

**El Aprendizaje del Inglés en Edades Tempranas: Implementación de Competencias
Comunicativas para el Fortalecimiento del Diálogo Intercultural desde el Contexto
Educativo**

Karine Liliana Daza González

Trabajo para optar al título de
Licenciada en inglés como Lengua Extranjera

Directora:

Silvia Moreno Ojeda

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Licenciatura en inglés como Lengua Extranjera

2021

Resumen

La siguiente investigación busca desarrollar una propuesta pedagógica que contribuya a la consolidación de un modelo de enseñanza sostenible en la lengua extranjera (Inglés), en el que sean tomadas en cuenta las necesidades de los sujetos y las instituciones, y en el cual se puedan integrar al currículo estrategias de enseñanza que impliquen nuevas formas de aprender para mejorar el proceso educativo de los niños y niñas del Jardín Infantil FangDianYuan.

Metodológicamente, partiendo de un paradigma subjetivo, la propuesta está basada en un enfoque interpretativo desde las ciencias sociales, con lo cual se toma en consideración a los seres humanos como constructos sociales que se relacionan en un mundo intersubjetivo otorgándole sentido, en especial a través del lenguaje. Por ende, hay un claro interés en la interpretación que dan los sujetos a su propia realidad y cómo comprenden y estructuran sus marcos de significación, lo cual determina el corte cualitativo de un análisis que se adopta.

Con la implementación de la propuesta pedagógica en la práctica, a través de las herramientas didácticas empleadas, y la reflexión constante del ejercicio docente se logran modificaciones en la forma de relacionamiento respecto al área de conocimiento específica, lo cual cobra relevancia en términos socioculturales para los sujetos que interactúan en su realidad a corto, mediano y largo plazo.

Palabras clave: lenguaje, subjetividad, realidad, construcción social, comunicación.

Abstract

The following research seeks to develop a pedagogical proposal that contributes to the consolidation of a sustainable teaching model in the foreign language (English), in which the needs of subjects and institutions are taken into account, and in which they can be integrated to the curriculum teaching strategies that involve new ways of learning to improve the educational process of the children of the Fang Dian Yuan Kindergarten.

Methodologically, starting from a subjective paradigm, the proposal is based on an interpretive approach from the social sciences, with which human beings are taken into consideration as social constructs that are related in an intersubjective world, giving it meaning, especially through the language. Therefore, there is a clear interest in the interpretation that subjects give to their own reality and how they understand and structure their frames of meaning, which determines the qualitative cut of analysis that is adopted.

With the implementation of the pedagogical proposal in practice, through the didactic tools used, and the constant reflection of the teaching exercise, modifications are achieved in the form of relationship with respect to the specific area of knowledge, which becomes relevant in sociocultural terms for the students that interact in their reality in the short, medium and long term.

Key words: language, subjectivity, reality, social construction, communication.

Tabla de contenido

Diagnóstico de la Propuesta Pedagógica	5
Pregunta de Investigación	8
Marco de Referencia	11
Marco Metodológico.....	18
Intencionalidades en la Construcción de la Práctica Pedagógica	18
Metodología	19
Producción de Conocimiento Pedagógico	25
Análisis y Discusión	31
Conclusiones	35
Referencias.....	37
Anexos	40

Diagnóstico de la Propuesta Pedagógica

En las últimas décadas, el Inglés ha cobrado relevancia como una materia clave en el sistema educativo chino, aunque se han presentado tensiones que entorpecen el proceso educativo en la lengua extranjera. Este trabajo da cuenta de una propuesta pedagógica encaminada a mejorar la educación de las niñas y niños de edades entre cuatro (4) y cinco (5) años, del grado preescolar del Jardín FangDianYuan.

Por tanto se hace necesario reevaluar y transformar las prácticas educativas a través de un arduo proceso de reflexión, ya que se enfrentan dificultades contextuales que han venido impidiendo la consolidación de un plan de estudios sólido en Inglés. Considero que contribuir a esto va a asegurar mejores condiciones de estudio en el corto y mediano plazo, tanto en miras de la transformación de las/os estudiantes (entendiéndolos como sujetos sociales), como por parte de permitir continuidad en la institución educativa, lo que permitiría a futuros niños y niñas acceder a una mejor educación.

Con esa finalidad, desde mi rol como educadora de la institución en esta área del conocimiento, he implementado un diálogo con mis estudiantes, al igual que con sus padres y madres, para comprender su perspectiva, su subjetividad respecto al proceso; simultáneamente he llevado a cabo cuidados y conscientes ejercicios reflexivos que me permitan reorientar mi práctica pedagógica, hacer ajustes a mi desempeño y desarrollarme como docente, lo cual es un proceso inacabado, pero se traduce en una mejor educación para mis niñas y niños.

En el Jardín Infantil FangDianYuan, donde la lengua materna es el chino mandarín, se busca propiciar un método de enseñanza del idioma que se construya más por vía de aproximación que como tradicionalmente se suele hacer: por memorización.

Particularmente he evidenciado que son las niñas y los niños los que más resienten la falta de debida articulación y atención al programa curricular de lenguas extranjeras. Ese desgaste exógeno ha venido debilitado los procesos educativos y desalentando el aprendizaje del Inglés por diversas razones políticas, económicas y culturales. Sin embargo, una reorientación en la práctica pedagógica puede conllevar a incentivar interés, lo que a su vez va ligado a una mejor recepción de contenidos y desarrollos futuros.

La apuesta por redefinir las prácticas pedagógicas por las cuales se da el proceso de enseñanza en una lengua extranjera puede contribuir a derribar las barreras epistemológicas, comunicativas, perceptivas, etc., permitiéndoles a las/os estudiantes acceder a otro marco de realidad. Es decir, mi propuesta excede la pretensión de enseñanza del Inglés para fortalecer la “competitividad”, se enfoca en mejorar el proceso educativo de seres humanos, de manera que les permita ampliar el espectro de posibilidades que tendrán a través de su educación, su propia realidad.

En este sentido, como objetivos me tracé desarrollar una propuesta pedagógica para un modelo de enseñanza sostenible, en el que sea tomadas en cuenta las necesidades internas y externas de la institución en donde se puedan integrar al currículo estrategias de enseñanza que impliquen nuevas formas de aprender para mejorar el proceso educativo de los niños y niñas de entre 3 a 5 años en los grados de preescolar del Jardín de Niños Fang Dian Yuan.

De igual manera, en relación con lo anteriormente dicho busqué generar espacios de aproximación y convivencia tanto para padres y alumnos con el idioma objetivo, proyectando la enseñanza a un aprendizaje natural con situaciones diversas de la vida diaria, teniendo en mente que los niños son el futuro del país, fortalecer los procesos de enseñanza en un segundo idioma en la educación temprana, promoviendo la internacionalización del aprendizaje y el intercambio

sociocultural entre los sujetos que intervienen en el proceso comunicativo y contribuir a la consolidación curricular de la lengua extranjera en la institución educativa para permitir la construcción de un área sólidamente establecida y con una continuidad en el desarrollo de la enseñanza.

