

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DE PÁRVULOS



CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN INGLÉS EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN LA COMUNA DE CONCEPCIÓN

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

PROFESOR GUÍA: MARÍA EUGENIA SOTO MUÑOZ

**ESTUDIANTES: NATALIA ANDRADE TRONCOSO
CAMILA FLETCHER MOLINA
LESLY GUTIÉRREZ VENEGAS
FIORELLA RUGGERI RAGLIANTI**

CONCEPCIÓN, DICIEMBRE DE 2017

Agradecimientos

El proceso de elaboración de la tesis fue un trabajo de investigación constante, con dedicación, compromiso y responsabilidad por parte de las investigadoras. Consideramos que nuestro sacrificio se ve plasmado en el presente estudio, teniendo en consideración el trabajo en equipo y respeto por cada una de nosotras.

Agradecemos profundamente y dedicamos, con mucho cariño y amor, este trabajo a nuestra profesora guía, María Eugenia Soto Muñoz, ya que nos brindó su apoyo pedagógico y emocional durante todo el proceso. Junto a lo anterior, nos orientó y exigió lo justo y necesario para poder cumplir las metas propuestas.

Nos sentimos plenamente orgullosas del equipo de tesis que formamos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

Tabla de Contenidos

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del Problema.....	11
1.2 Objetivo General.....	12
1.3 Objetivos Específicos.....	12
1.4 Hipótesis de la investigación.....	13
1.5 Impacto del problema de investigación	13
1.6 Justificación.....	13
<i>1.6.1 Desarrollo del lenguaje.....</i>	<i>13</i>
<i>1.6.2 Importancia de aprender una segunda lengua desde la primera infancia.....</i>	<i>14</i>
<i>1.6.3 Importancia de incrementar el vocabulario de una segunda lengua.....</i>	<i>15</i>
<i>1.6.4 Importancia del uso de estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de vocabulario en Primer Ciclo.....</i>	<i>16</i>

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Delimitación Terminológica	20
<i>2.1.1 Segunda lengua y lengua extranjera.....</i>	<i>20</i>
<i>2.1.2 Aprendizaje y adquisición de una lengua.....</i>	<i>20</i>
2.2 Contexto Nacional.....	21
<i>2.2.1 Marco Nacional.....</i>	<i>21</i>
<i>2.2.2 Currículum Nacional.....</i>	<i>22</i>
<i>2.2.3 Enseñanza del Inglés en Educación Parvularia en Chile</i>	<i>22</i>
2.3 El niño/a de 0 a 3 años.....	24
<i>2.3.1 Aprendizaje del niño de 0 a 3 años</i>	<i>24</i>
2.3.2 Desarrollo y adquisición del lenguaje en niños de 0 a 3 años.....	27
2.4 Teorías del Aprendizaje	29
<i>2.4.1 Teoría del desarrollo socio-cultural</i>	<i>29</i>
<i>2.4.2 Teoría del aprendizaje basada en el andamiaje</i>	<i>29</i>
<i>2.4.3 Teoría Cognitiva</i>	<i>30</i>
<i>2.4.4 Teoría de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua</i>	<i>31</i>
2.5 Enfoques de aprendizaje de una segunda lengua.....	33
<i>2.5.1 Enfoque Tradicional.....</i>	<i>33</i>

2.5.2 Enfoque Humanista	34
2.5.3 Enfoque Comunicativo	34
2.6 Programas de enseñanza según el objetivo	35
2.6.1 Programas de transición o compensación	35
2.6.2 Programas de enriquecimiento	36
2.6.3 Programas de mantenimiento	36
2.7 Métodos de Aprendizaje.....	36
2.7.1 Método Silencioso	37
2.7.2 Método Sugestopedia	37
2.7.3 Método de Respuesta Física Total (TPR).....	38
2.8 Adquisición de vocabulario en inglés	39
2.8.1 Desarrollo de la adquisición de una segunda lengua	39
2.8.2 Beneficios de la adquisición de vocabulario.....	41
2.9 Estrategias didácticas para la enseñanza de una segunda lengua.....	43
2.9.1 Estrategias didácticas para la adquisición de vocabulario de una segunda lengua	43
2.9.2 Estrategias didácticas para enseñar inglés a niños y niñas pequeños	47
2.9.3 Progresión y proporcionalidad en el tiempo de exposición a la enseñanza de la segunda lengua.....	49
 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Enfoque de investigación.....	52
3.2 Método y diseño de investigación.....	53
3.3 Población y muestra del estudio	53
3.4 Recogida de información.....	54
3.4.1 Técnica de investigación	54
3.4.2 Instrumento de investigación	54
3.4.3 Procedimiento de recogida de información	55
3.5 Aproximación estadística	55
3.6 Validez y confiabilidad	55
3.6.1 Validez.....	55
3.6.2 Confiabilidad.....	55
3.7 Consideraciones éticas	56

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1 Análisis de la información.....	59
<i>4.1.1 Análisis dimensión sociodemográfica.....</i>	<i>59</i>
<i>4.1.2 Análisis dimensión gestión curricular.....</i>	<i>60</i>
<i>4.1.3 Análisis dimensión didáctica.....</i>	<i>62</i>
4.2 Conclusiones.....	69

Tabla de esquemas y figuras

<i>Esquema 1: Estadios del desarrollo según Piaget</i>	28
<i>Esquema 2: Desarrollo de la segunda lengua según edad</i>	31
<i>Figura 1: Institución de Egreso</i>	59
<i>Figura 2: Título Profesional</i>;Error! Marcador no definido.	9
<i>Figura 3: Rol del adulto</i>;Error! Marcador no definido.	0
<i>Figura 4: Rol del niño/a</i>	61
<i>Figura 5: ¿Qué vocabulario prioriza al momento de enseñar inglés?</i>	62
<i>Figura 6: Frecuencia de uso de criterios de planificación</i>	63
<i>Figura 7: Frecuencia de utilización de estrategias</i>	64
<i>Figura 7: Recursos utilizados por encuestada N°1</i>	64
<i>Figura 8: Recursos utilizados por encuestada N°2</i>	65
<i>Figura 9: Recursos utilizados por encuestada N°3</i>	65
<i>Figura 10: Recursos utilizados por encuestada N°4</i>	66
<i>Figura 11: Recursos utilizados por encuestada N°5</i>	66
<i>Figura 12: Recursos utilizados por encuestada N°6</i>	67
<i>Figura 13: Técnicas para evaluar la enseñanza de vocabulario</i>	67
<i>Figura 14: Periodicidad de evaluación sumativa</i>	68

Apéndices

APÉNDICE A.....8;Error! Marcador no definido.

Consentimientos Informados

APÉNDICE C82

Cuestionarios aplicados

Resumen

El principal objetivo de este estudio es analizar las características que posee la enseñanza de vocabulario en inglés en niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia para conocer la forma en que se imparte esta segunda lengua en la principal comuna de la Provincia de Concepción. La investigación se sustenta bajo un enfoque cuantitativo y, dadas las características de la pregunta de investigación, el estudio se sostiene bajo el método exploratorio. Entre los resultados de este estudio se encuentran las principales estrategias utilizadas para impartir la enseñanza del inglés, la frecuencia de uso de los recursos, el rol que debe cumplir el adulto responsable y, el niño y niña. Junto a lo anterior, se presenta un análisis crítico de lo explicitado por los diferentes jardines y lo que los referentes teóricos plantean acerca de la adquisición de una segunda lengua, además de cómo debiese ser el proceso educativo según las características de aprendizaje de un niño/a menor de tres años. En base a los hallazgos en el estudio, es posible concluir que, existen incoherencias en las respuestas otorgadas por una misma persona, en relación al sustento teórico y lo implementado en aula en base a la enseñanza de una segunda lengua. Junto a lo anterior, se evidencia un desconocimiento acerca de los referentes teóricos. Finalmente, se concluye que no existe un marco regulatorio que oriente la enseñanza de una segunda lengua en Primer Ciclo de Educación Parvularia, generando propuestas educativas sin lineamientos mínimos de cómo llevar a cabo ésta enseñanza.

Introducción

Esta es una investigación de tipo cuantitativa, que tiene por objetivo analizar las características que posee la enseñanza de vocabulario en inglés en niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia, en la principal comuna de la Provincia de Concepción. Los datos se obtuvieron a partir de cuestionarios entregados en seis jardines infantiles particulares empadronados por JUNJI, que imparten actualmente inglés. El foco de la investigación fue la persona a cargo de la enseñanza de la segunda lengua, ya que, ella/él es quien tiene a su cargo la responsabilidad de enseñar vocabulario en inglés. Por otro lado, desde la explicitación de su quehacer pedagógico fue posible analizar curricular y didácticamente la enseñanza del inglés.

Actualmente, no existe información acerca de cómo se está realizando el proceso educativo en niños y niñas menores de 3 años en cuanto a la adquisición de un segundo idioma, por lo tanto, este estudio es de carácter exploratorio, siendo necesario generar un contraste entre la escasa información bibliográfica encontrada a nivel país y lo que ocurre actualmente en Primer Ciclo de Educación Parvularia en Chile.

Este trabajo presenta los siguientes capítulos:

En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, en el cual se da a conocer la relevancia y los objetivos de este estudio, la hipótesis, el impacto de la investigación y su justificación.

En el capítulo II se presenta el marco teórico, donde se encuentra la información bibliográfica que fundamenta y sustenta teóricamente los planteamientos de la problemática planteada.

En el capítulo III se presenta el marco metodológico, en el cual se aborda el enfoque de la investigación, el método y diseño, la población y muestra del estudio, el instrumento, técnica, procedimiento de investigación, aproximaciones estadísticas, validez y, por último, consideraciones éticas.

Finalmente, en el capítulo IV se presenta el análisis y las conclusiones, las cuales surgen a partir del contraste realizado entre la información adquirida y la bibliografía. Se incluyen también gráficos, en los cuales se sintetiza y analiza la información recogida en los cuestionarios.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes del Problema

En vistas de la globalización que ha ido en aumento desde la segunda mitad del Siglo XX, existe la necesidad de comunicación entre varias culturas, siendo relevante el manejo del inglés como lengua extranjera e idioma principal de comunicación en el mundo. Comprender y hablar el idioma inglés, no solo aporta al desarrollo de Chile, sino también al desarrollo personal de sus ciudadanos. En el decreto de ley N°3166 del año 1980, el Ministerio de Educación plantea que “tener manejo en el idioma inglés puede aportar y promover mejores posibilidades en cuanto al acceso a empleos, becas, negocios de exportación e importación, acceder a información, entre otros” (p. 2).

Atendiendo la importancia de lo ya mencionado, el año 2003 el Ministerio de Educación lanzó el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), con el objetivo de diseñar una política pública, estableciendo un liderazgo técnico para aumentar la disponibilidad, mejorar la calidad y fortalecer el aprendizaje del idioma inglés en alumnos de enseñanza básica y media. Sin embargo, aun cuando el Ministerio de Educación reconoce la importancia de enseñar una lengua extranjera, en nuestro país no existe una propuesta concreta y explícita que avale la enseñanza del inglés desde temprana edad, es decir, desde Educación Parvularia. A pesar de lo anterior, en Chile existen diversos establecimientos, ya sean privados, subvencionados o municipales que sí cuentan con un proyecto educativo vinculado a la enseñanza del inglés desde la Educación Parvularia, orientado según su proyecto educativo institucional y énfasis curricular.

En relación al desarrollo del lenguaje en Primer Ciclo (niños y niñas de 0 a 3 años), Rojas (1998) señala que hablar regularmente a los bebés durante el primer año de vida tiene un profundo efecto positivo en el desarrollo de su cerebro y de su aptitud para aprender. El número de palabras dirigidas a los niños y niñas al día, constituye el estímulo más poderoso para agudizar la inteligencia y avivar la capacidad de razonar, de resolver problemas y de relacionarse con los demás. Por lo que, cuantos más vocablos por hora escuche el pequeño, mayor será la adquisición de vocabulario.

Los cimientos del pensamiento racional se establecen en los primeros meses de existencia, mucho antes de que el bebé muestre signo alguno de distinguir entre una idea abstracta y un objeto concreto. Si bien lo citado anteriormente hace referencia a la lengua nativa, tal y como lo señala Bikandi (2000), en esas primeras edades, los mecanismos y

estrategias utilizados en la adquisición de la L1, recientemente experimentados y puestos en práctica, parecen facilitar el trabajo de aprendizaje de una L2. La adquisición inicial de vocabulario de la segunda lengua, servirá de base para una ampliación posterior en la que el segundo idioma pasará a jugar un rol activo. Según lo anterior, se considera que los niños y niñas de primer ciclo inician la adquisición de vocabulario de una segunda lengua, con el fin de ir desarrollando habilidades relacionadas a lo fonológico y a la comprensión auditiva.

