

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS



EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA
APROXIMACION AL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN NIÑOS ENTRE 5 Y 6
AÑOS

CLARA INES BORDA GALLÓN

Trabajo de grado para optar por el título de

Licenciada en Lenguas Modernas

Asesora

LUZ MARIBEL RAMIREZ GALINDO

BOGOTA, D.C.

2010

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	1
1. PROBLEMA	4
2. JUSTIFICACIÓN	8
2.1. Interrogante	12
2.2. Objetivos	12
2.2.1. Objetivo general	12
2.2.2. Objetivos específicos	13
3. MARCO TEÓRICO	14
3.1. Proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera	15
3.1.1. Segunda lengua vs lengua extranjera	16
3.1.2. Factores internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera	17
3.2. Características generales de niños entre 5 y 6 años	19
3.3. Enseñanza de inglés como lengua extranjera a niños	27
3.3.1. Enseñanza de inglés en preescolar	27
3.3.2. Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera	29
3.4. Trabajo por proyectos	32
3.4.1. Características principales del trabajo por proyectos	32
3.4.2. Propuestas metodológicas para el desarrollo de un proyecto	34

3.4.3.	Trabajo por proyectos en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera	36
4.	MARCO METODOLÓGICO	38
4.1.	La investigación-acción en educación	38
4.2.	Modelo de investigación - acción adoptado	42
4.3.	Características generales de este proceso de investigación	45
4.4.	Contexto	47
4.4.1.	Identificación	47
4.4.2.	Objetivos generales del proyecto educativo institucional del jardín Un Nuevo Horizonte	47
4.4.3.	Misión, visión, propósitos y principios del jardín Un Nuevo Horizonte	49
4.5.	Población	50
4.6.	Instrumentos para la recolección de datos	51
5.	INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	55
5.1.	Objetivos	55
5.1.1.	Objetivos cognitivos	55
5.1.2.	Objetivos socioemocionales	56
5.2.	Metodología de la intervención: trabajo por proyectos	56
6.	ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	62
6.1.	Categoría 1: interés por aprender a partir de inquietudes	64
6.2.	Categoría 2: construcción de conocimiento a través de la Práctica	68

6.3. Categoría 3: los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo	72
CONCLUSIONES	79
IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	81
FUTURAS INVESTIGACIONES	82
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXO	

CUADROS

CUADRO 1. Planificación del proyecto pedagógico del aula.

CUADRO 2. Categorías de los patrones identificados en cada instrumento.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación constituye una investigación cualitativa, de tipo investigación-acción. De esta manera, el objetivo general del trabajo es describir el proceso de aprendizaje inicial en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del trabajo por proyectos con niños entre 5 y 6 años del Jardín infantil Un Nuevo Horizonte, ubicado en la carrera 8ª No. 158-09 Barrio Alta blanca, niños de transición que pertenecen al estrato 1 y 2 con casi ninguna experiencia en el aprendizaje del inglés. En consecuencia, el interrogante de investigación planteado es ¿Cómo puede contribuir el trabajo por proyectos pedagógicos de aula para la aproximación al aprendizaje del inglés en estudiantes entre 5 y 6 años de edad del Jardín Un Nuevo Horizonte?. Finalmente, los resultados se enfocan en tres importantes categorías que dan respuesta al interrogante: interés por aprender a partir de inquietudes, construcción de conocimiento a través de la práctica, y los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo.

PALABRAS CLAVES: acción pedagógica, proyectos de aula, proceso de enseñanza-aprendizaje, inglés en preescolar, familia, dimensiones del desarrollo del niño, investigación-acción, trabajo cooperativo, construcción de conocimiento, generación de inquietudes.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, el aprendizaje de una lengua extranjera se ha convertido en una de las mayores herramientas para la transmisión de conocimiento entre culturas, permitiendo así que la educación no sólo se centre en la lengua local, sino que busque la ampliación del conocimiento mediante la interacción cultural a través de la enseñanza de una lengua extranjera en los diferentes planteles educativos, ya que éste aspecto se reconoce como el eje fundamental para el desarrollo de diferentes niveles tales como el económico, el político y el social, generando así una mejor inserción en el mundo actual.

Como consecuencia de lo mencionado anteriormente, la enseñanza de una lengua extranjera en Colombia presenta diferentes características que dependen entre otros factores, del método que se utilice, del propósito por el cual se está enseñando, del escenario o contexto social donde se realiza, de los medios y recursos con que se cuenta, de los intereses de los estudiantes y profesores o la institución donde se enseña, del nivel de idioma que se requiera, de los objetivos de un plan de estudio específico y del nivel de preparación del profesor. De esta manera, las leyes que rigen la educación a nivel nacional van acordes con las necesidades identificadas en este campo. Por esta razón, en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) existe un numeral (artículo 21) en el que se propone la adquisición de diferentes elementos de conversación y lectura de, por lo menos, una lengua extranjera, siendo, generalmente, el inglés la más enseñada por ser ésta una de las lenguas

extranjeras más cotizadas y habladas en el mundo; por lo tanto, se ha generado un gran interés de enseñar inglés como lengua extranjera en nuestro país.

Gracias a este interés, el aumento de la intensidad de horas contacto en inglés como lengua extranjera se ha promovido a modo de plataforma básica para que los estudiantes logren un determinado nivel de inglés durante la educación Básica y Media. Sin embargo, aunque institucionalmente se haya establecido la enseñanza obligatoria de inglés, todavía existen aspectos de enseñanza de inglés que deben ser explorados en los jardines y colegios colombianos desde preescolar. En consecuencia, es de gran importancia formular una serie de propuestas que proporcionen un mejoramiento en el nivel de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. De esta manera, para el desarrollo de este trabajo de grado se toma como referencia el grado de transición, niños entre 5 y 6 años, del jardín Un Nuevo Horizonte (registro número 4469 en SDIS y NIT: 79.594.626), ubicado en la carrera 8ª No. 158-09 Barrio Alta blanca.

La investigación es, entonces, reflexionar sobre el trabajo realizado diariamente en clase y poner a prueba diferentes métodos de enseñanza para validar su funcionalidad. Es necesario tener como punto de partida una situación problemática que se desee resolver y unas herramientas para implementar un plan de acción. En estos términos, el modelo de investigación-acción cumple con lo esperado a realizar en este trabajo. El diseño de investigación-acción es apropiado en este sentido, porque además de ser flexible, es cíclico y permite retroceder o avanzar en sus pasos constitutivos, aspectos muy importantes, ya que para la enseñanza de inglés a niños y niñas, es importante ser flexibles, pues cada uno de ellos tiene un ritmo diferente de

trabajo, y el aprendizaje va sujeto a sus necesidades e intereses. Por esta razón, la situación problemática base para esta búsqueda se aborda desde la investigación-acción, por medio de la cual se busca lograr que los niños de transición del jardín Un Nuevo Horizonte se aproximen a un aprendizaje de inglés significativo para la continuación del mismo.

Este informe comienza con la presentación de las características generales del diseño de investigación-acción para, luego, a partir del modelo adoptado, describir paso a paso el desarrollo y resultados de esta experiencia investigativa.

1. PROBLEMA

La enseñanza de un idioma extranjero presenta diferentes características que dependen entre otros factores, del método que se utilice, del propósito por el cual se está enseñando, del escenario o contexto social donde se realiza, de los medios y recursos con que se cuenta, los intereses de los estudiantes y profesores o la institución donde se enseña, del nivel de idioma que se requiera, de los objetivos de un plan de estudio específico y del nivel de preparación del profesor.

De esta manera, durante las observaciones realizadas en el grado transición (niños entre 5 y 6 años) del Jardín Un nuevo Horizonte, se pueden evidenciar 4 importantes situaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera que conllevan a un estancamiento del desarrollo de las habilidades para el manejo competitivo de esta lengua.

La primera situación que se evidencia es la carencia de un método apropiado para la enseñanza del inglés, ya que durante el transcurso de la clase se puede evidenciar el énfasis de la enseñanza del inglés basado en la traducción principalmente, esto conlleva a un aprendizaje limitado de la lengua, teniendo en cuenta los pros y los contras de la traducción, el contexto, la edad y la etapa de desarrollo de los niños, entre otros. Un ejemplo que evidencia este problema es cuando la profesora enseña el color verde preguntando en español: “¿de qué color es la pera?”, y los niños responden: “verde”, la profesora dice: “pero ¿cómo se dice en inglés verde”, los

niños responden: *“green, profe, green”*¹. En consecuencia, se evidencia la falta de un syllabus apropiado para que los niños logren desarrollar habilidades comunicativas en inglés y así evitar la improvisación. Esto se hace evidente en el momento en que los niños acaban la actividad de colorear la pera de color verde y la profesora busca otro tipo de hojas para dibujar, con temáticas diferentes a las vistas en clase, para que los niños se ocupen hasta que acabe la clase en algo que no tiene nada que ver con el tema desarrollado. De este modo, otro aspecto para resaltar en esta primera situación evidenciada, es la falta de material, puesto que los niños sólo utilizan hojas para colorear y su cuaderno. En el momento de entrevistar a la docente sobre el material ella respondió: *“No. Acá no me han dado material ni guías para la clase de inglés, ni siquiera una programación. Yo preparo las clases con un librito que tengo de cuando yo estude”*². De esta manera, se puede evidenciar que el jardín no brinda el material necesario para un óptimo aprendizaje del inglés ni tampoco un syllabus como guía del curso.

La segunda situación evidenciada es la formación de la docente en cuanto a la enseñanza del inglés, ya que la docente es licenciada en educación básica primaria, pero no tiene una formación completa en cuanto a la enseñanza del inglés debido a que al entrevistarla, no conoce ninguno de los métodos utilizados para la enseñanza del inglés, ni los factores que pueden influir sobre la misma, esto se puede afirmar mediante una entrevista en la cual al preguntarle que método de enseñanza usaba, ella respondió: *“no, yo realmente no utilizo un método específico, yo enseño mediante lo que he aprendido, pues yo he aprendido inglés no para enseñarlo sino*

¹ Evidencia: trabajo de campo No. 1, pág. 1, Abril 20, 2010

² RUIZ,S., Entrevistada por: Clara Inés Borda G., abril 20, 2010

*para utilizarlo, sino que acá en el jardín debo enseñarlo.”*³. De este modo, se evidencia que la profesora se apoya en sus creencias y no en los métodos que se han estudiado y utilizado a lo largo del tiempo para enseñar la lengua. Como consecuencia, en el transcurso de la clase se evidencia una baja competencia lingüística. Una tercera importante situación evidenciada es la carencia de una lección de clase, la cual es fundamental para establecer propósitos, procesos y metas dentro de cada clase con temáticas específicas y organización de actividades establecidas, pues al entrevistar a la profesora y preguntarle si preparaba la clase, ella respondió: *“pues, realmente, no tengo la necesidad, ya que en clase yo les manejo un libro con el que yo aprendí inglés, entonces yo les voy haciendo actividades que me propone el libro, y así es en cada clase”*⁴.

Finalmente, una cuarta y última situación evidenciada es la falta de ambientación del contexto donde los niños aprenden inglés, ya que no hay ambientación dentro del salón de clase ni tampoco una organización del mismo en la cual los estudiantes estén ubicados de manera correcta para atender la clase y aprender. Esto se evidencia en la ubicación de los pupitres, ya que muchos niños dan la espalda a la profesora, y en la falta de recursos en inglés que motive a los niños para el aprendizaje de esta lengua como carteleros, letreros, entre otros.

A partir de las situaciones evidenciadas y mencionadas anteriormente se propone una metodología basada en trabajo por proyectos, la cual hace que los niños participen más activamente en su proceso de aprendizaje del inglés ofreciéndole oportunidades

³ RUIZ, S., Entrevistada por: Clara Inés borda G., abril 20, 2010

⁴ RUIZ, S., Entrevistada por: Clara Inés borda G., abril 20, 2010

para desarrollar sus habilidades y del mismo modo adquirirlas; permite al docente tratar las imperfecciones en el aprendizaje de los niños, utilizando sus experiencias, y especificando las tareas que los niños deben llevar a cabo; busca la motivación de los niños para un aprendizaje significativo del inglés, ya que es una metodología que consiste en lecciones planeadas previamente o actividades sobre temas particulares que el docente considera importante para que los niños lo aprendan. Los temas de los proyectos deben atraer la atención de los niños hacia preguntas como por ejemplo: which are the domestic animals that you know? Do you have a dog? What do farm/wild/domestic animals eat? De esta manera, el trabajo por proyectos ofrece a los niños contextos en los que pueden aprender partiendo de lo que los rodea y desarrollar habilidades, ya que este también incluye de manera muy significativa el trabajo en grupo. De esta manera, a través del trabajo por proyectos se apoya el impulso natural del niño a investigar lo que lo rodea.

2. JUSTIFICACIÓN

A lo largo del tiempo en la enseñanza de una lengua extranjera, específicamente en la enseñanza del inglés, se han estudiado los diferentes factores que intervienen para mejorar metodologías de enseñanza y el interés de los estudiantes por aprender e interesarse más allá de los temas vistos en clase, indagar y así hacerlos sentir protagonistas de su propio aprendizaje. Entre estos factores se encuentra la edad de los estudiantes, el contexto, la disposición del estudiante no sólo por aprender la lengua la lengua sino también involucrarse más en la cultura propia de la lengua, la motivación, las ayudas pedagógicas que se empleen en la enseñanza de esta lengua, la metodología de enseñanza aplicada para proporcionar un aprendizaje significativo, entre otros. En consecuencia, es recomendable guiar a los estudiantes en el proceso para que ellos mismos encuentren la importancia de aprender inglés en este mundo que día a día demanda más su dominio.

Existen muchas formas de enseñar inglés a niños y niñas tales como: canciones, juegos, cuentos, escritura, presentaciones, entre otros, donde se pueden trabajar de forma aislada o integrada las cuatro habilidades básicas del lenguaje (habla, escucha, lectura y escritura) para así lograr un aprendizaje significativo y el objetivo de la buena comunicación. De este modo, al momento de trabajar con niños es importante motivarlos a explorar, indagar y analizar para que así descubran nuevas situaciones que se originan a partir de las primeras y van incrementando su nivel de conocimiento.