Pregunta de Investigación

China es una de las civilizaciones más antiguas de la humanidad, lo cual implica naturalmente, que en su devenir histórico han transcurrido multiplicidad de fenómenos socioculturales como guerras, revoluciones, etc., que han desencadenado en que la nación adopte cierto hermetismo respecto al resto del mundo y, más específicamente, a occidente. Esta tendencia en relación con el mundo exterior se ha mantenido por décadas, sin embargo, hasta hace algunos años se viene produciendo una lógica de apertura y estrechamiento de vínculos de todo tipo con otras zonas del planeta. Gracias a este proceso bidireccional, han aumentado su zona de influencia, al tiempo que en forma proporcional el influjo de otras culturas sobre la suya ha crecido. Los lazos comerciales o la música, por ejemplo, dan cuenta de la interconexión, uno de estos es la creciente ola migrante que vio un alto en el año 2020 con la pandemia del Covid-19.

Con lo mencionado anteriormente, China vio una creciente necesidad de que su población aprendiera y se familiarizara con el idioma Inglés, siendo éste de una indiscutible importancia en diversos campos como el académico o comercial, etc. Por ello desde hace unos años se ha visto el crecimiento de escuelas internacionales donde se imparte el idioma en todos los niveles. Como resultado de este intrincado y acelerado proceso de transformación sociocultural, el Inglés ha sido incluido como una materia clave en el sistema educativo chino.

Sin embargo, el tratamiento que se le da de forma curricular no corresponde al grado de importancia que tiene en el contexto de globalización en que se encuentra inmersa la población. Esta dinámica transnacional, más allá de la carrera entre superpotencias y las predicciones de crecimiento económico, cobra una vital relevancia en el campo cultural. La cuestión es que hay cierta renuencia en determinados sectores sociales y políticos, a otorgar importancia a la

educación en esta lengua, lo cual sin duda influye en el proceso educativo impidiendo ese afianzamiento curricular en algunos casos.

El afianzamiento de una educación sólida en una segunda lengua no tiene que ir en detrimento de la construcción, producción y reproducción en el lenguaje propio de la tradición China. Esto en últimas lo que implica es que sólo quienes tienen la posibilidad gracias a su capital -económico o social- de realizar un proceso de intercambio o migrar pueden tener acceso a esa otra lengua, dado que, como lo he sostenido, la dirección del proceso de integración actual no se va a revertir, por lo menos no en el corto plazo. China no dejará de pretender la consolidación de su poderío económico (comercial, industrial o financiero), por ende cultural, en occidente, pero quienes se quedan excluidos de acceder a esos espacios, no sólo en términos económicos sino también culturales, son las personas pertenecientes a la población que no cuenta con los recursos.

El Jardín Infantil FangDianYuan ha estado vigente desde el año 2018, contando con personal extranjero para la enseñanza del idioma inglés constantemente; no obstante, esta área del saber no cuenta con una consolidación por parte de la institución. Con frecuencia se han dado cambios en la metodología de enseñanza y los contenidos programáticos. La sistematicidad y estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Inglés como segunda lengua no han sido desarrollados con la claridad y continuidad necesarias, lo cual tiene una repercusión directamente en el proceso educativo de las/os niñas/os.

Por ello, cabe preguntarse: ¿Cómo, a través de incluir en la enseñanza del Inglés competencias comunicativas con las/os estudiantes y docentes extranjeras/os del jardín FangDianYuan, contribuimos a mejorar la enseñanza atendiendo las necesidades educativas de las partes que intervienen en el proceso educativo?

Para desarrollar la propuesta pedagógica he desagregado el tema en varios puntos de reflexión que conjuntamente intentan dar respuesta a las preguntas, problemas y objetivos que he propuesto: considero necesario ahondar en el proceso de enseñanza como tal, ¿de qué conceptualización de la enseñanza partimos para basarnos en un marco común? ¿cómo entender en general el proceso educativo y lo que implica en la construcción social de sujetos?

En segundo lugar, estos sujetos interactúan desde sus marcos de realidad subjetivos para construir su realidad conjunta, ¿qué implica esa comunicación, que no es cualquier tipo de comunicación sino que está enfatizada en la lengua? ¿qué entender por competencias comunicativas y de dónde derivan su importancia?

Y por último, algo que es transversal a todo el desarrollo investigativo es repensarse los roles dentro de la práctica pedagógica, incluyendo ¿en qué forma interactúan y desde qué marcos de subjetividad se relacionan a través de su vínculo social?

Marco de Referencia

No hay una sola forma de enseñar, porque no hay una forma única en que se dé el proceso de aprendizaje, por ello las razones en que se sustenta la existencia de la educación y su importancia también son múltiples. Por ende, nos es útil retomar la perspectiva de Vigotsky en su entender histórico-cultural del desarrollo pedagógico. Para ello, haremos un uso especial de una línea en las que centro su trabajo: el autor mantuvo una distinción entre dos líneas de desarrollo mental (aunque bastante vinculadas entre sí), el desarrollo natural y el desarrollo artificial. Nos valdremos de esta segunda, entendida como los aspectos sociales y culturales que construyen a los sujetos, tal como lo menciona el profesor Ivich (1999):

En la concepción sociocultural del desarrollo, no se puede considerar al niño como un ser aislado de su medio sociocultural, según el modelo de un Robinson Crusoe infantil. Los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza. De este modo, no se puede analizar el desarrollo del niño ni el diagnóstico de sus aptitudes ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales. (p. 11)

Por tanto, al hablar de la infancia dentro de mi propuesta de investigación, la tesis de Vigotsky, retomada por el profesor Ivich, nos da un abrebocas en que los contenidos disciplinares que se pretenden generar -y se generan- en la práctica educativa, están claramente relacionados con las necesidades y problemas reales a los que se enfrentan los seres humanos, las/os niñas/os. Estos, según esa concepción sociocultural del desarrollo son seres que están en una interacción estrecha con su medio y por tanto con los productos culturales, simbólicos, semióticos, etc. que les rodean.

Por esta razón, lo planteado al final de la anterior cita por Ivich (1999) cobra vital relevancia: los vínculos sociales. Es al hacer un análisis de esos vínculos que podemos encontrar,

acorde a las teorías de Vigotsky, que hay unas figuras que en el marco de ese desarrollo artificial de las/os niñas/os fungen como representantes de la cultura. Entre estos representantes de la cultura, donde solemos encontrar figuras adultas ya que son las que transmiten, por ejemplo, el lenguaje a personas que aprenden hasta ahora a hablar, sin duda encontramos el rol del educador. Tampoco implica que el infante sea un mero contenedor que recibe productos culturales que el representante cultural le transmite; sin duda, en esa interacción social que construye la realidad y el universo simbólico, también son sujetos culturales que modifican y transforman su propio medio, incluyendo la misma práctica pedagógica, y al rol docente mismo en el marco de la línea sociocultural.