En base a lo anterior, desde la postura que adoptan las investigadoras de este seminario, se considera necesario indagar y analizar las características que posee la enseñanza de vocabulario en inglés en Primer Ciclo en las Salas Cunas y Jardines Infantiles, ya que, desarrollando la adquisición de vocabulario, existe una mayor comprensión lectora y auditiva, lo que significa un beneficio a largo plazo en la segunda lengua.

A raíz de lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué características tiene la enseñanza de vocabulario en inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia en la comuna de Concepción?

1.2 Objetivo General

Analizar las características que posee la enseñanza de vocabulario en inglés en niños y niñas de 0 a 3 años, para conocer la forma en que se imparte esta segunda lengua en Primer Ciclo de Educación Parvularia, en la principal comuna de la Provincia de Concepción.

1.3 Objetivos Específicos

1. Cuantificar las Salas Cunas y Jardines Infantiles particulares empadronados por JUNJI que enseñen inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia.
2. Especificar las características sociodemográficas y el rol que declaran las profesionales que enseñan inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia.
3. Analizar las características de la dimensión curricular y didáctica declaradas en la enseñanza del inglés.

1.4 Hipótesis de la investigación

La enseñanza de vocabulario en inglés en Primer Ciclo es pertinente a las características de los niños y niñas y diversa en cuanto a la modalidad adoptada por los distintos Jardines Infantiles y Salas Cunas.

1.5 Impacto del problema de investigación

Por un lado, considerando la escasez de estudios vinculados a la enseñanza de vocabulario en inglés en el nivel de Educación Parvularia en Chile, especialmente en niños y niñas de 0 a 3 años, la presente investigación aportará con un estudio actualizado enfocado en este tema. Junto a lo anterior, se espera entregar información actualizada sobre cómo ocurre la enseñanza de vocabulario en inglés en la comuna de Concepción, con el fin de describir qué sucede actualmente en ésta área, en los establecimientos que han decidido impartir la enseñanza del inglés en Primer Ciclo.

1.6 Justificación

1.6.1 Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje de los niños y niñas comienza desde la etapa intrauterina y desde el momento en que llegan al mundo, éste se va perfeccionando de forma gradual. En relación al desarrollo del lenguaje en los niños y niñas de 0 a 3 años, Bigas & Correig (2001) señalan que el significado que el pequeño/a otorga a las primeras palabras es idiosincrásico porque se halla ligado a su propia experiencia en un contexto, y por lo tanto, el significado que le otorga a la palabra va presentando diferencias a medida que crece. Junto a esto, es importante señalar la importancia de las interacciones que realice el niño con su entorno, ya que según Miretti (1999), entre el nacimiento y los tres años, “el niño estaría en condiciones de adquirir palabras a través de su exploración y relación con el medio según la estimulación sensorial recibida y la ejercitación de los grados vinculares” (p.23).

La interacción verbal entre un adulto y los niños/as, específicamente durante su primer año de vida, influye en el desarrollo de su lenguaje futuro. Murado (2010) plantea que durante el primer año de vida, la capacidad del niño para comprender el habla adulta referida al contexto compartido, es mucho mayor que su capacidad de expresión. De hecho, suele

entender mucho más de lo que los adultos suponen y, en algunos casos, mucho más de lo que demuestra.

Durante el segundo año de vida la incorporación de nuevas palabras se realiza lentamente pero, a partir de los 20-24 meses, el proceso se acelera y el léxico crece rápidamente. La necesidad de comunicarse, de participar en contextos de actividad compartida significativos para él, lleva un aumento progresivo de vocabulario, incorporando palabras con valor referencial que antes eran denotadas a través de gestos. Las primeras construcciones sintácticas se relacionan con la capacidad creciente del niño para reconocer el lenguaje como el instrumento ideal para la comunicación (Bigas & Correig, 2001). A su vez, las mismas autoras señalan que a los tres años de vida, “sus experiencias de comunicación se enriquecen y, por lo tanto, su conocimiento del lenguaje, le permite poder expresar y negociar intenciones, deseos y medios. El lenguaje acompaña su actuación en el medio, el niño habla mientras juega, investiga o experimenta” (p.37).

Finalmente, teniendo presente que las diferencias individuales en el proceso de adquisición del lenguaje se deben a diferencias en los estilos comunicativos y, especialmente, al input lingüístico (modelo de lenguaje y experiencias de comunicación) que le ofrece su contexto de desarrollo, en este estudio se considera necesario indagar si es que las estrategias utilizadas para la enseñanza de vocabulario en inglés son apropiadas con la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño y niña de 0 a 3 años. Rojas (2011) señala que el lenguaje evoluciona en la medida en que se desarrolla el conocimiento pero esta evolución se da a través de una interacción social activa y un ambiente de ayuda y de apoyo tanto en el desarrollo del conocimiento como de lenguaje, por lo tanto, la adquisición del lenguaje depende del desarrollo integral de ámbitos biológicos y sociales.

1.6.2 Importancia de aprender una segunda lengua desde la primera infancia

Rosselli (2002), explicita que “la producción del lenguaje verbal se inicia de manera gradual, especialmente entre los dos y tres años de vida” (p. 36). Junto a esto, Baker (1997), explicita que “los niños que aprenden una segunda lengua en la infancia, tienden a lograr niveles de competencias mayores que las que empiezan después de la niñez” (p.118). Esto no quiere decir que un adulto no sea capaz de aprender una segunda lengua, o no pueda convertirse en bilingüe, sin embargo, se ha demostrado que entre más temprana sea la exposición al nuevo idioma, mayor será la actitud del niño y niña para interiorizarla. Aún

más, el mismo autor señala que “al parecer, los niños aprenden el sistema fonético y la gramática de una nueva lengua con más facilidad que los adultos” (p.125). Por lo tanto, debido a la gran plasticidad neural que hay en este periodo, es de suma importancia intervenir a temprana edad. Siguiendo la misma línea, los niños podrán adquirir una mayor competencia de una lengua extranjera a largo plazo, porque el aprendizaje se desarrolla de una manera inconsciente. Una de las ventajas que se presenta es la mejora en la pronunciación y entonación de la lengua.

Tal como plantean Navarro y Álvarez (2010), los niños comienzan a ver el lenguaje como un fenómeno en sí mismo, junto a percibir el lenguaje y los objetos que lo componen independientes unos de otros. Mercader (2001) señala que la enseñanza del inglés “contribuye al desarrollo y educación integral del niño, ya que favorece una mayor tolerancia hacia otras razas y culturas, desarrollan destrezas del propio lenguaje, fomenta la curiosidad y permite la comunicación y expresión en un idioma diferente al materno.” (p.73). A causa de lo anterior, el lenguaje se utiliza como transferencia de habilidades de una lengua a otra experiencia de aprendizaje, ya que el conocimiento de una lengua extranjera facilita el estudio de una segunda lengua extranjera (Cortina y Pesola, (1988), citado en Álvarez, 2010).

1.6.3 Importancia de incrementar el vocabulario de una segunda lengua

A lo largo del tiempo numerosas investigaciones han demostrado la importancia que tiene el aprendizaje de vocabulario en los más pequeños para el desarrollo de la habilidad de lectura y el éxito escolar (Wagner, Muse & Tannenbaum, 2007). Si bien existe información acerca de la importancia del desarrollo de vocabulario, ésta es insuficiente para llevar a cabo la transformación de este conocimiento a prácticas escolares efectivas para que los niños y niñas aprendan la habilidad señalada anteriormente.

El involucramiento en una segunda lengua y la complejidad de las palabras, implica que el desarrollo del vocabulario sea un proceso multifacético que presenta desafíos constantes durante la infancia, lo que se traduce a que los niños y niñas necesitan estar activamente comprometidos en el desarrollo de vocabulario. Según Jalongo & Sobolak (2011), “el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas pequeños es único en relación a que se estima que su vocabulario receptivo es usualmente cuatro veces mayor que su vocabulario

expresivo” (p.243), es por esto que, en primera instancia es importante entregar la mayor cantidad de estímulos lingüísticos auditivos.

Respecto al desarrollo del vocabulario, la naturaleza de las interacciones entre el educador y el niño y la forma en que se presente y refuerce el vocabulario, son fundamentales para el aprendizaje del niño (Penno, Wilkinson, & Moore, 2002). Por lo tanto, es importante que éste sea capaz de comprender el significado de una palabra, ya que existe la posibilidad de que, aun cuando los niños y niñas aparentemente conocen una palabra, la comprensión de ésta puede ser más bien superficial o insuficiente. Según lo anterior, en relación a lo que mencionan los mismos autores citados anteriormente, conocer el significado de una palabra implica saber qué representa ésta, además de comprender la red de conceptos que se relacionan a ella. Según Stahl & Nagy (2006), investigaciones han admitido la directa relación entre el manejo de vocabulario y la comprensión lectora. Así mismo, han señalado que el vocabulario y la gramática se desarrollan simultáneamente, afectando uno sobre otro. Así mismo, Richards & Renandya (2002) señalan que “el vocabulario es el componente fundamental para adquirir la competencia lingüística, además de proveer la base en cuanto a la comunicación, lectura, escritura y audición de una determinada lengua” (p.255).

Siguiendo la misma línea, Dionne (2003), señala que los niños y niñas que comienzan su etapa escolar con mayor conocimiento de vocabulario tienden a comprender de mejor manera los textos que leen y, al incrementar su comprensión lectora, el conocimiento de vocabulario se expande de manera constante. Lo contrario ocurre con los niños y niñas que comienzan su etapa escolar con un conocimiento limitado de vocabulario, ya que se produce un conflicto con la comprensión, además de limitarse el aumento de vocabulario.

1.6.4 Importancia del uso de estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de vocabulario en Primer Ciclo

Existen diversas estrategias que ayudan a que una nueva lengua sea más comprensible, las cuales también representan herramientas imprescindibles para la enseñanza de una segunda lengua. Las estrategias que usualmente se utilizan en los niveles de primer ciclo de Educación Parvularia incorporan el uso de canciones, juegos y cuentos. En relación a las canciones, Murado (2010), explicita que cuando cantamos se unen el lenguaje y la música, lo que facilita la memorización de los mensajes gracias al ritmo que se genera, respetando a

su vez los distintos estilos de aprendizaje. La repetición de rimas y canciones a lo largo de las diferentes sesiones, es fundamental para que los niños memoricen ritmos, vocabulario, pronunciación y estructuras lingüísticas. Junto a lo anterior, también señala que “en la edad infantil, los juegos son un recurso fundamental debido a su alto grado de motivación y porque sirven para adquirir la lengua de forma natural de la misma manera que un niño nativo lo haría” (p.47). Bigas & Correig (2001) plantean que “los cuentos son uno de los recursos narrativos y motivadores más importantes en la enseñanza del inglés en educación infantil, ya que, si estos relatos son apoyados de elementos visuales o gestuales, se facilita la comprensión de vocabulario en inglés.” (p.122). Finalmente, Martínez (2006), señala que el lenguaje gestual y corporal ayuda a que se comprenda mejor la información que se desea explicar, haciendo referencia a la mímica como una estrategia para la enseñanza de una segunda lengua.

Rodríguez (2004) realizó un estudio, el cual fue aplicado a un grupo de profesores de tres colegios rurales ubicados en la zona sur de España y se plantea que:

- 1) La estrategia más utilizada por los profesores es la mímica, la cual es principalmente utilizada para facilitar la comprensión de los términos, y en cuanto a esta se explicita que la utilización de la mímica y la dramatización de una manera tan destacada por parte del profesorado, en sus dinámicas de aula, produce la participación de los niños, estos van copiando sus gestos y perdiendo su vergüenza inicial, participando cada vez más gracias a la facilidad que tienen para ello. Así mismo, la mímica es fundamental para trabajar el vocabulario, su comprensión completa y el significado apoyando la expresión oral, evitando así la traducción y el uso de lengua materna, permitiendo incluso la utilización única de la segunda lengua sin dificultad en cuanto a la comprensión de las palabras.
- 2) La segunda estrategia más empleada son los pictogramas, los cuales facilitan la comprensión aclarando el significado de palabras que se entienden gracias al dibujo representado, evitando así la traducción. El aporte visual de esta estrategia es fundamental, más aún en esta etapa, ya que para un niño es importante poder visualizar para internalizar un concepto o en este caso una palabra y así se trabaja la implementación de vocabulario sin mayor dificultad.
- 3) En tercer lugar lo ocupan las actividades orales de repetición, dado que la repetición constituye la base para la memorización, tanto en esta etapa como en cursos superiores;

siendo este el método más factible para aprender vocabulario y expresiones, repitiendo de muchos modos y en numerosas ocasiones.