Como consecuencia de lo mencionado anteriormente, con la presentación de este proyecto de investigación se pretende compartir el interés y la ilusión con que educadores como yo trabajamos por un país mejor, y en la medida animar a otros educadores a trabajar mediante proyectos de aula brindando la oportunidad a los estudiantes de ser los protagonistas de su aprendizaje.

En el Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte se ha escogido esta forma de trabajo porque recoge de manera efectiva los principios de motivación hacia una aproximación al aprendizaje de inglés de una manera significativa y motivadora para los niños. De esta manera, para establecer esta forma de trabajo fue necesario hacer una reflexión de mi práctica educativa como educadora: pensar en algo tan sencillo pero tan complejo como es el qué significa enseñar y aprender:

- Aprender no es sólo almacenar información, la idea es relacionarla e interiorizarla.
- El aprendizaje es experiencia.
- Los errores hacen parte del aprendizaje.
- A los niños hay que brindarles las condiciones para que puedan aprender, lo cual significa que nuestro papel como educadores además de enseñar es favorecer estas condiciones.

El trabajo por proyectos para la aproximación al aprendizaje de inglés en niños entre 5 y 6 años de edad del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte favorece la individualidad de la enseñanza porque respeta el ritmo de aprendizaje, ayuda a conectar los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos y permite aprender de y con los otros.

El trabajo por proyectos es una excelente metodología, ya que al basarse en una concepción constructivista se promueve el aprendizaje significativo de los niños de una manera intencional y reflexiva, pues plantea el conocimiento como una elaboración activa por parte de los niños y no como la recepción pasiva de una serie de datos e información, es decir contempla los contenidos como una serie de experiencias que se viven.

En cuanto a las familias es importante resaltar que en la actualidad es difícil implicarlas en la vida de la escuela, así que esta forma de trabajo demuestra que ellas se sienten también motivadas, ya que se ofrecen diferentes vías de vinculación con el mismo tales como: actividades en casa, participación sobre la actitud de los niños en cuanto a su aprendizaje de inglés, entre otros.

A nivel personal esta investigación es importante ya que permite incluir y considerar un tipo de metodología que se ha probado con excelentes resultados en otros contextos educativos. Gracias a la metodología de Trabajo por Proyectos en las clases de lengua extranjera con el grupo de niños de transición del Jardín infantil Un Nuevo Horizonte es posible, como profesora de inglés, investigar sobre la forma cómo los niños entre 5 y 6 años se aproximan al aprendizaje, planeando con ellos el proyecto que se va a realizar, partiendo de sus intereses, habilidades y fortalezas y debilidades desde su contexto social.

Desde mi que hacer pedagógico, considero de gran importancia este trabajo, ya que me enriquece como docente frente a las expectativas de los niños en cuanto al

aprendizaje de inglés, teniendo en cuenta que cada uno de ellos es diferente. Además, considero que por el contexto donde se aplica el proyecto, por ser de una población muy vulnerable, tuve la oportunidad de enfrentarme a una realidad que muchas veces creemos ser ajena a nosotros mismos, lo cual me motiva para seguir trabajando por Colombia e poblaciones con estas características, para aportar un grano de arena a la mejoración del futuro de nuestros infantes.

A nivel social, el trabajo por proyectos asegura un aprendizaje cooperativo entre sus participantes, es decir, establece una interacción entre sus participantes al momento de debatir y/o elegir temas y hacer actividades. De esta manera, los niños aprenden el significado del trabajo cooperativo y su importancia en el logro de una meta en común. Como resultado, los niños aprenden a valorar su trabajo y el de los demás, buscando siempre la mejor calidad en lo que hacen lo cual conllevaría a trabajar en pos de un mejor país en donde surjan procesos y productos de excelente calidad, hechos por personas que saben cómo interactuar en sociedad.

Desde la metodología investigación-acción este trabajo proporciona una enseñanza flexible que replantea procesos o estrategias en busca de la motivación hacia el aprendizaje, y así satisfacción en el mismo haciendo que cada uno de los participantes tome un rol activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza del inglés a niños, esta investigación proporciona una orientación para el educador en cuanto a la enseñanza del inglés, comprendiendo que hay que tener cuenta diferentes características tanto en la planeación como en su

ejecución tal como el conocer que la enseñanza y el aprendizaje de inglés es diferente en niños y en adultos.

2.1. Interrogante

En el capítulo que concierne al problema, se pueden observar las diferentes evidencias que surgen tales como: la carencia de un método apropiado para la enseñanza del inglés, la formación de la docente en cuanto a la enseñanza del inglés, la carencia de una lección de clase, y la falta de ambientación del contexto donde los niños aprenden inglés. En consecuencia, partiendo de estas evidencias surgió el siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo puede contribuir el trabajo por proyectos de aula para la aproximación al aprendizaje del inglés en niños entre 5 y 6 años de edad del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo general

Describir el proceso inicial de aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del trabajo por proyectos con niños entre 5 y 6 años del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte.

2.2.2. Objetivos específicos

- Analizar el rol del trabajo por proyectos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños entre 5 y 6 años de edad del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte.
- Identificar aspectos que influyen en el aprendizaje del inglés desde las diferentes dimensiones del desarrollo del niño: afectiva, intelectual, social y física.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los conceptos fundamentales que constituyen el soporte teórico de esta investigación-acción. Fue elaborado culminada la etapa de reconocimiento como paso previo a la creación del plan. Tuvo una duración de dos meses (agosto- septiembre) de 2001.

En Colombia la necesidad del aprendizaje de inglés se ha incrementado debido a la globalización, la cual ha generado mayores oportunidades a aquellas personas que manejan el idioma. De esta manera, la Ley General de Educación 115 de 1994 invita a promover la comunicación en otro idioma diferente al español, lo cual se evidencia en los nuevos pensum educativos. En consecuencia, el aumento de intensidad de horas contacto en inglés como lengua extranjera, en educación preescolar, se ha promovido a modo de plataforma básica para que los estudiantes logren un nivel determinado de inglés como lengua extranjera en la educación Básica y Media, siendo asumida como el primer escenario para iniciar el desarrollo de uno de los elementos que requiere su necesaria calidad, de manera tal que permita “contribuir a la formación de ciudadanos capaces de comunicarse en inglés de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Sin embargo, todavía hay instituciones educativas, como el Jardín infantil Un Nuevo Horizonte que no ha implementado una enseñanza formal de esta lengua que permita lograr en los estudiantes las bases para la continuación de su aprendizaje a lo largo de su proceso educativo.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, este trabajo presenta un marco teórico, el cual abarca la información más relevante sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, partiendo del proceso enseñanza/aprendizaje, características generales de niños entre 5 y 6 años, enseñanza de inglés como lengua extranjera a niños y trabajo por proyectos, incluyendo sus generalidades, sus ventajas en la enseñanza de una lengua extranjera y las características más sobresalientes de los proyectos en el aula en general, especificando las acciones más importantes cuando se trabaja por proyectos en lengua extranjera, especialmente con niños.

3.1. Proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera

En toda investigación que se hace sobre el aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera cabe siempre reconocer el proceso de enseñanza/aprendizaje, partiendo de las diferencias entre individuos, la manera como aprender y los entornos en que se encuentran. A continuación se presentan dos aspectos muy importantes que se deben tener en cuenta a lo largo de este proceso con el objetivo de llevar a cabo un trabajo de investigación adecuado para la población en estudio: la diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera, y los factores internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

3.1.1. Segunda lengua vs lengua extranjera

Según el interrogante planteado se considera importante indagar sobre los términos “segunda lengua” y “lengua extranjera” con el fin de aclarar el concepto más pertinente para esta investigación.

Stern (1984) afirma que una segunda lengua es frecuentemente la lengua oficial o reconocida al interior de un país, siendo su uso vital para la participación en los ámbitos político, económico, social y educativo. Mientras que una lengua extranjera es aquella que no es necesaria para la comunicación cotidiana al interior de una comunidad, ya que no juega un papel relevante dentro de ella, sino que se aprende con propósitos como la comunicación con hablantes nativos, acceso a la información y para salir de viaje, entre otros.

Con base en las definiciones previamente presentadas, se considera que el termino más apropiado y bajo el cual debe desarrollarse este trabajo es el de lengua extranjera, ya que en Colombia, específicamente en el Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte, el inglés es de gran importancia pero no es indispensable para la vida cotidiana y es utilizado en contextos predeterminados con un propósito específico.

3.1.2. Factores internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se ve afectado por una serie de factores externos que influyen indirectamente en el individuo y otros internos que lo afectan directamente.

Ellis (1994) afirma que los factores internos que influyen directamente en el aprendizaje son los cognitivos, afectivos y psicomotrices; reconoce, además, algunas diferencias individuales tales como la edad, la aptitud, la motivación, la personalidad, los estilos y las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de aprendizaje. De igual forma, se refiere a cuatro mecanismos mentales involucrados en la adquisición de una segunda lengua: la transferencia de conocimientos de la primera lengua (L1) a la segunda lengua (L2), la asimilación de las estructuras de conocimientos que una vez asimilados reestructuran las existentes, el uso de conocimiento innato de los universales lingüísticos, y el proceso psicomotriz para poner en práctica el conocimiento de lengua adquirido.

En cuanto a factores externos que inciden en el aprendizaje tiene en cuenta las variables sociales, económicas, políticas, tecnológicas, culturales y sociolingüísticas.

De igual manera Brown (1994) afirma que el proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera involucra factores cognitivos, afectivos y lingüísticos que están enmarcados dentro de un contexto. Esto lleva a que el estudiante tenga cambios en sus patrones de pensamiento, conducta y personalidad.

Los principios cognitivos son aquellos que tienen en cuenta principalmente las funciones intelectuales y mentales; mientras que los principios afectivos se centran en el proceso emocional de los seres humanos considerando la importancia de la relación consigo mismo, con la comunidad y con los lazos existentes entre la lengua y la cultura. Los principios lingüísticos tienen que ver con la lengua misma y con la manera como los estudiantes hacen uso de estos complejos sistemas lingüísticos.

Estos principios mencionados permiten tener una visión general del proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua, teniendo en cuenta aspectos que involucran al individuo en todas sus dimensiones como parte de un contexto. De esta manera, esto permite al docente reflexionar sobre qué, cómo, porqué y a quién enseñar. Todos estos principios tienen una gran importancia en el proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y su aplicación en el trabajo por proyectos en la aproximación al aprendizaje de inglés en niños entre 5 y 6 años de edad del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte, permite la formación integral de los niños.

3.2. Características generales de niños entre 5 y 6 años de edad

Para la lograr el desarrollo de trabajo de investigación de un manera significativa en cuanto a la aproximación al aprendizaje de inglés en niños entre 5 y 6 años de edad del jardín un Nuevo Horizonte se vio necesario hacer un análisis de las diferentes aspectos de desarrollo cognitivo, afectivo, psico-social, entre otros, que caracterizan a los niños que se encuentran en este rango de edad, ya que de ahí parten los diferentes instrumentos y estímulos que se pueden aplicar en las actividades del proyecto. A continuación se establecen las características generales de niños entre 5 y 6 años de edad.

A lo largo del tiempo, los psicólogos has postulado varias teorías para explicar cómo se socializan los seres humanos. Una de estas importantes teorías es la teoría psicoanalítica fundada por Sigmund Freud (1896), la cual explica la socialización a través del proceso de identificación, que es el resultado de la solución de los complejos de Edipo y Electra.

Según Freud, la primera infancia corresponde a “la etapa fálica” o “genital temprana” la cual se caracteriza por el placer biológico basado en la boca y toda la zona genital. De esta manera Freud consideraba que en esta etapa todos los niños tendrían un vínculo sexual a la madre y las niñas un vínculo sexual al padre.

El autor ejemplifica su idea basándose en el hecho de que en esta época los niños tienen gran curiosidad por saber de dónde vienen los bebés, y aprender sobre el acto sexual de los padres. Incluso en esta época sus conversaciones están llenas de bromas, pero más respecto al baño que al dormitorio. Otro asunto que fascina a los niños en esta etapa son las diferencias corporales entre hombres y mujeres, niños y adultos.

Complejo de Edipo, según Freud (1896), es el proceso que ocurre en el niño hombre, y que incluye sentimientos sexuales por la madre, miedo al padre, y la represión de estas emociones. Esta represión le permite al niño identificarse con su padre. Todas estas situaciones producen en el niño angustia. Para resolver esta angustia el niño desarrolla la identidad de hombre.

El complejo de Edipo viene del antiguo mito griego en que Edipo, sin saberlo mata al padre, y se casa con la madre. Al saber lo que hizo se arranca los ojos. Freud estableció este nombre basándose en la idea de que cada niño pequeño se enamora de su madre.

Según la teoría de Freudiana, el amor del niño (3 a 6 años) hacia su madre es tan grande que pone al niño en competencia con el padre. Inconscientemente el niño quiere tomar el lugar del padre, pero reconoce el poder de éste. Cuando se da cuenta que las niñas no tienen pene, imagina que algo les ha pasado, y se angustia pensando que su padre lo va

a castrar por los sentimientos que tiene hacia su madre. A este fenómeno Freud lo llama “angustia de castración”. De esta manera, el niño temeroso reprime los sentimientos sexuales hacia su madre y deja de rivalizar con el padre, llegando a identificarse con éste.

Complejo de Electra, según Freud (1896), es lo mismo que el complejo de Edipo donde es la niña la que tiene sentimientos sexuales hacia el padre, y rivaliza con la madre. La niña también se angustia mucho ante esta situación, pero resuelve su problemática identificándose con la madre.

Desarrollo del “Super-Yo”, según Freud (1896), si la solución del complejo de Edipo y de Electra es exitosa, se desarrolla el super-yo (5 a 6 años).

Super-Yo (Freud, 1896): Aspecto de la personalidad que representa los valores e ideales sostenidos por los padres. Se desarrolla a través de la introyección, que equivale a el proceso por el cual el niño se identifica con el padre del mismo sexo e integra los cánones mores de éste. El súper-yo se caracteriza por:

1. El yo ideal, que es el “debo”, vale decir el comportamiento al que aspiramos y por el que somos recompensados y nos sentimos orgullosos.

2. La conciencia, que es el “no debo”, es decir el comportamiento por el que somos castigados, y del que nos avergonzamos o sentimos culpables.