En ese orden de ideas, la educación es un proceso de socialización en donde el/la profesor/a no cumple un rol de impartir conocimiento, en forma prometeica, a los ‘no iluminados’, no. La educación es una práctica sociocultural en sí misma que refleja, al mismo tiempo, las formas de socialización y los vínculos culturales que la posibilitan. Esta forma específica de interacción sociocultural, está constituida no sólo por los vínculos internos dentro de la práctica, sino también por la exterioridad que la permea, en el caso de este proyecto, se pretende propiciar espacios de interacción en torno a la enseñanza de la lengua inglesa con el objetivo de dar un marco que permita la apertura de fronteras en esas interacciones, de abrir canales que a través de la comunicación, en el escenario de la globalización, facilite un diálogo intercultural e interregional a las personas que se desarrollan mentalmente en esta práctica. El/la docente, como representante cultural, simplemente opera como ese facilitador en la construcción del conocimiento de la lengua inglesa como segundo idioma.

La enseñanza del inglés tiene la potencialidad de posibilitar una transformación en la construcción sociocultural de las/os niñas/os, de permitir su interacción simbólica con otros

códigos culturales, con otras cosmovisiones. Recordemos que el lenguaje, de cierta forma tal como lo sostiene la antropología social o la filosofía, construye al mundo en la misma relación simbólica en que el mundo lo ha diseñado. Crea realidades, y el conocimiento de éste, permite acceder a esta perspectiva de la realidad que se ha construido sociohistóricamente, pasa a formar parte del ser humano. Tal como lo señala en la introducción al *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein, el profesor Bertrand Russell (1922): “Que el mundo es mi mundo se muestra en el hecho de que los límites del lenguaje indican los límites de mi mundo. El sujeto metafísico no pertenece al mundo; es un límite del mundo.” (p. 21)

En consonancia, en la práctica educativa que desarrollamos con nuestros estudiantes durante la enseñanza de inglés abordamos los contenidos disciplinares acorde a la construcción sociohistórica de las/os estudiantes, porque es imposible el desentendimiento de la realidad. Además, quiero señalar que los procesos de enseñanza no sólo deben responder a esta realidad que se encuentra latente en la interacción social entre sujetos históricamente constituidos, sino que también responde a las necesidades que estos tienen dentro del marco de esa realidad en la que se encuentran inmersos. Este elemento es esencial para comprender la práctica pedagógica como socialmente relevante.

Enseñar inglés no significa solo saber hablarlo o escribirlo como en países angloparlantes, ya que no es un aprendizaje de lengua materna sino que en este caso cada sujeto carga con una identidad cultural de la cual es representante y lo constituye; se reconoce en su lenguaje y su lenguaje le posibilita reconocerse a sí mismo. Por esta razón, como educadores/as, el conocimiento del contexto donde se dan los vínculos sociales que constituyen a los/as estudiantes y las problemáticas que suceden a su alrededor, es indispensable. Esto permite establecer estrategias didácticas que posibiliten el aprendizaje de dicha lengua y a través de dicha

lengua simultáneamente de forma contextual, tal como lo menciona el profesor Mauricio Pérez (2003), es el análisis profundo de las condiciones de la práctica en sí al igual que del contexto sociohistórico claro, el que permite proponer una transformación.

Pero, cómo trabajar en aras de esa transformación a través del análisis? Una respuesta puede ser: a través del registro de la práctica. No es posible compartir una interacción social en el marco de dicha práctica pedagógica que facilite el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje si éstas no son registradas en aras de su mejoría. Acorde a Porlán Ariza (2008), la inmediatez de las interacciones que se dan en el aula dificulta la reflexión en la acción, por ello el proceso de sistematización de la experiencia forma parte crucial del repertorio del rol docente.

En esta forma retomo la sistematización como el proceso que me hace posible tomar conciencia de mi labor docente, en donde pueda anotar tanto mis aciertos como errores, que me permite ser crítica con mis acciones para, a partir de esta sistematización, desarrollar, evolucionar y enriquecer mi labor. Eso que Porlán (2008) plantea como hechos que “requieren de un abordaje fuera de contexto y de una reflexión pausada sobre la acción” (p. 5)

El diario de campo y todo lo registrado en él de forma escrita nos es útil como instrumento pedagógico de punto de partida diario para nuestras prácticas profesionales. Las transformaciones de la práctica pedagógica en el aula que nacen de esa reflexión crítica arrojan resultados que pueden ser orientados a la consecución de los objetivos trazados. El diario permite ver de manera tangible y analizable lo que hacemos tomando este punto de partida para hacer conciencia de nuestro ejercicio pedagógico.

Este ejercicio pedagógico se va construyendo a través de la comunicación, de la construcción del conocimiento colectivo, es por eso por lo que visualizo mi práctica como la del

docente que da pie a la coparticipación, el docente que abre el espacio para equivocarse y crecer, para acercarse y conocer, tal como lo ha planteado Paulo Freire:

El sujeto pensante no puede pensar solo, no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un “pienso” sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el “pienso” y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación. (Freire, 1973, p. 75)

En esta forma mi práctica pedagógica contribuye a que mis estudiantes alcancen un mayor grado de autonomía en la medida en que se posibilita su interacción social desde el marco de otras realidades a través del lenguaje, en el marco comunicativo. De igual manera, la forma en la que aprenden un segundo idioma, brindándoles un espacio de aprendizaje y comunicación que les permita apropiarse del conocimiento, ampliar sus horizontes en un mundo globalizado.

Por otro lado, en el proceso educativo, la construcción del conocimiento no debe partir de una abstracción o de la intangibilidad. El ejercicio de la enseñanza sólo puede ser entendido a partir de su posicionamiento en el ámbito de la realidad material concreta como práctica sociocultural con una trayectoria histórica específica. De igual forma, también es un punto de partida necesario el reconocer a las niñas y niños que interactúan en el proceso de educación como sujetos constituidos a partir de los vínculos que socialmente definen sus identidades.

Así mismo esta construcción social del sujeto define su marco de actuación, al igual que sus necesidades específicas y los problemas que propician esas necesidades. Por ello, la educación debe propender por posibilitar las herramientas cognitivas para que los sujetos puedan dar respuesta a éstas. Los elementos producto de la cultura son los que dan sentido a su universo y por tanto es preciso hacer uso de ellos en el proyecto pedagógico.

Es en esta forma que la tensión entre la docencia que se acopla a la realidad social en que se desarrolla y la que intenta acoplar a los sujetos a sí misma derivada de su función institucional, se hace palpable. Para evidenciar esto es consistente el planteamiento de los profesores Basil Bernstein y Mario Díaz:

Los discursos institucionales tienen funciones constitutivas y regulativas específicas.