He aquí, justificaciones del por qué estas estrategias serían las más comunes, y las más usadas dentro del nivel. Siguiendo la misma línea, la enseñanza de vocabulario debería desarrollarse mediante una instrucción desafiante, lo que implica realizar preguntas, involucrar la repetición, la aclaración de conceptos, ofrecer ejemplos, además de proveer definiciones simples y concretas (Jalongo & Sobolak, 2010).

Capítulo II
Marco Teórico

2.1 Delimitación Terminológica

2.1.1 Segunda lengua y lengua extranjera

Oxford (1990) plantea que el idioma que se quiere aprender puede ser considerado como una segunda lengua o una lengua extranjera. El “versus” entre el concepto de una segunda lengua y lengua extranjera puede llegar a ser confuso, en algunos casos, para los docentes, estudiantes y sociedad en general. Por esta razón, en la presente investigación, se hace necesario esclarecer ambos conceptos. La diferencia entre aprender una segunda lengua y una lengua extranjera, es usualmente considerada según el contexto en el cual es aprendido y qué funciones sociales y comunicativas del lenguaje posee. Una segunda lengua tiene funciones sociales y comunicativas en el entorno donde es aprendido. En cambio, una lengua extranjera no posee funciones sociales ni comunicativas inmediatas en el entorno donde es aprendida, sino que es empleada para comunicar, fuera del contexto inmediato. Cual sea el concepto que se tome en cuenta, las diferencias entre ambos tienen implicaciones e influyen en la selección de estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua.

Según Saville-Troike (2006), una segunda lengua es, normalmente, “un idioma oficial o dominante dentro de la sociedad, el cual es necesario para la educación, empleo o algún otro propósito básico. Frecuentemente, es adquirido por un grupo pequeño de personas, quienes hablan otro idioma nativo” (p.4). Muñoz (2002) define segunda lengua como “la adquisición de un idioma no nativo, ya sea de una persona o de una comunidad, por lo tanto, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz” (p.112).

Por otro lado, una lengua extranjera es aquella que podría ser utilizada por aprendices que en su contexto social inmediato puedan utilizarlo durante futuros viajes u otra situación multicultural. También aquellos que estudien la lengua a través de un electivo o requerimiento curricular, pero no con una inmediata o necesaria aplicación práctica (Navarro, 2010).

2.1.2 Aprendizaje y adquisición de una lengua

Otros dos conceptos que se hace necesario esclarecer son aprendizaje y adquisición. Oxford (1990) señala que el concepto de aprendizaje de una lengua se refiere a un conocimiento consciente y explícito de las reglas del lenguaje y se lleva a cabo desde una instrucción formal. Por otro lado, la adquisición de una lengua ocurre de forma inconsciente

y espontánea, promueve una conversación fluida y surge a partir del uso del lenguaje de forma natural.

2.2 Contexto Nacional

2.2.1 Marco Nacional

El Ministerio de Educación (2001) señala en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), que la sociedad chilena está cambiando continuamente producto de la globalización y por ello, tal como lo mencionan Milán, Hernández & Hernández (2007), el contexto socioeducativo es cada vez más multicultural y plurilingüístico, lo cual requiere una respuesta efectiva de parte de los establecimientos educacionales en cuanto a la enseñanza de lenguas, formando personas que respondan a estos nuevos escenarios preparados a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus posibilidades y características personales. A su vez, los mismos autores especifican que los principales efectos positivos que conlleva el aprendizaje de otra lengua son la ampliación de horizontes, mejor comprensión de la relatividad de las cosas, aumento de la agilidad mental, enriquecimiento cultural y personal, tolerancia, respeto, mayor entendimiento y comprensión hacia otras lenguas y culturas, y el incremento de la posibilidad de comunicación y expresión del individuo.

En vista de la ya mencionada globalización, en un reciente estudio llevado a cabo por 'Education First' (2016), compañía internacional de enseñanza de idiomas, la cual evalúa el índice de dominio del inglés entre diversos países incluyendo a Chile, arrojó como resultado que el país quedó posicionado en el puesto N° 41 de entre 72 países que participaron de este estudio. En dicho estudio se mencionó que la clasificación de Chile era de un EF EPI: 50,10 lo cual lo posiciona en un nivel de aptitud bajo dentro de las clasificaciones que indican las tareas que sería capaz de hacer una persona que alcance determinado nivel. Dentro de estas tareas se encuentran: entender en una ciudad de habla inglesa (como turista), participar de prácticas rutinarias con colegas y comprender e-mails simples en el idioma Inglés. Si bien la evaluación dejó mal posicionado al país respecto al habla inglesa, es menester destacar que al analizar el nivel de dominio del inglés entre provincias y ciudades, quien alcanzó un mayor porcentaje fue la ciudad de Concepción, seguido por La Serena, Viña del Mar y Santiago.

2.2.2 Currículum Nacional

El Ministerio de Educación (2001) plantea en uno de sus objetivos en las BCEP que se debe “propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversas etnias, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades” (p. 23). Dentro del ámbito de comunicación el núcleo de Lenguaje Verbal, en uno de sus aprendizajes esperados para segundo ciclo, el N° 12 explicita “Comprender y expresar algunas palabras y frases básicas de otras lenguas contextualizadas en costumbres y prácticas que son de interés para los niños/as” (p. 62). En base a lo anterior, es de gran relevancia señalar que, éste es el único aprendizaje esperado que apunta al desarrollo de una lengua extranjera y es abordado sólo desde Segundo Ciclo, es decir desde los 3 a los 6 años. Lo anterior se podría contrastar con lo señalado dentro de la Propuesta Curricular del Idioma Extranjero Inglés para Educación Básica (2012), en el cual se destaca que dentro de los factores más importantes para dominar un idioma extranjero está la cantidad de tiempo expuesta a esta.

2.2.3 Enseñanza del Inglés en Educación Parvularia en Chile

Dada la importancia que se declara en las BCEP (2001), dentro de uno de sus aprendizajes esperados anteriormente señalados sobre el desarrollo de experiencias relacionadas a otras lenguas, cabe destacar que en los fundamentos y objetivos de la Propuesta Curricular del Idioma Extranjero Inglés para Educación Básica (2012) se señala que “el aprendizaje temprano del idioma permite mayor práctica y experiencias, lo que a un largo plazo produce mayor fluidez y efectividad” (p.1). Sin embargo, la enseñanza del inglés en el contexto nacional es obligatoria sólo desde el 5° año básico, presentando de forma explícita las propuestas curriculares de lo que sería la enseñanza del inglés en los niveles previos, entiéndase estos como primero a cuarto básico, dejando en incógnita lo estipulado para la Educación Parvularia.

Sumado a lo planteado en la Propuesta Currículum de 1° Básico, Álvarez (2010) señala que la importancia de estudiar una segunda lengua desde una edad temprana radica en que el cerebro del niño va estructurando diferentes nexos entre sus neuronas, lo que da lugar a la característica moldeable del cerebro. Es por esto que, si existe un proceso temprano de adquisición de una segunda lengua, no solo se aumentarán las conexiones neuronales sino

que también se podrá aprender el segundo idioma a un ritmo más rápido y con mayor facilidad (p. 252).

Al darle esta posibilidad de aprendizaje a los niños y niñas desde temprana edad, como señala Álvarez (2010), se favorece el desarrollo de diversas habilidades como el pensamiento crítico, la flexibilidad mental y la creatividad, además de entregarles una herramienta a futuro, tomando en cuenta que, actualmente, las personas bilingües tienen una mayor cantidad de oportunidades para desenvolverse, tanto personal como profesionalmente.

Conscientes de la importancia de la enseñanza del inglés desde una edad temprana, Fundación Educacional Oportunidad, la cual es una fundación educacional chilena sin fines de lucro, se ha hecho cargo de la implementación del inglés en nuestro país a través del programa de enseñanza de inglés ‘We Learn’, el cual tiene participación en escuelas públicas de las comunas de Paihuano y Vicuña en la Región de Coquimbo, y en Coinco, Región de O’Higgins. Este proyecto se encarga principalmente de reforzar la enseñanza del idioma inglés, en aquellos cursos en que todavía no es obligatoria y, que es cubierta por el sistema público, alcanzando en algunos casos a los niveles de transición en educación parvularia (pre-kínder y kínder). Esta labor involucra a profesores de inglés, educadores de párvulos y voluntarios de países angloparlantes que se costean a veces gran parte de sus gastos para venir a generar oportunidades en comunas rurales de nuestro país.

Considerando todo lo mencionado anteriormente se pretende explicitar que, desde el currículum nacional no existe una propuesta educativa de la enseñanza de una segunda lengua para niños y niñas de 0 a 3 años, a pesar de que sí existe una para la enseñanza básica. Lo anterior genera incongruencia con el planteamiento que se hace desde esta misma propuesta, donde a mayor exposición al idioma, existe mayor posibilidad de lograr avances a largo plazo, haciendo clara referencia a que mientras más temprana edad se encuentre expuesto el niño y niña al idioma extranjero, mayor será su comprensión y logro en la adquisición de la lengua extranjera.

2.3 El niño/a de 0 a 3 años

2.3.1 Aprendizaje del niño de 0 a 3 años

Brazelton y Greenspan (2005) explicitan que “la educación debe construirse sobre la comprensión de las diferencias individuales para respetar el modo en que cada niño aprende y se relaciona con los demás y con el mundo” (p.65). Esta comprensión de las diferencias individuales implica reconocer la forma en que los niños y niñas captan, comprenden, piensan, y responden ante una determinada información, tal cual, lo explicitan también las Bases Curriculares de Educación Parvularia en base al principio de singularidad:

Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios. (MINEDUC, 2001, p.17)

En este sentido, como primera idea se plantea evitar utilizar los test y las pruebas de inteligencias como primera herramienta para categorizar o etiquetar a los niños en los establecimientos, considerando que cada persona es un ser único, con capacidades y estilos de aprendizaje distintos, y estos tipos de instrumentos de evaluación solo miden capacidades cognitivas seleccionadas en un momento determinado, y no todos los tipos de inteligencias existentes.

Durante los primeros años de vida, la mayor parte del aprendizaje procede de las relaciones e interacciones con el medio, y he ahí la importancia de la comunicación en el proceso educativo. Según Brazelton & Greenspan (2005) desde muy pequeños, los niños aprenden a usar y leer señales que no se expresan con palabras, sino con expresiones faciales o lenguaje corporal, es decir, a través de la comunicación no verbal. Miretti (1999) explicita que, “entre el nacimiento y los tres años, estaría en condiciones de adquirir palabras a través de su exploración y relación con el medio, según la estimulación sensorial recibida y la ejercitación de los grados vinculares”. (p.23) y Rojas (2000), señala que a medida que aumenta la interacción social del individuo, aumenta su capacidad comunicativa, y junto a esto, explica que el habla está basada en algo que tiene que ver con el entorno inmediato,

que llama y fija la atención del niño, haciendo referencia principalmente a objetos presentes y distintivos de la acción, de tal manera, que el lenguaje empleado tiene un contexto real donde ilustrarse concretamente, lo que en la enseñanza del inglés se denomina “realia”. Curtain & Dahlberg (2016), plantean que desde los 24 meses los niños se encuentran en un período sensible en cuanto al desarrollo del lenguaje, ya que, interiorizan éste fácilmente y son expertos en imitar sonidos; presentan un corto período de atención, bastante apertura en cuanto a la repetición de actividades y juegos, y responden bien a experiencias concretas. Bonastre & Fusté (2007) explicitan que “explorar objetos es algo que los niños y niñas realizan de forma innata” (p.29), por lo tanto, desde esa curiosidad espontánea que poseen los niños y niñas de 0 a 3 años por conocer, se considera importante utilizar la exploración libre del contexto como medio de aprendizaje; y se reconoce la importancia de generar un ambiente que potencie las interacciones sociales entre los niños y niñas, como medio que favorece el proceso educativo.

