

ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN PREESCOLAR APOYADA EN MATERIALES AUDIOVISUALES AUTÉNTICOS

Enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en materiales
audiovisuales auténticos

DIANA CRISTINA OVIEDO RAMÍREZ

Universidad de Antioquia

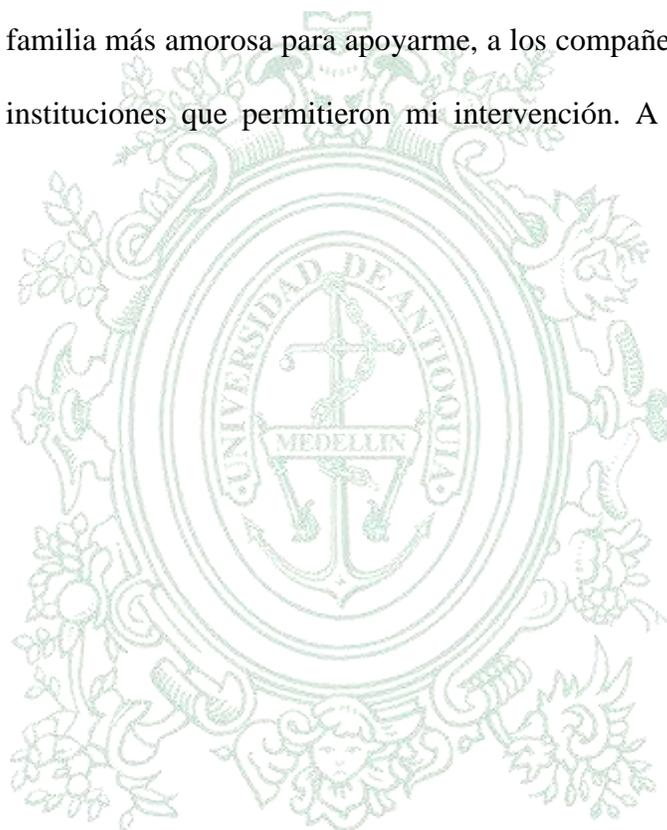
Facultad de Educación

Nota del autor

Esta investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación, Línea de Investigación Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Contó con la asesoría y apoyo de la profesora e investigadora Doris Adriana Ramírez Salazar, PhD. en lecto-escritura y nuevas tecnologías de la Universidad de Antioquia.

Agradecimientos

Le agradezco a Dios quien me dio el entendimiento y la sabiduría para emprender este proyecto. Además, le agradezco haber puesto en mi camino a la asesora idónea para acompañarme, a la familia más amorosa para apoyarme, a los compañeros de maestría para ayudarme y a las instituciones que permitieron mi intervención. A todos ellos muchas gracias.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

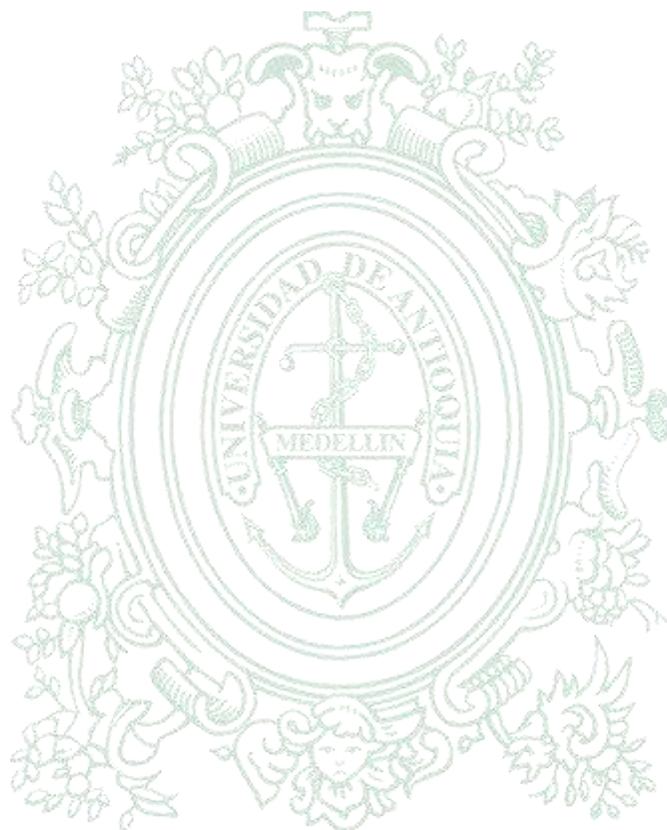
1 8 0 3

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
Planteamiento del problema y justificación	4
Pregunta de investigación	8
Objetivos	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
Antecedentes	9
Marco teórico	26
Adquisición de segundas lenguas	26
Adquisición de segundas lenguas y la dicotomía entre segunda lengua y lengua extranjera	26
Adquisición de segundas lenguas en niños	28
El rol del profesor de segundas lenguas	32
La práctica educativa del profesor de segundas lenguas	34
La planeación y los momentos de clase de segundas lenguas	36
La concepción de niño y la educación preescolar	38
Niño e Infancia	38
La educación preescolar en Colombia	39
Educación y tecnología	42
La educación mediada por TIC	42
Los materiales auténticos en la enseñanza del inglés como L2	45
La autenticidad de los materiales	47
Diseño metodológico	50
Perspectivas, alcance y diseño de la investigación	51
Características de la población	52
Consideraciones ético-metodológicas	54
Fases del trabajo de investigación	55
La formulación	55
El diseño	56
La gestión	56
El cierre	60

Técnicas e instrumentos	61
Instrumento #1: Lista de verificación para la observación de la clase de inglés como LE en preescolar	65
Instrumento #2: Guía de entrevista semi-estructurada para el estudiante de inglés como LE en preescolar	68
Instrumento #3: Guía de entrevista semi-estructurada para el profesor de inglés como LE en preescolar	71
Sistema categorial y de codificación	74
Categorías y subcategorías predeterminadas	75
Categorías emergentes	79
Análisis y discusión de resultados	80
La práctica educativa del profesor de inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos	83
Práctica educativa: Creencias, experiencia y formación	84
Práctica educativa: Inconsistencia en creencias sobre métodos y enfoques	94
Práctica educativa: Creencias sobre las TIC en la educación	99
La estructuración de la clase de inglés como LE en el preescolar apoyada en materiales audiovisuales auténticos	105
Dificultad en la articulación de los materiales audiovisuales auténticos en la planeación	106
Actividades con base en materiales audiovisuales auténticos	113
El juego como actividad rectora en la enseñanza de inglés en preescolar	117
El rol de los materiales en la enseñanza del inglés como LE en el preescolar	120
Los materiales auténticos y graduados: Estimulo de aprendizaje, autonomía y motivación	121
Los materiales auténticos como input y output	128
Los materiales auténticos: Facilidad en la práctica, dificultad en la selección ...	132
Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos	139
Lineamientos didácticos para la reflexión sobre la práctica educativa del profesor de inglés como LE en preescolar	141
Lineamientos didácticos para la implementación de materiales audiovisuales auténticos en la clase de inglés como LE en preescolar	144
Lineamientos didácticos para la identificación del rol de materiales graduados y auténticos y para la selección de materiales audiovisuales auténticos	147

Conclusiones	151
Recomendaciones y limitaciones	153
Referencias bibliográficas	156
Anexos	173

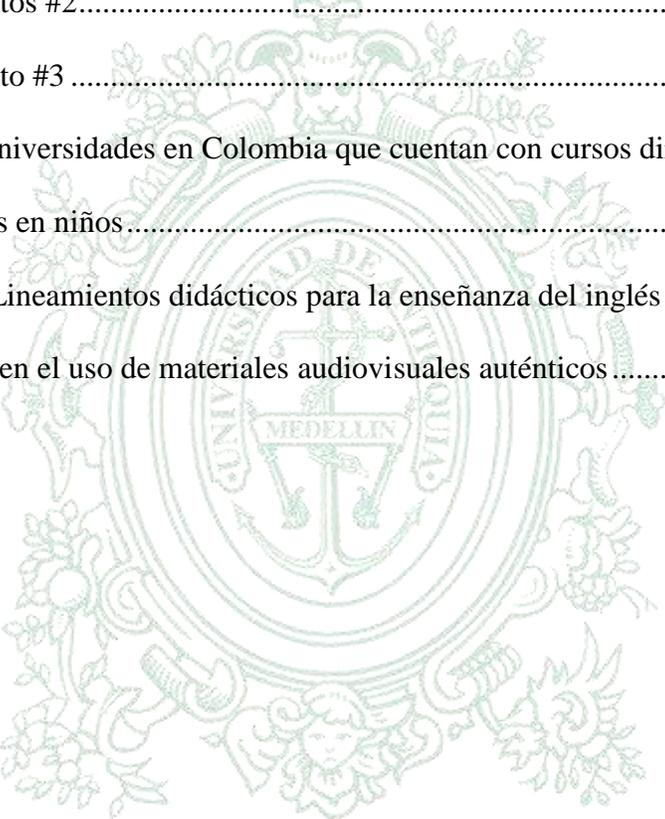


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado a padres de familia	173
Anexo 2. Instrumento #1	174
Anexo 3. Instrumentos #2.....	174
Anexo 4. Instrumento #3	174
Anexo 5. Lista de universidades en Colombia que cuentan con cursos dirigidos a la enseñanza del inglés en niños.....	174
Anexo 6. Cartilla "Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos.....	177



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

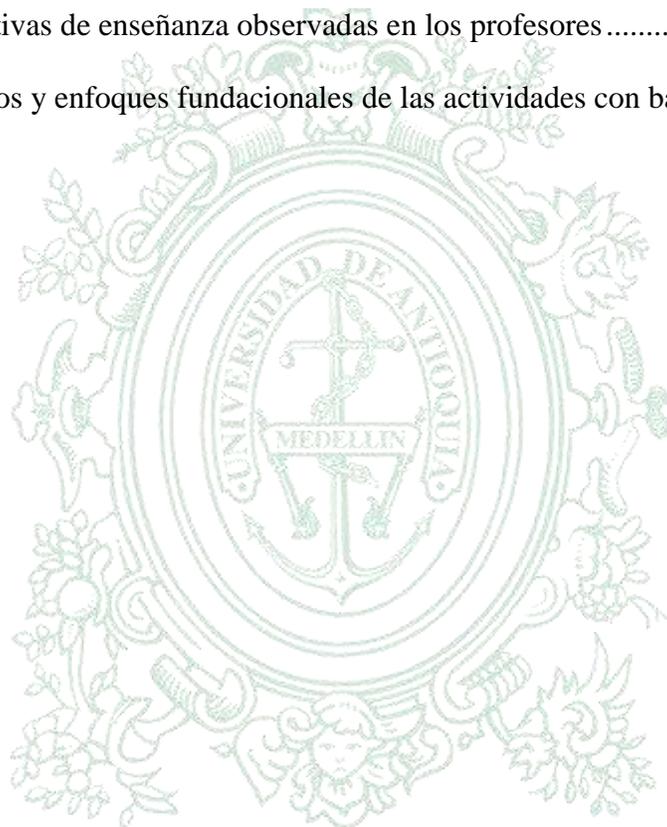
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de resumen: Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	64
Tabla 2. Sistema categorial: Categorías predeterminadas	79
Tabla 3. Sistema categorial: Categorías emergentes	80
Tabla 4. Esquema de presentación de resultados	82
Tabla 5. Lista de universidades en Colombia que cuentan con cursos dirigidos a la enseñanza del inglés en niños.....	93



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Estimulación de las dimensiones del desarrollo con base en las actividades apoyadas en materiales	86
Gráfico 2. Perspectivas de enseñanza observadas en los profesores	95
Gráfico 3. Principios y enfoques fundacionales de las actividades con base en materiales	95



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Introducción

El Internet, así como los computadores portátiles, las tabletas y los teléfonos de última generación han transformado nuestras vidas y sus usos telecomunicativos han sido superados por la transferencia de datos y la producción de audio y video. Es así como las TIC han permeado el ámbito educativo y se han convertido en un medio para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y en un motor generador de cambios y transformaciones pedagógicas. Así lo afirman Rodríguez (2006), quien señala que se nos ha mostrado tal advenimiento tecnológico como toda una tecnoutopía que cambiará al mundo definitivamente y Roga (2012), quien por su parte ratifica que “está comprobado que el uso apropiado de herramientas enriquece, sin lugar a dudas, el trabajo docente y el aprendizaje”.

A su vez, la incursión de las TIC a la vida de los adolescentes y niños es cada vez más pronta y el aprovechamiento de sus conocimientos previos sobre las TIC en la escuela podría generar renovaciones en el aprendizaje de áreas curriculares (Buckingham, 2010) reduciendo de esta manera la llamada nueva brecha digital. No obstante, la disminución de esta llamada brecha digital yace en la mediación vista tanto como proceso y como resultado (Pruitt y Kressel, 1989), es decir, en la actividad articuladora del profesor, la construcción del aprendizaje del estudiante y la generación de canales de las TIC (Roga, 2012), ya que “la sola presencia del “artefacto” tecnológico no producirá espontáneamente tal conocimiento” (Cabrera, 2010).

Pese al favorable panorama tecnoutópico y a la velocidad de las transformaciones tecnológicas, nos encontramos con que los profesionales de la educación aún tienen asuntos pendientes en cuanto a la relación entre educación y TIC (ORELAC, 2010) además, la investigación académica no logra estar a la vanguardia con una producción de estudios empíricos suficiente sobre el tema (Castells, 2000). Esto se debe a que la integración de las TIC no implica simplemente la incorporación de recursos tecnológicos. Incorporar herramientas tecnológicas, sin plantearse previamente su necesidad, modo de uso y objetivos, podría ser inútil e incluso traer resultados contraproducentes (SITEAL, 2014). Aún no sabemos lo suficiente sobre procesos que integren las TIC a la educación. La implementación de tecnologías del siglo XXI a las prácticas de enseñanza del siglo XX sólo truncará la efectividad de la enseñanza (OCDE, 2015); es decir, “no es posible desarrollar competencias para los profesionales de mañana, con las tecnologías de hoy y las prácticas pedagógicas de ayer” (Castellanos, 2015).

La adquisición del inglés, entendida esta como enseñanza y aprendizaje del mismo, ha sido una de las áreas que se ha caracterizado por estar a la vanguardia en el uso de las TIC, es por esta razón que las ha integrado desde los años 60 en su praxis y las ha conjugado en su evolución teórica-práctica. No obstante, dado que para algunos contextos educativos de nuestra sociedad, la incursión de las TIC a la enseñanza del inglés se ha dado por sentada, la mayoría de las investigaciones realizadas al respecto se han basado exclusivamente en el estudio de su efectividad. Algunas perspectivas críticas como las de Neil Selwyn (2015), por el contrario, han comenzado a cuestionar tales tipos de investigación cuyos propósitos han sido meramente instrumentales; por su parte, el autor ha replanteado el uso de las tecnologías en la educación y ha mostrado una preocupación por la forma cómo las estamos

utilizando y qué implicaciones tiene su introducción a ciertas sociedades, es decir, no sólo mostrando sus aspectos positivos, sino también los negativos y los aspectos que se quedan en medio. Selwyn (2015) propone, entre otros criterios, que para un estudio crítico se deben producir análisis detallados y contextualizados; es por esta razón que el contexto para esta investigación se convierte en la característica clave para la realización de resultados precisos y detallados, ya que el contexto estudiado – grupos de preescolar provistos de clases de inglés como lengua extranjera – ha despertado poco interés en el desarrollo de investigaciones de carácter cualitativo que pretendan aportar a la enseñanza del segundas lenguas apoyadas en TIC.

El preescolar, período caracterizado por una edad determinada – de cinco a seis años de edad – donde se ofrece una educación preocupada por el desarrollo integral de todos los aspectos del ser humano, ha sido también foco del desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, existe una falta de investigaciones que apoyen el trabajo del profesor de inglés en tanto mediador de tecnologías en su clase. Si bien se pueden encontrar numerosos trabajos relacionados con el uso de tecnologías en el preescolar, asimismo puede apreciarse una deficiencia en la convergencia de estos temas: La enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE), el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la etapa del preescolar, y es de suma importancia aportar al desarrollo de dichas investigaciones para apoyar el trabajo al que el profesor se está enfrentando en la actualidad en esta etapa escolar.

Planteamiento del problema y justificación

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) o como segunda lengua (L2) ha mostrado interés en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las ha conjugado en sus teorías desde los años 60 a través de diferentes estrategias, enfoques, metodologías y didácticas. Estudios de la UNESCO (2004) junto con otras pesquisas del Consejo de Europa (2002) han llegado a la conclusión de que el profesor es un eje central y decisivo en el proceso de incorporación y uso de las TIC en la clase de inglés como LE o L2; no obstante, los profesores aún encuentran difícil cómo y en qué medida pueden integrar tales tecnologías en configuraciones escolares y extraescolares. De lo anterior podemos decir que el uso de las TIC influye directamente las prácticas de los profesores y convierte dicha articulación tanto en un riesgo como en un desafío. Con el fin de contribuir al estudio de las prácticas para la enseñanza del inglés apoyada en TIC, tanto el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) como otras instituciones internacionales han publicado diferentes directrices acerca de la convergencia entre enseñanza y tecnología.

Han existido cuatro importantes iniciativas asumidas por el gobierno colombiano para el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Usma, 2009); dos de estas iniciativas prevalecen en la actualidad y dan origen a numerosas estrategias. Éstas son la emisión de la serie Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros desarrollada por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN, que obedece a la Ley 115 de 1994, artículo 78, y la adopción del Marco común europeo de referencia para las lenguas bajo el decreto 3870 (2004). Por un lado, los lineamientos han servido de base a los

procesos curriculares llevados a cabo escolarmente para su orientación pedagógica plasmada en el Proyecto educativo institucional (PEI), por el otro, el marco ha sido de ayuda para el diseño de políticas que reglamentan aquellos procesos curriculares y extracurriculares con el propósito de estandarizar los estatutos para la enseñanza de las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Tanto en el uno como en el otro, la preocupación por integrar las TIC a la práctica educativa se ve reflejada en su afán por desarrollar competencias digitales transversalizadas a la enseñanza de las lenguas, sirviendo de medio para la obtención de resultados (MEN, 1994; MCER, 2002).

Además de estas directrices, diversas investigaciones especialmente experimentales han sido llevadas a cabo con relación a la integración de TIC en la clase de inglés en diferentes poblaciones; estableciendo, principalmente, la medida de efectividad que las TIC puedan ofrecer al escenario educativo. Sin embargo, en la gran mayoría de estas investigaciones las poblaciones estudiadas han comprendido grupos de adultos, ya sea del uno o del otro género. Pocas pesquisas han centrado sus preguntas investigativas en problemas que abarquen poblaciones de niños y jóvenes. Por lo tanto, es también necesario analizar las implicaciones de la edad frente al aprendizaje de una lengua extranjera, ya que se trata del periodo etario más propicio para tal aprendizaje. Como lo expone Nunan (2010), la etapa pre-operacional que abarca de los 2 a los 7 años ofrece escenarios de aprendizaje que pueden ser aprovechados ya que después de la niñez es menos probable adquirir una lengua de forma fluida; así lo corrobora Abrahamsson (2009).

Como respuesta a la necesidad de acoger a los niños dentro de un plan nacional de educación inicial, la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN,

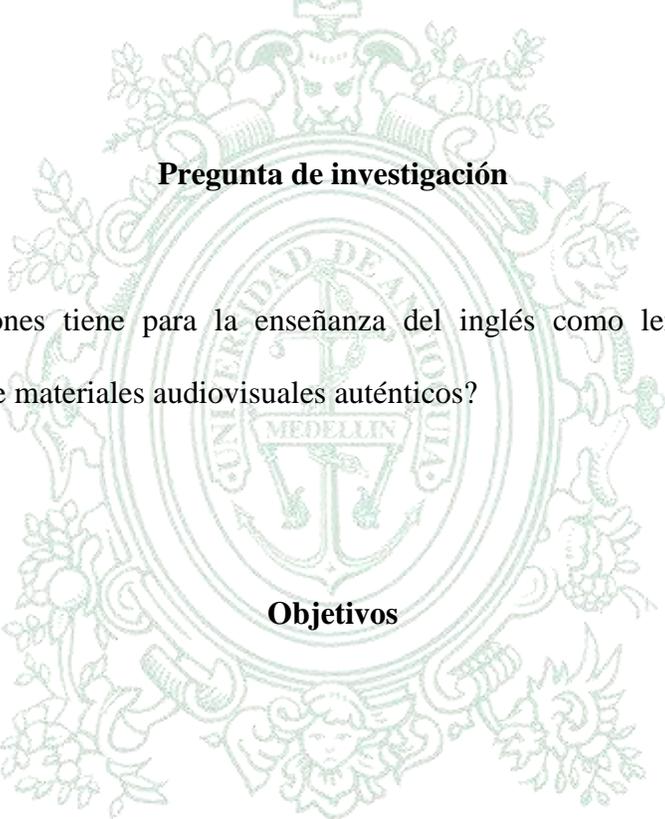
publica también la serie Lineamientos curriculares para preescolar que comprende una serie de orientaciones que ayudan a las instituciones educativas del país a ejercer los procesos curriculares en dirección al mejoramiento de la calidad de la educación en dicho período escolar. Estos lineamientos se fundamentan en la concepción de un niño protagonista de su aprendizaje y en todas sus dimensiones de desarrollo (MEN, 1994). Sin embargo, es evidente que no existe una visible preocupación por la enseñanza de un idioma extranjero o por una mediación tecnológica.

Uno de los grandes problemas que enfrenta la enseñanza del inglés apoyada en TIC es la elección y el uso de materiales (Arias, 2011). Los materiales auténticos, recursos producidos por nativos de la lengua para comunicar mensajes reales y no con propósitos educativos (Benavent & Penamaria, 2011; Ghaderpanahi, 2012, 2012; Thomas, 2014), han sido recursos utilizados para acercar a los estudiantes del inglés como LE al lenguaje auténtico. Su efectividad también ha sido foco de interés de investigaciones en países donde el inglés se enseña tanto como LE como L2. Dados los resultados positivos de los estudios, diferentes materiales auténticos han sido igualmente abordados por diversos estudios y aquellos producidos en formatos audiovisuales se han convertido en potencializadores de diferentes habilidades de la lengua, como lo son la producción de vocabulario y la comprensión de escucha. Blandón (2015) y Duque, Mejía, & Mitchell (2011) han realizado investigaciones en el país en las cuales se otorga relevancia a la incorporación de este tipo de materiales en la enseñanza del inglés. Aun así, investigaciones que se ocupen de la integración de estos materiales, particularmente en la etapa del preescolar, no abundan.

En mi experiencia como profesora de inglés como LE desde el año 2008, he encontrado que el uso de materiales auténticos es fundamental para la enseñanza en niños de preescolar. Al tratarse de materiales de su conocimiento, generalmente previo, se muestran más motivados, identifican con mayor facilidad el vocabulario que ha sido estudiado previamente, participan activamente en las actividades guiadas alrededor de dichos materiales y manifiestan gusto y disfrute en las clases donde se ha utilizado este material. Sin embargo, y compartiendo las aseveraciones de la UNESCO, encontrar el momento adecuado para implementar un material, diseñar o hallar las actividades antes, durante y después para la utilización del material, buscar el material adecuado para abordar un objetivo específico y alcanzar los logros planteados es una tarea de gran dificultad en preescolar, que oficialmente sólo tiene el apoyo de los lineamientos curriculares del MEN y de las directrices establecidas por el Marco común europeo de referencia para las lenguas como orientación en la práctica educativa.

El uso de las TIC, y para este caso particular, el uso de materiales auténticos en la enseñanza de lenguas se ha convertido en una oportunidad para redefinir los principios pedagógicos que rigen nuestras prácticas educativas (MEN, 1994). No obstante, pese a los esfuerzos del MEN y del Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (MINTIC) por ofrecer lineamientos que orienten al profesor en su práctica; de las numerosas investigaciones cuantitativas que determinan la efectividad del uso de las TIC y del Marco común europeo de referencia para las lenguas acogido por el MEN en 2005 (Usma, 2009), son necesarios estudios de carácter cualitativo que analicen las implicaciones del uso de las TIC en la enseñanza del inglés como LE en preescolar, estudios que ahonden en los componentes comprometidos en la enseñanza del inglés

apoyada en TIC, que indaguen por los roles de los participantes involucrados y que describan el contexto específico en el que se enseña. De esta manera, la pregunta que se plantea esta investigación es: ¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar, el uso de materiales audiovisuales auténticos?



Pregunta de investigación

¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar, el uso de materiales audiovisuales auténticos?

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación preescolar apoyada en materiales audiovisuales auténticos.

Objetivos específicos

Identificar y describir características de la práctica educativa de algunos profesores de inglés como lengua extranjera en preescolar, apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos.

Reconocer el papel de los materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momentos de la clase de inglés como lengua extranjera en educación preescolar.

Formular algunos lineamientos didácticos que orienten la enseñanza del inglés en preescolar utilizando materiales audiovisuales auténticos.

Antecedentes

La revisión de literatura fue realizada utilizando los tres descriptores que enmarcan la temática de esta investigación: La enseñanza del inglés (*English teaching*), la educación preescolar (*preschool*) y el uso de materiales auténticos (*authentic material*). Los tres descriptores y algunos sinónimos o términos relacionados de los mismos fueron utilizados en las bases de datos EBSCO, Dialnet y ERIC. La búsqueda fue realizada en inglés y español y se aplicaron criterios de búsqueda que filtraron los resultados por año de publicación – los últimos 10 años, por tipo de fuente – tesis de maestría, tesis de doctorado y artículos de revista científica, y por referencias de texto completo.

La búsqueda en español arrojó sólo dos referencias representativas, por lo que fue necesario hacer búsquedas directamente en revistas especializadas y en Google Académico. La búsqueda en inglés, por el contrario, arrojó un gran número de fuentes; no obstante, todas las referencias representativas fueron seleccionadas en la base de datos ERIC; en los otros dos motores de búsqueda no se obtuvieron resultados satisfactorios. Pese a la numerosa documentación obtenida, algunas de las referencias fueron descartadas por no

cumplir con los criterios temáticos de la investigación presente o con los criterios de delimitación que se mencionaron anteriormente.

Hasta la fecha y según las referencias revisadas hasta el momento, tanto las tesis como los artículos encontrados dan cuenta de una situación importante que sirve como base contextual para el análisis de las reseñas aquí descritas. La enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) o como segunda lengua (L2) se ha preguntado sobre el uso de materiales auténticos y su implementación desde los años ochenta (Duque et al., 2011); no obstante, esta preocupación por su uso dentro de la clase de inglés se ha centrado principalmente en la pregunta por la efectividad; esta tendencia se ha plasmado en investigaciones mayormente experimentales de carácter cuantitativo. A partir de las publicaciones analizadas, algunos autores que avalan el uso de materiales auténticos ya sea como facilitadores en el desarrollo de habilidades específicas de la lengua o como generadores de motivación y participación activa de los estudiantes son Akdemir, Barin, & Demiroz (2012); Bahrani & Sim (2012); Benavent & Penamaria (2011); Coppens, Rico, & Agudo (2013); Duque et al. (2011); Ghaderpanahi (2012); Gil (2008); Guo (2012); Huang, Tindall, & Nisbet (2011) y Thakur (2015). Los trabajos de dichos autores pueden ser a su vez clasificados en dos grupos, publicaciones que han analizado la efectividad de materiales auténticos en formato oral o audiovisual y publicaciones que han estudiado la efectividad de materiales auténticos en formatos escritos con efectos en la habilidad de lectura. Algunas de las publicaciones, sin embargo, desarrollan sus estudios a partir del uso general de materiales auténticos.

Vijai Singh Thakur de la Universidad de Dhofar en Omán, hace hincapié en el uso de materiales auténticos para la enseñanza del inglés como LE y como L2. Para ello escribe un artículo publicado en el 2015 que se propuso demostrar cómo los chistes, las anécdotas, las historias y situaciones y las tiras cómicas pueden ser explotadas efectivamente como materiales suplementarios para avivar la atmósfera de la clase de inglés y asegurar motivación y participación por parte de los estudiantes. El artículo hace una detallada descripción de los materiales auténticos mencionados y enumera una serie de actividades que pueden realizarse según el material. La conclusión a la que llega el autor alude al uso de dichos materiales, ya que proveen una base para el uso de lenguaje real significativo a través de contenidos interesantes y contenidos más amplios, lo que lleva a los estudiantes a sentirse motivados y a participar activamente (Thakur, 2015).

En Chile, Catherine Thomas, magister en la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas, publica en 2014 un artículo sobre el tema. El artículo se enmarca en el estudio de los materiales auténticos y tiene como objetivo dar una descripción de las categorías de los materiales auténticos y ayudar en la elección de éstos para ser utilizados en la clase de inglés como LE de forma local y relevante. Se hace además una definición de lo que son los materiales auténticos y cómo éstos responden a la hipótesis de Krashen y Terrell (1983) sobre el *input* y a los principios de R. Ellis (2008) sobre el *output*. Algunas de las conclusiones a las que llegó la autora exponen cómo estos materiales enriquecen la enseñanza del inglés como LE cuando éstos son relevantes al contexto y cuando son utilizados para comunicar significado e información (Thomas, 2014).

Otro de los trabajos a favor del uso de materiales auténticos como medio para la adquisición de una L2 fue escrito por Xulian Coppens en el año 2013. El artículo, cuyo objetivo fue mirar el rol de los blogs como facilitadores para el uso de materiales auténticos y su impacto en la adquisición de la lengua, hace una detallada caracterización de 17 blogs educativos seleccionados según su ranking, todos estos dirigidos a la enseñanza del inglés como LE. Se analizó el contenido de cada uno de los blogs encontrando grandes porcentajes de material auténtico alcanzando un 100 por ciento en algunos de ellos, lo que les llevó a concluir que estos sitios web proveen un acceso directo a los artefactos culturales contemporáneos auténticos tomados de la lengua que está siendo estudiada. Concluyen además que los blogs son excelentes herramientas para la enseñanza y para compartir experiencias de la práctica educativa (Coppens et al., 2013).

De la misma manera, Leila Ghaderpanahi desarrolla un estudio descriptivo en el año 2012 apoyando la idea de que el uso de materiales auténticos facilita el aprendizaje del inglés como LE, especialmente la habilidad de la escucha, habilidad que se ha distinguido por ser la más difícil de adquirir. El estudio, cuyo objetivo fue examinar la influencia de los materiales auténticos orales en la habilidad de la escucha, fue efectuado en una población de 30 mujeres estudiantes de psicología que estudiaban inglés como LE en la Universidad de Al-Zahra al norte de Teherán en Irán. El método utilizado tuvo como instrumentos la entrevista, la observación de clase y la toma de notas. Se realizó además la prueba de suficiencia IELTS (Sistema Internacional de prueba del idioma inglés) como pre-test y como post-test. Con base en los resultados de las pruebas y en el análisis de los datos, el estudio llega a la conclusión de que el uso de materiales auténticos orales parece indicar un progreso en la comprensión auditiva de estudiantes de inglés como LE. Además, la

implementación de dichos materiales prepara a los estudiantes a la escucha en la vida real fuera del salón de clase, de esta manera propone que su uso debería ser necesario (Ghaderpanahi, 2012).

Otro trabajo que reafirma el uso de contenidos auténticos escritos, en este caso artículos de periódicos, es el escrito por Ahmet Akdemir en el año 2012. El autor, perteneciente a la Universidad de Erzincan en Turquía, se propone con su texto determinar si los artículos de periódicos actuales pueden ser utilizados como material de conversación en la clase de inglés como LE, ya que incluyen los patrones del lenguaje más actuales y vigentes. El estudio cuasi-experimental fue llevado a cabo en la Escuela Vocacional de Turismo y Servicios Hoteleros de la Universidad de Erzincan a 38 estudiantes. El procedimiento comprendió un test inicial de competencia de la lengua y cuatro test parciales aplicados durante el curso de diez semanas donde se utilizaron 8 artículos de periódicos diferentes. Al finalizar el análisis de los datos, el artículo concluye aseverando que dicho material auténtico es uno de los más apropiados para trabajar la lengua hablada, así como para ver los patrones y los modismos vigentes de la lengua (Akdemir et al., 2012).

En conjunto con estos trabajos, esta pesquisa basada en el uso de materiales auténticos escritos, es decir, de textos auténticos, se ha propuesto investigar el impacto de estos materiales como principal recurso para la lectura extensa. Este estudio cuantitativo, desarrollado en Taiwan por Siao-cing Guo, de la Universidad Nacional de Negocios de Taipéi, se realizó a 50 estudiantes divididos en dos grupos, uno experimental y otro de control. Los instrumentos utilizados fueron 10 materiales de lectura *on-line*, un simulacro de la prueba de suficiencia TOEIC (Test de inglés para comunicación internacional)

utilizado como pre-test y post-test, una encuesta de opinión y observación de clase. Se implementó el pre-test para determinar el nivel de suficiencia inicial y se desarrolló un curso de tres meses donde el grupo experimental fue instruido para el uso de materiales de lectura auténticos. A partir del análisis de los resultados del post-test y demás datos, se llega a la conclusión de que el uso de textos auténticos como principal recurso para la lectura extensa genera un avance significativo en la adquisición de vocabulario; aunque la adquisición de gramática no muestra mejoras. Además, los estudiantes dicen experimentar progreso en su conocimiento, comunicación y otras habilidades de la lengua dado que los materiales auténticos los expone a un uso real de la lengua haciéndolo más interesante y relevante (Guo, 2012).

Otro estudio realizado por Thaer Bahrani, miembro de la Universidad Malaya de Malasia y de la Universidad Islámica de Azad de Irán, fue ejecutado en un grupo de 60 estudiantes de enseñanza de inglés como L2 con un nivel básico de inglés. El objetivo de esta pesquisa cuantitativa fue determinar en qué medida tres materiales auténticos mejoraban la suficiencia de la lengua en los participantes. Se conformaron tres grupos de estudiantes que realizaron un curso de inglés de 10 semanas utilizando videos noticiosos, videos de dibujos animados y películas, respectivamente. Además, se realizaron dos pruebas IELTS como pre-test y post-test. Luego del análisis de los datos, tres hallazgos importantes fueron expuestos. En contraste a investigaciones anteriores en el área, una de las conclusiones de la investigación fue refutar el uso de videos noticiosos como material auténtico que ofrece un *input* que pudiese favorecer el aprendizaje de estudiantes de niveles básicos; según las estadísticas del estudio, ninguna diferencia significativa fue vista en el pre y post-test. No obstante, el uso de dibujos animados y películas si muestra resultados

positivos. La implementación de ambos materiales auténticos indica que los estudiantes se ven más interesados y motivados en el proceso de aprendizaje y muestran avance en su nivel de lengua dado que su filtro afectivo es bajo y les permite más recordación. Lo más importante a tener en cuenta para el uso de estos programas audiovisuales, fuentes importantes de lenguaje auténtico, es que deben ser seleccionados cuidadosamente para lograr resultados positivos, dice el autor (Bahrani & Sim, 2012).