A través del super-yo que opera en forma inconsciente, el niño incorpora conceptos acerca de lo que es correcto e incorrecto, de manera que pueda controlar sus comportamientos en vez de actuar bajo el control de otras personas. Según Freud las niñas no son tan morales como los hombres porque no tienen miedo de castración, por lo que no desarrollarían un super-yo tan fuerte.

En la primera infancia el super-yo es rígido, con el transcurso del tiempo se vuelve más realista y flexible, lo que le permite al hombre funcionar de acuerdo con principios más elevados y que tengan que ver también con sus propios intereses.

Es importante resaltar que la teoría de Freud se incluye en este trabajo de investigación, ya que aunque se basa en la experiencia clínica y personal del autor, es un aspecto importante para tener en cuenta otro punto de vista que puede influir en el desarrollo y la aplicación del proyecto en cuanto al desarrollo del niño, ya que es importante tener en cuenta diferentes autores y sus aportes para realizar trabajos de investigación como este en el cual se involucran aspectos relevantes del desarrollo del niño para lograr una metodología de aprendizaje del inglés adecuada.

Por otra parte, otro aspecto importante a analizar en este rango de edad es el juego. Los niños crecen a través del juego, coordinan lo que ven con lo que hacen, y adquieren dominio de su cuerpo. Descubren cómo es el mundo y cómo son ellos. A través del juego imitan diferentes papeles (roles) de adultos, y manejan emociones conflictivas y complejas al representar situaciones de vida real. En consecuencia, Piaget (1951) desarrolla una teoría sobre el desarrollo cognoscitivo en la primera infancia, “etapa preoperacional”.

Según Piaget (1951), en el periodo "*sensorio motriz*", los niños adquieren conocimientos del mundo a través de los sentidos y de las actividades motrices. Salen a los dos años de esta etapa y entran a la "*preoperacional*", en donde serán capaces de pensar haciendo uso de símbolos pero estarán limitados aún por su incapacidad para usar la lógica.

En la última sub etapa (sexta) del período *sensorio motriz*, los niños ya están capacitados para el pensamiento, trabajan con ideas y solucionan problemas por medio de la representación mental. Sin embargo, no pueden ir más allá de la información que reciben por los sentidos y por las actividades motrices.

En la etapa *preoperacional* los niños hacen uso de representaciones mentales para objetos, personas o eventos que no están físicamente presentes. Cuando llegan al período de *operaciones concretas* (6 a 12

años), serán capaces de usar la lógica para dichas representaciones mentales.

Según los descubrimientos de Piaget, durante la primera infancia (2 o 3 años hasta los 6 o 7) existirían una serie de conquistas cognitivas creadas sobre la base de las adquisiciones anteriores. Desde la aparición del lenguaje (Función simbólica), comienza un período que se extiende hasta alrededor de los 4 años de edad, en donde se desarrolla un pensamiento simbólico o preconceptual, es decir, el niño hace representaciones mentales de lo que ya ha visto previamente.

Para Piaget (1951), los *significados* eran signos o símbolos, los cuales tienen sentido para un niño debido a la experiencia con los objetos o eventos reales que ellos representan; por ejemplo, un helado para un niño significa una cosa determinada y para otro que nunca lo ha probado no significa nada.

El autor llamó "*significantes*" a los objetos o eventos del mundo real que estaban representados por un significado.

Según Papalia y Wendkos Olds (1992), la *función simbólica* se manifestaba a través de 3 formas:

- Imitación diferida

- Juego simbólico
- Lenguaje

Imitación diferida: imitación de la acción que el niño ha visto y que realizó después de un tiempo, por ejemplo, afeitarse como lo hizo en la mañana el Papá. El niño se forma y guarda un símbolo mental de esa acción y posteriormente cuando no lo ve, evoca el símbolo y copia el comportamiento.

Juego Simbólico: el niño hace que un objeto represente algo más, por ejemplo, usa un pedazo de madera como si fuese la afeitadora pero se ríe como sabiendo que no lo es.

El lenguaje: es lo más obvio de la función simbólica, usan el lenguaje para representar eventos u objetos no presentes, otorgándoles a las palabras un carácter simbólico, p/ej cuando el niño dijo helado y este no estaba presente.

Según Ginsburg y Opper (1982), a través del lenguaje el niño da un indicio de que comienza a razonar con éxito siempre y cuando no implique ir más allá de los acontecimientos pasados. Según Papalia y Wendkos Olds (1992) los niños pueden dar y seguir órdenes sencillas y nombrar cosas familiares, pueden definir palabras sencillas y conocen algunos antónimos, conjunciones, preposiciones y artículos, pero aún

generalizan demasiado las reglas de lingüística. Según Faw (1981), el vocabulario del niño en esta etapa puede consistir tanto de las palabras que conoce el niño y aquellas que oyen y repiten aún sin reconocer el significado.

Por lo tanto, con la función simbólica las conductas se modifican tanto en su aspecto afectivo como intelectual. Gracias al lenguaje se adquiere la capacidad de reconstruir las acciones pasadas en forma de relato y de anticipar acciones futuras por medio de representaciones verbales. El niño ya no sólo se enfrenta a un universo físico, sino a un mundo de representaciones mentales. Aparecen las experiencias mentales (en contraste con las experiencias puramente prácticas del período anterior). En relación con lo mencionado, Faw (1981) realizó una descripción de las características de los conceptos que tienen los niños en el etapa preescolar. Los cuales son: *Simplismo, idiosincrático, irrealismo, inaccesibilidad y absolutismo.*

- **Simplismo** significa inhabilidad para atender simultáneamente a más de unas pocas dimensiones.
- **Idiosincrático** significa que algunos conceptos del niño son únicos y difícilmente son entendidos por la sociedad. Según Ginsburg y Oppen (1982) los conceptos de los niños, son preconceptos, a veces son demasiados generales o demasiados específicos.

- **Irrealismo** significa que los niños usan los conceptos que aprueba la sociedad, pero los tienen muy pobremente definidos y en ocasiones pueden distorsionar su significado.
- **Absolutismo** significa que el niño en la etapa preescolar, maneja conceptos de manera absoluta, él cree que un objeto o un hecho representa un concepto y que este no puede representar otro al mismo tiempo. El preescolar, es inaccesible ya que puede actuar espontáneamente, es decir como si sus acciones fueran guiadas por un concepto, pero después es complicado que describan el concepto que utilizaron, pues ellos lo que hacen es aplicarlo.

3.3. Enseñanza de inglés como lengua extranjera a niños

Para el desarrollo de este proyecto fue indispensable analizar los diferentes aspectos que se deben tener en cuenta para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a niños. A continuación se desarrollan los diferentes aspectos que se tuvieron en cuenta partiendo de las características específicas de la población de estudio: niños de 5 y 6 años de edad (preescolar).

3.3.1. Enseñanza de inglés en preescolar

En la educación a nivel preescolar es importante tener en cuenta diferentes aspectos para lograr un aprendizaje significativo en los niños sobre todo al momento de enseñar inglés. De esta manera, las técnicas son clave en el desarrollo de aprendizaje en una etapa, como es la educación

infantil en donde la elección de las técnicas será el único recurso para el éxito del proceso. Ashworth y Wakefield (1994), afirman que los niños aprender mejor a través del juego, cuentos, canciones, entre otros, ya que estos dan la oportunidad al niño de participar activamente fomentándoles el interés por el aprendizaje.

La etapa de Educación Infantil posee unas características y unas necesidades diferentes que deben ser atendidas de manera muy especial tal y como destaca Mayor Sánchez (1989): «Los primeros años son decisivos, como se ha subrayado frecuentemente, por lo que hoy se reconoce la importancia de los años escolares y muy especialmente de la etapa preescolar para mejorar la comprensión y producción del lenguaje»; esta etapa es extremadamente significativa para el futuro en todos los conocimientos que adquiere el niño y, más aún cuando se trata de algo tan extraño para él y tan alejado de su vida cotidiana, como es la lengua extranjera, en este caso inglés. Según Dunn (1985) es en esta etapa cuando las bases por el interés en cuanto al aprendizaje de de inglés y su cultura pueden ser desarrollados de manera significativa.

En consecuencia, es importante resaltar el hecho de que los niños inicien correctamente el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo por los conocimientos sobre el idioma como tal, sino también para su formación personal. Tendrá grandes consecuencias a lo largo de su vida en la continuación de este aprendizaje, como afirman Tragante y Muñoz

(2000), *“los efectos sobre aspectos actitudinales de estas experiencias (introducción de la lengua extranjera en Educación Infantil) no se limitan a una motivación positiva del niño dentro del ámbito escolar, sino que pueden tener una incidencia de mayor alcance: el desarrollo de actitudes favorables hacia el uso de la lengua, una percepción de la lengua como algo ‘no difícil’ y una mayor confianza en el potencial lingüístico personal, un incremento del interés por las lenguas en general y de los sentimientos de empatía hacia gente de otros países y sus culturas”*.

3.3.2. Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera

Según Richards (1997), las estrategias hacen parte de los procesos conscientes o inconscientes que manejan los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo de la lengua en este caso inglés.

Por otra parte, ente mismo autor afirma que en el aprendizaje de una lengua extranjera, el comportamiento intencional y las reflexiones con que los aprendices se ayudan a comprender, aprender o recordar información nueva hacen parte de las estrategias utilizadas. Dentro de estas estrategias se encuentra: la concentración, el análisis y la forma de organizar la información durante el proceso de aprendizaje para lograr la comprensión, y así poder evaluar el aprendizaje al final del proceso. Según Richards (1997), las estrategias de aprendizaje pueden aplicarse a tareas simples como el aprendizaje de palabras nuevas, o tareas más complejas que implican la comprensión y la producción verbales.

En consecuencia, como docente, considero importante brindar herramientas a los niños para el desarrollo de estrategias significativas de aprendizaje para así a través del trabajo por proyectos lograr una aproximación al aprendizaje de inglés significativa para la continuación del mismo.

Según Brown (1994) existen tres tipos de estrategias que se utilizan al aprender una lengua extranjera: Intralingüística –Translingüística, Analítica-Experiencial, y Explícita-Implícita. Algunos estudiantes las combinan entre sí, otros seleccionan las de su preferencia, pero en general cualquier aprendizaje de lengua extranjera las incluye en su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, el estudio de estos tres tipos de estrategias jugaron un papel muy importante para el desarrollo de este trabajo de investigación, ya que a través de su análisis se pudieron establecer qué tipos de estrategias se llevarían a cabo con los niños para la aproximación al aprendizaje de inglés, las cuales fueron las estrategias intralingüísticas debido a sus características, que serán mencionadas posteriormente, realmente significativas para el trabajo por proyectos, ya que hace de los niños los protagonistas de su aprendizaje mediante la participación constante proporcionando las relaciones lógicas que son fundamentales para su desarrollo intelectual.

1. Intralingüística –Translingüística

La traducción es la técnica principal de las estrategias translingüísticas, mientras que la ausencia de traducción pertenece a las estrategias

intralingüísticas. Las técnicas intralingüísticas son: repetición de sonidos, palabras, frases en coro, relacionar palabras con el objeto real, con acciones, dictados, memorización de textos, diálogos, composición libre, juegos, entre otros. Las translingüísticas son: traducción de la lengua extranjera a la lengua madre, uso del diccionario inglés-español, traducción de un texto por parte del profesor o de la clase, interpretación simultánea o consecutiva.

2. Analítica –Experiencial

La estrategia experiencial es global y no analítica. Invita al aprendiz a usar el lenguaje para un propósito y a enfocarse en el mensaje en vez de un código o aspecto específico. La estrategia analítica se define en contraste con la experiencial. Se basa en técnicas de estudio y práctica. Trata la lengua extranjera junto con su cultura como objetos que se estudian o examinan y están asociados con el contexto del lenguaje y su cultura.

3. Explícita – Implícita

Un tema clave en lengua extranjera es si se debe enseñar un tema siguiendo un enfoque que muestre un ejercicio consciente por parte del aprendiz (estrategia implícita), o si se debe evitar pensar sobre el lenguaje y absorber intuitivamente los conocimientos (estrategia explícita).

Los aprendices que usan una estrategia de aprendizaje explícito quieren saber cómo funciona la lengua, cómo se conjugan sus partes, el significado de las palabras, entre otros.

En esta investigación se utilizaron estrategias intralingüísticas y experienciales pues el trabajo por proyectos exige su uso y fue a través de estas estrategias que se lograron los objetivos propuestos para los niños entre 5 y 6 años del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte.

3.4. Trabajo por proyectos

Legutke y Thomas (1991) afirman que el trabajo por proyectos es una nueva metodología para la enseñanza y el aprendizaje basado en tareas, el cual es el resultado de un proceso de negociación entre todos los participantes. Este tipo de trabajo brinda la oportunidad a los niños del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte, de llevar a cabo acciones determinadas por y para ellos mismos, teniendo en cuenta el marco general de un plan que define objetivos y procedimientos. Esto implica un balance entre el proceso y el producto del proyecto. Además, es experiencial e integra, ya que es la conexión entre la mente y el cuerpo, la teoría y la práctica.

3.4.1. Características principales del trabajo por proyectos

Entre las características principales del trabajo por proyectos, según Legutke y Thomas (1991), se encuentran:

1. Se tienen en cuenta temas de la vida real, los cuales deben estar estrechamente relacionados con los hechos que ocurren dentro del contexto que rodea los estudiantes.
2. El estudiante se ve involucrado dentro de un trabajo experiencial que se lleva a cabo a través de un proceso de discusión, experimentación, reflexión y aplicación que enriquece su proceso de aprendizaje.
3. Debido a que se basa en el estudiante, les permite descubrir sus fortalezas, intereses y talentos.
4. El éxito del proyecto depende de los miembros del grupo y de su trabajo cooperativo al organizarlo, ya que monitorean los resultados de su aprendizaje, se responsabilizan y resuelven sus dificultades en dinámicas de grupo.
5. El proyecto implica autonomía y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.
6. El producto del proyecto no es solamente el resultado de un proceso cognitivo, ya que en el trabajo por proyectos también se involucran sus sentimientos y sus habilidades artísticas.
7. Profesores y estudiantes tienen un papel activo, especialmente los niños que son los protagonistas de su propio aprendizaje.

