

**LOS ROLES DE LAS MAESTRAS PARTICIPANTES DE LAS CLASES DE  
*TEAM TEACHING* (ENSEÑANZA CONJUNTA) EN UN PROYECTO DE  
FORMACIÓN BILINGÜE**

**DIANA CAROLINA DUQUE MEJÍA**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA  
LICENCIATURA EN PREESCOLAR  
MEDELLÍN  
2010**

**LOS ROLES DE LAS MAESTRAS PARTICIPANTES DE LAS CLASES DE  
*TEAM TEACHING* (ENSEÑANZA CONJUNTA) EN UN PROYECTO DE  
FORMACIÓN BILINGÜE**

**DIANA CAROLINA DUQUE MEJÍA**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar**

**ASESORA  
LUZ MARINA ÁLVAREZ ÁLVAREZ**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR  
CALDAS  
2010**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Firma del Presidente del Jurado**

---

**Firma del Jurado**

---

**Firma del jurado**

**Caldas, \_\_ de \_\_\_\_\_ de**

## **DEDICATORIA**

Este trabajo se lo dedico a mi familia que siempre ha estado conmigo, a quien le agradezco quien soy en este momento, en especial a mis padres que gozaron y padecieron conmigo estos cinco años de estudio y a quienes les debo toda mi educación.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a las tres asesoras que me acompañaron durante este año, Dora Arroyave, Claudia Ortiz y Luz Marina Álvarez, quienes guiaron mi camino en este proyecto de grado.

De igual forma al Colegio San Ignacio que me permitió realizar esta investigación en sus instalaciones y a todas las profesoras que me ayudaron en su construcción

Así mismo a mis padres y mi familia por acompañarme en este año y en todos los de mi carrera para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar.

## RESUMEN

En este trabajo de grado se describe el proceso didáctico de las clases de *team teaching* del Colegio San Ignacio, institución en la cual se desarrolló mi práctica pedagógica durante el año 2010. En este Colegio se encontró una problemática interesante en la implementación de esta clase en el grado transición. Ocurría que una docente titular y otra docente especialista en el área de inglés debían compartir el liderazgo del *team teaching*, buscando que la titular dirigiera la clase, dados sus conocimientos en el área de estética y la profesora de inglés, la apoyara desde sus conocimientos del idioma, dado a que la clase debía impartirse en esta lengua.

Para lograr lo anteriormente planteado, se observó en diferentes ocasiones estas clases en dos grupos diferentes de transición y, de igual forma, se observó algunas reuniones que, con relación a este tema, se organizaron en este año. A través de tales observaciones se pudo inferir algunas características de la organización de estas clases y del proceso didáctico inmerso en ellas. Adicionalmente se recolectaron datos de dos entrevistas realizadas en el Colegio, la primera realizada a la coordinadora del proyecto de formación bilingüe, y otra, a una profesora de inglés que participa en las clases de *team teaching*.

En esta investigación se usó como referente teórico el trabajo Juana Pérez (2007) "*La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuestas de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*" cuyos elementos fueron claves en la interpretación de los resultados de esta investigación.

Con relación a los niños pude observar que el inglés, aunque hace parte de la clase, no es el medio de comunicación que ellos utilizan. Frente a esto, se podría pensar en otros momentos diferentes al aula de clase para que las titulares aprendan el idioma

## ABSTRACT

In this research project goal is described the team teaching didactical process at San Ignacio School; in this institution I did my pedagogical practice, during 2010. In San Ignacio School was found an interesting situation about the way this class was implemented in transition grade. In this class two teachers, one that is the leader teacher of the group and another who is specialist in English have to share the leadership in the classroom. That situation exist because the leader teacher has to direct the class, because of her knowledge in arts, but the English teacher should be at the classroom too to support the leader teacher, because the class has to be imparted in English.

To accomplish this, I observe in different occasions those classes in two different transition groups and, I also observe, some meetings related with this subject that was happened during the year. Through those observations could infer some characteristics of team teaching organization and also their didactical process. Also, data were collected from two interviews which were happened at San Ignacio School too. The first one was did it to the coordinator of bilingual formation project, and the other one, was did it to one English teacher who participate in team teaching classes.

In this research I used as a theoretical source the work of Juana Pérez (2007) "La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuestas de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés" whose elements were very important at the interpretation time in this research.

Related to the children I saw that the English is part of the class but is not the communication element that hopes it was. It can be solve if someone think about other moments out of the classroom, where the leader teachers can learn the language.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>2</b>
<b>1. TEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>3</b>
1.1. EL ÉNFASIS O FUNDAMENTO	3
1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	4
<b>2. PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO</b>	<b>9</b>
2.1. EL PROBLEMA-LA PREGUNTA	9
2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA	9
2.2.1. Posibles causas que la originan	9
2.2.2. Sentido de esa situación problema	10
2.2.3. Relato de la situación actual de ese problema	11
2.2.4. Posibles resultados en caso de persistencia del problema	12
2.2.5. Alternativas para que el problema no se siga presentando	13
2.3. OBJETIVOS	14
2.3.1. Objetivo general	14
2.3.2. Objetivos específicos	14
2.4. PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	14
<b>3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>16</b>
3.1. CONVENIENCIA	16
3.2. RELEVANCIA SOCIAL	16
3.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	17
<b>4. REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL</b>	<b>18</b>
4.1. EL LENGUAJE EN EL NIÑO PREESCOLAR	18
4.1.1. La construcción del lenguaje en el niño	18
4.1.2. El lenguaje en el niño de 5 a 6 años	21
4.1.3. El papel de la lengua madre en el aprendizaje de un segundo idioma y de una lengua extranjera	24
4.2. EL BILINGÜISMO	27
4.2.1. Definición de bilingüismo	27
4.2.2. Posiciones frente a la formación bilingüe	30
4.2.3. Enseñanza de las lenguas extranjeras	33
4.3. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	37
4.3.1. Metodologías de enseñanza del inglés (el <i>team teaching</i> )	37
4.3.2. El papel del maestro	41
4.3.3. La transversalización del currículo	46
<b>5. METODOLOGÍA EMPLEADA</b>	<b>49</b>
5.1. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO	49
5.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	50
5.3. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	51
5.4. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN	52



<b>5.5 DISEÑO DE PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN</b>	<b>53</b>
<b>5.5.1. Análisis e interpretación de los datos</b>	<b>54</b>
<b>5.5.1.1. Formulada por el colegio</b>	<b>54</b>
<b>5.5.1.2. Implementada por los docentes</b>	<b>59</b>
<b>5.5.1.3. Vivida por los estudiantes</b>	<b>66</b>
<b>6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>71</b>
<b>6.1. CONCLUSIONES</b>	<b>71</b>
<b>6.2. RECOMENDACIONES</b>	<b>74</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>81</b>

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>Anexo A. MODELO DE ENTREVISTA 1</b>	<b>81</b>
<b>Anexo B. MODELO DE ENTREVISTA 2</b>	<b>82</b>
<b>Anexo C. MODELO DE FICHA DE OBSERVACIÓN</b>	<b>83</b>
<b>Anexo D. FOTOS</b>	<b>84</b>
<b>Anexo E. MODELO DE FICHA DE ENTREVISTA</b>	<b>86</b>

## INTRODUCCIÓN

Este escrito se presenta como trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar. A través de la investigación se busca describir el proceso didáctico de las clases de *team teaching* en el Colegio San Ignacio a través de la organización de un cuadro categorial a partir del cual se realizó el análisis de este proyecto.

Este estudio se divide en seis capítulos: en el primero, se muestra el tema de la investigación y junto a este los antecedentes encontrados del tema y de igual manera aparece el énfasis desde el cual se realizó este trabajo.

En el segundo capítulo, se presentan las generalidades de la investigación, en donde se describe el problema y se plantean con claridad los objetivos que se buscan con ella.

El tercer capítulo, trata específicamente de la justificación desde su conveniencia, su relevancia social, sus implicaciones prácticas y su valor teórico.

El cuarto capítulo, hace referencia al referente teórico conceptual el cual se divide en tres temas: el lenguaje en el niño preescolar, el bilingüismo y la enseñanza del inglés.

El quinto capítulo, contiene la metodología empleada y en ella la población y muestra del estudio, el diseño de la investigación, los métodos, técnicas e instrumentos utilizados, los procedimientos de recolección y el diseño de procedimiento y análisis de información.

Para finalizar, en el sexto capítulo, se encuentran las conclusiones y recomendaciones, en donde se dará fe al cumplimiento de los objetivos general y específicos planteados al comienzo

Finalmente, se continúa con la bibliografía utilizada, y por último se encuentran los anexos, en donde aparecen los modelos de entrevistas y de las fichas de observación y de entrevista y algunas fotos de las clases.

## **JUSTIFICACIÓN**

El presente Trabajo de Grado, permitirá dar a conocer el proceso vivido durante este año, desde la elección del tema, al análisis de la información recolectada hasta llegar a la elaboración de conclusiones y recomendaciones.

De la misma manera dará un ejemplo de la forma en que puede desarrollarse desde una investigación cualitativa, propia de las ciencias sociales, un proyecto de grado específicamente dentro de las ciencias de la educación.

Por otro lado partiendo desde el tema específico desde el cual está planteado este proyecto nos mostrará la forma en que las docentes titulares de preescolar pueden intervenir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras; permitiendo que desde los resultados obtenidos, sea posible para la comunidad académica tomar decisiones con respecto a la participación que ellas tienen en la actualidad con el fin de que el proyecto en el colegio sea cada vez más eficiente.

Por último este proyecto servirá para dar fin a mi estudio universitario de pregrado y poder aplicar al título de Licenciada en Educación Preescolar y en esta medida enriquecerá los conocimientos adquiridos en los pasados cinco años de educación, permitiéndome conocer los diferentes roles que en la actualidad puede asumir una maestra preescolar.

## 1.TEMA DE INVESTIGACIÓN

El rol de las maestras participantes de las clases de *team teaching* (enseñanza conjunta) en un proyecto de formación bilingüe.

### 1.1. EL ÉNFASIS O FUNDAMENTO

El énfasis de esta investigación es pedagógico-didáctico; puesto que, se busca describir los roles de las profesoras en las clases bajo la modalidad de *team teaching*, buscando que con una mayor y mejor participación de las docentes, los niños de Transición del Colegio San Ignacio tengan un aprendizaje del idioma que sea acorde con lo esperado, es decir, que a través del proceso académico de los 14 años en el colegio lleguen a “comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación”<sup>1</sup>. Esto en gran medida se logrará a través de la idoneidad de las personas que se encuentren a cargo de la enseñanza del inglés desde los primeros años, quienes deben tener en cuenta para su enseñanza la edad y el proceso de aprendizaje en el cual se encuentran los niños de transición.

Si lo anteriormente nombrado se cumple se esperaría a su vez, que los niños en la medida de lo posible, comiencen a incluir palabras en inglés en forma cotidiana, tanto dentro de la clase de inglés o de las clases de *team teaching* como en su vida diaria, dado al énfasis que en los últimos años se le ha dado al aprendizaje de este idioma en la institución.

El que los alumnos comiencen a usar el idioma, ayudaría al objetivo principal de un proyecto de formación bilingüe en un colegio, es decir, que el inglés más que una materia dentro del currículo, sea un apoyo para el estudiante en su vida, de manera que posiblemente pueda llegar a sentirse seguro al usarlo en diferentes contextos, en la medida en que va avanzando a través de su proceso educativo.

---

<sup>1</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés [En línea]. <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-115174.html>> [citado el 3 de Marzo de 2011]

Esto solo se lograría si desde el aprestamiento a este idioma, se introduce en la vida de los niños desde una correcta utilización del mismo y se transversaliza dentro del currículo siendo algo más que una materia. Así, el inglés no entraría a la vida de los alumnos de manera arbitraria, sino con base en los conocimientos que desde lo básico se van tratando en el día a día; siendo posible que el aprendizaje del idioma este relacionado con la experiencia del niño en el colegio.

Con respecto al énfasis, este es pedagógico porque parte de la búsqueda de un colegio de enseñar a sus niños un idioma extranjero y busca comprender este proceso, y a la vez es didáctico, ya que aspira a mirar dentro de una estrategia metodológica específica como es el *team teaching* y a partir de la misma plantear una posible propuesta de mejora.

## 1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de los estándares y lineamientos planteados por el Ministerio de Educación Nacional, es importante partir de la aplicación del Marco Común de Referencia Europeo en ellos. Frente al manejo de este, Juan Diego Martínez (2008) en su trabajo realizado para optar al título de Magíster en Educación, *Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia*, habla de la articulación del Marco con la formación de docentes Colombianos principalmente y de igual manera de su papel como guía para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el país.

Frente a eso, el trabajo nos dice que “los estudiantes, en el contexto colombiano, adquirirán un nivel pre-intermedio en lengua extranjera”<sup>2</sup> esto, tomando “como referencia unos estándares universales, que son unas escalas o niveles de desempeño comunicativo, propuestos por el MCERL los cuales fueron equiparados con los niveles de educación existentes en Colombia”<sup>3</sup>. Con relación al nivel de los docentes de inglés se espera que al menos tengan un nivel pre-avanzado.

---

<sup>2</sup> MARTÍNEZ, Juan Diego. Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia. Medellín, 2008. Trabajo de Grado (Magíster en Educación) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

<sup>3</sup> *Ibíd.*

En conclusión se observa en este escrito que “la aplicación de este marco sin los adecuados procesos de análisis y contextualización, puede conducir a una confusión de términos y por consiguiente a una práctica educativa no muy efectiva”<sup>4</sup>

Por otro lado, con relación al uso del MCER, en el artículo presentado por Antonieta Cendoya Marten (2009) *Bilingüismo y Cerebro: implicaciones para la educación*, se trata este tema partiendo que desde estas políticas se “contemplaba como objetivo prioritario que los ciudadanos europeos tengan competencia en dos lenguas”<sup>5</sup> lo cual entonces se esperaría también para los ciudadanos colombianos dado a la aplicación en el país de estas políticas.

Para esto es indispensable la enseñanza de una lengua extranjera en el país. Desde esta perspectiva el artículo *La enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) y como lengua extranjera (EFL)* de René Villalobos Letelier (2008) habla de la diferencia que se da tanto desde la teoría como desde la práctica de la enseñanza del inglés como segundo idioma y como lengua extranjera.

Como lengua extranjera el inglés se aprende generalmente desde una motivación extrínseca, tomando como base lo escrito en este artículo, en especial si en el lugar se aprendizaje se enfatiza principalmente en las notas o puntajes obtenidos en las diferentes pruebas. También desde este, se aprueba el uso racional de la lengua madre en las clases ya que permite a los estudiantes no sentirse perdidos en ellas, ya que en estos casos el uso del idioma que se quiere aprender se limita solo al ambiente de la clase.

Otro trabajo que permite acercarse a las dinámicas de las clases de idiomas extranjeros, específicamente del inglés, y en esta medida al aprendizaje de él; es el presentado por Juana Idania Pérez (2007), en *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje*. Propuestas de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. En este trabajo dentro de sus conclusiones se puede observar que en este caso en particular “la evaluación está dirigida fundamentalmente a la evaluación de las estructuras gramaticales y

---

<sup>4</sup> MARTÍNEZ, Juan Diego. Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia. Medellín, 2008. Trabajo de Grado (Magíster en Educación) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

<sup>5</sup> CENDOYA, Antonieta. Bilingüismo y Cerebro: Implicaciones para la Educación. En: Psicología Educativa [Base de datos en línea]. Vol15 N 1 (Jun. 2009) 6 p [citado el 19 de Febrero de 2010] Disponible en EBSCO HOST Research database

no al desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua”<sup>6</sup>. Esta afirmación puede llegar a aplicarse a algunos contextos colombianos por lo que era importante hacer referencia, ya que desde el mismo trabajo se espera que la evaluación se convierta en parte del proceso y no como un simple resultado.

Para que el aprendizaje sea exitoso, también es necesario de la presencia de un profesional idóneo para la enseñanza del inglés. Para entender mejor estas características sin las cuales no se podría hablar de un profesor de idiomas eficaz se puede retomar el artículo de Vilma Páez (2002) *El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias*. Desde este se espera que estos docentes tengan tanto una competencia metodológica y un competencia comunicativa que les permita guiar a sus alumnos en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Como competencia metodológica se entiende la “cualidad para dirigir el aprendizaje del idioma de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, con ajusta a las condiciones objetivas en la que se ejecuta el proceso”<sup>7</sup>. Por otro lado la competencia comunicativa se entiende como “la serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera”<sup>8</sup>

Dentro de estas experiencias para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se encuentra la llevada a cabo por Gloria María Vélez Arango (2000) para optar al título de Licenciada en educación Infantil La lengua inglesa en el mundo hispano: El inglés como segunda lengua en edad preescolar por medio de la lúdica. Desde esta propuesta se proponía una pedagogía constructivista en donde a partir de talleres los niños de Párvulos del Preescolar Mañanitas aprenderían inglés y desde esta perspectiva harían de este idioma algo importante e interesante en su vida.

Otras propuestas innovadoras en territorio colombiano fueron compartidas en el primer congreso nacional de bilingüismo, congreso en cuya pagina se comparten las memorias del mismo y que fue realizado los días 27, 28 y 29 de Septiembre de 2009. Entre estas propuestas se encuentra el Programa Nacional de Bilingüismo

---

<sup>6</sup> PÉREZ, Juana. La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuestas de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. Girona, 2007, 217p. Tesis Doctoral. Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología.

<sup>7</sup> PÁEZ, Vilma. El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. En: Revista Comunicación [Base de datos en línea]. Vol11 N 003 (Ene-Jun. 2001) 12 p [citado el 27 de Marzo de 2010] Disponible en Redalyc

<sup>8</sup> *Ibíd.*



Inglés para todos. Se espera de igual manera poder seguir compartiendo en siguientes ocasiones este tipo de experiencias, en la medida en que este congreso se continúe realizando; con miras a cumplir las metas del Plan Nacional de Bilingüismo y los Planes Regionales de Competitividad.

De igual manera se observan diferentes experiencias y artículos en donde se avala el uso del *team teaching* o enseñanza conjunta para la enseñanza de una lengua extranjera y para poder entender esta experiencia desde sus orígenes.

Desde el artículo presentado por Heater Coffey (2008), *The team teaching* en la página web LEARN NC, página que hace parte de la Universidad de North Carolina en Chapel Hill; se encuentra primero el origen de la propuesta de team teaching, la cual nace por parte de William M. Alexander, padre del Middle School en los Estados Unidos. El propuso que en estas edades se asignara un grupo de tres a cinco profesores a un conjunto de 75 a 250 alumnos. Esto según Jhohn Willace (2007) especialmente en el sexto grado para ayudar en la transición. Para que esta estrategia dentro de las condiciones mencionadas sea un éxito los profesores participantes del *team teaching* deben agruparse de cuatro a cinco veces en la semana y los grupos deben de tener menos de 120 alumnos.

Otro artículo que presenta la definición y las necesidades del *team teaching* es el escrito por Bill Jhonston y Cartek Madejski (1990) para el diario "The teacher trainer" llamado *A fresh look at team teaching*. En este artículo se plantea que la planeación de esta estrategia debe estar llevada a cabo en conjunto por los profesores participantes y de igual manera se plantea que para la dirección de la clase pueden intercalarse los docentes la voz durante esta para luego pasar a dividir al grupo de estudiantes en dos, siendo encargado cada profesor de uno de los grupos. Esta sería la forma tradicional de llevar a cabo la clase desde esta mirada; sin embargo, se presentan otras técnicas llevadas a cabo por docentes en el momento de compartir la dirección de una clase de *team teaching*. Entre estas se presenta la posibilidad de entablar un diálogo o un guión, de igual forma se pueden compartir funciones dependiendo de la actividad a realizar, buscando que ambos maestros estén activos al mismo tiempo durante la clase. Un actividad que de un ejemplo de lo anterior se refiera a que uno de los docentes realiza una mímica relacionada con el tema, buscando que los alumnos realicen los comentarios de esta. El otro profesor debe hacer de moderador en las intervenciones de los alumnos.

Otro ejemplo específico que muestra otra forma de llevar a cabo el team teaching, es el presentado por Gladys Romero y Jorge Gonzales (2004) para la revista Sapiens de investigación. En este, se describe la investigación llevada a cabo en la Universidad Simón Bolívar en Venezuela, en donde se les dictaron clases de inglés a los alumnos de Administración de Turismo y Administración Hotelera;

algunas de ellas llevadas a cabo de forma tradicional y otras bajo la modalidad de enseñanza conjunta. Como una conclusión se pudo observar que la clase bajo enseñanza conjunta “Contribuye a crear un ambiente más natural, ideal para el proceso de aprendizaje de idiomas, ya que la enseñanza se basa en el seguimiento de modelos y no de instrucciones”<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> ROMERO, Gladys. GONZALEZ, Jorge. La enseñanza conjunta en cursos de inglés en la universidad Simón Bolívar-Sede del Litoral. En: Sapiens Revista Universitaria de Investigación [Base de datos en línea]. Vol. 5 N 001 (Jun. 2004) 10 p [citado el 27 de Marzo de 2010] Disponible en Redalyc

## **2. PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

### **2.1. EL PROBLEMA-LA PREGUNTA**

¿Cuáles son las características de la interacción entre dos docentes que se desenvuelven simultáneamente en las clases de la dimensión estética bajo la modalidad de *team teaching* donde el enfoque principal está centrado en el uso del inglés como medio de enseñanza?

### **2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA**

En las sesiones de clase en las que interactúan dos profesoras bajo la modalidad de *team teaching* pueden observarse algunas “tensiones”, las cuales tienen sus implicaciones en la comprensión de los niños, tanto de los aspectos académicos propios la educación artística como de la apropiación de los aspectos básicos del inglés. Algunos de las causas en las que se fundamentan tales tensiones se describen en el siguiente apartado.