Otro estudio que apoya el uso de materiales auténticos dentro de la clase de inglés, en este caso en particular, como L2, es el escrito por Jiuhan Huang en 2011. El artículo reporta la investigación realizada a un grupo de 30 profesores de inglés de Estados Unidos, todos ellos profesionales del área, con el fin de examinar el tipo de materiales y actividades auténticos que los profesores de inglés como L2 utilizan y consideran exitosos en sus clases. El estudio realizó un cuestionario desarrollado para la investigación y los datos producidos fueron analizados bajo técnicas cualitativas. A partir del análisis de los cuestionarios, el estudio hace una descripción de las actividades y los materiales auténticos que los profesores consideran son los más efectivos para la enseñanza; éstos fueron divididos en cinco categorías o temáticas que describen a su vez actividades relacionadas con un tema. Algunas de las conclusiones a las que llegaron los autores fue manifestar que un único uso del enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT), teniendo como base el uso de materiales auténticos, no asegura un aprendizaje significativo y efectivo en estudiantes adultos de inglés como L2. No obstante, cuando tales materiales están enfocados en las necesidades y objetivos de los estudiantes, la motivación y el éxito se ven favorecidos (Huang et al., 2011).

En consonancia con los trabajos anteriores, Gabriela Benavent, de la Universidad de Salamanca, escribe para el año 2011 un artículo que ofrece un repaso de las diferentes opiniones a favor y en contra del uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP) y con propósitos académicos (EAP). Luego de mostrar ambos puntos de vista y de citar diferentes autores que trabajan el tema, la autora concluye asentando que los materiales auténticos son herramientas importantes en la enseñanza del inglés con propósitos específicos dado que motivan a los estudiantes si los materiales están relacionados con su contexto real y los inmerge en específicas áreas de la lengua estudiada en donde los estudiantes requieren práctica (Benavent & Penamaria, 2011).

Otro artículo, escrito por J. Rucynski en el año 2011, se ha propuesto ofrecer ideas para usar *Los Simpsons* como recurso de material cultural de enseñanza auténtico en estudiantes de inglés como LE. El autor se ha centrado en describir cómo esta serie animada americana puede ayudar a introducir contenidos culturales en la enseñanza del inglés, ya que, como lo afirma el autor, la actividad del profesor además de la de instruir, es también la de mediar entre culturas. El artículo, luego de hacer una descripción de los desafíos a los que un profesor se enfrenta al momento de usar esta serie, ya sea por su avanzado contenido cultural, por su vocabulario especializado o por su contenido humorístico, ofrece una serie de ideas de uso para poder sobrellevar tales desafíos. Como conclusión, el autor insiste en que a pesar de las dificultades que el uso de este material pueda conllevar, una planeación cuidadosa que aborde un antes, durante y después de su implementación hará de la serie un recurso accesible para los estudiantes. Adicionalmente, este acceso a *Los Simpsons* mejorará su alfabetización cultural y su comunicación con los nativos de la lengua (Rucynski, 2011).

Otra investigación fue realizada por Rodrigo Arias Duque, perteneciente a la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia en el año 2011. Su objetivo principal fue demostrar cómo la instrucción y exposición de materiales auténticos logran en estudiantes de lenguas extranjeras (inglés, para este caso) un mayor desarrollo de la comprensión de escucha y del vocabulario productivo a nivel escrito. El estudio, cuyos principios teóricos se caracterizaron por ver el proceso de enseñanza/adquisición de la lengua como un proceso de comunicación holístico, se lleva a cabo en un curso de extensión de la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia, donde dos grupos, uno experimental y otro de control, fueron puestos a prueba. Se realizó un pre-test para determinar el nivel inicial de los estudiantes, se entrenaron dos profesores para enseñar sus cursos, uno utilizando materiales auténticos y el otro, materiales graduados. Al finalizar el semestre, se realiza un test y se analizan los datos. El autor concluye a partir de las diferencias encontradas en los resultados que el uso de materiales auténticos favorece notablemente el desarrollo de la comprensión de escucha y la producción de vocabulario productivo bajo la metodología basada en tareas. No obstante, señala la importancia de una selección adecuada tanto de las tareas como de los materiales, los cuales deben estar dirigidos a las necesidades de los estudiantes (Duque et al., 2011).

En contraposición a lo planteado por los autores ya citados y sus trabajos anteriormente reseñados, otros como Nematollahi & Maghsoudi (2015) no comparten la idea de que el uso de materiales escritos auténticos sea un factor favorecedor del aprendizaje del inglés como LE o L2 pues según sus estudios no hay diferencias sustanciales en su implementación. Otras publicaciones establecen más bien una relación imparcial sobre su

implementación sin tomar ningún partido al respecto, señalando que su uso debe ser complementario, no puede ser un reemplazo de los materiales graduados (Seunarinesingh, 2010).

Así pues, en contravía con lo que se ha venido escribiendo hasta el momento, Nematollahi y Maghsoudi de la Universidad Islámica de Azad y de la Universidad Farhangian de Irán respectivamente, han abordado el tema del uso de materiales auténticos desde un punto de vista que aún no se había tratado con mayor profundidad. Para el 2015, los autores desarrollan una investigación donde el objetivo es determinar si la autenticidad de un material tiene algún efecto en la retención y recordación del vocabulario de estudiantes intermedio-superiores de inglés como LE de nacionalidad iraní. El estudio se desarrolla en una muestra de 74 estudiantes adultos a los cuales se les suministra cuatro diferentes instrumentos: Tres textos no auténticos junto con tres textos auténticos, la prueba de suficiencia PET (Test preliminar de inglés), un test de vocabulario y una lista de 30 términos. Luego de hacer una descripción tanto de las ventajas como de las desventajas del uso de textos auténticos y de realizar el procedimiento utilizando todos los instrumentos mencionados, Nematollahi y Maghsoudi han llegado a la conclusión de que el uso de textos auténticos y no auténticos no influye en la retención de vocabulario; es decir, el uso de textos auténticos no ofrece diferencias significativas respecto de los textos no auténticos (Nematollahi & Maghsoudi, 2015).

Independientemente de las posiciones que toman todos los autores citados hasta ahora, Krishna Seunarinesingh de la Escuela de Educación de la Universidad del Oeste de las Indias escribe un trabajo que no se inclina hacia el uso o no uso de materiales auténticos,

sino que señala una intermediación de éstos para la enseñanza del inglés como segundo dialecto (D2) dado que esta isla Caribeña tiene como primer dialecto (D1) el Creole inglés de Trinidad que comparte lexicones muy similares con el inglés estándar. La autora realizó un estudio de caso a tres profesores de primaria de Trinidad y Tobago haciendo uso de entrevistas y de observación de clase, la cual tuvo una duración de 48 horas divididas en tres períodos escolares. Tras el análisis de los datos, la autora plantea una discusión donde establece que los profesores hicieron uso de materiales de la vida real caracterizados por tratar eventos actuales; no obstante, asegura la autora que un texto de la vida real no implica autenticidad. Además, luego de ver que los participantes del estudio enfocaron el uso de los materiales para la enseñanza de sintaxis y léxico, cuando se consideraba aún más necesaria la enseñanza de la morfología (dadas las condiciones de los dialectos 1 y 2), el estudio sugiere que el uso de materiales auténticos puede ser efectivo para la enseñanza del lenguaje si los profesores tienen buenas fundamentaciones conceptuales del lenguaje (Seunarinesingh, 2010).

Además de los trabajos expuestos anteriormente, fue encontrado otro grupo de publicaciones que aunque no se centraron en describir las implicaciones del uso de materiales auténticos, sus fundamentos teóricos recomendaban de una u otra forma la inclusión de estos materiales a estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza del inglés como LE o L2. Estos trabajos se centraron entonces en aspectos metodológicos de la enseñanza de la lengua como la implementación de enfoques como el CLILL (Aprendizaje integrado de contenido e idioma) o CBI (Instrucción basada en el contenido) (Blandón & Darío, 2015), o en la enseñanza de la lengua con base en el juego (Meyer, 2013), en los

videos (Sarani, Behtash, Arani, & Moslemi, 2014), y en los cuentos (González & Inés, 2010).

Rubén Darío Cano Blandón, profesional en lenguas y especialista en didáctica de la Universidad Pontificia Bolivariana, escribió como tesis de maestría en 2015 un informe de investigación cualitativa con principios constructivistas que se ha centrado en la aplicación de la metodología CLILL en un contexto colombiano, específicamente en un colegio del sector privado de Medellín. La investigación se ha propuesto cuatro objetivos: Determinar cómo los profesores de contenido dictan sus clases en inglés, encontrar si los profesores de contenidos han sido preparados para dicha metodología, examinar la entrega de los contenidos bajo los principios de la metodología CLILL y, proponer algunas estrategias que puedan mejorar la implementación de la metodología.

El autor realiza un estudio de caso a tres profesores del colegio. Hace uso de encuestas, observación de clase y entrevistas. Luego del análisis de los datos, el estudio concluye afirmando que la implementación de instrucciones basadas en el contenido ha presentado problemas dada la poca capacitación en el área, lo que se traduce en que los profesores de contenido no establecen como una de sus prioridades la enseñanza de la lengua. Otro aspecto tratado en las conclusiones es la metodología que los profesores de contenido usan para dictar sus clases en inglés, donde se puede evidenciar el limitado acceso a materiales auténticos y a ayudas visuales que pueden ayudar al estudiantes a una mejor comprensión (Blandón, 2015).

De forma bastante detallada, el estudio realizado por el profesor Abdullah Sarani, de la Universidad de Sistan y Baluchestan, ubicada en Irán, hace referencia al uso de videos para la enseñanza del inglés como LE o L2. El objetivo de la investigación fue estudiar la efectividad de la instrucción de tareas basadas en video como fortalecedora de la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como LE en un nivel pre-intermedio, todos ellos iraníes. La pesquisa experimental se realizó a dos grupos de participantes, cada uno de 20 estudiantes, uno de ellos el grupo experimental y el otro de control. Los materiales utilizados fueron algunos video-clips, tareas basadas en los videos y dos test – uno pre y otro post. Uno de los grupos fue estudiado bajo el uso de materiales solamente auditivos, mientras que el otro grupo fue estudiado bajo el uso de videos. Tras una minuciosa descripción de la revisión de literatura donde la importancia de enseñanza de la lengua basada en tareas (TBLT) toma un papel importante, la investigación describe la metodología que se siguió. Ésta comprendía tres momentos, uno pre-tarea, donde los estudiantes fueron preparados con actividades de calentamiento introductorias al video; otro tarea, que consistía en ver el video cuantas veces fuese necesario, además se realizaron algunas actividades adicionales; y por último, otro post-tarea donde se realizaron preguntas de comprensión de escucha.

El análisis y la interpretación de los datos dieron cuenta de que los estudiantes parecían mostrar un avance positivo en su habilidad de comprensión de escucha cuando la clase se basaba en videos; sin embargo, la enseñanza de la comprensión de lectura basada en materiales auditivos no revelaba ningún avance positivo en los estudiantes. Algunas de las conclusiones a las que llegaron los autores fue afirmar que para los estudiantes de inglés como LE, ver una persona durante el acto comunicativo ayuda a *andamiar* su comprensión,

ya que el estudiante también puede hacerse uso del lenguaje corporal y la expresión facial decodificadas en el mensaje (Sarani et al., 2014).

Bente Meyer, profesora asociada de la Universidad de Aalborg, Copenhagen, publica en el 2013 un informe de intervención cuyo objetivo general fue discutir las implicaciones del rediseñamiento de la plataforma Mingoville.com para la enseñanza y el aprendizaje en preescolar y cómo ésta afecta la enseñanza y el aprendizaje basado en el juego. El estudio se enmarcó en una población mundial, con mayor énfasis en escuelas de Dinamarca. El artículo muestra un análisis del uso de la plataforma como proveedora de espacios para el aprendizaje de lenguas con el valor agregado que ofrece el juego. Espacios para encontrarse con la lengua y para producirla son oportunidades que ofrece el juego; sin embargo, el estudio señala que aspectos como la pedagogía, la educación y la retroalimentación por parte del profesor, la distribución de las lecciones y el progreso son también de gran importancia. Algunas de las conclusiones fueron plasmadas en una serie de recomendaciones para el diseño de materiales basados en el juego, donde se asegura que el aprendizaje basado en éste puede proveer al niño de más tiempo de interacción con la lengua (Meyer, 2013).

Para finalizar, fueron tenidos presentes algunos marcos, lineamientos y guías curriculares para preescolar y para lenguas extranjeras donde se evidencia la importancia de la alfabetización y el aprendizaje de la lengua oral en otro idioma.

Obedeciendo a la Ley 115 de 1994, artículo 78, la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, publica

la serie Lineamientos Curriculares para Preescolar que constituyen unas orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que sirven de apoyo para la fundamentación y planeación del área, además de constituirse en referentes que soportan la labor de cada institución. Estos lineamientos se fundamentan en la concepción de un niño protagonista de su aprendizaje y en sus dimensiones de desarrollo: La ética, la estética, la corporal, la cognitiva, la comunicativa, la socio-afectiva y la espiritual (MEN, 1994).

En aras de la misma ley y en vías con la adopción del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL), el MEN emite también la serie Lineamiento Curriculares para idiomas extranjeros, cuyo propósito es servir de orientación pedagógica para que los profesores del área se apropien de los procesos y del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y puedan asumir avances científicos y tecnológicos. Los puntos centrales del documento son: La contextualización, los elementos y enfoques del currículo, la formación continua del profesor de idiomas y las nuevas tecnologías en el currículo (MEN, 1994). Así mismo, para el 2006, se publican también los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés; guía que comprende los criterios públicos que determinan los niveles básicos de calidad a los que cada estudiante tiene derecho en el país.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación es un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa que ha unificado las directrices para la enseñanza y el aprendizaje en un contexto europeo. Su objetivo obedece al propósito principal del Consejo de Europa que define las

recomendaciones del Comité de Ministros: “Conseguir una mayor unidad entre sus miembros adoptando una acción común en el ámbito cultural” (Concejo de Europa, 2002).

El Instituto Albert Shanker, ubicado en la ciudad capital de los Estados Unidos, escribe un texto llamado Currículo para Preescolar. El texto, que cumple una función de guía práctica, describe lo que debe ser enseñado en esta etapa escolar. El desarrollo cognitivo en lenguaje, matemáticas y ciencia son las áreas desarrolladas a lo largo de este currículo. Este currículo afirma que numerosas investigaciones han sido ejecutadas sobre métodos de enseñanza en niños; sin embargo, los contenidos que deben ser enseñados en preescolar deben ser conocimientos fundacionales adquiridos a través de lecturas, discusiones, canciones, juegos, proyectos y otras oportunidades de aprendizaje activo. Posterior a una detallada descripción de los contenidos que deben ser comprendidos en un currículo para preescolar: Lenguaje oral, alfabetización, matemáticas y ciencia; el currículo concluye cómo los profesores de preescolar deben promover en aprendizaje de ciencias involucrándolos en investigaciones científicas, además, deben enseñar vocabulario sobre ciencia y proveer oportunidades para explorar con herramientas y materiales que se integren con las matemáticas y la alfabetización (*Preschool Curriculum*, 2009).

En el estado de Pensilvania, Estados Unidos, otra guía de estándares es desarrollada por la Oficina del desarrollo del niño y Educación inicial en el año 2009. El artículo tiene como objetivos principales informar a los profesores y administrativos sobre el currículo y la evaluación y guiar la selección de los materiales del programa y el diseño de las instrucciones. Además, informar a los padres sobre las expectativas propias a la edad de los estudiantes y, por último, proveer un marco común para el trabajo comunitario sobre el

currículo y las transiciones. A lo largo de la guía se describen diez áreas de aprendizaje: Enfoque de aprendizaje basado en el juego, expresión y pensamiento creativo, conocimiento general y pensamiento cognitivo, expresión y pensamiento matemático, tecnología y pensamiento científico, pensamiento de estudios sociales, desarrollo físico, bienestar y salud, lenguaje y alfabetización, relaciones para el aprendizaje y desarrollo emocional y social. Todas ellas con sus respectivos estándares, ejemplos y actividades de apoyo (*Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood*, 2009).

Para concluir, a la luz de los textos citados se puede apreciar una amplia preocupación por la efectividad del uso de materiales auténticos en la enseñanza de una LE o una L2 (para nuestro caso, inglés). Si bien algunos autores se oponen a la idea de uso de materiales auténticos, como ya fue descrito, hay autores que cooperan con el planteamiento de que éstos favorecen en algunos sentidos psicológicos el aprendizaje o la adquisición del inglés, así como hay otros autores que se centran en discriminar cuáles son los materiales auténticos que deben ser utilizados para potencializar el desarrollo de ciertas habilidades de la lengua. Igualmente se puede apreciar que casi todas las referencias citadas abordaron el tema desde una visión cuantitativa y en poblaciones adultocentradas. Se evidencia además un esfuerzo de algunos entes educativos por la estandarización y normalización de la enseñanza del inglés como LE en el país traducido esto en diferentes propuestas, modelos, estrategias y lineamientos donde existe una preocupación pedagógica y metodológica y, finalmente se aprecia también un cuidado por el mejoramiento de la calidad y de la reflexión pedagógica en la educación preescolar. Sin embargo, en tanto las tres áreas llevan consigo un afán de desarrollo, no existen referentes literarios y científicos que abarquen las

tres temáticas simultáneamente en función de una contribución a la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales auténticos.

Marco teórico

Adquisición de segundas lenguas

Adquisición de segundas lenguas y la dicotomía entre segunda lengua y lengua extranjera

Existen diversas y numerosas teorías sobre la adquisición de segundas lenguas. Desde los años 60, este campo de estudio ha venido alcanzando avances importantes en cuanto a la reflexión de su práctica educativa, como a la fundamentación teórica de la disciplina. Al hablar de enseñanza y adquisición del inglés como lengua extranjera, nos adentramos en las diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas (del inglés *SLA*), las cuales no deben ser confundidas con el proceso de adquisición de segundas lenguas (del inglés, *L2 acquisition*). “*SLA* consiste en una serie de teorías, perspectivas teóricas, hipótesis, marcos y generalizaciones sobre el modo cómo un estudiante de una segunda lengua crea y desarrolla un nuevo sistema de lenguaje” (Benati & Angelovska, 2016: 4). Por su parte, R. Ellis (2015) establece que “*SLA* es el estudio del cambio del conocimiento de una segunda lengua de un estudiante y de las causas de dicho cambio” (R. Ellis, 2015: Capítulo 1). Es por esta razón que la adquisición de segundas lenguas (*L2 acquisition*) es un fenómeno estudiado por las teorías de adquisición de segundas lenguas (*SLA theories*).

Ahora bien, ¿qué es una segunda lengua? R. Ellis (2015) expone que para las teorías de segundas lenguas, el término segunda lengua (L2) ha sido acuñado para designar cualquier lengua diferente a la primera. Con base en esto podríamos acordar que el término lengua extranjera (LE) está contemplado dentro de todas las teorías de segundas lenguas. Luego, la disonancia existente entre L2 y LE yace únicamente en la diferencia de contextos, debido a que la una ocurre en el lugar donde la lengua es predominantemente hablada por la sociedad en que se habita, y la otra sucede en el lugar donde la lengua predominantemente hablada no coincide con la lengua estudiada. A lo anterior, R. Ellis (2015) asiente que no puede darse por sentado que el proceso de adquisición de L2 o LE sean diferentes; ocurren quizá de la misma manera bajo condiciones y tiempos diferentes.

Asimismo, es común encontrar la diferenciación entre aprendizaje y adquisición. Para Krashen (1981) estos dos procesos consisten en desarrollos de lengua diferentes. La adquisición refiere el proceso donde se “toma” o se adquiere una lengua de forma natural; es decir, donde no existe consciencia del proceso de aprendizaje sino que ésta – la lengua – se desarrolla gracias a la inmersión contextual o instruida de la lengua. El aprendizaje refiere, por consiguiente, el mismo proceso pero en este caso intencional; es decir, donde existe un estudio consciente de la lengua.

No obstante, el estudio de estos procesos no comenzó desde un campo consolidado como adquisición de segundas lenguas, la investigación sobre este campo nace de diferentes disciplinas como lo son la enseñanza, la lingüística, la psicología y la sociología. Es por esta razón que la historia de la investigación en la adquisición de segundas lenguas toma diferentes matices según la disciplina que interviene en su estudio. De esto que

múltiples enfoques y metodologías hayan emergido en el transcurso evolutivo de su investigación. De acuerdo con Murado (2010), la gramática traducción, el método directo, el método audiolingüe, el enfoque nociofuncional, el enfoque comunicativo, el método situacional, el enfoque por tareas y el enfoque humanista son algunos de ellos. En la actualidad, prevalecen dos de gran trascendencia: La teoría del monitor de Stephen Krashen, cuyos planteamientos describen con precisión el fenómeno de adquisición de segundas lenguas en niños (Murado, 2010) y la gramática universal de Noam Chomsky.

A comienzos de los años 60, Chomsky se pregunta por la facilidad con la cual los niños producen oraciones gramaticalmente correctas sin haberlas escuchado con anterioridad, como respuesta a la pregunta propone la Gramática Universal (GU) definida como el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas. Este concepto constituye el núcleo de la teoría de la gramática generativo-transformacional, con la que Chomsky decide explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua. Para el año 1985, Krashen expone sus cinco hipótesis sobre la adquisición de segundas lenguas comprendida en lo que ha sido denominado la teoría del monitor, estas son: La diferencia entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del *input* y, finalmente, la hipótesis del filtro afectivo.

Adquisición de segundas lenguas en niños

Unos de los aspectos estudiados por las teorías de adquisición de segundas lenguas es la influencia de la edad ante el orden de adquisición, la velocidad y el consolidado final de la lengua meta. Desde los inicios del estudio de este campo del saber, se dio por sentado que desde menor fuese el aprendiente de la lengua, mayor éxito tendría en la adquisición de la

misma. Sin embargo, aunque existe algo de cierto en ello, investigaciones recientes han logrado discernir cuáles son los componentes que si aplican a esta conjetura.

Algunas de las conclusiones a las que Nunan (2010) y R. Ellis (2015) han llegado, afirman que el consolidado final de lengua se ve beneficiado cuando el aprendiente comienza su proceso de adquisición en una edad temprana, ya que son los niños los que logran consolidar un aprendizaje implícito de la lengua, cuando el adulto acude con mayor prontitud al aprendizaje explícito. A esto se debe que algunas investigaciones hayan demostrado que los aprendientes niños logren consolidar un acento más nativo que los adultos o incluso los adolescentes. Respecto a la velocidad de adquisición, Nunan de nuevo concuerda con R. Ellis al afirmar que los adultos aprenden con mayor rapidez que los niños en primera instancia. Esta velocidad se atribuye justamente al aprendizaje explícito del cual hacen uso los adultos y los adolescentes. La consciencia de su aprendizaje les permite además un proceso analítico de la lengua. Sin embargo, esta ventaja frente a los aprendientes de menor edad se refleja solamente en la morfología, sintaxis y gramática; los niños suelen tener mayor aptitud para la consolidación de la pronunciación y además logran alcanzar y sobrepasar los niveles alcanzados por los adultos. Por ende, la ventaja que los adultos muestran en la velocidad de aprendizaje, solo consiste en una ventaja inicial más no final (R. Ellis, 2015).

De acuerdo con el orden o ruta de adquisición, las investigaciones desarrolladas en la actualidad no han demostrado gran diferencia entre aprendientes menores o mayores. Por su parte R. Ellis (2015) pone en discusión el hecho de que en el primero la adquisición recae en un aprendizaje implícito, es decir natural, y en el segundo en un aprendizaje

explícito, es decir analítico, lo cual pudiese sugerir procesos de adquisición diferentes. Para concluir, Ellis comenta:

Desde una perspectiva teórica, la pregunta clave es *porqué* los aprendientes menores alcanzan mayores niveles de consolidación. Una posibilidad es que los aprendientes menores están mejores equipados para entablar un aprendizaje implícito y los aprendientes mayores recaen más en un aprendizaje explícito. El aprendizaje implícito es un proceso lento que requiere de una exposición masiva a la segunda lengua, luego no existe ninguna ventaja inmediata aparente para los aprendientes menores. De hecho, el aprendizaje explícito puede conducir a mayor éxito inmediato. No obstante, con el tiempo, el aprendizaje implícito lo supera, ya que es más probable que posibilite a los aprendientes a mayores niveles de competencia en la segunda lengua (R. Ellis, 2015, p. 53).

Si bien en la práctica educativa se hace uso de diversas teorías, en la actualidad las hipótesis de Krashen han marcado pautas importantes para la enseñanza del inglés en edades tempranas (Murado, 2010). Tanto la hipótesis del orden natural como la hipótesis del *input* se han convertido en importantes orientaciones para la práctica educativa de las lenguas en niños. Dulay y Burt (1973) señalan que los niños que están adquiriendo una segunda lengua tienden a adquirir algunos morfemas o funciones gramaticales primero que algunos otros, demostrando que tal proceso obedecía a un orden natural de adquisición como lo planteó Krashen, u orden de adquisición como lo establece Ellis (2015). Durante este proceso de adquisición de una segunda lengua se requiere estar expuesto a grandes cantidades de *input* (N. Ellis, 1996), refiriéndonos a *input* como las muestras orales o escritas del lenguaje meta (N. Ellis, 2015).

Locke, según Magee (1998), sostenía que “el lenguaje debería ser enseñado no por vías gramaticales, sino a través de la práctica y el ejemplo”; así pues el *input* se convierte en los modelos a los que se debe estar expuesto de manera oral y escrita al momento de adquirir una segunda lengua. Murado (2010) hace un listado de las características generales del aprendizaje en la educación infantil y dicha lista señala el proceso de *entender* reiteradamente. Esto establece una consonancia con la hipótesis de Krashen en cuanto a que la adquisición ocurre a partir del *input* recibido. La comprensión de aquello que se escucha y se lee determina entonces la adquisición de la lengua para este autor.

Al igual que Krashen, Chomsky (1965) plantea también otra teoría nativista que postula una capacidad innata del hombre para las lenguas. Este dispositivo innato con que todo hombre nace le permite producir al niño oraciones gramaticalmente correctas así él no haya sido presentado ante oraciones con dicha estructura. Si bien para Chomsky el *input* es ineludiblemente necesario para la adquisición de la lengua, este no produce la suficiente información para que el estudiante determine si la lengua producida es gramaticalmente correcta. Por esta razón, el componente social del *input* es otro aspecto esencial para que la adquisición ocurra (Chomsky, 1965). El autor señala entonces la necesidad de socialización del hombre con su entorno como otro estímulo importante para recibir *input* que desarrolle la actividad comunicativa.

De nuevo, toma aquí un importante sentido el *input* provisto en la socialización donde se encuentra el aprendiente y adquiere valor la afirmación de N. Ellis (2015) donde se

establece que el aprendizaje implícito al cual acuden los aprendientes menores requiere de una masiva exposición a la segunda lengua.

El rol del profesor de segundas lenguas

El siglo XX trajo consigo el surgimiento de diferentes enfoques humanísticos empleados en la adquisición de segundas lenguas, de allí el enfoque comunicativo tomó un papel importante desde los años 70 y se convirtió en la base de diferentes metodologías y métodos de enseñanza. La enseñanza comunicativa de la lengua (del inglés, *CLT*) o método comunicativo fue una de las medidas adoptadas en contraposición a los enfoques conductistas desarrollados hasta el momento. Con base en este enfoque, la lengua pasaría a convertirse en un medio de comunicación y ésta sería el objetivo principal de enseñanza, de esta manera la práctica educativa se enfocaría más en el significado que en la forma. Dado que este enfoque nace desde una perspectiva humanística donde el foco de la práctica educativa es el repertorio sensorial del cerebro durante la experiencia de aprendizaje, es claro asumir que el rol del profesor se replantea en este escenario donde la educación se centra en el estudiante (Nunan, 1988) y el aprendizaje se basa en la estimulación cerebral y afectiva.

Con base en lo anterior, el profesor deja de asumir un rol tradicional donde provee al estudiante de conocimientos y pasa a ser un consejero, facilitador y suministrador de recursos que ofrezcan al estudiante escenarios donde el aprendiente es quien construye su propio conocimiento. Luego, el profesor de segundas lenguas, más que enseñar una vasta serie de reglas gramaticales y sintácticas, provee al estudiante posibilidades de uso de la lengua y de negociación de significados.

Si bien este enfoque le otorga mayor protagonismo al estudiante, el profesor adquiere roles asimismo importantes y de gran responsabilidad. N. Ellis (2005), a partir de un detallado estudio sobre el estado del arte sobre la adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza, ha establecido diez principios que garantizan el éxito de la enseñanza. Estos comprenden labores donde el profesor garantiza en el estudiante la oportunidad de (a) desarrollar repertorios de expresiones fijas y competencias, (b) concentrar su atención en el significado, (c) concentrar su atención en lo formal, (d) desarrollar el conocimiento implícito de la L2, (f) considerar el programa interno de su contexto, (g) suministrar un *input* variado, (h) plantear oportunidades para *output*, (i) interactuar en la L2, (j) tomar en consideración las diferencias individuales, y (k) evaluar la proficiencia tanto libre como controlada.

Asimismo, otro número de autores sugieren lineamientos y directrices que guían la labor del profesor; no obstante, Stenhouse (1975) invita a adoptar ya sean estos principios o cualquier otro tipo de guía como “pautas provisionales”, donde la aplicación o integración de una u otra, parte únicamente del contexto situacional del profesor quien valida o no su aplicación con base en el estudio que éste hace de su práctica educativa. De esta forma, el profesor como “investigador de sí mismo” y quien parte desde la investigación y de su práctica cotidiana está en la capacidad de tomar decisiones y adoptar cualquier propuesta desde su juicio profesional.

La práctica educativa del profesor de segundas lenguas

Freeman (1989) describe la enseñanza como el proceso de toma de decisiones y concuerda con Leinhardt y Greeno (1986) quien define la enseñanza como una habilidad compleja que requiere de planeación y de toma de decisiones conectadas con el fin de alcanzar logros y objetivos generales y específicos que se centran en la producción de resultados exitosos del estudiante. Esto implica no sólo tomar decisiones durante la clase, sino también antes y después de ella (Farrell, 2002). No obstante, este poder de decisión del profesor yace principalmente en sus creencias y son éstas las que definen su práctica educativa. Las creencias de los profesores son aquellos conjuntos de proposiciones consientes o inconscientes que conforman los valores y juicios asumidos como la verdad y son estas ideologías, usualmente tácitas, las que influyen y determinan la práctica instruccional del profesor en su proceder en relación con sus estudiantes, con el contexto y con los materiales.

Las creencias del profesor, según Said y Zhang (2014), parecen originarse en las experiencias previas a la enseñanza como estudiantes y a las experiencias de enseñanza en el salón de clase durante el ejercicio de sus carreras profesionales; es por esta razón que los profesores con mayor experiencia encuentran con facilidad la toma de decisiones en situaciones emergentes que no fueron pensadas durante la planeación de clase.

Estas mismas creencias, en la medida en que determinan la práctica del profesor, son las que lo dirigen en la adopción de métodos y enfoques (algunos de ellos señalados anteriormente) que, a su vez, caracterizarán el proceder didáctico del profesor. Durante los últimos años, ha sido planteado el problema de la efectividad de métodos y enfoques en la

enseñanza de lenguas extranjeras y ha sido notoria la dificultad que existe para promulgar cuál de ellos es mejor que otro (Nunan, 1991). Más allá de esto, se ha puesto en duda la aplicación de dichos métodos por la lejanía constatada entre los teóricos y diseñadores proponentes de los mismos y los profesores quienes los ejecutan en el salón de clase (Said y Zhang, 2014). Y a esto se añade también el principio ecléctico del cual los profesores parten para aplicar varios métodos y la incipiente era post-método que sugiere no asumir una línea de métodos, sino adaptar enfoques de acuerdo a su estado de lo actual y a factores del contexto. Esta adaptación estaría acompañada de estrategias que pretenden maximizar las oportunidades de aprendizaje y promover el aprendizaje autónomo.

Pese entonces a tal problemática, de nuevo son las creencias del profesor quienes guían y determinan su práctica educativa respecto de los principios que influyen su ideología de enseñanza y su proceder en el salón de clase. Una alternativa pragmática a esta situación y la forma de llevar presupuestos teóricos a la práctica es el uso de la planeación o estructuración de clase. Algunos de los modelos de planeación más usados son el PPP (Presentación-práctica-producción) planteado por Richards y Rodgers (2001) o el ESA (del inglés *engage, study, activate*) planteado por Harmer (1998). Por su parte, Bailey y Nunan (1996), determinan que cuando un profesor parte de una planeación para la ejecución de su clase puede seguir una secuencia de estrategias nuevas que no ha experimentado nunca. Asimismo, cuando se hace una planeación también se puede aplicar estrategias ya demostradas, o incluso se puede no partir de una planeación y arriesgarse a generar ideas completamente nuevas y espontáneas. No obstante, la planeación expone las creencias del profesor de manera tangible y expresa de forma clara su proceder, sea cual sea su ideología de enseñanza. Algunos autores señalan que es por esta razón que los profesores con mayor

experiencia pueden acudir más fácilmente a un “amplio repertorio de actividades” (Leinhardt and Greeno, 1986, p. 76) para tomar decisiones.

La planeación y los momentos de clase de segundas lenguas

Una planeación de clase es “como el mapa de carreteras que describe el lugar al que el profesor quiere ir en una clase, presumiblemente llevando a sus estudiantes a lo largo del camino” (Bailey y Nunan, 1996, p. 18). Por su parte, Farrell (2002) considera la planeación de clase como el proceso de toma de decisiones diarias del profesor con el fin de producir resultados positivos. Este proceso puede realizarse con base en períodos anuales, semestrales o de unidades curriculares, pero siempre presentan la intencionalidad de llevar al estudiante a alcanzar un objetivo o “el lugar al cual se quiere llegar”. Según Richards (1998), la planeación de clase ayuda a pensar en la clase misma anticipadamente; no obstante, a pesar de convertirse en la serie de pasos a seguir, Nunan advierte que:

Pese a que las planeaciones que los profesores preparan serán transformadas, o bien metamorfoseadas, en el acto de la enseñanza, dichas planeaciones proveen un marco o estructura para las decisiones interactivas que el profesor debe tomar posteriormente (Nunan, 1992, p. 161).