En la realización del trabajo por proyectos en el desarrollo en niños de 5 y 6 años de edad del jardín infantil Un Nuevo horizonte para la aproximación al aprendizaje de inglés, se tuvieron en cuenta todas las características mencionadas previamente, ya que los temas negociados con los estudiantes tenían relación con muchos aspectos de la vida real, y está estrechamente relacionado con lo que su sucede dentro de su contexto social.

3.4.2. Propuestas metodológicas para el desarrollo de un proyecto

A continuación se presentan dos propuestas metodológicas para el desarrollo de un proyecto. La primera es el enfoque por capas (the Layered Approach) para la integración de las habilidades comunicativas en un proyecto. La segunda propuesta es una guía para estructurar un proyecto mediante seis (6) pasos.

El enfoque por capas presentado por Fried-Booth (1990), es entendido como un marco de referencia que hace posible que un trabajo por proyectos se lleve a cabo. Este tipo de enfoque tiene en cuenta la interrelación entre las distintas habilidades comunicativas, como todo pero con un fin específico de acuerdo con las necesidades del grupo como tal. Se lleva a cabo en forma de capas que son las bases que permiten desarrollar el proyecto, involucrando a su vez todas las habilidades en forma progresiva.

La segunda propuesta metodológica, base para el desarrollo de este trabajo de investigación, la hace Legutke y Thomas (1991), quienes afirman que la organización general de un proyecto tiene en cuenta los siguientes pasos:

1. **INTRODUCCIÓN:** el objetivo primordial de esta etapa es el de motivar a los estudiantes hacia el trabajo por proyectos. En este momento se establecen los parámetros de diseño, elaboración y evaluación necesarios para la realización de dicho trabajo; se asumen compromisos de participación y responsabilidad. Además, se sugieren actividades de acuerdo a las necesidades del grupo.
2. **ORIENTACIÓN DEL TEMA:** se hace una lista de posibles temas de acuerdo a sus intereses, teniendo en cuenta su contexto y habilidades comunicativas. Posteriormente, tiene lugar una negociación para escoger las actividades.
3. **INVESTIGACION Y RECOLECCIÓN DE DATOS:** una vez escogido el tema se establecen las tareas de proyecto y su tiempo de duración. Se identifican sus debilidades en términos de competencia y habilidades comunicativas para luego llevar a cabo las tareas centrales del proyecto.
4. **PREPARACIÓN DE LA PRESENTACIÓN:** se seleccionan los resultados y se dice su forma de presentación. A continuación, se diseñan los materiales y se presenta el proyecto.

5. PRESENTACIÓN: el momento en el cual se dan a conocer los resultados del proyecto.

6. EVALUACIÓN: en este momento se evalúa el proceso y el producto.

Para la elaboración de este proyecto se estimó conveniente la adopción de la segunda propuesta, ya que este modelo presentado por Legutke y Thomas (1991) es de gran aporte para la organización general del proyecto, ya que indica pasos secuenciales para su elaboración teniendo en cuenta los elementos necesarios en cada etapa desde sus inicios hasta la culminación del proceso. Sin embargo, se destaca la propuesta de Fried-Booth (1990), ya que fue de gran aporte para la estructuración de actividades en las cuales se pudiera desarrollar habilidades comunicativas para la aproximación al aprendizaje de inglés en los niños de transición del Jardín infantil Un Nuevo Horizonte.

3.4.3. El trabajo por proyectos en procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Una vez recolectada la información que hace referencia al trabajo por proyectos se puede identificar que este tipo de metodología brinda la oportunidad a estudiantes y profesores de tener un proceso de enseñanza/aprendizaje más dinámico y significativo, lo cual, según Anderman & Midgley (1998); Lumsden (1994). es un aspecto fundamental en procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Este trabajo por proyectos implica un cambio de roles en relación con los de la escuela tradicional, ya que mientras el profesor tiene el papel de facilitar, guiar, ayudar y monitorear el proceso de sus

estudiantes, los estudiantes tienen el papel más relevante, pues no solamente son responsables de su aprendizaje sino también de la toma de decisiones a lo largo del proyecto, comenzando por la negociación del tema hasta la manera como se llegara al producto final.

Según Anderman & Midgley (1998), otro aspecto importante del trabajo por proyectos en procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera es que se pueden integrar las cuatro habilidades de una manera comunicativa dentro de un contexto real mientras también se integran saberes de otras asignaturas. Asimismo, este tipo de trabajo busca desarrollar la capacidad humana y el sentido crítico del individuo mediante la realización de actividades cooperativas, mas no competitivas, con sus compañeros.

Finalmente, este trabajo por proyectos se consideró el más adecuado para el desarrollo de este trabajo de investigación en cuento al objetivo de aproximar a los niños entre 5 y 6 años del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte al aprendizaje de inglés.

4. MARCO METODOLOGICO

Durante el desarrollo del trabajo de investigación, el trabajo por proyectos como una estrategia para la aproximación al aprendizaje de inglés en niños entre 5 y 6 años de edad de Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte, se utilizaron los métodos de investigación cualitativa, ya que, según Sampieri (2006), la investigación cualitativa favorece una estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada, más que una en la cual el investigador decide por adelantado lo que va a investigar y como lo va hacer. Según Sampieri Hernández (2006), la característica fundamental de la investigación cualitativa es ver los acontecimientos, acciones, normas, etc., y desde la perspectiva del objeto de estudio antes de generar leyes universales, busca la descripción y comprensión de escenarios particulares. El tipo de investigación desarrollada bajo esta metodología es investigación-acción la cual describo a continuación.

4.1. La Investigación-Acción en educación

Los orígenes de la investigación - acción se le atribuyen al psicólogo social de ascendencia alemana Kurt Lewin en el año de 1947. Lewin, citado en Elliot (1994), es reconocido por utilizar la investigación-acción como una forma de solucionar problemas sociales prácticos y, al mismo tiempo, descubrir las leyes generales que rigen la vida del salón de clase. Elliot (1994) retoma las características que Lewin le atribuye a la investigación-acción, describiéndola como una actividad llevada a cabo por grupos con el objetivo de resolver sus problemas teniendo en cuenta los valores humanos, además de ser una práctica social en la cual se reflexiona al mismo

tiempo que se investiga. Por su parte, Anne Burns (1999) describe investigación-acción como el registro de una clase partiendo de la observación donde el docente investigador es ante todo un cuestionador que mediante sus interrogantes avanza en su labor docente.

El término investigación-acción también ha sido utilizado para mejorar situaciones que afecten el buen desempeño de los estudiantes en la escuela tales como inconvenientes de tipo familiar, relaciones entre compañeros, y muchas veces, la concepción que tengan sobre alguna materia en especial. , entonces, propone una investigación-acción educativa en la cual promueve el trabajo en grupos de colegas o docentes vinculando a los participantes que experimentan problemas y buscan soluciones. De esta manera, Burns, contribuye para el avance de la ciencia enfatizando que los cambios en la práctica se basan en la información recolectada (Burns, 1999).

El propósito de la investigación-acción es romper con las tradiciones educativas en las que se validaban hipótesis, a la vez que se planteaban teorías buscando que un grupo experimental actuara de acuerdo con lo preestablecido al comienzo de un experimento.

La investigación-acción está enmarcada dentro de un enfoque de investigación holístico que incluye diversas actividades y procedimientos que tienen que ver con la invención, la formulación de propuestas novedosas, con la descripción y clasificación de actividades y acciones que permitan dar una solución a problemas

específicos integrando diversas áreas del conocimiento. La investigación-acción como paradigma es actualmente un fenómeno mundial aplicado a la educación porque ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, la profesión y la formación de nuevos profesionales (Muñoz, Quintero y Munevar, 2001).

Autores como Seliger y Shohami (1989) afirman, igualmente, que la investigación en una segunda lengua se puede considerar dentro de una perspectiva sintética/holística, pues enfatiza la interdependencia de las partes del campo de estudio. Es decir, se identifican partes simples de un todo para un estudio más intensivo; luego estas partes simples ya estudiadas van a formar parte de un cuadro coherente que abarca el todo.

Según Elliot (1990), el profesor que utiliza la investigación-acción en su quehacer cotidiano puede comprender de una manera más holística un problema en cuestión y llevar a cabo una acción que se puede suspender temporalmente hasta conseguir una comprensión profunda de este problema.

Al momento de llevar a cabo la puesta en práctica de la investigación, cabe resaltar que, a medida que ésta avanza, se van redefiniendo sus fines. Aunque se determinen desde un principio, son los resultados que se vayan viendo en el transcurso de la acción lo que va a permitir desviar la investigación o profundizar en un tema, posiblemente oculto el cual se convierta en un obstáculo que sirva para replantear la idea inicial.

La investigación-acción permite desarrollar habilidades para resolver conflictos de tipo social. Reúne en una sola área la investigación, la enseñanza, el curriculum, la evaluación y el desarrollo humano; esto con el fin de concretar en la marcha, todos aquellos valores que sirven para solucionar problemas prácticos, evaluándolos y reflexionando sobre los aspectos que se deben mejorar en la enseñanza.

Sin duda alguna, las situaciones sociales presentan una problemática diferente a otro tipo de entornos, por lo cual es necesario aplicar estrategias diferentes para solucionarlas. La investigación-acción aporta elementos claves que ayudan a alcanzar un nivel de practicidad aplicable durante la realización del ejercicio, y que brinda soluciones concretas a problemas precisos.

Otra de las características que sobresale de la investigación-acción es el hecho de involucrar a los participantes en el estudio, ya que ellos aportan posibles soluciones a sus propios problemas y contribuyen con el mejoramiento de su proceso educativo (Elliot, 1994).

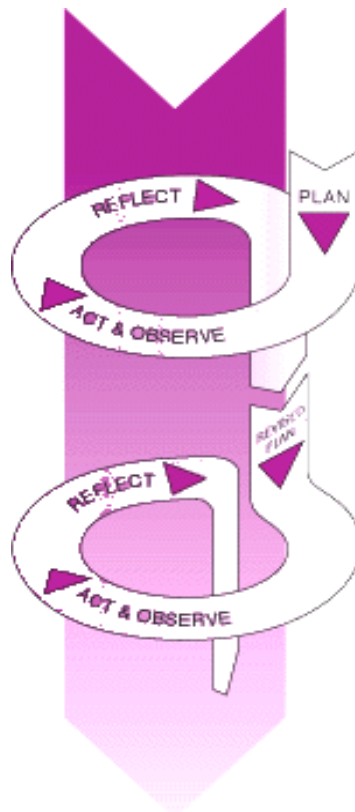
Burns (1999), de la mano de Kemmin y McTaggart (1988), Holly (1991) y Wallace (1998), resalta que la investigación-acción es cíclica y seriada y que cada ciclo comprende cuatro etapas principales las cuales están ligadas en un proceso dinámico: el desarrollo de un plan de acción para mejorar lo que esta ocurriendo, la acción para implementar el plan, la observación de los efectos de la acción en el contexto en el cual ocurre y la reflexión en torno a estos efectos como base tanto para planeaciones futuras como para acciones subsiguientes.

4.2. Modelo de investigación-acción adoptado

Existen varios autores que proponen modelos de investigación-acción, entre los que se encuentran el de Nunan (1992), el de Kemmis y McTaggart (1988), citados en Burns (1999), así como Cohen y Manion (1989), citados en Nunan (1992), y el de Kurt Lewin (1991), citado en Elliot (1994).

El modelo seguido en esta investigación es aquel propuesto por Burns (1999) en el cual se presentan de manera clara y detallada los pasos a seguir durante el proceso de investigación los cuales se pueden relacionar con el conocido modelo cíclico presentado por Kemmis y McTaggart (1988), citados en Burns (1999):

**Diagrama 1. El espiral de la investigación-acción
(Kemmis y McTaggart, 1988)**



Sin embargo, según Holly (1991), citado en Burns (1999), la identificación puntual que se puede tener con este modelo y los procesos cíclico y seriado que el espiral presenta, las cuatro etapas por si solas un tanto reduccionistas y no dan cuenta de las diversas fases que comprende cada ciclo cuando se llevan a la práctica. De esta manera, Burns (1999) resalta que la realidad del proceso de investigación debe ser percibida por los participantes no como un sólo ciclo, sino como una secuencia de ciclos que envuelven una serie de experiencias interrelacionadas las cuales deben basarse en los siguientes pasos:

1. Exploración.
2. Identificación.
3. Planeación.
4. Recolección de datos.
5. Análisis/reflexión.
6. Hipótesis/especulación/refinamiento.
7. Intervención.
8. Observación.
9. Reporte.
10. Escritura.
11. Presentación.

En consecuencia de los pasos sugeridos por Burns (1999) mencionados anteriormente, para el desarrollo de este trabajo desarrollaron cinco (5): exploración-recolección de datos, análisis/reflexión, planeación, intervención, reporte final.

Durante el primer paso sugerido por Burns (1999), se realizó la respectiva exploración del contexto escolar de los niños, se recolectaron datos con base en el contexto, las clases de inglés, la metodología utilizada por el profesor y el interés y disposición de los niños por aprender inglés. Los datos recolectados dieron conllevan al siguiente paso que fue el respectivo análisis y la reflexión de los mismos para hacer la planeación del proyecto de aula que se iba a llevar a cabo. El tercer paso que se llevó a cabo teniendo en cuenta los pasos sugeridos por Burns (1999) fue la planeación del proyecto con base en el análisis y la reflexión. Este tercer paso fue muy importante, ya que según Burns (1999), esta fase envuelve el viable desarrollo de un plan de acción que se lleva a cabo utilizando los métodos más apropiados de investigación para la solución del problema identificado. De esta manera, se dio paso al cuarto sugerido por Burns (1999) que hace referencia a la intervención. Este cuarto paso se consideró el más importante para el desarrollo de esta investigación, ya que mediante el mismo se daría respuesta y solución al problema identificado. Finalmente, el quinto y último paso para llegar a la conclusión de esta investigación fue el reporte final que es la evidencia del trabajo durante todo el proceso de investigación dando como producto final unos resultados y respuesta al interrogante de investigación: cómo puede contribuir el trabajo por proyectos pedagógicos de aula para la aproximación al aprendizaje de inglés en niños entre 5 y 6 años de edad del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte?