Estas funciones constitutivas consisten en la orientación del sujeto a posiciones deseadas; a través de la producción de enunciados reguladores con funciones ubicadoras, el discurso se convierte en el soporte y en el lugar de emergencia de los textos y de las prácticas realizadas como, o en, relaciones sociales específicas. (Bernstein & Díaz, 1985, p. 3)

Sin embargo, eso sería desconocer “la forma de construir la práctica docente como práctica social y cultural” (Baquero, 2006, p. 15), es decir, un ejercicio que se define en la práctica de la interacción sociocultural acorde a Vigotsky (Ivich, 1999).

En estos sistemas complejos de comunicación es donde nos encontramos inmersos y se surte el proceso de intercambio, y es en el lenguaje en que está la apuesta de mi propuesta pedagógica. “Incorporar las competencias a los diferentes currículos escolares internacionales tiene entre otras finalidades el lograr hacer visible para los profesionales de la educación, sus estudiantes y familias las metas u objetivos que se pretende adquieran o dominen las nuevas generaciones en cuanto que resultan aprendizajes para la vida en un mundo aceleradamente cambiante y globalizado” (Reyzábal, M., 2012, p.64) Lo dicho por el profesor resalta un factor clave, ya que comprende un mundo que no solamente se ha estructurado por representaciones en el universo simbólico, además tiene una dinámica, y no cualquier dinámica: es una acelerada, cambiante, globalizada. El concepto de globalización es crucial ya que en este se cimenta la

relevancia de mi proyecto, no sólo en términos productivos o de interacción en el sistema capitalista transnacional, sino que permitiría otra forma de relacionamiento con el mundo a través de la transformación de los límites de la barrera del lenguaje.

Esta práctica, que es dinámica inevitablemente, se debe corresponder con el mismo dinamismo para la construcción del saber en forma colectiva implicando esto a su vez una construcción práctica del conocimiento en la interacción social dentro del escenario educativo.

Esto, además de entrar en confluencia con los postulados básicos de Vigotsky desde su interpelación por parte del profesor Ivich (1999), también aporta algunos elementos nuevos a la tensión latente entre el rol docente y la forma en que se ejerce. Por un lado, la comunicación refuerza la idea en que es en la interacción social en la práctica educativa que recae esa construcción del conocimiento. Por otro lado, la simultaneidad y construcción colectiva del pensamiento se ven condensados en el concepto de coparticipación.

Marco Metodológico

Intencionalidades en la Construcción de la Práctica Pedagógica

Toda práctica pedagógica parte de la teoría y de la observación, por lo que es menester registrar cada acción y cada proceso que se lleve a cabo, porque es de estos que nace la reflexión ‘en frío’ que hace posible la nueva producción de conocimiento, que enriquece nuestras experiencias en la pedagogía y con las que vamos construyendo nuevos ambientes educativos a nuestro alrededor; sin estos diarios de campo sería una intervención sin orden y de difícil análisis como docentes/investigadores por la misma fragilidad de la memoria.

El diario de campo permite conocer nuestros alcances, nuestras habilidades, nuestros conocimientos y también a los otros, como aprenden, cuando y donde, todas las circunstancias que pueden estar inscritas en un espacio pueden ser registradas en un diario de campo que se vuelve progresivo y nos permite ver nuestras faltas y mejoras en la práctica. Como menciona Porlán sobre el diario de campo:

Conoceremos mejor nuestra mayor o menor dependencia del contexto y, por tanto, nuestro grado de autonomía profesional, así como el hecho de que no realicemos ciertos cambios, no tanto porque no los consideramos adecuados, sino porque nos sentimos incapaces de llevarlo a la práctica en un contexto poco favorable. (Porlán, 2008, p. 5)

Aportando a la cita anterior, podemos revisar cómo es que el diario de campo nos permite medir nuestras capacidades y también tomar conciencia del contexto en el que nos desarrollamos, nos hace tener prácticas más centradas en lo que tenemos a nuestro alrededor, adecuándonos a esos espacios, para que nuestras prácticas sean en su mayoría aterrizadas a la realidad, tal como Porlán lo vuelve a sugerir:

Dediquemos momentos del Diario a comprender sus visiones del mundo. Superemos poco a poco la idea de que son asimiladores de contenidos externos y mirémoslos como portadores de experiencias, intereses y significados, porque, inevitablemente, desde ahí se relacionan con lo que les pretendemos aportar. (Porlán, 2008, p. 5)

Constantemente en mi trabajo como educadora he observado a mis compañeras llenar sus diarios de campo, en donde no sólo expresan lo que han aprendido en el día los estudiantes, sino también cómo se sintieron ellos, cómo se comportaron y cómo van desarrollándose a lo largo del día, aunque no se encuentren en momentos de clase estrictamente. Esa práctica reflexiva a través del registro permite comprender la visión del mundo de las/os estudiantes; la manera en que asimilan el día a día y todos los estímulos externos que los rodean, cómo significan lo que van viviendo, etc. Siendo el preescolar una edad temprana para el aprendizaje es de suma importancia ir anotando estas observaciones que de manera intrínseca influyen en la manera en que proyectamos la práctica pedagógica basada en la subjetividad y la comunicación intersubjetiva.

Metodología

Parto de una concepción que entiende el proceso de aprendizaje como integral: “El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas.” (Falieres & Antolin, 2003, p.51), pero que además es construida de forma coparticipativa tal como lo propone Paulo Freire (1973). Este planteamiento está compuesto de factores que son relevantes en mi enfoque pedagógico: en primer lugar, el entender a los seres como sujetos acorde a un paradigma que dista de la objetividad; en segundo lugar la construcción colectiva del conocimiento y por ende del desarrollo de la práctica pedagógica.

Al mismo tiempo, esa integralidad compuesta del intercambio intersubjetivo es un proceso de comunicación que entiendo como una práctica que sobrepasa el intercambio de palabras e información para abarcar otros productos de interacción humana: “El acto o proceso que generalmente se llama comunicación consiste en la transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, etc. mediante el empleo de signos y palabras.” (Berelson y & Steiner, 1964, p. 36). Son estas características, que exceden el mero intercambio de información, las que también tomo en cuenta: las emocionales tienen una importancia vital en la interacción desde la parte metodológica. Además, en mi propuesta pedagógica en un enfoque interpretativo, entiendo que el mundo social y la realidad cobra importancia en el universo de lo simbólico, el cual está compuesto por distintos significantes connotados por múltiples significados; los signos son vitales en esa comunicación.