Ya establecidos los objetivos de los cuales partirá el diseño de la planeación de clase, algunos pasos sugeridos por Farrell (2002) adaptados desde la planeación establecida por Hunter y Russell (1977) son (a) la perspectiva o inicio, donde se hace un repaso de los temas vistos con anterioridad, (b) la simulación, cuyo objetivo es llamar la atención de los estudiantes y conectar la presentación de las actividades con sus contextos de vida, (c) la instrucción/participación, donde son presentadas las actividades y se estimula la interacción

de los estudiantes, (d) el cierre, donde se revisa la consolidación del aprendizaje, y (e) el seguimiento, en el cual se plantean actividades de refuerzo de conceptos. Por otro lado, Nunan sugiere una presentación de materiales, una interacción con los estudiantes y un desarrollo de actividades, ya sean estructuradas o no estructuradas. Con base en el TKT, son señalados como pasos para la planeación de clase el inicio, el modelaje, la práctica y el cierre.

Bien pueden constatarse numerosos pasos a seguir dentro de una planeación de clase. Sin embargo, de acuerdo a Harmer (2001), los mejores modelos de planeación se conforman bajo la forma PPP y si se analizan en detalle los pasos de diferentes planeaciones, y pese a las críticas que tiene el modelo (Scrivener, 1994; Willis, 1994; Woodward, 1993), es común encontrar tres momentos principales en el desarrollo de toda clase, el inicio de la clase, la parte central o desarrollo y el cierre o final. Para Salihovic y Akbarov (2013), el inicio de una clase se caracteriza por actividades que despierten la motivación del estudiante, aquí el profesor puede hacer un recordatorio del tema anterior o introducir el tema nuevo con una actividad de calentamiento o juego que sea atractivo para los estudiantes. Durante la parte central o desarrollo, el profesor presenta los contenidos de la clase, empleando diferentes estrategias, métodos y enfoques de enseñanza para el desarrollo de diferentes actividades. Y durante el cierre, se realiza una sumatoria de los aprendizajes consolidados por medio de ejercicios guiados o libres que generen conclusiones de aprendizaje.

De nuevo, es importante señalar que tanto la planeación de clase, la concepción de los métodos y enfoques, y la práctica educativa del profesor yacen y son influenciados por las

creencias del profesor y aunque diferentes aspectos de su práctica están conformados y determinados por directrices institucionales como lo son la maya curricular, el diseño de planeación de clase y los tiempos, son sus creencias las que conducen al profesor a tomar las decisiones instantáneas que exige la ejecución de la clase.

La concepción de niño y la educación preescolar

Niño e Infancia

Previamente a la época rousseauiana, existían visiones despectivas con respecto a la infancia donde se concebía al niño como un ser incompleto (Runge y Muñoz, 2010), carente de conocimiento que necesitaba de instrucción y cuidado. No obstante, en el Emilio o de la Educación, Rousseau (1762) plantea una concepción de niño con posibilidades de autoformación con los mismos derechos que cualquier otra persona. La indeterminabilidad, concepto de infancia que sostiene Rousseau, plantea la actividad pedagógica como una actividad contingente que no debe trasgredir el derecho del niño de autoformación. Con base en esto, cualquier práctica educativa se convierte en un potencial de dominación y normalización que podría ser abusiva con la naturaleza del niño y su infancia. Es por esta razón que cualquier desarrollo investigativo en educación requiere de una profunda reflexión pedagógica que fundamente las decisiones que se asuman respecto a la concepción de niño e infancia.

Barreto (2011) señala una visión posmoderna de niño que lo describe como un actor social, miembro informado, competente y diverso y con conocimiento y capacidad para comunicar sobre su propia vida. Por su parte, Rousseau habla de la naturaleza

indeterminada que no puede ser legitimada por la visión del adulto en tanto no es niño, luego, si con base en Barreto (2011) se le da voz a esa capacidad de comunicar vida del niño, es él quien construye su visión de niño pues los niños son “los que pueden dar mejor información sobre sí mismos” (Gaitan, 2006, p. 24).

Por su parte, el MEN (1994) establece que la comprensión del niño remite a la comprensión de sus dimensiones de desarrollo, entendidas estas como la integración de conocimientos, de maneras de ser, de sentir y de actuar con los objetos de la experiencia vivida. Estas dimensiones del desarrollo son las biológicas, las psicológicas, las culturales y las sociales. Éstas son a su vez las dimensiones comprendidas por los lineamientos curriculares que el MEN toma como base para la creación de indicadores de logros para preescolar.

La educación preescolar en Colombia

Para conceptualizar el término educación preescolar, es necesario llegar a un consenso de lo que se entiende por educación, ya que se ha podido apreciar en nuestro contexto que no existe un acuerdo sobre la interpretación conceptual que le damos a la educación. Además de no tener una conceptualización clara y definida, es común encontrar que el concepto de educación ha sido utilizado como un comodín para el discurso público, donde en lugar de problematizar y llevar a la reflexión, se establece como un concepto estable y finito que se da dentro de contextos exclusivamente escolares. Es común también encontrar una concepción de éste como disciplina académica y científica. Por su parte Runge y Muñoz (2012) señalan que la educación es una praxis objeto de estudio de la pedagogía, la cual no debe ser confundida con educación, ya que es la pedagogía la que reflexiona sobre

la práctica educativa. Y por último, existe además el concurrente error de confundir la educación con términos como enseñanza o instrucción cuando son estos justamente algunos accionares de la educación, más no la educación misma.

Según Runge y Muñoz (2012), educar es un verbo transitivo que supone una acción que parte desde un sujeto para otro sujeto. Luego la educación es vista tanto como la acción de educar como el efecto de la educación, resultado que para él se equipara al término *bildung* y que podría ser entendido como la formación que va en sentido del devenir, de la realización de un mejor ser donde el formador debería exhortar al niño para que llegue a su perfectibilidad. Rousseau por su parte, desarrolla una teoría de educación con base en el concepto de indeterminabilidad natural la cual ve la infancia como un presupuesto paradójico contingente. En este sentido, la práctica educativa sería a su vez una actividad contingente limitada por dicha indeterminabilidad. Luego, por un lado, la educación como praxis debe por ende dejarle al niño la posibilidad de una formación abierta donde no existan humanismos normativos o dominantes de su propia naturaleza. Pero, por otro lado, no debe determinar ni anticipar el futuro de los niños, sino por el contrario, ofrecer las medidas de apoyo para que ellos intervengan en su propia formación.

Para el MEN (2014), la educación inicial es un concepto reciente en el país que aún sigue en proceso de construcción. En la actualidad, el ministerio entiende por educación inicial aquella ofrecida al niño para que logre una inmersión cultural, para que contribuya a una estructuración social y para que logre un bienestar con su mundo y el de los demás. Esta educación debe complementar entonces la educación que comienza a ser impartida en casa en el entorno familiar y de esta manera potencializar los procesos de desarrollo

integral del niño. Dentro de esta educación inicial, existe también el propósito de proveer al niño los andamiajes que le permitan una transición a la educación preescolar y formal. En el contexto colombiano, “la educación preescolar hace parte del sistema educativo (de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación de 1994)” y se ha concebido como un nivel escolar que le permite al niño aprestamiento y adquisición de los conocimientos necesarios para la introducción a la básica primaria.

En esta misma ley, se establece como obligatorio un año de educación preescolar y se estipula en el artículo 15 que ésta se entiende como “aquella educación orientada al desarrollo de la niña y el niño en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Para la dirección de los tres años comprendidos dentro de este periodo preescolar - prejardín, jardín y transición (este último obligatorio), el ministerio formula indicadores de logros curriculares desde las dimensiones del desarrollo humano (1996) y los lineamientos pedagógicos para preescolar (1998).

Pese a la documentación existente que acompaña la práctica educativa en el preescolar, no existe mayor evidencia de estudios que dirijan o guíen la enseñanza de conocimientos específicos, como lo es la lengua extranjera. Es común encontrar instituciones educativas en nuestro contexto donde la asignatura del inglés comienza desde el grado primero. Sin embargo, existen algunas otras instituciones educativas donde la asignatura comienza desde el grado transición, principalmente en el sector privado, la cual es una asignatura desarrollada con base en tres documentos rectores: (a) El Marco común europeo, donde de nuevo se refleja la falta de inclusión de las edades comprendidas en el preescolar, ya que su

primer grado de clasificación es el grado primero; (b) los lineamientos curriculares para el preescolar, donde se toman las dimensiones de desarrollo humano como el punto de partida para la generación de indicadores, pero donde no se evidencia orientación para la enseñanza de contenidos específicos; y (c) los lineamientos curriculares para idioma extranjero, cuyo desarrollo tampoco tiene presente la etapa del preescolar. La presencia de un libro de texto o libro guía es también común en este tipo de instituciones; sin embargo, estas series no presentan clasificación de lengua de acuerdo al MCE.

Educación y tecnología

La educación mediada por TIC

La incipiente influencia de las TIC al ámbito educativo nos ha llevado a plantearnos sobre el ilimitado potencial que tienen tales recursos en la enseñanza y el aprendizaje. Se nos ha mostrado tal advenimiento tecnológico como toda una tecnoutopía que cambiará al mundo definitivamente (Rodríguez, I. 2006). Y así lo afirma Ana Roga: “Está comprobado que el uso apropiado de herramientas enriquece, sin lugar a dudas, el trabajo docente y el aprendizaje” (Roga, 2012). No obstante, y apartándonos de este panorama un tanto provechoso, la integración de las TIC a la educación tiene impactos positivos, pero a su vez negativos. Por tal razón, es urgente conocer y reflexionar sobre la tarea educativa a la que se ven enfrentados los profesores al asumir tal uso. En términos pedagógicos, la mediación es una tarea que compete primero y principalmente al profesor y podría referirse tanto a procesos como a productos. Para Álzate et al.:

La mediación se puede entender como una dinámica de carácter valorativo en la cual el docente guía con apoyos instruccionales [...] y también el conjunto de instrumentos de

carácter cognitivo, físico e instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle (2005, p. 2).

La vertiginosa introducción de las TIC a la educación ha ocasionado cambios y transformaciones en las prácticas educativas y ha desarrollado un panorama alentador en cuanto a calidad y desarrollo (Rodríguez, 2006 y Roga, 2012). La enseñanza de segundas lenguas ha sido uno de los campos que más se ha beneficiado del uso de las TIC (Bedoya, 2012) y ha generado procesos mediadores desde los años 60 cuando comenzó a hacer uso de éstas. No obstante, la idea de la incursión de las tecnologías a la educación ha sido replanteada desde el punto de vista utópico que se presentó en sus inicios. A comienzos de siglo, la UNESCO (2004) muestra algunas deficiencias en el uso de las TIC en la enseñanza del inglés como LE y atribuye a los profesores la responsabilidad articuladora de éstas. Asimismo, en el segundo Foro Iberoamericano Educación y Cultura en la era digital en el 2015, Castellanos (2015) muestra como uno de los ocho elementos clave para fortalecer el impacto de las TIC en la educación radica principalmente en la formación inicial y continua de los profesores. De esta manera, en un escenario mediático, es el profesor quien toma mayor responsabilidad en la articulación de las TIC y de quien depende el éxito de su integración.

Durante los últimos años, autores como Feenberg (2012), Bauman (2015) y Selwyn (2011, 2016) han comenzado a dibujar un escenario crítico sobre el uso de tecnologías en la educación y han logrado poner en cuestión no sólo el uso adecuado de las mismas, sino también el uso o no de éstas. Si bien este tema ameritaría otro estudio, es importante dejar en claro por qué es importante ser críticos ante el uso de TIC en el salón de clase.

Para Selwyn, muchas de las prácticas educativas apoyadas por las TIC que hemos llevado a la clase parten de un supuesto que no tiene suficiente estudio teórico-práctico para determinar un cambio en la práctica educativa. Además, señala que las tecnologías están siendo utilizadas en ámbitos educativos por el simple hecho de utilizarlas como instrumento ya que están allí dispuestas a su utilización. Esta perspectiva crítica concuerda con lo postulado por Postman en *Technopoly* (1993) quien sugiere que las tecnologías han sido asumidas como la solución a todos los problemas de las sociedades actuales. Luego, su pregunta “¿cuál es el problema al cual esto da una solución? nos lleva a pensar que no todos los contextos requieren de una mediatización tecnológica y mucho menos que todas las prácticas educativas asimismo la necesitan.

Este tipo de cuestionamientos han dirigido a Selwyn (2016) a plantearse otro tipo de investigación, una investigación que recoja perspectivas críticas y donde no se parte de supuestos enfocados a indagar el potencial de las tecnologías para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, sino que por el contrario, ha planteado un tipo de investigación que parta de la necesidad de criticar el uso de las tecnologías en contextos específicos.

La idea de un enfoque crítico sobre la educación infantil mediada por TIC es relativamente nueva. I. Rodríguez (2006) expone como hasta los años 80 prevaleció el discurso en que se definía al menor como aquel que no debía ni podía participar de las mismas prácticas sociales de los adultos. En consecuencia, como las tecnologías constituían uno de esos ámbitos reservados para los adultos, los niños no se podían incorporar al contexto donde las TIC eran utilizadas con fines específicos. Es por esta razón que se

pensaba que el uso de las mismas podría causar un efecto irremediable en la capacidad del juego de los niños interfiriendo entonces en los resultados del desarrollo humano de ellos. Con base en dicha aseveración, ha existido entonces una especial preocupación por los materiales que son utilizados en la práctica educativa dirigida a niños y nace la pregunta por la naturaleza de los materiales.

Para Selwyn (2016), no debe haber razón alguna para negarnos al uso de las TIC en el salón de clase. No obstante, cuando éstas son utilizadas dentro de la práctica educativa no deben ser vistas como la solución a los problemas educativos que atraviesan las sociedades actuales y si partimos desde una población infantil, las consideraciones sobre el uso de éstas deben ser aún más específicas. En concordancia con Mishan (2005) existen aún educadores donde su labor se centra en la utilización de un material y es aquí donde el objetivo de la educación misma se desdibuja. Por esta razón, el estudio de los materiales utilizados en clase debe responder a una exhaustiva búsqueda y análisis.

Los materiales auténticos en la enseñanza del inglés como L2

Una de las decisiones que debe tomar el profesor en la enseñanza del inglés como L2 es la elección del material (Duque et al., 2011). Se entiende por material auténtico “aquel texto creado con un propósito diferente al de la enseñanza y que es llevado al aula de clase para usarlo como un ejemplo o modelo de la lengua usada en un contexto real” (Bedoya, 2012). Algunos ejemplos de materiales auténticos son la publicidad, las críticas de películas, los programas de televisión, las conversaciones entre personas nativas de la L2, etiquetas nutricionales, entre muchos otros más. Lo importante, según Nunan (1988) es que

no hayan sido producidos con fines educativos y que no hayan sido forzados o simplificados con el mismo fin.

Diferente a los materiales graduados, los materiales auténticos ofrecen al estudiante la posibilidad de escuchar o leer la lengua en su estado natural, donde la lengua cumple una función comunicativa real en contextos reales. Pese a los beneficios que se pueden alcanzar con estos materiales (Nematollahi y Maghsoudi, 2015 y Gordon, 2007), Ghaderpanahi (2012) establece que para estudiantes principiantes el profesor debe asegurarse de que el hablante sea claro y pausado. De igual manera, Benavent & Penamaria (2011) señalan que preparar un material auténtico es dispendioso y requiere de más tiempo de planeación y búsqueda que un material graduado.

En consonancia con estos autores, Rucynski J. (2011) señala la imperiosa necesidad de preparar detalladamente la clase apoyada en dichos recursos. El propósito de la clase, los momentos en que los materiales deben ser utilizados, las actividades que deben acompañar el material, el contexto en que será reproducido, el nivel de competencia de la lengua de los estudiantes, los gustos e intereses de los estudiantes y el tipo de material son aspectos que deben ser abarcados con cuidado para garantizar un impacto positivo a partir de los materiales auténticos.

Si bien los materiales auténticos comprenden comunicación real y se puede tener acceso a éstos en comunicación real, el Internet se ha establecido como una fuente de materiales auténticos (García, 2003 y Gordon, 2007) por excelencia, actualmente, las principales actividades económicas, sociales, políticas y culturales de todo el planeta se están

estructurando por medio de Internet (Castells, 2000). Luego, tanto el profesor como los estudiantes pueden tener acceso a la inmensurable cantidad de materiales que el Internet puede contener.

Si bien la integración de las TIC a la educación, más que marcar un proceso innovador, debe llevar a una reflexión sobre su articulación, uso e implicaciones, la autenticidad de los materiales también es un aspecto que llama a la reflexión. Para García (2003), la autenticidad de un material auténtico no la determina la naturaleza del material únicamente, para que dicho material se considere auténtico, debe ser visto por el estudiante de forma auténtica y para que esto suceda, el material debe ser entregado y direccionado de forma auténtica. Aquí de nuevo cobra sentido la importante labor mediadora del profesor ya que las instrucciones impartidas por él deben ser pensadas en forma auténtica también, es decir, donde el material ofrezca la capacidad de satisfacer un deseo o una necesidad de índole comunicativa auténtica. No obstante a la selección adecuada de un material auténtico y a un correcto direccionamiento, el uso de dichos materiales presenta ventajas y desventajas que solo pueden ser determinadas según el contexto de su uso, lo cual apoya las ideas de que podría elevar los niveles de concentración y participación en la tarea (Peacock, 1997) o bien, no mostrar ninguna diferencia en el desempeño del estudiante (Al Azri, 2014).

La autenticidad de los materiales

La noción de autenticidad ha sido un tema de ardua concesión a lo largo de la historia e incluso hasta el día de hoy diferentes autores como Castillo, Insuasty y Jaime (2016), Al Azri (2014) y Trabelsi (2014) se plantean la difícil tarea de definir el término. Sin embargo, existe un aspecto en común entre estos autores y es el punto de partida desde el cual basan

sus aseveraciones sobre autenticidad. Freda Mishan (2005), autora del libro *Designing authenticity into language learning materials*, hace un exhaustivo estudio sobre la historia y las implicaciones del concepto autenticidad y sus derivados y cuyo desarrollo práctico ha llevado a nociones como el de *material* y *tarea*. De acuerdo a Mishan, el estudio de la autenticidad ha sido foco de tres diferentes grupos, (a) los enfoques comunicativos, cuyas metodologías refieren a la comunicación como el objetivo y la lengua como uno de los medios por el cual el objetivo es alcanzado; (b) los enfoques centrados en los materiales, donde el recurso toma el papel principal; y (c) los enfoques humanísticos, dirigido al estudiante y a su desarrollo individual.

Para mediados de los años 70, el enfoque comunicativo ha tomado su mayor protagonismo para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Este enfoque “ha resaltado la autenticidad como la necesidad de comunicar, lo cual presupone un énfasis en el significado, más que en la forma” (Castillo, et al., 2016, p. 91). Así, la competencia comunicativa del individuo le permitiría saber tanto de la lengua y de la cultura como del uso del lenguaje en función de una respuesta comunicativa real de interacción. Con base en lo anterior, la autenticidad cumple dentro de esta perspectiva el papel de la comunicación entre individuos en tanto es una necesidad real ante una situación real. Autores como Bacon (1992), han reducido este concepto al plantear que un material auténtico es aquel producido por un nativo de la lengua para un nativo de la lengua en la cual éste ha sido producido. No obstante, si tomamos de base que el enfoque comunicativo no parte de la lengua, sino de la comunicación, esto nos llevaría a pensar que para autores como Bacon no podría existir comunicación alguna entre personas de diferentes nacionalidades de forma real, ya que para él sólo hay comunicación auténtica entre personas hablantes de la misma lengua.

Por otro lado, Hutchinson y Waters (1987) definieron la autenticidad no como una característica en sí misma, sino como una característica representada en los materiales. De esta forma, un material sólo podría ser auténtico en el contexto en el cual fue producido (Trabelsi, 2014). Esta concepción de autenticidad, en este sentido, se puede ampliar si el material es visto desde un contexto educativo, ya que adquiere autenticidad cuando es llevado al salón de clase con un propósito específico. A partir de esta concepción de materiales, también se le dio importancia a la gramática y a la traducción. Los métodos nacientes durante el siglo XX estuvieron representados por la centralización en los materiales; no obstante, la finalización de esta era fue la culminación de una serie de prácticas sumidas al “culto de los materiales” como lo dice Mishan (2005, p. 5). Irónicamente, también señalado por el mismo autor, existen aún visos de esta práctica.

Finalmente, los enfoques humanísticos, también emergentes durante el mismo período de los anteriores dieron una especial importancia al repertorio sensorial del cerebro durante la experiencia del aprendizaje. Este enfoque dio a pensar en la autenticidad como el estímulo que recibe el individuo para su práctica comunicativa y no como el cúmulo de reglas gramaticales de la lengua; es decir, el uso que le da el individuo a la lengua.

De estas tres diferentes perspectivas de las cuales se ha partido para dar un concepto histórico de autenticidad, Mishan (2005) subsume otras tres corrientes emergentes frente a la preocupación por la definición del término, respectivamente. La primera es la investigación acerca de las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas (SLA) cuyo estudio sobre autenticidad sigue la línea del enfoque comunicativo; la segunda es la

pedagogía de la lengua, donde la autenticidad es vista desde la reflexión de la enseñanza-aprendizaje; y la tercera son las TIC, cuya visión de autenticidad radica en el estudio sociológico de las relaciones del individuo con dichas tecnologías. Mishan (2005) resume entonces la autenticidad como un factor de (a) la procedencia y autoría del material, (b) del objetivo sociocultural y comunicativo original del material, (c) del contexto original del material, (d) de la tarea engendrada por el material, y (e) de las percepciones y actitudes del estudiante hacia la tarea. Para terminar, es importante señalar que la emergencia de las TIC e integración de éstas a la adquisición de segundas lenguas (desde los años 60) ha desplegado un nuevo paradigma de autenticidad donde los estudiantes pueden “alcanzar y tocar la ‘vida real’ al toque del teclado” (Mishan 2005, p. 19), pero donde la comunicación sigue siendo su característica principal.

Diseño metodológico

En este apartado se describen las características y posturas del proyecto de investigación, como los son sus perspectivas epistemológicas y ontológicas, su alcance y los principios metodológicos para el diseño de la investigación; se describe además la población con la que se llevó a cabo el trabajo de campo, las consideraciones ético-metodológicas necesarias para trabajar con tal población y las fases del trabajo de campo. Para terminar, se hace una conceptualización y descripción de las técnicas utilizadas para la producción de datos y los instrumentos diseñados para este proceso.

Perspectivas, alcance y diseño de la investigación

Por un lado, Creswell considera que la investigación cualitativa es un proceso de indagación interpretativa que examina problemáticas del ser humano, del mundo y sus fenómenos y donde el conocimiento y la verdad son una construcción (Creswell, 1998; Álvarez-Gayou, 2003) así pues, en la búsqueda de soluciones que mejoren las condiciones de vida actuales de las personas, subyace el principio de que toda idea investigativa deba ser flexible y comulgue con cambios emergentes (Vasilachis, 2006) para poder contribuir con el desarrollo de las sociedades que a su vez son flexibles, cambiantes y diferentes, tal y como lo es el preescolar, una sociedad caracterizada por una edad temprana en un contexto determinado como el de la escuela.

Por otro lado, al momento de realizar investigación desde niños, Argos (2011) sugiere no sólo una observación, sino una inmersión en el contexto con el fin de poder comprender los significados de su construcción de verdad. Luego, en adopción de esta postura “relativista, transaccional y hermenéutica” (Guba y Lincoln, 2002) donde las condiciones internas de los sujetos y el medio se encuentran bajo ciertas circunstancias, este estudio llevará a una escucha profunda y rigurosa de las construcciones de conocimientos de los niños y de los profesores y a una interpretación de los significados que surjan en las relaciones entre los estudiantes con su profesor al momento de articular una tecnología mediadora en el contexto escolar, ya que el uso de materiales auténticos no solamente modifica la práctica educativa de ambos – profesor y estudiante – sino que son ellos los que a su vez modifican los materiales según sus necesidades educativas.

El estudio de la enseñanza del inglés como LE en preescolar ha sido un área que despertó interés hace pocos años, y más aún cuando se habla del uso de materiales audiovisuales auténticos donde pocos estudios se han llevado a cabo; esto nos permite determinar que el alcance del presente estudio es de tipo exploratorio tal y como lo plantean Hernández, Fernández y Babtista (2010) al establecer que un estudio de dicho tipo es aquel que examina un problema de investigación poco estudiado. Mills, Durepos y Wiebe (2010) exponen que los estudios de caso crean conocimiento y entendimiento y es justamente lo que los objetivos de este estudio se han propuesto alcanzar: Contribuir al conocimiento y entendimiento de la enseñanza del inglés en preescolar apoyada en materiales auténticos, para que esto sirva de base en la creación de lineamientos que ayuden a una mejor práctica educativa, lo cual también concuerda con estos tres autores cuando plantean que los estudios de caso sirven además para desarrollar e implementar políticas y para ganar experiencia en fenómenos particulares. De esta forma, tanto los principios del estudio de caso per se, como el establecimiento del caso a ser estudiado justifican dicho tipo de estudio en la presente investigación.

Características de la población

La población que participó en este estudio se caracterizó por rasgos predominantes del fenómeno estudiado, ya que se trata de un grupo de estudiantes representativos de la comunidad que tiene acceso a la educación privada en el país. De esta forma fue posible observar dinámicas administrativas y educativas particulares de este sector y de esta etapa escolar donde se tiene acceso y disponibilidad a recursos tecnológicos y a asignaturas de mayor intensidad horaria. No obstante, el segmento seleccionado se singularizó por

diferentes aspectos que justifican los objetivos de esta investigación y podrían enriquecer los hallazgos encontrados. Por un lado, los estudiantes se ubicaron en un contexto socioeconómico alto el cual permite tener grupos de 15 estudiantes a lo sumo y tener acceso a las tecnologías mediadoras de algunos materiales auténticos. Además, la intensidad horaria del área de inglés permite una observación profunda no sólo de los momentos del uso de los materiales, sino también de la práctica educativa en su totalidad, acompañada de las actividades previas, durante y posteriores al uso de los materiales auténticos. Por otro lado, el área de inglés del colegio se caracteriza por rasgos idóneos para la enseñanza del inglés como LE que bien pudiesen no encontrarse en otra población – los dos profesores encargados, ambos profesionales en la enseñanza del inglés, siguen los parámetros establecidos por el programa Sis lenguas cuyo proceso se enmarca en un paradigma constructivista donde los estudiantes son los encargados de su propia construcción de conocimiento; a su vez, el enfoque comunicativo es el predominante en las clases lo cual permite a los estudiantes desarrollar habilidades de la lengua que puedan extrapolar al mundo real.

El Colegio Campestre Horizontes, ubicado en Llanogrande, Antioquia, cuenta con el servicio Sis lenguas de la Universidad Eafit, un sistema de aprendizaje del idioma inglés en colegios con base en el Marco común europeo, desde hace 8 años mostrando resultados positivos respecto de la calidad de su servicio. 28 estudiantes de los grados Transición A y B, niños entre los 4 y 7 años de edad, conformarán el grupo de participantes de esta investigación. Junto con ellos, los dos profesores de inglés correspondientes, sus recursos tecnológicos y el proceso articulador que hagan de éstos son también el foco central de la investigación.

Consideraciones ético-metodológicas

Para Rousseau, toda práctica educativa puede ser un potencial de normalización y determinación del niño que va en contravía a la naturaleza y el derecho a su autodeterminación. A partir de esto, cualquier desarrollo investigativo en niños requiere de una vasta reflexión pedagógica que fundamente la concepción de niño de acuerdo con sus derechos. Con base en lo anterior, se asume para esta investigación la visión postmoderna de Barreto (2011) quien describe al niño como actor social, miembro informado, competente y diverso que tiene plena capacidad para informar sobre su propia vida (Barreto, 2011), lo cual concuerda con Gaitán (2006) al decir que justamente son los niños los que mejor pueden informar sobre sí mismos.

Asimismo, Barreto (2011) entiende la investigación en educación inicial como:

Una experiencia vivida por medio de la cual agentes educativos, maestros, maestras y personas encargadas de cuidar y educar a los niños y niñas, construyen significados y concretan las representaciones sociales, las teorías pedagógicas, los imaginarios y las metodologías en acciones e interacciones para la enseñanza, el desarrollo y el aprendizaje. (p.637).

Es de esta manera que tanto los niños serán escuchados desde su naturaleza, como los profesores desde la suya sin trasgredir ni sobrepasar sus concepciones de conocimiento y verdad sobre sí mismos, sobre los demás, sobre sus prácticas educativas y sobre el contexto educativo que los rodea. Aunque a los participantes se les ofreció un ambiente libre y

seguro, la posición del investigador y del asistente de investigación fue siempre asumir un rol académico de confianza y no de pares.

Pese a que cada una de las partes implicadas avaló su participación en la investigación por medio de consentimientos informados (ver Anexo 1. Consentimiento informado a padres de familia

) y dieron a conocer con confianza y libertad de juicio sus valores acerca del fenómeno, las identidades de los sujetos fueron registradas bajo anonimato y no fue realizada ninguna videograbación para evitar su reconocimiento, lo anterior bajo las recomendaciones que hace el Centro para niños y jóvenes de la *Southern Cross University* (Kellet, 2011) para la protección de la integridad de los participantes (estudiantes y profesores).

Fases del trabajo de investigación

Dado que la investigación cualitativa no es lineal, sino flexible y emergente, no existe un único modelo que determine las fases del proceso investigativo. “Lo que sí está claro es que los desarrollos de investigaciones cualitativas están marcados por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador” (Pitman y Maxwell, 1992, p. 753). Por su parte, Tójar (2006) habla de cuatro momentos metodológicos: La formulación, el diseño, la gestión y el cierre. La siguiente es una breve descripción de las decisiones que se tomaron durante el proceso investigativo durante cada una de las etapas.

La formulación

Desde el surgimiento de la idea investigativa del presente estudio, la formulación del proyecto de investigación comprendió una revisión detallada del estado del arte de los tres

ejes temáticos: La enseñanza del inglés como lengua extranjera, la educación preescolar y los materiales auténticos, estimando artículos, estudios y literatura relacionada de los últimos 10 años en un marco nacional e internacional. De esta manera, se estaría cumpliendo con los parámetros de las perspectivas críticas del uso de las tecnologías en la educación que establece Selwyn (2016), donde se recomienda partir de lo que él denomina *el estado de lo actual* (del inglés *state of the actual*) ya que todo aspecto problematizador de la educación está enmarcado en un contexto espacio-temporal determinado.

El diseño

Para el diseño de investigación, se partió también del mismo estado del arte y de la contextualización del aspecto problematizador que se plantea en este estudio, es decir, de la población donde se encontraron características representativas de otras poblaciones similares en un marco nacional, pero, a su vez, se evidenciaron aspectos propios del uso de materiales auténticos en la práctica educativa de los profesores de inglés del preescolar que hicieron único este caso. Se adoptó, entonces, el diseño de investigación antes descrito y se procedió con el trabajo de campo.

La gestión

Acceso al campo

En primera instancia, se realizó una reunión informativa con los directivos del programa Sislinguas de la Universidad Eafit donde se expuso el proyecto de investigación, se describieron las etapas metodológicas concernientes con la población y se detalló un cronograma de trabajo dentro del colegio concediendo así el debido permiso para las intervenciones necesarias en la locación. Se siguió con una segunda reunión informativa

con los directivos del Colegio Campestre Horizontes que prosiguió de la misma manera que la reunión anterior y se expuso en detalle el consentimiento informado que se envió a los padres de familia de los niños posteriormente. Adicionalmente, la asesora del proyecto investigativo y las demás partes le dieron autorización al asistente de investigación de la Universidad de Antioquia para la participación en el proceso.

Negociación

Una vez que los avales de las partes directivas fueron concedidos, se procedió con el envío de los consentimientos informados a los padres de familia junto con una carta donde se explicaron las intenciones investigativas del proyecto, las condiciones bajo las cuales se llevaría a cabo el estudio (Stake, 1999) y la razón por la cual los niños habían sido postulados para su participación.

Luego de tener previa autorización de sus padres, los niños de cada grupo fueron informados por parte de la investigadora sobre el proceso que comenzaría a desarrollarse las siguientes semanas escolares. Se les informó además el propósito general del estudio y que su participación sería de valiosa importancia pero no obligatoria. Por un lado, se les explicó que la presencia del asistente de investigación encargado de la observación no intervendría en sus clases ni causaría ninguna interferencia con sus profesores; asimismo, al momento de las entrevistas, los estudiantes estarían en la facultad de rechazar la petición.

Se realizó además una reunión con los dos profesores de ambos grupos donde se les expuso el proyecto y se explicó el porqué de su participación. Los dos profesores autorizaron ser observados y eventualmente entrevistados. Se establece junto con los dos

profesores del área la distribución de las horas de observación de clase y la fecha de aplicación de las entrevistas.

Producción y obtención de información

Para esta parte del proceso, un asistente de investigación de la Universidad de Antioquia fue seleccionado para realizar las observaciones de clase y apoyar las entrevistas. El asistente, quien cumplió con los criterios de selección, fue entrevistado por la investigadora y la asesora del proyecto para dar fe de sus capacidades investigativas y de su conocimiento sobre el campo. Luego de su proceso de selección, el asistente fue introducido al proyecto y capacitado en el uso y aplicación de los instrumentos para proceder con la obtención de información.

Las clases de inglés de ambos profesores fueron observadas por el asistente de investigación durante las cinco últimas semanas del cuarto período escolar (semanas escolarizadas de los meses octubre y noviembre del año 2016) y fueron registradas en el instrumento #1. Además fueron registradas las dos clases correspondientes a los exámenes parciales y finales del colegio. Se obtuvieron en total diez observaciones de clase y dos observaciones de evaluación.