4.3. Características generales de este proceso de investigación

En esta investigación-acción se trabajó de una manera organizada partiendo de un ciclo basado en el proceso de investigación de Burns (1998), el cual inició con una serie de observaciones para recolectar datos que se basaban en el profesor, el desarrollo de la clase y el comportamiento de los estudiantes durante la misma en cuanto a su actitud frente al aprendizaje y todo lo que lo involucra. Después de haber hecho las respectivas observaciones donde se recolectaron los datos, se hizo una reflexión sobre los datos recolectados de una manera analítica sobre los elementos más relevantes de las observaciones. Posteriormente, con base en el análisis hecho, se hicieron una serie de predicciones sobre las diferentes metodologías para la enseñanza de inglés que podrían ser aplicadas para la aproximación al aprendizaje de inglés en los niños entre 5 y 6 años de edad del jardín en estudio lo cual conlleva a concluir que el trabajo por proyectos era el más adecuado para la población en mención.

Partiendo de los datos recolectados y su estudio de los mismos, se inició un trabajo por proyectos donde la participación de los niños fue lo más significativo, el proyecto se denominó “mi familia” debido al interés de los niños por saber todo lo que está alrededor e involucra el concepto de familia. De esta manera, este proyecto se caracterizó por unas intervenciones en donde se implementaron una serie de actividades todas con base en el concepto de familia. Con base en estas actividades, al final de cada clase los niños debían entregar un producto que constatará lo visto en clase y su aprendizaje. En cada intervención se grabó un video el cual fue transcrito y

analizado, además del diario del profesor que fue otro instrumento utilizado para el desarrollo de esta investigación. Finalmente, se analizaron los patrones más relevantes de cada instrumento utilizado (transcripción de video, diario del profesor y producto de los niños), para así sacar tres categorías generales que respondieran al interrogante de investigación: ¿Cómo puede contribuir el trabajo por proyectos para la aproximación al aprendizaje de inglés en niños entre 5 y 6 años de edad del Jardín Un Nuevo Horizonte?

En consecuencia, con los resultados que se obtuvieron a partir del primer ciclo de este trabajo investigativo se sugieren acciones a ser realizadas en un futuro tanto en el mismo salón de clase de los estudiantes involucrados en la investigación como para otros cursos que deseen aproximarse al aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

En las siguientes secciones y capítulos se presentan uno a uno los pasos sugeridos por el modelo adoptado, sus características generales, así como los resultados obtenidos en la aplicación de cada uno de ellos durante esta experiencia investigativa.

4.4. Contexto del estudio

4.4.1. Identificación

El lugar seleccionado para llevar a cabo la investigación-acción fue el Jardín Un Nuevo Horizonte, ubicado en la carrera 8ª No. 158-09 Barrio Alta blanca en Bogotá. Éste es un jardín que hace parte del proyecto 0034 perteneciente a la Secretaria Distrital de Integración Social, presta sus servicios de Educación inicial a niños y niñas de 3 mes a 6 años de edad, y a sus familias de estratos 1, 2 y 3 con algún grado de vulnerabilidad, proporcionándoles asesorías estratégicas en escenarios que promuevan y garanticen los derechos de los niños y las niñas, para formar nuevos y mejores ciudadanos con un criterio propio y padres con una corresponsabilidad y compromiso en las pautas de crianza. El número de registro es el 4469 en SDIS y NIT: 79.594.62.

4.4.2. Objetivos generales del proyecto educativo institucional del jardín

4.4.2.1. Objetivo general

Al cumplir los seis años de edad los niños y niñas del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte, con un proceso de permanencia de dos a tres años habrán desarrollado habilidades y destrezas que les permitirán fortalecer su autonomía y responsabilidad con un criterio propio y colectivo, mediante la implementación y manejo constante

de estrategias pedagógicas como la literatura, el arte y el juego con una participación activa de los padres de familia y el equipo pedagógico de Jardín.

4.4.2.2. Objetivos específicos

- Los niños y niñas serán agentes activos en la construcción de un aprendizaje mutuo por medio de las diferentes estrategias como la literatura, juego y arte.
- Los niños y niñas en relación con su vida cotidiana potenciarán su valores y criterios como la responsabilidad, la libertad de expresión y respeto para fortalecer su convivencia.
- Los niños y niñas a través de experiencias, exploraciones y observaciones del entorno se iniciarán en la construcción de valores.
- Los niños y niñas –familias- Jardín Infantil dentro del marco de la interacción de la vida cotidiana (casa-barrio-ciudad), fortalecerán sus principios, normas de comportamiento y socialización.
- Las formas de comunicación verbal y no verbal mediante la expresión de sentimientos y emociones por medio de actividades artísticas y lúdicas, permitirán a los niños y a las niñas mejorar su lenguaje e incrementar su vocabulario y así obtener una mejor comunicación con su familia y su entorno.
- Los lenguajes de expresión artística permitirán a los niños y niñas ampliar su pensamiento creativo y encontrar soluciones a los problemas que la vida diaria plantea, algunos de estos lenguajes son: plástica, la literatura, la música, y los juegos de roles.

4.4.3. Misión y visión del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte

Misión

En la localidad de Usaquén el Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte, hace parte del proyecto 0074 perteneciente a la Secretaria de Integración Social, presta sus servicios de educación inicial a niños y niñas de 3 meses a 6 años de edad, de esteros 1,2 y 3 con algún grado de vulnerabilidad y a sus familias, proporcionándoles asesorías estratégicas en escenarios que promuevan y garanticen los derechos de los niños y niñas, para formar nuevos y mejores ciudadanos con un criterio propio y padres con una corresponsabilidad y compromiso en las pautas de crianza que permitan procesos participativos de reflexión, mejorando los canales de comunicación y así mejorar los vínculos familiares que cumplan con las necesidades de sus hijos; apoyándonos en la implementación y manejo permanente de actividades, para fortalecer dimensiones tales como: la personal, social, cinético-corporal, desarrollo del pensamiento lógico y comunicativa.

Visión

El Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte se proyecta al 2011 como una institución líder en educación infantil a nivel Distrital comprometida con la defensa y protección de los derechos de los niños y las niñas desde los 2 años hasta los 6 años y la promoción integral de su desarrollo, trabajando con las familias y la comunidad en general para adecuarse a los nuevo retos y responder de forma eficaz a sus necesidades con un

enfoque pedagógico social reconociendo que en si los niños y niñas son los protagonistas de su aprendizaje.

4.5. Población

El curso con el que se trabajó este proyecto de investigación-acción fue transición. Este es un grupo de estudiantes con un promedio de cinco a seis (5-6) años de edad, de estratos 1 y 2 cuyos núcleos familiares están constituidos por madre, padre y hermanos en la mayoría de los casos; sin embargo, hay muchos varios casos de niños que no viven con sus padres sino con sus abuelos, otros tiene padre y madre, pero separados. Son quince (15) estudiantes, de los cuales sólo seis (8) viven con papá y mamá, tres (4) solo con mama y hermanos, uno (1) solamente con el papa, y dos (2) con los abuelos.

El grupo de transición se caracteriza por ser un grupo activo donde todos los niños constantemente participan en clase; sin embargo, es un grupo de niños donde frecuentemente hay que organizarlos porque tienden a desorganizarse y desconcentrarse muy rápido.

Otra característica importante es que algunos niños presentan problemas de carácter afectivo, esto se evidencia cuando comentan anécdotas tristes sobre su hogar y lloran, hay casos muy lamentables de niños violados y maltratados en el hogar.

En cuanto al aprendizaje del inglés, los niños no han tenido una educación formal, lo poco que saben lo han aprendido a través de la televisión y de lo que les escuchan a sus padres los cuales no son bilingües.

Finalmente, otra característica de esta población es la tendencia a trabajar individual, pero cuando hay que hacer algo en grupo tienden a compartir más con niños de su mismo género, lo cual evidencia una carencia de formación frente al concepto de trabajo cooperativo que es muy importante en este rango de edad.

4.6. Instrumentos para la recolección de datos

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se hizo necesario dividir el proceso en tres fases: fase de diagnóstico, fase de intervención y fase de conclusión. Sin embargo, solo en las dos primeras fases del proyecto se diseñaron los instrumentos necesarios para su desarrollo. En la fase de diagnóstico: de los alumnos y del ambiente escolar, para la recolección de datos se hizo necesario como instrumento un diario de campo donde se registraron los datos más relevantes de cada sesión.

En la fase de intervención, se diseñaron tres instrumentos para el desarrollo de la investigación: la transcripción de un video filmado en cada clase, el diario del profesor de cada clase y los productos realizados por los niños. Partiendo de esta segunda fase del proyecto, se logro hacer el respectivo análisis para establecer las tres categorías que dan respuesta al interrogante de investigación, las cuales serán mencionadas posteriormente en otro capítulo. Finalmente, en la fase de conclusión del proyecto no se diseñaron instrumentos para su desarrollo, fue una fase de análisis

de todo el proceso y de conclusión del mismo. A continuación se establece el proceso que se llevo a cabo con cada instrumento dentro de su respectiva fase.

4.6.1. Diario de campo

En la fase de diagnóstico se utilizó como instrumento un diario de campo del contexto real donde se desenvuelven los niños (jardín) y de las clases de inglés, la metodología del profesor y la actitud de los niños en cuanto al interés por aprender. Este registro visual de lo que ocurría se realizó tomando nota de cada aspecto relevante en la sesión observada. Finalmente, se clasificaron y consignaron los acontecimientos pertinentes de acuerdo a las situaciones evidenciadas que deseaban ser mejoradas. Las anotaciones de dichas observaciones se llevaron a cabo en un cuadro de observación donde se hacía el respectivo análisis de las mismas. (Ver anexo 1).

En cuanto a este importante instrumento utilizado se pudieron observar, en primer lugar, aspectos inherentes de los alumnos tales como: aspectos fisiológicos (edad, sexo, condiciones generales de salud (visión, audición), entre otros), aspectos cognitivos, afectivos y motrices; y en segundo lugar, las características y condiciones del ambiente escolar para así determinar las características, condiciones, potencialidades y restricciones que posee del ambiente en el cual se realizan las clases, para así permitir una planificación más realista de las estrategias y de la forma como se puede desarrollar esa comunicación interactiva que facilite el aprendizaje de los niños. De esta manera, se tuvo en cuenta las características del espacio físico:

tamaño del aula, la iluminación, limpieza, ruido externo, ambientación, facilidades para desarrollar dinámicas grupales, entre otros.

Finalmente, en los datos registrados de la observaciones también se analizaron aspectos familiares y socioeconómicos de los niños, ya que a través de las preguntas que se hacen a los niños se pueden establecer las características y composiciones del grupo familiar, la condición económica, el tipo de vivienda, el grado de instrucción de los integrantes de la familia, la participación de los acudientes en las actividades relacionadas con el aprendizaje escolar, entre otros. Y en cuanto a la profesora titular del curso, se puede evidenciar el nivel de educación, su experiencia como profesora de inglés, metodologías que aborda, entre otros.

4.6.2. Transcripción del video

En la fase de intervención el primer instrumento utilizado fue las transcripciones de los videos filmados durante cada una de las clases (Ver anexo 2). Con las transcripciones se hizo el análisis respectivo de cada uno de los elementos más relevantes de cada una de las clases. Posteriormente, se establecieron los patrones más comunes de todas las transcripciones los cuales serían utilizados para la triangulación de datos final, y así establecer las categorías finales que dan respuesta al interrogante de investigación. Categorías que serán detalladamente explicadas más adelante en un capítulo independiente debido a su complejidad.

4.6.3. Diario del profesor

Dentro de la fase de intervención, el segundo instrumento diseñado para el desarrollo de esta investigación fue el diario del profesor (ver anexo 3) que según Porlán (1993), es un gran instrumento para detectar problemas, hacer explícitas las concepciones de los docentes sobre la enseñanza, las situaciones planteadas por los estudiantes en su interacción con el contenido y entre ellos mismos y el docente, e intentar cambiar dichas concepciones, transformando, así, la práctica. De esta manera, este instrumento fue de gran importancia para la investigación, ya que se hizo una reflexión profunda de lo vivido en cada sesión desde mi punto de vista como docente y mi posición frente a cada momento pedagógico.

En consecuencia, al final de cada clase se escribió el diario del profesor el cual fue analizado y de la misma manera que en las transcripciones de video, se extrajeron los elementos más relevantes, los patrones, estos se analizaron para continuar con el proceso e identificar las categorías finales.

4.6.4. Producto de los niños

Dentro de la fase de intervención, el tercer y último instrumento utilizado fue el producto realizado por los niños al final de cada clase (ver anexo 4). El cual, según Legutke y Thomas (1991), es muy importante para establecer el resultado de un proceso cognitivo involucrando los sentimientos de los niños y sus habilidades artísticas. De esta manera, igual que en los dos instrumentos mencionados anteriormente, se hizo el análisis de los productos y se extrajeron los elementos más

relevantes de cada uno para así establecer unos patrones que finalmente se analizarían con los otros extraídos de los instrumentos ya mencionados para así hacer finalmente la triangulación de datos extraídos de los tres instrumentos que generaría las categorías que dan respuesta al interrogante.

5. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Después de haber recolectado los datos necesarios para el desarrollo del proyecto se inició con la segunda fase: la intervención pedagógica, la cual se basó primeramente en la elección del tema y del nombre del proyecto, revisión de conocimientos previos, determinación de contenidos, y la previsión de posibles actividades y recursos. Esta intervención pedagógica se basó en el trabajo por proyectos de aula. A continuación se establecen las características y/o elementos principales para llevarla a cabo.

5.1.1. Objetivo general

Lograr que los niños sean capaces de trabajar en grupo siendo ellos mismos los protagonistas de su aprendizaje, respetando a sus compañeros y cada vez más interesados por aprender nuevas temáticas.

5.1.1.1. Objetivos cognitivos

- Generar en el niño diferentes posibilidades de inquietudes, ideas, problemas y/o preguntas, ya que según Dutworth (1992), los niños trabajan tenazmente en todos aquellos problemas que ellos mismos inventan, los cuales les supone un maravilloso interrogante.

- Que el niño sea capaz de establecer relaciones entre los objetos y situaciones, percatándose de sus diferencias y semejanzas, ya que, según Dutworth (1992), los problemas inventados por los propios niños les llevan invariablemente a la construcción de relaciones.

