 73-98.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Leyden.
- ICBF. (2012). *Lectura y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/guia_para_agentes_educativos_2013_web.pdf
- Justice, L., & Pence, K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Neward: IRA.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Linguistic Society of America. (s.f). *How do we learn language*. <https://www.linguisticsociety.org/resource/faq-how-do-we-learn-language>
- López, R. (2012). "El viejo y el mar" una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 1-19.
- Maiorana, S. (2010). La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, 73-80.
- MEN. (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la República.
- MEN. (1996). *Resolución 2343*. Bogotá.

- MEN. (11 de septiembre de 1997). *Decreto 2247*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2006). Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. *Revolución Educativa: Colombia Aprende*, 3.
- MEN. (2013). Ley 1651 de 2013, Ley de bilingüismo. *Congreso de la República*.
- Montesdeoca, C. (2017). *Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil "Cuidad de San Gabriel" D.M.Q, periodo 2014- 2015*. Universidad Central de Ecuador:
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11258/1/T-UCE-0010-1801.pdf>
- Morchida, T. (2015). El juego en los tiempos actuales. En M. Y. Gutiérrez Ríos, & P. Pérez Morales, *El juego en el escenario educativo actual: Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior* (págs. 11-21). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Okuda, M., & Gomez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Olivares Cardoza, S. (marzo de 2015). *Universidad de Piura*.
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2674/EDUC_033.pdf
- Pàramo, P., & et al. (2021). El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje. *Universidad Pedagógica Nacional*, 1-226.
- Paredes, J., & Sanabria, W. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.
- Rimoli, M., & Spinello, A. (2005). Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil. *Revista de Educación: Espacios en Blanco*, 283-295.
- Rivera, M. (2016). *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3097>
- Ronda, J., Herrera, Y., & García, A. (2012). Los juegos didácticos y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. *VARONA: Revista Científico-Metodológica*, 69-75.
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 28-37.

- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Schütz, R. (s.f). Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition.
<https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html>
- Tabors, P. (1997). *One child. Two languages*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Tejerina, I. (2006). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*.
- ValoraAnalitik. (01 de 05 de 2021). *Cómo va nuestro país en términos de bilingüismo*.
<https://www.valoraanalitik.com/2021/05/01/como-va-nuestro-pais-en-terminos-de-bilinguismo-en-2021/>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wajibe, A. (2015). *La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Instituto Caro y Cuervo:
<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Altamar%20Rond%C3%B3n%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hern%C3%A1n%20Giraldo%20Sanguino.pdf>
- Wells, G. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn*. Salisbury: MPG Books Group.
- Yin, R. (1994). Case study research. Design and methods. *Sage Publications. London*.

Anexos



Here We Go! 2

bumper cars

roller coaster

Ferris wheel

pirate ship

water slide

How many students like

the bumper cars?

the Ferris wheel?

the roller coaster?

the water slide?

the pirate ship?

Here We Go! 2

4. Look and mark the attractions you like and don't like. Then, ask a friend.

Like Do not like Love Hate

Attractions	Like		Do not like		Love		Hate	
	Me	Friend	Me	Friend	Me	Friend	Me	Friend
Ferris wheel								
merry-go-round								
bumper cars								
water slide								

Do you like the Ferris wheel?

Do you like the water slide?

Rango	Nombre y apellido	Puntuación
1.º	martin	1853
2.º	SOFIA	1841
3.º	maria lucia	1633
4.º	Miguel Andrés Mejía Arias 2A	1584
5.º	antho	1582
6.º	SANTI	1552
7.º	jose	1536
8.º	jose david mivolta correa	1515
9.º	DULCE	1482
10.º	miguel angel posada giraldo	1443
11.º	Santy	1432
12.º	matias moncada	1429
13.º	juan sebastian aguirre veléz	1388
14.º	Emmanuel herrera colorado	1381
15.º	Juan Sebastián	1375
16.º	LUCIANA	1315
17.º	Samuel	1311
18.º	VALENTINA	1249