Durante la última semana del cuarto período escolar, cuatro estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente para la aplicación de la entrevista. Luego de realizada la entrevista, dos de ellos fueron descartados debido sus respuestas intrincadas, su bajo tono de voz y la incomodidad que se notó durante la sesión. Los otros dos estudiantes, sin embargo, se destacaron por su habilidad comunicativa y la recordación que demostraron de

acontecimientos pasados durante las clases. Se registraron dos entrevistas en total, con una duración aproximada de 15 minutos cada una, haciendo uso del instrumento #2 como una guía para la conversación. Se realizaron además dos entrevistas a profesores, los encargados del área de inglés de cada grupo de transición, directamente con la investigadora siguiendo el instrumento #3, que sirvió como base para la conversación. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos cada una.

Almacenamiento, tratamiento y análisis de datos

Con base en las listas de verificación de observación de clase, se ponderaron algunas frecuencias simples para encontrar la distribución cuantitativa del uso de materiales respecto del momento de clase, el tipo de material de acuerdo con la dimensión de desarrollo que el profesor pudo estimular en los estudiantes y, los objetivos de enseñanza y la metodología aplicada en la clase respecto del material utilizado. Los gráficos y ponderaciones fueron realizados en Excel para luego crear un continuo con las anotaciones del asistente de investigación y llegar así a la triangulación del análisis cualitativo de los datos descriptivos.

Las entrevistas fueron transcritas en el editor de texto Word y fueron además analizadas bajo las categorías predeterminadas de acuerdo con los referentes de la literatura revisada durante el proceso de investigación y las categorías emergentes en el proceso de revisión de literatura y de análisis de los instrumentos #2 y #3.

Para el análisis del total de los datos, se estableció un conjunto de categorías por medio de una matriz categorial de donde se partió para la creación de códigos en el programa

ATLAS.ti. Con base en las tres fuentes de información – la literatura revisada, las listas de verificación de las observaciones de clase y las transcripciones de las entrevistas, se realizó la triangulación de la información. Para dicha triangulación, fue retomada la revisión de literatura durante el planteamiento del proyecto de investigación y fue reabastecida por un corpus teórico de los tres ejes temáticos; durante su lectura y análisis, se categorizaron segmentos de información haciendo uso de los descriptores iniciales, que posteriormente se establecieron como familias y categorías de primer y segundo orden. Asimismo, durante la lectura y análisis de los datos, se realizó el mismo proceso de codificación. Con base en los segmentos significativos tomados de todas las fuentes de información, se cotejaron los tres conjuntos de información y se enfrentaron en búsqueda de triangulaciones.

El cierre

Interpretación y elaboración de conclusiones

Para la interpretación de los resultados, toda la información aquí contenida se convirtió en la perspectiva metodológica que dio origen a la triangulación y análisis de la información. De esta forma el marco conceptualizador de las interpretaciones se caracterizó por el sistema categorial establecido, pero también por los antecedentes, el marco teórico y la metodología del estudio. No obstante, aunque el proceso de triangulación de la información permitió un acercamiento de diversas concepciones del planteamiento problematizador de esta investigación, el aspecto delimitador fueron los objetivos específicos planteados desde un comienzo. A su vez, con base en dichos objetivos y en la pregunta de investigación, se concibieron las construcciones de conocimiento expuestas en los resultados y en las conclusiones del trabajo.

Informe

Con base en una rigurosa escritura, el informe del presente estudio se realiza teniendo en cuenta los parámetros establecidos por la Universidad de Antioquia para la entrega de informes finales de maestría y considerando las normas APA edición 2016.

Devolución

De la misma forma en que se comienzan las fases de la investigación, al final del proceso académico de maestría se realizarán dos reuniones informativas tanto con los directivos de la Universidad Eafit como los del Colegio Campestre Horizontes con el propósito de socializar los resultados del estudio, sus implicaciones y limitaciones y los beneficios que éste trae al contexto estudiado.

Se compartirán además los lineamientos didácticos que pueden orientar la enseñanza del inglés con lengua extranjera en preescolar utilizando materiales audiovisuales auténticos, derivados del proceso de investigación. Estos están contenidos en el Anexo 6. Cartilla "Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos".

Técnicas e instrumentos

Dado que el fenómeno que este estudio quiso indagar no ha sido estudiado a fondo y lo que se pretendió realizar fue una exploración del área que sirva como fundamento para la generación de algunos lineamientos y directrices, fue imprescindible observar dicho fenómeno en su cotidianidad tal y como se presenta naturalmente; por tal motivo, *la observación naturalista no participante*, donde no hay cabida al cambio, manipulación o

estimulo del medio ambiente y en su lugar los individuos operan de forma natural, única y contextualizada (Kellet, 2011), fue una de las dos técnicas aplicadas en este estudio. Para Palaiologou (2016), la observación no participante requiere de un número de técnicas como las narrativas u observaciones escritas, la evaluación de las observaciones escritas, las escalas de valor y las listas de verificación. Según ella, las listas de verificación son técnicas bastante usuales y útiles al momento de observar actividades de un solo niño o un grupo de niños y para observar el progreso de una actividad. A su vez, Richards y Farrell (2011) contemplan la complejidad y el dinamismo de la práctica educativa y establecen que “durante una clase son muchas las cosas que pueden suceder simultáneamente, así que no es posible observarlas todas” (p.90); es por esta razón que la lista de verificación fue elegida para diseñar el primer instrumento a ser utilizado en este estudio en tanto le ofreció al observador la agilidad de registrar tantos acontecimientos como fuese posible, pero le ofreció a su vez la posibilidad de registrar cada uno de los focos de observación.

Palaiologou (2016) recomienda utilizar las guías curriculares como punto de partida para la creación de las listas de verificación; sin embargo, Richards y Farrell (2011) ofrecen una lista de posibles focos de observación de clase que comprenden todos los componentes de la práctica educativa como lo son: *La estructura de la lección, las estrategias de manejo de clase, el tipo de actividades de enseñanza, las estrategias de enseñanza, el uso de materiales del profesor, el uso del lenguaje del profesor, el uso del lenguaje del estudiante y la interacción del estudiante*. Cada uno de estos focos de observación desprende a su vez una lista de subcategorías de las cuales se ha partido para crear los ítems de la lista de verificación de este estudio.

La entrevista semi-estructurada fue la segunda técnica aplicada en este estudio. En consecuencia con el primer objetivo específico de este estudio que se propone la descripción y caracterización de la práctica educativa del profesor de inglés con sus estudiantes, se encontró en esta técnica otra forma de “incursionar en el terreno de la configuración de sentido y la interacción como vías para avanzar en la comprensión subjetiva de la realidad” (Vélez, 2002) que ocurre dentro de un salón de clase.

Para Callejo (2002), el papel estratégico principal de la entrevista es la selección de informantes y no el número de entrevistas ejecutadas ya que lo que importa es la posición social del sujeto – profesor y estudiante – en relación con el fenómeno observado, es decir, la práctica educativa en la que está envuelta. De esta forma se dio respuesta a la necesidad de conocer la forma de pensar, actuar y sentir de los niños y del profesor gracias a la experiencia de la entrevista que más que realizar una serie de preguntas quiso poner en evidencia las palabras y conductas que no se hicieron literales en la observación (Barreto, 2011).

La tabla 1 muestra de forma resumida los instrumentos construidos para la recolección de información para este estudio. Aquí se detalla también el objetivo específico al cual pretende dar solución, la técnica de recolección, la forma de aplicación y el tipo de análisis de información.

Tabla 1. Matriz de resumen: Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Matriz de resumen: Técnicas e instrumentos	
Intrumento #1	Lista de verificación para la observación de la clase de inglés como LE en preescolar
Objetivo	Identificar y describir características de la práctica educativa de algunos profesores de inglés como lengua extranjera en preescolar, apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos Reconocer el papel de los materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momentos de la clase de inglés como lengua extranjera en educación preescolar
Técnica	La observación por medio de listas de verificación (Richards, 2011; Kellet, 2011; Palaiologou, 2016)
Aplicación	15 observaciones de clase a los grupos de transición A y B
Análisis	Análisis univariado descriptivo para establecer frecuencias simples utilizando el programa Excel
Intrumento #2	Guía de entrevista semi-estructurada para el estudiante de inglés como LE en preescolar
Objetivo	Identificar y describir características de la práctica educativa de algunos profesores de inglés como lengua extranjera en preescolar, apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos Reconocer el papel de los materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momentos de la clase de inglés como lengua extranjera en educación preescolar
Técnica	La entrevista semi-estructurada no participante (Fontana y Frey, 2015; Barreto, 2011; Callejo, 2002; Stake, 1999)
Aplicación	2 entrevistas a estudiantes, uno de cada grupo de transición A y B
Análisis	Selección de unidades de análisis significativas a partir de las transcripciones de las entrevistas para la confrontación de la información obtenida con los demás instrumentos y la documentación referenciada
Intrumento #3	Guía de entrevista semi-estructurada para el profesor de inglés como LE en preescolar
Objetivo	Identificar y describir características de la práctica educativa de algunos profesores de inglés como lengua extranjera en

	<p>preescolar, apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos</p> <p>Reconocer el papel de los materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momentos de la clase de inglés como lengua extranjera en educación preescolar</p>
Técnica	La entrevista semi-estructurada no participante (Fontana y Frey, 2015; Callejo, 2002; Stake, 1999)
Aplicación	2 profesores: El profesor asignado para el área de inglés de transición A y el asignado para transición B
Análisis	Selección de unidades de análisis significativas a partir de las transcripciones de las entrevistas para la confrontación de la información obtenida con los demás instrumentos y la documentación referenciada

Instrumento #1: Lista de verificación para la observación de la clase de inglés como

LE en preescolar

Objetivo y diseño

El primer instrumento utilizado en esta investigación se diseñó con el objetivo de suministrar datos numéricos que ayudasen al análisis cualitativo de la observación de la clase de inglés para contribuir a la identificación y descripción de características de la práctica educativa de algunos profesores de inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales auténticos (objetivo específico n °1) y al reconocimiento del papel que juegan los materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momentos de la clase (objetivo específico n °2) (ver Anexo 2. Instrumento #1

).

Para el diseño de este instrumento se asumieron los focos de observación establecidos por Richards y Farrell (2011); sin embargo, para el desarrollo de cada uno de los ítems de la lista de focos observables, se desarrollaron preguntas directamente relacionadas con la didáctica del inglés y la planeación de clase de inglés como LE (Nunan, 2011; VanPatten y Williams, 2014; R. Ellis, 2015). También fueron tomadas algunas prácticas cotidianas del contexto a observar como ítems a preguntar.

Para este primer instrumento, se buscó establecer un consenso entre los momentos de la clase establecidos por Farrell (2002): Inicio, simulación, instrucción/participación y cierre; los momentos establecidos por Nunan (1989): Presentación de materiales, interacción con estudiantes y desarrollo de actividades estructuradas y no-estructuradas; y los momentos señalados por el Teaching Knowledge Test (TKT) Handbook: Inicio, modelaje, práctica y cierre. Con base en estas fuentes, se establecieron cuatro momentos de clase que conjugan el trabajo de todas las referencias anteriores: La introducción o presentación, el desarrollo o modelaje, la práctica guiada o independiente y el cierre o consolidación. Estos momentos fueron cotejados frente al uso de los materiales. Para este ítem, se asumieron a su vez las concepciones de Colorado (2012) de materiales no auténticos como: “Recursos digitales didácticos”, y los materiales graduados de uso frecuente en el contexto estudiado como lo son el libro guía, el audio CD del libro guía, los talleres o fichas, las tarjetas educativas y los afiches (Nunan, 1988). Se asumieron además como materiales auténticos aquellos comprendidos por H. Long (1985) y Nunan (1988) que son: Videoclip, grabaciones de conversaciones reales, segmentos de programas de televisión, canciones, señales, mapas, cuadros y fotos o imágenes. Junto a estas listas de materiales, fueron agregados los juegos, la realia y los cuentos, materiales usuales en el contexto estudiado.

En cuanto a los conceptos metodológicos que se describen en el ítem de *estrategias de enseñanza*, se tomó la postura de la Universidad Eafit. Para ello, se asumieron como metodologías de la enseñanza del inglés las descritas por Muñoz (2010) donde se caracterizan los posibles desarrollos de metodologías basadas en el conductismo, el cognitivismo y el socio-constructivismo.

Por último, para establecer una relación directa entre el uso de materiales, los momentos de la clase y el objetivo del uso de los materiales, fue necesario cotejar estos ítems con las dimensiones de desarrollo establecidas por los Lineamientos curriculares para preescolar presentados por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN). De esta manera sería posible mostrar tanto el accionar del profesor como las implicaciones en el estudiante. Para la medición de las dimensiones de desarrollo, fue adoptada la escala de valor Ferre Leuven establecida por Palaiologou (2016) como la más utilizada para la observación en niños.

Aplicación y muestra

Las clases de inglés de los dos profesores fueron observadas por el asistente de investigación durante las cinco últimas semanas del cuarto período escolar (semanas escolarizadas de los meses octubre y noviembre del año 2016). Dichas observaciones registraron una unidad temática completa establecida por el colegio dentro del plan curricular del área y el proyecto de navidad contemplado desde la planeación de la coordinación del preescolar. Además fueron registradas también las dos clases correspondientes a los exámenes parciales y finales del colegio que duran toda la sesión de clase. Se obtuvieron en total diez observaciones de clase y dos observaciones de evaluación. Cada una de las observaciones fue registrada en el instrumento #1 diseñado para la verificación de ítems y la descripción de anotaciones.

Análisis

Con base en las listas de verificación de observación de clase, se ponderaron algunas frecuencias simples para encontrar la distribución cuantitativa del uso de materiales

respecto del momento de clase, el tipo de material de acuerdo con la dimensión de desarrollo que el profesor pudo estimular en los niños y, los objetivos de enseñanza y la metodología aplicada en la clase respecto del material utilizado. Para una organización apropiada de los datos, se realizó un análisis univariado descriptivo que estableció un estadístico simple de frecuencias utilizando el programa Excel. Los gráficos y ponderaciones también fueron realizados en Excel para luego crear un continuo con las anotaciones del asistente de investigación y llegar así a la triangulación con el análisis cualitativo de los datos descriptivos obtenidos tanto en la misma lista de verificación, como de las entrevistas a los estudiantes y a los profesores.

Si bien la lista de verificación utilizada para la observación de clase da cuenta de datos numéricos sobre frecuencias halladas en el uso de materiales “si hay algo que une lo cuantitativo y lo cualitativo es el uso, aun cuando sea distinto, de la palabra” (Callejo, 2002); es decir, en la redacción y selección detallada de los ítems que caracterizan el instrumento convergen los datos numéricos con los objetivos de la investigación. Se conforma así un continuo donde la intención reside en reconocer una distribución cuantitativa en la recolección de significantes cualitativos (Callejo, 2002).

Dichas anotaciones, fueron consignadas de acuerdo con el sistema categorial y de codificación y fueron conjugadas en la triangulación de información de todos los datos.

Instrumento #2: Guía de entrevista semi-estructurada para el estudiante de inglés como LE en preescolar

Objetivo y diseño

El segundo instrumento de esta investigación fue la guía de entrevista semi-estructurada para el estudiante de inglés como lengua extranjera en preescolar. Esta entrevista partió de los mismos focos observables establecidos por Richards y Farrell (2011); no obstante, fueron adaptados para lograr captar la precepción del estudiante como participante de la clase. Este instrumento tuvo como objetivo suministrar datos descriptivos que ayudasen al análisis cualitativo de la observación y participación del estudiante de la clase de inglés y contribuir así a la identificación y descripción de características de la práctica educativa de algunos profesores de inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales auténticos (objetivo específico n °1) y al reconocimiento del papel que juegan los materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momento de la clase (objetivo específico n °2) (ver Anexo 3. Instrumentos #2

).

Este instrumento partió de la técnica de la entrevista; ésta “es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”, así la describe Stake (1999, p. 60). Es por esta razón que la entrevista fue elegida para mirar los diferentes puntos de vista y las múltiples perspectivas de todos los agentes involucrados en esta práctica educativa. Partiendo de lo establecido por Fontana y Frey (2015: 141) sobre la entrevista como “proceso que involucra a dos personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo”, esta entrevista no se basó en un intercambio neutral de preguntas y respuestas; de aquí que se haya optado por una entrevista semi-estructurada donde la construcción del relato tuvo como base no solo una guía de preguntas sino también la experiencia vivida por los estudiantes (Barreto 2011), acerca de su forma de pensar, percibir, actuar y sentir y de la experiencia de la investigadora; pero siempre teniendo presente que la entrevista con niños debe comenzar en ideas generales para luego enfocarse en el tema de interés.

Aplicación y muestra

Para Callejo (2002), el papel estratégico principal de la entrevista es la selección de informantes y no el número de entrevistas ejecutadas ya que lo que importa es la posición social del estudiante en relación con el fenómeno observado, es decir, la práctica educativa en la que está envuelto, para el caso, la clase de inglés ejecutada por su profesor mediador de materiales auténticos. Fueron entrevistados, de acuerdo con los criterios de selección estipulados por Callejo (2002), cuatro estudiantes que representaron la población determinada. Sin embargo, luego de realizada la entrevista, dos de ellos fueron descartados debido sus respuestas intrincadas, su bajo tono de voz y la incomodidad que se notó durante la sesión. Los otros dos estudiantes, sin embargo, se destacaron por su habilidad comunicativa y la recordación que demostraron de acontecimientos pasados durante las clases.

La investigadora realizó las entrevistas en presencia del asistente de investigación para dar fe de una buena práctica. Se registraron en audio dos entrevistas en total, con una duración aproximada de 15 minutos cada una, respondiendo a cabalidad las preguntas establecidas en la entrevista y algunas preguntas adicionales que surgieron de la conversación.

Durante la entrevista a los estudiantes de ambos grupos, fue recurrente entre ellos una falta de recordación ante acontecimientos detallados. Algunas preguntas como ¿qué materiales llevó el profesor a la clase? o ¿qué hacía el profesor con la canción o el video? no tuvieron una respuesta inmediata. Para aludir a la memoria de los estudiantes fue necesario darles una serie de posibles respuestas para que ellos se decidieran por una de ellas o incluso pudieran recordar otra respuesta no estimada en aquellas que fueron dadas.

Bien lo sugiere Vélez al afirmar que la entrevista es un evento donde se propician encuentros (Vélez, 2002), luego en la medida en que existía dicha falta de recordación, se propiciaba en el estudiante un ambiente donde recordase lo que había sucedido en la clase. Esto concuerda con Alfonso (1994) quien habla sobre la provocación mutua de los discursos en la entrevista y con Docherty y Sandelowski (1999) quienes establecen que los niños requieren más dirección del entrevistador para acceder a sus experiencias.

Las respuestas que fueron sugeridas a los estudiantes para propiciar una respuesta de su parte, fueron estipuladas desde el instrumento de observación de clase; es decir, las categorías observables como lo son los materiales que el profesor usa en la clase y el tipo de actividades que el profesor desarrolla en la clase.

Análisis

Las entrevistas fueron grabadas en formato de audio utilizando la aplicación Evernote y fueron transcritas para obtener archivos textuales de las guías de entrevista. Con base en las transcripciones, desarrolladas también en el programa editor de texto Word, se extrajeron algunas unidades de análisis significativas que sirvieron para confrontar ambas entrevistas: La de estudiante y la de profesor con la lista de verificación para lograr así la triangulación del sistema categorial y de codificación.

Instrumento #3: Guía de entrevista semi-estructurada para el profesor de inglés como LE en preescolar

Objetivo y diseño

El tercer instrumento de la presente investigación se trata de la guía de entrevista semi-estructurada para el profesor de inglés como LE en preescolar. Esta entrevista fue pensada con el propósito de suplir la necesidad de confrontar la información recolectada en la lista de verificación y la información suministrada por los estudiantes entrevistados; de esta forma se cotejaron tanto la ejecución de la clase (instrumento #1), la percepción de los estudiantes (instrumento #2) como la planeación de la clase con respecto a las concepciones y percepciones del profesor (instrumento #3); ya que cuando se habla de uso de materiales auténticos para la enseñanza de LE, debe existir una concordancia entre los objetivos planteados por el profesor y la interpretación que el estudiante hace de estos. Es así que dicha entrevista semi-estructurada al profesor contempla cumplir con dos objetivos específicos: Identificar y describir características de la práctica educativa de algunos profesores de inglés como lengua extranjera en preescolar, apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos (objetivos específico n °1) y, reconocer el papel de los materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momentos de la clase de inglés como lengua extranjera en educación preescolar (objetivos específico n °2) (ver **Error! Reference source not found.**).

Para el diseño de esta entrevista se tuvieron en cuenta los mismos focos de observación de Richards y Farrell (2011) y el Estado del arte sobre el rol y potencial de las TIC en la educación infantil realizado por el Departamento de investigación del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2004) donde se apoya la idea de que el profesor es el eje central en la mediación de las tecnologías en la educación y es por esta razón que requiere de una alfabetización digital que le permita desenvolverse de forma instrumental, pedagógica y didáctica, y de una capacitación y reflexión de su conceptualización de la

educación infantil y del uso de las tecnologías como potencializadoras del desarrollo infantil.

Para la redacción de las preguntas, existió entonces una conjugación con los focos de observación de Richards, que abarcan todos los componentes comprendidos en la práctica educativa emprendida en el salón de clase (ya descritos anteriormente), y el marco que describe el ministerio neozelandés para una práctica de alta calidad en el uso de las TIC. Este marco comprende seis ideas para un contexto de aprendizaje efectivo que son: (a) Los enfoques pedagógicos son los que determinan el uso de recursos digitales, (b) el uso de tecnologías por parte de los niños se debe ceñir a una serie de objetivos, (c) los recursos digitales deben integrarse a las demás áreas de aprendizaje, (d) el uso de recursos digitales debe ser una actividad social, (e) los recursos digitales debe apoyar el autoaprendizaje, y (f) los recursos digitales deben proveer experiencias de aprendizaje no fijas. Y finalmente, en los ocho principios del proyecto DATEC de la Unesco descrito también por el mismo ministerio, para un desarrollo apropiado de las TIC. Estos son: (a) Asegurar un objetivo educativo, (b) promover la colaboración, (c) integrar las TIC con los demás aspectos del currículo, (d) el niño debe estar en control, (e) seleccionar aplicaciones que sean transparentes e intuitivas, (f) evitar contenido violento o estereotipado, (g) estar consciente de la salud y seguridad, y (h) promover la participación de los padres.

1 8 0 3

Con base en dichas referencias, fueron construidos tres ejes de preguntas; el primero sobre educación preescolar, el cual indaga sobre la reflexión pedagógica del profesor acerca de la educación preescolar y sobre la concepción de niño e infancia. El segundo eje se centra en práctica del profesor respecto al uso de los materiales auténticos, y los momentos

y los objetivos de la clase, donde se indaga principalmente por las competencias del profesor respecto de las TIC. Y finalmente, el tercer eje sobre la estructura y las estrategias de la clase, cuyo propósito muestra la preocupación por indagar los principios pedagógicos y metodológicos del profesor. Cada una de las preguntas que componen los tres ejes partió también de los referentes anteriores.

Aplicación y muestra

De nuevo citando a Callejo (2002), el papel estratégico principal de la entrevista es la selección de informantes y no el número de entrevistas ejecutadas ya que lo que importa es, en este caso, la percepción del profesor sobre la práctica educativa en la que está envuelto. Con base en ello, la entrevista fue aplicada por la investigadora a dos profesores, el asignado para cada uno de los grupos de transición del colegio y tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente en cada caso. Se respondieron todas las preguntas establecidas en la guía y aquellas generadas en el curso de la conversación.

Análisis

Las dos entrevistas fueron grabadas en formato de audio utilizando la aplicación Evernote y fueron transcritas en formato de texto en Word. Durante la transcripción y luego de la transcripción, se extrajeron algunas unidades de análisis significativas que sirvieron para la confrontación de los tres instrumentos para lograr así la triangulación del sistema categorial y de codificación.

Sistema categorial y de codificación

Una vez el planteamiento del problema, la justificación y los antecedentes es este estudio fueron construidos, se procedió a la conformación del marco teórico-conceptual. Durante esta sección del trabajo, todas las referencias bibliográficas, ya fuese de carácter textual o audiovisual, fueron registradas en el programa ATLAS.ti y se agruparon en *familias* como los mismos tres ejes temáticos que rigen la investigación. Luego de tener un corpus amplio, se procedió a la búsqueda de recurrencias en los textos, los cuales dieron origen al sistema de codificación. Estas recurrencias se establecieron a partir de términos e ideas específicas que fueran de interés para los objetivos. Tanto las referencias bibliográficas ya incluidas como las que se fueron integrando se codificaron con dicho sistema de codificación. Asimismo, al momento de obtener la información recolectada con los instrumentos descritos en el diseño metodológico, los datos obtenidos de las observaciones y las entrevistas fueron registrados y codificados con el mismo sistema.

Los segmentos codificados en cada una de las familias fueron agrupados en categorías y divididos en subcategorías de acuerdo a la relación con la categoría de primer orden y a sus recurrencias. De esta forma se originaron tanto categorías de primer orden como de segundo orden, de las cuales se partió para el análisis y la discusión de los resultados posteriormente expuestos. Se procede finalmente a la triangulación desde los informes generados.

Categorías y subcategorías predeterminadas

El sistema categorial de esta investigación yace en la revisión de literatura que da cómo origen el planteamiento del problema que forma parte inicial del estudio. Con base en la revisión de literatura necesaria para determinar el agente problematizador, se determinaron

como descriptores tres ejes temáticos directamente relacionados que son: La enseñanza del inglés como lengua extranjera, la educación preescolar y el uso de materiales auténticos. Utilizando estos tres ejes temáticos (y algunos relacionados, como se establece en los antecedentes) se realiza entonces la búsqueda de literatura para la descripción de los antecedentes. Durante esta parte del proceso, la lectura de los artículos, estudios e investigaciones permitió el reconocimiento de los descriptores teóricos característicos en el triángulo temático que a su vez concibió el marco teórico-conceptual.

Por un lado, el primer eje temático, enseñanza del inglés, fue un concepto que se encontró enmarcado dentro de las teorías de adquisición de segundas lenguas; un campo del saber aún mayor asumido por R. Ellis (2015) como “el estudio del cambio del conocimiento de una segunda lengua de un estudiante y de las causas de dicho cambio” (R. Ellis, 2015: Capítulo 1). Dado que tal campo nace de la preocupación de diferentes disciplinas por este estudio, como lo son la enseñanza, la lingüística, la psicología y la sociología, fue posible contemplar algunos subtemas concernientes con el primer eje temático, estos fueron la diferenciación entre segunda lengua y lengua extranjera, la adquisición de segundas lenguas en niños, el rol del profesor de segundas lenguas y su práctica educativa y la estructuración de la clase de acuerdo a la planeación y a los momentos.

A partir de lo anterior, se estableció como familia adquisición de segundas lenguas. Luego, se determinaron cinco categorías de primer orden: Práctica educativa, estrategias de enseñanza, enseñanza mediada por TIC, estructuración de la clase y actividades con base en

materiales. También se originaron algunas categorías de segundo orden de acuerdo con los temas expuestos en las categorías de primer orden.

Por otro lado, para el segundo eje temático, educación preescolar, también se reconoció el campo del saber que lo abarcase. Con base principalmente en las perspectivas críticas de Selwyn (2016), se realizó una búsqueda de documentación en un marco nacional donde se diera conceptualización a la educación preescolar desde la estructuración del Ministerio de Educación Nacional y a la etapa etaria de los niños durante este período escolar, es decir, la niñez. Se estableció, por consiguiente, como segunda familia la educación preescolar, y como categorías de primer orden la definición y caracterización de ambos conceptos, es decir, la concepción de niño y niñez, asumiendo la visión posmoderna de Barreto (2011) quien describe al niño como un actor social, miembro informado, competente y diverso y con conocimiento y capacidad para comunicar sobre su propia vida, y la caracterización de la educación preescolar como aquella impartida al niño para que logre una inmersión cultural, para que contribuya a una construcción social y para que logre bienestar (MEN, 2014). Se determinan, además, como categorías de segundo orden las dimensiones del desarrollo humano, comprendidas en los Lineamientos curriculares para preescolar del MEN (1999).

Es importante señalar, que las categorías originadas en esta familia, no fueron desarrolladas propiamente en capítulos separados en la presentación de resultados. Esta categorización tuvo como función fundamentar el marco teórico-conceptual y apoyar la triangulación de las demás categorías. Es decir, tanto la categoría concepción de niño y niñez como educación preescolar concibieron la perspectiva con la cual se asumieron los

demás constructos derivados del análisis, por esta razón, estas categorías se encuentran transversalizadas a lo largo del análisis y la discusión de resultados. Además, gracias a la correspondencia de esta familia con las demás categorías fue posible dar respuesta congruente tanto a la pregunta de investigación como a los objetivos específicos planteados.

Por último, para el tercer eje temático, se partió de igual forma desde los conceptos de los cuales se deconstruye hasta llegar al término y se logra determinar como tercera familia el uso de las TIC en la educación, con base en los conceptos de educación mediada por TIC donde la mediación se entiende como una dinámica valorativa, vista como proceso y como resultado, es decir, como la actividad articuladora del profesor, la construcción de aprendizajes y la generación de canales de comunicación con apoyo de las TIC (Roga, 2012). Dentro de esta familia, la información se encausó principalmente en el uso de materiales, por consiguiente se asumieron como categorías de primer orden el rol de los materiales en la enseñanza de segundas lenguas, los materiales como posible *input* y *output*. Como categorías de segundo orden se configuraron las ventajas y desventajas al momento de usar dichos materiales.

Una última categoría, lineamientos didácticos, fue establecida con el fin de categorizar toda la información encontrada en la documentación relacionada a criterios, directrices, orientaciones o normas que estuvieran asociadas a cualquiera de los ejes temáticos de la investigación. Se asumió para este concepto la definición del MEN con base en los lineamientos curriculares que constituyen los referentes que apoyan y orientan la labor del profesor.

Categorías emergentes

Durante el proceso antes descrito, emergieron dos subcategorías que tomaron protagonismo dentro de sus categorías madre. Estas fueron: Formación de profesores de segundas lenguas en preescolar, contemplada dentro la práctica educativa del profesor de segundas lenguas. Esta categoría yace en la aplicación del instrumento #3 donde se encuentra la formación de ambos profesores entrevistados como un asunto clave en su práctica educativa y como un aspecto influyente en las decisiones que se tomaron durante sus clases. La segunda categoría emergente fue el juego como componente para la enseñanza, que de acuerdo con los Lineamientos curriculares para preescolar, se constituye como la actividad rectora de esta etapa escolar y permite potenciar el estímulo de las dimensiones del desarrollo humano de la edad contemplada en el niño.

La tabla 2 es la compilación y organización del sistema categorial utilizado para el análisis y la triangulación de la información y para la presentación de resultados. Allí se encuentran detalladas las familias temáticas, las categorías de primer orden y las subcategorías, es decir, las categorías de segundo orden.

Tabla 2. Sistema categorial: Categorías predeterminadas

Categorías predeterminadas		
Ejes temáticos: Familias ATLAS.ti	Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden
Adquisición de segundas lenguas en preescolar	Práctica educativa del profesor de segundas lenguas	Creencias y experiencia Competencias del profesor de segundas lenguas
	Estrategias de enseñanza	Enfoque conductista

		Enfoque cognitivista Enfoque constructivista
	Enseñanza de segundas lenguas mediada por TIC	Competencias digitales Creencias
	Estructuración de la clase	Planeación y momentos de la clase El diseño de la tarea
	Actividades de clase	
Educación preescolar	Concepción de niño y niñez	
	Educación preescolar	Dimensiones del desarrollo humano
Uso de las TIC en la educación	Rol de los materiales en la enseñanza de segundas lenguas	Materiales auténticos Materiales graduados
	Input y output en la enseñanza de segundas lenguas	
	Materiales auténticos como facilitadores	Ventajas y desventajas del uso de materiales auténticos
Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en materiales auténticos		

Tabla 3. Sistema categorial: Categorías emergentes

Ejes temáticos: Familias ATLAS.ti	Categorías emergentes*	
Adquisición de segundas lenguas	Práctica educativa del profesor de segundas lenguas	*Formación de profesores de segundas lenguas en preescolar
Educación preescolar	Actividades de clase	*El juego como componente de la enseñanza de segundas lenguas

1 8 0 3

Análisis y discusión de resultados

El análisis y la discusión de resultados de esta investigación se generaron con base en la categorización realizada de los datos recolectados en las entrevistas, las observaciones de clase y la revisión constante de literatura que contribuyó a su vez a la estructuración de los constructos originados en la triangulación de esta información. Luego, tomando como base las categorías preestablecidas y emergentes se desarrollaron los siguientes capítulos con la intención, siempre, de atender a la pregunta de investigación planteada y de cumplir con los objetivos específicos de este estudio que fueron: (a) Identificar y describir características de la práctica educativa de algunos profesores de inglés como lengua extranjera en preescolar, apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos, (b) reconocer el papel de los materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momentos de la clase de inglés como lengua extranjera en educación preescolar, y (c) formular algunos lineamientos didácticos que orienten la enseñanza del inglés en preescolar utilizando materiales audiovisuales auténticos.

De acuerdo, entonces, con los objetivos mencionados y al sistema categorial antes descrito, los resultados fueron agrupados en cuatro diferentes apartados directamente relacionados. Estableciendo que el primer objetivo refiere la práctica educativa del profesor de inglés, es decir, la práctica impartida en el proceso de adquisición de segundas lenguas, los resultados que responden al primer objetivo comprenden numerosas categorías. No obstante, estas fueron organizadas de tal forma que en el primer apartado se identifique y describa la práctica del profesor como una tarea que comprende diferentes concepciones y toma de decisiones y luego se pueda apreciar, en un segundo apartado, las actividades que devienen de las decisiones que asume el profesor como lo es la configuración y planeación de la clase. Seguido a estos dos apartados y haciendo referencia al segundo objetivo, el

tercer apartado propone un reconocimiento del papel de los materiales. Dado que el rol que desempeñan estos se ve influenciado por el momento en que son utilizados, algunas perspectivas de los apartados anteriores contribuyen fuertemente a esta parte del análisis y la discusión. Las categorías generadas en la familia uso de las TIC en la educación fueron trianguladas para este apartado. Para finalizar, el cuarto apartado derivado de los resultados obtenidos a lo largo del análisis presenta una propuesta de lineamientos que intentan orientar al profesor en dicha práctica. Dada esta condición, el análisis y la discusión que emergió en cada uno de los apartados anteriores sirvió como fundamentación para la creación de tales lineamientos. Aquí todas las categorías cumplieron una valiosa participación.