5.1.1.2. Objetivos socioemocionales

- Que el niño sea cada vez más autónomo dentro de un contexto de relaciones no coercitivas con los adultos, ya que según Piaget (1972), no puede haber autonomía moral sin autonomía intelectual y viceversa.
- Que el niño aprenda a respetar los sentimientos y derechos de los demás mediante el trabajo cooperativo. Según Piaget (1992), la consideración del punto de vista de la otra persona va a provocar el desarrollo moral, social e intelectual del niño (descentramiento).
- Que el niño sea despierto y curioso, que pueda emplear su iniciativa para descubrir todo aquello que le interesa, tener confianza en ese descubrimiento y en la capacidad que se genera y que diga lo que piensa.

5.1.2. Metodología de la intervención: trabajo por proyectos

Como se mencionó previamente en el marco teórico, la metodología utilizada para la intervención fue el trabajo por proyectos, ya que este proporciona un aprendizaje basado en los intereses, inquietudes y habilidades de los niños haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje. a continuación se establecen

las pautas que se utilizaron durante la intervención características de un trabajo por proyectos. Es importante resaltar que los nombres asignados de cada una de las pautas que se llevaron a cabo para la realización del proyecto fueron denominados por la docente investigadora con base en la teoría estudiada.

- LA ELECCION DEL TEMA Y EL NOMBRE DEL PROYECTO. Los niños acentuaron su disposición para aprender partiendo de sus propios intereses y del contexto que los rodea. Para lograr la elección del tema fue necesario proporcionarles a los niños un clima de confianza que promoviera la actividad en un proceso interactivo de los niños. de esta manera, yo como docente, actué como guía y conductor de la actividad empleando algunas dinámicas grupales que me permitieran obtener información sobre las necesidades e intereses de los niños. De esta manera, surgieron varios temas que se iban clasificando en el tablero para finalmente hacer la votación de cuál sería el que se desarrollaría y daría el nombre al proyecto. Finalmente, el tema escogido por los niños fue la familia y el nombre del proyecto se denominó: my family.
- REVISION DE CONOMIENTOS PREVIOS. Esta etapa de revisión de conocimientos previos se denominó etapa de sensibilización, en la cual los niños aportaban sus ideas sobre el concepto de familia y todo lo que la rodea; sin embargo, a través de esta fase se hicieron evidentes los conocimientos previos de los niños en cuanto a la familia.

- **DEFINICIÓN DEL PROYECTO.** Esta etapa hace referencia a aprender a través del descubrimiento, a esta etapa en el proyecto se le denominó etapa de aproximación en donde los niños a través de diferentes videos, imágenes, cuentos, entre otros, creaban un concepto de la familia más amplio aproximándose a crear una definición más profunda de la misma teniendo en cuenta todas las características específicas de una familia, además de aproximarse a manejar vocabulario en inglés de la misma, ya que en esta etapa los niños empiezan a aprender vocabulario de los miembros de la familia.

- **CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO.** Esta etapa hace referencia a la generación de conocimiento a través de diferentes actividades que proporcionen en los niños una apropiación del proyecto my family y todo lo que lo rodea: vocabulario de la familia, actividades en familia, entre otros. De esta manera a esta etapa se le denominó etapa de apropiación, la cual se caracterizó por el establecimiento de una serie de actividades que parten del interés de los niños para apropiarlo del concepto de familia y todo lo que de ella se desprende.

- **PRODUCTO.** Esta etapa es la etapa final del proyecto que se denominó: etapa de producción/evaluación, ya que los niños hicieron un producto final escogido por ellos mismos para demostrar su aprendizaje y lo significativo que había sido el trabajo por proyecto para su aproximación al aprendizaje de inglés. En esta etapa final, el proyecto de los niños fue la presentación de una canción para la familia sobre la misma para finalizar el año escolar. A

continuación se presenta el cuadro de planificación del alcance del proyecto con las diferentes actividades establecidas, su objetivo y la fecha en la cual se llevaron a cabo.

PLANIFICACIÓN DEL ALCANCE DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL AULA			
DENOMINACIÓN DEL PROYECTO: (asignado por los niños)			
My family			
La familia constituye un proyecto sumamente rico en contenidos. Atendiendo específicamente a los intereses de los niños, ya que durante la elección del tema y nombre del proyecto los niños propusieron varios temas finalmente votando por la familia. Esto fue expresado en función de su contacto con la familia y el entorno en el que se desenvuelven. Por lo tanto, se decide dividir este proyecto en cuatro etapas: etapa de sensibilización, etapa de aproximación, etapa de apropiación y etapas de producción/evaluación.			
JUSTIFICACION Y UTILIDAD			
<i>En cuanto a los intereses y potencialidades de los niños</i>		<i>En cuanto a la temática seleccionada</i>	
El proyecto responde a los intereses de los niños del aula. Son los niños lo que desean trabajar esta temática. Este tema ayudara a fortalecer su vocabulario, familiarizarse con el entorno que los rodea, hacerse más sensibles con respecto a la familia y los aproximara a su aprendizaje de inglés como lengua extranjera.		Trabajar este proyecto será de gran utilidad para: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la importancia de la familia. - Reconocer los diferentes tipos de familias que existen (animales, plantas, etc.) - Reconocer los diferentes tipos de casas donde habitan las familias. - Aprender vocabulario. - Aproximarse al aprendizaje de ingles interesándolos por el mismo, ya que los niños son los protagonistas de su propio aprendizaje. 	
INFORMACION HISTORICA			
Antes del desarrollo de este proyecto no sean trabajado proyectos pedagógicos en el Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte que aproximen a los niños al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Las clases se han llevado a cabo teniendo en cuenta temáticas escogidas por la docente de inglés en las cuales no se evidencia la preparación de la lección previa a la clase. El jardín Un Nuevo Horizonte no tiene un programa establecido de inglés.			
OBJETIVO			
Generar en los niños un nivel más alto de autonomía respetando los intereses de sus compañeros partiendo de un trabajo cooperativo donde ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.			
ETAPA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	FECHA
Sensibilización	Mi familia y el contexto donde vivo.	Establecer el concepto que los niños tienen de familia conociendo las características de la familia de los niños y el medio en el que viven.	03 - sept. 2010
Sensibilización	The members of my	Los estudiantes serán	10 – sept. 2010

	family.	capaces de reconocer los principales miembros de su familia identificando sus diferencias de acuerdo a los visto en la clase, aprenderán vocabulario en ingles de la familia.	
Sensibilización	Animals also have family.	Los niños serán capaces de reconocer que los animales también tienen familia identificando las diferencias de los entre la familia de los humanos y la de los animales.	14 – sept. 2010
Sensibilización	My family album.	Los niños demostrarán el aprendizaje adquirido sobre los miembros de la familia y las características de la misma aprendiendo las diferencias en tre la familia de ellos y la de sus compañeros.	17 – sept. 2010
Aproximación	Me and my family.	Los niños serán capaces de reconocer las diferentes actividades que se hacen en familia en ingles diferenciando la familia de ellos y la de sus compañeros..	24 – sept. 2010
Aproximación	My parents' activites.	Hacer que los niños sean capaces de reconocer el rol de sus padres y de identificar las diferencias entre el papa y la mama.	28 – sept. 2010
Apropiación	Where do we live?	Los estudiantes serán capaces de reconocer los diferentes tipos de casas identificando las diferencias entre las casas de los animales y la de los humanos.	04 – Oct. 2010
Apropiación	The animals' houses are different to ours.	Los estudiantes serán capaces de reconocer los las diferentes casas (casas de	12 – Oct. 2010

		animales) y diferenciarlas de la de los humanos. Manejaran vocabulario en ingles de las mismas..	
Producción/evaluación	A song for family.	Los estudiantes serán capaces de aprender una canción sobre la familia que abarque todo lo visto en las clases para presentarla como producto final.	15 – Oct. 2010
Producción/evaluación	Presentación del producto final: la canción.	Los estudiantes serán capaces de demostrar lo aprendido durante las clases incrementando su autoestima al mostrar el producto a sus familias, y demostrando su capacidad de trabajar en grupo.	13 – Nov. 2010

CUADRO 1. Planificación del proyecto pedagógico del aula

6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

El presente capítulo se refiere a los 3 hallazgos encontrados a lo largo de las clases, el interés por aprender a partir de inquietudes, la construcción de conocimiento a través de la práctica, y los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo, que dan respuesta al interrogante planteado en esta investigación, ¿Cómo puede contribuir el trabajo por proyectos pedagógicos de aula para la aproximación al aprendizaje del inglés en estudiantes entre 5 y 6 años de edad del Jardín Un Nuevo Horizonte?, ya que, en primer lugar, el interés por aprender a partir de inquietudes es un aspecto fundamental para el desarrollo del trabajo por proyectos, puesto que, según Legutke y Thomas (1991), el estudiante se ve involucrado dentro en un trabajo experiencial que se lleva a cabo a través de un proceso de discusión, experimentación, reflexión y aplicación que enriquece su proceso de aprendizaje debido a que el proyecto parte del propio interés del estudiante y sus inquietudes. En segundo lugar, la construcción de conocimiento a través de la práctica, ya que el estudiante, según Legutke y Thomas (1991), al ser el protagonista del proyecto de aula descubre sus fortalezas, intereses y debilidades a través de un proceso cognitivo en el cual se involucran sus sentimientos y sus habilidades artísticas que se evidencian a través de un producto. Además, según Duckworth (1972), el trabajo por proyectos logra que los niños trabajen significativamente en todos aquellos problemas que ellos mismos inventan, los cuales les supone un maravilloso interrogante, generando que establezcan relaciones entre los objetos y situaciones, percatándose de sus diferencias y semejanzas. Los problemas inventados por los propios niños les llevan invariablemente a la

construcción de relaciones. Finalmente, en tercer lugar los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo, ya que según Legutke y Thomas (1991), el éxito del proyecto depende de los miembros del grupo y de su trabajo cooperativo al organizarlo, ya que son ellos mismos los que monitorean los resultados de su aprendizaje, se responsabilizan y resuelven sus dificultades en dinámicas de grupo. De esta manera, en el Jardín Un Nuevo Horizonte, los niños aprendieron la importancia del trabajo cooperativo. Se afirma lo que establece Piaget (1972) el niño se hizo cada vez más autónomo dentro del contexto escolar respetando los sentimientos y los derechos de los demás, y empezar a cooperar, ya que según Piaget (1972), la consideración del punto de vista de la otra persona va a provocar el desarrollo moral, social e intelectual del niño. En consecuencia de lo mencionado anteriormente, las tres categorías y/o hallazgos evidenciados responden significativamente la pregunta por la cual se desarrolla este trabajo de investigación. Para el hallazgo de las tres categorías mencionadas previamente se realizó el análisis de datos, los cuales fueron tomados a través de tres instrumentos específicos: video transcripciones, diario del profesor y productos de los estudiantes. Los datos se organizaron de la siguiente manera:

- Identificación de patrones por instrumento: se tomaron los patrones más significativos de cada instrumento que se presentaban de manera constante en cada una de las clases realizadas en el jardín.
- Agrupación de patrones por instrumento: después de haber tomado los patrones más significativos evidentes en cada instrumento, los patrones se agruparon por categorías en cada uno de los instrumentos.

- Triangulación de datos: al tener categorías que agrupaban los patrones más evidentes en las clases se realizó la correspondiente triangulación de datos con los tres instrumentos utilizados para el análisis. Esta triangulación de datos también se basó en establecer una serie de categorías en las cuales se pudieran agrupar los patrones identificados en cada uno de los instrumentos de una manera más global que los pudiera abarcar a los tres.
- Finalmente, identificación de categorías: donde se establecieron las tres categorías finales que abarcaban los patrones encontrados en los tres instrumentos utilizados para el desarrollo de este trabajo de investigación.

A continuación se hará un análisis del proceso y la descripción de cada categoría durante el mismo.

¿Cómo puede contribuir el trabajo por proyectos para la aproximación al aprendizaje de inglés en niños de 5 y 6 años de edad del jardín Un Nuevo Horizonte?	Categoría 1: el interés por aprender a partir de inquietudes
	Categoría 2: la construcción de conocimiento a través de la práctica
	Categoría 3: los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo

CUADRO 2. Categorías de análisis.

6.1. CATEGORIA 1: interés por aprender a partir de inquietudes

La primera categoría a describir y analizar es el interés por aprender a partir de inquietudes, ya que durante la intervención pedagógica los niños mostraron una

buena disposición por aprender que no solamente se evidencio a través de las preguntas que hacían a lo largo del desarrollo del proyecto, sino también de los intereses que ellos evidencian en relación con nuevos temas que quieren conocer de acuerdo a sus experiencias y su contexto social principalmente. Esta generación de inquietudes parte de dos momentos en especial: en un primer momento las preguntas son motivadas por mí como la profesora encargada de establecer el proyecto que se puede desarrollar a lo largo de las clases partiendo de los intereses de los niños, y en un segundo momento son preguntas formuladas por los niños que parten de su curiosidad e interés frente a las temáticas y los materiales utilizados en el transcurso de la clase.

Según Legutke y Thomas (1991), el trabajo por proyectos es una nueva metodología para la enseñanza y el aprendizaje basado en tareas, el cual es el resultado de un proceso de negociación entre todos los participantes. De esta manera, el interés por aprender a partir de inquietudes se puede analizar desde la primera clase donde hubo una negociación entre los niños y yo como aspecto fundamental para iniciar el trabajo por proyectos, ya que a medida que se proponían nuevos temas surgían de los niños más inquietudes y temas por aprender lo cual se hace evidente en las muestras tomadas del diario del profesor y la transcripción del video de la primera clase que se basaba en indagar a los niños sobre sus intereses en cuanto a lo que les gustaría aprender en ingles para así establecer el proyecto entre todos; la transcripción del video filmado durante la tercera clase que tenía como objetivo sensibilizar a los niños sobre los animales y sus familias, y las diferencias entre la familia de los animales y la de los humanos tales como: demostraciones de afecto, vivienda, entre otros; el

diario del profesor y la transcripción del video de la séptima clase que tenía como objetivo apropiarse a los niños del vocabulario de las diferentes viviendas de los animales, y las diferencias entre estas y la casa de los niños, el cual se consiguió a través de una clase didáctica donde los niños participaron activamente mediante la guía mía como profesora. A continuación se encuentran las muestras que evidencian esta categoría descrita previamente:

Les comenté que les iba a hacer una serie de preguntas para saber lo que a ellos les gustaría aprender, así que todos empezaron a aportar diferentes aspectos de interés, los niños no decían temas específicos sino que me daban indicios de cosas que podían ser agrupadas por temáticas; por ejemplo, unos decían “sillas”, “mesa”, “a mí me gustaría aprender como se dice maleta”, “animales”, “reloj”, “canciones”, entre otros. De esta manera, yo iba agrupando temáticas de acuerdo a lo que los niños me iban diciendo tales como, cosas de la casa, animales, familia, actividades, entre otros.