#### **2.2.1. Posibles causas que la originan**

Dentro de las posibles causas pueden ser que la docente titular del grupo de preescolar, en este caso transición, sintiéndose con la responsabilidad de asumir una actitud adecuada para la clase, no está aún preparada para tenerla, desde el dominio de la lengua; y aunque en ocasiones la docente de inglés que se encuentra en la clase las corrige, en otras, no le es posible hacerlo.

Esto a su vez podría causar que los alumnos no hagan del inglés una herramienta para usar de forma cotidiana, ya que encuentran contradicciones entre lo que

escuchan en la clase de inglés y lo que escuchan de su profesora titular, quien en realidad es la que se encuentra más cerca a ellos durante un mayor tiempo.

Esta necesidad de las maestras acompañantes de hablar en inglés en las clases, podría ser adecuada si el objetivo fuese, solamente, que las docentes se familiarizaran con esta lengua y la sintieran parte de su vida, aunque sería indispensable que se uniera con unas clases de inglés según el nivel en el que se encuentren, pero esto podría tener consecuencias inadecuadas para el aprendizaje del inglés en los pequeños, lo cual es siempre el principal objetivo de este proyecto llamado de formación bilingüe y de cualquier tipo de enseñanza de una lengua extranjera en un colegio.

### **2.2.2. Sentido de esa situación problema**

Esta situación problema, parece afectar el contexto de aula, ya que los niños perciben contradicciones entre lo que escuchan de sus maestras de inglés y lo que escuchan de sus profesoras acompañantes.

Esta situación parece afectar a los niños en la adquisición y el aprendizaje de los primeros conocimientos en el inglés y de la dimensión estética.

Como consecuencia para la institución podríamos observar que si sus docentes acompañantes de preescolar, no se encuentran preparadas para asumir la tarea de hablar en inglés en unas determinadas clases de manera correcta y sin embargo se ven en una posición en que desde su responsabilidad profesional lo deben realizar, podrían reaccionar de forma negativa

La comunidad por lo tanto, si el proyecto no cumpliera a cabalidad con sus expectativas, podría perder la confianza en el mismo y posiblemente si quisieran un colegio en el que sus hijos adquirieran un buen nivel de inglés, buscarían uno en donde siempre se les hable de manera correcta a ellos, prefiriendo tal vez un colegio que no cuente con este tipo de proyectos.

### 2.2.3. Relato de la situación actual de ese problema

En la actualidad, en los grupos de transición se ha tenido la oportunidad de observar dos grados en las clases de *team teaching*, Transición A y Transición F, y los demás se han observado durante la cotidianidad de las clases, en donde se ha podido ver cómo sus acompañantes usan sus comandos básicos del inglés.

Antes de la descripción de la situación en las aulas cabe la anotación que las clases de *team teaching* son planeadas antes de cada periodo por la docente encargada de la dimensión estética, es decir, la docente acompañante o titular de transición B; planeación en donde también se encuentra la clase de expresión corporal. Esta planeación es compartida los lunes en la mañana con una docente representante del área de inglés, para tener claro lo que se realizará en la semana en los grupos transición, y es evaluada tanto por la coordinadora académica del preescolar como por las seis acompañantes de transición.

Pasando entonces a las situaciones en las aulas, en uno de los grupos he observado lo que describiría como la situación que desde la coordinación de formación bilingüe se esperaba que sucediera en todas las aulas. La docente, sin ser una experta en el idioma, participa en inglés de la clase, con un nivel intermedio de del manejo del mismo, a través del cual se hace entender con frases bien pronunciadas. Sin embargo, se sigue observando menos participación de la acompañante que de la docente de inglés en la clase, y a pesar de que no es algo regular, en ocasiones, en especial cuando desea dar indicaciones más complejas, el inglés es utilizado de forma incorrecta. La docente de inglés en estas ocasiones interviene para corregir, mientras le sea posible.

En el otro grupo por el contrario la docente aunque hace un esfuerzo por hablar en el idioma, su pronunciación en ocasiones, llega a cambiar totalmente el sentido de las frases que realmente quiere transmitirles a los niños. Siendo ella una docente muy expresiva, se muestra muy dispuesta a participar en las clases, pero hay momentos en que se le observa incompetencia lingüística, teniendo que preguntar a la docente de inglés como se dice determinada frase. También usa papeles en donde escribe algunas expresiones para ayudarse en el momento de dar las instrucciones. Al igual que en el primer grupo la profesora de inglés ayuda y corrige a la titular, sin embargo existen momentos en que por diferentes motivos esto no sucede.

Aunque la idea de esta estrategia metodológica es precisamente que entre ambas docentes se complementen y se ayuden, en algunos momentos el preguntarle a la

docente de inglés, o la intervención de la misma para corregir puede llegar a interrumpir la situación de enseñanza.

Desde la dirección de formación bilingüe no se siente que exista ningún error en este proceso, ya que estas clases fueron creadas en el colegio para que las docentes de inglés influyeran en las acompañantes, buscando que adquirieran poco a poco más conocimientos en el idioma, sin quitarles el protagonismo que debían tener en la clase de la dimensión estética.

He podido observar además, que son las docentes de inglés en quienes recae la mayoría de la clase, desde la motivación hasta el desarrollo de la misma. Las docentes acompañantes aparecen de manera significativa, en el momento de la evaluación de las guías o los trabajos realizados, en los demás momentos o tienen menor protagonismo que la profesora de inglés o comparten el mismo protagonismo.

Por último, desde la formación de las titulares puedo ver que ellas asisten a clases de inglés los martes y viernes, en las cuales todas las profesoras de preescolar están divididas en dos niveles a pesar de que los matices de conocimiento sobre el idioma son muchos más, y en las cuales avanzan a pesar de que los resultados de sus evaluaciones o exámenes no sean los mejores.

#### **2.2.4. Posibles resultados en caso de persistencia del problema**

Si esta situación se siguiera observando podríamos ver, en efecto, mejoría en las docentes en el manejo del inglés; aunque sin una clase específica, nivelada e intensiva para adquirir el idioma, tampoco se lograría un avance significativo. En la actualidad las docentes tienen una clase de inglés con las especificaciones que nombré anteriormente.

Esta mejoría se daría a costa de un desequilibrio en los alumnos, que tendrían durante tres años de su vida una visión, una pronunciación y una gramática del inglés excelente de sus profesores y profesoras de inglés, profesoras que les imparten una hora de clase diaria o máximo dos, teniendo en cuenta la clase de *team teaching*; y una visión, una pronunciación y un manejo de la gramática inglesa con errores por parte de sus docentes acompañantes, las cuales comparten con ellos más o menos un 70 % del tiempo. Este desequilibrio podría

resolverse creando adquisiciones erróneas en los niños con respecto al idioma, que a futuro tal vez crearía conflictos en su proceso de aprendizaje del inglés.

Por consiguiente, los resultados para el colegio y los alumnos, no serían muy buenos, ya que estas posibles contradicciones generadas en los niños, crearían a su vez una imagen de la institución diferente a lo que se esperaba en este proyecto llamado de formación bilingüe

### **2.2.5. Alternativas para que el problema no se siga presentando**

Partiendo de que éste es un proceso didáctico, se podría replantear la metodología utilizada en las clases de *team teaching*, de manera que la maestra acompañante tenga una mayor participación de la misma, dado a que el manejo de la dimensión estética es su especialidad, ya sea desde un inglés más seguro, o desde la posibilidad de actuar en esta clase sin pensar en que deba ser impartida totalmente en este idioma.

Ambas docentes deberían continuar dentro del salón de clase compartiendo en igual medida el liderazgo de la clase de *team teaching*, sin necesidad del uso del inglés en todo momento.

También se podría pensar en la creación de un material didáctico que posibilite una mayor influencia de las docentes acompañantes; de manera que ellas se sientan más cómodas en la clase y que a la vez ayude a los niños en el aprendizaje de este idioma.

## **2.3. OBJETIVOS**

### **2.3.1. Objetivo general**

- Caracterizar la participación y las estrategias metodológicas utilizadas por las acompañantes y las docentes de inglés de los grados Transición A y F del Colegio San Ignacio en las clases de *team teaching*

### **2.3.2. Objetivos específicos**

- Identificar los elementos que surgen en la interacción de las profesoras en las clases bajo la modalidad de *team teaching*
- Describir la configuración didáctica de las clases de *team teaching* y su propósito frente al aprendizaje del inglés en los niños.
- Describir la participación de los niños frente a las clases de *team teaching*

## **2.4. PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS**

- ¿Cómo son las estrategias metodológicas utilizadas por las acompañantes en las clases de *team teaching* en los grados Transición A y F?
- ¿Cuál es el rol de la maestra acompañante de preescolar (titular de grupo) en el aprendizaje del inglés?
- ¿Cuál es el rol de la maestra de inglés en las clases de *team teaching*?



- ¿Cómo se caracteriza la participación de ambas docentes durante la clase?

### **3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. CONVENIENCIA**

La presente investigación sirve para comprender qué ajustes requieren para bien de los alumnos y las docentes, la estrategia de *team teaching* en la adquisición del inglés como lengua extranjera dentro el Colegio San Ignacio, con el fin de darles la mejor educación a los niños y un ambiente de trabajo tranquilo para las docentes, especialmente las titulares, teniendo en cuenta por un lado que, de la relación del niño preescolar con el conocimiento, sea cual este fuera, depende en gran medida la relación que tendrá con este a lo largo de su vida y que la tranquilidad y confianza de las profesoras influye en todo el proceso educativo de la institución.

Todo esto dará como resultado que los alumnos del Colegio San Ignacio tengan una mayor confianza con el idioma, reciban una mejor educación con respecto a él y su aprendizaje, por lo mismo, sea más eficaz desde la base, siendo alumnos que en su primaria y bachillerato tendrán más facilidades con relación a la lengua inglesa.

#### **3.2. RELEVANCIA SOCIAL**

Con este proyecto se beneficiarán, primero que todo, los niños; ya que es su educación la que se desearía mejorar, en la medida en que a través de esta investigación se lleguen a determinadas conclusiones. En esta línea, también se verían beneficiadas sus familias quienes se sentirían más cómodas con respecto a la enseñanza del inglés impartida a sus hijos.

Segundo, se beneficiaría el Colegio de San Ignacio, lugar desde donde surgió el presente proyecto, quien al tener conocimiento sobre los resultados de esta investigación, podrá tomar medidas al respecto. Por esto, el proyecto de formación bilingüe que se está llevando a cabo también se vería enriquecido.

De igual manera las docentes quienes se beneficiarán en la medida en que la institución pueda observar sus comportamientos y los roles que deben asumir puedan tomar acciones para mejorar la parte humana de todos los procesos que se están llevando a cabo en el colegio en aras de lograr los objetivos de la formación bilingüe, especialmente de los relacionados con las clases de *team teaching*.

Por último, se beneficiarán todas aquellas personas que tengan acceso a este trabajo de grado para aplicarlo en otros contextos según sus propias vivencias, empleando las modificaciones necesarias y teniendo en cuenta la teoría acá planteada.

### **3.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS**

Desde la práctica exclusivamente, podemos decir que ayudará a mejorar el proyecto planteado en las clases de *team teaching*, sin desajustar la base del mismo, pero teniendo en cuenta que lo principal, más allá de que las maestras mejoren en el inglés, es que los alumnos del colegio, razón de ser del mismo, tengan un aprendizaje adecuado y armonioso del inglés. Sin embargo, dado a que las maestras también son importantes en este proyecto, las descripciones realizadas en este trabajo ayudarán también a que en la práctica se tomen decisiones frente a la parte humana en este proyecto.

## **4. REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL**

### **4.1. EL LENGUAJE EN EL NIÑO PREESCOLAR**

#### **4.1.1. La construcción del lenguaje en el niño**

Para comenzar a definir cómo es el lenguaje de los niños preescolares, y en esta medida, cómo se construye este en los pequeños, es indispensable comenzar por dar una definición de lo que se entiende como lenguaje.

El lenguaje es entendido como una unidad de relación entre dos o más personas, que más que un instrumento cuya única y simple función se relaciona con la comunicación de información, es ante todo un elemento cargado de connotaciones y significados sociales, que le permiten a un sujeto sentirse perteneciente a una determinada región, país o comunidad; ya que tanto la cultura como el lenguaje van unidos; permitiendo al mismo tiempo expresar y ocultar ideas o pensamientos y en esta medida, imponiendo límites a la realidad.

Para Halliday (1982) las personas usan el lenguaje en diferentes situaciones y con el fin de alcanzar diversos objetivos; por lo tanto es el contexto el que permite un primer acercamiento, ya que el lenguaje no se emplea en la nada sino dentro de una situación específica.

Es también entendido el lenguaje, como un medio de comunicación no sólo con el otro, sino con uno mismo; al igual que se entiende como un sistema en donde con base en la unión de diferentes palabras, se crean nuevos códigos sociolingüísticos, ya que dependiendo del uso que se hace de él, las frases creadas por el hombre cobran vida de distintas maneras y así, en las interrelaciones de los seres humanos a través del lenguaje, esta creación de nuevos códigos sociolingüísticos les permite participar activamente dentro de un contexto y por lo tanto puede ayudar a su vez a la creación de nuevos conocimientos.

Las funciones del lenguaje son vistas también como la base de la comunicación lingüística, reconociéndose tres componentes en ellas: la expresión, la apelación y

la representación, siendo predominante la expresión sobre las demás, la cual se puede identificar, ya que aparece en el lenguaje, “cuando el elemento predominante es el emisor y la función expresiva es la dominante. Está centrada en el yo y, por lo mismo, está ligada a la afectividad del emisor”<sup>10</sup>

Del lenguaje también es importante mencionar que está ordenado por unas reglas establecidas, de las cuales la sintaxis es la encargada de estudiarlas, y que tiene la capacidad de transmitir significado, capacidad estudiada a la vez por la semántica, junto con el sentido interpretación de este. Sin embargo no solo estas dos disciplinas se encargan de estudiar los elementos relacionados con el lenguaje, existen al mismo tiempo otras disciplinas encargadas de investigar acerca de los diferentes elementos que lo componen, como por ejemplo la pragmática encargada de estudiar el modo en que el contexto influye en el significado.

Aclarado anteriormente todo lo relacionado al lenguaje como tal, se puede continuar a abordar el tema de cómo en el niño comienza a construirse el mismo, desde los primeros instantes de vida; situación que llega a darse gracias a las relaciones establecidas con su medio y principalmente con sus padres, quienes son los que encuentran más cercanos al niño, especialmente en las primeras etapas; y de cuya labor, como veremos posteriormente, depende una adecuada formación del lenguaje y por supuesto, de las demás dimensiones en las que se desarrollan de los pequeños.

El aprendizaje lingüístico en el niño se da entonces desde las primeras relaciones establecidas, con sus padres principalmente, como se dijo anteriormente, y con los adultos que se encuentran cerca de él; por lo que dependiendo de la estimulación recibida por ellos, a través de conversaciones, canciones y juegos, este se produce en diferentes ritmos. Por lo tanto según lo dice Bernsteing (1989) los niños accederán a dos posibles tipos de códigos lingüísticos, dependiendo de la estimulación familiar y social en los niños. Así aparece el código restringido, bajo el cual se encuentran la mayoría de los niños de clase social baja en donde el discurso está orientado a las normas del grupo sin preguntarse por el por qué. De igual forma se define el código elaborado bajo el que se encuentran expuestos los niños de clase media; y que les da la posibilidad de expresar ideas con más facilidad ya que este código se encuentra más desligado de un contexto particular.

Así, un niño que se encuentra con adultos que le atienden, lo acompañan, le cubren no solamente sus necesidades básicas y además, lo estimulan a través de

---

<sup>10</sup> MIRANDA, Horacio. La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras. Valladolid, 2000. 335p. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. 27p

conversaciones y otras actividades, tendrá un desarrollo más destacado en el lenguaje y a través de este desarrollo, accederá de forma más exitosa al medio intelectual y cognitivo.

Dado a lo anterior, si falta interés, si se le deja solo por mucho tiempo, si no importa si llora o si simplemente se le cubren sus necesidades básicas, el aprendizaje lingüístico se dará de forma más lenta; fenómeno que con frecuencia ocurre en instituciones y orfanatos, donde la cantidad de niños supera la capacidad de las cuidadoras. Estos niños con frecuencia “se muestran muy retraídos, poco comunicativos, incluso huraños. Su nivel lingüístico es mucho menor del que les corresponde por la edad”<sup>11</sup>

Entonces, teniendo en cuenta que el aprendizaje lingüístico sucede por la relación con los padres y adultos significativos, es importante anotar que “poco después de su nacimiento, el niño establece una comunicación con las personas que le rodean. Comunicación de carácter limitado pero que es suficiente para resolver sus necesidades.”<sup>12</sup>

Esto, debido a que el bebé atiende y responde a la voz de quien le habla, a su cara, a la entonación de la frase que le dirigen y a los gestos; interpretándolos fácilmente y contestándolos con llantos, sonrisas y miradas, demostrando su actuación altamente social y comunicativa.

Esta capacidad comunicativa que se vivencia desde los primeros meses, se enriquece, al igual que todo el lenguaje, con un buen ambiente afectivo, de la misma manera que con una pronunciación articulada y adecuada cada vez que se dirijan al bebé.

En estas conversaciones, en referencia principalmente a los bebés, el interlocutor perfecto, que es el adulto, debe ser capaz de negociar con el pequeño para que el objetivo de la conversación realmente se cumpla, el cual es convertir la experiencia vivida en estructuras que ayuden a comprender y sistematizar el mundo en el que vive y crece el pequeño.

En esta medida, los pequeños irán construyendo su campo semántico, que desde los primeros intentos de comunicación irá pasando a convertirse en un lenguaje verbal formal, ya que cuando aparece una necesidad o una idea, el niño crea

---

<sup>11</sup> ROMEA, Celia et al. La educación infantil. Expresión y comunicación. 0-6 años. Barcelona: Editorial Paidotribo. 2005. 82p

<sup>12</sup> *Ibíd.* 79p

entonces el intento comunicativo, que en un principio no será perfecto pero a través del cual en pequeño expresará lo que quiere.

Este lenguaje verbal lo adquiere entonces cuando es capaz de combinar aspectos relacionados con la forma, la referencia significativa y la propia actuación; aspectos que se construyen en el niño de manera simultánea, ya que ninguno de ellos podría conseguirse de forma independiente.

En la medida en que este lenguaje verbal se establezca en los niños de manera adecuada a través de una correcta estimulación, como se nombró en los párrafos anteriores, cuando estén un poco mayores les será más fácil el establecimiento del lenguaje escrito, lenguaje que se puede entender como aquel en el cual “no se encuentra el emisor presente para ser preguntado por el receptor y cuando no entiende algún aspecto del mensaje el lector debe construir el significado por sí mismo”<sup>13</sup>.

#### **4.1.2. El lenguaje en el niño de 5 a 6 años**

Pasando específicamente al desarrollo del lenguaje en los niños entre los cinco y los seis años, podemos decir que para este momento son capaces de expresar y comprender gran variedad de formas gramaticales, teniendo la posibilidad entonces de utilizar el habla para formar parte de intercambios de información cada vez mayores.

“Todo ello, junto con el vocabulario apropiado y la pronunciación adecuada, va a permitirles hablar sobre objetos ausentes y sucesos pasados. Esta menor necesidad de enlazar su habla con el contexto inmediato como soporte comunicativo es uno de los logros fundamentales de los hablantes competentes”<sup>14</sup>. Por lo tanto, es en esta edad que el niño se encuentra en proceso de llegar a un tipo de conversación semejante a la del adulto.

---

<sup>13</sup> ROMEA, Celia et al. La educación infantil. Expresión y comunicación. 0-6 años. Barcelona: Editorial Paidotribo. 2005. 117p

<sup>14</sup> SADURNÍ, Martha et al. El desarrollo de los niños, paso a paso. Barcelona: Editorial UOC. 2003. 180p

Con relación al habla es necesario mirar que este acto implica mucho más que simplemente saber formular frases, implica una situación interactiva, que tiene reglas de turno, de pausa, de interrupción, al igual que una diversidad lingüística y variaciones sistemáticas en el uso del lenguaje.

Esta capacidad de crear un lenguaje descontextualizado, parte de una competencia creciente de evaluar lo que el oyente sabe, permitiendo un conocimiento y una perspectiva compartida entre el oyente y el hablante.

El progreso producido entre estas edades permitirá desarrollar habilidades pragmáticas, que le ayudarán en la habilidad de producir narraciones u otras formas de discurso. Específicamente hablando de la narración, podemos decir que es uno de los géneros discursivos que más se ha estudiado y donde se evidencia especialmente los progresos infantiles con relación al discurso conectado. Por lo mismo “para Bruner, la narración es el modo privilegiado para comprender lo singular de la temprana comprensión de los niños, y reivindica con creces el sentido de los modelos narrativos versus paradigmáticos en el abordaje del sujeto a lo real”<sup>15</sup>

En la narración diferentes acontecimientos se describen según una relación que existe entre ellos, la cual puede ser de causa o de tiempo. En este género la coherencia y la cohesión son cualidades que deben caracterizarlo.

La narración se origina inicialmente en las conversaciones entre niños y adultos, en donde los pequeños aprenden a dar explicaciones, a argumentar y en esta medida, a producir otras formas de discurso, especialmente si el adulto es consciente de su papel y se preocupa por desarrollar en el niño estas habilidades.

En la edad en la que se centra el trabajo podemos decir que “los niños van a ir mostrando progresivamente mayor dominio de los mecanismos de coherencia y cohesión”<sup>16</sup>. Es importante nombrar que en este momento el aprendizaje de la lecto-escritura ayuda de manera marcada en el mencionado progreso.

Otra de las capacidades importantes para el logro adecuado de un lenguaje correcto, es el desarrollo del conocimiento metalingüístico; el cual se puede entender como el tener conciencia de la utilización de la lengua y de los sistemas que se relacionan con la misma.