La tabla 4 muestra la forma en que los resultados fueron presentados y las categorías que fueron analizadas y trianguladas para el desarrollo de los apartados.

Tabla 4. Esquema de presentación de resultados

Presentación de resultados		
Apartados principales	Secciones de los apartados	Categorías trianguladas
8.1. La práctica educativa del profesor de inglés como LE en preescolar	Práctica educativa: Creencias, experiencia y formación	<i>Práctica educativa del profesor de segundas lenguas</i>
	Inconsistencia en creencias sobre métodos y enfoques y procedimientos	<i>Estrategias de enseñanza</i>
	Creencias sobre las TIC en la enseñanza de segundas lenguas	<i>Enseñanza de segundas lenguas mediada por TIC</i>
8.2. La planeación de la clase de inglés como LE en el preescolar	Dificultad en la articulación de los materiales audiovisuales auténticos en la planeación	<i>Estructuración de la clase</i>
	Actividades con base materiales audiovisuales auténticos	<i>Actividades de clase</i>
	El juego como actividad rectora en la	

	enseñanza del inglés en preescolar	
8.3. El rol de los materiales en la enseñanza del inglés como LE en preescolar	Los materiales auténticos y graduados: Estímulo de aprendizaje, autonomía y motivación	<i>Rol de los materiales en la enseñanza de segundas lenguas</i>
	Los materiales auténticos como input y output	<i>Input y output en la enseñanza de segundas lenguas</i>
	Los materiales auténticos: Facilidad en la práctica, dificultad en la selección	<i>Materiales auténticos como facilitadores</i>
8.4. Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en materiales auténticos	Lineamientos didácticos para la reflexión sobre la práctica, para la implementación del material y para la identificación del rol del material	<i>Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en materiales auténticos</i>

La práctica educativa del profesor de inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos

Para la primera sección de resultados, se compiló, trianguló y analizó la información recolectada en tres de las categorías generadas en la familia *adquisición de segundas lenguas*, las cuales estuvieron enfocadas en la identificación y descripción de algunas características de la práctica educativa de los profesores de inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos. De tal forma, aspectos (categorías) como la *práctica educativa* de dicho profesor, sus *estrategias de enseñanza* y las conceptualizaciones sobre la *enseñanza de segundas lenguas mediada por TIC* serán expuestos a continuación. También fue analizada y triangulada la subcategoría emergente *formación de profesores de segundas lenguas en preescolar*. Asimismo, las categorías generadas en la familia *educación preescolar* y las subcategorías

correspondientes fueron transversalizadas y trianguladas como se muestra a lo largo del siguiente apartado.

Práctica educativa: Creencias, experiencia y formación

Ferris y Hedgcock (2011) han establecido que el rol de cada profesor es trabajar para alcanzar un número de objetivos preestablecidos por la institución y la administración durante la planeación y ejecución de un curso que éste enseña. No obstante, asumir esta posición no implica que el profesor deba negarse a la posibilidad de influenciar la ejecución de sus clases desde sus creencias y perspectivas de enseñanza, pero es justo aquí donde yace el “problema de la enseñanza de lenguas” (Richards y Renandya, 2002). Durante las observaciones de clase se pudo percibir que los profesores del estudio suelen seguir con precisión los sílabos que les son provistos, los cuales contienen tanto las temáticas a cubrir, los tiempos de realización como los objetivos a alcanzar. No obstante, se logró observar en su práctica un amplio bagaje de actividades que partieron de su propia planeación y diseño por medio de las cuales pretendieron alcanzar los objetivos planteados en el sílabo.

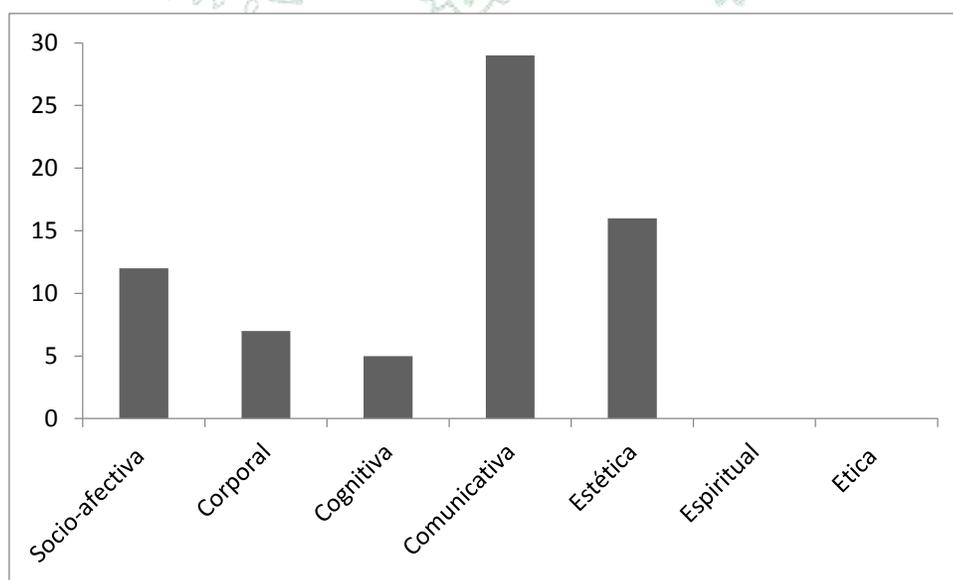
Un ejemplo claro de ello fueron las actividades planteadas dentro de la unidad temática: *At the restaurant* contenida dentro del sílabo del curso (en el contexto estudiado). Si bien los objetivos de esta unidad estaban centrados en la identificación de personas y cosas encontradas en un restaurante, la categorización de alimentos y la manifestación de gustos y disgustos, ambos profesores aplicaron en sus clases actividades enfocadas a la estimulación de diferentes dimensiones del desarrollo humano de los niños. Para cubrir la unidad, los estudiantes fueron convocados a hablar sobre sus comidas favoritas desde diferentes categorizaciones de alimentos llevados en fomi y en imágenes (frutas, vegetales, dulces,

entre otros); además se modelaron y enseñaron algunas canciones, entre ellas una llamada *I'm a pizza* (en video), se les pidió recrear una pizza con diversos materiales al igual que un menú de restaurante y hacer un juego de rol utilizando los materiales creados por los niños, durante esta actividad los estudiantes compartieron de sus pizzas a sus compañeros. Asimismo, se plantearon diferentes actividades de coloreado, recortado y pegado utilizando el libro guía y finalmente se les mostraron algunos videos donde fue observado el proceso de preparación de una pizza.

Si bien el sílabo fue entregado a los profesores para ser llevado a cabo, de acuerdo con la serie de actividades antes descrita y con las observaciones de clase, los profesores parecieron ejercer su práctica de acuerdo con sus creencias y pudo notarse la posibilidad que tuvieron de influenciar la clase y la forma como estimularon las dimensiones de desarrollo humano del niño con apoyo de materiales. Tomando como base las dimensiones propuestas por el MEN (1999), podría decirse que en las actividades anteriores la dimensión corporal logró ser estimulada gracias a la expresividad del movimiento articulado en el canto y el baile, en la construcción física con los materiales y en la comunicación con su entorno. La dimensión cognitiva fue estimulada a través de la percepción, atención y memoria abogadas en la misma construcción y creación de elementos, en la recolección de información sobre sí y en la acción de categorización. La dimensión comunicativa fue lograda de forma transversal en todas las actividades, al igual que la estética, gracias a la invocación de su forma de sentir, expresar, valorar y transformar. Y por último, gracias a las actividades donde se establecieron interacciones con los demás estudiantes de la clase para socializar y compartir, se pudieron estimular las dimensiones espiritual y ética.

Durante la entrevista a los estudiantes, se trató de corroborar esta información por medio de preguntas que reportaran este tipo de dimensiones; con respuestas del estudiante #1, fue posible, encontrar el disfrute en el canto y el baile durante canciones como *Snowflake* o la importancia que tiene para el estudiante trabajar en grupo. En respuestas del estudiante #2, se logró por ejemplo, abogar por información relacionada a las manualidades hechas en la unidad, como la creación de una pizza y la construcción de un aeropuerto. El siguiente gráfico muestra la frecuencia observada para las diferentes dimensiones del desarrollo (MEN, 1999) estimuladas gracias al uso de materiales auténticos y graduados. De igual modo, se podría confirmar lo previamente establecido en relación con las dimensiones ética y espiritual, las cuales parecieron ser estimuladas en actividades donde no se utilizaron materiales.

Gráfico 1. Estimulación de las dimensiones del desarrollo con base en las actividades apoyadas en materiales



Dada la aparente estimulación de las dimensiones lograda por ambos profesores durante sus clases con el objetivo siempre de alcanzar los logros propuestos en el sílabo de la institución, su conocimiento sobre las mismas fue cuestionado al momento de su confrontación. Una de las preguntas contenidas en la entrevista intentó indagar sobre el conocimiento que tienen los profesores acerca de la educación preescolar y las dimensiones del desarrollo que propone el MEN como los aspectos principales en la educación; no obstante, la respuesta de ambos profesores dejó ver cierto desconocimiento en ambos asuntos. El profesor #1 afirmó, por ejemplo, que no tenía tan claro el concepto de educación preescolar, como lo tenía de la educación primaria y secundaria; por otro lado, la respuesta del profesor #2 quiso tratar de semejar las dimensiones del desarrollo con las habilidades como el gateo y el caminar.

Lo anterior no determina, sin embargo, un desconocimiento de sus estudiantes. El profesor #1 por su parte, logra una “lectura del grupo”, como él lo denomina, que le permite configurar ciertas concepciones sobre sus estudiantes y esto le posibilita una toma de decisiones durante la clase, como la expuesta en las actividades antes descritas. Estas configuraciones acerca de sus estudiantes también fueron tema de discusión durante las entrevistas. Cuando los profesores fueron preguntados sobre la forma en que conciben a los niños, se pudo percibir en las respuestas ciertas recurrencias a nociones que podrían calificarse de adultrocántricas donde se mencionó al niño como un ser necesitado e indefenso. El profesor #1, por su parte, considera a sus estudiantes como “niños con necesidades educativas especiales que si bien, no presentan ningún diagnóstico psicológico,

tienen necesidades diferentes y especiales”. Similar a él, el profesor #2 concibe a los niños “como los hijos y bebés que acabaron de dejar su casa”.

Ha sido común encontrar en el transcurso de la historia, concepciones sobre infancia apoyadas en una visión adultocéntrica (Rodríguez, 2006) donde se aprecia al niño como un ser incapacitado carente de cuidado, como es quizás el caso de los profesores entrevistados. En contraste, para Barreto (2011) el niño debe ser visto como un actor social, miembro informado, competente y diverso. Esta perspectiva posmoderna de la autora parece no concordar con los profesores; sin embargo, esta disonancia podría radicar en el desconocimiento que manifestaron los profesores acerca de la educación preescolar y en sus vagas creencias sobre las dimensiones del desarrollo humano del niño propuestas en los Lineamientos curriculares para el preescolar. En este documento, y de común acuerdo con Barreto, se reconoce al niño como un ser único y singular “con la capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones” (MEN, 1999, p. 2). Lo que de nuevo, no se asemeja a las concepciones que tienen los profesores sobre sus estudiantes.

Retomando la idea del profesor #1, el reconocimiento de su contexto con base en las experiencias e interacciones vividas en la clase, lo que él denomina como “lectura de grupo”, sugiere una configuración y reformulación de las creencias que él tiene de sus estudiantes (Brown y Gao, 2015; Said y Zhang, 2014). Es por esta razón que tanto el profesor #1 como el profesor #2 parecen manifestar cierto tipo de reflexión sobre su práctica y señalan la necesidad de capacitación y formación en algunos aspectos de su enseñanza en preescolar. Así lo pone de manifiesto el profesor #2 quien asemeja esta

práctica a un “campo de batalla” donde las dificultades se encuentran y enfrentan en el transcurrir de las clases.

Dicha actividad reflexiva concuerda con Richards y Renandya (2002) quienes definen la enseñanza reflexiva como un enfoque que se basa en las creencias del profesor en que puede mejorar su entendimiento y calidad de enseñanza al reflexionar sobre su experiencia. Un aparente resultado de esta reflexión es la identificación que hace el profesor #1 de los aspectos que podrían mejorar sus clases; aspecto señalado en la entrevista cuando expresó: “Espero que alguna vez que me toque enseñar en transición de nuevo, pueda tener mayores herramientas, instrumentos y metodología, todo lo que esté relacionado con la estructuración”. Por su parte, el profesor #2 señala esta práctica como una actividad difícil y diferente para la cual no se está preparado y se requiere de mayor instrucción.

Ahora bien, pese a la necesidad de capacitación y formación que identificaron los profesores con respecto a su práctica, estos dos profesionales se sintieron en la capacidad de responder puntualmente a preguntas que caracterizasen su práctica educativa y los enfoques de enseñanza que aplican. El profesor #1 manifestó, por su parte: “Se supone que tenemos un enfoque en concreto [...], que enseñamos por competencias comunicativas”, lo que concordó con el profesor #2 quien cree que su práctica educativa “se basa en el enfoque comunicativo que es el que propone el programa”. Aunque estas respuestas no señalaron desconocimiento, se puede notar, sin embargo, un carácter dubitativo en ambos profesores, ya que ambas aseveraciones parten de lo que les es impuesto por la institución y no desde sus propias creencias. Luego podría suponerse que no sólo los contenidos a enseñar son impuestos por agentes externos al profesor, sino también la forma cómo deben ser

enseñados tales contenidos – desde un enfoque comunicativo como lo expresan los profesores. A esto, se le suma el hecho de que sus cursos son asignados y los profesores no son consultados con anterioridad sobre sus preferencias de enseñanza.

Este carácter titubeante de los profesores para describir su práctica podría también radicar en la necesidad de capacitación y formación que ellos manifestaron durante la actividad reflexiva que les permitió reconocer aspectos mejoradores de su práctica. Es por esta razón que dicho aspecto también fue confrontado en la entrevista.

Ante la pregunta sobre su formación académica, ambos profesores declararon no haber sido provistos de cursos enfocados a la formación en enseñanza del inglés en niños de preescolar. El profesor #1 señaló que durante su proceso académico como estudiante de licenciatura en inglés no cursó una asignatura en este sentido y expresó que aquellos “cursos dirigidos a la didáctica del inglés o didáctica para la enseñanza del inglés en niños siempre se enfocan más que todo en niños de primero a quinto de primaria”. Asimismo, el profesor #2 al reseñar su curso de certificación TKT (del inglés *Teaching Knowledge Test*) especificó no haber tenido ninguna asignatura dirigida a la enseñanza en preescolar. De acuerdo con él, durante la capacitación TKT “básicamente le enseñan a uno a enseñar inglés como tal, sin especificar ni la edad, ni la audiencia”. Lo anterior podría aludir entonces a una falta de experiencias vividas durante la formación académica en la universidad relacionada con la enseñanza del inglés en niños de preescolar, lo que según Said y Zhang (2014) originaría una falencia en las creencias del profesor las cuales a su vez determinan su práctica.

Breen et al. (2001) han establecido que las creencias de un profesor son aquellas que influyen su práctica, ya que determinan la forma de interacción entre él, sus estudiantes y el contenido, en un contexto particular con determinados recursos. No obstante, a pesar de que las creencias han ganado terreno de investigación en los últimos años, no se ha llegado a un consenso en la definición del término. Borg (2001) por su parte, define las creencias como el conjunto de proposiciones conscientes o inconscientes que el profesor acepta como verdad y que lleva al ejercicio con convicción y compromiso, además de ser una guía para su comportamiento; de esta manera “los profesores son lo que saben, creen y piensan” (Borg, 2003, p. 81). Para otros autores como Meirink et al. (2009), Richards y Farrell (2011), las creencias conforman la estructura cognitiva del profesor, luego, a partir de dicha estructura es que el profesor realiza la toma de decisiones en su práctica educativa. Por ende, los procesos cognitivos de estos dos profesores conllevaron, consecuentemente, a la toma de decisiones respecto de los procedimientos abordados durante sus experiencias educativas en el salón de clase. Es decir, sus creencias los han llevado aparentemente a proceder con actividades estimuladoras del desarrollo a pesar de concebir al niño desde perspectivas adultocéntricas, a pesar de manifestar esta práctica como una tarea difícil y a pesar de no haber sido formados en este campo.

Lo anterior concuerdo parcialmente con Leinhardt y Greeno (1986) quienes definen la enseñanza como una tarea compleja que requiere de planeación y toma de decisiones. Por consiguiente, y retomando a Breen et al. (2001) y Borg (2001), se podría entender la enseñanza como una práctica educativa compleja que yace en las creencias del profesor pero que sirven como fundamentación en la toma de decisiones del mismo.

Las creencias de los profesores observados parecen originarse entonces en sus interacciones con los niños y en sus experiencias de enseñanza pasadas, convirtiéndose esto en el cumulo experiencial de su carrera profesional (Said y Zhang, 2014) que a su vez es de corta trayectoria – un año laborado para ambos profesores. No obstante, sus experiencias vividas durante sus procesos de formación académica parecen no responder a las necesidades que manifiestan los profesores.

En nuestro contexto nacional contamos con un poco más de 300 universidades públicas y privadas de la cuales casi cincuenta ofrecen programas de pregrado enfocados a la licenciatura de lenguas modernas y/o lenguas extranjeras. Dentro de sus planes de estudio, es posible apreciar una distribución y organización de cursos donde poblaciones como el preescolar, ya fuese desde la didáctica, desde las estrategias de enseñanza o desde las prácticas, no se abordan a gran cabalidad. En una breve exploración sobre los planes de estudio de cada uno de los programas de pregrado en enseñanza del inglés se pudo constatar que las universidades han clasificado sus cursos en tres diferentes tipos de estudiantes: Niños, adolescentes y adultos. Fue posible también encontrar que algunas universidades no integran cursos dirigidos a la formación de profesores de niños o infancia de forma integral, sino de manera electiva. Sin embargo, cuando se realiza un análisis de los contenidos vistos dentro de dichos cursos dirigidos a la enseñanza de segundas lenguas a niños, se evidenció un especial cuidado por la formación en estrategias de enseñanza a niños que se encuentran cursando la básica primaria, es decir, niños en edades comprendidas entre los 7 y 11 años, o enfocado en infancia en general. No se observó en ningún caso, cursos dedicados a la formación en enseñanza de inglés en preescolar.

La tabla 5 muestra los únicos programas de pregrado en Colombia que incluyen cursos relacionados a la enseñanza del inglés en niños. Para ver el total de programas universitarios, ver el Anexo 5. Lista de universidades en Colombia que cuentan con cursos dirigidos a la enseñanza del inglés en niños

Tabla 5. Lista de universidades en Colombia que cuentan con cursos dirigidos a la enseñanza del inglés en niños

Cursos dirigidos a la formación en enseñanza del inglés en niños en Colombia		
UNIVERSIDAD	PROGRAMA	CURSOS
Universidad Distrital	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés	<i>Pedagogical Experience in Primary school</i>
		<i>Materials Design for Primary school</i>
		<i>Design and Methodology for English Teaching in Primary</i>
Universidad de Antioquia	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Materia Electiva I. Enseñanza Inglés Niños
		Materia Electiva II. Enseñanza Inglés Niños
Universidad Luis Amigo	Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés	Practica de Enseñanza I – Infancia
		Practica de Enseñanza II – Infancia
Universidad de Pamplona	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Fundamentos Didácticos para la Enseñanza en Primaria
UniMonserate	Licenciatura en Educación Bilingüe	Teaching English with the National Standards for Elementary School
Universidad de Caldas	Licenciatura en Lenguas Modernas	Didactics in English for Children

Esta situación no es ajena a los profesores que participaron en el estudio. Como se señaló anteriormente, los profesores no contaron con un plan de estudios académico que les formara y capacitara en la enseñanza del inglés a niños de preescolar. Luego podría

considerarse una deficiencia en las concepciones generadoras de las creencias de estos dos profesores.

De las evidencias anteriores, se podría establecer entonces una capacidad de los profesores para desarrollar una práctica que estimula las dimensiones del desarrollo de los estudiantes de preescolar a pesar de las falencias en la fundamentación de sus creencias. Sin embargo, la caracterización de su práctica educativa que debería estar compuesta por las creencias generadas en la experiencia como estudiante, es decir, desde su formación como profesional de la enseñanza del inglés como LE en preescolar, originan en él concepciones de los estudiantes que aún se caracterizan por visiones adultocéntricas del niño, donde se le dimensiona como seres incompetentes. Consecuentemente, en tanto las creencias del profesor presentan una deficiencia en uno de sus componentes, los criterios para la toma de decisiones y la planeación, los cuales conforman la definición de Leinhardt y Greeno (1986) sobre enseñanza, corresponden a procesos que también podrían presentar implicaciones o falencias en las creencias sobre los métodos y enfoques.

Práctica educativa: Inconsistencia en creencias sobre métodos y enfoques

Una vez la información recolectada en los tres instrumentos fue confrontada para determinar constructos sobre los métodos y enfoques asumidos por los profesores, fue posible percibir que las actividades desarrolladas apoyadas en materiales tuvieron un carácter comunicativo predominante, como se observa en el gráfico 2. El gráfico 3 pone de manifiesto las actividades con base en materiales de naturaleza comunicativa frente a las demás actividades planteadas por los profesores. Es importante señalar que durante las clases observadas, se pudieron identificar actividades de carácter conductista,

constructivista y comunicativo simultáneamente, así como que el uso de los diferentes tipos de materiales.

Gráfico 2. Perspectivas de enseñanza observadas en los profesores

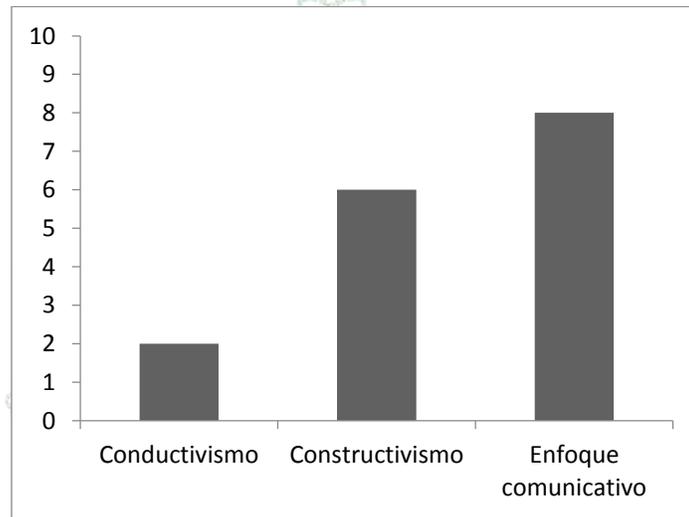
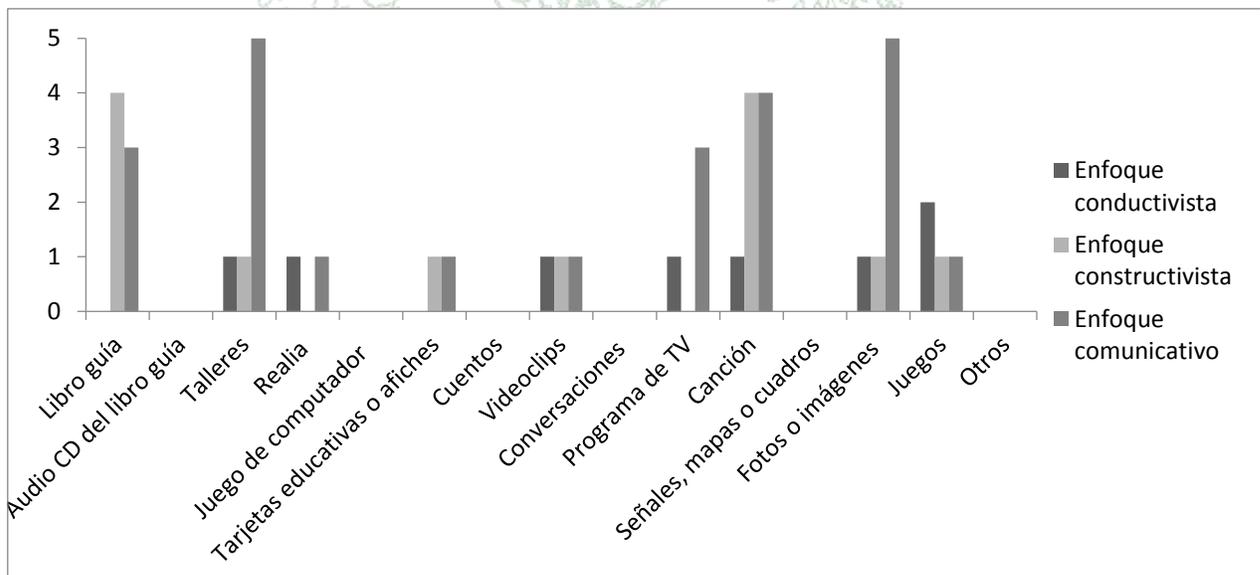


Gráfico 3. Principios y enfoques fundacionales de las actividades con base en materiales



Dentro de las actividades comunicativas, se lograron apreciar tareas donde se abogó por información de sus vidas e intereses (e.g. comidas favoritas), se resolvieron situaciones problemáticas (e.g. ingredientes necesarios para una pizza) y se negociaron significados (e.g. cantidades necesarias para preparar un plato), es decir, se observaron actividades basadas en principios fundacionales del enfoque comunicativo. Sin embargo, cuando se les pide a los profesores describir sus métodos y enfoques, se evidenció una clara falencia en las creencias de su práctica como profesores que han asumido el enfoque comunicativo para el desarrollo de sus clases. Se pudo notar en sus respuestas la imposición del enfoque a seguir como lo manifestaron en las entrevistas. El profesor #2 por su parte expresó: “El enfoque comunicativo es el que propone el programa”, lo que concordó con el profesor #1 quien mencionó: “Se supone que tenemos un enfoque concreto [...], que enseñamos por competencias comunicativas”. El carácter meditabundo y dubitativo en sus respuestas podría a su vez señalar implicaciones originadas en la falta de formación que señalaron los profesores.

Pese, al carácter dudoso en la descripción de sus enfoques, los profesores parecieron mostrar una preferencia por el enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua (del inglés CLT), en tanto se logró observar que la mayoría de las clases se desarrollaron de acuerdo con los principios de esta perspectiva de enseñanza; durante las clases los profesores jugaron papeles igualmente importantes y el estudiante construyó conocimiento a partir de su grupo cultural. Asimismo, fue posible observar el planteamiento de tareas y proyectos donde se dio solución a ciertos problemas (Muñoz, 2010). Los estudiantes por su parte, también brindaron información sobre dichas tareas y reseñaron actividades donde fueron preguntados sobre gustos e intereses, sobre sus vidas en

sociedad y donde se plantearon proyectos temáticos (e.g. el proyecto de navidad para el cual tuvieron que preparar la canción *snowflake* y hacer un muñeco de nieve según las indicaciones del profesor).

Esta perspectiva de trabajo de ambos profesores se asemeja un poco a la señalada por Harmer (2001). El autor establece que un método es la realización práctica de un enfoque y en esta medida influye en decisiones acerca de actividades, roles de los materiales y sílabos. Por su parte, Anthony (1963) ubica el método dentro de una organización jerárquica compuesta por tres elementos: El enfoque, el método y la técnica. De esta manera concuerda con Harmer (2001) quien formula que los procedimientos de un método se articulan de acuerdo con el enfoque de las acciones del profesor.

El enfoque refiere entonces las teorías sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje que sirven como fundamentación a la práctica de la enseñanza (Richards y Rodgers, 2001). El enfoque es un término mayor abarcador del método que no especifica aspectos procedimentales de la práctica, pero que articula los principios metodológicos que serán puestos en acción. Con base en Nunan (2011), los métodos pueden estar clasificados en dos tipos de enfoques: Los enfoques sintéticos y los enfoques analíticos. El primer tipo de enfoque se centra principalmente en la lengua, mientras que el segundo se centra en el estudiante. El enfoque comunicativo, considerado por Nunan (2011) como un conjunto de orientaciones filosóficas de la lengua y el aprendizaje, es un enfoque de tipo analítico que sigue siendo tema de discusión e investigación y sigue siendo el preferido por profesores alrededor del mundo.

Como se ha venido mostrando, estos dos profesores desarrollaron sus clases principalmente con base en el enfoque analítico denominado enseñanza comunicativa de la lengua (Nunan, 2011). No obstante, cuando esta información suministrada en las entrevistas es confrontada con la información suministrada por los estudiantes y con las observaciones de clase, el carácter dubitativo de sus respuestas se traduce, al parecer, en la aplicación de enfoques propiamente sintéticos.

Durante las entrevistas a los estudiantes, fue común escuchar de su parte que los profesores utilizan la repetición reiteradamente, principalmente para la enseñanza de vocabulario. Así lo manifestó el estudiante #1 cuando expresó que repitieron varias veces los ingredientes de la canción *I'm a pizza*; y cuando el estudiante #2 describió la forma como su profesor detiene los videos para que ellos repitan las palabras que escucharon en videos como *Peppa Pig* y *Marsha and the Bear*. Estos métodos, sin embargo, no fueron reseñados por los profesores al momento de describir su práctica educativa.

Esta inconsistencia en la descripción de los métodos y enfoques que rigen la práctica de estos dos profesionales podría radicar de nuevo en las falencias que mostraron en sus creencias como profesores. Podría sospecharse entonces que si ellos se consideran profesores comunicativos, el uso de la repetición no sugiere una técnica apropiada para la enseñanza según sus perspectivas. Esto no concuerda con algunos planteamientos de B. Rodríguez (2004) quien señala que este tipo de actividades en edades tempranas es importante para la consolidación de rutinas de estudio. Luego se podría pensar que estas técnicas audiolíngües que permitirán al niño desarrollar una autonomía futura (G. Ellis y

Sinclair, 1989) no son reconocidas y asumidas por estos profesores que sugieren aplicar una práctica educativa comunicativa.

Retomando un poco las ideas planteadas en la sección anterior, la práctica educativa tanto del profesor #1 como del profesor #2 parecen estar influenciadas y determinadas por dos elementos: Sus creencias y la toma de decisiones que sus creencias le llevan a tomar (Breen, et al., 2001). De acuerdo con Borg (2001) las creencias son el conjunto de proposiciones que el profesor acepta como verdad y se originan en dos instancias (Said y Zhang, 2014): En experiencias previas a la práctica de enseñar, como estudiante, y en experiencias de enseñanza ya pasadas.

Ahora bien, gracias a lo que el profesor #1 denomina como “lectura del grupo”, ambos profesores logran una configuración de creencias sobre su contexto de enseñanza y sobre sus método y enfoques. No obstante, al expresar que no fueron provistos de una formación académica que les capacitara en la enseñanza del inglés en niños de preescolar, esto podría a su vez generar falencias en las creencias sobre los métodos y enfoques ideales para estas edades. Ambos profesores se describen como comunicativos; sin embargo, en los dos pueden observarse prácticas conductistas, que seguramente también son necesarias para la enseñanza del inglés como LE en preescolar.

Práctica educativa: Creencias sobre las TIC en la educación

Unos de los materiales auténticos más utilizados por los profesores, de acuerdo con lo que los niños recordaron durante sus entrevistas, fueron los programas de televisión (videos) y las canciones.

El uso recurrente de materiales como estos, podría sugerir que los profesores tienen un conocimiento instrumental quizás amplio sobre estas herramientas; sin embargo, si se parte de las perspectivas críticas del uso de las tecnologías en la educación, ambos profesores también deberían demostrar algún tipo de reflexión frente al uso de los programas de televisión, las canciones y las imágenes. Es por esta razón que ambos profesores fueron cuestionados sobre sus conocimientos de las TIC y se buscó analizar la actividad mediadora del profesor cuando hizo uso de materiales auténticos.

Frente a preguntas que intentaron indagar el conocimiento y las concepciones que tienen los profesores acerca de las TIC, el profesor #1 expresó que usa en algunas ocasiones los materiales audiovisuales auténticos de manera involuntaria. Cada vez que él sintió la necesidad de utilizar un material para explicar a profundidad un concepto o contenido, dispuso de manera automática del computador y del Internet con tal propósito. Por otro lado, el profesor #2 manifestó como las tecnologías como el televisor, la grabadora y el Internet son esenciales para su clase. Esta debe ser la razón por la cual se pudo observar al profesor #2 poner algunos videos musicales con el propósito de entretener a sus estudiantes cuando terminaban alguna actividad o cuando disponían de tiempo extra antes de culminar la clase. De acuerdo con lo anterior, es posible sugerir que para estos dos profesores las tecnologías se conciben como recursos que posibilitan la solución de problemas y facilitan el desarrollo de sus clases.

Una vez fueron entrevistados y cuestionados sobre las mismas, las respuestas de ambos profesores dejaron ver otras concepciones diferentes a las anteriores. El profesor #2, por su

parte, expresó que siente no avanzar o quedarse atrás cuando no sabe cómo utilizar ciertas aplicaciones. A lo que añade que encuentra difícil como desarrollar sus clases si no dispone de dispositivos tecnológicos. Este mismo profesor además, añadió: “Cuando no tengo televisión, siento que me falta algo, como si no tengo Internet [...] entonces, esto me implica más tiempo de trabajo”. Por otra parte, el profesor #1 considera que las TIC son un campo que está en constante desarrollo y que si no se está a la vanguardia, también estaría atrás de sus estudiantes.

Estas perspectivas de los profesores sobre las TIC no son ajenas al contexto nacional. En Colombia es posible ver como las TIC son apreciadas como agentes potencializadores de un cambio educativo y se extiende el imaginario de que éstas son la causa de una gran transformación. Es por esta razón que la introducción de las TIC a la educación ya no sólo plantea asuntos de infraestructura y accesibilidad, ya que el país ha promovido diversos programas para la propagación de dispositivos y redes; sino también la forma de centralizar la educación alrededor del uso de tecnologías. Sin embargo, como lo establece Selwyn (2016), no existe suficiente análisis y evidencia empírica que haya demostrado transformaciones en la educación a gran escala para dar por sentado que todos los contextos educativos requieren de la introducción de las TIC. Sin negar las valiosas experiencias (datos anecdóticos) que ciertos programas educativos han alcanzado gracias al uso de tecnologías, existe empero, una creciente tendencia al desarrollo de investigaciones sociales que han demostrado las implicaciones negativas que éstas podrían traer. Esto requiere entonces de una visión aún más crítica, como lo manifiestan Bulfin, Johnson y Bigum (2015).