Los niños participaban muy activamente durante la actividad lo que me lleva a decir que se presentó un trabajo organizado y cooperativo donde todos participaron sintiéndose importantes por ser indagados frente a lo que les interesaba aprender, lo cual incrementa su autoestima y posibilidad de tener una buena disposición para realizar un trabajo por proyectos significativo. (D.P. Sep.3, 2010, p.1)

En consecuencia, la muestra anteriormente mostrada, evidencia la primera categoría: el interés de los niños por aprender a partir de inquietudes, ya que se nota el interés de los niños por aprender temas específicos en inglés los cuales se fueron agrupando para llegar finalmente a unos temas específicos de los cuales se debía hacer una elección final para iniciar el proyecto entre todos.

Por otra parte, la siguiente muestra a continuación evidencia las diferentes intervenciones de los niños durante las clases donde se hace evidente nuevamente su interés por aprender a partir de inquietudes, aspecto fundamental para el trabajo por proyectos.

Teacher: y de la vida diaria, ¿que quieren aprender?

Niños: un niño dice: como nos divertimos con los padres. Otro dice: que hacemos con los padres. Otro dice: lo que hacen nuestros papas.

Teacher: la familia. Que quieren aprender de la familia.

Niños: todo. Un niño dice; divertirnos, fiestas. Otro dice: actividades con los papas, salir, jugar. Otro dice, profe de inglés a mi me gustaría decir cuando salgo a comprar cosas con mis papas. Otro dice: lo que comemos en la casa, otro dice: y al final canciones, canciones.

(Todos los niños olvidan las otras temáticas cuando empezamos a hablar de la familia, muestran mucho interés y participan activamente). (T.V. Sep.3, 2010, p.1)

En la muestra que se presenta a continuación, tomada de la transcripción del video numero 3, se evidencia el interés de los niños a partir de inquietudes generadas por un video de animales que vieron en la clase donde había diferentes tipos de familias de animales. De esta manera, es importante resaltar que la generación de inquietudes es un aspecto característico del trabajo por proyectos, ya que los niños son los protagonistas de la clase donde a través de su activa participación se establecen los temas de acuerdo a los intereses de los niños. En consecuencia, esta evidencia que se presenta a continuación fue una de las más importantes durante las clases, ya que fue de gran importancia para el desarrollo de las siguientes clases:

Teacher: ¿que vieron en el video?

Niños: cariño.

Niño 4: se dan besos pero diferente ¿por qué?

Teacher: porque ellos son diferentes a nosotros y su cuerpo es diferente, como la boca y la cabecita, entonces esa es la forma de acariciarse y darse besos.

Nina 1: ellos también se quieren.

Teacher: si, entonces ¿cuál es la característica de una familia?

Niños: quererse.

Teacher: very good. Amor. En la casa de ustedes hay amor u odio.

Niños: amor.

Teacher: y esa es la característica de una...

Niños: familia.

Teacher: family.

Niño 5: y ellos ¿donde viven?

Teacher: en casas especiales para ellos como nosotros.

Niño 5: ¿y no les da frio?

Teacher: en la casa especial para ellos no, pero cuando llueve y hace un día frio, sienten frio como nosotros, aunque hay unos animalitos que viven en tierra caliente, entonces nos sienten frio.

Niño 5: ¿como en melgar?

Teacher: si, ¿has visto animales allá?

Niños: siii

Teacher: ¿y creen que ellos allá sienten frío?

Niños: no. (T.V. Sep. 14, 2010, p.3-4)

Finalmente, en la última muestra que se presenta a continuación, el diario del profesor y la transcripción del video filmado en la séptima clase, se evidencia significativamente el interés de los niños por aprender a partir de inquietudes, aspecto primordial para el trabajo por proyectos:

Abrí el tema con la pregunta: ¿en donde vivimos? Ellos en coro me respondieron en la casa. Partiendo de ahí, empezaron a surgir una serie de preguntas de los niños sobre los animales como que por que ellos no vivían en casa, aspecto que me llamo significativamente la atención, ya que los niños se veían involucrados en el tema cooperando significativamente en la clase para así desarrollarlo de una manera muy significativa e interesante para ellos. (D.P. Oct. 04, 2010, p.1)

A continuación la transcripción del video mencionada anteriormente:

Niño 1: Teacher, ¿por que los animales no viven en casas?

Teacher: ellos también tienen su casa, pero la casa es diferente.

Niños: ¿y que hacen en la casa?

Teacher: comen, duermen, juegan... bueno, bueno silencio... sigamos así de juiciosos como estábamos. (T.V. Oct. 04, 2010, p.1)

Niños: David: ¿y como duermen las aves?

Teacher: sobre los huevitos para protegerlos. (T.V. Oct. 04, 2010, p.3)

6.2. CATEGORIA 2: construcción de conocimiento a través de la práctica

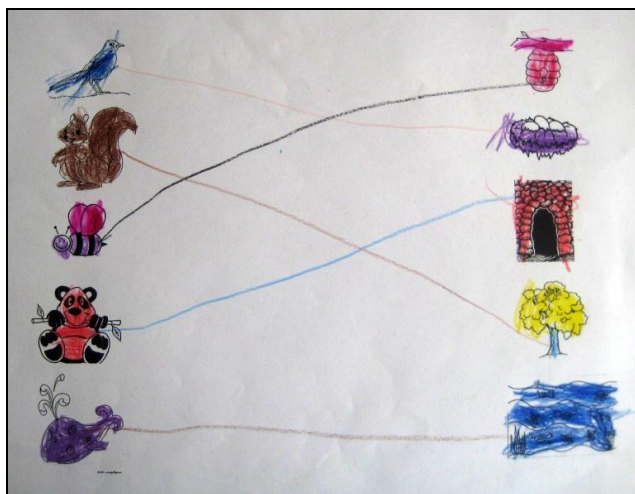
La segunda categoría evidenciada durante las sesiones es la construcción de conocimiento a través de la práctica. Esta categoría se hace presente a lo largo de las clases, ya que se pudo evaluar el aprendizaje de los niños y el desarrollo de los temas mediante los diferentes productos creados por los niños y la actitud de los mismos en clase; por ejemplo, a lo largo de las clases al momento de organizarlos, yo hacía una serie de ejercicios donde los niños debían responder a unas ordenes específicas, al principio yo debía hacerles la mímica, pero a medida que transcurrían las clases los

niños respondían a la orden y sabían lo que significaba sin necesidad de que yo les hiciera la mímica, esto se evidencia en las siguientes muestras tomadas de la transcripción del video y el diario del profesor de una clase:

Niños: (una niña le gritan al niño 1) sit down, sit down. (T.V. Sep.14, 2010, p.1)
Al iniciar la clase los niños estaban desorganizados, así que los organice dándoles ordenes "jump", "sit down", "stand up", ellos ya sabían los que eso significa, ya que lo habíamos trabajado en clases previas, entonces no tuve necesidad de hacerles mímica. (D.P. Sep.17, 2010, p.1)

En la previa muestra se evidencia que la niña da la orden al niño automáticamente, sin traducir y de una manera segura de lo que dice, lo cual evidencia una construcción de conocimiento a través de la práctica, en este caso ejercicios y actividades en clase para organizarlos.

Otra muestra de esta segunda categoría en el transcurso de las clases es los diferentes productos que se realizan al final de las clases donde los niños tienen la oportunidad de dibujar, asociar, entre otros, para demostrar lo aprendido durante la clase, y así yo como docente poder evaluar su aprendizaje y saber si el objetivo inicial se logro o no. De esta manera, en la clase número ocho se hizo un producto de asociación donde los niños, partiendo de la explicación en clase sobre las casas de los animales, debían asociar cada casa con el animal adecuado para vivir allí. A continuación se encuentra la evidencia del trabajo realizado en clase por los estudiantes que afirma la construcción de conocimiento a través de la práctica, que en este caso es la asociación de los animales con sus respectivas casas:



(Producto No. 8, Oct. 4, 2010)

En consecuencia, según Garibay (2008), la construcción del conocimiento del niño, se da a través de las actividades que realiza con los objetos, ya sean concretos, afectivos y sociales, que constituyen su medio natural y social, lo cual se evidencia a través de las relaciones lógicas que están directamente vinculadas a la psicomotricidad, al lenguaje, a la afectividad y socialización del niño, lo que permite resolver pequeños problemas de acuerdo a su edad. En consecuencia, esto se hace evidente en el producto anteriormente mostrado.

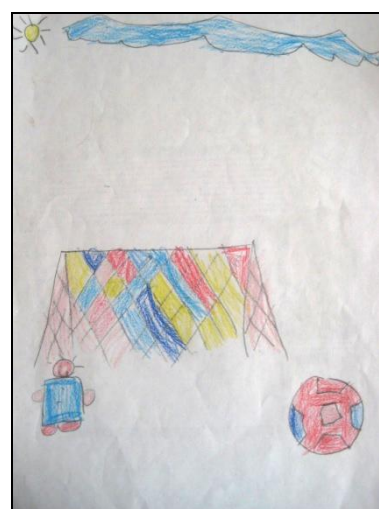
Otra muestra que evidencia la construcción de conocimiento a través de la práctica es el producto número siete donde los niños debían plasmar en un dibujo lo comprendido del cuento la gallina y el cerdo. Esta clase tenía como objetivo contextualizar a los niños sobre el hogar de los animales y sus vivencias a través del cuento. Por lo tanto, a continuación se presenta dos de los productos realizados por los niños durante el desarrollo de esta clase:



(Producto No. 9, Oct. 12, 2010)



Finalmente, otra última muestra que evidencia el conocimiento adquirido a través de la práctica es el producto realizado por los niños al final de la clase número siete que tenía como propósito permitir a los niños tomar conciencia de sí mismos y crear altos niveles de autoestima debido a la importancia de ellos en la familia. Además, hacer que los niños fueran capaces de compartir información sobre las diferentes actividades de los padres, de ellos mismos, y con los padres. En consecuencia, durante la clase se mostraron diferentes imágenes sobre actividades y expresiones de amor dentro de la familia tales como: playing, sleeping, hugging, laughing, loving, and eating. Posteriormente, se escribieron las actividades y expresiones de afecto más representativas para los niños en el tablero. Al final de la clase los niños debían realizar un producto que se basaba en un dibujo donde expresaran lo más significativo, de acuerdo a lo visto en la clase, actividades y expresiones de afecto en familia. A continuación se evidencia el conocimiento de los niños a través de la práctica en cuanto a los conceptos manejados en clase los cuales plasmaron en un producto, su dibujo:



(Producto No. 7, Oct. 04, 2010)

6.3. CATEGORIA 3: los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo

La tercera categoría evidenciada durante las clases es los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo. Esta categoría es fundamental para el desarrollo de un trabajo por proyectos que sea significativo para la aproximación al aprendizaje de inglés en los niños del Jardín Un Nuevo Horizonte, ya que según Garibay (2008), mediante el trabajo cooperativo los niños se abrirán a la posibilidad de ser agentes capaces de intercambiar ideas, habilidades y esfuerzos

para lograr una meta en común. Así, que si esto se trabaja e inculca en este rango de edad el niño paulatinamente descubrirá la alegría y satisfacción de trabajar conjuntamente donde aprenderá a tener en cuenta los puntos de vista de los otros. Con base en esta afirmación de Garibay (1988), durante las clases realizadas en el Jardín Un Nuevo Horizonte, el trabajo cooperativo se hace evidente a través de la participación activa de los estudiantes donde todos tienen la oportunidad de aportar ideas en cuanto a las actividades y productos siendo ellos mismos los protagonistas de su propio aprendizaje. A continuación se encuentran algunas muestras tomadas de las clases que evidencian esta categoría y el protagonismo de los niños mediante el trabajo cooperativo.

Se presentó un trabajo organizado y cooperativo donde todos participaron sintiéndose importantes por ser indagados frente a lo que les interesaba aprender, lo cual incrementa su autoestima y posibilidad de tener una buena disposición para realizar un trabajo por proyectos significativo. (D.P. Sep.03, 2010, p.1)

En consecuencia, la muestra del diario del profesor previamente mostrada, evidencia esta tercera categoría: los niños protagonistas de su propio aprendizaje, ya que durante la primera clase, donde el aspecto más importante era la participación de los niños para establecer las temáticas a trabajar a lo largo del trabajo por proyectos, los niños mostraron un gran interés por participar siendo ellos mismos los protagonistas de la clase, ya que cada idea que cada niño daba se colocaba en el tablero y entre todos los otros niños la apoyaban. Esto significa que hubo un trabajo cooperativo donde todos aportaron ideas para iniciar con el objetivo de esta investigación: implementar el trabajo por proyectos en los niños de transición del Jardín Un Nuevo Horizonte para la aproximación al aprendizaje de inglés.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el concepto de trabajo en grupo se fue reforzando a medida que las clases transcurrían, ya que al principio los niños no mostraban un interés en hacer actividades grupales, sino que preferían trabajar individualmente; por lo tanto, yo como profesora tuve que motivar a los niños a trabajar en grupo con la idea de dar un premio al grupo que más trabajara sin pelear y siendo compañeristas, motivándolos a alcanzar una meta en común. Esto se evidencia con la transcripción del video filmado a lo largo de la clase seis donde se presento un trabajo en grupo en el cual los niños debían hacer un producto: un cuento sobre las actividades que hacían con los papas, así que cada niño tenía una hoja y al unir las formaban el cuento, ellos debían decorarlo y entregármelo. Al principio los niños no mostraban un interés por hacer el trabajo grupal, sino individual; sin embargo, al darse cuenta de la importancia de trabajar en grupo para lograr conseguir el premio si lograban la meta, terminar el cuento entre todos, decidieron trabajar activamente aportando ideas y decorando el cuento para entregármelo. De esta manera, acá se evidencia el protagonismo de su propio aprendizaje dentro del trabajo cooperativo, no solo al momento de hacer su trabajo sino también al momento de prestarse los materiales. A continuación se evidencia la categoría mencionada a través de la transcripción del video filmado durante la clase:

Teacher: les voy a repartir a cada uno hojita del libro que deben hacer en grupo. La idea es que cada uno va a tener una hojita diferente y luego las unimos y hacemos el libro.