Debido a esto, centro mi propuesta en las competencias comunicativas, las cuales al ser fomentadas contribuyen al mejoramiento del proceso educativo en general, como lo plantea Cisneros (2009):

Las competencias comunicativas son esas formas mediante las cuales las personas pueden establecer interacciones con otras personas y con su entorno, partiendo de un previo reconocimiento de su ser. Estas competencias se adquieren mediante la incursión de las personas en los ámbitos familiares, escolares, sociales e institucionales, y pueden ser mejoradas si, en primera instancia se reconoce su importancia, y, luego, si se entra en un proceso autocrítico de mejoramiento”. (p. 45)

Ese previo reconocimiento del ser, que introduce Cisneros, me permite ahondar en otro concepto que he resaltado en mi propuesta enmarcada en el enfoque interpretativo: la subjetividad. Esa construcción intersubjetiva de la realidad es el paradigma en que me muevo, ya

que planteo en múltiples momentos de mi propuesta (sobre todo en la fase evaluativa) un diálogo con las subjetividades que intervienen en mi práctica; es un elemento constante, ya que metodológicamente, como observadora que participa en la interacción directa, me valgo de la comprensión de mis estudiantes de su propio proceso y del mío desde mi subjetividad propia para entenderme como docente.

En esas subjetividades que he resaltado confluyen incontables factores constitutivos que construyen a un sujeto socialmente. Es este sujeto que actúa acorde a lo que el mundo social ha definido, que se da ese ya mencionado proceso de comunicación.

Para una comunicación eficaz deben tenerse en cuenta las costumbres sociales, los hábitos culturales y las variantes psicológicas propias de cada momento y circunstancia.

La competencia comunicativa suele incluir la lingüística, pero al ser más amplia (considera los parámetros socioculturales) resulta fundamental para subrayar, negociar, intercambiar, reforzar o, incluso, negar significados” (Reyzábal, M., 2012, p.68)

Incluso si Reyzábal entra en diálogo con Vigotsky, puedo complementar que la comunicación que construye la práctica pedagógica como un proceso sociohistórico es imposible de comprender sin relación con los demás factores mencionados y que pone de presente a manera de ejemplo Reyzábal.

Más aún, en concordancia con lo antes planteado es necesario abordar el proceso comunicativo como uno que se construye en grupo, que el ejercicio de comunicación misma posibilita.

La competencia comunicativa se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto; por ello, requiere un cúmulo de destrezas

extralingüísticas relacionadas entre sí pues conlleva saber en cada momento cómo comunicarse, con qué lenguaje, código o registro” (Reyzábal, M., 2012, p.69)

Como resultado, es en esa interacción social que cobra sentido la práctica pedagógica, en relación con esas otras subjetividades en torno a un código común que les permite crear y recrear el mundo a través del proceso de lenguaje. “Con esta expansión, los niños tendrán la libertad de explorar la riqueza de valores y percepciones del mundo, ya que no se limitan a un estrecho punto de vista de vida o un conjunto limitado de opciones” (Carpenter & Torney, 1973, p. 21). Por ello afirmo que la enseñanza de una lengua extranjera posibilita a estos seres humanos en edad temprana para relacionarse e interactuar entre sí en el mundo acelerado con un código más amplio. Esto desdibuja los límites y transforma el horizonte de la propia realidad de los sujetos, de los niños y niñas:

Diversos estudios dentro del campo de la Psicología y Pedagogía se refieren a la importancia de comenzar a estudiar una L2 [Lengua distinta a la materna] a edades tempranas ya que el cerebro del niño es muy moldeable y susceptible a nuevos aprendizajes. Esto se debe a que en los primeros años de vida del niño el cerebro va estructurando los diferentes nexos entre sus neuronas. Si durante este temprano proceso el niño comienza nuevos aprendizajes como en este caso el inglés como L2 el niño se beneficiará de dos formas. La primera porque su cerebro seguirá aumentando sus conexiones neuronales y la segunda porque podrá aprender a un ritmo más rápido y con más facilidad. De este modo se sugiere la mejor edad para comenzar a estudiar una lengua extranjera entre los tres y los doce años. (Álvarez, 2010, p. 252)

De esta forma, lo que anteriormente he sostenido es que facilita un intercambio dentro de ese sistema complejo de comunicaciones con otras culturas. “El estudio del inglés como L2 en

nuestro caso, o de otra lengua extranjera, puede servir como vehículo importante para ampliar sus puntos de vista y razonamiento desde un punto de vista intercultural.” (Álvarez, 2010, p. 254)

Ahora, acorde a un método cualitativo de evaluación para poder verificar este desarrollo, es preciso reconocer la forma en que las niñas y niños, como sujetos activos de la práctica, han asumido y se han desarrollado en relación con su propio aprendizaje; para ello se realizarán jornadas en forma de grupo focal a través de una metodología participativa con los estudiantes al finalizar los espacios de clase, al igual que con las padres y madres de las/os estudiantes. Además, recogiendo algunas de las formas de moderación propuestas por métodos como la entrevista no estructurada. A través de esta intervención grupal se recogerán las percepciones y particularidades del desempeño de las niñas y niños y la forma en que se perciben a sí mismos respecto al proceso educativo que están llevando.

Sumado a esto, me apoyo en otro componente del proceso evaluativo que busca recoger en términos específicos el aprendizaje del idioma. Uno de los instrumentos que están presentes en el programa de forma institucional es el libro llamado *My present* del programa *KidsBrown*, con la presentación de algunos de los contenidos se hará plausible el avance en las competencias comunicativas (dicción, comprensión, etc.), teniendo en cuenta que el aprendizaje de un lenguaje implica la facultad de su uso en la cotidianidad.

Estos dos componentes conjuntamente se articulan para dar una evaluación al proceso educativo que debe haber permitido la mejora de sus habilidades, su desarrollo y de igual manera el mío a través de la retroalimentación que brindan los sujetos inmersos en el proceso. Las percepciones sobre la idoneidad de contenidos y formas de abordaje, por ejemplo, acorde al contexto sociocultural en que están situados facilitará el fortalecimiento de la interacción que se da en las aulas del Jardín Infantil FangDianYuan, ubicado en la Provincia Guangdong (Ciudad

de Dongguan), en donde seré yo quien ejecute el rol docente en las sesiones a partir de la moderación del espacio.

Producción de Conocimiento Pedagógico

Si tenemos en cuenta los planteamientos de Baquero (2006), quien basado en la inmensa diversidad de términos para significar la práctica pedagógica, propone una terminología que permite caracterizar tres grandes líneas en que se estructuran estos términos comunes, encontramos que la concepción técnico-artesanal, que define como: “una concepción que, en su dimensión artesanal, se basa en el principio de imitación” (p. 11) guarda estrecha relación con lo expuesto en la cita del profesor Mauricio Pérez (2003), ya que el “hacerlo como otro lo hizo” es un ejercicio de transposición que desconoce las especificidades propias de las diversas prácticas aplicadas en los más dispares escenarios multicontextuales. Además, hilando más allá convierte el rol docente en un rol pasivo y lo despoja de su capacidad de agencia como sujeto cultural, al igual que de su capacidad creativa.