Lo anterior parece estar en desacuerdo con la concepción de los profesores #1 y #2. Para ellos, el uso de las TIC sugiere un constante estudio y capacitación que les permita introducir toda tecnología que este a la vanguardia con los estudiantes.

Para la Fundación nacional de investigación en educación del Reino Unido (del inglés NFER, 2010), la competencia digital es la habilidad de hacer y compartir significados en diferentes formas y formatos, es la habilidad de crear, colaborar y comunicar efectivamente y de entender cómo y cuándo se pueden utilizar de mejor manera las tecnologías para apoyar tales procesos creativos y comunicativos. Las prácticas que comprende la competencia digital, según esta misma fundación, están divididas en ocho: Habilidades funcionales, creatividad, colaboración, comunicación, búsqueda y selección de información, pensamiento crítico y evaluativo, entendimiento cultural y social, y por último, seguridad. Como se puede apreciar, dentro de las prácticas antes descritas no se encuentra ninguna habilidad instrumental, es decir, la capacidad y/o conocimiento para utilizar el instrumento, lo cual concuerda con diferentes organismos alrededor del mundo dedicadas al estudio de la competencia o alfabetización digital (UNESCO, 2011; Intef, 2017). Por el contrario, son prácticas que sirven de base a las perspectivas críticas de Postman (2004) y Selwyn (2016) las cuales invitan a la comunidad educativa a pensar en el por qué estamos usando tecnologías en contextos educativos, de qué forma las estamos utilizando y para qué las estamos usando.

Lo anterior, sin embargo, discrepa en cierta medida con las creencias de los profesores entrevistados y sus prácticas educativas. Durante la entrevista, el profesor #1 añadió que conoce de instrumentos y de adaptabilidad y ajuste de los mimos; compartió argumentos

similares con el profesor #2 quien asegura tener un bagaje básico en tecnologías, como las multimedia, los audiovisuales o juegos de computador. Además, este último, dice sentirse confiado sobre su conocimiento de páginas de Internet, DVDs y películas. De esto se podría derivar en ambos profesores un concepto sobre uso de tecnologías como un campo donde se debe estar actualizado únicamente de forma instrumental para poder estar al mismo nivel de sus estudiantes quienes si tienen un conocimiento instrumental vasto de tecnologías. Además, se podría decir que para ellos materiales como las imágenes, los libros o la realia no podrían considerarse entonces tecnologías. Retomando las prácticas que comprende una competencia digital, no pudieron observarse otras concepciones y perspectivas diferentes a la instrumental donde el profesor se concibiera como agente mediador.

La mediación, según Álzate et al. (2005), se puede entender en términos pedagógicos como un proceso y a su vez como el resultado de tal proceso, es decir, la medicación es la dinámica donde el profesor guía el desarrollo cognitivo con apoyos instruccionales, y a su vez, es el conjunto de instrumentos tanto cognitivos, como físicos que permiten la actividad cognitiva. De esto que no se pueda asumir el uso de las TIC como el saber usar el instrumento, sino como la actividad articuladora del profesor, la construcción del aprendizaje y el uso de las TIC como canales de comunicación (Roga, 2012). No obstante, pese al posible desconocimiento que los profesores pudieran presentar frente a la mediación tecnológica, las creencias que demuestran sobre las TIC les ha permitido hacer uso de las mismas con propósitos educativos valiosos.

Las creencias del profesor, retomando a Borg (2001), son proposiciones conscientes o inconscientes que el profesor acepta como verdad y estructuran su proceso cognitivo

(Meirink, et al., 2009; Richards y Farrell, 2011), el cual le lleva a la toma de decisiones procedimentales de su práctica educativa. Las creencias de estos dos profesores parecen originarse en la “lectura del grupo” que les ha permitido contextualizarse en su espacio escolar. De esto que logren alcanzar los objetivos propuestos en el sílabo y utilicen materiales con los cuales propician la estimulación de las dimensiones del desarrollo de los niños. Sin embargo, las falencias en la formación parecen tener implicaciones en otros aspectos.

Para Said y Zhang (2014), las creencias nacen en las experiencias previas a la enseñanza, es decir, como estudiante de formación, y en las creencias vividas en su experiencia como profesores. Como se estableció ya, ambos profesionales expresaron no haber sido provistos de cursos durante su proceso académico que les formara en enseñanza del inglés en niños de preescolar, hecho que deviene en la falta de formación en el uso de tecnologías en la enseñanza del inglés en niños de preescolar. Lo anterior es lo que quizá podría generar tales escenarios donde el profesor se vio en la necesidad de mostrar videos sin previa planeación y donde al parecer no hubo objetivos claros en la utilización del material.

Durante las observaciones de clase, se pudo apreciar al profesor #2 seleccionando videos y canciones en el transcurrir de algunas clases, al parecer, porque ya los estudiantes habían terminado la actividad antes propuesta. Al momento de la entrevista con los estudiantes, el estudiante #2 recordó esta situación describiendo haber visto videos que no fueron de su agrado y donde no hubo un aprendizaje específico. Por su parte, el estudiante #2 narró la ocasión en la que vio un video de Michael Jackson donde se convertía en lobo y sintió

mucho miedo, y al preguntársele sobre lo que aprendió del material, él dijo no haber aprendido nada. Asimismo sucedió en otra ocasión donde el estudiante describió la canción como “rara y terrorífica” y añadió que se trataba de unos “roqueros que cantan palabras en inglés”, no obstante, el estudiante parece no haber recordado lo aprendido.

De acuerdo con lo antes planteado, se podría concluir que las creencias de ambos profesores sobre las TIC han sido generadas en el espectro esperanzador del uso de las tecnologías como posibles soluciones a problemas educativos y como facilitadores del desarrollo de la clase. Además, la lectura del grupo les ha permitido identificar las tecnologías como un campo en constante desarrollo que requiere de un estudio instrumental para estar a la vanguardia de los estudiantes. No obstante, es posible también sugerir que la falta de formación que manifestaron los profesores que generó en ellos falencias en sus creencias como profesores, pudieron también haber causado falencias en la concepción de las TIC como apoyo a la enseñanza del inglés como LE en preescolar. De esto que su práctica de enseñanza, considerada como una tarea compleja requiere de planeación y toma de decisiones (Leinhardt y Greeno, 1986), demuestre en ocasiones algunos despropósitos frente al uso de materiales audiovisuales auténticos.

La estructuración de la clase de inglés como LE en el preescolar apoyada en materiales audiovisuales auténticos

Para este apartado de resultados, se compiló, trianguló y analizó la información recolectada en algunas de las categorías agrupadas en la familia *adquisición de segunda lenguas*. Las categorías fueron *la estructuración de clase* y *las actividades de clase*. Estas

tuvieron la función de identificar y describir la práctica educativa del profesor de inglés como LE en preescolar, pero a su vez, sirvieron de base para la construcción de conceptos relacionados con los *momentos de la clase*, los cuales son necesarios para plantear el siguiente apartado de resultados, cuya función responde al segundo objetivo. La subcategoría el *juego como actividad rectora en el aprendizaje de segundas lenguas* también fue considerada en este apartado.

De igual forma, las categorías generadas en la familia *educación preescolar* y las subcategorías correspondientes fueron transversalizadas y trianguladas como se muestra a lo largo del siguiente apartado.

Dificultad en la articulación de los materiales audiovisuales auténticos en la planeación

Una de las características más valiosas observada en estos dos profesores, fue la habilidad que tuvieron para plantear tareas auténticas. Durante el desarrollo de las clases, cuando se planteó la utilización de un material audiovisual auténtico, podría decirse que las actividades planteadas tanto por el profesor #1 como #2 también fueron diseñadas con una naturaleza y un propósito auténtico que puso de manifiesto los criterios expuestos por Mishan (2005), una de las autoridades en el tema. De acuerdo con la autora, el uso de un material de este tipo debe reflejar las siguientes seis condiciones:

- El propósito comunicativo original del material
- Ser apropiado para la tarea
- Provocar compromiso con el material
- Aproximarse a las tareas de la vida real

- Activar el conocimiento de los estudiantes sobre la lengua y cultura meta
- Comprender comunicación significativa entre los estudiantes

(Mishan, 2005, p. 75)

Cada uno de estos ítems parece haber sido logrado en las actividades planteadas por los profesores durante la utilización del material. Durante la unidad temática antes descrita, *At the restaurant*, la clase en la cual los profesores mostraron las canciones sobre alimentos, realizaron las descripciones de las imágenes y plantearon las preguntas sobre los alimentos de su agrado y desagrado, se pudo evidenciar una preocupación precisa de los profesores por estos ítems. Ya fuese de forma inconsciente, los profesores hicieron comprensible el propósito original del material, encontraron videos que fueron apropiados para la temática y la tarea, motivaron a los estudiantes hacia el material, relacionaron el contenido con sus vidas reales, introdujeron aspectos culturales sobre el contenido visto e invitaron a los estudiantes a negociar significados (García, 2003).

El desarrollo que hacen entonces los profesores del material audiovisual auténtico sugiere aparentemente lo denominado tarea. Para Navarro (2009), la enseñanza con niños debe basarse principalmente en la interacción del estudiante con su profesor y su entorno, y los enfoques que comprende de forma ideal esta interacción son la respuesta física total (del inglés TPR), el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Esto se pudo apreciar en las observaciones. Como bien se ha establecido, existe una relación estrecha entre autenticidad y comunicación. Nunan (2011) señala que la enseñanza de lenguas basada en tareas no es un método rígido de prescripciones que no permitan la integración de diferentes principios o procedimientos en una clase. Este enfoque concede la posibilidad de enfatizar en la

enseñanza con base en la comunicación a través de la lengua, además permite la introducción de materiales auténticos que facilitan el aprendizaje. Luego, se podría decir que las tareas planteadas tanto por el profesor #1 como el #2 están en concordancia con el enfoque centrado en la autenticidad (del inglés *authenticity-centred approach*) de Mishan (2005). Este enfoque según la autora, referencia justamente la simbiosis entre autenticidad, comunicación y tarea, los tres aspectos presentes en el diseño de tareas observadas.

Nunan (2011) establece que una tarea es un segmento de la clase donde el estudiante debe comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta con el fin de comunicar significados. Por su parte Prabhu (1987) señala que una tarea es una actividad en la que los estudiantes requieren alcanzar un resultado por medio de procesos que pueden ser controlados por el profesor. Luego, es posible observar en los dos autores la preocupación por la producción de significados que parten del objetivo principal de la actividad, es decir, debe existir un objetivo y un resultado.

Ahora bien, asumiendo que el uso del material haya sido asumido para el planteamiento de una tarea, no se observó que los objetivos de la misma fueran expuestos a los estudiantes. Durante la utilización del material, las actividades predominantes fueron la descripción de imágenes y la respuesta a preguntas que plantearon al momento de reproducir los videos y canciones; sin embargo, no se estableció en un comienzo lo que se esperaba tanto de los niños como de la actividad. Lo anterior podría demostrar ciertos desacuerdos con autores como Harmer (2001) quien señala que los objetivos de la tarea deben ser planteados en la etapa denominada, según Willis (1994) previo a la tarea (del inglés *pre-task*). Según el autor, durante esta etapa el profesor debe introducir la temática y

explorar lo que ya es conocido de la misma para poder dar las instrucciones de lo que se sigue. Con base en dichas instrucciones se obtendrá un resultado o performance. Una vez las instrucciones son dadas, la siguiente etapa, el ciclo de la tarea (*task cycle*), corresponde al cubrimiento de las instrucciones que fueron planteadas de acuerdo con diferentes modalidades de trabajo y bajo asistencia constante del profesor. La última etapa de la tarea sugerida por el autor es el foco del lenguaje (*language focus*) en la cual se desarrolla el análisis del resultado. Estas mismas tres etapas parecen coincidir con las etapas desarrolladas por Mishan (2005), con base en Prabhu (1987) que son: La pre-tarea, la tarea y la evaluación de la tarea. Estas etapas, sin embargo, no se pudieron identificar con facilidad durante las observaciones de clase.

Esta aparente inclinación al cambio u omisión de las etapas de la tarea no concuerdan con autores como Álvarez (2009). Para el autor usar un material auténtico durante una tarea requiere de actividades antes, durante y después, lo cual coincidió sólo parcialmente con los dos profesores observados, ya que propusieron actividades únicamente durante la utilización del video. Por su parte, Ferris, Hedgcock (2011), Richards y Renandya (2002) y Mishan (2005) sugieren que toda tarea debe incluir una última etapa con el fin de ver el resultado obtenido y evaluar. La ausencia de esta etapa, también característica en estas clases, podría traducirse en objetivos posiblemente no alcanzados. Vale mencionar aquí la idea que será desarrollada en el próximo apartado de que esta es la razón por la cual los estudiantes no relacionan estos materiales con el aprendizaje, mientras que el libro, por ejemplo, sí gozó de dicha valoración por parte de los estudiantes (sección 8.3.1).

Diferente a los programas de televisión (videos) y a las canciones, los materiales de otra naturaleza parecieron estar planeados dentro de una clase un poco más estructurada. Durante la entrevista al estudiante #2 pudo apreciarse que el profesor comenzó algunas veces sus clases sin un inicio o introducción. En la respuesta en la cual describió lo primero que hace el profesor, manifiesto que “muchas veces no hace la canción del saludo y comienza las actividades de inmediato”. No obstante, fue común observar tres momentos principales en la mayoría de sus clases de los profesores #1 y #2. Básicamente, la estructuración de éstas pareció constar de un momento de introducción donde los estudiantes fueron convocados a actividades lúdicas. Estas aludieron a temas pasados y sirvieron como introducción al contenido nuevo. Luego, se pudo distinguir un desarrollo del contenido, caracterizado siempre por un *input* de lengua que en repetidas ocasiones se entregó por medio de videos y canciones auténticos. Esto a su vez sirvió como material instruccional. Finalmente, se observó una práctica guiada o independiente que tuvo como propósito consolidar los contenidos enseñados durante la clase.

Aunque para los estudiantes entrevistados fue difícil discriminar estos momentos, tanto el profesor #1 como #2 describieron claramente los momentos que constituyen sus clases. De acuerdo con el profesor #1, su clase comienza con un calentamiento que se caracteriza por ser un “enganche del tema” (profesor #1), luego le sigue el *input* o “inyección de información” como él lo llama, donde está incluido el modelaje, y finalmente, cierra sus clases con “ejercicios o actividades que demuestren de manera pragmática el conocimiento que adquirieron en la clase” (profesor #1). Esta estructuración fue bastante similar a la del profesor #2 quien dice comenzar con un calentamiento, seguir con un *input*, donde está

incluido el desarrollo o modelaje, y cerrar con una práctica, ya sea de forma guiada o independiente.

Dicha estructuración en los dos profesores, parece estar en común acuerdo con algunos de los momentos de la planeación propuesta por Harmer (2001), es decir, el modelo PPP que consta de presentación, práctica y producción. Sin contar con las discrepancias en la denominación de los momentos, durante las clases de estos dos profesores, se pudo observar la presentación de una situación donde se contextualizó no sólo la temática y el acto comunicativo, sino el material a ser utilizado; en repetidas ocasiones esta actividad pareció tornarse lúdica. Además se logró observar lo que podría considerarse como las instrucciones e indicaciones a seguir con el material y se evidenció un modelaje del contenido haciendo uso del mismo. Para finalizar, se observaron algunas prácticas de producción, es decir, las tareas que el profesor #1 describió como las actividades donde se evidencia lo aprendido y que el profesor #2 describió como prácticas guiadas o independientes.

No obstante, la estructuración descrita en las entrevistas no pudo percibirse de forma clara en el desarrollo de todas las clases observadas. De acuerdo con Richards y Renandya (2002) la planeación de clase provee una estructura que, según Ferris y Hedgcock (2011), puede tomar diferentes maneras dependiendo del estilo personal de cada profesor. Para estos dos profesores, la planeación de clase les sirvió como posible orientación y guía; sin embargo, con base en los materiales que fueron utilizados durante la fase del desarrollo de la clase, los profesores se inclinaron a cambiar de nuevo la estructuración de la clase de

forma que no se lograron observar todos los momentos que ellos describieron en la entrevista.

Pese a lograr tareas propiamente auténticas, no pudo apreciarse una planeación que diera cuenta de la articulación de los materiales audiovisuales auténticos dentro de los momentos antes señalados por los profesores. Para autores como Richards y Renandya (2002), la planeación de clase puede realizarse de forma escrita y detallada, pero también puede ser estructurada en la mente del profesor. Sea de una u otra manera, es común ver que los profesores tienen un plan antes de entrar a sus clases y tienen objetivos claros que alcanzar.

En las clases donde se utilizaron materiales audiovisuales auténticos, la planeación pareció basarse únicamente en el uso del material. Fue común encontrar que tanto el primer momento de la clase donde se hace un inicio o introducción a la temática que será trabajada y el momento de producción posterior al material no se desarrollaron cuando se vieron imágenes, videos o canciones auténticas. Así como el estudiante #2 lo describió, el profesor suele indicar el final de la clase cuando dice la palabra *finish*; “en ese momento todos los estudiantes comienzan a organizar y a salir”.

Asimismo, durante el segundo momento los objetivos de la actividad y las instrucciones no fueron establecidos, ni compartidos con los estudiantes. Pese al aparente desdibujamiento de estos momentos, si fue común ver a los profesores desarrollar actividades durante el video o la canción; describir imágenes, responder preguntas o cantar fueron actividades planteadas por los profesores durante la utilización del material.

Consecuentemente, podría decirse que los profesores logran diseñar y aplicar tareas de naturaleza auténtica, donde los criterios de un enfoque centrado en la autenticidad son alcanzados. Asimismo, cuando hacen uso de materiales diferentes a videos y canciones auténticos, estos dos profesionales demuestran una estructuración de clase caracterizada por un continuo de tres diferentes momentos. No obstante, cuando se propone el uso de materiales audiovisuales auténticos, existe un aparente cambio de la estructuración que los profesores describieron en las entrevistas. La ausencia de la introducción del contenido y el cierre para la consolidación de lo aprendido fueron momentos que no se pudieron apreciar. En consecuencia, el uso del material sugirió entonces la aplicación de una única tarea durante la clase. Pese al desarrollo de actividades como descripción de imágenes y respuesta a preguntas durante la reproducción del material, tampoco se evidenciaron actividades antes y después del mismo. Por ende, cuando el profesor no determina objetivos ni instrucciones frente al material, existe una aparente ausencia de resultados finales.

Actividades con base en materiales audiovisuales auténticos

Como se describió en la sección anterior, con base en las entrevistas a los niños y las observaciones de clase, fue posible identificar cierto desdibujamiento de las etapas de la tarea y de los momentos de la planeación de clase que los profesores describieron. No obstante, se pudieron apreciar algunas actividades desarrolladas durante el uso de materiales audiovisuales auténticos con base en la aplicación de diferentes técnicas.

De acuerdo con las actividades descritas por el estudiante #1, se podría señalar que las sesiones de descripción de imágenes fueron las más recordadas por el estudiante. Durante su entrevista, el estudiante reseñó la ocasión en que hicieron la descripción de los

ingredientes de una pizza con base en el video de la canción *I'm a pizza*. Por otro lado, otra de las actividades identificadas por los estudiantes durante el uso de materiales audiovisuales auténticos fueron las sesiones de preguntas. Por su parte, el estudiante #2 manifestó que durante la reproducción de videos, el profesor detiene el video para que ellos respondan a preguntas descriptivas y repitan el vocabulario. El aprendizaje de canciones pareció darse de la misma forma, por medio de la repetición de segmentos.

Tanto en las actividades identificadas por los estudiantes como en las observadas al momento de usar videos y canciones auténticas, no fue posible reconocer tareas que aludieran a un mayor repertorio de actividades por parte del profesor. Algunas técnicas para el uso de videos se evidenciaron en ambos profesores.

Retomando un poco las ideas de la sección anterior, los profesores parecen utilizar materiales audiovisuales auténticos para la entrega del *input* y logran plantear tareas basadas en principios del enfoque centrado en la autenticidad (Mishan, 2005). No obstante, pese a que los profesores desarrollan este tipo de tareas, no se observaron etapas que demostraran una introducción al material, que establecieran objetivos e instrucciones, o que consolidaran un producto final.

Lo anterior, según Willis (1996), se traduciría en la ausencia de las etapas pre-tarea y foco del lenguaje. Para Richards y Renandya (2002) las actividades propuestas antes de la presentación el material – previas a la tarea – deben despertar el interés del estudiante por la temática. Para esto, los autores sugieren preguntar a los estudiantes lo que ya conocen del tema y establecer expectativas sobre lo que verán.

Durante la presentación del material, indica el autor, es importante facilitarle al estudiante el material, por ende, el video o canción debe ser reproducido en repetidas ocasiones. Esto puede hacerse parcial o completamente de acuerdo con los aspectos necesarios para la realización de la tarea. Considerando que el video se compone de dos elementos, el audio y la imagen, se debe asumir el video en su complejidad y no sólo desde uno de sus componentes (Richards y Renandya, 2002). Para esto, Harmer (2001) señala algunas técnicas que pueden ser aplicadas al momento de ver un video.

Para el cubrimiento de las actividades propuestas con materiales audiovisuales auténticos, ambos profesores aplicaron al parecer la misma técnica. Gracias a la congelación de pantalla (Harmer, 2001), se lograron hacer descripciones y preguntas sobre imágenes. Con base en el estudiante #2, se podría pensar que las preguntas planteadas aluden siempre a detalles específicos, como color, tamaño y vocabulario de las unidades temáticas. No fue posible identificar técnicas diferentes a esta durante las observaciones.

Por su parte, Harmer (2001) sugiere técnicas como *visión parcial*, *visión en silencio* y *adelantado rápido*. Esta última consiste en adelantar el video a gran velocidad y para realizar preguntas especuladoras sobre el tema. La *visión en silencio* es una reproducción de video sin audio. Este tipo de actividad sirve para enfocarse en aspectos propios de la lengua, es decir, funciones comunicativas con base en imágenes. Esta misma técnica puede ser utilizada con canciones para especular sobre los posibles ritmos que tuviese la canción o para proponer preguntas sobre gustos e intereses. Por último, la *visión parcial* es la técnica utilizada para despertar la curiosidad de los estudiantes, para esto, el profesor cubre una

parte de la imagen y pide a sus estudiantes especular sobre lo que no se puede ver. Aunque *la congelación de pantalla* fue una técnica evidenciada durante el uso de otros materiales diferentes, existió una aparente ausencia de todas las demás cuando se reprodujeron videos y canciones.

Para la última etapa de la tarea, es decir, las actividades después del video es importante estimular la reacción de los estudiante frente al material (Richards y Renandya, 2002). Para estos autores, las actividades después de la presentación de un material de este corte pueden ser de un rango enorme, no obstante, Harmer (2001) centra su atención en actividades que reflejen la comprensión que tuvieron los estudiantes del video. Estas actividades podrían ser juegos de rol, discusiones/preguntas y actividades motoras propias para niños, es decir, manualidades donde se pueda colorear, recortar, moldear, entre otros (Richards y Renandya, 2002). Aunque en la observación se evidenciaron actividades de este tipo, no se podría asegurar que su objetivo estuviese relacionado al resultado de una tarea basada en materiales audiovisuales auténticos.

Como se ha venido describiendo, una aparente ausencia de las etapas de la tarea sugiere que las actividades basadas en materiales audiovisuales auténticos se plantearon únicamente durante la reproducción del material. Pese a esto, se podría concluir entonces que el uso de videos y canciones les permite a los estudiantes la realización de tareas auténticas donde éste es utilizado como *input*. Se podría también afirmar que los profesores hacen uso de la técnica congelación de pantalla para el cubrimiento de actividades como descripción de imágenes y respuesta a preguntas. No obstante, no fueron observadas actividades diferentes a las descritas.

El juego como actividad rectora en la enseñanza de inglés en preescolar

No existe con certeza un comportamiento que sea considerado como juego. Si bien éste se define como toda actividad diferente a la de supervivencia; desde un punto de vista teórico, el juego es un componente vital que condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad. Retomando un poco lo planteado por los Lineamientos curriculares para el preescolar según el MEN (1999), la actividad rectora de la enseñanza en esta etapa escolar es el juego, ya que existe una fuerte relación entre éste, el aprendizaje y el desarrollo. Aronsson, Broadhead y Wood (2010) entienden el juego como la promoción de la capacidad imaginativa del niño que conduce y apoya el surgimiento del pensamiento simbólico, el cual permite al niño la auto-regulación de su comportamiento y contribuye al lenguaje y la alfabetización. Según la UNESCO (1980), los juegos pueden proporcionar un medio para la estimulación de la creatividad.

Esta concepción del juego no es ajena a los profesores de este contexto. Una vez fueron interrogados sobre la importancia del juego en sus prácticas, fue posible determinar que para ambos esta actividad es “esencial y vital” (profesor #1 y profesor #2, respectivamente) para el desarrollo de sus clases. Para el profesor #1 el juego puede realizarse en diferentes momentos de la clase en tanto se haga en la lengua meta, ya sea para introducir la clase, para practicar vocabulario o simplemente como una actividad extra, este profesor encuentra en el juego un componente importante en su planeación. Por su parte, para el profesor #2 el juego asume un rol de mayor trascendencia. Para él “el juego es una actividad de disfrute que permite mayores posibilidades de adquisición, y por ende, la consolidación de su aprendizaje se va a dar más fácil en los años venideros”.

Durante las entrevistas a los profesores, se notó la dificultad que encontraron para categorizar actividades denominadas juego. El profesor #1, por ejemplo, fue recurrente en señalar las competencias como actividad que los niños suelen practicar, además, también señaló los juegos de rol y “los juegos de niños, como el escondite”; sin embargo, en la entrevista con el profesor #2, no fue posible identificar las características de los juegos propuestos por él.

En contraste, por parte de los estudiantes, si se pudo apreciar una caracterización mayor sobre el juego. El estudiante #2, por su parte, demostró gran disfrute al describir actividades como la creación de aviones de papel para jugar en el aeropuerto que habían construido, como el juego del restaurante y del hospital. Asimismo, para el estudiante #1, las manualidades, la lectura en voz alta y las adivinanzas en el tablero aludieron a actividades que el estudiante pudo haber asociado al juego.

Como se describió en la sección anterior, las observaciones de clase dieron a conocer las actividades que propusieron los profesores al momento de usar materiales auténticos. Dado que estas no parecieron mostrar un carácter lúdico, durante la entrevista se les plantearon preguntas a los profesores sobre la conjugación del juego y este tipo de materiales.

Una de las formas en que el profesor #1 aplica el juego en sus clases es cuando hace uso de materiales audiovisuales auténticos en las competencias de canto. Para esta actividad el profesor divide su clase en grupos y selecciona un ganador con base en su desempeño durante la reproducción de la canción. Para el profesor #2, una asociación entre el juego y los materiales auténticos fue posible a través de la lectura en voz alta.

Lo que podría pensarse de esta situación es que los profesores no parecen asociar el juego a los materiales audiovisuales auténticos de formas lúdicas diferentes a los tipos de actividades que suelen proponer durante el uso de los mismos. Como fue observado, la descripción de imágenes y la respuesta a preguntas en un formato de competencia fueron las actividades que constituyeron el juego.

Ahora bien, volviendo a la idea de que los profesores utilizan materiales audiovisuales auténticos que comprenden contenido cultural, actual y popular, como lo son los *Peppa Pig*, *Marsha and the Bear* o canciones infantiles, este escenario podría dar cabida a lo que Edwards et al. (2015) denominan como “juego digital”. La intertextualidad que ofrecen estos materiales permitiría una secuencia entre el juego como actividad física y el juego a partir de las tecnologías. Con base en estudios como el de Marsh (2010), el juego real y el juego digital ya no deberían pensarse por separado, deben ser entendidos como un continuum de actividades que van desde lo no-digital a lo digital. De esta forma se le puede proveer al niño la oportunidad de crear conexiones reales y visuales que representan respuestas de construcción de significados en contextos intertextuales. Esto podría explicar el hecho de que el estudiante #1 suele buscar los mismos videos en su casa. Pareciera que las creencias de estos dos profesores les permitieran aplicar el juego de una forma mucho más amplia cuando no se utilizan materiales o cuando se usan materiales diferentes a los videos y las canciones.

Si los profesores comparten el mismo planteamiento del MEN (1999) al considerar que el juego forma parte fundamental en el desarrollo del niño, es posible sugerir que en sus

clases existen diversas actividades que aluden al mismo. Tanto para los profesores en su planeación, como para los estudiantes en el cubrimiento de las clases, el juego constituyó una práctica importante. No obstante, las interpretaciones que tienen los profesores sobre esta práctica no les permiten ver el juego dentro de un continuum denominado juego digital que les genere una toma de decisiones más amplia. Esta podría ser la razón por la cual las únicas actividades observadas cuando se vieron videos o canciones fueron las competencias de preguntas y descripciones.

El rol de los materiales en la enseñanza del inglés como LE en el preescolar

Para el desarrollo de la siguiente sección de resultados, se compiló, trianguló y analizó la información recolectada en las categorías de la familia *uso de las TIC en la educación*, las cuales estuvieron enfocadas al reconocimiento del papel que juegan los materiales auténticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el preescolar. Por ende, las categorías constituyentes de este apartado fueron *el rol de los materiales*, *el input* y *el output* y *los materiales como facilitadores*. De igual forma, algunas categorías desarrolladas en el apartado anterior sirvieron de apoyo para determinar el rol de los materiales de acuerdo con el momento de la clase en que son utilizados.

Asimismo, las categorías generadas en la familia *educación preescolar* y las subcategorías correspondientes fueron transversalizadas y trianguladas como se muestra a lo largo del siguiente apartado.

Los materiales auténticos y graduados: Estimulo de aprendizaje, autonomía y motivación

Diversos materiales de diferente naturaleza fueron protagonistas en las clases de los profesores. Para la enseñanza de contenidos, se hizo uso de materiales graduados como libros de texto, talleres de ejercicio, tarjetas de imágenes y afiches. Asimismo, materiales auténticos como fotos, imágenes, bloques de construcción, materiales creativos, videos, canciones, entre muchos otros fueron también recursos utilizados por los profesores. Entre estos, el libro de texto pareció cobrar gran importancia entre los niños. El libro Pockets 3 de la editorial Pearson Longman parece ser el elegido por la institución para trabajar en transición desde hace varios años.

Tanto el estudiante #1 como el estudiante #2 fueron interrogados sobre el uso del libro, al igual que otros materiales. El estudiante #1, por su parte, manifestó gustar “muchísimo” del libro y de todas las actividades que se encuentran en él. Además, señaló que con este material se “aprenden formas, dibujos y se aprende a decir palabras en inglés”. De forma similar, el estudiante #2 también indicó un gran disfrute con este material al asegurar que le “gusta demasiado el libro porque lo usa para aprender”. Este interés por el libro no solo fue característico en estos dos estudiantes; durante las observaciones de clase, muchos de los estudiantes pidieron en repetidas ocasiones trabajar en él. Incluso, algunos estudiantes expresaron que cuando no se usa el libro, pareciera que no se hace nada.

En apartados anteriores se pudo apreciar que los profesores suelen hacer una estructuración de clase definida cuando se hace uso de materiales graduados. Se notó que al momento de utilizar el libro existió un continuo de tres diferentes momentos donde se

introdujo una temática o contenido, donde se establecieron objetivos e instrucciones y donde se evaluó un producto. Particularmente, los profesores parecieron detallar con cuidado las instrucciones necesarias para la consecución del resultado final cuando plantearon el uso del libro y de talleres. Tanto los colores, el trazo y los recursos necesarios, como el performance al finalizar la actividad del libro fueron pasos posibles de identificar durante las observaciones. Asimismo, una aparente evaluación y retroalimentación se pudo apreciar cada vez que uno de los estudiantes finalizaba su actividad y mostraba al profesor el resultado. Fue común observar que al realizar la descripción requerida, responder a las preguntas o señalar la imagen descrita, los estudiantes recibían una calificación ya fuese en forma de calcomanía, carita feliz o cualquier otro estímulo semejante.

De lo anterior podría pensarse que el estudiante encuentra en el libro un material que le plasma los contenidos que están siendo enseñados, pero además reconoce en el libro un recurso para el aprendizaje. El libro no solo le ayuda a entender las instrucciones que le son dadas, sino además le sugiere cierta recordación y refuerzo de palabras y estructuras que el profesor le ha presentado. Esto se asemeja a lo planteado por McGrath (2002) quien señala que los materiales graduados como el libro de texto ofrecen un mapa orientador del aprendizaje y proveen ejemplos y estructuras acordes al contenido enseñado.

En contraste a esto, Mishan (2005) encontró a lo largo de su estudio sobre autenticidad, algunas perspectivas críticas sobre el uso de materiales que no fueran auténticos. Según estas críticas, los materiales graduados refieren recursos artificiales ya que se caracterizan por la modificación. Esto, sin embargo, pareció concordar con el profesor #2 quien describió estos materiales como “postizos y falsos”. El profesor #1, por el contrario, indicó

que estos materiales son de igual importancia que cualquier otro para la consecución de un objetivo dentro de su clase.

Con base en Brown (1995, p. 73) los objetivos articulan “el conocimiento específico, los comportamientos y las habilidades que se espera que el estudiante sepa y desempeñe al final de un curso”. Dentro de la planeación, éstos se convierten en objetivos instruccionales que anticipan el resultado observable y medible del desempeño del estudiante. De acuerdo con lo anterior, podría decirse que cuando el profesor hace uso del libro, existe una explicación detallada de lo que será observable en el estudiante y además, existe una evaluación y calificación de su desempeño. Esta podría ser la razón por la que el estudiante suele relacionar el libro con el aprendizaje.

Por otro lado, cuando el profesor llevó a su clase materiales audiovisuales auténticos, no pudo ser identificada durante las observaciones con facilidad una definición clara de los momentos de la clase y de las etapas de la tarea. Esto podría traducirse, como se estableció anteriormente, en una posible ausencia de la explicación de los objetivos en los que deviene el resultado. Por ende, la falta de un producto que el estudiante pueda reconocer como tangible o calificable, no sugeriría en él un aprendizaje. Pese a no haber sido relacionados a procesos cognitivos, los materiales audiovisuales auténticos si contaron con otras asociaciones especialmente si se trataba de programas de televisión de la cultura popular y de canciones infantiles.