Por otro lado, uno de los principios fundamentales de la Educación Parvularia es el juego, definido en las Bases Curriculares como:

El carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad. (MINEDUC, 2001, p.17)

Es por esto que, se considera al juego como la principal forma de aprender de los niños y niñas, junto a esto, Bonastre & Fusté (2007) han hecho una selección de los tipos de juegos que se desarrollan principalmente de los 0 a los 3 años, planteando que en casi todos los juegos, el cuerpo en movimiento, ya sea amplio o apenas perceptible, es el gran protagonista. A continuación se presenta la clasificación hecha por las autoras:

- Los juegos en el regazo o “de falda”: Se trata de juegos corporales acompañados de canciones infantiles, donde a través del contacto, el ritmo, y el sonido, se genera una complicidad, una relación íntima entre el bebé y el adulto. La expresión corporal y musical se funden en función de una misma intención, comunicarse.

- El juego sensorial: Corresponde al proceso de exploración y experimentación que vivencia el niño a través de los sentidos: vista, olfato, gusto, tacto y audición. Uno de los aspectos más interesantes de este juego, es que, la educadora no procura llevar la iniciativa de la experiencia, sino que, procura ofrecer el material en momentos tranquilos y observa cómo se realiza el proceso de juego en los bebés.
- Juego simbólico: Se caracteriza por la facilidad que adquieren los niños y niñas de representar mentalmente acciones. Desde su pensamiento sensorial – qué es esto- y posteriormente – qué puedo hacer con esto- llegan al pensamiento simbólico - ¿y si esto fuera aquello?- . Juegan a hacer como los mayores, o a plasmar con el juego emociones, retos, fantasías. En este tipo de juego, se comienzan a implementar los llamados juegos de rincones.
- El juego de construcciones: Se trata de juegos que facilitan la estructura del pensamiento y del lenguaje. Permiten que los niños y niñas puedan crear, construir, destruir para volver a construir.
- El juego al aire libre: El patio es principalmente un espacio que favorece el juego espontáneo de los niños y niñas, y hace posible el contacto con elementos naturales (siempre que los haya), facilita que el educador pueda observar cómo se desenvuelve el niño socialmente, y principalmente, permite explotar al máximo las habilidades motrices.

Tal como señala Decroly, 1965 (citado en Peralta, 1996), “únicamente cuando se tiene la certeza de que el niño posee un gran número de experiencias sensoriales y motrices, cuando ha adquirido personalmente una serie de conocimientos concretos y precisos, es cuando en realidad se puede pasar a la abstracción”.

Según Goldschmied & Jackson (2000), a medida que los niños y niñas adquieren movilidad, sienten una necesidad cada vez mayor de explorar y experimentar, que muchas veces se frustra y puede conducir a una idea negativa, por parte del adulto, de este grupo de edad. Es por esto que, se debe reconocer que el movimiento como capacidad innata del niño y niña en primer ciclo de educación parvularia, es una condición necesaria, para hacer más oportuno el aprendizaje.

Tomando en consideración los planteamientos anteriores, podemos concluir que el aspecto más influyente dentro del proceso educativo de los niños y niñas de 0 a 3 años, es el espacio, debido a que es en ese contexto donde el niño juega, explora y se relaciona. Quinto

(2010), señala que se debe prestar atención a los estilos comunicativos de cada niño y niña y preguntarse en particular si los espacios, tal y como están organizados, favorecen la participación. Junto a esto, explicita que “los espacios de la escuela infantil deben desarrollar la capacidad de exploración de la infancia y garantizar la posibilidad de una actitud activa, darle la oportunidad de probar y volver a probar, de descubrir, experimentar, construir, investigar, inventar” (p.142). En términos generales, las condiciones físicas y ambientales deben favorecer el desarrollo del juego, la exploración y el movimiento, para que se genere el aprendizaje.

2.3.2 Desarrollo y adquisición del lenguaje en niños de 0 a 3 años

Según Banfi (2010), “la adquisición de las palabras, sí debe ser memorizadas una a una por el niño, este proceso de aprendizaje posee etapas y estadios claramente definidos” (p. 23). Para esto, O’Grady (2005), describe que “inicialmente, el aprendizaje es lento y las nuevas palabras aparecen una por semana” (p.44). Junto a lo anterior, según lo planteado por Clark (1993), una vez que los niños han aprendido unas 50 palabras (alrededor de los 18 meses), el ritmo de aprendizaje se acelera y se produce lo que se denomina una explosión de vocabulario, que es un período durante el cual los niños aprenden una o dos palabras nuevas por día. Según Anglin (1993), “más adelante, entre los dos y seis años de edad, el proceso se acelera aún más y los niños aprenden alrededor de 10 palabras por día, alcanzando un vocabulario de 14.000 palabras a los 6 años” (p.131). Se puede añadir a esto que, Goldchmied & Jackson (2000), plantean que el primer vocabulario aumenta muy lentamente, pero una vez superado las diez palabras más o menos, el niño empieza a añadir otra nueva cada pocos días. Hacia el final de los dos años, muchos niños elaboran frases de tres o cuatro palabras y empiezan a aparecer las formas gramaticales. Por otro lado, Banfi (2010), plantea que, salvo en los casos en los que se presentan patologías específicas, todos los niños y niñas desarrollan una primera lengua de manera más o menos equivalente, siguiendo pasos similares en todos los casos, sin que medie o influya la intervención de un proceso de enseñanza formal, lo anterior, se puede ver plasmado en el siguiente esquema.

Esquema 2

Edad	La mayoría de los niños
0 – 1	<ul style="list-style-type: none"> - Comienzan a utilizar sus cuerdas vocales y órganos del aparato fonador para hacer ruidos y llorar (0 a 6 meses). - Comienzan a producir las primeras sílabas sin que estén asociadas a un significado particular (6 – 8 meses). - Producen sílabas que comienzan a estar asociadas a significados (8 – 12 meses).
1 – 2	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden comprender gran parte de lo que sus padres dicen. - Pueden pronunciar palabras simples. - Utilizan la reduplicación de sílabas (por ejemplo, ma-ma, da-da, ba-ba, etc.). - Comienzan a hilar más de una palabra, primeramente formulando “oraciones” de dos términos de alto contenido. Al oído adulto estas oraciones resultan “incorrectas”, sin embargo, demuestran un manejo sutil de las reglas de la lengua (por ej.: “rico leche”, queriendo decir “la leche está rica”). - Luego de esta etapa pasarán a la de lenguaje “telegráfico” que, como su nombre lo indica, se asemeja a la de los textos de telegramas (carece de inflexiones, artículos, etc.).
2 – 3	<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden mucho más lo que se dice a su alrededor. - El desarrollo de su vocabulario se incrementa de manera exponencial. - Pueden expresar la mayoría de sus deseos, intenciones y opiniones de forma verbal. - Si no saben una palabra, a menudo inventan otra en su lugar. - Sus oraciones ya son prácticamente completas. - Cometan algunos errores, pero por lo general se trata de errores en los que regularizan lo que es irregular en la lengua (por ej.: “ponió” o “pusió” en des de “puso”) lo cual demuestra incorporación al sistema de la regla en cuestión y una sobre-generalización.

Fuente: Banfi (2010).

2.4 Teorías del Aprendizaje

A pesar de que la adquisición de una segunda lengua es un tema de bajo en la sociedad chilena, existen diversas posturas acerca de qué tan apropiada es la enseñanza de una L2 en educación parvularia, y sobre todo, en Primer Ciclo, surge la necesidad de indagar en la teorías del desarrollo y el aprendizaje, para conocer las distintas perspectivas que existen en la adquisición de un segundo idioma.

2.4.1 Teoría del desarrollo socio-cultural

Desde esta perspectiva, Vygotsky plantea que el aprendizaje se debe a la interacción dinámica de cada ser humano con su entorno. Para esto, es necesario que el docente se ubique en la zona de desarrollo próximo del aprendiz, que corresponde según Vygotsky (1988) a:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133).

Junto a esto, Vygotsky también plantea que el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen. Esto quiere decir que, existe una relación indisoluble entre las interacciones sociales y el lenguaje, en función del desarrollo cognitivo.

2.4.2 Teoría del aprendizaje basada en el andamiaje

Según Bruner (citado en Palacios, 2004) a través del dialogo, “el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, “andamiaje” del adulto” (p. 15). El desarrollo cognitivo es concebido como “un proceso de fuera hacia adentro (de la cultura, de los otros, hacia el individuo, hacia el yo), y no como un proceso de dentro hacia afuera” (p.45), considerándose la educación como un proceso por el cual la cultura amplifica y ensancha las capacidades del individuo. Junto a esto, Rojas (2007), expone que Bruner introdujo el concepto de LASS (Language Acquisition Aupport System) y sugirió que para el desarrollo del lenguaje se necesita que haya un componente en el niño que incorpore aquella propensión innata a la interacción social y el aprendizaje de la lengua,

conjuntamente con un componente del adulto que apoye y ayude al niño en este proceso. Esta guía que hace el adulto, se denomina Scaffolding o andamiaje, y sirve para que el niño progrese en la adquisición de la competencia lingüística. Junto a esto, Brunner (1978, citado en Rojas, 2007) señala que por medio de rutinas establecidas, los niños son ayudados a reconocer la forma en que el habla se relaciona con lo que se ve o se toca y darse cuenta de la forma en que las estructuras lingüísticas se emplean para discriminar las variaciones en los significados. Por lo tanto, esta teoría plantea que en la adquisición de una segunda lengua, influye la guía que haga el adulto, en términos de andamiaje y rutina establecidas para la práctica del inglés.

2.4.3 Teoría Cognitiva

Piaget (1981) plantea que “el niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en formas de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación mental verbal” (p. 31). Esto quiere decir que, el lenguaje da inicio a los procesos de sociabilización, pensamiento, e intuición, es el vehículo de los conceptos y las nociones en un amplio sistema de pensamiento colectivo e individual, en donde queda sumergido el niño/a. Junto a esto, Piaget plantea que el pensamiento, en lugar de adaptarse inmediatamente a las realidades nuevas que descubre y que construye poco a poco, el sujeto comienza a incorporar laboriosamente los datos a su yo y a su actividad, a través de los procesos de asimilación y adaptación. La asimilación, Berger (2007) la describe como un proceso en el cual “las nuevas experiencias son reinterpretadas para que encajen o se *asimilen* con las viejas ideas” (p. 47) y la acomodación o adaptación, como un proceso “en la que las viejas ideas se reestructuran o se acomodan para incluir nuevas experiencias” (p. 47). Por lo tanto, podemos distinguir dos formas de adquirir un lenguaje.

Finalmente, Piaget (1981) distingue cuatro grandes estadios en el desarrollo de la lógica del niño, los cuales, se señalan a continuación en el esquema:

Esquema 1

Edad aproximada	Periodo	Características
Desde el nacimiento a los 2 años	Sensorio motor	-Es un periodo anterior a la explotación del lenguaje verbal. -Las acciones se organizan según ciertas estructuras que anuncian o preparan la reversibilidad y la constitución de invariantes.
2 – 7 años	Pre operacional	-El niño utiliza el pensamiento simbólico, que incluye el lenguaje, para entender el mundo.
Hacia los 7-8 años	Operacional concreto	-Inicio de una lógica propiamente dicha -El niño comienza a utilizar principios lógicos para interpretar las experiencias de vida, de forma objetiva y racional.
Hacia los 11- 12 años	Operacional formal	-Razonamiento hipotético-deductivo. -El niño es capaz de pensar de manera abstracta, analítica, hipotética y lógica.

Fuente: elaboración propia.