---

<sup>15</sup> PUCHE, Rebeca. LOZANO, Hernán. Sentido del humor en el niño. Bogotá: Siglo del hombre editores. 2001. 185p.

<sup>16</sup> SADURNÍ, Martha et al. El desarrollo de los niños, paso a paso. Barcelona: Editorial UOC. 2003. 181p



En estas edades los niños no son conscientes de lo nombrado anteriormente, y mucho menos podrán explicar ni los principios que subyacen a la lengua, ni cuáles son los componentes de esta; sin embargo, van ganando en desarrollo, en la medida en que se comienzan a desarrollar habilidades metalingüísticas, especialmente luego de los seis años.

Estas habilidades involucran tanto la capacidad de utilización del lenguaje, como el hecho de comenzar a pensar sobre él, tratarlo como un objeto, jugar con él, hablar sobre él, examinarlo y ejecutar juicios acerca de lo que es correcto y lo que no con relación a su lengua. “El primer aspecto del conocimiento metalingüístico que emerge en los niños incluye la comprensión de que el habla está compuesta de palabras y que las palabras son solo una etiqueta arbitraria para un referente”<sup>17</sup>, aspecto que se nutre a través de los juegos que se hacen con el lenguaje anotados a principio del párrafo.

A esto le seguirá la conciencia fonológica y llegarán luego a tener un conocimiento sobre las palabras como objetos, al igual que entendiendo que una pronunciación diferente no implica necesariamente un cambio de significado y siendo posible también que encuentren que algunas palabras que conocen se incluyen en otras.

La conciencia fonológica será de gran importancia a la vez en el desarrollo de la lectura, siendo realmente imposible que alguien que no desarrolle la conciencia fonológica sea capaz de aprender en su vida a leer y a escribir. Esta conciencia es descrita según Stanovich como “la habilidad de hacer explícito y segmentar las palabras mediante unidades menores que la sílaba”<sup>18</sup>.

Siguiendo con esta línea, la capacidad posteriormente lograda en esta etapa de la niñez con relación al lenguaje es entonces la capacidad de leer y escribir, que en esta edad se dice que realmente aparece cuando al niño le es posible leer textos que no le son familiares, sin ayuda, logrando un conocimiento sobre el sistema que se utiliza para la escritura y algunos detalles de ortografía. Este logro es denominado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky como nivel alfabético.

Entre los cinco y los seis años, se puede también decir que los niños se encuentran entre una fase logográfica y una alfabética, entendiéndolo como que algunos de los niños reconocen visualmente algunas palabras desde específicamente sus características visuales, sin la capacidad de analizar la

---

<sup>17</sup> SADURNÍ, Martha et al. El desarrollo de los niños, paso a paso. Barcelona: Editorial UOC. 2003. 181p

<sup>18</sup> *Ibíd.* 186p

palabra escrita y otros se encuentran comenzando a relacionar los grafemas con los fonemas, en donde la decodificación comenzará a hacer parte de un proceso principal.

Es importante mencionar con relación a la lecto-escritura, que si bien, aparece como tal en estas edades, desde la más temprana infancia comienza su aprendizaje, ya que los niños desde este momento se encuentran totalmente rodeados por la lengua escrita y además, expuestos a las funciones y la importancia de la misma; por lo que el acompañamiento en el aprendizaje de esta, es de vital importancia en el desarrollo de la lectura y la escritura a lo largo de la vida.

Otros alcances específicos que generalmente suceden en los niños entre los cinco y los seis años, relacionados con su lenguaje son por ejemplo, el preguntar con frecuencia aquello que desconoce, la capacidad de conversación con los adultos, un vocabulario que llega a las dos mil palabras pudiendo expresar casi correctamente sus pensamientos y sus deseos, el hecho de que el lenguaje reemplaza a la acción y aparece realmente el lenguaje interior pudiendo ser capaz de pensar y de simbolizar.

#### **4.1.3. El papel de la lengua madre en el aprendizaje de un segundo idioma y de una lengua extranjera**

Habiendo aclarado anteriormente como es el lenguaje en los niños entre los cinco y los seis años, de manera natural en su lengua madre, cabe continuar con la importancia de la misma en el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras o de segundas lenguas en los seres humanos; especialmente en los niños, según el enfoque del presente trabajo.

Primero que todo es importante definir el concepto de lengua madre o lengua materna (L1). Este se entiende como la lengua nativa, aquella que normalmente se aprende en el seno del hogar y en la cual el individuo se encuentra inmerso desde su nacimiento, sin importar si la misma es dominante en el país en donde reside, como es el caso de las lenguas indígenas.

La lengua madre se adquiere gracias a la intervención tanto de factores biológicos, como psicológicos y socio-culturales, a la par que otras formas de pensamiento

simbólico como son el juego y el dibujo, con las que además se encuentra altamente interrelacionada.

Cabe anotar, que si una persona maneja la lengua madre de manera adecuada, podrá con mayor facilidad aprender y alcanzar una buena competencia comunicativa en una segunda lengua o en una lengua extranjera; ya que esta cumple un papel de ayudante, y lo natural es que su proceso no se vea gravemente afectado por la exposición a un idioma extranjero, ni siquiera en el caso de los niños.

Estas relaciones entre la lengua materna y la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua han sido objeto de estudio desde hace muchos años atrás, sin embargo para poder continuar a nombrar en que situaciones comúnmente los docentes se apoyan en la L1 para el aprendizaje de una segunda lengua, es importante entender y diferenciar los términos de segunda lengua y lengua extranjera.

La segunda lengua (L2) es aquel idioma que sin ser nativo del individuo o sin ser aquella adquirida en el hogar, se aprende estando inmerso en la cultura o país propios de la misma, es decir, esta lengua es el idioma nativo de la mayoría de la comunidad en donde se encuentra, siendo dominante ya sea desde lo social o lo político.

Puede definirse también como un medio alternativo de comunicación con la sociedad; con el cual, el hablante comparte todos los rasgos de la lengua madre, como por ejemplo, usarse de manera cotidiana, llegando a expresarse en ella con la misma naturalidad y confianza que lo hace con el idioma que aprendió de sus padres, sucediendo en la mayoría de los casos que ambos idiomas se sientan como uno solo en la mente.

Su aprendizaje entonces es ante todo necesario, ya que es la lengua que más se utiliza en su entorno y su lengua nativa o lengua materna no será para nada de utilidad si la intención es comunicarse con las personas del país o la región en donde esta residiendo.

En cuanto a la enseñanza de una segunda lengua, se entiende cuando existe una inmersión en la misma y que por lo tanto, existe como medio de instrucción en donde influyen factores como el ambiente, el profesor, los intereses, entre otros. Es decir, esta enseñanza se da a través de los contenidos académicos, los cuales se dictarán en la segunda lengua.

Por otro lado, existe también otra modalidad de aprendizaje de un nuevo idioma y es el aprendizaje de este como lengua extranjera. Se habla entonces de lengua extranjera, cuando la lengua meta, es decir, aquella que se desea aprender, no es la nativa de la sociedad en donde se encuentra, ni el individuo está inmerso en un ambiente en donde esta sea predominante. Por lo mismo, su enseñanza nos lleva a una clase que no se encuentra ubicada en el país en donde esta lengua es predominante y a un colegio en donde es la lengua madre aquella que se utiliza, al menos en la mayoría de las asignaturas impartidas como medio de enseñanza.

Volviendo al papel entonces de la lengua madre en el aprendizaje de un nuevo idioma, en este caso como lengua extranjera, se observa que principalmente se utiliza en la clase en tres ocasiones:

- La primera se refiere a la organización y manejo de la clase, en donde se “incluye desde el saludo hasta el mantenimiento de la disciplina, pasando por las instrucciones sobre ejercicios, etc.; en general se trata de indicaciones encaminadas a hacer la clase operativa”<sup>19</sup>

- El segundo caso se refiere a la utilización de esta en lo referente a la función socio-personal, es decir, todas las relaciones que se entablan entre el docente y el estudiante desde lo personal, “por ejemplo, cuando se pregunta por la salud de un familiar, o se hace un comentario sobre un hermano que el alumno tienen en el centro”<sup>20</sup>

- Como tercer punto se refiere a lo relacionado a la traducción en algunos casos, aunque es importante agregar que la traducción como ayuda a la comunicación debe poco a poco ir desapareciendo del aula, remplazándose en las funciones comunicativas por la lengua extranjera.

Adicionalmente es básico añadir que en ocasiones en el medio colombiano, especialmente en algunos colegios bilingües se tiende a dar mayor importancia a la lengua extranjera que al español como lengua madre, “asumiendo que este no necesita trabajo intencional mayor por hallarse naturalmente en el contexto social de los niños”<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> MARTÍN, José Miguel. La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Sevilla: Universidad de Sevilla. 2000. 142p

<sup>20</sup> *Ibid.* 142p

<sup>21</sup> TRUSCOTT, Anne-Marie. FONSECA, Laura. Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Bogotá, 2008, Universidad de los Andes 17p

Sin embargo ¿qué ocurriría si no se manejara adecuadamente las habilidades lingüísticas en la lengua madre, en este caso el español, en muchas áreas del currículo?

Por lo tanto, es primordial enfatizar dentro de los proyectos de formación bilingüe o de bilingüismo, que el desarrollo bilingüe en si es un fenómeno integrado, que no se puede aislar, ni darle más importancia a una lengua que a otra; especialmente darle más importancia a la segunda lengua y que por lo tanto “habrá oportunidades de focalizar en el desarrollo lingüístico bilingüe, tanto en relación con el desarrollo de la lengua materna, como en el cultivo de la lengua extranjera”<sup>22</sup>

Para finalizar entonces se puede concluir que dada una correcta adquisición de la lengua madre en el niño, según una adecuada estimulación y acompañamiento, y si esta se ha logrado acorde a su edad y proceso de desarrollo, se posibilitará una adquisición o aprendizaje de un segundo idioma o una lengua extranjera de manera exitosa y adecuada, sin que interfiera negativamente en el proceso de adquisición propio de su lengua nativa.

## **4.2. EL BILINGÜISMO**

### **4.2.1. Definición de bilingüismo**

El bilingüismo como tal se puede definir como la “posibilidad de a través de la enseñanza de un segundo idioma tener la confianza de utilizarlo en diferentes contextos, de manera natural, llegando a ser más competitivos”<sup>23</sup>. Esto, teniendo en cuenta las reglas de cada idioma; llegando en el mejor de los casos a poseer la propiedad de un hablante nativo en cada una de las competencias lingüísticas de los idiomas sobre los cuales se basa el bilingüismo en el individuo.

---

<sup>22</sup> TRUSCOTT, Anne-Marie. FONSECA, Laura. Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Bogotá, 2008, Universidad de los Andes 17p

<sup>23</sup> CONGRESO NACIONAL DE BILINGÜISMO. Primer congreso nacional de Bilingüismo [En línea]. <<http://www.congresonacionaldebilinguismo.com/index.html>> [citado el 19 de Febrero de 2010]

También se puede definir, como el sistema de ser capaz de desarrollar dos idiomas, el nativo y otro, de manera perfecta, sin necesidad de traducción, siendo competente comunicativamente en ambos, manejando de forma correcta las diferentes habilidades; es decir; el habla, la lectura, la escucha y la escritura; situación lograda gracias a la enseñanza de un segundo idioma o un idioma extranjero, ya sea por adquisición o por aprendizaje, viabilizado por las funciones del cerebro.

Dentro del bilingüismo existen diferentes formas desde las cuales se puede clasificar. La primera forma hace referencia a la diferencia entre el bilingüismo social y el bilingüismo individual. El bilingüismo social “ocurre cuando en determinada sociedad dos o más lenguas son habladas. En este sentido, casi todas las sociedades son bilingües, pero ellas se pueden diferenciar con respecto al grado de bilingüismo”<sup>24</sup>.

Se distinguen entonces tres formas de bilingüismo social, en la primero existen dos comunidades, cada una de ellas con un idioma diferente, en donde sucede que muy pocos de los individuos ven la necesidad de comunicarse entre los dos grupos. Esta forma de bilingüismo social ocurre con frecuencia en sociedades colonizadas.

La segunda forma de bilingüismo social acontece cuando toda la población es bilingüe, como se puede observar por ejemplo en el caso de la India, en donde toda la población habla el inglés y una o más lenguas propias de las diferentes regiones del país.

La tercera y última forma transcurre cuando parte de la población habla solo un idioma y la otra parte, que generalmente es menor, es bilingüe.

Retomando entonces las dos primeras divisiones del bilingüismo, el bilingüismo individual se define de dos formas, ya sea como la capacidad de hablar dos lenguas, con la misma propiedad que un nativo o también cuando el sujeto es hábil en una segunda lengua, adicionalmente a las habilidades propias de la lengua aprendida en su hogar.

El sujeto bilingüe entonces, no puede considerarse como dos individuos monolingües, sino que debe verse desde una visión holística, ya que éste llega a desarrollar una configuración lingüística única debido a que utiliza sus dos idiomas

---

<sup>24</sup> APPEL, René. MUYSKEN, Pieter. Language contact and bilingualism. Londres: Amsterdam Academic Archive. 1987. 2p

para diferentes propósitos, por lo que rara vez tiene realmente igual de dominio en ambas.

Al igual, también existe otra forma de clasificación de este fenómeno entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. El bilingüismo aditivo hace referencia a los resultados cognitivos positivos que se derivan del hecho ser bilingüe. El individuo en éste aprende una segunda lengua, sin que esta a su vez tenga efectos negativos en el correcto desarrollo de su lengua madre.

En este caso entonces, la lengua aprendida en segundo lugar enriquece la experiencia lingüística del sujeto, sin sustituir a la primera lengua. Por lo tanto es asociado este tipo de bilingüismo con sentimientos positivos, que ayudarán a tener mayores posibilidades de éxito en el futuro.

Por otro lado el bilingüismo sustractivo “surge cuando la segunda lengua reemplaza la primera, la cual, muchas veces, se considera de bajo estatus, y el hecho de ser bilingüe se asocia con sentimientos de inferioridad y/o castigo”<sup>25</sup>

El objetivo es que los proyectos que lleven a una educación bilingüe logren que los alumnos lleguen ante todo a un bilingüismo aditivo, conllevando a grandes ventajas para el resto de su vida.

Dado al tema tratado en este apartado del trabajo es importante retomar dos definiciones nombradas con anterioridad en el mismo como son lengua madre y segunda lengua.

Lengua madre entonces es la lengua nativa, aquella que normalmente se aprende en el seno del hogar y en la cual el individuo se encuentra inmerso desde su nacimiento.

Segunda lengua es aquel idioma que sin ser nativo del individuo o sin ser aquella adquirida en el hogar, se aprende estando inmerso en mismo, ya sea porque se encuentra en el país propio del idioma o porque su institución educativa está planteada bajo términos de inmersión en una segunda lengua.

Así, hablamos entonces de un individuo realmente bilingüe, si maneja las diferentes habilidades lingüísticas tanto en su lengua madre como en una segunda lengua.

---

<sup>25</sup> TRUSCOTT, Anne-Marie. FONSECA, Laura. Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Bogotá, 2008, Universidad de los Andes 28p

Dado a lo anterior es importante aclarar que se entiende por habilidades lingüísticas. Tener habilidades lingüísticas, significa poseer la capacidad de producir y recibir mensajes tanto a nivel oral como escrito; por lo que se clasifican en receptivas como son escuchar y leer y productivas como son hablar y escribir.

Si una persona cumple con las habilidades anteriores, se puede decir que es competente comunicativamente, es decir, cumple con “la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita”<sup>26</sup> según un determinado contexto, por lo que es indispensable tener conocimientos y capacidades como la mediación y la comprensión intercultural.

Esta persona será capaz de enfrentar los retos que le propone la vida moderna, y esta competencia solo se logrará si al estudiante se le proponen tareas que sean a su vez comunicativas y que lo lleven a situaciones que sean lo más cercanas posibles a su propia vida; permitiéndole al alumno a futuro, poder interactuar con otros tanto en su propia lengua, como en una segunda lengua.

El Plurilingüismo a su vez, se entiende como la capacidad de tener una competencia comunicativa, que permita el uso de las habilidades lingüísticas en más de una lengua, teniendo en cuenta que se habla de alguien plurilingüe sin importar el grado de dominio que se tenga de las diferentes lenguas en que es hábil lingüísticamente.

#### **4.2.2. Posiciones frente a la formación bilingüe**

Refiriéndonos específicamente a la educación bilingüe se puede encontrar diferentes posiciones tanto para su definición como posiciones que están a favor de la misma o en contra.

La primera definición la observa como la enseñanza en dos lenguas, es decir, la planeación de un proceso educativo, en el que tanto la lengua materna de los estudiantes como una segunda lengua se utilizan como instrumentos de educación. Aquí, se encuentran aquellos programas en donde el segundo idioma se aprende como lengua extranjera.

---

<sup>26</sup> PÉREZ, Juana. La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuestas de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. Girona, 2007, 217p. Tesis Doctoral. Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología. 27p



La segunda, la define como aquellos programas de enseñanza en donde al mismo tiempo o de manera consecutiva se dan instrucciones en dos o más lenguas, teniendo presente que una de ellas es la lengua nativa, y siendo exigentes en que solo se puede hablar de educación bilingüe si contenidos o materias como matemáticas, ciencias, entre otros, se enseñan en una segunda lengua; según lo cual no se puede hablar de enseñanza bilingüe si la segunda lengua es vista simplemente como una materia más del currículo.

En este se encuentran los programas en donde se aprende el idioma como segunda lengua, es decir, los colegios en donde están inmersos en este idioma y son verdaderamente bilingües al igual que aquellas instituciones en donde algunas de sus materias son impartidas en la lengua meta.

La tercera y última, se refiere a la enseñanza bilingüe en contextos en donde existe una lengua con minoría de hablantes en una comunidad, por ejemplo, en el caso de las comunidades indígenas o en el caso de las zonas de los Estados Unidos con alta cantidad de inmigrantes hispanos, en donde ambos idiomas deben tener un papel igual de significativo en la escuela.

En este tipo de educación bilingüe, es importante que las instrucciones dadas en el colegio obedezcan especialmente a la lengua nativa del estudiante, especialmente en los primeros años del alumno en la institución.

Con relación a la educación bilingüe, es del caso tomar en cuenta los términos de input y de output lingüístico. El input es “un mensaje o información que está más allá de la competencia que tiene el educando en la segunda lengua, en términos de su complejidad sintáctica”<sup>27</sup>. Así entonces, este llamado input no se refiere solamente al nivel sintáctico que tiene el alumno de la lengua, sino que incluye lo semántico, lo retórico y lo discursivo; teniendo en cuenta la existencia de un filtro afectivo que ayudará o entorpecerá el correcto y eficiente desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

El output por su lado se puede definir como una producción lingüística que va más allá de limitarse a hablar o escribir. Debe el aprendiz prestar atención a si su mensaje estuvo o no transmitido con éxito, permitiendo que a partir del feedback que reciba evalúe si aquello que expreso si fue entendido y a partir de esto, su nivel de conocimiento lingüístico se incrementará.

---

<sup>27</sup> TRUSCOTT, Anne-Marie. FONSECA, Laura. Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Bogotá, 2008, Universidad de los Andes 45p

En el contexto de la ciudad de Medellín se puede decir que se observan los dos primeros tipos de educación bilingüe, en especial desde la primera; ya que la enseñanza del inglés por contenidos en la mayoría de las instituciones es más un ideal que algo real.

Frente a este nuevo modelo de educación aparecen entonces posiciones a favor, según las cuales el aprendizaje de contenidos a través de una segunda lengua, no interfieren en la educación del niño, sino que por el contrario apoyan la educación del mismo permitiéndole que el segundo idioma, en la mayoría de los casos el inglés, haga parte de su vida sin limitarlo a una sola materia.

Así, se espera que el alumno tenga más apertura y confiabilidad frente a los conocimientos que el medio les está brindando desde el internet, los libros, la música, entre otros; en donde en ocasiones la información se encuentra en inglés y si el niño tiene una formación bilingüe, le será más factible acceder a diferentes tipos de información que si solamente maneja su lengua nativa

También se argumenta una posición positiva frente al proceso lecto-escrito, ya que se afirma que con la ayuda de una segunda lengua se dispara el uso de la materna, tanto desde el habla como desde la lectura y la escritura. Así, entre más lenguas aprende un niño, mayor facilidad tendrá para aprender otra más; teniendo presente que el aprendizaje de una lengua extranjera no interfiere con el de la lengua madre.

Por último, se espera que los niños que se encuentran formados desde el bilingüismo, tengan la posibilidad de vivir en un mundo que cada vez se hace más pequeño, permitiéndoles abrir muchas puertas a partir de posibles estudios en el exterior a futuro o de amistades que traspasan las fronteras del país en donde viven.

Sin embargo, también aparecen posiciones en contra frente a este tipo de educación, en especial en lo relacionado a la formación bilingüe desde los contenidos, según la cual un niño sometido a un aprendizaje de un segundo idioma por inmersión, tendrá problemas posiblemente para la utilización de los contenidos aprendidos en la lengua madre.

Esto, para las instituciones generará resultados bajos en las pruebas de ingreso a la educación superior o en las pruebas SABER, hablando de un contexto Colombiano, tanto así que en algunos colegios reconocidos como bilingües en el país, previamente a la presentación de este tipo de exámenes, preparan a los alumnos en la lengua madre para poder presentarlos, ya que algunos términos difieren considerablemente en ambos idiomas, o simplemente materias como matemáticas, química o filosofía son dictadas siempre en español.

De igual manera se piensa que un niño bajo la modalidad de enseñanza bilingüe, que tenga posibilidades de perder de su lengua madre puede llegar a sufrir de problemas familiares, auto imagen pobre, pérdida de identidad cultural, y de igual manera tendrá malas consecuencias en lo escolar, tanto desde lo académico como desde lo social.