Para Richards (2002), proveer un *input* rico culturalmente es difícil si no se cuenta con autenticidad. Por su parte, Peacock (2002) y Harmer (1998) señalan que los materiales

auténticos son de gran beneficio ya que incrementan el nivel de compromiso con la tarea y mejoran la producción y adquisición de la lengua, respectivamente.

Uno de los episodios más representativos donde se pudieron evidenciar estos posibles beneficios en los estudiantes fue cuando el profesor #2 les compartió un capítulo de la serie de televisión Peppa Pig llamado *Shopping*. Durante el capítulo, Peppa, el personaje principal, va al supermercado con sus padres a comprar algunos alimentos y al momento de ponerlos en el carro del mercado Peppa cuenta los artículos y los nombra. Durante la clase, todos los estudiantes parecieron demostrar emoción y exaltación cuando vieron comenzar el capítulo que iban a observar. Una vez comenzado el video uno de los estudiantes del curso comienza a repetir aquello que Peppa describía sin haber sido convocado a esta actividad. Cuando Peppa se dirige por las cebollas, el estudiante no identificó ni el dibujo ni el vocabulario, lo que le llevo a preguntarle al profesor sobre lo que estaba comprando Peppa. Luego, cuando el profesor responde a su pregunta, el estudiante sigue con su ejercicio de repetición voluntario.

Diferentes estudios (Gordon, 2007; Al Azri, 2014; Bulfin, Johnson y Bigum, 2015; Castillo, et al., 2016) han encontrado que los materiales auténticos despiertan motivación en los estudiantes al momento de aprender una segunda lengua. Esta situación parece concordar con lo acontecido durante la clase descrita. Asimismo, podría relacionarse con lo observado cuando los estudiantes manifestaron agrado por las canciones y los videos reproducidos. En algunas ocasiones, debido al gusto por el material, los estudiantes pidieron al profesor repetir sus canciones favoritas como lo eran *I'm a pizza* o *Do you like*

broccoli ice cream?. Para algunos autores este comportamiento podría ser identificado como motivación.

R. Ellis (2015) divide los factores psicológicos que influyen en el aprendizaje en tres categorías: Cognitivos, conativos y afectivos. Los factores conativos son aquellos que influyen en la capacidad de tomar una decisión, establecer un objetivo, mantener el esfuerzo para lograr dicho objetivo y ejecutar las decisiones tomadas. La motivación, uno de los factores clave para la adquisición de segundas lenguas y uno de los más estudiados por el campo, es un funcionamiento psicológico humano que media y promueve la toma de decisiones del estudiante. De acuerdo con Ortega (2009), la motivación es el deseo de aprender una segunda lengua y el esfuerzo de mantenerse en la ejecución. Esto concuerda con lo que Richards y Renandya (2002) definen como motivación intrínseca donde las acciones del estudiante parten de sus necesidades, gustos y deseos y donde la recompensa se encuentra en este mismo comportamiento. A esto Noels et al. (2000) añaden que cuando un estudiante tiene más definida su motivación, mayor rendimiento tendrá.

Gardner (1985) quien diseñó un instrumento para la medición de la motivación llamado Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera (del inglés AMTB) considera que la motivación implica tres dimensiones: La intensidad motivacional, es decir, el esfuerzo, las actitudes hacia la lengua, lo que refiere como disfrute, y el deseo de aprendizaje, entendido como la inversión personal.

Al mirar el episodio ocurrido en la clase, es probable pensar que los comportamientos manifestados por estos diferentes autores estuvieron presentes en los estudiantes. Por un

lado, se podría asegurar que los estudiantes demostraron un gran gusto y disfrute por materiales de este tipo. Además, se podría también afirmar que existió un deseo y esfuerzo por aprender la lengua meta, como lo señaló la actividad de repetición voluntaria de aquel estudiante. Por otro lado, este mismo comportamiento podría sugerir una recompensa en sí mismo y una inversión personal en el aprendizaje del niño.

Para Ortega (2009), la motivación en contextos de adquisición de lenguas extranjeras debe ser reconceptualizada ya que los motivos por los cuales se da el aprendizaje de lenguas influencia los factores motivacionales del estudiante. Una de las razones por las cuales un estudiante desea aprender una lengua extranjera, según Clément et al. (1994), es para comprender canciones y programas de televisión. Si bien los estudiantes no parecieron ser conscientes de la proveniencia de los videos, este último postulado podría evidenciarse en el aprecio que manifestaron los estudiantes por la cultura popular actual como *Peppa Pig*, *Marsha and the Bear* y *Mr. Bean*, algunos de los programas de televisión más populares para ese momento. No obstante, la entrevista al estudiante #1 permitió reconocer otro aspecto que podría considerarse como motivación. Durante la entrevista, este estudiante expresó haber expandido su búsqueda de materiales en su casa diciendo: “Yo en el computador de mi casa pongo todo lo que él (profesor #1) pone [...] y pongo la canción de *Snowflake*”. Esta respuesta no solo pone de manifiesto algunas características de lo que estos autores consideran como motivación, también podría señalar un proceso de autonomía.

“En el contexto de aprendizaje de lenguas, la autonomía y la autenticidad son esencialmente simbióticas” (Mishan 2005, p. 9) ya que un estudiante autónomo, a partir de

su motivación, hará uso de diferentes tecnologías que le permitirán encontrar una gran gama de materiales tanto graduados como auténticos. A esto McGarry (1995) añade que los materiales auténticos permiten al estudiante un trabajo independiente lo que consecuentemente promueve una actitud de autonomía. Es posible que la actitud del estudiante #1 se pueda identificar como acción de autonomía.

Retomando la definición del enfoque humanístico, el aprendizaje de una segunda lengua se da teniendo como base el uso de la lengua (y la estimulación sensorial) y dejando de lado el estudio de las reglas de la lengua; de esta manera se lograría un uso comunicativo de la misma. Ahora bien, si el aspecto apremiante en esta perspectiva es el uso de la lengua y no la regla, la utilización de materiales auténticos donde no hay una preocupación por la regla sería el ideal para estimular dicho aprendizaje. La autonomía, una aparente habilidad estimulada a partir del uso de estos materiales en el estudiante #1, le permitiría plantearse entonces escenarios de aprendizaje diferentes a los escolares.

Se podría concluir entonces que materiales graduados como el libro son materiales asociados con el aprendizaje gracias a que gozan de una explicación clara de objetivos que devienen en resultados tangibles o físicos, como lo es la calificación, y debido a que los materiales audiovisuales auténticos no generan estos aparentes resultados, no suelen ser identificados con el aprendizaje por parte de los estudiantes. Sin embargo, los programas de televisión popular actuales y las canciones infantiles parecen estimular gran motivación en ellos y generar actitudes de autonomía que le permiten al niño la exploración de los materiales desde entornos como el de su hogar.

Los materiales auténticos como input y output

En la sección anterior, se establecieron algunas relaciones probables entre los materiales auténticos, la motivación y la autonomía desde las entrevistas a los niños. Para esta sección, las asociaciones de los materiales con otros aspectos de la enseñanza han sido pensadas desde las perspectivas de los profesores.

Como se estableció previamente, los estudiantes realizaron algunas actividades donde se describieron imágenes, se respondieron preguntas y se repitió vocabulario con base en videos y canciones auténticas. Sin embargo, para ellos fue difícil discriminar el momento específico en que estas actividades fueron desarrolladas. Por esta razón, se plantearon preguntas a los profesores orientadas a la descripción del uso de materiales audiovisuales auténticos en los diferentes momentos de su planeación de clase.

Tanto para el profesor #1 como para el profesor #2, estos materiales parecieron asumir un probable protagonismo durante la introducción y desarrollo de sus clases. Esto se pudo evidenciar en las observaciones, donde la totalidad del uso de los programas de televisión se encontró en el segundo momento de la clase. Durante este momento, cuando el profesor compartió con sus estudiantes el contenido de lengua a ser enseñado fue posible observar la presencia de materiales audiovisuales auténticos ya fuese en forma de canciones o de programas de televisión. En las entrevistas podría encontrarse una posible concordancia con aquello que se observó. El profesor #1 señaló que “un video [auténtico] sirve mucho para el *input*, para la información que se le está entregando al estudiante”. Y además, identificó este material con “las primicias que se le están dando al estudiante con respecto a un

contenido”. El profesor #2 dice utilizar estos materiales como el *input* que le sirve de base para actividades subsecuentes.

Lo anterior parece coincidir con Krashen (1985). En sus hipótesis, el autor define el *input* comprensible como la fuente más importante del aprendizaje de segundas lenguas. Este consiste en el lenguaje procesado por el estudiante para la comprensión de significados, pero debe estar un poco más elevado del nivel actual del estudiante; a esto Krashen lo denomina *i+1*. En este sentido, la brecha entre lo comprensible y lo no comprensible es lo que permite, según el autor, la adquisición de la lengua. De acuerdo con Krashen, las modificaciones que se hacen al *input* le permiten ser comprensible y de allí que los materiales graduados como los libros presenten lo que Mishan (2005) describe como simplificación.

Si bien los dos profesores hicieron uso de materiales auténticos porque sugieren un uso de lengua natural y auténtica; sus discursos parecieron estar simplificados durante sus clases. Tanto morfológica como sintácticamente, ambos profesionales hicieron probables modificaciones orales con el fin de ser comprendidos en la interacción con sus estudiantes. Esto fue aún más recurrente cuando trataban de dar instrucciones o respuestas a preguntas de los niños.

Autores como Larsen-Freeman (1985), Long (2009) y R. Ellis (1994) no están de acuerdo con este tipo de modificaciones. Ellos establecen que los cambios del *input* pueden convertirlo en un segmento inútil de lengua donde aspectos cruciales de la comprensión han sido anulados. Los materiales auténticos han sido por consecuencia el *input* que no presenta

ninguna modificación, por eso mismo son considerados auténticos. Probablemente, esta característica de autenticidad compense el *input* modificado en el discurso de los profesores.

De acuerdo con los profesores y algunos autores, el *input* podría ser entendido como todo aquel discurso que sirve para la iniciación del aprendizaje de la segunda lengua. Los libros de texto o libros guía, los materiales comerciales, los materiales diseñados por el profesor o incluso su mismo discurso pueden ser considerados *input* (Richards, 2002). Para VanPatten y Williams (2015), el *input* refiere a todo el lenguaje meta al que un estudiante está expuesto en un contexto comunicativo y lo definen como uno de los componentes esenciales para la adquisición de segundas lenguas. R. Ellis (1994) por su parte, señala en el *input* una base para la adquisición; no obstante, asegura no ser lo único necesario.

Esta situación no es ajena a los profesores observados, de la misma manera en que ellos identificaron en los materiales auténticos un *input* ideal para la presentación de contenidos, se pudo evidenciar una probable estimulación de producción, es decir, del *output* a partir del mismo material.

Como se ha venido señalando, tanto los estudiantes entrevistados como las observaciones de clase han podido dejar en evidencia la forma como los profesores hacen uso de estos materiales para proponer actividades de producción. La descripción de imágenes, las sesiones de preguntas y las competencias de canto que los profesores describieron durante las entrevistas podrían ser entendidas como formas de producción del estudiante.

Retomando a R. Ellis (1994), el *input* no es lo único necesario para que suceda la adquisición como lo establece Krashen (1985). A partir entonces de este desacuerdo, Long (1996) propone la hipótesis de la interacción, en la cual la negociación del significado toma un papel importante en la adquisición de segundas lenguas, (R. Ellis, 2015). Esta negociación, entendida como la interacción que tienen los estudiantes con las personas de su contexto para el intercambio de significados, es el punto de partida para la hipótesis del *output* comprensible, desarrollada por Swain (1985). Ésta propone que, así como el *input* comprensible es necesario, las situaciones donde el estudiante debe hacerse comprender son igualmente necesarias para la adquisición.

Si bien las actividades planeadas por los profesores proponían una producción de lengua, los materiales audiovisuales auténticos podrían estimular también una forma de *output* voluntario, como se describió en la anécdota de la sección anterior. El trabajo aparentemente autónomo que estos materiales parecen estimular en los estudiantes podría llevar además a una producción de *output* en escenarios diferentes a los escolares.

Con base en lo anterior, es posible sugerir que los profesores además de reconocer en los materiales audiovisuales auténticos un *input*, también los identifican con probables estimuladores de *output* comprensible. De esto que durante la entrevista al profesor #1, él señale haber utilizado estos materiales para “ver resultados o descripciones”, a lo que el profesor #2 añade que utiliza videos para hacer preguntas. A partir de esto se podría pensar que estos materiales son utilizados como posibles *input* y también como generadores de *output*.

Ahora bien, asumiendo que el postulado de Krashen y N. Ellis sean apropiados, la implementación de materiales audiovisuales auténticos refiriendo un *input* comprensible y un estimulador del *output*, ambos profesores estarían aplicando en sus clases aspectos que aparentemente propician el aprendizaje de segundas lenguas.

Los materiales auténticos: Facilidad en la práctica, dificultad en la selección

Como ya fue señalado, otra de las razones por las cuales los profesores usan materiales audiovisuales auténticos es la facilidad que ofrecen durante las clases. Esto podría observarse en una de las respuestas del profesor #1 quien manifestó que estos materiales “facilitan mucho el desarrollo de la clase y se vuelven como un compás que me direcciona”. Por su parte, el profesor #2 añadió que el uso de estos materiales no representa una dificultad para su práctica. Las tareas donde estos materiales sirvieron de apoyo a otras actividades podrían sugerir dicha facilidad. Es probable además que gracias al uso de videos y canciones auténticas, los profesores hayan podido ofrecer oportunidades de comunicación a través de la lengua meta y de resolución de problemas.

Si esta situación se diera por cierto, existiría cierta coincidencia con Richards y Renandya (2002) quienes señalan que un *input* intencionado facilita varias de las etapas del aprendizaje. Para los autores, el *intake* la fase siguiente al *input*, podría lograrse fácilmente a partir de materiales que sean instrucionados adecuadamente. Para autores como R. Ellis (1994), el *input* es considerado como un facilitador del aprendizaje. Asimismo, Richards y Renandya (2002) señalan que las clases donde las tareas comprenden negociación de significado, las tareas facilitan tanto el aprendizaje de la forma de la lengua como su función comunicativa. Luego, en tanto los profesores parecen usar los materiales

audiovisuales auténticos para presentar el *input* y para estimular el *output*, se podría pensar que estos materiales se convierten en facilitadores del aprendizaje y la comunicación.

No obstante, pese a que los profesores reconocen en estos materiales un agente facilitador, ellos encuentran ardua y difícil la búsqueda y selección del material. Sería posible pensar que esta dificultad genera las situaciones en las que los profesores hacen búsquedas de materiales durante sus clases como fue observado en el profesor #2. O podría traducirse también en la selección de canciones que no fueron del gusto e interés del estudiante #2.

Existen, sin embargo, posibles criterios preestablecidos para la escogencia del material. El profesor #1 manifestó seleccionarlos partiendo de “los gustos e intereses de sus estudiantes, la edad de los niños y sus capacidades de entendimiento”. Por su parte, el profesor #2 identificó la temática y el contenido cultural como sus criterios de selección. Este a su vez añadió que la búsqueda de materiales auténticos implica más tiempo; esto se debe a que estos materiales parecen no presentar numerosos ejemplos de estructuras. La búsqueda entonces de un material con las características necesarias sugiere más tiempo de trabajo para este profesor. Asimismo, el contenido cultural que el profesor #2 dice querer mostrar le representa esta misma situación.

1 8 0 3

M. Long (2009), por su parte, establece que existen tres criterios de selección de un material auténtico con propósitos educativos: El contexto del salón, el nivel de proficiencia del estudiante y las características relevantes (del inglés *Salient Features*). Para este autor, el contexto es el aspecto desde el cual los gustos e intereses de los estudiantes se dan a

conocer y asegura que la selección del material debe partir siempre de la relevancia que tendrán para el estudiante. Casi que podría asegurarse que el profesor #1 configura estos mismos aspectos como sus criterios de selección. La “lectura del grupo” que este profesor hace al comienzo de cada curso le permiten saber los intereses de sus estudiantes; para él este es un criterio importante para la escogencia del material. No obstante, la entrevista a este mismo profesor también señaló la estrecha relación que existe entre los objetivos de la clase y los materiales que serán llevados a la misma. Como él lo indicó: “Se tiene que hacer una lectura de análisis de necesidades e intereses porque debe haber un disfrute; pero también se debe cubrir el contenido que se especifica en la maya curricular”.

Los criterios señalados por el profesor #1 parecen estar en común acuerdo con el primer criterio de Long, pero a su vez sugiere cierta coincidencia con el tercero de ellos. Como el autor lo establece, las características sobresalientes de un material deben partir de las necesidades de contenido que se deben cubrir en la clase, ya sea de corte gramatical, cultural u organizacional (M. Long, 2009).

Otra de las pautas que el profesor #1 ha preestablecido para la selección del material es la capacidad de entendimiento que los estudiantes demuestran frente a él. Así como se ha encontrado cierto acuerdo con los demás criterios, éste parece no ser ajeno a los planteados por M. Long (2009). De acuerdo tanto con Long como con el profesor #1, el nivel de proficiencia de los estudiantes, característica que se conjuga con la edad y el contexto de los mismos, debería sugerir la complejidad o simplicidad del material de forma léxica y gramatical y de acuerdo con el contenido cultural presentado.

Tal y como se evidenció en la entrevista al estudiante #1 y como se podría concluir del episodio acontecido con el capítulo de Peppa Pig, los materiales han representado un *input* posiblemente más elevado a su nivel de comprensión. Así como el estudiante observado estuvo en la probable capacidad de comprender algunos alimentos de las compras de Peppa, también se encontró con vocabulario que aún no era familiar para él. Podría pensarse entonces que para el profesor #1 disponer de un material que sea comprensible es importante, pero también es necesario mostrar contenido que aún no sea comprensible. En consecuencia, la hipótesis *i+1* de Krashen cobra de nuevo sentido y concuerda con autores como Álvarez (2009) quien ha establecido que los estudiantes en niveles iniciales encuentran un facilitador del aprendizaje en los materiales si éstos son apropiados para sus necesidades y capacidades.

Para el profesor #2, pareciera que un criterio de selección es el contenido cultural del material. Durante su entrevista, éste manifestó que al usar un material auténtico pretende mostrar a sus estudiantes que “el aprendizaje de un idioma implica estudiarlo con toda una cultura y todo un universo que hay detrás”. Si bien para M. Long (2009) este no es un criterio específico para Mishan (2005) es una de las razones por las cuales los materiales auténticos deben ser conjugados en el aprendizaje de segundas lenguas.

Para este último profesor, la enseñanza de la lengua no parece ceñirse a la presentación de contenidos lingüísticos; de acuerdo con su entrevista “el inglés no representa Estados Unidos solamente, hay otra cantidad de países que también hablan inglés con diferentes contextos por mostrar”. Esta podría ser la razón por la cual el proyecto de navidad descrito en la entrevista de los niños se caracterizó por costumbres propias de otras culturas (e.g. la

canción de *Snowflake*, la construcción de un muñeco de nieve, entre otros). Esto sugiere cierta concordancia con Richards y Renandya (2002), quienes dicen que es difícil para el estudiante determinar cuál es el sentido de los significados si no hay una relación entre la cultura y la enseñanza. Para Mishan (2005) esta relación representa una aparente simbiosis que no puede enseñarse por separado.

Ahora bien, si para Mishan (2005) existen unas razones por las cuales los materiales auténticos deben ser utilizados para el aprendizaje de lenguas, éstas bien podrían ser consideradas como criterios de selección del material. Mishan argumenta su uso en tres diferentes aspectos que son la cultura, la popularidad y el desafío (del inglés *culture, currency and challeng: The three Cs*). De acuerdo con la autora, “el argumento central en favor del uso de los textos auténticos [orales o escritos] en el aprendizaje de lenguas es que todos los productos lingüísticos de una cultura son representativos de la cultura en la cual han sido producidos” (2005, p. 45). Lo anterior parece reflejar con gran precisión el criterio de selección de materiales del profesor #2 descrito previamente.

La actualidad o popularidad, segundo argumento para la utilización de materiales según Mishan (2005) también podría relacionarse con las observaciones de clase y con las entrevistas a los profesores. Una característica notoria en los materiales audiovisuales auténticos llevados fue la aparente actualidad que estos presentaron. Si bien en algunos materiales no fue posible evidenciar actualidad y popularidad al mismo tiempo, los niños expresaron haber visto muchos de estos programas de televisión en sus casas.

De acuerdo con el profesor #2, con los materiales auténticos se puede “demostrar que el inglés está en sus vidas y no es solo un asunto de la clase de inglés. Yo salgo afuera y hay inglés. Cuando ves Peppa Pig encuentras inglés, si ves la Doctora Juguetes, también encuentras inglés. Y si te gusta tal música o tal cantante, también canta en inglés”. Partiendo de las respuestas del profesor, sería entonces posible sugerir que tanto la cultura como la actualidad están siendo asumidas por él como criterios de selección de materiales.

Para Ortega (2009), la motivación trae consigo una serie de actitudes, entre ellas la inclinación a la comunicación o el deseo de comunicación (Mishan, 2005). Podría decirse que gracias a la actualidad de los materiales llevados por los profesores fue posible entablar interacciones. La familiaridad que señalaron los niños con estos videos parece haberle permitido al profesor una negociación de significados donde todos tuvieron la posibilidad de interactuar. Con base en Mishan, sería posible entonces asegurar que el uso de materiales audiovisuales auténticos permitió cubrir más contenidos de los intereses de los estudiantes y permitió al profesor #2 proveer este escenario donde todos los estudiantes centraron sus gustos y necesidades para el acto comunicativo.

En contraste al profesor #2, el profesor #1 manifestó durante su entrevista preferir caricaturas que no son propiamente actuales. Aunque esto no pudo ser apreciado durante las observaciones, él expresó utilizar “contenidos más clásicos como los de Disney”. Pese a que estos materiales podrían no ser actuales, la familiaridad que los niños tienen con los personajes de la compañía Disney podría también permitirle al profesor proveer negociaciones de significado con sus estudiantes. Por su parte Pinner (2015), comparte la idea de que la actualidad o popularidad no solamente refieren la temporalidad del contenido

sino también la relevancia del contenido. Esto entonces daría sentido al material propuesto por el profesor.

La Revista Forbes (2017) ha ubicado a la Compañía Walt Disney en el número 67 de la lista de los negocios más importantes del mundo. Reconocida por su imperio en el cine, la televisión y la industria, los personajes de Walt Disney se han convertido en los más reconocidos por los niños. Tanto sus materiales auténticos como sus materiales modificados (e.g. *Magic English*) parecen ser los favoritos por este último profesor y concuerda con algunos que señalan que *Magic English* es utilizado con el propósito de mejorar y facilitar el aprendizaje de la lengua ya que sus personajes, secuencias y música son más atractivos para los niños. Esta podría representar la razón por la cual el profesor #1 los escoge.

La capacidad de entendimiento como criterio del profesor #1 podría identificarse con el último de los argumentos de Mishan (2005): El desafío. Este de nuevo concuerda con el postulado *i+1* de Krashen. Como se evidenció en las anécdotas descritas anteriormente, al igual que para este profesor como para estos autores, se apreció en el material seleccionado un gran componente de lengua comprensible, pero también cierto contenido no comprensible que representó un desafío de aprendizaje para los estudiantes.

Para algunos autores, los materiales audiovisuales auténticos no son aconsejables en niveles iniciales como el preescolar. Mishan, por su parte se apoya en su criterio de desafío para refutar el hecho de que los materiales auténticos no deban ser llevados a niveles iniciales debido a su complejidad. De acuerdo con Richards y Renandya (2002), el estudiante encuentra motivación cuando es capaz de extraer información de un material

auténtico. Algo que recomienda Mishan es el planteamiento de tareas sencillas y la selección de materiales simples. Al parecer esto también constituye criterios de selección en los profesores observados.

Se podría concluir entonces, que los profesores encuentran en los materiales audiovisuales auténticos recursos facilitadores tanto del aprendizaje como del desarrollo de la clase, ya que sirven como *input* de donde nacen actividades subsecuentes. Asimismo, reconocen en estos materiales generadores de *output*. En contraste, fue posible evidenciar una dificultad al momento de buscar y seleccionar un material. Sin embargo, la descripción de los criterios de selección manifestados y observados en los profesores pareció estar en gran acuerdo con autores como M. Long (2009), Mishan (2005) y Richards y Renandya (2002).

Los apartados aquí desarrollados tuvieron como propósito principal cumplir con los dos primeros objetivos específicos del estudio. Con base en el análisis y la discusión de las categorías que generaron estos constructos, se concibió el siguiente capítulo, que si bien es otro apartado de resultados, se estableció como un capítulo aparte debido a relevancia. De esta forma, se cumpliría con la resolución de todos los objetivos aquí propuestos.

Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos

Durante los años ochenta, luego de atravesar momentos de confusión en su fundamentación y definición, la didáctica de las lenguas comienza a centrarse en aspectos propios de la enseñanza y del aprendizaje. Esto se debe a que la didáctica de las lenguas debe fundamentarse en la enseñanza de la misma como medio y no en la enseñanza de un contenido llamado lengua. No obstante, en tanto la didáctica de las lenguas yace en la reflexión metalingüística de la misma, no es tarea sencilla dar definición al término. El diccionario de la Real Academia Española define la didáctica como el arte de enseñar y a su vez define arte como el conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer algo. De esta manera, se podría configurar la didáctica como el estudio de procedimientos, es decir, preceptos y reglas y su respectiva forma de ejecución. La didáctica en la enseñanza de las lenguas se podría pensar entonces como:

“un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y formación de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad de relacionarse con los demás, en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos; así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria” (Mendoza, 2003, p. 5).

En este sentido, la presentación de estos resultados desarrolla una serie de lineamientos que intentan orientar al profesor con algunos preceptos y procedimientos en la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos (objetivo específico 3). Éstos están contenidos en la cartilla para la devolución de resultados (ver Anexo 6. Cartilla "Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos

).

Para este capítulo se compiló, trianguló y analizó la información recolectada en la familia *lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como LE en preescolar*. En consecuencia, del análisis y de la discusión de los resultados antes descritos se derivan las orientaciones aquí expuestas.

Lineamientos didácticos para la reflexión sobre la práctica educativa del profesor de inglés como LE en preescolar

Como se pudo apreciar, los programas académicos de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia parecen no ofrecer asignaturas que formen en la enseñanza del inglés en preescolar. Lo anterior podría sugerir que las creencias de los profesores se derivan usualmente de sus experiencias de enseñanza. Con respecto a esto, los profesores expresaron ciertas falencias en su formación que podrían representar la dificultad para enseñar en preescolar. Asimismo, se evidenciaron posibles configuraciones de niño y niñez con ciertas perspectivas adultocéntricas. Por el contrario, no se pudieron evidenciar visiones posmodernas sobre infancia que reconozcan en el niño un miembro informado solucionador de situaciones problemáticas. No obstante, gracias a las experiencias vividas en la práctica, los profesores logran hacer lecturas de grupo que les permiten diseñar actividades que parecen estimular las dimensiones del desarrollo del niño.

En consecuencia, dadas las falencias aparentes en las creencias como determinantes de su práctica, es importante que el profesor trate de compensar esta necesidad de formación en el área con capacitaciones que le permitan vivenciar experiencias relacionadas a la

enseñanza del inglés en preescolar. De esta forma, podría consolidar creencias sobre sí que le lleven a pensar en la niñez desde perspectiva más posmoderna.

Con respecto a esta misma falencia, fue posible observar que los profesores no parecen tener claro un sistema cognitivo que les permita describir su práctica desde enfoques metodológicos concretos y documentados de los cuales se originan los métodos. Por consiguiente, el profesor debe seguir las perspectivas que le son impuestas por su institución sin contar que otros enfoques son necesarios en este contexto. Si bien se pudo evidenciar una filosofía comunicativa en el desarrollo de sus clases, también se pudieron apreciar aparentes perspectivas conductistas que no fueron reseñadas en las entrevistas. De nuevo, es recomendable tratar de compensar estas falencias en las creencias del profesor para lograr una práctica congruente a las perspectivas de enseñanza; de esta forma su estructura cognitiva se configuraría en sus creencias y en el contexto donde se desenvolverá. La identificación de los posibles métodos ideales para la enseñanza en preescolar podría apoyar la consolidación de las creencias del profesor.

Las experiencias vividas por el profesor parecen configurar y restablecer las creencias de los profesores y estas experiencias le han llevado a pensar en las TIC desde ciertas perspectivas. Por esta razón, el conocimiento que manifestaron tener sobre las TIC sugiere una similitud al imaginario esperanzador del uso de las tecnologías. Es probable que la introducción de las TIC a la educación divulgada en discursos populares genere en los profesores ciertas concepciones. Sin embargo, la falta de evidencia empírica que demuestre estos cambios es vaga y poco contundente. Esta es la razón por la cual una perspectiva crítica sobre el uso de las tecnologías en la educación sería importante.

El espectro general sobre TIC y educación parece ser entonces el generador de creencias que sólo demostraron una preocupación por el conocimiento instrumental de las mismas. El sentido mediador entendido en la competencia digital no logró ser apreciado en las entrevistas. También sería necesaria cierta formación en mediación para que el profesor pueda basar sus creencias sobre las TIC en criterios críticos sobre el uso de las mismas en la enseñanza del inglés en preescolar. De esta manera, el profesor no se verá en la tarea de competir con las habilidades instrumentales de sus estudiantes, sino que estará en la capacidad de aplicar las habilidades de la competencia digital como actividad motora de la mediación tecnológica.

Las recomendaciones previamente descritas se resumen, a continuación, en forma de lineamientos con el fin de orientar al profesor en la consolidación de sus creencias y poder ejercer una práctica congruente con las mismas. Éstos son:

1. Compensar la falta de formación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar con formación continua, ya sea dirigida o autodirigida, para que el profesor pueda suplir las necesidades de formación que le hacen ver esta práctica como una actividad difícil.
2. Ampliar las concepciones sobre niño y niñez desde una perspectiva más posmoderna que le permitan al profesor reconocer a sus estudiantes pequeños como actores sociales, miembros informados con capacidad para solucionar problemas. De esta forma podrá encontrar estrategias para estimular sus dimensiones de desarrollo de manera consciente.

3. Identificar los enfoques ideales para la enseñanza del inglés en preescolar con base en las creencias sobre los enfoques y métodos que nutren la práctica educativa del profesor. De esta forma se podrían establecer creencias solidas sobre las perspectivas que orientan sus métodos.
4. Estimular una perspectiva crítica del uso de tecnologías en la enseñanza del inglés en preescolar que permita al profesor un uso congruente con sus creencias y genere criterios de selección respecto de los materiales llevados a la clase.

Lineamientos didácticos para la implementación de materiales audiovisuales auténticos en la clase de inglés como LE en preescolar

De acuerdo con lo observado, las clases de los profesores suelen estar orientadas y documentadas en la planeación, que parece estructurar los momentos y las tareas que serán realizadas. Tanto la planeación como las tareas son decisiones del profesor que están influenciadas y determinadas por sus creencias. De acuerdo con algunos autores, las tareas, entendidas como los segmentos de clase donde el estudiante requiere alcanzar un objetivo y donde el proceso para alcanzarlo es controlado por el profesor, deberían plantearse en tres diferentes etapas. La primera de ellas debe estar enfocada en el planteamiento de los objetivos, de las instrucciones y de los resultados esperados al final, la segunda debe caracterizarse por el desarrollo de las instrucciones dependiendo de las modalidades de trabajo propuestas por el profesor, y la última debe evaluar el resultado logrado por el estudiante. No obstante, estas tres etapas parecen desdibujarse cuando el profesor hace uso de materiales audiovisuales auténticos. En contraste, cuando otros materiales fueron

llevados a la clase, los estudiantes manifestaron aparentes procesos de aprendizaje. Esto podría deberse a que el resultado derivado de materiales graduados suele ser calificado. Si el material audiovisual auténtico se caracterizara por estos mismos aspectos, sería posible asociar este material al aprendizaje.

Por su parte, la planeación de clase refiere momentos bastante similares a los de la tarea, como lo son la introducción al tema, la presentación del *input* y la práctica. Durante el primer momento, se apreció la exploración e introducción al contenido; durante el segundo momento, se establecieron las instrucciones y los objetivos a alcanzar; y durante el tercer momento, se evaluaron los productos. Muchos de los materiales utilizados por los profesores sugirieron un continuo de estos momentos. No obstante, al momento de usar materiales audiovisuales auténticos, no fue posible apreciar tal estructuración.

Podría pensarse entonces, que las actividades o tareas fueron planteadas únicamente durante la reproducción del video, cuando se trataba de materiales auténticos; de esta forma es posible asegurar que no se observaron actividades propuestas antes o después del material. De las técnicas señaladas por algunos autores, fue posible evidenciar la congelación de pantalla como la principal y única durante la clase; con ayuda de esta técnica, los profesores lograron plantear preguntas y pedir descripciones de imágenes. A parte de estas actividades y algunas de canto, no se observó un repertorio posiblemente mayor de actividades con los niños.

Por último, se logró establecer la importancia que tiene el juego como actividad facilitadora del aprendizaje en niños. Los profesores reconocieron esta actividad como

esencial en la enseñanza y propusieron diferentes juegos cuando en la clase no se hacía uso de materiales audiovisuales auténticos; los juegos de rol, los juegos de mesa e incluso juegos como escondite o atrapadas fueron característicos en las clases. No obstante, las creencias que los profesores tienen sobre el juego parecen no permitirles visualizar esta actividad en formas diferentes a descripciones, preguntas y competencias de canto. Esto podría señalar un posible empobrecimiento del juego como actividad rectora en la adquisición de lenguas en preescolar como lo recomiendan los Lineamientos curriculares para preescolar del MEN (1999).

Los siguientes lineamientos, en relación con lo anterior, se plantearon con el fin de orientar al profesor en la articulación de materiales auténticos de acuerdo con la estructuración de clase. Éstos resumen las recomendaciones antes descritas así:

1. Identificar si el material será el eje principal de la clase o si el material ocupará el lugar de una de varias tareas a desarrollar para hacer una planeación congruente.
2. Definir tareas sencillas y claras que comprendan las tres etapas sugeridas para el desarrollo de una tarea, las cuales referencian los momentos antes, durante y después de la presentación del material. En el momento previo a la tarea se sugiere introducir el contenido y explorar los conocimientos previos. Durante el desarrollo de la tarea, es recomendable definir las instrucciones y establecer los resultados esperados con base en el material; finalmente, en el momento posterior a la tarea se aconseja realizar la evaluación y retroalimentación del producto.
3. Plantear dichas tareas desde los enfoques que el profesor ha asumido para la enseñanza del inglés en preescolar.