2.4.4 Teoría de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua

Krashen (2009) postuló que la adquisición del lenguaje ocurre cuando el lenguaje se usa para lo que fue diseñado: La comunicación. Es para lograr este fin, que propone 5 hipótesis que sustentan todo el proceso de adquisición de una segunda lengua:

a) Hipótesis de adquisición-aprendizaje: Corresponde a la forma por la cual se puede llegar a dominar una segunda lengua, y Krashen (2009) distingue dos tipos: 1) Adquisición, cuyo proceso es similar, si no idéntico, a la forma en que los niños desarrollan habilidades en su primera lengua, de manera subconsciente, en el cual no suelen ser conscientes del hecho de que están adquiriendo el lenguaje, pero sí de que están utilizando el lenguaje para comunicarse; 2) Aprendizaje, cuyo término se refiere al conocimiento consciente de una segunda lengua, lo que implica conocer las reglas gramaticales, ser conscientes de ellas y ser capaces de hablar de ellas.

b) Hipótesis del Orden Natural: Señala que la adquisición de estructuras gramaticales procede en un orden predecible, de lo más simple, a lo más complejo.

c) Hipótesis del Input: La hipótesis del input se refiere a la adquisición, no al aprendizaje, y plantea que adquirimos una L2 mediante la comprensión del lenguaje que contiene una estructura más allá de nuestro nivel actual de competencia ($i + 1$). Esto se hace con la ayuda de información contextual o extra-lingüística. Este input debe contener $i + 1$ para ser útil para la adquisición del lenguaje, pero no necesita contener sólo $i + 1$. Krashen señala que si el adquirente entiende el significado del mensaje, y hay suficientes inputs, $i + 1$ se proporcionará automáticamente. En otras palabras, si la comunicación tiene éxito, $i+1$ se proporciona espontáneamente.

d) Hipótesis del Monitor: La hipótesis de monitor postula que la adquisición y el aprendizaje se usan de maneras muy específicas. Normalmente, la adquisición "inicia" nuestras expresiones en un segundo idioma y es responsable de nuestra fluidez. El aprendizaje tiene sólo una función, y que es como un monitor, o editor. El aprendizaje entra en juego sólo para hacer cambios en la forma de nuestra enunciación, después de haber sido "producido" por el sistema adquirido. Esto puede suceder antes de hablar o escribir, o después (auto-corrección).

e) Hipótesis del filtro afectivo: Esta hipótesis captura la relación entre las variables afectivas y el proceso de adquisición del segundo idioma, ya que, variables como la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad tienen directa relación con el éxito en la adquisición de L2. Aquellos niños, cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición del segundo idioma, no sólo tenderán a buscar menos entrada en el idioma, sino que también tendrán un filtro afectivo alto o más fuerte. Incluso si entienden el mensaje, el input no llegará a la parte del cerebro responsable para la adquisición del lenguaje. Aquellos con actitudes más dispuestas a la adquisición del segundo idioma, no sólo buscarán y obtendrán más información, sino que también tendrán un filtro más bajo o más débil, estarán más abiertos a recibir el input, y este se interiorizará más profundamente.

Esta última teoría, es en la cual se posiciona este estudio para interpretar y analizar la enseñanza de un idioma extranjero. Sin embargo, se reconoce y considera algunos de los principales planteamientos de Vygotsky, en cuanto a las interacciones sociales como medio que favorece el aprendizaje; Brunner, en relación a sus planteamientos sobre el andamiaje y la importancia de establecer rutinas y Piaget, en cuanto a considerar el desarrollo cognitivo de los niños y niñas el momento de enseñar una segunda lengua.

2.5 Enfoques de aprendizaje de una segunda lengua

A lo largo de la historia, han ido surgiendo diferentes corrientes que han buscado racionalizar las distintas formas en las que un docente imparte clases, estas corrientes se han traducido en diferentes enfoques que, según Murado (2010) “en el contexto de la enseñanza de las lenguas pueden definirse como los modos de enseñar una lengua que se basa en ciertos principios y procedimientos sistemáticos, es decir que son aplicaciones de ciertos criterios sobre la mejor manera de enseñar y aprender una lengua” (p. 63).

Entrando en materia, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, los didactas han procurado estructurar los procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, mediante una serie de principios metodológicos que establecen los objetivos, contenidos y procedimientos de la clase de lengua. Como consecuencia de esto, han nacido muchos enfoques y métodos que programan la enseñanza de idiomas y la ponen en práctica. Esta evolución metodológica no ha sido lineal, porque las corrientes metodológicas se han ido superponiendo en el tiempo y algunas muy distintas han convivido y conviven en una misma época.

2.5.1 Enfoque Tradicional

Fue creado por Chomsky en el año 1957, el cual ofrece una perspectiva del diseño curricular en el que se trabaja en función de perseguir un determinado objetivo y para esto, se subdividen tareas que van de lo más simple a lo más complejo, donde, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, el alumno toma un papel de receptor y el educador protagonista. Según Vez (2001), posee una visión conductista y plantea la descripción de los fenómenos mentales como simples especulaciones, siendo el comportamiento observable la única fundamentación fiable del logro de cierto aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje tiene lugar cuando aquellos estímulos externos que realmente benefician al individuo poseen un refuerzo de la conducta. Además, Cerdas & Ramírez (2015), plantean que, puesto que el propósito de este enfoque es principalmente, desarrollar la capacidad de escritura y lectura en la segunda lengua, los estudiantes no son capaces de usar el lenguaje para la comunicación oral, debido a que las técnicas utilizadas se centran principalmente en: traducir pasajes, responder preguntas de comprensión de lectura, utilizar sinónimos y antónimos, reconocer cognados, memorizar y escribir composiciones.

2.5.2 Enfoque Humanista

Planteado por Curran en 1976, reivindica un enfoque integral del aprendizaje, poniendo el énfasis en las necesidades afectivas y cognitivas del sujeto. Siguiendo una estructura psicoterapéutica, el lenguaje se adquiere en un proceso dividido en cinco etapas. En la primera, se afianzan los sentimientos de autoconfianza y seguridad. A continuación, a medida que su dominio de la lengua avanza, se empieza a desarrollar la independencia del modelo (el profesor). En la tercera etapa, el aprendiz es capaz de expresarse autónomamente. En la cuarta, la seguridad y dominio desarrollados le permitirán comentar y analizar la lengua. Finalmente, la última etapa manifiesta la necesidad de elaboración ‘fina’ (estructural y estilísticamente) de la lengua aprendida. Este enfoque, según, Murado (2010) “se caracteriza por tener entre sus principios el desarrollo de los valores humanos, el conocimiento propio de los demás, la empatía hacia los sentimientos ajenos y la forma en que un alumno aprende” (p. 67). Por lo otro lado, Vez (2001) plantea que este enfoque, “considera a el estudiante como una persona integral; por lo que el objetivo más que aprender la lengua es ayudarlo en su crecimiento personal, a desarrollar valores humanos, el movimiento hacia el auto reconocimiento y la comprensión de los otro” (p. 404). Siguiendo la misma línea, según Cerdas & Ramírez (2015), el ambiente de clase en este enfoque es sumamente importante, puesto que, si no puede crear un ambiente agradable para que los estudiantes puedan aprender, muchos de ellos no serán capaces de hacerlo adecuadamente. Lo que se necesita además, de acuerdo con los autores, son facilitadores reales de aprendizaje, y esto se logra sólo cuando el facilitador establece relaciones interpersonales con el alumno, en segundo lugar, los profesores necesitan ver a los estudiantes como individuos valiosos, y, en tercer lugar, deben comunicarse de manera abierta y enfática con sus alumnos y viceversa.

2.5.3 Enfoque Comunicativo

Juntamente con John Gumperz, el antropólogo y lingüista Dell Hymes propone en 1962 un nuevo marco para el estudio del lenguaje: la Etnografía de la Comunicación. Según Hymes, la etnografía, no la lingüística, y la comunicación, no el lenguaje, son los ejes rectores de un estudio del lenguaje como fenómeno social enmarcado en el seno de la cultura. Este enfoque, busca ofrecer a los alumnos la actuación directa de estos mismos en diversos intercambios comunicativos, prestando atención a las relaciones entre diversas

oraciones que componen los discurso de los alumnos, los contextos y las situaciones en que aparecen, pues todos estos parámetros determinarán el entorno más inmediato de dicho encuentro comunicativo, a la luz del cual se juzgará si los enunciados articulados por los alumnos son, o no, correctos y adecuados.

La propuesta de Hymes y Gumperz implica sustituir el concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa. Esta rebasa ampliamente la noción chomskiana de competencia centrada fundamentalmente en el conocimiento gramatical de naturaleza abstracta que el hablante posee de una lengua. No es la estructura lingüística, sino su uso y las condiciones que le confieren su efectividad comunicativa los elementos configuradores de esa competencia.

Por lo tanto, este enfoque basa sus resultados positivos en la utilización de la lengua como un medio para comunicarse y su objetivo principal se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa entendiéndose esta, según Murado (2010), como la capacidad de dominar las reglas gramaticales de una lengua y con ello crear oraciones bien construidas, así como la competencia de saber en qué momento estas construcciones pueden decirse y a quién. Junto a esto, Martínez (2006) plantea que, la única forma de aprender a comunicarse en una lengua extranjera es haciendo uso de ella, practicando cuanto más mejor.

2.6 Programas de enseñanza según el objetivo

Considerando que los enfoques tienen directa relación con los programas de enseñanza que opta el establecimiento, es que se deciden abordar éstos según el objetivo que cumplen en el proceso de enseñanza de una segunda lengua.

2.6.1 Programas de transición o compensación

Tal como lo señalan Sánchez & Tembleque (1986), este tipo de programas están dirigidos a alumnos que van a ser escolarizados en una lengua distinta a la hablada en su casa, que además es la lengua minoritaria. El objetivo de la enseñanza es permitir que el niño se escolarice en una lengua que le es familiar, lo cual le permitirá progresar más rápidamente en el aprendizaje de la L2 mayoritaria, para poder continuar la enseñanza de esta lengua. Para complementar, Bikandi (2000) plantea que se mantiene la lengua familiar (L1) como lengua de enseñanza en los primeros cursos, a la vez que se introduce

progresivamente la segunda lengua, de forma que a partir de un momento determinado toda la enseñanza se imparte en L2.

2.6.2 Programas de enriquecimiento

Bikandi (2000) señala que estos modelos se corresponden con los programas de bilingüismo total y su característica más notable es la de estar diseñados para el conjunto de la sociedad y no únicamente para las minorías. El objetivo que persiguen es el de que todos los miembros de la comunidad dominen las lenguas que están presentes en ella, por lo que dichos programas ponen el énfasis en la L2.

2.6.3 Programas de mantenimiento

Según Sánchez y Tembleque (1986), se refiere a “cuando existe una intención de preservar y desarrollar la lengua y cultura de la minoría, dándole a la vez la posibilidad de participar en las actividades del grupo dominante y/o mayoritario” (p.36). Junto a lo anterior, Bikandi (2000) señala que los programas de mantenimiento buscan conservar o ‘mantener’ la lengua y cultura de los escolares. En ellos se distinguen también dos tipos diferentes: bilingüismo parcial y bilingüismo total. En ambos, los escolares dominan la lectura y la escritura en la L1 y L2 y ambas lenguas se emplean como vehículos de contenido curricular.

2.7 Métodos de Aprendizaje

El método gramática-traducción, basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa, donde, la primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua. Para este método, la lengua es un sistema de reglas que debe ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la primera lengua. La base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. El aprendizaje de la gramática es deductivo, es decir, se presenta una regla, que se explica, memoriza y luego se practica en ejercicios de traducción, la oración es la unidad básica de la enseñanza y de la práctica lingüística; El profesor, es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoridad máxima. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y

corregir los errores producidos por los aprendientes. El estudiante, por el contrario, tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir.

Por otro lado, a fines del siglo XIX, nace el método natural. Otero (1998), menciona que, este busca desarrollar el principio de la interacción oral activa en la lengua extranjera. Los principios del aprendizaje del método natural sirven de fundamento al método directo, que se ha aplicado y aprobado en Francia y Alemania (fines del siglo XIX y principios del siglo XX), y se ha consagrado en los Estados Unidos con Sauveur y Berlitz.

Finalmente, los métodos más destacados surgidos bajo enfoque humanista son el Método Silencioso, Sugestopedia, Natural y el de Respuesta Física Total, los cuales serán explicados con mayor detalle a continuación.

2.7.1 Método Silencioso

Como su propio nombre indica, el “SilentWay of LanguageTeaching” es un método fundamentalmente caracterizado por el silencio del profesor a lo largo del proceso de aprendizaje, algo que, por tanto, contrasta notablemente con el método anteriormente descrito. Según Otero (1998), Gattegno proponía en este método la obtención de independencia, autonomía y responsabilidad por parte del alumno, además de la cohesión del grupo en la solución de problemas. Por otro lado, la función del docente se basaría en la organización y dirección del proceso únicamente por medio de gestos, materiales escritos, colores simbólicos y objetos lúdicos, como, por ejemplo, unos palitos de colores. Una valoración positiva de este método es que por medio del silencio del profesor se hace posible que el alumno se vea obligado a reflexionar continuamente acerca de su aprendizaje.