Adicionalmente es significativo nombrar que no es que realmente exista una posición en contra de la enseñanza de una lengua extranjera, ya que es por la mayoría de personas aceptado que el manejo de varias lenguas es de gran utilidad en el desempeño en el mundo moderno, e incluso se acepta que se inicie esta educación desde los grados preescolares.

La cuestión en que aparece el desacuerdo, es aquella en contra de la reciente ola de volver bilingües todos los colegios y de hacer esto a través de la utilización del inglés como la lengua a través de la cual se enseñan contenidos académicos de algunas materias, especialmente de las principales, poniendo en entredicho el real aprendizaje de los mismos e incluso del idioma.

Así, otros problemas que pueden suceder debido al bilingüismo son: una actitud pasiva frente a la lengua que no hace parte de su entorno más cercano o el rechazo total a la misma, la aparición de errores gramáticas y las posibles deficiencias en lectura y escritura.

Otro llamado problema que ocurre y que se observa con más frecuencia en lugares en donde la educación bilingüe obedece a la definición número tres presentada anteriormente, es la aparición del código mezclado o código cambiante, en donde surge la mezcla de idiomas la cual acontece cuando el hablante introduce elementos de los dos idiomas de manera combinada en sus frases.

#### **4.2.3. Enseñanza de las lenguas extranjeras**

Sin embargo, como anteriormente mencioné, la enseñanza de una lengua extranjera en sí en muy pocos casos tiene opiniones en contra; teniendo en cuenta que esta es entendida como una actividad importante para educadores, políticos, lingüistas, alumnos, entre otros, en donde el maestro partiendo de reconocer la etapa de desarrollo del niño y con el objetivo de brindarle ayuda, experiencia e información, le permite llegar al siguiente paso del aprendizaje de la lengua, a

través de la utilización de diferentes métodos, estrategias y herramientas, con el fin de que el estudiante llegue a aprender el nuevo idioma teniendo en cuenta la gramática, el pensamiento, la lectura, el habla y la escritura.

Esta enseñanza de una lengua extranjera obedece a presiones sociales, a políticas gubernamentales, a la filosofía cultural de la vida y al proyecto educativo institucional de cada Colegio, en donde según su misión y su visión están establecidos unos ideales de alumno trazados, a los que deben de responder en la práctica educativa.

Además, según sea el caso, se deberá hablar de adquisición de una lengua o del aprendizaje de una lengua.

Si se habla de la adquisición de una lengua, se refiere a la capacidad del ser humano de aprender un segundo idioma de la misma manera en que los niños pequeños aprenden su lengua nativa, es decir, no es un aprendizaje consciente, que necesite indispensablemente de un maestro; este se aprende más desde la necesidad del individuo para poderse comunicar, sin centrarse demasiado en reglas gramaticales. Por lo tanto, este aprendizaje será fijo bajo un estímulo adecuado.

Por el otro lado, cuando se habla del aprendizaje de una lengua como tal, se hace referencia al método de aprender una lengua que necesariamente requiere de la instrucción de un profesor y que por lo tanto, el alumno es consciente y trata de seguir las reglas gramaticales del mismo, denotando un aprendizaje explícito y formal.

En este aprendizaje intervienen diferentes variables, entre las que se encuentran el medio social, el estudiante, el medio escolar, los profesores, el material, el programa que se lleva a cabo, la estructura de la institución, entre muchas otras.

Este aprendizaje, se basa en que quien no domina varias lenguas, en algunos ámbitos profesionales es considerado casi analfabeto y que se ha demostrado que es posible hablar de teorías y modelos que describen los procesos de desarrollo interlingual e intercultural, los cuales son básicos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros anteriormente nombrados y descritos son tomados en cuenta en conjunto con la evaluación de la misma en el MCERL, es decir, el Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas Extranjeras, el cual es una propuesta en donde se proporciona información acerca de conceptos que tienen que ver con lo

anteriormente mencionado, según el lugar y la lengua del aprendiz. Este obedece a tres principios básicos:

- Que el patrimonio de las diferentes lenguas y culturas es un recurso muy valioso que se debe proteger y desarrollar
- Que solo a través de un mejor conocimiento de las lenguas es posible facilitar la interacción y comunicación entre europeos de diferentes lenguas maternas, fomentando la movilidad, la comprensión, la colaboración y venciendo los prejuicios y la discriminación
- “Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas”<sup>28</sup>

En esta propuesta también se habla acerca de la evaluación de una lengua extranjera, la cual, debe darse de manera integrada tanto a la enseñanza como al aprendizaje y debe tener un carácter formativo en donde ella misma se constituya en una forma de aprender. Por lo tanto esta debe ser continua, centrándose más que en el producto del aprendizaje del alumno, en el proceso en el que este se construye.

Por otro lado, en estas diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero o de una segunda lengua se requiere indispensablemente de un elemento, la motivación.

Esta motivación puede ya ser “una motivación extrínseca, que proviene del deseo de obtener una recompensa externa, y la motivación intrínseca, que consiste en querer aprender por razones personales, como un fin en sí”<sup>29</sup>

Ambas motivaciones tienen infinitas posibilidades de intensidad según sus sentimientos e instintos, que van de las recompensas generadas desde el exterior a las generadas por sí mismo. En el aprendizaje de una lengua extranjera o una

---

<sup>28</sup> MARTÍNEZ, Juan Diego. Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia. Medellín, 2008. Trabajo de Grado (Magíster en Educación) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. 26p

<sup>29</sup> VILLALOBOS, René. La enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) y como lengua extranjera (EFL). En: Revista Semestral de Humanidades y Educación [Base de datos en línea]. Vol2 N 5-6 (Dic. 2008) 4 p [citado el 19 de Febrero de 2010] Disponible en EBSCO HOST Research database. 179p

segunda lengua, existen estos mismos tipos de motivaciones que afectan los resultados, según sea su intensidad o tipo al proceso de aprendizaje, desde la labor que realice el docente.

Por un lado si se hace referencia al inglés como segunda lengua es posible que la motivación intrínseca se de de manera más natural y elevada ya que “el idioma estudiado es parte de sus vidas, viven en una comunidad lingüística L2, tienen constantemente la oportunidad de usar el inglés y pueden constatar resultados inmediatos.”<sup>30</sup>

Este mismo fenómeno ocurre también en las aulas de clase en donde en el colegio se utiliza la inmersión en el idioma, como método para la enseñanza de una segunda lengua.

Si se habla del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la motivación intrínseca es más difícil que suceda ya que este idioma no hace parte de su vida cotidiana y en la mayoría de los casos no es más que una materia.

Sin embargo, el papel que desempeña el docente es vital para que a pesar de esta situación sea posible que los alumnos lleguen a tener una motivación intrínseca por el aprendizaje del inglés, a través de una adecuada estimulación, que se puede lograr a partir de canciones, cuentos o juegos.

En conclusión, el bilingüismo como tal tiene diferentes definiciones y posiciones, sin embargo, el aprendizaje de una lengua extranjera es en nuestro medio una necesidad cada vez mas importante, ya que para ser competente tanto en la vida social como laboral, tener más de un idioma es más que una ventaja una exigencia que nos presenta el medio y que se logrará con una adecuada enseñanza que posibilite un correcto aprendizaje, que a su vez se conseguirá a través de una buena estimulación, que lleve a que los alumnos tengan una motivación intrínseca por aprender el idioma.

---

<sup>30</sup> VILLALOBOS, René. La enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) y como lengua extranjera (EFL). En: Revista Semestral de Humanidades y Educación [Base de datos en línea]. Vol2 N 5-6 (Dic. 2008) 4 p [citado el 19 de Febrero de 2010] Disponible en EBSCO HOST Research database. 179p

### **4.3. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

#### **4.3.1. Metodologías de enseñanza del inglés (*team teaching*)**

Con relación a la enseñanza del inglés a través de los tiempos se han utilizado cantidad de métodos con el fin de lograr el aprendizaje del mismo entre los que se encuentran el método directo, el método de lectura, el método audio-lingual, el método comunicativo, entre otros, que definiré en cortas palabras a continuación.

El método pionero en la enseñanza de idiomas es el método llamado de gramática traducción o método tradicional, usado en la primera mitad del siglo XIX, en el cual se priorizaba la enseñanza de la gramática y la traducción siguiendo con el mismo método de enseñanza del griego y del latín. Esto, siguiendo algunas diferencias como el reemplazo de textos tradicionales por oraciones ejemplo, buscando que el aprendizaje se hiciera de manera más fácil.

El siguiente método utilizado durante la segunda mitad del siglo XIX, fue conocido con el término de método directo, en el cual se adoptó el principio mono-lingual como elemento principal de todos sus postulados, aboliendo el uso de la lengua materna en la clase. Además, de priorizaba el lenguaje oral, se utilizaba el idioma extranjero que se deseaba aprender como medio de instrucción, se ponía especial énfasis en que se lograra una pronunciación adecuada, dándole mucha importancia a la fonética y no se permitía la traducción en la clase.

El método de lectura por su parte, fue usado en los años treinta y en este método la lectura era el medio por excelencia para la enseñanza del inglés. Otras de sus características era que volvía a hacer parte de la enseñanza la lengua madre, se enfocaba en el lenguaje oral y se sustentaba en la comprensión de textos.

El método audio-lingual, por su parte, fue un método estructuralista y conductista, que se usó durante la época de la segunda guerra mundial, a partir de la necesidad de los soldados de aprender alemán, francés, italiano, japonés, entre otros idiomas, con el objetivo de poder comunicarse. Este método era principalmente oral y no escrito, especialmente desde lo que se decía de manera cotidiana entre los hablantes nativos y tenía una visión de los idiomas como un conjunto de hábitos. Aparte, se caracterizaba por la separación de las cuatro habilidades básicas (hablar, escuchar, leer y escribir), la primacía de las

habilidades orales sobre las demás, el uso del diálogo y el énfasis en la ejercitación de la memoria de forma mecánica.

El siguiente, el método audiovisual fue iniciado en Francia durante los años 60, y era un método que enfatizaba en el carácter social del idioma basado en el estructuralismo y en la psicología de la Gestalt. “A diferencia del método audio-lingual, el audiovisual enfatiza el carácter social del idioma”<sup>31</sup>

El siguiente método tenía una variante del estructuralismo y surgió en Gran Bretaña. Fue conocido como el método situacional, el cual situaba al idioma en un marco lo más cercano al uso real del mismo, es decir, “todo lo que trate una clase y hasta en una unidad tiene que estar obligatoriamente relacionado con un único tema o tópico y cualquier desviación del mismo constituye flagrante delito, obligando así al alumno a ceñirse estrictamente al tema en cuestión”<sup>32</sup>.

La teoría cognoscitiva por su parte, ponía énfasis en el proceso del aprendizaje consciente de un idioma extranjero y en las reglas que producen los patrones lingüísticos, basándose en la psicología cognoscitiva y la gramática transformacional. Es considerado una teoría y no un método ya que tuvo un efecto muy limitado en la enseñanza de idiomas.

A continuación en la década de los años 70 aparecieron los enfoques humanistas, los cuales fueron derivados a su vez de la psicología humanista. Entre ellos se encuentra el enfoque silente, el método de aprendizaje de idiomas en comunidad, el método de Darthmouth, el método de sugestopedia y el método natural. Estos métodos realmente no ejercieron una influencia tan fuerte como los mencionados anteriormente.

Finalmente, el enfoque comunicativo surgió en Gran Bretaña, y según este, la lengua que se estudia, se observa ante todo como un método de comunicación, por lo que es muy importante que los aprendices se expresen fuera de su clase de forma fluida y apropiada. La idea consiste en “que lejos de enseñar a practicar en

---

<sup>31</sup> BUENO, Concepción. MARTÍNEZ, Juana. Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. En: Revista Humanidades Médicas [Base de datos en línea]. Vol2 N 1 (Ene-Abr. 2002) 20 p [citado el 27 de Marzo de 2010] Disponible en Scielo

<sup>32</sup> *Ibíd.*



el aula, como se venía haciendo, “cómo hacer preguntas”, por ejemplo, se practicará “como pedir las cosas en una tienda”...<sup>33</sup>.

En la medida en que diferentes métodos, enfoques y teorías han aparecido a lo largo de la historia en la enseñanza de idiomas, diferentes estrategias y herramientas se han propuesto para llevar al aula; con el fin de que la enseñanza de idiomas y en este caso en particular del inglés, sea eficaz y productiva.

Este es el caso del *Team Teaching* o enseñanza compartida, estrategia instruccional usada no solo en la enseñanza de idiomas, la cual surgió en los años 60 en los Estados Unidos por la intervención de William M. Alexander, quien también es conocido como el padre del Middle School en este mismo país.

Esta estrategia apareció específicamente para esta etapa escolar, buscando apoyar este periodo transicional, en el cual los alumnos pasaban de tener un solo docente cuando estaban en Elementary School a tener múltiples clases y profesores en High School.

Esta estrategia es entonces entendida como una metodología en la que expertos de distintas disciplinas pero de áreas que se pueden complementar, comparten tanto la planificación de las clases como la enseñanza como tal, en un grupo de alumnos.

Esto, siguiendo una rutina establecida, trabajando regularmente, determinadamente y cooperativamente con el fin de lograr el aprendizaje en los alumnos, desde la premisa de que si todos los participantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje trabajan juntos, se llegará a un mejor resultado que si cada uno de ellos trabaja por su cuenta.

Entre otras ventajas que tiene, está la mejora en la calidad de la educación a través de la interrelación de disciplinas y expertos, está el que los maestros pueden tener la posibilidad de observar otras perspectivas desde la mirada del maestro que lo acompaña, sin las desventajas de estar inactivo, al igual que la confianza que da el trabajo en equipo, tanto para planear como para ejecutar una clase, siendo capaces de crear más material de clase en menor cantidad de tiempo, con la ventaja adicional de tener mayor tiempo para la planeación.

---

<sup>33</sup> BUENO, Concepción. MARTÍNEZ, Juana. Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. En: Revista Humanidades Médicas [Base de datos en línea]. Vol2 N 1 (Ene-Abr. 2002) 20 p [citado el 27 de Marzo de 2010] Disponible en Scielo

Para los estudiantes también tiene ventajas, como por ejemplo, el efecto positivo que para ellos y sus vidas tiene el observar que sus docentes sean capaces de trabajar en equipo.

Sin embargo, también existen desventajas desde esta estrategia, como por ejemplo, el hecho de que pueda existir incompatibilidad de caracteres entre los participantes del equipo de enseñanza, disminuyendo la efectividad del *Team Teaching*.

Otras desventajas son que demanda mucha más energía y voluntad y que puede generar resistencia en padres o directivos frente al miedo que posiblemente se presente frente a un cambio de esta índole.

Para la aplicación de esta estrategia es importante tener en cuenta, que ambos docentes deben ser partícipes de la planeación, para que a través de ella sea posible compartir las dudas y a partir de allí resolverlas; y deben comunicar las ideas y alternativas que se tengan frente a la clase que se desea asumir, con el fin de trabajar realmente en equipo.

Al igual, es conveniente si se desea aplicar esta estrategia, tener en la mente que si se trabaja con alguien que se conozca bien, será más fácil la comunicación y el trabajo, ya que existirán menos posibilidades de que ocurran conflictos entre los maestros. También, que es conveniente que esta estrategia no se use todo el tiempo, ya que puede llegar a cansar a los estudiantes y por último que el *Team Teaching* es un elemento de mucho compromiso por parte de los participantes, para que su objetivo sea realmente eficaz y el aprendizaje se logre de la mejor forma.

Adicional a los métodos de enseñanza y antes de pasar al papel del maestro en la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, es importante mencionar el papel que el Internet juega en la actualidad no solo como herramienta de ayuda en el aprendizaje de idiomas, sino en general en la educación.

El internet es una herramienta que se puede utilizar de forma adecuada para ayudar a la enseñanza del inglés, con el fin de que el aprendizaje para los alumnos sea efectivo y agradable, al igual que como medio de comunicación entre maestros para intercambiar y compartir ideas y experiencias entre ellos.

Para los más pequeños, en el presente se encuentran gran variedad de páginas de internet con el servicio de ayudar en el aprendizaje de diferentes lenguas, en especial del inglés como lengua primordial en el día de hoy. Estas páginas brindan juegos, dibujos, audio, entre otras figuras y elementos que además de ser

agradables para los más pequeños, cumplen una función didáctica para su aprendizaje.

Aparte, muchas de estas páginas tienen secciones dirigidas a padres y maestros en donde pueden compartir sus experiencias, tener acceso a artículos de actualidad y poder resolver dudas frecuentes acerca del proceso de aprendizaje de una segunda lengua o de un idioma extranjero.

#### **4.3.2. El papel del maestro**

Pasando entonces al papel del maestro en la enseñanza del inglés, como lo decía anteriormente, podemos anticipar que su participación e intervención define de manera directa el resultado del proceso de aprendizaje de una lengua, al no solo definir el método o las estrategias que utilizará, sino desde el vínculo que logra con sus alumnos y la creatividad que tenga en el momento de enfrentar su clase.

Adicionalmente el maestro debe ser hábil para usar el enfoque comunicativo como base teórica de su enseñanza con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas de forma exitosa. De igual manera deberá desarrollar en sus estudiantes competencias interpretativas, con el fin de que sepan analizar información, competencias argumentativas, para que puedan confrontar aquello que se les enseña, competencias socio-afectivas, las cuales transversalizan cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y por supuesto, competencias comunicativas en el idioma inglés, y a través de esta lleguen a relacionar saberes, compartir ideas y comprender la realidad como lo harían en su lengua madre.

Su papel entonces, no se opaca ni por las nuevas estrategias relacionadas con el uso de los computadores o del internet que se nombraban con anterioridad, ya que quienes diseñan estas páginas web en la mayoría de los casos son a su vez docentes.

En apartados anteriores se definía la enseñanza de una lengua como una actividad importante para educadores, en donde el maestro debía reconocer la etapa evolutiva del niño, con el fin de darle ayuda, experiencia e información que lo dejaran llegar al siguiente paso en el aprendizaje, valiéndose de distintos métodos, estrategias y herramientas. Sobre esta definición de enseñanza de un idioma implícito se observa el papel indispensable que juega el docente en este proceso.

Por lo tanto, todo maestro cuya labor tenga el objetivo de motivar el aprendizaje en los alumnos de un idioma extranjero, debe tener ciertas competencias que le ayudarán a cumplir con éxito su labor, entre ellas se encuentran:

- La competencia metodológica: es la “cualidad para dirigir el aprendizaje del idioma de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, con ajuste a las condiciones objetivas en la que se ejecuta el proceso, con un enfoque conducente a una competencia comunicativa”<sup>34</sup>. Además en esta competencia también se integra lo cognitivo con lo afectivo ya que el docente debe interactuar con sus alumnos para poder conocer sus estilos propios de aprendizaje, y a través de este conocimiento, saber cómo dosificar el contenido a impartir, al igual que saber que técnicas y estrategias son las adecuadas para utilizar con ellos.
- La competencia profesional: se refiere a la capacidad del docente de planificar y dictar sus clases, de hacer uso adecuado del libro de texto, de crear sus propios materiales de clase y sus instrumentos de evaluación. A su vez también implica que sea un docente con información actualizada acerca de su labor y a partir de esta, sepa aplicar distintos enfoques y métodos acerca de la enseñanza de idiomas, de las teorías de la educación y de la psicología cognitiva, al igual que la capacidad de tener un buen manejo del grupo de alumnos
- La competencia comunicativa: “Es la serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera de forma funcional e interactiva de acuerdo con la situación, el propósito y los roles de los participantes, en un proceso en el que se negocia un significado”<sup>35</sup>. Para lograr esta competencia tanto en maestros como en estudiantes, los errores deben estar reducidos al máximo, entendiendo por errores las expresiones lingüísticas que son distintas a de los patrones establecidos y aceptados por el uso de los hablantes nativos. Esta competencia encierra a su vez otras competencias para la producción de una lengua extranjera como son:
  - La competencia lingüística: Es la capacidad de interpretar y usar las reglas y formas de un idioma de manera adecuada

---

<sup>34</sup> PÁEZ, Vilma. El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. En: Revista Comunicación [Base de datos en línea]. Vol11 N 003 (Ene-Jun. 2001) 12 p [citado el 27 de Marzo de 2010] Disponible en Redalyc

<sup>35</sup> *Ibíd.*

Es decir, esta competencia, también llamada competencia gramatical, permite a un sujeto enunciar oraciones según la gramática propia de un idioma, respetando las reglas en todos los niveles, desde el vocabulario, la formación de oraciones, la pronunciación y la semántica. Por lo mismo, es “el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.”<sup>36</sup>

El concepto fue propuesto por Chomsky en Estructuras sintácticas (1957), y se convierte en concepto esencial en la gramática generativa, que espera hacer explícito el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua. A pesar de esto se sigue cuestionando el hecho de que por conocer las reglas gramaticales de un idioma, se use este siempre de forma correcta.

- La competencia socio-lingüística: Es la habilidad de interpretar y de originar signos lingüísticos con sus significados dependiendo de cada situación de comunicación en su contexto social y cultural.

Es entonces, “la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso”<sup>37</sup>, en los que aparecen variables como la relación de los participantes, las intenciones comunicativas, el evento y las normas que regulan la interacción.

Para Canale (1983) esta competencia distingue entre una adecuación de significado y una adecuación de la forma según el contexto comunicativo. La primera se refiere al grado en que determinadas funciones, actitudes o ideas, son características de una situación; la segunda se refiere a la forma en que un significado se representa por medio de una forma lingüística, que caracteriza un determinado contexto.

---

<sup>36</sup> CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Competencia Gramatical [En línea]. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciagramatical.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm)> [citado 28 de Abril de 2011]

<sup>37</sup> CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Competencia Socio-lingüística [En línea]. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm)> [citado 27 de Abril de 2011]

Para Bachman (1990), esta competencia hace parte de la competencia pragmática incluyendo cuatro áreas: “la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado”<sup>38</sup>.