Esta subversión del rol docente contradice lo que considero es la dinámica propia del ejercicio educativo, que en últimas se da en la práctica, e incluso lleva a que las/os profesores quedemos relegados a un rol secundario en la interacción social. La capacidad de desarrollo y de autocrítica que marca el avance y la transformación constante del ejercicio docente desaparece en esta concepción. La limitación que se logra imponer como ejercicio dominante sociohistóricamente se caracteriza por marcar generaciones enteras que hacen básicamente lo mismo; lo cual también repercute en la aplicación de recursos y herramientas didácticas al proceso de aprendizaje, que se repiten por la misma lógica de imitación del modelo acorde a esta racionalidad propuesta por Baquero.

Por tanto, lo que hacemos diariamente en las aulas es caer en esa ingenuidad si sólo pensamos que se hacen las cosas en un “a ver cómo me va”. Lo que Baquero (2006) llama el oficio metodológico del maestro se divisa en esa misma imposibilidad de compartir intereses,

expectativas y visiones comunes entre el profesorado. Esa ingenuidad, tal como la llama Pérez (2003) no es otra cosa más que realmente la caída en la irreflexividad del ejercicio docente, en el rol pasivo.

Por otro lado, en la concepción práctica, alejándose de la concepción técnico-artesanal, se considera una perspectiva de transformación ligada al contexto y la cultura, donde se fractura el modelo de imitación y, en cambio, se intenta comprender a través de la observación e intervención, donde el docente tiene un rol activo en que no solo se deja llevar por lo que cree que pasará. También hay una vital importancia en la toma de conciencia, la reflexividad inherente al ejercicio práctico y se contempla la singularidad del proyecto educativo ligado a la especificidad de todos los factores que atraviesan su constitución como tal. Esto apoya la crítica implícita en la cita del profesor Pérez (2003) en que las especificidades son las que posibilitan la modelación didáctica que se da en la práctica pedagógica.

Sin embargo, es la práctica consigo mismo/a la que produce esos resultados que se alejan cabalmente de la inercia de un mero “plan de estudios”. Es por ello por lo que se requiere un desarrollo, concepto que en sí mismo implica movimiento, transformación. De ahí el rol fundamental de la profesora/or en el contexto educativo, en ese desarrollo. Tal como lo plantea Stenhouse (1991), con respecto a la frase: ‘No hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor’ colgada en una pared: “Los currícula no son simples medios instructivos para mejorar la enseñanza, sino que son la expresión de ideas que tienen como fin el perfeccionamiento del profesorado” (p. 10)

Este concepto, el perfeccionamiento del profesorado, cobra vital importancia en la reflexión, ya que implica que se encuentra latente en la potencialidad misma de la educadora/or el ser sensible a la transformación, al mejoramiento, a construir su propio desarrollo. Y no sólo

eso, sino que de ese perfeccionamiento se benefician todas las partes involucradas en la práctica pedagógica, por ende la institución como tal.

Por ese motivo, el desarrollo de esas competencias comunicativas que propongo en la pregunta de investigación que me orienta, se podrán llegar a entender relacionadas estrechamente con la ampliación de ese marco de acción, que es el currículo, como elemento que posibilita el mejoramiento de la misma práctica. En el caso del Jardín FangDianYuan, la imposibilidad de consolidar un currículo con estrategias que puedan atender a las necesidades, tanto internas como externas de la institución, demuestra que es necesario consolidar ese marco; sin embargo, no pretendo argumentar por ‘consolidación’ que deba ser estático, por el contrario, deben ser entendidos como “procedimientos hipotéticos que sólo son comprobables en las aulas” (Stenhouse, 1991, p. 11), como una construcción del saber en constante cambio.

Esta construcción del saber, que entiendo colectiva y basada en una lógica de coparticipación, requiere del contacto con la realidades del aula, con las proyecciones, conocimientos y particularidades de las/os estudiantes, al igual que con las múltiples realidades que permean la institución de forma externa, entre ellas: la internacionalización y la dinámica de globalización que viene funcionando en el mundo. Y esa construcción colectiva y coparticipativa en la que intervienen múltiples actores, se basa en las ideas educativas que es necesario plasmar en un currículum consolidado, de otra manera, la práctica pedagógica queda truncada tanto como mi desarrollo artístico, en el sentido de Stenhouse (1991), como profesora.

Es por esto que me encuentro de acuerdo con la perspectiva de autores como Beillerot et al., (1998), quienes sostienen que: “El saber de una práctica es, en conclusión, un saber que no puede prescindir totalmente de la práctica porque depende de ella en alto grado; sin la práctica perdería su razón de ser” (p. 25), ya que considero, al igual que el profesor Stenhouse, que sin la

realidad que desprende el aula como espacio de la práctica pedagógica, es imposible ese perfeccionamiento, esa mejora, de la enseñanza en general.

Además, el concepto de maestra investigadora entendida en el sentido de Restrepo (2003) comprende la capacidad de ejercer una práctica investigativa simultáneamente con la de enseñanza. Sin embargo, a pesar de que esta vertiente del modelo de la investigación-acción se da en la interacción, esta variante tiene un énfasis en la práctica pedagógica individual de cada docente. En concordancia, entiendo mi rol docente dentro de este modelo de la acción pedagógica, lo que me permite propiciar mis propios espacios orientados al mejoramiento constante de mis propias capacidades. De hecho, tal como él mismo lo señala, refiere a la hipótesis del profesor Lawrence Stenhouse (1991), en el sentido en que el autoperfeccionamiento del profesor en un ejercicio constantemente reflexivo en torno a su práctica misma es la que permite el mejoramiento de la enseñanza de forma más amplia. “Siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente en la acción” (Restrepo, 2003, p. 93), resalta contundentemente el profesor.

Sin embargo, hallo que mi propuesta pedagógica se distancia del profesor cuando afirma que: “No se tienen pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de las estructuras políticas y sociales del contorno” [subrayado por mí] (Restrepo, 2003, p. 94). Me parece que este planteamiento anula el rol del docente en la producción y reproducción de las estructuras políticas y sociales en que se ve inserto el ser humano. Si a través de procesos de enseñanza, funcionando como aparatos ideológicos, hemos contribuido a edificar el mundo que tenemos en frente, a asignar significados, a construir la realidad, el proceso educativo también construye cambio social. Es inmanente.

Mi propuesta pedagógica, en particular, pretende influir en el contexto inmediato de las niñas y niños, en su forma de relacionarse e interactuar socialmente, en trastocar los límites de la realidad que han sido levantados a partir de su propio lenguaje, que estructuran su forma de comprenderse como sujetos. Sin duda, al modificar las estructuras mentales en que decodifica la realidad un ser humano en edad temprana, como en mi propuesta, a través del lenguaje entendido como proceso neurológico, cognitivo, pero también social, se cambia el contexto inmediato y por ende la estructura política y social también.