2.7.2 Método Sugestopedia

El iniciador de este método es el médico y neuropsiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien hace público el término en 1978. Se trata de un intento, por medio de diversas vías (audios, traducciones, mímica, etc.) de activar las dos mitades del cerebro para el proceso de aprendizaje, partiendo de la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. La idea es que gracias a determinadas fases de sugestión y relajación no sólo desaparezcan el temor y la vergüenza a la hora de aprender una lengua, sino que se consiga un aprendizaje rápido y eficaz. Según Larsen-Freeman (1986), en este proceso adquiere también importancia el entorno del discente y es, asimismo, significativa la utilización de estímulos

externos, como dibujos y pósteres con informaciones gramaticales explicadas en la lengua que se pretende aprender.

2.7.3 Método de Respuesta Física Total (TPR)

Fue diseñado por Asher en el año 1974, y se basa principalmente en que las personas aprenden mejor cuando se involucra tanto la parte física como la mental, es por esto que se busca una respuesta física (levantarse, saltar, sentarse, girar, apuntar, tocar, etc.) a partir de distintos mensajes presentados en forma de órdenes e instrucciones (comandos), primero por parte del profesor y luego por otros alumnos. Las acciones que se producen dentro del contexto de este método sirven para aportar a la lengua su propia funcionalidad, es decir, dejan claro para qué se usa la lengua. El TPR se basa en la teoría psicológica de la huella que según Sánchez (1997), implica que, “la retención es mayor cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada, esta puede ser de naturaleza diversa: oral o incluso motora, es decir, asociación a un movimiento o acción” (p. 225). Tal asociación se produce, según Asher (1966), en el hemisferio lateral derecho, puesto que el hemisferio izquierdo sólo aprende cuando el derecho actúa.

Por otro lado, el TPR se caracteriza por la asociación entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima distendido que facilite el aprendizaje. Asimismo, este método de aprendizaje se basa en el enfoque natural, de ahí que se exponga a los alumnos durante un largo tiempo a la lengua que aprenden, para que graben en su mente una especie de impronta o mapa del lenguaje que más tarde le servirá de fuente y ayuda para entrar en la etapa de activación (readiness to speak), lo que Krashen (1982) denomina ‘comprehensible input’, es decir, tanto Krashen como Asher consideran importante no forzar la producción de los aprendices que no se sientan capacitados para expresarse en la lengua meta para evitar generar una sensación de ansiedad que pueda dificultar su proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua extranjera. El método TPR es considerado un método excelente para aplicar con estudiantes que se encuentran en la etapa de preproducción o etapa silenciosa del desarrollo del lenguaje, de esta manera aquellos estudiantes que no hablan son capaces de involucrarse en clases y responder de manera no verbal.

Al plasmar estos enfoques y métodos señalados anteriormente en la realidad educativa nacional, este estudio se centran especialmente en el Enfoque Comunicativo, ya que, según lo planteado por el Ministerio de Educación (2012), la enseñanza del idioma inglés, desde primero general básico, toma principalmente los lineamientos de este enfoque y lo complementa con elementos de otros enfoques, teniendo como objetivo principal la comunicación. De la misma forma, los programas de estudio para la asignatura de inglés han sido elaborados de acuerdo a las orientaciones metodológicas del enfoque comunicativo, teniendo como propósito principal la comunicación a partir del desarrollo de las cuatro habilidades del idioma de manera integrada (leer, hablar, escribir y escuchar), acercándose más a los propósitos de la enseñanza de la segunda lengua en Primer Ciclo.

Junto a lo anterior, cabe señalar que el Método Natural, se complementa con la forma de enseñanza del inglés que aborda este enfoque, ya que, se centra en la utilización del idioma mediante interacciones contextualizadas entre alumnos, tomando el profesor, en este caso, un rol facilitador y monitor por medio de la creación de un clima que promueva el aprendizaje y ofrezca a los alumnos múltiples oportunidades de usar el lenguaje, evitando la utilización de lengua materna durante este período y desarrollando así mismo las cuatro habilidades mencionadas anteriormente. Además, cabe destacar el método de Respuesta Física Total, como uno de los más apropiados para la enseñanza de vocabulario en inglés en Primer Ciclo de la Educación Parvularia, debido a que, mediante los movimientos, los niños y niñas pueden internalizar el vocabulario de mejor manera y a través de esto, proporcionar un camino importante para la recuperación de los recuerdos, considerando que, al principio la respuesta inmediata será física, seguida más adelante por respuesta de una palabra.

2.8 Adquisición de vocabulario en inglés

2.8.1 Desarrollo de la adquisición de una segunda lengua

Curtain & Dahlberg (2016) destacan ciertas condiciones a considerar durante la adquisición de una segunda lengua y son las siguientes:

- Los niños necesitan ver y escuchar el idioma en acción y así ser capaces de comprender la segunda lengua, manteniendo el interés y motivación.

- El nuevo idioma debe estar inmerso en un contexto significativo y comenzar con un vocabulario familiar para los niños, facilitando la comprensión y aprendizaje a la segunda lengua.
- Promover situaciones en las que los niños puedan interactuar usando la segunda lengua.
- Ofrecer un ambiente que brinde herramientas de diverso tipo para apoyar a los niños en su aprendizaje y desarrollo.

En la investigación realizada por Petitto & Dunbar (2004), los investigadores examinaron el impacto en el niño al adquirir una segunda lengua y establecen dos clases de hipótesis que han dominado este campo de investigación: el sistema unitario del lenguaje donde se cree que los niños expuestos a dos lenguas desde el inicio disponen de una representación lingüística “fusionada” (no saben que están adquiriendo dos lenguas) y comienzan a diferenciarlas alrededor de los 3 años, lo que implica un retraso en el desarrollo lingüístico. A diferencia del sistema diferenciado del lenguaje que permitiría a los niños bilingües diferenciar los inputs lingüísticos correspondientes a las dos lenguas desde el inicio de su exposición a una segunda lengua.

Para entender a qué edad comienza esa diferenciación, los autores mencionados anteriormente investigaron en diversos grupos cuya primera exposición se realizó en el momento del nacimiento y a las edades de 3, 5, 7 y 9. Se encontró que: 1) antes de los 5 años la exposición lingüística es óptima para el desarrollo bilingüe y su dominio. 2) Los niños monolingües de nacimiento y bilingües entre las edades de 2-9 años logran los fundamentos sintácticos y morfológicos de la nueva lengua en el primer año, siempre y cuando sean expuestos de forma extensiva y sistemática en contextos diversos y múltiples. 3) Los niños expuestos a dos lenguas desde el nacimiento adquieren los hitos de desarrollo lingüístico en cada una de ellas al mismo tiempo y de forma similar a los monolingües. 4) La introducción de una nueva lengua no daña ni contamina a la lengua materna.

En cuanto a la adquisición de vocabulario en la segunda lengua, entre los 18 y 24 meses de edad, los niños incorporan continuamente un número significativo de palabras a su vocabulario. Asimismo, algunos infantes demuestran una explosión de vocabulario, por lo que existe la posibilidad de que adquieran más de 10 palabras nuevas en un período de dos semanas; otros muestran un incremento de forma más gradual de su vocabulario (Wagner, Muse & Tannenbaum, 2007).

Si bien, se ha mencionado la importancia de tener un repertorio amplio de vocabulario, es decir, tener conocimientos sobre muchas palabras. Pero, ¿qué implica realmente conocer una palabra? Carlo et al. (2004) señala que conocer una palabra implica conocer varias cosas sobre ésta: su significado literal, sus variadas connotaciones, clasificar según la estructura sintáctica a la cual corresponde, las opciones morfológicas que ofrece y una variedad de asociaciones semánticas, incluyendo sinónimos y antónimos.

Por otro lado, a nivel básico, Thornbury (2002), señala que conocer una palabra implica: su forma y su significado. Es decir, conocer el significado de una palabra, no es solo conocer el significado(s) que indica el diccionario, sino, también, conocer las palabras que comúnmente están asociadas a ésta, además de sus connotaciones, incluyendo su registro e implicancia cultural. Por lo tanto, aprender una palabra, definitivamente, no es parte de un evento único ni aislado. Para complementar lo anterior, Schmitt (1998, citado por Hurd & Lewis 2008) argumenta que “no hay un solo momento en que podamos decir que ‘sabemos’ una palabra, ya que la obtención de vocabulario es un proceso largo, acumulativo” (p.6). Por lo tanto, señala que el proceso depende de lo siguiente:

1. Conocer la forma de la palabra: su deletreo, pronunciación y partes que la constituyen;
2. Conocer su significado: el concepto básico que representa, su significado en diferentes conceptos y asociaciones;
3. Conocer su uso: su gramática, colocaciones, registros y variaciones o restricciones para su uso.

2.8.2 Beneficios de la adquisición de vocabulario

Gutiérrez, Gómez, & García (2013), afirman que el alumno/a adquiere confianza para comunicarse en otro idioma a medida que conoce más palabras, lo cual le facilita identificar las estructuras gramaticales y desarrollar las habilidades básicas del idioma: hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario han sido durante largos años los aspectos que menor atención han recibido en los cursos de idiomas extranjeros, quizás debido a la creencia errónea de que lo más importante es el dominio estructural de la lengua, relegando el aspecto lexical a un segundo plano. Hoy se sabe que a medida que el niño y niña adquiere un mayor repertorio de palabras, éste gana confianza a la hora de leer o escribir en la lengua extranjera y que una riqueza de vocabulario no sólo le

facilita al alumno comprender gran variedad de discursos sino que también le ayuda a identificar más fácilmente las estructuras gramaticales (Moreno, 2011).

Siguiendo la misma línea, se evidencia que el vocabulario es un componente central del dominio del lenguaje, además de proveer gran parte de los fundamentos para un aprendiz al momento de hablar, escuchar, leer y escribir. Sin un extensivo vocabulario y estrategias para adquirir el nuevo vocabulario, los niños y niñas, usualmente aprenden con mayor dificultad, sin desarrollar su potencial de manera óptima (Richards & Renandya, 2002). Tal como señalan Graves et al. (2013), “el conocimiento del vocabulario es crítico en cuanto al desarrollo a largo plazo de la alfabetización de cada niño y niña. La instrucción de alta calidad debiera ser prioridad para los docentes” (p.57). Por último, Curtain & Dahlberg (2016) señalan que el vocabulario es esencial para los crear los fundamentos de la comunicación de una segunda lengua. La primera tarea del niño es desarrollar un fuerte y útil vocabulario. A medida que los niños trabajan en desarrollar nuevo vocabulario de diferentes formas, éste vocabulario comienza a conectarse firmemente con la memoria a largo plazo y, por lo tanto, más accesible en usos futuros.

Thornbury (2002), señala que “todos los idiomas tienen palabras. La adquisición de nuevas palabras nunca se detiene, incluso en nuestra lengua materna, estamos continuamente aprendiendo nuevas palabras, además de conocer nuevos significados para las palabras ya conocidas” (p.102). El autor establece que aprender vocabulario de una segunda lengua presenta al aprendiz los siguientes desafíos: 1) Realizar las conexiones correctas, al comprender la segunda lengua, entre la forma y el significado de la palabra, lo que implica diferenciar los significados parecidos o semejantes. 2) Al practicar la segunda lengua, usar la correcta forma de una palabra para la intención correcta.

Por lo tanto, el vocabulario de los estudiantes juega un importante rol en sus vidas y en sus futuras posibilidades. De hecho, ha sido reconocido a través de diversos estudios que un rico y extenso repertorio de vocabulario está directamente relacionado con la competencia lectora (Beck & McKeown, 2007). Sin embargo, según Bymes & Wasik (2009, citado por Jalongo & Sobolak, 2010), para que el niño pueda llegar a ser un lector competente, necesita aprender 5 a 6 palabras nuevas al día, 38 palabras por semana, 2000 palabras en un año y, a los 6 años, debiera conocer 10.000 palabras. Una buena instrucción de vocabulario incluye la explicación del significado de la palabra mediante un lenguaje amigable y accesible,

proveer múltiples ejemplos y contextos, y asegurarse de que los estudiantes procesen de forma profunda la palabra, a través de la identificación y explicación de usos apropiados e inapropiados de la palabra, creando múltiples contextos. Por lo que bajo una buena instrucción de vocabulario, el estudiante podría llegar a incorporar 400 palabras por año aproximadamente a su repertorio. (Beck & McKeown, 2007). Junto a lo señalado, Goswami (2001, citado por National Center for Reading First Technical Assistance, 2008), señala que los estudiantes que tienen un sólido repertorio de vocabulario oral, se distinguen por presentar ventaja durante el desarrollo de la conciencia fonológica, produciendo que se familiarizan con las palabras, además del grafema y fonema. En base a lo anterior, según Jalongo & Sobolak (2011) "los estudiantes que comienzan el colegio con un mayor conocimiento de vocabulario tienden a comprender los textos que leen con mayor facilidad y, por consiguiente, al aumentar su comprensión lectora, su repertorio de vocabulario se expande" (p.423). Sin embargo, para que esta adquisición de vocabulario se produzca, Stahl & Fairbank's (1986), señalan que proveer a los estudiantes de palabras en diversos contextos es importante para aprender, junto a ofrecer a los alumnos actividades en lo que puedan procesar las palabras en niveles profundos interactuando con sus significados y usos, es necesario para promover aprendizaje significativo.