Por último, en el Marco común europeo, la competencia sociolingüística incluye el dominio de:

- Los marcadores de relaciones sociales como los saludos, las convenciones para tomar la palabra o las interjecciones. De igual forma las normas de cortesía.
  - Las expresiones de sabiduría popular como refranes, creencias, valores, entre otros.
  - Los dialectos y los acentos y a través de ellos el reconocer la región del interlocutor o la clase social del mismo. De igual forma el manejo del léxico, la gramática, la paralingüística y el lenguaje corporal.
- La competencia discursiva: Es la capacidad que habilita elaborar unidades de significado partiendo desde los más sencillos hasta los más complejos elementos esenciales de una lengua, construyendo una cadena de comunicación

Hace referencia entonces, “a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación.”<sup>39</sup> Incluye, el dominio de habilidades que posibilitan a los hablantes producir o interpretar textos, de la misma forma que diferentes géneros discursivos en sus rasgos y características, desde el habla propia de la persona.

---

<sup>38</sup>CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Competencia Socio-lingüística [En línea]. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm)> [citado 27 de Abril de 2011]

<sup>39</sup> CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Competencia Discursiva [En línea]. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm)> [citado 27 de Abril de 2011]

El Marco común europeo, incluye esta competencia como una de las competencias pragmáticas y la describe desde el dominio de géneros discursivos como de secuencias textuales. Destaca en ella la capacidad de estructurar el discurso y ordenar las frases de forma coherente, al igual que de organizar el texto desde las convenciones de una comunidad, con el fin de comunicar historias, construir argumentos o escribir en párrafos los textos. De igual forma propone cuatro criterios para su evaluación:

- La flexibilidad desde los diferentes sucesos en que se da la comunicación
  - El manejo de los turnos en la interacción
  - El desarrollo del tema
  - La coherencia y cohesión.
- La competencia estratégica: es la habilidad para operar el idioma, desde estrategias adecuadas que posibiliten subsanar los vacíos que se puedan llegar a producir durante el acto de la comunicación, lo cual puede ocurrir por desconocimiento o por las variables que se usan en un idioma extranjero.

Otro de los aspectos importantes en la descripción de las habilidades que debe tener un maestro de idiomas es el llamado teacher talk o la charla del profesor. Este es específicamente, el lenguaje que el maestro usa en el salón de clase, buscando atraer a los alumnos al aprendizaje de un idioma de manera efectiva.

Es visto también que el teacher talk, muestra “una variedad de modificaciones de estructura dependiendo de la naturaleza de la tarea y de la competencia del estudiante o de quien escucha”<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> CHAUDRON, Craig. Second Language Classrooms. Nueva York: Press Syndicate of the University of Cambridge. 1988. 50p

### 4.3.3. La transversalización del currículo

En el día de hoy, estos docentes competentes de inglés, se enfrentan a diferentes programas de enseñanza de los cuales se han nombrado algunos aspectos previamente.

Uno de estos son los programas de inmersión lingüística, el cual “se inscribe en los llamados modelos de enriquecimiento y se corresponden con los programas de bilingüismo total. Quizá su característica más notable sea la de que están especialmente diseñados no sólo para una minoría lingüística sino para toda la comunidad y, si objetivo, que todos los miembros de esta dominen las lenguas que están presentes.”<sup>41</sup> Existen 5 tipos de programas de inmersión:

- La inmersión temprana: puede ser total cuando la mayor parte de la enseñanza se hace en una L2 en los primeros tres grados escolares, teniendo en cuenta que el aprendizaje lecto-escrito en la L1 se hace luego que en la L2.
- También puede la inmersión temprana ser parcial cuando la enseñanza en L2 no es tan aguda y en la mayoría de los casos es de 50 % en cada una de las lenguas, con un aprendizaje lecto-escrito simultáneo en las dos.
- La inmersión retardada: según este modelo se comienza con la enseñanza de la L2 como materia, se continúa con una inmersión total en la misma, para terminar con una inmersión parcial del 50% hasta terminar la escolaridad.
- La doble inmersión: ésta se identifica por la inmersión en dos L2 al mismo tiempo, pudiendo ser de inmersión temprana o retardada a su vez.
- La inmersión cambiada: implica que la L2 sobre la que se sustenta la inmersión, sea una lengua minoritaria en el contexto social.

Según lo expresado anteriormente, se sobreentiende que esta enseñanza por inmersión de una segunda lengua, en este caso específico del inglés, se hace a través de contenidos, transversalizando a la vez el currículo.

---

<sup>41</sup> ARNAU, Joaquim et al. La educación bilingüe. Barcelona: Horsori. 1992. 108p



Sin embargo, paralelo a estos métodos de inmersión existe también en nuestro medio la enseñanza del inglés como lengua extranjera, estrategia en la cual los alumnos aprenderán una lengua meta, a través de la implementación de uno de unos métodos predeterminados, llegando a ser competentes las habilidades lingüísticas, sin necesidad de estar inmersos en ella.

Esta enseñanza entonces, se debe entender “como un proceso que facilite el aprendizaje y no como una mera transmisión de conocimientos, por lo que se impone la creación de entornos instruccionales que estimulen la motivación por aprender la lengua extranjera y el diseño de tareas de aprendizaje de la lengua que sean realmente significativas para el estudiante cuya solución implique un reto”<sup>42</sup>

En este tipo de enseñanza, la transversalización del currículo generalmente no ocurre, ya que el inglés es impartido como materia; sin embargo, en la ciudad de Medellín y sus alrededores, algunas instituciones educativas han implementado algunas de sus materias, sin llegar al 50 %, en inglés, por lo que no se pueden considerar programas de inmersión, aunque si existe una transversalización del currículo por el inglés.

Es el caso del proyecto de formación bilingüe llevado a cabo en el colegio San Ignacio en el cual se busca sin necesidad de que todas las asignaturas sean impartidas en inglés, darle fuerza al aprendizaje de este idioma en la institución; lo cual lo excluiría de los Colegios llamados bilingües, sin embargo, trata de tomar algunas semejanzas, siendo imposible clasificarlo. Sus logros están basados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y a pesar de esto llaman a su programa como proyecto de formación bilingüe.

Si se logra el objetivo a través de estos programas de enseñanza, entonces podemos decir que ocurrirá un aprendizaje que no es memorístico ni mecánico de la gramática del inglés, sino que podrá utilizar este idioma en verdaderas situaciones comunicativas en donde “el estudiante haga uso de un aprendizaje estratégico, autorregulado, situado que le proporcione las herramientas para un aprendizaje para toda la vida”<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> PÉREZ, Juana. La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuestas de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. Girona, 2007, 217p. Tesis Doctoral. Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología. 31p

<sup>43</sup> *Ibíd.* 32p

Este aprendizaje en el preescolar, se logrará especialmente si se ampara en la lúdica y el constructivismo como un excelente medio para llegar a una verdadera práctica del idioma.

## 5. METODOLOGÍA EMPLEADA

### 5.1. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

El presente estudio se realizó en el Colegio San Ignacio de Loyola de la ciudad de Medellín. Este colegio “fue fundado el 11 de diciembre de 1885. Inicio labores en el antiguo edificio de la Plazuela de San Ignacio con 200 estudiantes (...) En 1957 se trasladó a la nueva sede ubicada en el sector del Estadio.”<sup>44</sup> La institución imparte educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media en calendario A.

Su misión institucional es “Somos una Comunidad Educativa inspirada en la Espiritualidad Ignaciana, enviada a evangelizar mediante la Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús. Queremos servir al País y a la Iglesia formando con excelencia integral hombres y mujeres, para los demás y con los demás, que respondan con actitudes y hechos al memento histórico que vivimos. Contamos con la experiencia educativa de la Compañía de Jesús, el marco legal colombiano y la calidad humana y profesional de quienes conformamos la Comunidad Educativa”<sup>45</sup>

Su visión es “En el año 2015 seremos una institución referente a nivel nacional e internacional, por nuestra propuesta educativa vanguardista, con sentido de responsabilidad social y desarrollo sostenible y por trabajar en red con el sector público y privado”<sup>46</sup>

La educación se brinda en dos sedes, “la sección de mayores está ubicada en la calle 48 N° 68-98 y la sección Infantil en la calle 47 D N°75-83.”<sup>47</sup> En esta sede en donde se encuentran los tres grados de educación preescolar y el primer y

---

<sup>44</sup> COLEGIO SAN IGNACIO. Historia. [En línea]. <<http://www.sanignacio.edu.co/index.php/Institucional/colegio-san-ignacio-historia-colegio.html>> [citado el 19 de Noviembre de 2010]

<sup>45</sup> COLEGIO SAN IGNACIO. Manual de Convivencia. Medellín, 2010. pág 5

<sup>46</sup> *Ibíd.*

<sup>47</sup> *Ibíd.*

segunda grado de educación básica primaria, se realizó el trabajo de investigación del presente proyecto.

Esta sede cuenta con dos zonas verdes, una de ellas con dos canchas de fútbol y un parque infantil, un patio con dos canchas de baloncesto, dos parques infantiles en madera, dos patios cubiertos, tres salas de profesores, un auditorio, una cafetería, una zona de oficinas, una biblioteca, dos salas de computo, un laboratorio, un salón de artística, 5 salones pequeños de inglés y 27 salones de clase.

En estos 27 salones de clase se ubican los grupos de Pre-jardín A, B, C, D, E y F, Jardín A, B, C, D, E y F, Transición A, B, C, D, E, y F, Primero A, B, C, D y E y Segundo A, B, C y D.

Dada a la edad de los niños, quienes están comenzando a adquirir mayor habilidad en su proceso social, comunicativo y lecto-escrito por lo que se pueden sacar conclusiones desde más aspectos y llevan ya al menos dos años trabajando bajo la metodología del *team teaching* y adicionalmente a que el grupo de docentes de este grado ha trabajado conmigo durante todo el presente año, este es el grado en donde se enfoca el trabajo de esta investigación.

Dentro de estos seis grupos identifique dos de ellos que harán parte del grupo de personas, sobre el cual se recolectaron los datos; en donde durante el año pude compartir con sus participantes en las clases de *team teaching*; esto teniendo en cuenta que ambos salones tienen semejanza en el hecho de que compartan esta misma metodología de enseñanza, pero que a su vez se diferencian en el nivel de inglés en el que se encuentran ambas titulares. Por lo anterior, los definí como los indicados ya que existía además una ventaja adicional en el momento de las observaciones por haber compartido con ellas esta metodología durante el 2010.

En este sentido la muestra está compuesta por los alumnos y las docentes titulares de estos grupos más las profesoras de inglés que las acompañan respectivamente en las clases de *team teaching*.

## **5.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El enfoque investigativo desde el cual se está desarrollando la presente investigación es el enfoque cualitativo dadas las características del mismo, las

cuales resultan acordes con lo que se está planteando para el presente trabajo, especialmente desde el saber que la realidad observada se está revisando desde la mirada subjetiva del investigador.

Primero, el hecho de comenzar examinando el entorno social para luego sacar conclusiones por medio de una teoría concuerda con el proceso que se llevó a cabo en esta investigación, en donde luego de implementadas las diferentes herramientas, como observaciones o entrevistas se procedió a responder las preguntas planteadas desde un comienzo. Con relación a lo anterior el mismo hecho de la utilización de observaciones y entrevistas nos lleva a pensar en una investigación cualitativa ya que estos son métodos de recolección de datos no estandarizados.

Además, no se está efectuando una medición numérica, pues describir o analizar un proceso pedagógico o didáctico con relación a una clase desde la matemática, no sería algo diferente a un imposible. Esto, ya que esta investigación está fundamentada en la interpretación de las acciones de los alumnos y los docentes y de las relaciones que entre estos se dan, lo cual concuerda con lo que caracteriza este tipo de investigaciones.

De igual manera dentro de la investigación cualitativa se puede describir como una investigación-acción no participante, ya que estructura metodológicamente una propuesta pedagógica, dando elementos vivenciales que podrían llegar a ser reflexiones teóricas.

### **5.3. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

Partiendo de que el tipo de estudio es descriptivo-explicativo, busca identificar y describir causas, factores, consecuencias, procedimientos y posibilidades, pero además espera relacionar diferentes fenómenos relacionados en las clases de *team teaching* del Colegio.

Los instrumentos serían principalmente observaciones y se agregarían algunas entrevistas con protagonistas clave dentro del proceso de formación bilingüe en el colegio.

Las observaciones serían de tipo no participante, ya que teniendo en cuenta que en esta clase ya se encuentran participando dos maestras, la existencia de una

tercera, podría entorpecer los resultados que se encuentren a partir de la presente investigación. Estas se apoyarían en la utilización de fichas de observación que se asemejen a un diario de campo, y de igual manera en fotografías y videos.

Las entrevistas serían semi-estructuradas ya que permite tener unas preguntas establecidas desde un comienzo, que podrán surgir con base en los objetivos de la investigación y adicionalmente, presenta la posibilidad de agregar más preguntas en la medida del desarrollo de la entrevista, aprovechando respuestas del entrevistado o inquietudes que surjan durante la misma.

#### **5.4. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN**

La recolección de los datos partió de las observaciones realizadas a las clases de *team teaching*, estas observaciones se anotaron de forma libre en una agenda en el mismo momento de la clase y se complementaron con fotos y videos. Adicional a las clases también se observaron algunas reuniones entre docentes acerca del proyecto de formación bilingüe y de las clases de *team teaching* de la misma manera. Como resultado se obtuvieron 7 observaciones de clases de *team teaching* y 3 observaciones de reuniones relacionadas con el proyecto.

Luego las observaciones fueron organizadas en una ficha (Anexo C) la cual tenía un espacio para las anotaciones, otro para conceptos claves, otro para la interpretación y el análisis.

Por otro lado, al indagarme por el sentir de las docentes participantes de las clases y por la visión que desde el colegio se tenía de las mismas surgió la necesidad de realizar dos entrevistas; una a una docente participante de las clases y otra a la coordinadora del proyecto de formación bilingüe en el colegio. Las preguntas de las entrevistas fueron planeadas con anterioridad, con base en una lluvia de preguntas, de la cual se tomaron y organizaron aquellas preguntas que eran más adecuadas según la forma en que se iba realizando la entrevista.

Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas luego en una ficha similar (Anexo E) a la de las observaciones que permitía también un mejor análisis de las mismas, en donde había un espacio para la pregunta y la respuesta, y otro para la interpretación de estas respuestas.

## 5.5 DISEÑO DE PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para el análisis de la información, se tomaron las fichas de las observaciones las entrevistas cada una por separado y se llenaron los espacios de palabras clave, interpretaciones y análisis.

En las fichas de observaciones las palabras claves surgieron para separar en cada una de las observaciones en qué momento se hacía relación a algunos conceptos como rol activo, rol pasivo, cooperación, entre otros; los cuales eran cruciales para organizar en que parte se hacía mención a cada uno de ellos. Esta parte no era necesaria en las entrevistas ya que según la pregunta se era posible saber sobre qué tema se estaba tratando.

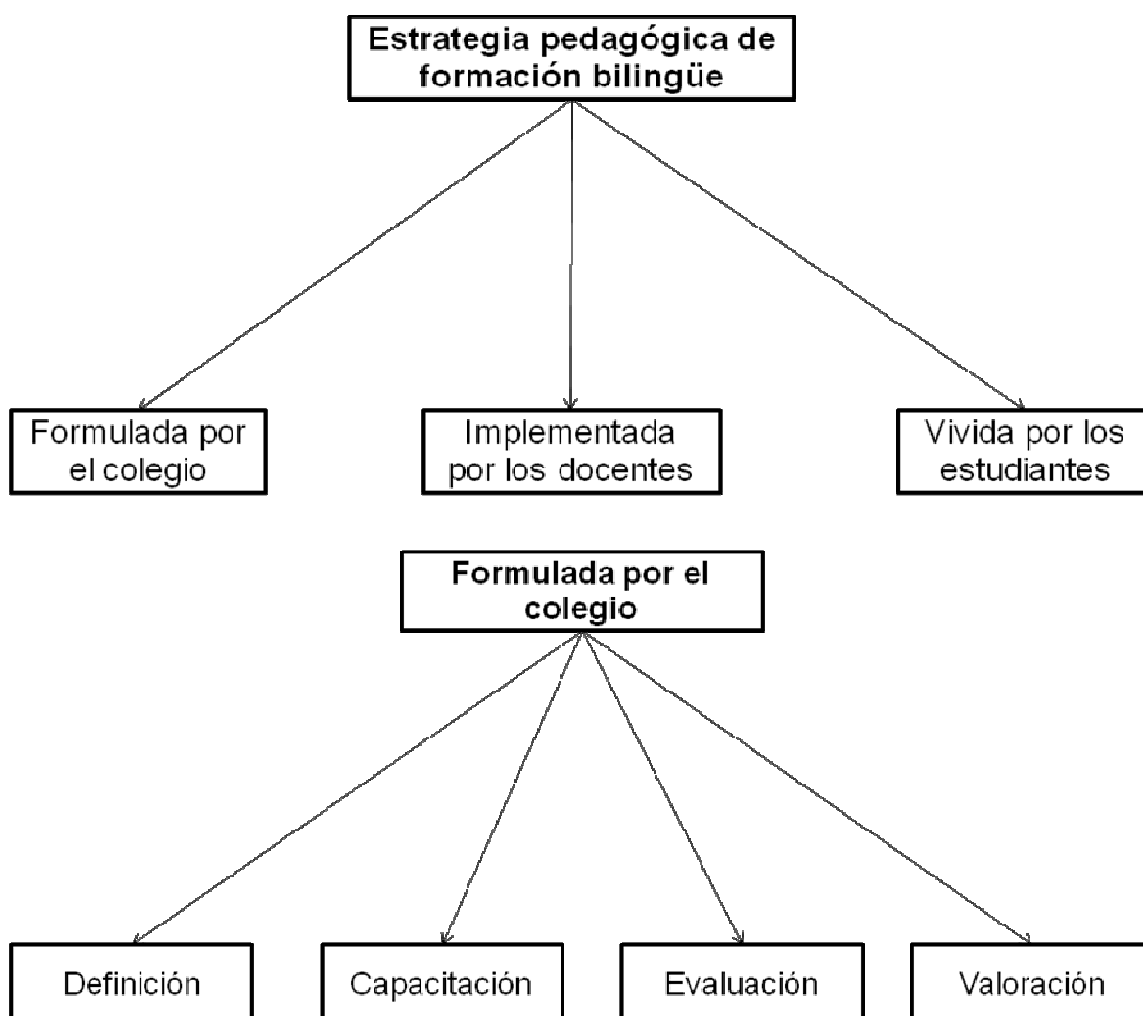
La interpretación de observaciones y entrevistas permitió saber mejor que acciones se estaban realizando en determinado momento y resumir en frases y elementos que a la vez hacían más fácil identificar a que se referían las respuestas o las acciones tomadas por los participantes y a través de ellas encontrar recurrencias y puntos clave que llevaran a un mejor análisis, lo que se podría llamar un proceso de categorización de las muestras

En el último espacio se colocaron palabras que encerraran todo el significado de la respuesta o de la anotación de la observación que permitieran lograr identificar sobre qué temas globales se estaba hablando en este renglón, como por ejemplo comunicación, bilingüismo o *team teaching*.

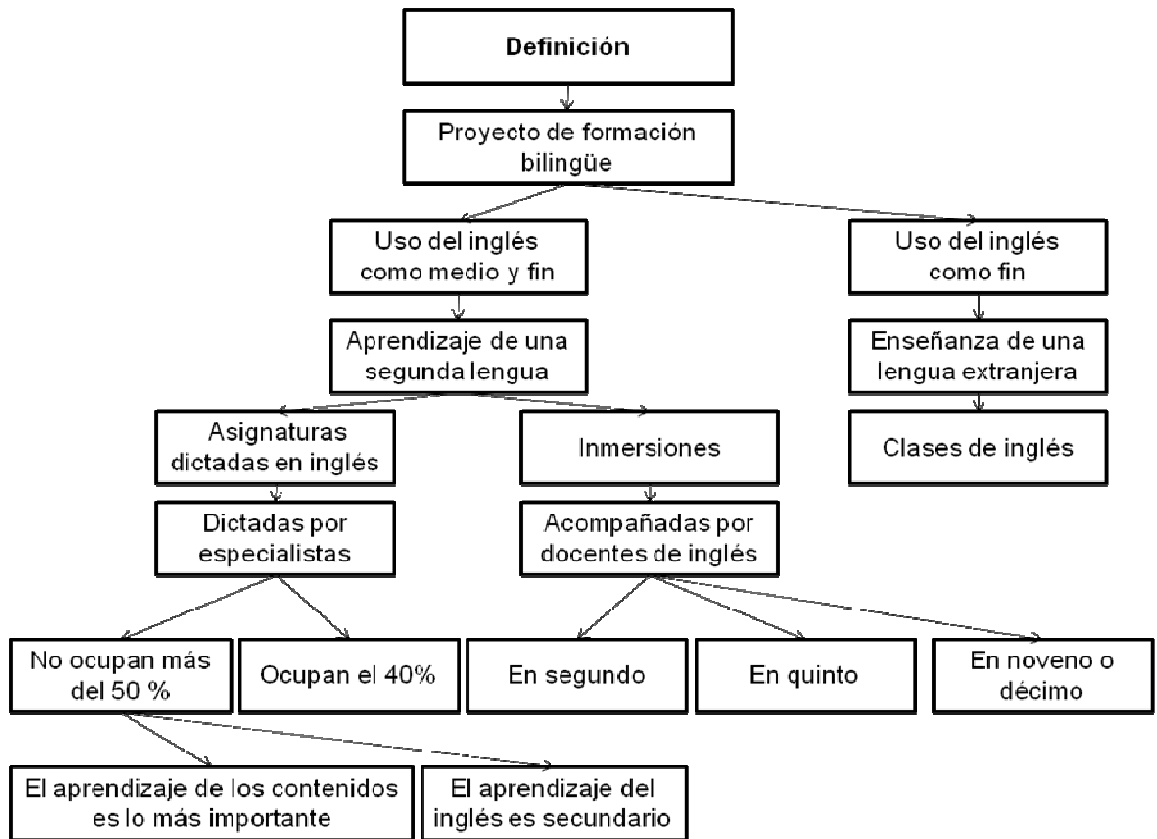
A partir de estas fichas se elaboraron cuadros conceptuales por cada una de las entrevistas, por cada uno de los grupos observados y una por las observaciones de las reuniones a partir de los cuales se organizo un único cuadro a través del cual se pudo realizar el análisis final.