Para concluir, la forma en que propongo la evaluación en mi propuesta pedagógica, lo que también se puede entender como la tercera fase del modelo investigación-acción (Restrepo, 2003), tiene una intencionalidad contundente: recoger la forma en que las demás subjetividades inmiscuidas en la práctica pedagógica perciben su propio proceso educativo; esto con el fin de emprender acciones alternas que partan de la retroalimentación para mejorar la propia práctica. “la evaluación o seguimiento de la acción instaurada para transformar la práctica” (p. 93)

Además, teniendo en cuenta lo anterior, cabe mencionar que la propuesta es coparticipativa porque no sólo toma en cuenta las intersubjetividades evidentes de los roles que interactuamos socialmente en el aula, sino de los padres, madres y acudientes que ven, como participantes, otras formas en que las niñas y niños se relacionan con la práctica pedagógica por fuera del aula de clases; así se abarca un mayor espectro. Incluso, las colegas que me acompañan en las actividades y que interactúan conmigo desde un rol análogo en la institución, contribuyen a mi práctica a través de “comentarios, preguntas, críticas, sugerencias y otros aportes”, tal como lo plantea Restrepo (2003), mejorando secuencialmente mi actitud y disposición a la recepción a las críticas o cuestionamientos desde otras subjetividades, que es una de las debilidades que suele

tener el intelectual tal como lo concibe Karl Popper (1981). Esta cocreación se traduce en innovación constante.

De igual forma, mi propuesta tiene la pretensión, tal como lo he sostenido explícitamente, de tener una repercusión en la formulación y consolidación de un currículo, no queriendo connotar rigidez con la palabra “consolidar”, sino reconociendo el dinamismo del proyecto educativo. Éste ha sido uno de los problemas iniciales que he identificado en mi área específica de enseñanza dentro de la institución.

Análisis y Discusión

Acogiéndome a lo descrito por el profesor Restrepo (2003), respecto al proceso pedagógico: “la reflexión, en verdad, se encuentra al comienzo del ciclo, en la planeación y en la evaluación o seguimiento de la acción instaurada para transformar la práctica” (p. 93) De esta manera, estas dos fases especialmente son las que demuestran su correlación en el análisis de las secuencias didácticas. En el caso de la implementación de mi propuesta pedagógica en el Jardín FangDianYuan considero que se da una buena articulación entre lo que planeé y el desarrollo de los momentos en el aula de clases.

En términos generales, las niñas y los niños rápidamente lograron comprender la idea de que un significado común puede ser representado por distintos significantes lingüísticos que lo denotan. Por ejemplo, la idea en términos conceptuales de un “gato”, como un animal con determinadas características específicas, que está ligada en sus mentes a una imagen, tiene su respectivo significante en el sistema lingüístico chino/mandarín, así como también en otros sistemas, como el inglés en los signos alfabéticos que componen ‘*cat*’. “El acto o proceso que generalmente se llama comunicación consiste en la transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, etc. mediante el empleo de signos y palabras.” (Berelson & Steiner, 1964, p. 36). Este relacionamiento que funciona en múltiples sistemas, en dos lenguas, implica que el desarrollo cognitivo de mis estudiantes asimila un procedimiento, y prácticamente lo naturaliza, en forma sencilla. En palabras de la profesora Vanesa Álvarez:

Los niños no solo desarrollan su capacidad de comunicarse en una lengua distinta a la suya sino que comienzan a ver el lenguaje como un fenómeno en su mismo y percibiendo el lenguaje y los objetos que lo componen como independientes unos de otros,

comprobando además, que hay muchas formas de referirse a un objeto. (Álvarez, 2010, p. 254)

Esto puede ser atribuido en parte a su edad. Se encuentran en una edad temprana, lo que facilita su encuentro con una lengua distinta a la materna, que además pertenece a un código cultural que dista de la lógica cultural en que se han construido como sujetos hasta el momento.

Por otro lado, el procedimiento del aprendizaje de una nueva lengua está ligado a dinámicas de repetición y a cierto grado de memorización, ya que son vocablos distantes al habitual, al igual que normas sintácticas, gramaticales, lingüísticas, etc. distintas. Estas características complejizan la práctica pedagógica en la medida en que la interacción que se produce en el aula de clase necesariamente está dirigida verticalmente en algunos momentos. No pretendo partir, ni concuerdo con una posición clásica o tradicionalista de la enseñanza “a punta de planas”, lo que arguyo es que esas necesidades específicas que presenta mi área llevan a que yo establezca una relación orientadora en el aula mucho más vertical de lo que yo desearía. Esta forma de interacción se encuentra condicionado por cierto grado de rigidez estructural que se presenta en las lenguas. Pedagógicamente hablando, esto me parece conflictivo con la finalidad de mi trabajo como docente, ya que la construcción participativa del saber que pretendo, siento que en algunos instantes de la interacción se ve relegada a la transmisión por mi parte de un conocimiento y el seguimiento de parámetros muy específicos, por ejemplo, dejando poco espacio a cuestionamientos por parte de mis estudiantes.

Sin embargo, una vez están puestos sobre la mesa los vocablos a trabajar, las palabras, los significantes, viene una fase de la interacción más horizontal. El siguiente momento creo que da mayor lugar para nutrir esos significantes, para tejer de forma colectiva esos significados que los completan. A través de las distintas formas de expresión de las niñas y niños del jardín, sus

comentarios, gestos, etc., se van reorientando por mi parte las distintas actividades que componen la secuencia didáctica.

Los juegos, bailes, rondas, cantos y otras herramientas lúdicas a mi disposición demuestran ser indispensables en dos aspectos complementarios: por un lado, la aprehensión como tal de ciertos contenidos he notado que es mucho más sencilla por parte de mis estudiantes, al unirla a una canción o algún movimiento específico, ya que habilita en dos o tres vías diferentes el sendero a recordar la palabra. Por otro lado, en la parte anímica, la activación y la distensión del aula contribuye a disolver la percepción que asume el proceso educativo como una obligación; permite abordar el saber de una forma más amigable y divertida, lo cual es esencial en la receptividad de las personas de edad temprana y sigue repercutiendo posteriormente en su capacidad de aprendizaje.

En el desarrollo de una actividad lúdica, se observa que se desplaza el objetivo principal de las y los niños (aunque no el objetivo de la actividad, por supuesto), a tener una comunicación efectiva entre las participantes, no a “aprender esto”, sino que pasa a ser un conocimiento dinámico, con una finalidad. Esto es afín con la concepción del proceso de aprendizaje con integralidad como el que sugieren Falieres & Antolin (2003), por eso considero que este tipo de actividades contribuyen a convertirlo en un saber práctico que puede tener unas implicaciones en la vida cotidiana inmediata. De esta forma, la relación que se produce entre el/la estudiante y el objeto de estudio se enriquece en la realidad concreta. El objetivo de lograr una comunicación asertiva en la interacción en el aula aumenta su fluidez y naturalidad.