2.9 Estrategias didácticas para la enseñanza de una segunda lengua

2.9.1 Estrategias didácticas para la adquisición de vocabulario de una segunda lengua

Según Goldschmied & Jackson (2000) "los educadores asumen papeles diferentes pero relacionados entre sí, tales como: roles de organizador, facilitador e iniciador" (p.33). Lo anterior se complementa con lo señalado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2002), las cuales señalan lo siguiente:

Para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se

organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional. (p.15).

Tal como lo señala Quinto (2010), el profesional de la educación infantil cumple un oficio complejo, imprevisible y requiere de dotes humanos y competencias técnicas en partes iguales. Quien se dedica a la infancia debe cumplir con una tarea bastante complicada que requiere atención, sensibilidad y capacidad de acogida, es decir, que no se llega a ser profesional solo con aprender y ejecutar algo de manera puntual una lista de procedimientos automáticos. Lo anterior se relaciona con lo explicitado por Goldschmied & Jackson (2000), quienes mencionan que resulta incuestionable la confluencia de la formación teórica con la práctica. No cabe duda que los conocimientos teóricos han de verse necesariamente integrados con la experimentación real de la enseñanza, asegurando la interacción entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, los profesionales de 0-3 tienen el deber de acompañar a los niños en los primeros saberes esenciales de la vida, sumado a la difícil tarea de perfeccionar uno u otro aspecto, competencias y valores, habilidades técnico-profesionales y saberes vitales (Quinto, 2010).

Según Arcos (2003), la experiencia de enseñar una segunda lengua en la etapa de Educación Infantil plantea un enorme desafío, ya que los niños de estas edades han iniciado incipientemente a comunicarse en su propia lengua materna. De ahí la necesidad de procurar adecuar el vocabulario y la expresión a su nivel de competencia comunicativa (citado en Martínez, 2006). En base a lo anterior se destaca la importancia de promover una actitud curiosa y crítica en el niño/a, que le permita indagar y explorar su propia experiencia y realidad. Por consiguiente, se opta por una enseñanza activa y funcional que apueste por la construcción personal del aprendizaje, desarrollándose la voluntad y el esfuerzo personal. Tal como lo señalan Brazelton & Greenspan (2005), “el docente deberá prestar más atención a la descomposición de las destrezas y habilidades para desarrollar la segunda lengua, en lugar de al aprendizaje de datos” (p.25).

De igual modo, Martínez (2005) señala que han de ofrecerse continuamente oportunidades de uso comunicativo de la lengua que se está aprendiendo con el fin de practicarla. En este sentido, cabe destacar que la funcionalidad y la interacción tienen que

primar siempre en la metodología de la enseñanza lingüística, resultando lúdica, activa y motivadora, para así asegurar el interés y motivación del alumnado. Para ello se recurre a una serie de actividades dinámicas y sugerentes que inciten la curiosidad e interés espontánea, empleándose recursos atractivos. De hecho, las actividades propuestas han de resultar breves, no muy extensas ni duraderas, pero sobre todo, variadas y creativas. Junto a lo anterior, se pretende que el alumno se encuentre en todo momento en una situación activa y relajada en la que pueda desenvolverse comunicativamente sin temor a hacer el ridículo. Complementado a lo anterior, Curtain & Dahlberg (2016) señalan que el uso de rimas, poemas, historias, trabalenguas, no solo ayudan a los niños pequeños a adquirir mejor las habilidades comunicativas en la nueva lengua, sino que también los acerca al camino de convertirse en lectores competentes, tanto en la primera como segunda lengua adquirida.

Los mismos autores mencionados anteriormente hacen referencia a ciertas sugerencias para la enseñanza de habilidades en relación a la adquisición de una segunda lengua. Los autores destacan que el docente debe modelar el lenguaje a través de una repetición constante del mensaje a con velocidad y entonación normal. Deben asegurar proveer un modelo efectivo de lenguaje, en términos de pronunciación y estructura lingüística. A su vez, señalan que es necesario vincular el lenguaje con acciones y gestos, utilizando el movimiento para ayudar a establecer significado, creando un propósito para el uso del lenguaje, lo cual es útil al momento de introducir nuevo vocabulario. Para lo anterior, se requiere la utilización de comandos que implique al cuerpo y que favorezcan la interacción con material que sea concreto y manipulable.

Según Ruiz (2000), las estrategias didácticas, “denominadas también ‘procesos cognitivos’ y ‘tácticas’, son las técnicas o mecanismos que selecciona el docente para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje algo más fácil, motivador, eficaz y significativo para el niño” (p.91). La autora señala que las estrategias se utilizan de diferente modo, en función de factores como la edad, el estilo cognitivo y la experiencia educativa del aprendiz.

Además de la posibilidad de poder enseñarse, según Burillo et al. (2006), las estrategias didácticas se caracterizan por:

- Contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa.
- Permiten a quien aprende llegar a ser más independientes.
- Diversifican y extienden el papel del profesor.

- Son acciones específicas llevadas a cabo por cada individuo que aprende.
- Implican diversos aspectos del que aprende, no solo el cognitivo.
- Ayudan al aprendizaje, tanto directa como indirectamente.
- Las determinan e influyen toda una serie de factores.
- Se relacionan con los estilos de aprendizaje.

Se considera que las estrategias didácticas son claves en el desarrollo del aprendizaje en una etapa como la Educación Parvularia y su selección será determinante en el proceso; como afirman Ashworth & Wakefield (1994, citado por Rodríguez 2004), “los niños y niñas aprenden mejor a través de juegos, fantasía, la narración y canciones. Tanto el contenido como el contexto de las actividades necesitan ser variadas, considerando el interés de los niños, dándoles una oportunidad para participar.” (p.146). La complejidad de las palabras provoca que el desarrollo del vocabulario sea un proceso multifacético que presenta constantes desafíos a los educadores, junto a ofrecer diversos beneficios a los aprendices, por lo que la instrucción de vocabulario debe estar apoyada y fundamentada en estrategias que sean evidentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos investigadores sugieren que los aprendices debieran ser provistos de una buena instrucción de vocabulario, la cual incluye ejercicios de formulación de preguntas, clarificación, repetición, variedad de ejemplos, además de entregar definiciones amigables con el fin de que los estudiantes puedan comprender (Jalongo & Sobolak, 2011). Es importante de cara al futuro el hecho de que los niños inicien correctamente el aprendizaje de una segunda lengua, no solo por los conocimientos sobre el idioma como tal, sino también por su formación personal, como afirman Tragante & Muñoz (2000, citado en Rodríguez 2004), los efectos sobre aspectos actitudinales de estas experiencias 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. Por lo tanto, el diseño, selección e implementación de estrategias didácticas se vuelve una tarea de principal protagonismo y relevancia.

Son innumerables las estrategias y recursos que se pueden utilizar en la educación infantil, sin embargo, Mercader (2001) señala que hay algunos cuya aplicación resulta especialmente aconsejable para enseñar el inglés, tales como:

- Cuentos: La trama tiene que ser muy simple, con una secuenciación clara, con poco vocabulario y con estructuras sencillas y repetitivas. Tienen que presentar dibujos y colorido atractivos, y lo ideal es que estén elaborados con materiales plastificados para que puedan ser manipulados por los niños.
- Formats: Son historias cortas, fáciles de entender, y se caracterizan por la presentación a los niños de forma dramatizada. Al estar basados en la repetición de estructuras dentro de un contexto, favorecen la repetición espontánea de los niños y la adquisición por tanto de dichas estructuras y vocabulario. Si se ejecutan bien, los niños pronto asumen el papel de los distintos personajes siendo, capaces de memorizar las estructuras e incluso de aplicarlas en otras situaciones, logrando así que realmente utilicen el idioma.
- Rimas y canciones: Son ideales para propiciar la pronunciación en los niños de una forma natural y entretenida. Deben de ser cortas, repetitivas e ir acompañadas de gestos o movimientos para favorecer su repetición y comprensión. Son un recurso idóneo para estas edades y tienen múltiples aplicaciones dentro de las dinámicas de clase.
- Juegos: Cualquier actividad por simple que sea puede transformarse en juego, por lo que siempre y de carácter colectivo para que todos los niños participen.
- Títeres: Son un recurso idóneo y mucho más específico de estas edades. Los niños pueden llegar a conectarse con los títeres, si es que estos están bien confeccionados y si el docente es capaz de manejarlos adecuadamente y variando la voz. Es importante resaltar que los títeres solo hablen inglés para potenciar la necesidad de comunicación en otro idioma.

2.9.2 Estrategias didácticas para enseñar inglés a niños y niñas pequeños

En los resultados del estudio de caso realizado por Rodríguez (2004), se revela que la estrategia más utilizada por los docentes para la enseñanza del inglés resulta ser la mímica, la cual es utilizada para facilitar la comprensión de nuevos términos, además de promover la motivación y participación de los niños y niñas en su aprendizaje. La segunda estrategia más utilizada es el pictograma, pues al igual que en el caso anterior, facilitan la comprensión aclarando el significado de palabras que se entienden gracias al dibujo representado, evitando así la traducción. En tercer lugar, se encuentran las actividades orales de repetición,

dado que ésta constituye la base para la memorización. La repetición es clave en el aprendizaje de una lengua, sobre todo en las etapas iniciales, ya que a una mayor inmersión de tiempo de repetición del acto de aprendizaje, mayor fijación del mismo se producirá en la mente del alumno. El cuarto lugar lo ocupan los cuentos, estrategia que resulta divertida y motivadora, siendo atractiva para los niños, quienes disfrutan participando a través de gestos y repitiendo el vocabulario. Por último, en quinto lugar se destacan las canciones, las que normalmente acompañan el aprendizaje de vocabulario, además de favorecer la memorización a través de una repetición lúdica y motivante.

Cameron (2001) enumera estrategias didácticas básicas a través de las cuales los docentes pueden explicar el significado de nuevas palabras, las cuales pueden ser aplicadas con niños del nivel de Educación Parvularia. Las estrategias son las siguientes:

- A través de demostración de imágenes
 - 1) Utilización de un objeto
 - 2) Uso de expresión corporal
 - 3) Actuación de una acción
 - 4) Fotografías
 - 5) Dibujos o diagramas
 - 6) Imágenes de libros
- A través de explicación verbal
 - 7) Definición analítica
 - 8) Dar ejemplos utilizando la nueva palabra en un contexto determinado

La explicación verbal, claramente requiere un conocimiento sobre la lengua meta, sin embargo, aunque este conocimiento se encuentre en un nivel básico, las definiciones y explicaciones pueden ayudar a activar esquemas o redes que favorecen la comprensión. Todas las estrategias explicitadas anteriormente desafían al aprendiz a hacer algún tipo de trabajo mental en función de la construcción de significado para el nuevo vocabulario de la lengua meta.

Junto a lo anterior, Brewster et al. (1992, citado en Castro & Navarro, 2014) señala que las canciones utilizan un lenguaje natural y genuino, por lo que son un recurso útil y provechoso para la enseñanza de nuevo vocabulario, además de aspectos culturales que

también pueden introducirse mediante su implementación. Algunas de las ventajas de utilizar canciones para la enseñanza de vocabulario pueden ser percibidas tanto en el proceso como en los aprendices. En cuanto al proceso, la variedad es agregada a la gama de situaciones de aprendizaje, las que facilitan la memorización cuando están asociadas a aspectos lingüísticos, contienen palabras y expresiones que son utilizadas con una alta frecuencia, además, ofrecen repetición.