## 5.5.1. Análisis e interpretación de los datos

### 5.5.1.1. Formulada por el colegio



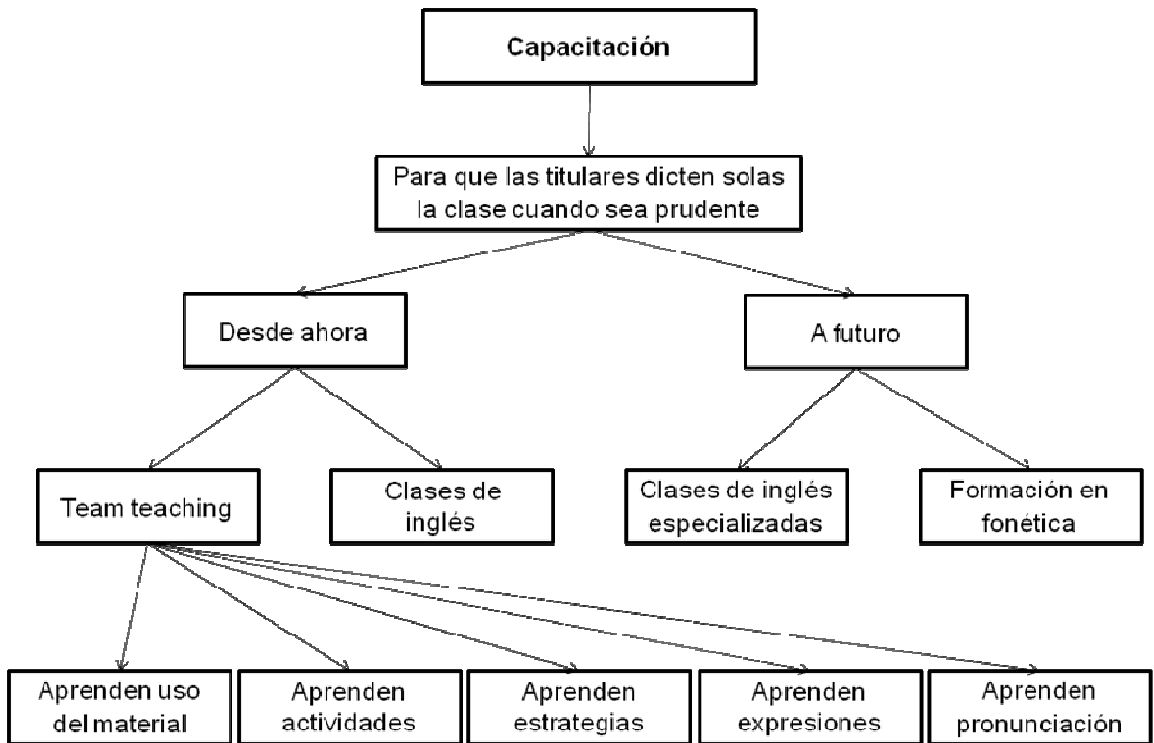




Dentro de la estrategia **formulada por el colegio** que tiene como fin hacer énfasis en el aprendizaje del inglés, se puede decir que tiene como **definición** ser un proyecto de formación bilingüe, título que desde su nombre es posible reconsiderar puesto que según las prácticas llevadas a cabo en el colegio no se podría realmente hablar de bilingüismo. En este, se aspira que los niños aprendan una segunda lengua a partir de la enseñanza de una lengua extranjera, situación incongruente. Esto, ya que al no ser el colegio bilingüe, en el se imparte una clase de inglés común con una intensidad de una hora diaria, en la cual se utiliza este idioma únicamente como fin; sin embargo, ya desde los años preescolares se usa el inglés también como medio, a través del cual se enseñan contenidos de diferentes asignaturas. Estas materias se espera no sobrepasen el 50% del tiempo, debido a que para el colegio es más importante el aprendizaje de los contenidos que del inglés; sin embargo en el momento ocupan casi un 40%. De igual manera en los años superiores este proyecto de formación bilingüe, se apoya a través de inmersiones cortas locales y en los últimos grados a través de inmersiones de mayor duración en otros países.

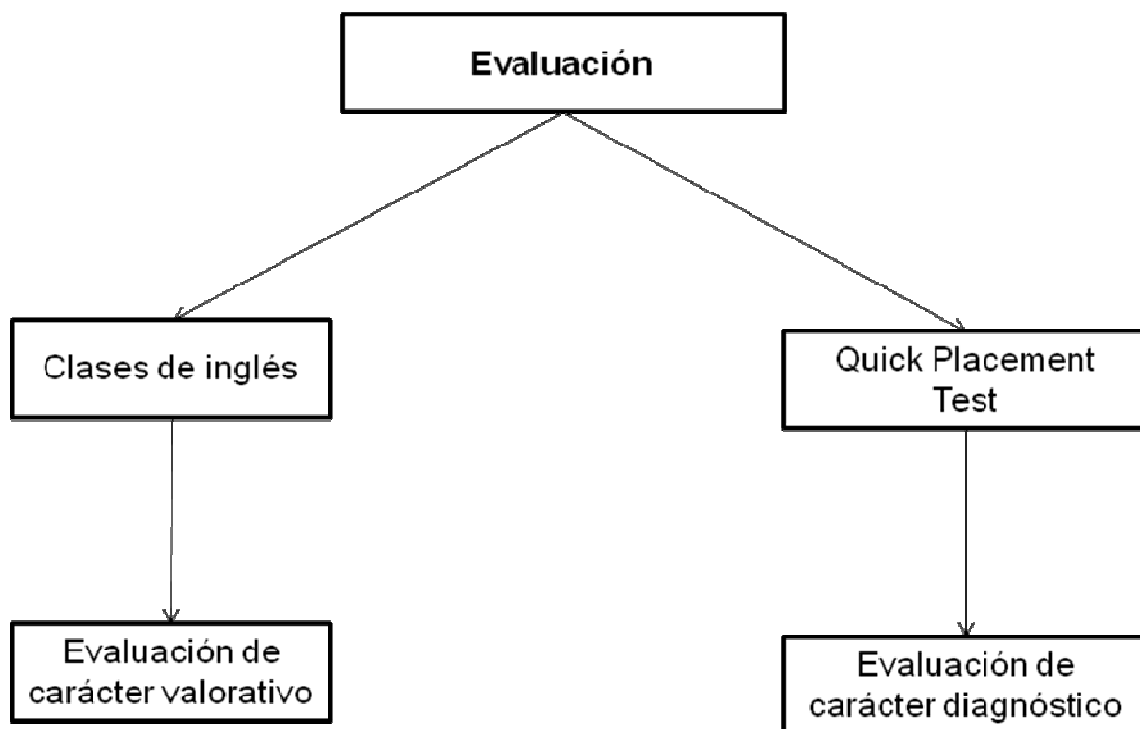
Por lo expresado, se puede observar como el colegio espera que funcione esta estrategia, en donde el *team teaching* como una de las asignaturas impartidas en inglés, es una de sus herramientas más novedosas, y en donde a través del uso

del idioma como medio, se llega a su aprendizaje como fin, sin llegar a llamarse a sí misma una institución bilingüe.



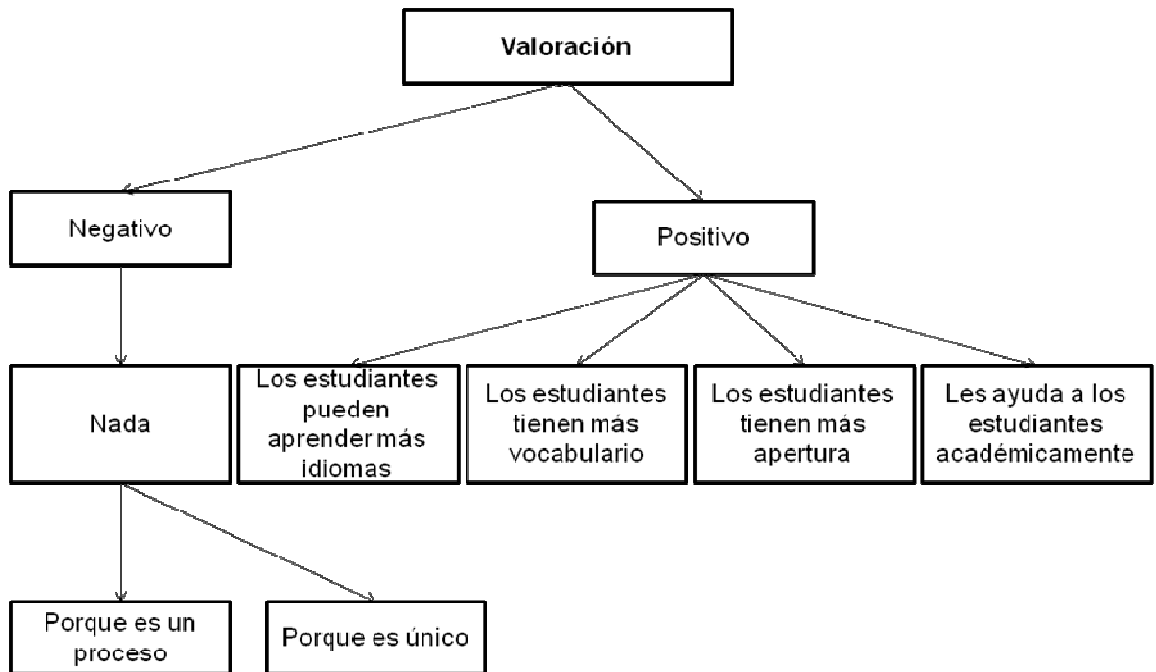
Para un buen desempeño de sus docentes en el proyecto, el colegio realiza para ellos una **capacitación** a través de clases de inglés, las cuales son dictadas los martes en la tarde y los viernes en la mañana. En estas clases, las 18 docentes titulares de preescolar son divididas en dos niveles según sus conocimientos del idioma. Adicionalmente, las clases de *team teaching* son creadas como un medio a través del cual, las docentes titulares pueden aprender actividades, estrategias, uso de material, expresiones y pronunciación por parte de las profesoras de inglés. A futuro, se espera complementar esta capacitación a los profesores que dictan sus áreas en inglés, con clases especializadas en los términos usados en la materia que imparten y de igual forma, hacer énfasis en su formación fonética.

Así, se puede ver como el colegio se preocupa por la formación de sus profesores en el inglés, y a través de esta capacitación, se encamina a lograr el objetivo de su proyecto; sin embargo, se observa que para tantos profesores con diferentes niveles de conocimiento en la materia, hay muy pocos niveles en los cuales se puedan dividir, por lo que es importante retomar este aspecto dentro del presente trabajo.



Por otro lado, el aprendizaje adquirido por los maestros es también sometido a **evaluación**, a través de las diferentes pruebas aplicadas en las clases de inglés en las que los docentes son capacitados, teniendo estas evaluaciones un carácter valorativo. Además, este año por primera vez, se les realizó a las profesoras titulares un examen computarizado llamado Quick Placement Test, el cual fue implementado con el fin de obtener un diagnóstico de la su situación actual en lo relacionado al manejo del idioma por parte de las docentes, ya que el colegio está interesado en el impacto que la adopción de este proyecto pueda causar en ellas.

Este elemento se retoma, debido a que el test diagnóstico realizado a los maestros, surge en un momento en el que el colegio desea con base en los resultados que este arroje, realizar ajustes a la estrategia de *team teaching*, especialmente teniendo en cuenta incidencia en el aspecto humano y con lo que se puede concluir, que también el colegio se está preguntando acerca del funcionamiento de esta herramienta.

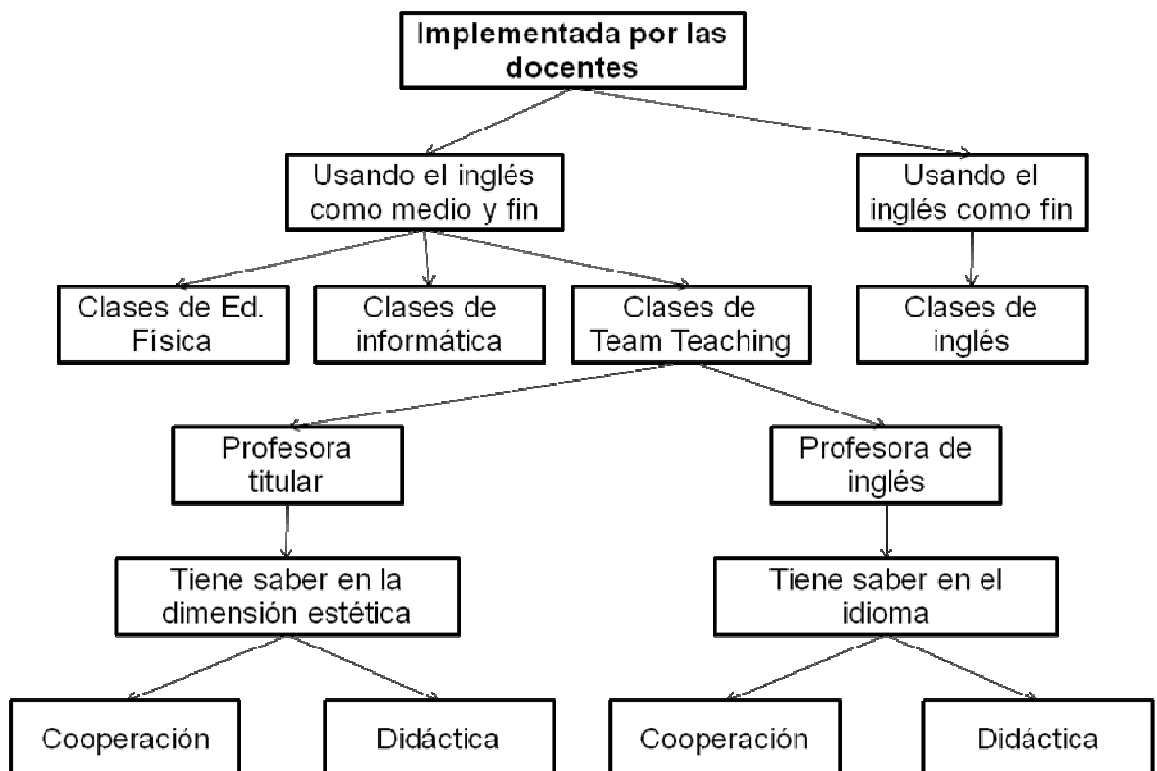


Ahora bien, desde la coordinación del proyecto, este tiene una **valoración** positiva y por el momento, con nada para mejorar; ya que como proceso y como experiencia única, desde este estamento se observa que la estrategia va bien.

Es visto como un proyecto positivo, porque permite que a partir del aprendizaje de una segunda lengua, en el futuro a los estudiantes les sea más fácil aprender otros idiomas y tengan una mejor y eficaz apertura al mundo, entre otras ventajas.

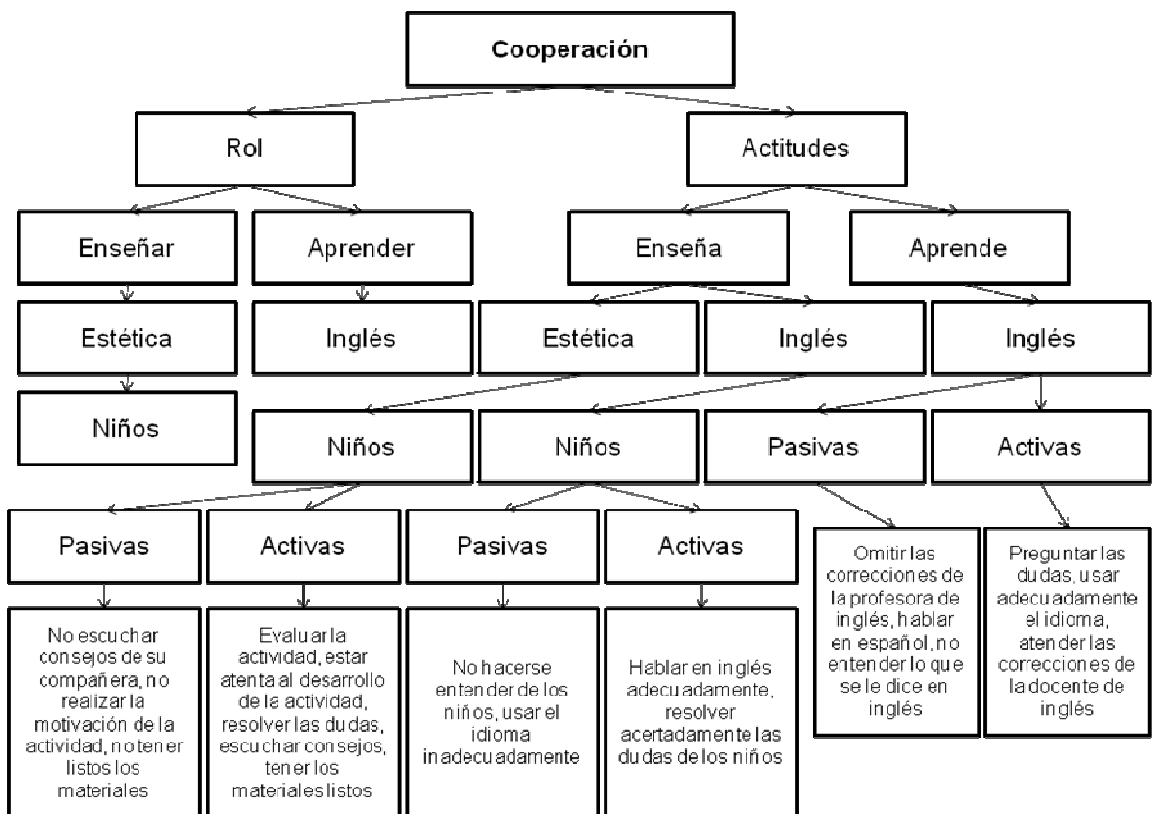
Es importante retomar este punto para la investigación, ya que el hecho de que no se observe ninguna situación para mejorar es cuestionable, debido a que una estrategia que no tiene posibilidades de mejora está condenada a estancarse.

### 5.5.1.2. Implementado por los docentes



Este proyecto es entonces, aparte de formulado por el colegio, **implementado por los docentes** en el preescolar, a través de la enseñanza de los contenidos de las clases de educación física, informática y de la dimensión estética (*team teaching*), usando el inglés como medio de comunicación; aparte de las clases de este idioma, normalmente impartidas en la institución. Las clases de *team teaching* como tal son impartidas por dos docentes, una de inglés y la profesora titular del grupo, en donde la primera tiene el saber sobre el idioma y la segunda sobre el manejo de la dimensión estética con los niños preescolares.

Esta clase tiene entre estas profesoras una dinámica de **cooperación**, en donde cada una de ellas tiene un rol asignado frente al cual asumen diferentes actitudes, unas de carácter activo y otras de carácter pasivo.

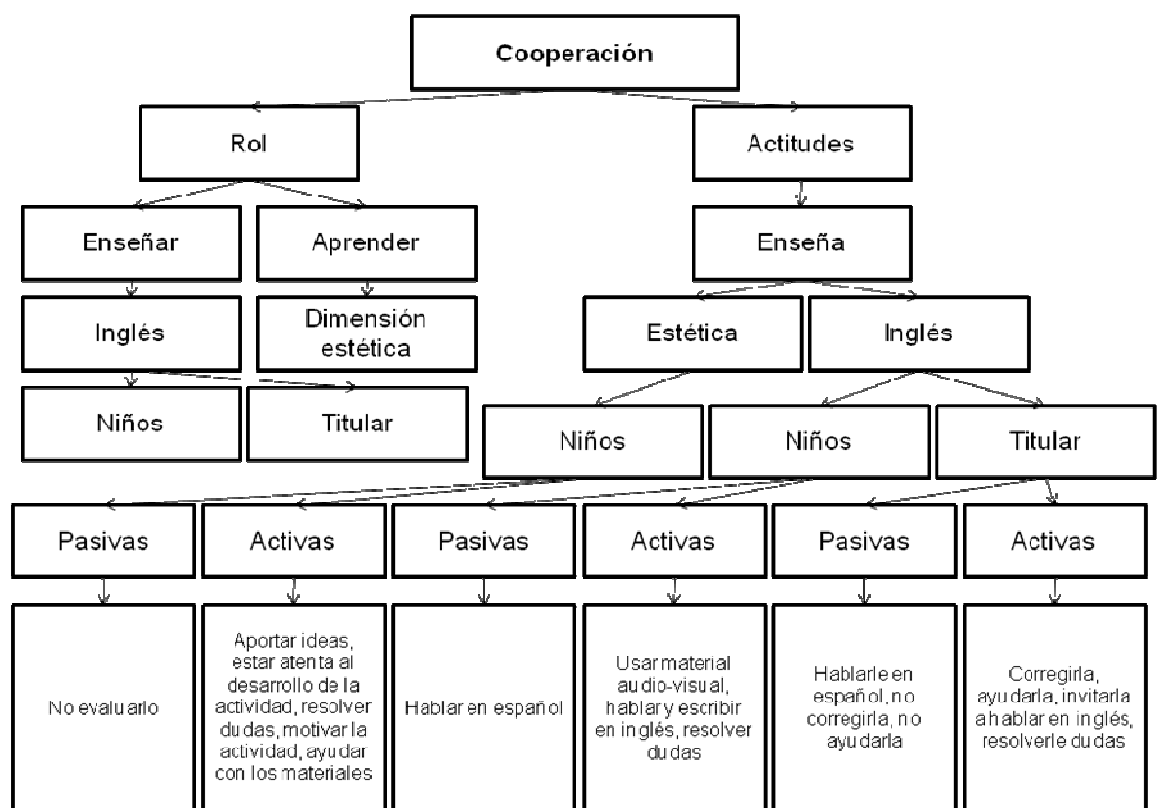


La docente titular tiene los roles asignados de enseñarles los diferentes conocimientos de la dimensión estética a los niños y de aprender el idioma. Frente a estos roles se observan actitudes activas en la enseñanza de la dimensión estética a los niños, al ser ellas las encargadas de evaluar la actividad, al estar atentas al desarrollo de las actividades de los niños, al escuchar los consejos de la profesora de inglés, entre otros; sin embargo, en ocasiones aparecen actitudes

pasivas frente a este rol, como no escuchar los consejos de la profesora de inglés, no encargarse de la motivación de la clase o no tener los materiales listos.