En este sentido, el diseño de las actividades y los recursos de los cuales se hace uso están en sintonía con un entorno educativo interactivo, que lleva a mis estudiantes a participar activamente y que acorde a lo que comparten los padres y madres de familia, e incluso las niñas

y niñas, lleva a aumentar su confianza en la comunicación en inglés y su comprensión de éste. Por ello, los momentos de los que se hace uso en la práctica pedagógica y la planificación de estos resulta imprescindible en los objetivos alcanzados.

Por mi parte, como docente susceptible a mi propio perfeccionamiento, siento la necesidad de profundizar mi trabajo en el saber que enseño, paralelamente a mi mejoría en el saber pedagógico. Esta necesidad, tal como lo menciona el profesor Bernardo Restrepo (2004), responde a la confluencia entre el saber específico y pedagógico que se traduce en mejoramiento de la práctica pedagógica en sí misma. Lo cual a su vez implica una mejor educación para mis niñas y niños.

Conclusiones

En primera medida, a través de la apertura y generación de espacios de comunicación e intercambio de saber intersubjetivos, se logró un acercamiento a la comprensión de las perspectivas, dificultades, fortalezas, dudas, etc. de mis estudiantes. Así se transformó la forma de vínculo social, de relación entre docente-estudiantes, lo cual abrió una puerta a una construcción más consensuada, consciente y participativa del saber en el aula de clase. El resultado fue un mayor interés y participación en las actividades, por lo cual hubo valiosos avances en su desarrollo en clase.

En segundo lugar, el mismo puente comunicativo que se fortaleció con sus padres, madres y acudientes, llevó a una mayor vinculación en el proceso educativo de las niñas y niños. La interacción permitió un mayor grado de compromiso a nivel educativo, que se reflejó en mayor atención, disposición y acompañamiento en casa, lo que repercutió en su desarrollo en el aula -y en general-.

Y por último, la institución aceptó la metodología propuesta gracias a los resultados que se obtuvieron con los estudiantes y las reacciones que tuvieron los padres, madres y acudientes respecto a la implementación. De esta manera, considero que se impactaron satisfactoriamente todos los puntos de acción trazados en el diseño de la propuesta a través de prácticas didácticas que contribuyeron a fortalecer la interacción de las/os niñas/os con docentes, sus compañeras/os de clase y sus familiares, lo cual mejoró su educación en lenguas extranjeras.

Mi rol como docente/investigadora también se benefició en la medida en que los ejercicios reflexivos y el aumentar la receptividad a las críticas, sugerencias y perspectivas de las otras subjetividades inmersas en el proceso me llevó a replantearme constantemente la práctica pedagógica en la práctica -valga la redundancia- y mi labor como docente.

En otro sentido, la institución educativa, Jardín Infantil FangDianYuan, deberá fortalecer el área de lenguas extranjeras a través de la consolidación de un currículo firme, aunque flexible y en constante sintonía y diálogo con las partes que intervienen en la construcción del proceso pedagógico.

El incentivo a los escenarios de diálogo y la construcción de una forma de relacionamiento más horizontal que supere a la tradicional jerarquización dentro del aula también podrá llevar a una mejora en el desarrollo educativo de la infancia. La construcción coparticipativa de saberes aumenta la calidad de un proyecto pedagógico.

El mayor grado de involucramiento de la familia en la educación de sus niñas y niños trae mejores resultados, por lo cual considero que se deberá reforzar un modelo que tenga en cuenta ese acompañamiento constante en casa.

Se deberá superar la dicotomía entre el idioma tradicional o el Inglés. La comprensión y manejo de otro idioma permite acceder a un código de significación diferente que aumenta el marco de la realidad de quien tiene esa posibilidad, fortaleciendo a su vez otros niveles de la vida sociocultural de la sociedad en que se construyen los sujetos.

Referencias

- Álvarez, M. (2010) *El inglés a edades tempranas*. Revista Pedagógica Magna (5). Mundieduca. España.
- Baquero, P. (2006). *Práctica pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente*. 9-22. Actualidades pedagógicas, julio – diciembre (49). Universidad de La Salle. Bogotá D.C.
<https://www.researchgate.net/publication/237043087>
- Beillerot, J. Blanchard, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Berelson, B. y Steiner, G. (1964). *Comportamiento humano* [Human behaviour: an inventory of Scientific Findings]. Nueva York: Ed, Harcourt Brace.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. [The social construction of reality]. Impreso en Argentina. Amorrortu Editorial
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. RCE - Revista Colombiana de Educación, (15).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Calle, C. y Guamán, I. (2014). *Rol del docente en la práctica de valores*. [Tesis de Licenciatura en Educación General Básica, Universidad de Cuenca].
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20810/1/TESIS.pdf>
- Carpenter, J. y Torney, J. (1973). *Beyond the melting pot*. En P. N. Markum & J. L. Land (Eds.) Children and intercultural education (pp.14-24). Washington, DC: Association for Childhood Education International.

- Cisneros, C. (2009). *Módulo de Competencias comunicativas*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Colombia.
- Falieres, N. y Antolin, M. (2003). *¿Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo?* Buenos Aires: Circulo Latino Austral S.A.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI editores.
- Ivich, I. (1999) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación). 34 (3-4), pp. 773-799.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskys.PDF>
- Lozano, M. Nieto, L. Vázquez, F. (2002) *Marco general para un Modelo de Articulación Preescolar y Primaria*, BOGOTÁ, D.C.
- Pérez Abril, M. (2003). *La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar*. *Pedagogía Y Saberes*, (18), 70.74.
<https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74>
- Popper, K. (1981, 26 de mayo). *Doce principios para una ética del intelectual*. [sesión de conferencia]. Universidad de Tubinga, Alemania.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela*. Dáda: Sevilla.
- Porlán, R. (2008). *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Averroes. Red telemática Educativa de Andalucía. Universidad de Sevilla. España.
<https://idus.us.es/handle/11441/25448>
- Restrepo Gómez, B. (2003). *Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos*. *Educación y Educadores* (6), 91-104.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400607>

Restrepo Gómez, B. (2004). *Aportes de la investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico*. Educación y Educadores (7), 45-56.

Reyzabal, M. (2012). *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10 (4). Universidad Autónoma de Madrid. España.

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2988>

Stenhouse, L. (1991). *La investigación del currículum y el arte del profesor* (1). Revista Investigación en la escuela (15). 9-15. Universidad de Sevilla. España. Sitio web:

<https://doi.org/10.12795/IE.1991.i15.01>

Vain, P. (2012) *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*. Revista de Educación. Año 3. (4) 37-45

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Crítica.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus* (Logisch-philosophische Abhandlung).

Primera edición publicada por Kegan Paul. Londres.

Anexos

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/kldazag_unadvirtual_edu_co/EtJYGeIyFqVIivA32w_N8osBA2WdDXM31YxwqIQP7RKIA?e=RN3gPV