4. Estructurar una planeación con base en las perspectivas de enseñanza del profesor y donde se diferencien los momentos necesarios para el contexto.
5. Reconocer el juego como actividad rectora del aprendizaje en preescolar y proponer actividades para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que estimulen el aprendizaje en contexto.

Lineamientos didácticos para la identificación del rol de materiales graduados y auténticos y para la selección de materiales audiovisuales auténticos

Se pudo evidenciar que los recursos utilizados dentro de la clase fueron de gran variedad, encontrando materiales auténticos y materiales graduados de toda clase. Por su parte, los estudiantes parecieron relacionar los materiales graduados al aprendizaje; esto posiblemente se debe a que al momento de ser planteados como actividad, el profesor explica de forma detallada los objetivos que se esperan alcanzar. Además, con base en el resultado tangible suele existir una recompensa en forma de calificación. De esta misma forma, al momento de ser utilizados, se apreció que los objetivos son comunicados al estudiante de forma clara dando a conocer el resultado o producto que es esperado al final de su trabajo. Esta situación es la que le permite al niño asociar el material a un proceso de aprendizaje. Los materiales audiovisuales auténticos, por otra parte, no fueron asociados por los estudiantes al aprendizaje y puede deberse que no se apreciaron resultados tangibles con su uso. Sin embargo, éstos si demostraron ser materiales del agrado de los estudiantes.

La motivación es considerada como un funcionamiento psicológico humano que le permite al estudiante promover el aprendizaje de la lengua y permanecer en la intención de ejecutar el aprendizaje. Dicen algunos autores que este funcionamiento parte de las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes y determinan el desempeño que tendrá en la adquisición de segundas lenguas. Dado el gusto que manifestaron los estudiantes frente a los materiales audiovisuales auténticos y a la promoción de búsqueda de estos en otros contextos diferentes a los de la clase, es posible asegurar cierta estimulación de la motivación en los estudiantes gracias al uso de estos materiales. Esto a su vez podría traducirse en la generación de actitudes de autonomía en los niños que expandieron la búsqueda de materiales en sus casas.

Luego de reconocer en los materiales graduados generadores para el aprendizaje y en los materiales audiovisuales auténticos estimuladores de motivación y autonomía, también logró establecerse una relación entre estos últimos materiales y el *input*.

El *input*, entendido como toda la lengua a la cual está expuesta el estudiante, tiene como función imprimir un grado de comprensión, pero también un leve grado de incompreensión lo que concuerda con la hipótesis de Krashen $i+1$. Tanto en los materiales graduados como en los auténticos se puede encontrar *input* para ser suministrado en clase; sin embargo, para los profesores es importante llevar materiales que no sean artificiales o modificados. Esta es la razón por la cual encuentran ideales los materiales audiovisuales auténticos como *input* que refleja la lengua meta real.

Asimismo, se pudo evidenciar que los materiales audiovisuales auténticos jugaron un papel importante para la estimulación de *output*. De acuerdo con N. Ellis (2015), la interacción entre sujetos en la cual es necesaria la negociación de significado es igualmente importante para la adquisición de lenguas. Esta idea podría constatarse en la práctica de los profesores quienes aseguraron y demostraron utilizar los materiales audiovisuales auténticos como estimuladores de comunicación auténtica.

Por último, otro de los roles encontrados en estos materiales fue el de facilitadores de la práctica. De acuerdo con algunos autores, el *input* per se es un facilitador de otra de las etapas de la adquisición: El *intake*. Este además, permite la negociación de significados característica del enfoque comunicativo. Los materiales auténticos, reconocidos como *input* ideales devienen entonces en recursos facilitadores de la producción de *output*. No obstante, la selección de los materiales que serán llevados a la clase toma tiempo y requiere de criterios de búsqueda, según los profesores.

Pese a la dificultad manifestada en la selección del material, los profesores demostraron implementar algunos criterios que coincidieron con los propuestos por algunos autores. Se evidenciaron entonces criterios como el contexto del salón, del cual se pueden reconocer los gustos e intereses de los estudiantes, así como las características etarias; el nivel de proficiencia, es decir, la capacidad de comprensión que tienen los estudiantes del material; y las características relevantes, donde se determinan los contenidos gramaticales, culturales u organizacionales. Otros criterios la cultura, la actualidad y popularidad y el desafío también fueron apreciados.

Las recomendaciones antes descritas se resumen a continuación en forma de lineamientos. Éstos intentan orientar al profesor en la identificación del rol que juegan los materiales graduados y auténticos y en la identificación de las características idóneas en un material audiovisual auténtico llevado a la clase. Estos son:

1. Definir objetivos claros que determinen los resultados y productos finales al momento de utilizar materiales audiovisuales auténticos para que los estudiantes puedan relacionar estos materiales con su aprendizaje
2. Identificar los materiales audiovisuales auténticos como estimuladores de motivación y autonomía que le permiten al estudiante un aprendizaje autodirigido en otros espacios diferentes al preescolar
3. Identificar los materiales audiovisuales auténticos como facilitadores del *input* que refleja la lengua meta real y como estimuladores del *output* generadores de oportunidades de comunicación
4. Reconocer en los materiales audiovisuales auténticos un *input* facilitador de las actividades subsecuentes en la clase
5. Establecer algunos criterios de selección del material de acuerdo con el contexto de los estudiantes al nivel de proficiencia de los estudiantes y a las características de contenido requeridas. Asimismo, establecer criterios de acuerdo con el componente cultural del material, sus características de actualidad y popularidad, y el desafío que el material representará para el estudiante

Conclusiones

Con base en el análisis de la información recolectada con los tres instrumentos propuestos, es decir, la lista de verificación para la observación de clase, la entrevista al estudiante y la entrevista al profesor, y gracias al análisis y a la discusión de los resultados antes expuestos, es posible presentar las conclusiones en tres postulados:

1. Las creencias del profesor de inglés como LE en preescolar determinan ineludiblemente su práctica. Por esta razón es fundamental que el profesor supla sus necesidades de formación y capacitación que le permitan reconocer las competencias necesarias para la enseñanza de segundas lenguas en esta etapa escolar. Si bien el profesor no ha sido formado en esta práctica, compensar esta falta de experiencias de formación le permitiría consolidar creencias frente a su práctica, frente a sus estudiantes y frente a sus enfoques. La precisión en relación con estos aspectos le permitirían ejercer una práctica congruente a sus creencias y a su contexto.

Por otro lado, considerar una perspectiva crítica que guíe el uso de materiales audiovisuales auténticos, orientaría al profesor en la reconfiguración de sus creencias instrumentales sobre las tecnologías como apoyo educativo y generaría en el profesor unos criterios de aplicación y selección coherentes y pertinentes al contexto.

2. Se evidenció además, que el uso de materiales audiovisuales auténticos no está siendo estructurado dentro de la clase en comparación con otros materiales utilizados. Es esencial entonces contemplar estos materiales dentro de una planeación que defina las etapas de la tarea donde éste será utilizado.

Se pudo corroborar que los profesores encuentran en el juego un componente esencial para el aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, al momento de usar materiales audiovisuales auténticos no se evidenció un gran repertorio de juegos. Es importante entonces plantear tareas que referencien el juego cuando estos materiales sean utilizados para ser congruente con lo planteado por los Lineamientos curriculares para preescolar donde se establece esta actividad como rectora en la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, se pudo determinar que tanto los materiales auténticos, como los materiales graduados cumplen un rol diferente dentro de la clase y permiten la estimulación de las dimensiones del desarrollo de los estudiantes de preescolar. Por esta razón, es importante reconocerlos para facilitar tanto la utilización de los mismos como el devenir de la clase. Los estudiantes de preescolar encuentran en los materiales graduados un recurso para el aprendizaje y en los materiales auténticos un recurso motivante. La identificación de estos roles permitiría al profesor estimular algunos factores psicológicos del aprendizaje como lo son el desempeño, la motivación y la autonomía.

De igual forma, los profesores reconocieron en los materiales audiovisuales auténticos un *input* ideal para la presentación de lengua no artificial que les permite el desarrollo de diferentes actividades. También reconocieron en estos un posible estimulador de *output* como oportunidad para la negociación de significados en un contexto comunicativo.

3. Por último, de acuerdo con los antecedentes y la búsqueda de documentación constante para el desarrollo de este informe de investigación, fue posible identificar una posible falta de orientaciones que acompañen al profesor de preescolar en la enseñanza del inglés apoyada en el uso de algunas tecnologías. Por esta razón, el análisis y la discusión de resultados presente en este estudio derivó en una serie de lineamientos que puedan ayudar en esta práctica.

Recomendaciones y limitaciones

Durante el desarrollo de esta investigación, la presentación de resultados permitió visualizar algunas recomendaciones que podrían ser abordadas en estudios futuros con respecto a esta línea de trabajo, de esta forma, sería posible explorar diferentes planteamientos metodológicos y comprensiones teóricas que también puedan contribuir a la enseñanza del inglés como lengua extranjera apoyada en materiales audiovisuales auténticos. Como bien se demostró desde un comienzo, el uso de estos materiales ha sido un tema que ha despertado interés principalmente desde una perspectiva cuantitativa. Esto se ha traducido en estudios sobre la efectividad de su aplicación en la adquisición de segundas

lenguas en poblaciones adolescentes o adultas. Por esta razón, cualquier trabajo investigativo que se interese en este tema de forma cualitativa es un aporte al campo.

De acuerdo con la primera sección de resultados, se pudo observar que los profesionales encargados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar no tuvieron cursos que los formasen en esta etapa escolar. Es importante, entonces, que los programas académicos comiencen a contemplar la inclusión de cursos que den cuenta de las competencias necesarias para la enseñanza con niños que estén cursando el preescolar considerándolo como un periodo diferente a la primaria y la secundaria. Asimismo, es recomendable que las instituciones empleadores de profesores provean a los profesores capacitaciones que suplan las necesidades de formación de los profesores.

Es también importante considerar futuros estudios que den cuenta más detallada de las posibles implicaciones que tienen los usos de diferentes materiales en las dimensiones del desarrollo de los estudiantes del preescolar, ya que es lo establecido por los Lineamientos curriculares para preescolar del MEN. Asimismo investigaciones que ahonden en el juego como componente importante en la adquisición de segundas lenguas en contextos escolares serían valiosas.

Por último, y con base en la información compilada en los antecedentes aquí descritos, se recomienda a las instituciones hacer una adaptación y reforma a la poca documentación existente que oriente al profesor en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar, ya que tanto el Marco común europeo de referencia para las lenguas como los

Lineamientos curriculares para inglés no contemplan la etapa del preescolar. Estudios al respecto serían de gran contribución al campo.

Entre las limitaciones que se presentaron en este estudio, se pueden describir las siguientes:

- El no acompañamiento a las observaciones de clase debido a que la investigadora es un agente familiar para los estudiantes de este contexto y no se pretendía hacer una interrupción al desarrollo normal de las clases. Esto se tradujo en el requerimiento de una total confianza en los datos recolectados por el asistente de investigación.
- Dado que las entrevistas se desarrollaron en el mismo contexto estudiado, el espacio y el tiempo disponibles para las conversaciones fueron determinadas por la institución. Esto pudo haber ocasionado algunas restricciones de opinión en las respuestas de los estudiantes y profesores ya que estaban relacionadas con el medio que los rodeaba.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Referencias bibliográficas

- Abrahamsson, N. y Hyltenstam K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, pp. 249–306
- Akdemir, A. S., Barin, M., & Demiroz, H. (2012). *Broadsheet English: Teaching English through Newspaper Articles* (Vol. 46). Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED543628>
- Alfonzo, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Álvarez, A. (2009). ¿Cómo puedo usar material audiovisual auténtico con principiantes? En García, A.; Castello, M. y Hudson, R. II Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester. Congreso llevado a cabo en Mánchester, Reino Unido
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós
- Álzate, M. et al. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI) Número 37/3*
- Al azri, R., Al-Rashdi, M. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International journal of scientific and technology research*. Volumen 3 (número 10), p. 249-254
- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno
- Anthony, M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*. Volumen 17: 63-57

- Argos, J., Ezquerro, M. y Castro, A. (10 de enero de 2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 54/5. 18 p
- Arias, V. y López, S. (Noviembre, 2014) Las TIC en la educación en ciencias en Colombia: una mirada al estado actual de la investigación en la línea y a su contribución a los propósitos de la educación en ciencias. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina
- Aronsson, K. (2010). Learning through play. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopaedia of education* (pp. 330–334). Amsterdam: Elsevier
- Auckland Uniservices Limited. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029
- Bacon, M. (1992). Phases of listening to authentic input in Spanish: A descriptive study. *Foreign Language Annals*. Volumen 24 (número 4), pp. 317-334
- Bahrani, T., & Sim, T. S. (2012). Audiovisual News, Cartoons, and Films as Sources of Authentic Language Input and Language Proficiency Enhancement. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 11(4), 56-64
- Bailey, K. y Nunan, D. (Eds.). (1996). *Voices from the language classroom: Qualitative research on language education*. New York: Cambridge University Press

- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral*. Barcelona: Paidós
- Bedoya, J. (2012). *Desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles* (tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Benati, A. G., & Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To Real World Applications*. Bloomsbury Publishing
- Benavent, G. T., & Penamaria, S. S.-R. (2011). *Use of Authentic Materials in the ESP Classroom* (Vol. 20). Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED530013>
- Blandón, C., & Darío, R. (2015). *Evaluating the Implementation of Content Classes Delivered in English in Light of a CLIL-Based Curriculum*. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED561182>
- Breen, M. et al. (2001). Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, Volumen 22 (número 4), pp. 470–501
- Bolstad, R. (2004). The role and potential of ICT in early childhood education. A review of New Zealand and international literature. Wellington: Ministry of Education
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55 (1), pp. 21-9
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 39, pp. 81–109
- Broadhead, P. et al. (2010). *Play and learning in the early years*. Londres: Sage

- Brown, g. y Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education* (2015), 2: 993836 <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.993836>
- Buckingham, D. (2010). Do we really need media education 2.0. Teaching media in the age of participatory culture. En K. Crotner y Shroder (Eds.). *Digital content creation* (pp. 287-304).
- Bulfin, S., Johnson, N. y Bigum, C. (2015) *Critical perspectives on technology and education*. New York, United States, Palgrave Macmillan
- Cabrera, S. (2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación tecnológica? Suplemento del Instituto de desarrollo profesional. Volumen Agosto, 2010, 4 pp.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004&lng=es&tlng=es
- Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Castellanos, M. (2015). ¿Son las TIC realmente una herramienta valiosa para fomentar la calidad en la educación? Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244952s.pdf>
- Castillo A. et al. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT press
- Clement, R., et al. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*. Volumen 44, pp. 417-448.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.14671770.1994.tb01113.x>
- Colorado, B. (2012). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. *Revista de Educación a distancia*. Número 30. pp. 11
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, MECD y Anaya
- Coppens, X., Rico, M., & Agudo, J. E. (2013). Using Blogs: Authentic Material and Ranking Quality for SLA. *The EUROCALL Review*, 21(1), 20-34
- Coscarelli, A. (2014). Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ELSE. V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 y 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En Memoria Académica. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7488/ev.7488.pdf
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Londres: Sage
- Decreto 1860 de 1994. Diario oficial N° 41.473. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Docherty S, y Sandelowski M (1999). Focus on Qualitative Methods Interviewing Children. *Research in Nursing & Health* 22: 177–185
- Dulay, H. y Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.

- Duque, R. A., Mejía, A. D., & Mitchell, Y. R. (2011). Efectividad del empleo de los materiales auténticos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. *Íkala*, 1(1 (1-2)), 125-157
- Edwards S., et al. (2015) Digital Play: What Do Early Childhood Teachers See?. En: Bulfin S., Johnson N.F., Bigum C. (Eds.) Critical Perspectives on Technology and Education. Palgrave Macmillan's Digital Education and Learning. Palgrave Macmillan, New York
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989). Learning to learn English: a course in learning training. Cambridge: CUP
- Ellis, Nick. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* (pp. 91-126)
- Ellis, Nick. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27:305-352.
- Ellis, Nick. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity.
- Ellis, Rod. 1994. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (2008). Principles of instructed language learning. *Caldigest* (pp. 1-16).
- Ellis, Rod. (2015). *OAL: Understanding Second Language Acquisition 2nd Edition: Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press
- Farrell, T. (2002). A strategic approach to teaching reading. *REACT*. Volumen 21 (número 2), pp. 133-140

- Feenberg, A. (2012). Toward a Critical Theory of the Internet. En: A. Feenberg and N. Friesen (eds.), (Re) Inventing the Internet: Critical Case Studies. Introduction. Rotterdam, Boston: Sense Publishers
- Ferris, D. y Hedgcock, S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Fontana, A., y Frey, J. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.695- 725). Londres: Sage Publications
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*. Madrid. 43(1), pp. 9-26
- García, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de ELE. En Burgos, XIV Congreso Internacional de ASELE. Congreso llevado a cabo en Málaga, España
- Gardner, C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold
- Ghaderpanahi, L. (2012). Using Authentic Aural Materials to Develop Listening Comprehension in the EFL Classroom. *English Language Teaching*, 5(6), 146-153
- Gil, J. (2008). China's English Language Environment. *English Language Teaching*, 1(1), 1-9.
- González, F. (2008). *Uso de los materiales auténticos como apoyo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés* (tesis de maestría). Centro pedagógico del estado de Sorona. Hermosillo.
- González, P., & Inés, N. (2010). Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language (La enseñanza del inglés a través de

- historias: Una forma divertida y significativa para que los niños aprendan el idioma). *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 95-106
- Gordon, T. (2007). Children as language learners. En T. Gordon (Ed.), *Teaching young children a second language* (pp. 43-74). Londres, England: Praeger
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Derman, & J. Haro, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.
- Guo, S. (2012). Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency. *English Language Teaching*, 5(8), 196-206
- Hague, C. and Payton, S. (2010). *Digital Literacy Across the Curriculum* (Futurelab Handbook). Bristol: Futurelab
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Edinburgh, Great Britain. Pearson Education Limited
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman
- Hernández, R., et al. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F.: Mcgraw-HILL, Interamericana Editores, S.A. de C.V
- Huang, J., Tindall, E., & Nisbet, D. (2011). Authentic Activities and Materials for Adult ESL Learners. *Journal of Adult Education*, 40(1), 1-10
- Hunter, M. y Russell, D. (1977). How can I plan more effective lessons? Instructor. 87, pp. 74-75
- INTEF (2017). Marco Común de competencia digital docente. Recuperado de: <http://educalab.es/intef/digcomp/digcomporg>

- Kellett, M. (2011). *Researching with and for Children and Young People*. Centre for Children and Young People Background Briefing Series, no.5. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition. Theory, applications, and some conjectures*, Ciudad de Mexico, Mexico: Cambridge University Press
- Kressel, K. y Pruitt, D. (Eds.). (1989). *Mediation Research: The Process and Effectiveness of Third-Party Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass
- Larsen-Freeman, D. (1985), EDITORIAL. *Language Learning*, 35: i-ii.
DOI:10.1111/j.1467-1770.1985.tb01011.x
- Leinhardt, G. y Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95
- Long, H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 377-93). Rowley, Mass.: Newbury House
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press
- Long, M. (2009). Methodological principles for language teaching. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of second language teaching* (pp. 373-394). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

- Madrid, D. (2001): “Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación”. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*, Revista de Enseñanza Universitaria, nº extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245
- McGarry, D. (1995). *Learner autonomy 4: The role of authentic texts*. Dublin: Authentik.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh, Great Britain. Edinburgh University Press
- Marsh, J. (2010). Young children’s play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23–39
- Medina, S. (2007). Material auténtico de audio en la enseñanza del inglés. III Foro nacional de estudios en lenguas. FONAEI. Foro llevado a cabo en Quintana Roo, México
- Meirink, J. A., et al. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 25(1), 89-100
- Mendoza, A. y Briz, E. (2003). *didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación
- Meyer, B. (2013). Game-Based Language Learning for Pre-School Children: A Design Perspective. *Electronic Journal of E-Learning*, 11(1), 39-48
- Mills, A. J., Durepos, G., y Wiebe, E. [Eds.] (2010) *Encyclopedia of Case Study Research*, Volumes I and II. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ministerio de Educación Nacional. (1999) Serie Lineamientos curriculares idiomas extranjeros. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1999). Serie lineamientos curriculares preescolar. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf
- Mishan, F. (2005) *Designing authenticity into language learning materials*. Boston, Reino Unido. Intellect Books
- Moeller, A., Catalano, T. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning*. International encyclopedia for social and behavioral science 2nd Edition. Volumen 9, p. 327-332. Retomado de: <Http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/196>
- Montero, M. (2009). El Emilio: Niño y educación. *Cuadernos de lingüística hispánica*. Núm. 12, pp. 91-112
- Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*. Vol. 46, núm. 159 pp. 71-85
- Murado, L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil*. España: Ideas propias editorial.
- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista semestral de iniciación a la investigación en filología*. Vol. 2 (2010), pp 115-128
- Nematollahi, S., & Maghsoudi, M. (2015). The Effect of Authentic versus Non-Authentic Texts on Upper Intermediate Iranian EFL Learners' Vocabulary Retention. *English Language Teaching*, 8(12), 112-123

- Nemtchinova, E. (2007). Using technology with young English language learners. En T. Gordon (Ed.), *Teaching young children a second language* (pp. 43-74). Londres, England: Praeger
- Noels, K., et al. (2000). Why are you learning a second language? Motivational Orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Nomass, B. (2013). The impact of using technology in teaching English as a second language. *English language and literature studies*. Volumen 3 (número 1), p. 111-116
- Nunan, D. (1988). Principles for designing language teaching materials. A periodical for classroom language teachers. Volumen 10 (número 2), p. 1-24
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991), *Communicative Tasks and the Language Curriculum*. *TESOL Quarterly*, 25: 279–295. DOI:10.2307/3587464
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press
- Nunan, D. (2001). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Reino Unido. Cambridge University press
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim: Anaheim University Press
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing. ISBN 978-92-64-23955-5

- Ortega, A. (2014). La motivación en la expresión oral. *Revista Huellas 2*. Volumen, 1 (número 2), 9 pp.
- Palaiologou, I., (2016) *Child Observation for Early Childhood* (3^{ra} edición), Londres: Learning Matters, an Imprint of SAGE Publications Ltd.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156
- Pennsylvania Department of Human Service. (2009). Pennsylvania learning standards for early childhood. Recuperado de: <https://www.pakeys.org/uploadedContent/Docs/Career%20Development/2014%20Pennsylvania%20Learning%20Standards%20for%20Early%20Childhood%20PreKindergarten.pdf>
- Pinner, R. (2015). What We Talk About When We Talk About Authenticity. UniLiterate. Retrieved from <http://uniliterate.com/2015/05/talk-talk-authenticity>.
- Pitman, A., y Maxwell, A. (1992). Qualitative approaches to evaluation. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy, y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 729-770). San Diego: Academic Press.
- Polio, C. (2014). Using authentic materials in the beginning language classroom. Center for Language education and research news. Volumen 18 (número 1), 8 pp.
- Postman, N. (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books Edition
- Postman, N. (2004). The information age: a blessing or a course? *Harvard International Journal*. Volumen 9 (número 2), pp. 3-10
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press

- Richards, J. (1998). Beyond Training. In J. Richards, & D. Bohlke, Creating Effective Language Lessons (p. 35). USA: Cambridge University Press
- Richards, J. y Farrell, T. (2011). *Practice teaching a reflective approach*. New York: Cambridge University Press
- Richards, J. y Renandya. A. (Eds.). (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University
- Richards, J. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rodríguez, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en educación infantil, un estudio de caso. *Didáctica (lengua y Literatura)*. Volumen 16 (número 16), pp. 145-161
- Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: Un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 139-157
- Roga, A. (junio 2012). Recursos digitales en el aula preescolar. *Educacion inicial y TIC*. Recuperado de: <http://blogs.colombiadigital.net/educacion-inicial/>
- Rousseau, J. (1762). *Emile ou de l'education*. Madrid, España
- Rucynski, J. (2011). Using the Simpsons in EFL classes. *English teaching forum*. p. 8-17
- Runge, A. y Muñoz, D. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: Elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana De Educación* ISSN: 0120-3916 Ed.: Universidad Pedagógica Nacional. Fascículo 59, pp.113 - 133
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*

- (México) ISSN: 0185-1284 Ed.: Publicaciones Universidad de Caldas. Volumen 8 (fascículo 2), pp.75 - 96
- Said, S.B. and Zhang, L.J. (Eds.). (2014) *Language Teachers and Teaching: Global Perspectives, Local Initiatives*, New York: Routledge
- Salihovic, D. y Akbarov, A. (2013). Lesson planning in the second language teaching by Kitty B. Purgason: article review. *Asian journal of education and e-learning*. Volumen 01 (número 4), pp. 222-224
- Sarani, A., Behtash, E. Z., Arani, N., & Moslemi, S. (2014). The Effect of Video-Based Tasks in Listening Comprehension of Iranian Pre-Intermediate EFL Learners. *GIST Education and Learning Research Journal*. Recuperado de: [Http://eric.ed.gov/?id=EJ1062660](http://eric.ed.gov/?id=EJ1062660)
- Schafgans, H. (1997). Utilización de materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras: Alemán. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Volumen 9, p. 149-156
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford: The Bath Press
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology. Key issues and debates*. Londres: Continuum international publishing group
- Selwyn, N. (2015). Why it's crucial to be critical? En Bulfin, S. et al. (Eds.). *Critical perspectives en technology and education* (pp. 245-255)
- Selwun, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity press
- Seunarinesingh, K. (2010). Primary Teachers' Explorations of Authentic Texts in Trinidad and Tobago. *Journal of Language and Literacy Education*, 6(1), 40-57

- SITEAL (2014). Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales educativas en América Lanita 2014. Buenos Aires, IPE-UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
- Stake, E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann
- Thakur, V. S. (2015). Using Supplementary Materials in the Teaching of English: Pedagogic Scope and Applications. *English Language Teaching*, 8(12), 1-6
- Thomas, C. (2014). Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials. *English Teaching Forum*, 52(3), 14-23
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Trabelsi, S. (2014). Towards a new approach to authenticity in ELT. *US-China Foreign Language*. Volumen 12 (número 8), 14 pp.
- UNESCO, (1980). *El niños y el juego, planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- UNESCO. (2004). *Information and communication technology in the teaching and learning of foreign languages: State of the art, needs and perspectives*. Recuperado de <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214627.pdf>
- UNESCO, (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- Usma, J. (15 de marzo de 2009). *Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform*. Profile 11, p. 123-141

Vandewater, E. (Mayo de 2007) Digital Childhood: Electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics*. Vol. 119, issue 5. pp. 1006-1015

VanPatten, B y Williams, J. (2014). *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York: Routledge

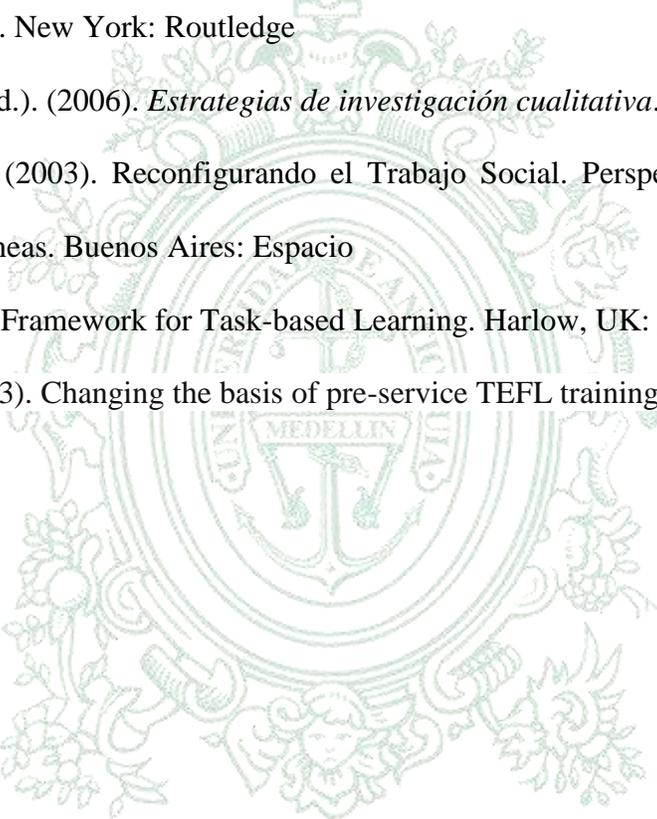
Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

Vélez, Olga Lucía (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio

Willis, J. (1994). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, UK: Longman

Woodward, T. (1993). Changing the basis of pre-service TEFL training in the UK. IATEFL

TT SIG

The seal of the Universidad de Antioquia is a circular emblem. It features a central shield with a cross and a book, surrounded by a wreath of flowers and leaves. The text 'UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA' is inscribed around the perimeter of the seal, and 'MEDELLIN' is written below the shield.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado a padres de familia

Medellín, martes 18 de octubre de 2016

Consentimiento informado

Querida familia,

Mi nombre es Diana Cristina Oviedo Ramírez, soy la profesora de inglés de algunos de sus hijos en preescolar desde el año 2014. En el momento estoy desarrollando una investigación que pretende indagar por la *Enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en materiales auténticos*. Para ello se realizarán diez observaciones de clase a la hora de inglés y cuatro entrevistas a cuatro estudiantes aleatoriamente seleccionados el último período escolar. Durante las observaciones de clase, el investigador encargado completará unas formas de observación que se enfocarán únicamente en la práctica educativa del profesor y, durante las entrevistas se realizarán grabaciones de audio que registrarán las apreciaciones y opiniones de los estudiantes sobre la práctica de sus profesores de inglés.

Asimismo se certifica que la información derivada de este estudio no vulnera o vulnerará los derechos de los niños bajo ninguna forma o circunstancia. En ese sentido se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto. Para tal caso, los nombres de los estudiantes, profesores e institución serán registradas bajo consideraciones ético-metodológicas de anonimato.

Esta investigación será llevada a cabo por Diana Cristina Oviedo Ramírez, estudiante de la maestría en Educación del Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia y por el asistente de investigación John Steve Gómez Giraldo, asistente de investigación, estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas de la misma universidad:

Solicito entonces amablemente su consentimiento para que su hijo participe en esta investigación:

Yo,..... (nombre y apellidos), doy mi autorización para que mi..... (parentesco) participe en esta investigación.

Nombre del niño..... (nombre y apellidos).

Firma del padre, madre o responsable legal:

Teléfono:

Fecha:.....

Si solicita mayor información o tiene preguntas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con la investigadora a través del correo electrónico: doviedo@eafit.edu.co

Anexo 2. Instrumento #1

Abrir el siguiente hipervínculo: [Lista de verificación para la observación de la clase de inglés como LE en preescolar](#)

Anexo 3. Instrumentos #2

Abrir el siguiente hipervínculo: [Guía de entrevista semi-estructurada para el estudiante de inglés como LE en preescolar](#)

Anexo 4. Instrumento #3

Abrir el siguiente hipervínculo: [Guía de entrevista semi-estructurada para el profesor de inglés como LE en preescolar](#)

Anexo 5. Lista de universidades en Colombia que cuentan con cursos dirigidos a la enseñanza del inglés en niños

Cursos dirigidos a la formación en enseñanza del inglés en niños en Colombia		
UNIVERSIDAD	PROGRAMA	CURSO
Universidad Distrital	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés	<i>Pedagogical Experience in Primary school</i>
		<i>Materials Design for Primary school</i>

		<i>Design and Methodology for English Teaching in Primary</i>
Universidad de Antioquia	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Materia Electiva I. Enseñanza Inglés Niños
		Materia Electiva II. Enseñanza Inglés Niños
Universidad Luis Amigo	Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés	Practica de Enseñanza I – Infancia
		Practica de Enseñanza II – Infancia
Universidad de Pamplona	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Fundamentos Didácticos para la Enseñanza en Primaria
UniMonserrate	Licenciatura en Educación Bilingüe	Teaching English with the National Standards for Elementary School
Universidad de Caldas	Licenciatura en Lenguas Modernas	Didactics in English for Children
UniMinuto	Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Libre	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Pontificia Bolivariana	Licenciatura Inglés Español	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad La Gran Colombia	Licenciatura en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Javeriana	Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés	No cuenta con un curso de este tipo
Unincca	Licenciatura en Filología e Idiomas	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Antonio Nariño	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad del Valle	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad del Cauca	Licenciatura en Lenguas Modernas	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Popular del Cesar	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Santo Tomas	Licenciatura en Lengua Extranjera Inglés	No cuenta con un curso de este tipo

Corporación U del Caribe	Licenciatura en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Institución Universitaria Colombo Americana	Licenciatura en Educación Bilingüe	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad de La Salle	Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Cooperativa de Colombia	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad EAN	Carrera Profesional en Lenguas Modernas	No cuenta con un curso de este tipo
Corporación Universitaria Adventista	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad del Tolima	Licenciatura en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad de Cartagena	Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés	No cuenta con un curso de este tipo
UniPanamericana	Licenciatura en Inglés y Bilingüismo	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad de Nariño	Licenciatura en Inglés y Francés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Industrial del Santander	Licenciatura en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad de la Amazonia	Licenciatura en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad San Buenaventura	Licenciatura en Lenguas Modernas	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad del Atlántico	Licenciatura en Idiomas Extranjeros	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Pedagógica y Tecnológica	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad de Sucre	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	No cuenta con un curso de este tipo

Universidad ECCI	Carrera Profesional en Lenguas Modernas	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Nacional	Licenciatura en Filología e Idiomas	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad del Quindío	Licenciatura en Lenguas Modernas	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Surcolombiana	Licenciatura en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad de Córdoba	Licenciatura en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad Católica de Oriente	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	No cuenta con un curso de este tipo
Universidad del Bosque	Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Inglés	No cuenta con un curso de este tipo

Anexo 6. Cartilla "Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como LE en preescolar apoyada en el uso de materiales audiovisuales auténticos"

Abrir el archivo adjunto con el mismo nombre.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3