Frente al rol de aprender el idioma, se observan actitudes activas al preguntar las dudas con relación a los términos y al manejo del inglés, al atender las correcciones realizadas por las profesoras de inglés o al usar el idioma de forma adecuada. Al contrario muestra actitudes pasivas cuando omite las correcciones de la profesora de inglés, cuando no comprende los mensajes que ella le da usando esta lengua o cuando habla en las clases usando el español.

Adicionalmente, aparece en la titular una actitud que no hace parte de los roles asignados, la cual es enseñar inglés a los estudiantes; teniendo en cuenta que es un conocimiento del cual ella misma también es aprendiz. Con relación a esta actitud que asume, se observa activa al hablar en inglés adecuadamente o al responder las dudas de los niños con relación al idioma de forma correcta. Así mismo, aparecen actitudes pasivas al usar inadecuadamente el inglés y al no hacerse entender por los niños cuando habla en este idioma.



Haciendo referencia a la profesora de inglés, ella tiene como roles asignados, enseñar inglés a los niños y a la titular y aprender acerca del manejo de la

dimensión estética en el preescolar. De igual forma que ocurre en la titular aparecen en ella actitudes activas y pasivas frente a estos roles.

Con relación a la enseñanza del inglés en los niños, esta docente muestra actitudes activas al usar la música y la imagen como medios para hacerse entender por ellos, al hablar y escribir correctamente en el idioma y al resolverles a los estudiantes las dudas relacionadas con el manejo del inglés. La única actitud pasiva observada en algunos momentos frente a este aspecto, sería el usar el español como medio de comunicación con la profesora titular durante la clase, lo cual no contribuye al desarrollo de destrezas de comprensión auditiva desde el inglés en esta docente.

Por otro lado, frente a la enseñanza del inglés a la titular, la docente se observa activa al corregir los errores de la profesora de preescolar, al ayudarla a desenvolverse en el aula, al utilizar diferentes estrategias con el fin de invitarla a hablar en inglés y al resolver las dudas que ella presenta frente al manejo del idioma. Por el contrario, se observa pasiva cuando se dirige a ella usando el español, cuando escucha errores en ella al hablar en inglés y no la corrige o cuando no la ayuda a que se desenvuelva en el aula de forma adecuada utilizando el idioma.

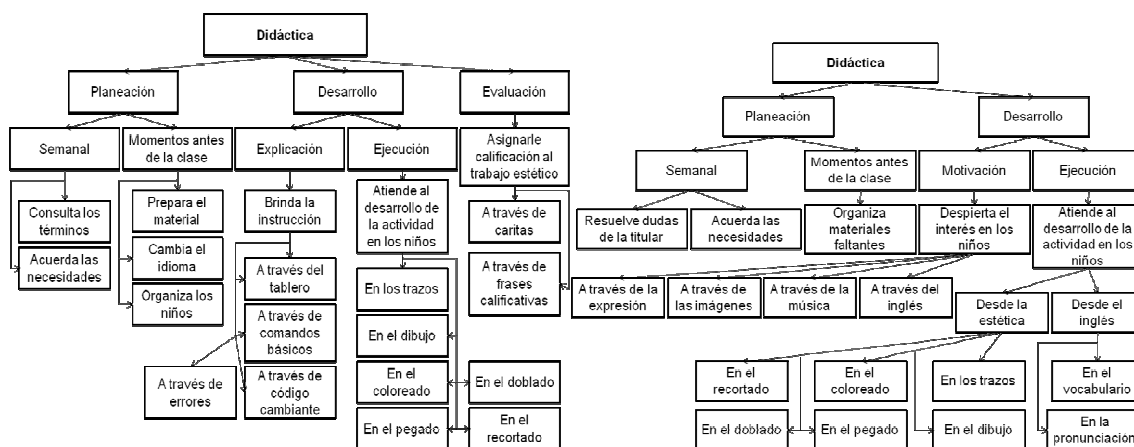
Por último, no se observa ninguna actitud ni activa ni pasiva frente al aprendizaje de estas maestras en lo relacionado al manejo de la dimensión estética en el preescolar; no se observan preguntas acerca de cómo guiar la clase o de la forma en cómo los niños deben responder a las actividades, aunque podría suceder que este aprendizaje se dé en ellas por la misma cotidianidad de las clases. Ello, debido a que estas profesoras, también participan de las clases a través de actitudes que llevan al aprendizaje en los niños de la dimensión estética, lo cual nos haría pensar en sus propios aprendizajes acerca del manejo de esta área.

Ejemplos de estas actitudes asumidas de forma activa serían entre otras: al darle a la titular sugerencias con relación al desarrollo de la actividad de estética como tal, al estar atenta al desarrollo de las actividades de estética de los niños y al resolver en ellos las dudas que surgen con relación a este desarrollo, al realizar la motivación a la actividad y al estar al tanto de los materiales que se necesitan para llevar a cabo el trabajo de la clase. Por el contrario, ejemplo de actitud pasiva frente a la enseñanza de la dimensión, aparecería el hecho de que la docente de inglés no interfiere en la evaluación que se le da al trabajo estético de los niños.

El elemento de la cooperación entre las docentes es importante atenderlo, debido a que si uno de los objetivos de la investigación es: identificar los elementos que surgen de la interacción de las profesoras en las clases, las actitudes que ambas enfrentan desde los roles que se les asignan, dan cuenta de esta interacción y de



cómo colaboran ambas profesoras para llevar a cabo cada una de las clases de *team teaching* de forma exitosa.



La docente titular en la didáctica del *team teaching*

La docente de inglés en la didáctica del *team teaching*

Retomando la dinámica como tal de estas clases, así como tienen una dinámica de cooperación entre las docentes, tienen una configuración **didáctica** planeada con el fin de que en los niños surjan aprendizajes tanto de la dimensión estética, como del manejo del idioma. Esta configuración didáctica tiene tres momentos: planeación, desarrollo y evaluación.

Planeación:

Desde la planeación se pueden identificar dos momentos; una planeación semanal, la cual se realiza los lunes en la mañana entre el grupo de profesoras titulares de transición y las profesoras de inglés participantes del *team teaching* en este mismo grado. En esta reunión, se acuerdan los términos principales del inglés que se usarán para la clase, al igual que los materiales que serán necesarios para realizarla.

De igual forma, se puede identificar una planeación de la clase en los primeros minutos de esta; en donde, en ocasiones, la docente de inglés aún no ha llegado al salón. En este momento, la titular comienza a hablarles a los niños en inglés y les pide que se organicen para la clase que ya comienza. Este espacio de la configuración didáctica se mantiene en todas las clases que observé desde el comienzo.

El papel de las titulares en este período, consiste en preparar tanto los niños como los materiales que se dispondrán para la clase. Es muy marcado allí, el cambio de

idioma en el lenguaje de las titulares, lo cual hace que los niños también cambien de actitud y se den cuenta que la clase que comienza es el *team teaching*.

El papel de las profesoras de inglés en este momento generalmente es muy poco, ya que como dije anteriormente, en ocasiones aún no han llegado. Si ya lo han hecho, su papel es el de ayudar con la preparación del material.

Desarrollo:

En el desarrollo de la clase, también se pueden identificar tres segmentos, la motivación, la explicación y la ejecución.

La motivación es el momento en donde se anima a los niños para la clase; usando cuentos, canciones, dramatizaciones, entre otros. Esta parte generalmente queda completamente a cargo de la docente de inglés, y si no es así, la participación de la titular en este espacio se debe a que la profesara de inglés la ha inducido a que así sea. Este segmento en algunas actividades, aunque muy pocas, se mezcla con la explicación y no se observa muy clara su división.

El papel de las titulares en esta etapa depende de que tanto la docente de inglés las invite a intervenir. En la mayor parte de las observaciones esta docente se ubica diagonal a los niños o sentada; ya sea en una mesa de los estudiantes o en su propio escritorio. En este sentido, su intervención generalmente se limita a ayudar a mantener la normalización, si es necesario.

El papel de las profesoras de inglés allí, es sumamente importante y activo, ya que ellas crean la conciencia real en los niños de que la clase que comenzará será dictada en inglés y que está a la vez es interesante y llamativa, ya que usan canciones, juegos, cuentos, entre otras actividades que son atractivas para los estudiantes, pero usando siempre el inglés como medio de comunicación. Esto, teniendo en cuenta el uso de las imágenes y de la expresión gestual y corporal como medio de apoyo, con el fin de que los niños entiendan con mayor facilidad los mensajes dados en un idioma que aún no manejan. También las profesoras de inglés, como dije anteriormente, son quienes en algunas situaciones invitan a que la titular intervenga.

A continuación en la clase sigue la explicación, en donde, como indica su nombre, la profesora titular explica a los niños los pasos de la actividad a realizar. Esta, de igual forma debe ser dada en inglés y siempre se utiliza una dinámica de pasos, para que los niños lleven la secuencia de las instrucciones dadas por la titular. Como se dijo anteriormente, este momento en algunas ocasiones, aunque muy pocas, se mezcló con la motivación, interviniendo entonces ambas docentes.

El papel de las titulares allí pasa a ser más activo, siendo ellas quienes deben dar a los niños los pasos que seguirán en la realización de la actividad. Estos pasos los dan usando comandos básicos y código cambiante principalmente, ocurriendo que en ocasiones aparezcan errores gramaticales o de pronunciación en el uso del idioma.

La labor de las docentes de inglés en este periodo de la clase, es decir, la explicación, consiste en apoyar a la titular desde el uso de la lengua, por ejemplo al corregir su inglés si es necesario, al darle más opciones en el uso del idioma, entre otros tipos de ayuda. Sin embargo, en algunas ocasiones no les es posible corregirlas fácilmente, debido a que también deben estar al tanto de otras responsabilidades propias de la clase, de sus roles y actitudes asumidas.

El último momento del desarrollo es la ejecución, espacio en el cual los niños llevan a cabo los pasos dados por su profesora. Este espacio dura la mayor parte de la clase y en él se observan actividades en donde se trabaja el recortado, el plegado, el pegado, el coloreado, el dibujo, la costura y la realización de trazos.

En este espacio la titular está atenta a la realización de los trabajos, ya sea para felicitar a los niños, para ayudarlos, o para reencaminar la actividad en algunos de ellos, si es que no la estuvieran haciendo de manera adecuada. Este acompañamiento debe hacerse siempre usando el inglés, aunque en ocasiones aparece el español como la lengua a través de la cual se comunican con los estudiantes.

Con relación a la profesora de inglés, su papel es muy parecido al de la titular, pero de forma adicional, debe estar atenta para corregir a esta profesora frente al uso que ella haga del idioma, e igualmente para fomentar en los niños el uso del inglés, repitiendo en esta lengua lo que ellos dicen en español, resolviendo sus dudas con relación a esta área, entre otras actitudes que fomenten este aprendizaje en los estudiantes.

Evaluación:

La evaluación aparece en el momento en que cada uno de los niños termina su trabajo y busca la aprobación del mismo, ya sea verbal o escrita. Así, lleva el resultado de su trabajo a la titular, para que esta le de la valoración a través de unas caritas dispuestas en su guía, con lo que se da por terminada la clase.

Este espacio no sucede en un mismo momento para todos los niños, puesto que cada uno de ellos tiene un ritmo diferente y por lo tanto, terminan la actividad en

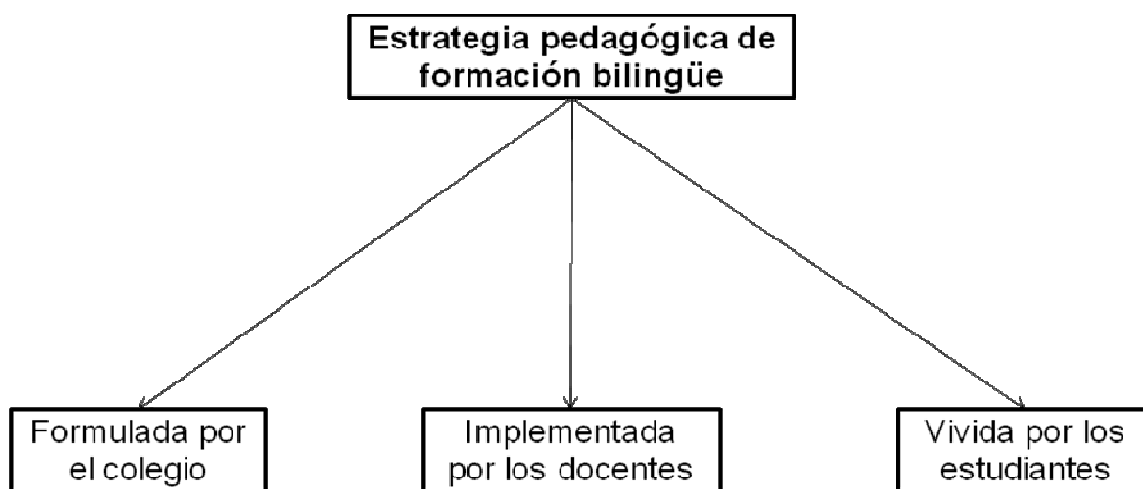
tiempos distintos. Si un niño termina muy rápido podrá hacer alguna otra actividad que considere productiva.

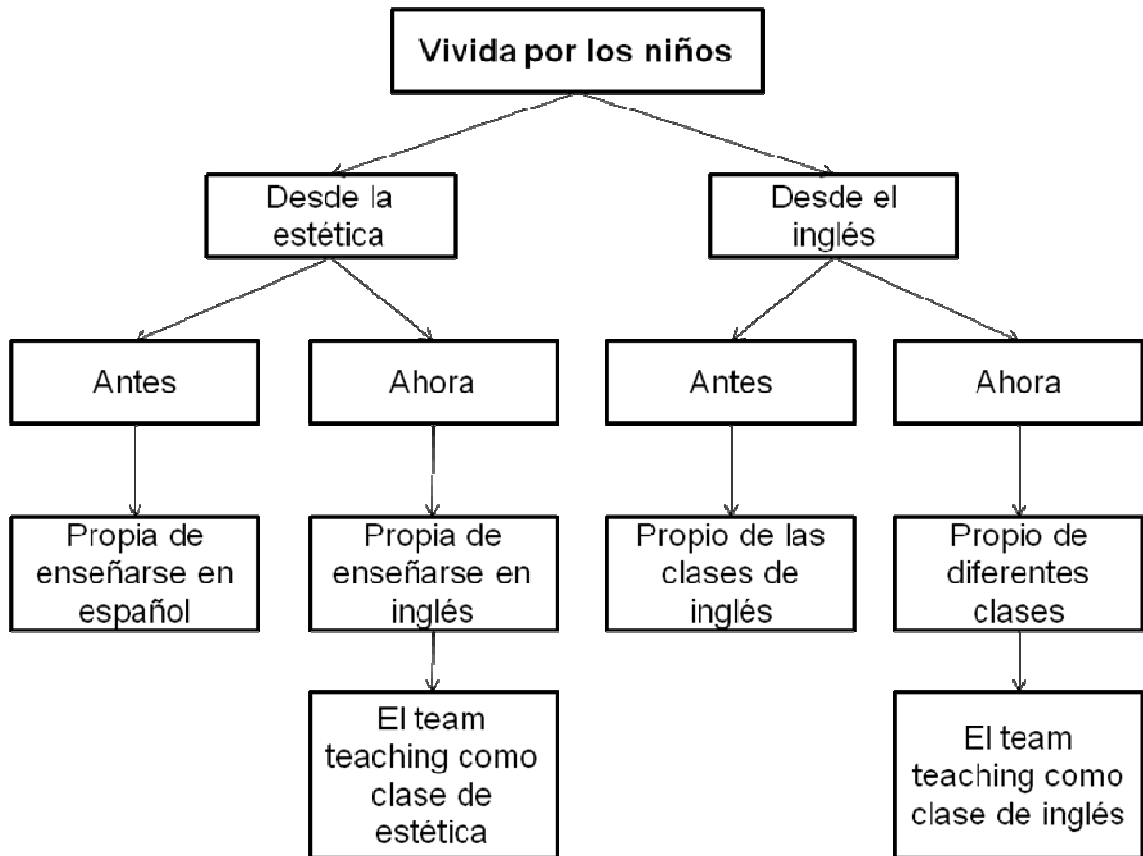
El papel de las titulares en esta parte, es el de dar a los niños el resultado definitivo de la guía desde el trabajo estético, el cual puede ser carita triste, seria o feliz; sin embargo, solamente utilizan la carita seria y la feliz. Algunas docentes utilizan además algún tipo de frase adicional como por ejemplo: buen trabajo, te invito a seguir practicando, felicitaciones, entre otras. Estas frases se escriben en la guía y de igual manera también califican el trabajo de los niños.

El papel de las profesoras de inglés allí, es darles a los niños una aprobación o desaprobación verbal del resultado de su trabajo; si es que ellos se acercan para mostrarlo. Frente a esto, luego de darles su aprobación o desaprobación verbal, ellas los remiten a la profesora titular para que les asigne una calificación según lo explicado en el párrafo anterior. En ningún momento es evaluado el trabajo que los niños hacen del idioma en esta clase.

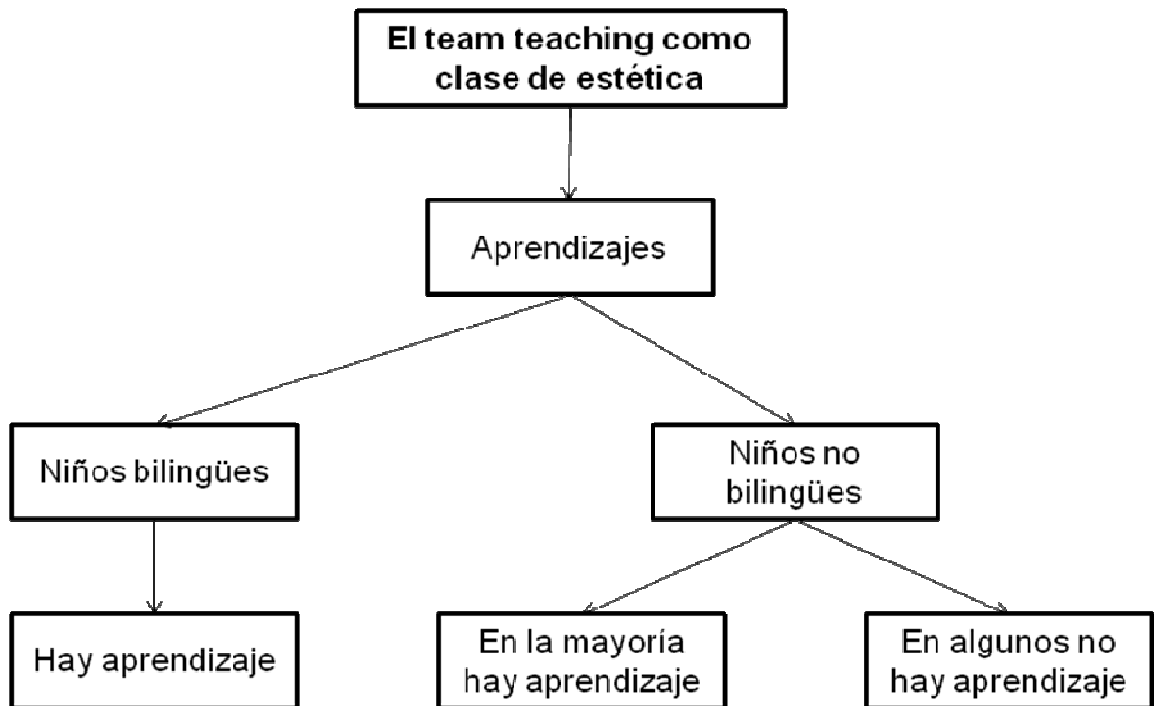
La didáctica, al igual que la cooperación, es un punto que brinda elementos importantes en lo relacionado con la interacción de las docentes y adicionalmente permite tener una visión de la configuración de la clase, lo cual apunta a otro de los objetivos del presente trabajo, por lo que era importante tenerlo en cuenta como uno de los ejes en el análisis.