Ninos: noooo... yo quiero esta... yo quiero esta (desorden... los niños no quieren trabajar en grupo)

Teacher: la idea es en grupo. Voy a escribir en el tablero los nombres de los miembros de cada grupo y a cada grupo le daré una estrella.

Niños: siiii.. pero yo quiero dibujar esta... yo esta...

Teacher: niños es por grupo, debemos trabajar en grupo yo les doy el grupo de hojitas y ustedes escogen y luego me deben entregar el mismo grupo de hojitas ya coloreado para hacer el librito (luego hice la misma explicación grupo por grupo).

El grupo que primero me entregue bien organizado y yo lo vea trabajar cooperativamente sin pelear gana. Los niños se organizan por grupos y empiezan a trabajar. Al final de la clase todos me entregan sus hojitas y ganan un premio por grupo: dulces.

Niños; nosotros... nosotros.

(los niños comienzan a trabajar activamente y al final todos me entregan las hojas y yo les ayudo a armar el librito). (T.V. Sep.28, 2010, p.1-2)

Esta categoría también puede ser evidenciada con el producto realizado al final de la clase seis que se mostrara a continuación, donde, como fue mencionado anteriormente, los niños debían hacer un cuento en grupo:



(Producto No. 6, Sept. 09, 2010)

En consecuencia, a lo largo del desarrollo de las clases se hizo evidente que los niños si pueden trabajar en grupo desde que estén motivados y juntos tengan un objetivo en común, teniendo en cuenta que el trabajo cooperativo no sólo abarca el desarrollo de una actividad en grupo sino también compartir y ayudarse entre todos. Esto también se evidencia en la transcripción del video filmado durante la clase seis en la cual la dimensión afectiva juega un papel muy importante, ya que la expresión de mi afecto,

como su profesora, hacia ellos fue muy importante, ya que cada vez que se prestaban objetos y le colaboraban a un compañerito se me acercaban y me decían que los abrazara y besara porque habían sido compañeristas. Según Garibay (2008), la manifestación de sentimientos y estado de ánimo del niño, como: alegría, miedo, cariño, rechazo, agrado, desagrado, deseo y fantasía, entre otros, forman su autoconcepto y autoestima los cuales se determinan por la calidad de las relaciones que establece con las personas que constituyen su medio social. A continuación se encuentra la transcripción del video número seis donde se evidencia lo mencionado anteriormente:

Teacher: le voy a dar un abrazo al niño que más comparta.

Niños: Teacher yo estoy compartiendo con Camila. Y yo con esteban. Y yo con David.

Teacher: se ganaron un beso y un abrazo por compartir. (Los niños se acercan a abrazarme y besarme)

(los niños continúan haciendo la actividad y me entregan la casa, como premio reciben una gelatina). (T.V. Sep.28, 2010, p.3)

Del mismo modo, el diario del profesor de la clase número siete que se muestra a continuación, se evidencia que la dimensión afectiva juega un papel muy importante en el trabajo cooperativo donde los niños deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje:

En esta clase, también se manejo con un alto nivel significativo la cooperación y el compañerismo demostrando así que este grupo de niños si pueden trabajar en grupo siempre y cuando haya una motivación afectiva. (D.P. Oct. 04, 2010, p.1)

Por otra parte, es importante resaltar que a lo largo de las clases algunos niños al querer ser los protagonistas de la clase mostraban un interés por saber la lengua extranjera mediante la imitación de la misma, es decir, algunos niños tienden a imitar los fonemas de la lengua extranjera después de escucharme hablar o de lo que ellos posiblemente escuchan a diario en la televisión. A continuación se despliegan unas

muestras de ello tomadas del diario del profesor y la transcripción de video de la clase numero tres:

Me llamo mucho la atención un niño que apenas me vio entrar empezó a simular hablar ingles. (D.P. Sep.14, 2010, p.1)

A continuación la transcripción de video mencionada anteriormente.

Ninos 1: (simulando hablar inglés en el momento en que me vio) gr ra youte wc bla bla.... (T.V. Sep.14, 2010, p.1)

Nino 1: me mira y empieza a simular hablar inglés. (T.V. Sep.14, 2010, p.2)

En conclusión, las tres categorías mencionadas a lo largo de este documento dan respuesta al interrogante planteado en esta investigación, ¿Cómo puede contribuir el trabajo por proyectos pedagógicos de aula para la aproximación al aprendizaje del inglés en estudiantes entre 5 y 6 años de edad del Jardín Un Nuevo Horizonte?, ya que, en primer lugar, el interés por aprender a partir de inquietudes es un aspecto fundamental para el desarrollo del trabajo por proyectos, puesto que, según Legutke y Thomas (1991), el estudiante se ve involucrado dentro en un trabajo experiencial que se lleva a cabo a través de un proceso de discusión, experimentación, reflexión y aplicación que enriquece su proceso de aprendizaje debido a que el proyecto parte del propio interés del estudiante y sus inquietudes. En segundo lugar, la construcción de conocimiento a través de la práctica, ya que el estudiante, según Legutke y Thomas (1991), al ser el protagonista del proyecto de aula descubre sus fortalezas, intereses y debilidades a través de un proceso cognitivo en el cual se involucran sus sentimientos y sus habilidades artísticas que se evidencian a través de un producto. Además, según Duckworth (1972), el trabajo por proyectos logra que los niños trabajen significativamente en todos aquellos problemas que ellos mismos inventan,

los cuales les supone un maravilloso interrogante, generando que establezcan relaciones entre los objetos y situaciones, percatándose de sus diferencias y semejanzas. Los problemas inventados por los propios niños les llevan invariablemente a la construcción de relaciones. Finalmente, en tercer lugar los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo, ya que según Legutke y Thomas (1991), el éxito del proyecto depende de los miembros del grupo y de su trabajo cooperativo al organizarlo, ya que son ellos mismos los que monitorean los resultados de su aprendizaje, se responsabilizan y resuelven sus dificultades en dinámicas de grupo. De esta manera, en el jardín Un Nuevo Horizonte, los niños aprendieron la importancia del trabajo cooperativo. De esta manera, se afirma lo que establece Piaget (1972) el niño se hizo cada vez más autónomo dentro del contexto escolar respetando los sentimientos y los derechos de los demás, y empezar a cooperar, ya que según Piaget (1972), la consideración del punto de vista de la otra persona va a provocar el desarrollo moral, social e intelectual del niño.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación conllevó al logro satisfactorio de los objetivos establecidos al inicio, además de una satisfacción personal muy significativa como docente investigadora. A continuación, se establecen las conclusiones de este trabajo de investigación:

- A través del trabajo por proyectos se logró el aprendizaje inicial de inglés como lengua extranjera en niños entre 5 y 6 años de edad del Jardín Infantil Un Nuevo Horizonte haciendo a los niños los protagonistas de su aprendizaje mediante la generación de inquietudes, interés por aprender la lengua y la búsqueda continua del desarrollo de sus habilidades teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo en primera infancia.
- Se lograron identificar los diferentes aspectos que influyen en el aprendizaje de inglés en la población estudiada, los cuales son: el contexto, la identidad personal, la pertenencia al grupo, la familia y sus costumbres, la expresión de afectos, y el sentido de la cooperación. Estos aspectos se analizaron partiendo de las dimensiones del desarrollo del niño y las vivencias a lo largo del desarrollo del proyecto.
- Se analizó el rol del trabajo por proyectos mediante la implementación del mismo la cual se logro de manera exitosa, ya que durante el desarrollo del proyecto se lograron identificar tres categorías que evidencian como se puede implementar el trabajo por proyectos como una estrategia para la aproximación al aprendizaje de inglés en la población estudiada, las cuales son: el interés por aprender a partir

de inquietudes, la construcción de conocimiento a través de la práctica, y los niños protagonistas de su propio aprendizaje mediante el trabajo cooperativo.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

A medida que transcurre el tiempo la vida institucional va exigiendo más investigaciones en el campo educativo que van generando importantes cambios que deben ser aceptados para el buen desarrollo social de la humanidad. En consecuencia, uno de esos cambios que se ha visto es la necesidad de aprender inglés como herramienta para la continuación de un desarrollo social significativo donde las personas tengan mayores oportunidades para así labrar un mejor futuro para las futuras generaciones. De esta manera, la enseñanza de inglés en preescolar se ha convertido en un factor fundamental para el logro de los objetivos actuales, ya que es en esta etapa donde se abren las bases para la continuación del aprendizaje de inglés a lo largo de la vida. Por lo tanto, como próxima licenciada en lenguas modernas, considero que el trabajo por proyecto es una excelente metodología para ser aplicada en este rango e edad, ya que ésta brinda a los niños la oportunidad de protagonistas de su propio aprendizaje, pues partiendo de sus intereses se crea un proyecto que los motiva constantemente, desarrolla sus habilidades, generándoles inquietudes, entre otros, aspectos que proporcionan e el niño un amor por aprender y continuar con su aprendizaje.

Finalmente, en cuanto al mejoramiento de la educación en Colombia, considero importante que se deben tener en cuenta dos conductas a seguir para contribuir al mismo desde el campo del lenguaje:

- No ignorar los logros profesionales e indagarnos a nosotros mismos sobre cuáles son los obstáculos que nos impiden trabajar como deseamos dentro del campo pedagógico, para así profundizar y lograr superar cualquier obstáculo.
- Tomar logros y obstáculos como referencia para seguir adelante con nuestra profesión como docentes de lenguas modernas tendiendo como definición que nuestra profesión es un servicio que prestamos con amor para el progreso de nuestra sociedad forjando el futuro de nuestros niños.

Es importante tener en cuenta que como docentes debemos buscar el desarrollo progresivo de nuestro país a través de innovaciones educativas partiendo de una constante actualización frente a los cambios que presenta el mundo y la sociedad.

FUTURAS INVESTIGACIONES

Este trabajo de investigación abre grandes pautas para continuar indagando sobre las diferentes metodologías para la enseñanza/aprendizaje de inglés en preescolar específicamente en transición en poblaciones de estratos 1 y 2 en Bogotá. En consecuencia, como autora de este trabajo de investigación considero importante para futuras investigaciones lo siguiente:

- Investigar sobre diferentes estrategias que mejoren la interacción comunicativa en el aprendizaje esperado por parte de los niños.
- Hacer un análisis sobre las ventajas y desventajas de los métodos de enseñanza de inglés a nivel preescolar para así mejorar la calidad de educación que se imparte a los niños buscando el método más apropiado teniendo en cuenta el contexto de los mismos.
- Investigar sobre la creación de diferentes materiales que se pueden utilizar para la enseñanza de inglés a niños de preescolar con el fin de proporcionarles interés por el mismo y un aprendizaje significativo.
- Realizar más investigaciones sobre la contribución del trabajo por proyectos de aula para la enseñanza de inglés en diferentes rangos de edad y contextos educativos, por ser esta una excelente metodología que hace a los estudiantes ser protagonistas de su propio aprendizaje.

En conclusión, este trabajo de investigación aporta a la continuación de futuras investigaciones en el campo pedagógico para el mejoramiento de la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFIA

Hernandez Sampieri; Fernandez Collado; Baptista Lucio. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mc Graw Hill, 4ª ed.

Burns A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press. Australia.

Cerola Gutiérrez, (1999) *Cómo elaborar proyectos*. Mesa Redonda Magisterio. Colombia.

Brown, D (1994). *Teaching By Principles*. An Interactive Approach. United States. Prentice Hall.

Crookes, G. (1993) *Action Research for second Language Teachers: Going beyond teacher research*. En: Applied Linguistics Vol.14. N.2

Elliot, J (1994). *El Cambio educativo desde la Investigación-acción*. Morata. Madrid,.

Elliot, J. (1990). *La Investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.

Ellis, R. (1994). *The Study Of Second Language Acquisition*. Oxford University Press

Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning And Teaching*. Cambridge University Press.

Phillips, D. Burwood, S (1999). *Projects With Young Learners*. Oxford University Press. Hong Kong.

Fried-Booth, D (1990). *Project Work*. Oxford University Press.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115.

Berger, Kathleen Stassen; Thompson, Ross A. (1995). *El desarrollo de la persona desde la Niñez a la Adolescencia*. Editorial Médica, Panamericana, 4ª ed.

Papallia, D.E. y Wendkos Olds. (1992) S.: “*Psicología del Desarrollo*”, McGraw Hill, Ediciones, México. Cap 1 Introducción a la Psicología Evolutiva.

Faw, T. (1981). *Psicología del niño*. México: Mc Graw Hill.

Flavell, John : “La Psicología Evolutiva de Jean Piaget”. Editorial Paidós.

Ginsburg, H. y Oppen, Silvia. (1982). "Piaget y la teoría del desarrollo intelectual". México: Prentice-Hall

Rincon, L. (2000). *Diseño de un programa de idiomas (Syllabus) para el club de inglés del Colegio Menorah*. Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Lenguas. Bogotá.

Lorduy, C. (2003). *El trabajo por proyectos como una estrategia para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera en niños entre 10 y 12 años*. Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Lenguas. Bogotá.

Martines, V. (2008). *Investigación documental: métodos de enseñanza del inglés como segunda lengua en niño de nivel preescolar*. Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Lenguas. Bogotá.

Sánchez Naranjo, J. (2002) "Project Work: an interactive strategy". Revista CALT. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, Bogota

Starico de Accomo, M. (1999) *Los proyectos en el aula*. Hacia Un Aprendizaje Significativo En Una Escuela Para La Diversidad. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina

Vale, D.;Feunteon, A. (1995) *Teaching Children English*. A Training Course For Teachers Of English To Children. Cambridge University Press. Australia.

Wittrock, M. (1997) *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Paidós. España.

Internet:

Lopez, G. (2007). Metodología por proyectos de aula en clase. Proyectos. Disponible en: http://www.nuestraldea.com/niño_ología_proyecto.html

Inmaculada, M. (2006). Aprender con Proyectos de Trabajo en Educación Infantil. Disponible en: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=85

Garibay, K. (1988). CERIL. Desarrollo del niño. Disponible en: http://ceril.cl/P5_Desarro_nino.htm