### 5.5.1.3. Vivida por los estudiantes



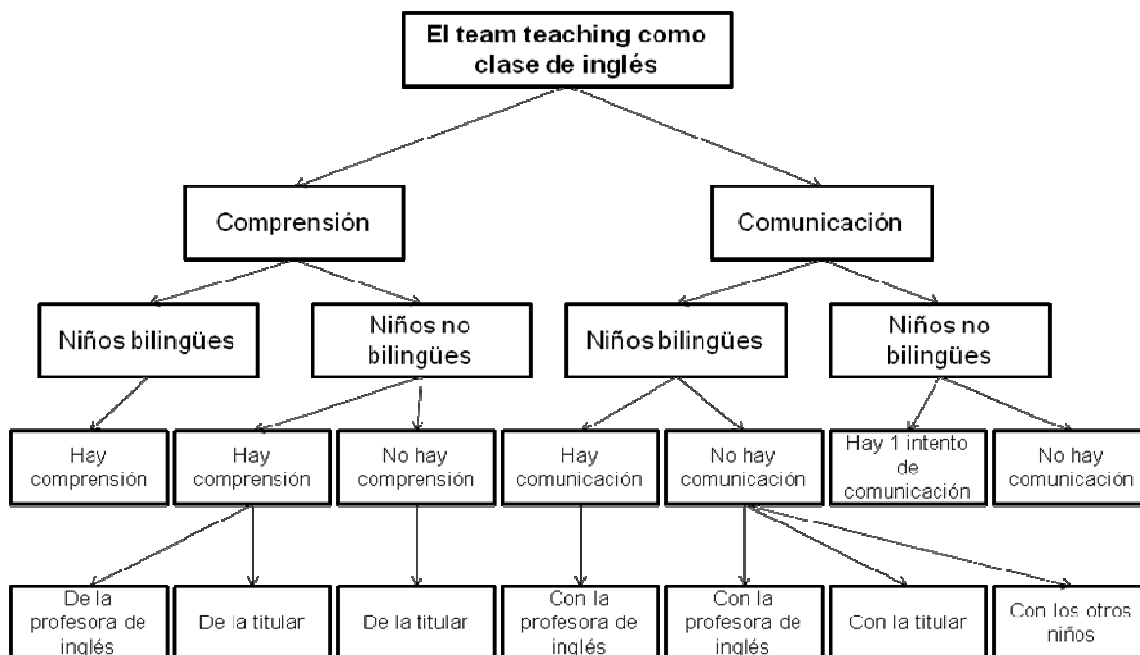


Especializándonos en el campo de la **vivencia de los niños** en estas clases, podemos tomarlo desde dos miradas, el *team teaching* como clase de inglés y el *team teaching* como clase de estética.



Desde la primera mirada podemos ver como con esta modalidad de trabajo ha cambiado para los niños la **clase de estética**, ya que esta anteriormente era propia de enseñarse en español y ahora aparece como una asignatura que se imparte en inglés, situación a la que los niños poco a poco se han acostumbrado.

Dentro de los dos grupos observados existen dos niños bilingües, los cuales han tenido un aprendizaje exitoso de la estética en esta modalidad. En los demás niños, se puede observar que la mayoría ha tenido un aprendizaje exitoso, sin embargo en un pequeño número de ellos no ha ocurrido así. Las causas de esto sin embargo, apuntan a situaciones diferentes a la experiencia bilingüe en la clase.



Observando entonces el *team teaching* como **clase el inglés**, también se puede ver un cambio en esta dinámica, al que de igual manera se han acostumbrado. Esto, ya que antes el uso de este idioma era propio solamente de la clase de inglés como tal, y ahora hace parte de varias asignaturas, entre ellas el *team teaching*. Con esto se busca que los alumnos aprendan el idioma desde un contexto diferente a la clase común.

El *team teaching* entonces como clase de inglés, se deduce tiene dos objetivos para los niños, que comprendan las indicaciones dadas por sus maestras y que comiencen a usar el idioma de forma espontánea. Frente al primer objetivo podemos observar que los niños bilingües entienden a sus docentes de forma perfecta, y que los no bilingües siempre comprenden a la docente de inglés y en ocasiones a la titular.

Desde el uso del idioma como medio de comunicación, se observa que los niños bilingües del salón, normalmente usan el español para comunicarse con sus compañeros y docentes; solo uno de ellos usa el inglés y solo lo hace con la profesora de este idioma. En los niños no bilingües, solo en uno de ellos se observa un intento de utilización del inglés como medio de comunicación y en los demás se observa el uso del español con los compañeros y las docentes.

Era importante retomar estos elementos, es decir, el *team teaching* como clase de inglés y como clase de estética, ya que los niños viven esta experiencia desde estas dos perspectivas y en ellos se generan aprendizajes o estancamientos en

las dos áreas que hacen parte de la estrategia. Además, solo a través de observar la vivencia de los niños, se puede pensar en qué medida esta estrategia innovadora está siendo exitosa desde sus propios objetivos.



## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 6.1. CONCLUSIONES

Como primer punto, esta estrategia llamada *team teaching* es una herramienta dentro de un programa planteado por el colegio, llamado proyecto de formación bilingüe; desde el cual, se pretende darle mayor fuerza al aprendizaje del inglés en los niños, partiendo de que algunas materias sean dictadas usando este idioma.

Dentro de estas asignaturas aparece la enseñanza de la dimensión estética en el preescolar, en la cual ocurre que las docentes especialistas en esta área, es decir, las docentes titulares, no tienen los conocimientos suficientes para dictarlas solas usando el inglés, por lo que las acompaña una docente de esta área.

Esta estrategia es innovadora, ya que permite que dos docentes especializadas en dos áreas diferentes, compartan la dirección de una clase y aprendan la una de la otra. Sin embargo, en la práctica se presentan diferentes variables de lo planteado, debido al carácter humano de la misma. Así, entre diferentes situaciones se puede presentar que no siempre la docente de inglés pueda corregir a la titular o que la docente titular no acate los aportes que para la clase este haciendo la profesora de inglés, entre otros. Esta situación plantea la posibilidad de que la clase deba adecuarse con el fin de llegar a ser exitosa.

Esta clase se divide en tres momentos que se explicaran más adelante los cuales son la planeación, el desarrollo y la evaluación. La planeación se divide a su vez en una planeación semanal y otra en los primeros minutos de la clase, al igual que el desarrollo se divide en motivación, explicación y ejecución. Frente a las variables que pueden surgir desde esta configuración, se observa que en ocasiones en la etapa de desarrollo, la motivación y la explicación pueden tender a fundirse en una sola etapa.

Igualmente, se puede observar que como objetivos utópicos del *team teaching* está, además del mutuo aprendizaje entre profesoras, el que los niños aprendan de una manera correcta la dimensión estética y que de la misma forma aprendan inglés desde el uso común que se tenga de este idioma en las explicaciones de la clase, es decir, que comprendan lo que ambas docentes les dicen usando el inglés y que ellos mismos comiencen a usarlo.

Frente a las conclusiones que se pudieron encontrar desde el análisis del cuadro, y teniendo en cuenta los objetivos específicos, primero se pudo observar que la participación de las docentes en la clase cambia según los diferentes momentos en los que se encuentran. Sin embargo, es importante resaltar que la participación de la docente de inglés es mayor a lo esperado desde la planeación de esta metodología o los roles asignados, generándose en ella una sobre carga de responsabilidad, al tener que enseñar la dimensión estética a los niños e inglés tanto a ellos como a la profesora titular.

Los momentos de la clase en donde su participación es más activa son la motivación y la ejecución, sin embargo, en toda la clase debe estar al tanto del buen uso que del inglés haga la profesora titular. Esto influye en el desarrollo de la estrategia, ya que al tener una mayor carga de responsabilidades, en algunos momentos le es imposible cumplirla toda y puede suceder que no corrija errores graves de la pronunciación en las titulares o que por estar al tanto de ella le sea más difícil estar pendiente de los estudiantes.

La participación de la titular es principalmente activa en la explicación y la ejecución, siendo también en el primer momento de la clase su voz, la que organiza al grupo por ausencia de la docente de inglés y en el último, su opinión quien le asigna una calificación al trabajo de los niños. El deber de usar el idioma le genera ansiedad, a causa de tener la responsabilidad de enseñarles a los niños inglés, aunque ella misma aun no lo maneje totalmente. Esto influye en el desarrollo de la estrategia, ya que ella debe asumir este compromiso sin sentirse realmente preparada y por más que intente no demostrar su ansiedad, es lo que finalmente observan los niños a su cargo.

Frente a las estrategias metodológicas usadas por ellas, se puede decir que las docentes de inglés usan con frecuencia la música, las imágenes y la expresión corporal y gestual para hacerse entender por parte de los niños. Estas no son usadas por la docente titular, ya que para ellas su propio aprendizaje del inglés les ocupa gran parte de su atención.

Otra de las conclusiones del trabajo nos lleva a describir la configuración didáctica de la clase; esta se divide en tres momentos, planeación, desarrollo y evaluación.

El propósito frente al aprendizaje del inglés en los niños de la planeación semanal es acordar entre las docentes los términos que se usaran, teniendo en cuenta que sean conocidos para ellos y para las maestras titulares. Por otro lado el de la planeación que sucede antes de cada clase, es el de hacer el cambio de idioma en los niños, que diferencia la clase de *team teaching* de las demás clases dictadas en español.

Pasando al desarrollo, el propósito de la motivación, la explicación y la ejecución frente al inglés es el mismo, es decir, proponer desde un ámbito diferente el uso del inglés, ámbito a través del cual se convierte mas en un medio por el que se transmite una clase, que en un fin en sí mismo.

Frente a la evaluación, no se observa ningún propósito destacado para el aprendizaje del inglés de los niños, ya que las frases escritas usadas por las titulares para calificar los trabajos son en español; y si estas son acompañadas de frases orales en inglés, estas se vuelven repetitivas, lo cual le hace perder validez a su uso. Además, no se evalúa el uso del inglés por parte de los niños en la clase.

Como última conclusión, se puede ver que la participación de los niños en las clases frente al inglés es pasiva, incluso en los niños que ya son bilingües. El uso del inglés en la clase es muy poco por parte de ellos y si llegan a usarlo es para dirigirse a su docente de inglés, no a la titular ni a sus compañeros. Esto puede deberse a que los niños ven a la titular como alguien que de igual manera que ellos, está aprendiendo el idioma y por esto, usan el español al igual que lo hacen con los demás compañeros.

Por el contrario, con relación a los aprendizajes de la dimensión estética, se observa coherencia frente a lo que se espera de que los niños aprendan y lo que realmente aprenden, y los casos existentes de niños con debilidades en esta dimensión, se remiten a causas diferentes al uso del inglés en esta clase. Frente a esto se puede decir que la estrategia es exitosa, en el sentido de que la asignatura como tal que se está impartiendo, se está aprendiendo de manera adecuada; situación que se debe principalmente a las diferentes estrategias didácticas usadas por las profesoras de inglés, como son el uso de imágenes, música o expresión corporal y gestual; frente a lo anterior queda una duda acerca del papel de la docente de preescolar.

Ya para finalizar, es importante tener en cuenta que el alcance de esta investigación era ver qué tanto de lo que se planteaba de esta estrategia, se llevaba a cabo en la práctica. Se puede ver entonces, que del planteamiento de la estrategia en si depende la organización de la misma, el hecho de que son dos profesoras de diferentes áreas que comparten la dirección de una clase; pero las actitudes de cada una de las docentes en la clase, es decir, el hacer, depende más del ser, del saber y del sentir de cada una de ellas, obviamente orientadas por lo que el colegio les ha trazado a través del planteamiento de la estrategia del *team teaching*.

## 6.2. RECOMENDACIONES

Durante el proceso llevado a cabo en este año, se pudo observar que las titulares requieren un mayor manejo del inglés y de cómo hacerse entender por los niños en este idioma. Una posible visita por parte de ellas una vez a la semana a las clases de inglés de los niños, en donde cumplan el papel de una maestra auxiliar, les permitirá observar acerca de las metodologías empleadas por las profesoras de inglés en sus clases, sin afectar el proceso de los niños en el aprendizaje del idioma.

Otra recomendación para su mejor formación, es acelerar la formación en fonética que se piensa llevar a cabo a futuro ya que es uno de los aspectos que necesita más fuerza. De igual manera, mejorar la nivelación de las docentes titulares en las clases de inglés, de manera que no solo queden en dos niveles y abrir momentos de conversación entre ellas y las docentes de inglés fuera del aula de clase, lo que les permita usar el idioma, sin sentirse presionadas a responder frente a las exigencias de una clase.

Por último, frente a la clase de *team teaching* como tal, recomendaría que la profesora titular hablara en el idioma en el que se sienta más cómoda, siendo entonces necesario abrir otros espacios en el colegio para que use el inglés como mencioné en el párrafo anterior. Así mismo, en la medida en que la titular sienta que su nivel de inglés mejora, lo use con cuidado y adecuadamente en estas clases de estética.

## BIBLIOGRAFÍA

ALÍA, Raúl et al [En línea]. <[http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.alcala.de.henares/pdf/secundaria/Aprendizaje deingles.pdf](http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.alcala.de.henares/pdf/secundaria/Aprendizaje_deingles.pdf)> [citado el 21 de Abril de 2010]

APPEL, René. MUYSKEN, Pieter. Language contact and bilingualism. Londres: Amsterdam Academic Archive. 1987.

ARNAU, Joaquim et al. La educación bilingüe. Barcelona: Horsori. 1992.

ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés. Un método de estudio de caso, una posibilidad de transformación., 2000.

BERMEJO, Mar. Experiencias en la enseñanza del inglés en educación infantil y primaria [En línea]. <<http://boj.pntic.mec.es/~mbed0005/>> [citado el 19 de Marzo de 2010]

BUENO, Concepción. MARTÍNEZ, Juana. Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. En: Revista Humanidades Médicas [Base de datos en línea]. Vol2 N 1 (Ene-Abr. 2002) 20 p [citado el 27 de Marzo de 2010] Disponible en Scielo

BUCKLEY, Francis. *Team Teaching: what, why and how?* California: Sage Publications. 2000.

CASSANY, D. (1995) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

CASTAÑO, René Mauricio et al. Propuesta pedagógica para al niño preescolar hacia el aprendizaje del inglés como una segunda lengua. Medellín, 1998, 66p. Trabajo de Grado (Licenciatura en educación Infantil con énfasis en inglés). Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Educación

CENDOYA, Antonieta. Bilingüismo y Cerebro: Implicaciones para la Educación. En: Psicología Educativa [Base de datos en línea]. Vol15 N 1 (Jun. 2009) 6 p [citado el 19 de Febrero de 2010] Disponible en EBSCO HOST Research database

CENTRO DE REDACCIÓN. [En línea].  
<<http://parles.upf.edu/cr/casacd/index.html>>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Competencia Discursiva [En línea].  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm)> [citado 27 de Abril de 2011]

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Competencia Gramatical [En línea].  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciagramatical.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm)> [citado 28 de Abril de 2011]

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Competencia Socio-lingüística [En línea].  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm)> [citado 27 de Abril de 2011]

CHAUDRON, Craig. *Second Language Classrooms*. Nueva York: Press Syndicate of the University of Cambridge. 1988.

CONGRESO NACIONAL DE BILINGÜISMO. Primer congreso nacional de Bilingüismo [En línea]. <<http://www.congresonacionaldebilinguismo.com/index.html>> [citado el 19 de Febrero de 2010]

COFFEY, Heather. *Team Teaching* [En línea]. <<http://www.learnnc.org/lp/pages/4754>> [citado el 19 de Marzo de 2010]

DUIGNAN, Peter. *Bilingual Education: a critique*. Stanford: Hoover essays. 1998.

EDUCACIÓN BILINGÜE. Educación Bilingüe [En línea]. < <http://educacion-bilingue.com/>> [citado el 19 de Febrero de 2010]

ELIZONDO, Gabriela. *Lenguaje cultura y educación*. Monterrey: Fondo editorial de Nuevo León. 2007.

GURREY, Percival. *Teaching english as a foreign language*. Londres: Longmans, Green and Co. 1955.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y Otros. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill, 1996.

JOHNSTON, Bill. MADEJSKI, Bartek. A fresh look at *team teaching* [En línea]. <[http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back\\_articles/A\\_fresh\\_look\\_at\\_team\\_teaching.pdf](http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/A_fresh_look_at_team_teaching.pdf)> [citado el 19 de Marzo de 2010]

MARTÍN, José Miguel. La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Sevilla: Universidad de Sevilla. 2000.

MARTÍNEZ, Juan Diego. Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia. Medellín, 2008. Trabajo de Grado (Magíster en Educación) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación bilingüe comunidad escuela y currículo. Colombia: Ediciones Lerner. 1988. 151p

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés [En línea]. <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-115174.html>> [citado el 3 de Marzo de 2011]

MIRANDA, Horacio. La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras. Valladolid, 2000. 335p. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras.

MONTOLEO, E.; FIGUERAS, C.; GARACHANA, M.; SANTIAGO, M. (2000) Manual práctico de escritura académica. Barcelona: Ariel.



MONTOLÍO, E. (2001) Conectores de la lengua escrita. Barcelona: Ariel.

OM PHONETICS. Phonetic Alphabet [En línea]. <<http://www.ompersonal.com.ar/omphonetics/phoneticalphabet.htm>> [citado 23 de Abril de 2010]

PÁEZ, Vilma. El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. En: Revista Comunicación [Base de datos en línea]. Vol11 N 003 (Ene-Jun. 2001) 12 p [citado el 27 de Marzo de 2010] Disponible en Redalyc

PÉREZ, Juana. La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuestas de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. Girona, 2007, 217p. Tesis Doctoral. Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología.

PORTOLÉS, J. (2001) Marcadores del Discurso. Barcelona: Ariel.

PUELLO, Alfonso. Foreign Language Teaching. Medellín: Universidad de Antioquia. 1997.

PUCHE, Rebeca. LOZANO, Hernán. Sentido del humor en el niño. Bogotá: Siglo del hombre editores. 2001. 185p.

ROMEA, Celia et al. La educación infantil. Expresión y comunicación. 0-6 años. Barcelona: Editorial Paidotribo. 2005.

ROMERO, Gladys. GONZALEZ, Jorge. La enseñanza conjunta en cursos de inglés en la universidad Simón Bolívar-Sede del Litoral. En: Sapiens Revista Universitaria de Investigación [Base de datos en línea]. Vol. 5 N 001 (Jun. 2004) 10 p [citado el 27 de Marzo de 2010] Disponible en Redalyc

SADURNÍ, Martha et al. El desarrollo de los niños, paso a paso. Barcelona: Editorial UOC. 2003.

TRUSCOTT, Anne-Marie. FONSECA, Laura. Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Bogotá, 2008, Universidad de los Andes

VELEZ, Gloria María. La lengua inglesa en el mundo hispano: El inglés como segunda lengua en edad preescolar por medio de la lúdica. Medellín, 2000, 72p. Trabajo de Grado (Licenciatura en Educación Infantil) Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Educación Infantil.

VILLALOBOS, René. La enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) y como lengua extranjera (EFL). En: Revista Semestral de Humanidades y Educación [Base de datos en línea]. Vol2 N 5-6 (Dic. 2008) 4 p [citado el 19 de Febrero de 2010] Disponible en EBSCO HOST Research database.

WEIL, Claudia. BAEZA, Silvia. El niño y el aprendizaje temprano del inglés. Buenos Aires: Ediciones PAC. 1983.

WODE, Henning. Learning a second language. An integrated view of language acquisition. Gunter Narr Verlag Tübingen. 1981. 350p

## ANEXOS

### Anexo A. MODELO DE ENTREVISTA 1

Entrevista realizada a una docente de inglés del grado transición del Colegio San Ignacio, quien es participe en las clases de *Team Teaching*.

1. ¿Por qué crees que es importante en la actualidad una formación bilingüe en los estudiantes?
2. ¿Qué ganancias o dificultades crees que trae para los niños las clases de *team teaching*?
3. Teniendo en cuenta que ambas profesoras deben intervenir en las clases de *team teaching* ¿Cómo es el proceso de cooperación entre ustedes, como se decide quién va a dar la explicación o quién se encargará de determinada responsabilidad en la clase?
4. ¿Cómo perciben o reaccionan los niños frente al hecho de que se encuentren dos profesoras al mismo tiempo en el aula, qué cambios específicos se pueden evidenciar?
5. ¿Cómo se siente frente a su aprendizaje de la dimensión estética en el contacto que tiene en las clases de *team teaching*?
6. ¿Qué papel cumplen elementos como la música y la imagen durante esta clase?
7. ¿Cómo observas la implementación de metodologías de enseñanza conjunta en el proyecto de formación bilingüe que en la actualidad está llevando a cabo el colegio San Ignacio?
8. ¿Cuál ves que es tu papel o que rol cumples en estas clases?

## Anexo B. MODELO DE ENTREVISTA 2

Entrevista realizada a la coordinadora del proyecto de formación bilingüe en el Colegio San Ignacio.

1. ¿Cuáles son las bases para el proceso bilingüe del colegio San Ignacio?
2. ¿Qué opinión tiene acerca de quienes tienen una posición en contra de los proyectos bilingües o de formación bilingüe desde el preescolar?
3. ¿Qué aspectos cree que el colegio podría mejorar un poco más con relación al proceso de formación bilingüe que se está llevando a cabo?
4. ¿En que se sustentan específicamente las clases de *team teaching*?
5. ¿Para usted que beneficios trae a los niños que se les brinde la posibilidad de estar en diferentes clases dadas en inglés?
6. ¿Qué ayudas les brinda el colegio a las docentes acompañantes para asumir el proyecto de formación bilingüe?
7. Específicamente las docentes acompañantes ¿Cómo se deben preparar para las clases de *team teaching*, en donde se les pide que traten de hablar en inglés lo más que puedan?
8. ¿Qué experiencias fuera de las aulas de clase les permite el colegio a los niños con el fin de hacer del inglés una experiencia significativa?

**Anexo C. MODELO DE FICHA DE OBSERVACIÓN**

<b>GRUPO__ /REUNIÓN _____</b>		<b>FECHA __/__/__</b>	
<b>Observaciones</b>	<b>Palabras clave</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Análisis</b>
Observación 1			
Observación 2			
Observación 3			

**Anexo D. FOTOS**





## Anexo E. Modelo de ficha de entrevista

<b>Entrevistado</b>		<b>Cargo</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Análisis</b>
Pregunta 1	Respuesta 1		
Pregunta 2	Respuesta 2		
Pregunta 3	Respuesta 3		