En relación a los aprendices, las habilidades relacionadas a la comprensión auditiva, atención y concentración mejoran, fomentan la participación de los niños/as, favoreciendo su seguridad en relación al idioma, el vocabulario es repasado de forma permanente y, por lo tanto, es adquirido. Siguiendo la misma línea, Martínez (2006), hace referencia a las canciones y rimas como herramientas didácticas muy eficaces a disposición del niño, las cuales sirven para practicar la pronunciación, ritmo y entonación, resultando muy fáciles de recordar por su sonoridad y musicalidad. Sin duda, las canciones contribuyen a presentar, practicar y afianzar la comprensión de las estructuras gramaticales. El autor señala también que “los juegos y cuentos ayudan a estimular la imaginación, la capacidad de comprensión y la pronunciación, proporcionando una fuente de motivación” (p. 69).

2.9.3 Progresión y proporcionalidad en el tiempo de exposición a la enseñanza de la segunda lengua

Resulta central que el equipo docente establezca criterios orientativos claros y coherentes que regulen la presencia de las lenguas en el currículum, en consonancia con la flexibilidad que requiere el tratamiento de las lenguas en estas condiciones. Estos criterios se han de especificar, tanto en relación al grado de presencia de las diferentes lenguas en el currículum a lo largo de cada nivel educativo, como en relación al trabajo en aula (Bikandi, 2000). Junto a lo anterior, Sánchez & Tembleque (1986) señalan que “de la revisión sobre la investigación de los diferentes programas de educación bilingüe y de aprendizaje de una L2, se deduce que hay una serie de factores socio-lingüísticos y pedagógicos de los programas que influyen en su desarrollo” (p.14). Uno de estos factores que es preciso señalar, es la temporalidad del programa, las autoras citadas anteriormente plantean que, “para alcanzar una competencia en la L2, éste debe durar como mínimo de 4 a 6 años” (p.14). Esto ha sido confirmado por una gran cantidad de trabajos centrados en la evaluación tanto de programas de inmersión diseñados para la mayoría lingüística, como de programas bilingües de

mantenimiento diseñado para las minorías (1983, National Commission on Excellence in Education, citado en Sánchez & Tembleque, 1986). Junto a lo anterior, los autores señalan que los alumnos deben ser expuestos a gran cantidad de estímulos comprensibles en la segunda lengua, en ambientes que permitan la adquisición. La cantidad pues, es una condición necesaria pero no suficiente, e interviene una vez la calidad del input. La calidad, por su parte, está relacionada con las posibilidades de participación directa del alumno para hacer que el input se acomode a sus necesidades de comprensión y expresión (Bikandi, 2000).

Por último, Met & Rhodes (1990, citado por Curtain & Dahlberg, 2016), “identificaron que el tiempo destinado a la instrucción de una lengua y la intensidad de ésta instrucción como los dos factores más críticos en cuanto al índice y cantidad de lenguaje adquirido” (p. 9). En relación a esto, Curtain & Dahlberg (2016) señalan que la cantidad de lenguaje a la cual está expuesto el niño es un elemento crítico en el nivel actual y futuro de adquisición. El tiempo es un gran aliado en el desarrollo de la competencia lingüística desde que se promueve el aprendizaje de una lengua. Sumado a la cantidad de tiempo, es necesario detenerse en la calidad de ese tiempo destinado a la enseñanza de un idioma. De acuerdo a lo anterior, es necesario considerar cómo el aprendizaje es apoyado a través de la mediación y andamiaje por parte del docente.

Capítulo III
Marco Metodológico

3.1 Enfoque de investigación

El tipo de paradigma asociado a este enfoque investigativo es el positivista. Según Igartua (2006), una de las características de este paradigma es la formulación de leyes generalizables, siendo el objetivo básico de la investigación que adopta este paradigma, la elaboración de teorías explicativas que hagan posible la predicción. Para ello, se combina la lógica deductiva con la recogida de datos empíricos. Junto a esto Latorre, Rincón, & Arnal (2003), plantean que dentro de las dimensiones de este paradigma se encuentran:

- Naturaleza de la realidad, la cual es objetiva, estática, única, dada, fragmentable y convergente.
- Finalidad de la investigación, explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías.
- Relación sujeto-objeto: Independencia, neutralidad, no se afectan, investigador externo. Sujeto como objeto de investigación.
- Valores: Neutros, investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.
- Teoría-práctica: Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica.
- Criterios de calidad: Validez, fiabilidad, objetividad.
- Técnicas, instrumentos, estrategias: Serán cuantitativos, a través de mediciones de test, cuestionarios, observación sistemática, experimentación.
- Análisis de datos: Cuantitativo, mediante la estadística descriptiva e inferencial.

Considerando lo expuesto anteriormente, el estudio se sustenta bajo el paradigma positivista, debido a que las investigadoras no tendrán directa relación con la muestra, utilizarán instrumentos cuantitativos para recoger y analizar información, y además, se busca generalizar lo que sucede en la comuna de Concepción, en términos de enseñanza de vocabulario en inglés, en primer ciclo de educación parvularia. Generando así, la posibilidad de realizar proyecciones en función de esta temática.

La presente investigación busca analizar las características que posee la enseñanza de vocabulario en inglés en niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia para conocer la forma en que se imparte esta segunda lengua, bajo un enfoque cuantitativo. Este tipo de estudio permite generalizar la información recogida y realizar un análisis exhaustivo. Según Hernández, Fernández & Baptista (2014), en una investigación de este enfoque se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una

colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse. Finalmente, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos, es decir, que la meta principal es la formulación y demostración de teorías.

3.2 Método y diseño de investigación

Dadas las características de la pregunta de investigación, el estudio se sustentó bajo el método exploratorio, ya que, como lo señala D'Aquino & Barrón (2007), la metodología exploratoria se realiza cuando se pretende examinar un tema, evento, situación o problema de investigación poco estudiado, o que no ha sido abordado antes. Actualmente, la enseñanza de vocabulario en inglés es desconocida en los niveles de Primer Ciclo de Educación Parvularia, aun cuando se reconoce la existencia del idioma inglés en este nivel, no hay evidencia de cómo se aborda la dimensión curricular y didáctica de la enseñanza de una segunda lengua en niños y niñas de 0 a 3 años, ni el rol que le compete a los docentes a cargo.

Considerando que en la investigación no existirá grupo control ni experimental para probar determinado hecho, es que ésta se plantea como un diseño no experimental. Tal como señala Hernández, Fernández, & Baptista (2014), este diseño se podría definir como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables, éstas ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

3.3 Población y muestra del estudio

La población de la investigación fueron jardines infantiles particulares empadronados por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en la comuna de Concepción, que atienden a niños y niñas de 0 a 3 años. Esta es la principal comuna de la región del Biobío, por lo tanto, posee una mayor cantidad de jardines que cuentan con las características mencionadas anteriormente, aumentando así la posibilidad de generalizar el estudio. Lo mencionado anteriormente es la principal razón de las investigadoras para haber escogido la comuna de Concepción para realizar el estudio y no otra.

En relación a la muestra, serán todas las Educadoras de Jardines Infantiles Particulares que enseñan inglés en Primer Ciclo en la comuna de Concepción. El listado de Jardines se ordenó alfabéticamente en forma ascendente, para luego otorgarle un código y, de esta forma, resguardar la identidad de cada una de las instituciones. Se aplicará un cuestionario a las profesionales que están a cargo de la enseñanza de vocabulario en inglés en cada uno de los establecimientos particulares empadronados por JUNJI de la comuna de Concepción. De los 29 establecimientos particulares empadronados por JUNJI, ocho de ellos declaran tener una orientación a la enseñanza del inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia, lo que corresponde a un 27,5%. De los ocho establecimientos, 6 de ellos accedieron a responder el cuestionario diseñado para esta investigación, lo que corresponde a un 75% de la muestra total.

3.4 Recogida de información

3.4.1 Técnica de investigación

La técnica utilizada para recoger información fue la encuesta, que según D´Ancona (1992, citado en Igartua, 2006), “la encuesta constituye una de las técnicas de obtención de datos sobre aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes) basada en la información (oral o escrita) proporcionada por el propio sujeto” (p. 231). Este mismo autor, señala que el objetivo de una encuesta es recoger información acerca de la frecuencia, distribución y correlación entre ciertas variables en una población dada.

3.4.2 Instrumento de investigación

Tal como lo señala Canales (2006), el cuestionario es un dispositivo de investigación cuantitativo consistente en un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas a un sujeto en un orden determinado y frente a las cuales este sujeto puede responder adecuando sus respuestas a un espacio restringido o a una serie de respuestas que el mismo cuestionario ofrece. El autor señala que “el objetivo general de un cuestionario es medir el grado o la forma en que los sujetos encuestados poseen determinadas variables o conceptos de interés” (p.67). Lo anterior facilita que sea posible traducir conceptos relativamente complejos derivados del enfoque teórico del investigador, a preguntas y respuestas tan simples, que permiten que el encuestado exprese el grado o forma en que posee determinada variable o concepto en forma numérica, o al menos fácilmente cuantificable (Igartua, 2006).

3.4.3 Procedimiento de recogida de información

La elaboración del cuestionario como instrumento de recogida de información, el cual se validó través de juicio de expertos y aplicación piloto a dos o más sujetos instruidos en el tema. Una vez validado el instrumento, se distribuyó a cada Jardín Infantil de la muestra, para ser aplicado a las responsables de la enseñanza de vocabulario en inglés en primer ciclo de Educación Parvularia.

3.5 Aproximación estadística

Para el análisis de la información recogida, se utilizó la estadística descriptiva, que según Igartúa (2006) es la técnica que se encarga de la recogida, ordenación y análisis de los datos de una muestra. El objetivo básico de esta es reducir grandes conjuntos de datos para poder obtener una interpretación más sencilla de la información recogida, a través de la distribución de frecuencias, la representación gráfica, y los estadísticos de resumen. Según el autor, “no interesa conocer las respuestas individuales de cada una de las personas consultadas, si no, conocer el patrón global, la tendencia y el grado de variación de las respuestas” (p.372). Luego de la recogida de datos, se organiza la información y se obtienen los gráficos estadísticos de resumen, a través de los cuales se podrán extraer conclusiones generales sobre el objeto de estudio.

3.6 Validez y confiabilidad

3.6.1 Validez

Se llevó a cabo a través de la validación del juicio de expertos y la aplicación piloto del cuestionario a las Educadoras que cumplieran con los criterios de selección, asegurándonos que, en primer lugar, el formato contribuyera a lo que representa un estudio cuantitativo, precisando la coherencia de las preguntas. En segundo lugar, con el fin de asegurar que el contenido haya sido oportuno y comprensible, nos dirigimos a una profesional que cumpliera con los requisitos correspondientes y así, realizara las sugerencias y comentarios correspondientes (ver apéndices).

3.6.2 Confiabilidad

Se refiere al grado en que la aplicación repetida de un instrumento produce resultados iguales (García, 2009). Considerando lo anterior, se aplicó el mismo instrumento a la

población, realizando una distinción en la información a recaudar con el que fue aplicado a el encargado/a de la enseñanza de vocabulario en inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia.

3.7 Consideraciones éticas

En cada Jardín Infantil y Sala Cuna participante, se entregó una carta de presentación antes de iniciar la investigación, con el objetivo de invitarlos a participar en el estudio y explicarles en qué consistía todo este proceso. Si accedían a contribuir, a cada sujeto se le solicitó firmar un consentimiento informado, donde se explicitó la confidencialidad de la participación en el estudio, y las acciones a realizar. La privacidad de las respuestas en la investigación, estará resguardada por la codificación de cada una de las instituciones y los participantes (ver apéndice A).

Capítulo IV
Análisis y resultados

En este capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos en la investigación, la cual tiene por objetivo analizar las características que posee la enseñanza de vocabulario en inglés en niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia para conocer la forma en que se imparte esta segunda lengua en la principal comuna de la Provincia de Concepción.

A continuación se presenta un análisis descriptivo en función de las tres dimensiones que componen el cuestionario diseñado, éstas son dimensión sociodemográfica, dimensión de gestión curricular y dimensión didáctica.

Finalmente, se exhiben las conclusiones de ésta investigación, en las cuales se detalla información relevante en relación a los diferentes aspectos de la adquisición de una segunda lengua.

4.1 Análisis de la información

4.1.1 Análisis dimensión sociodemográfica

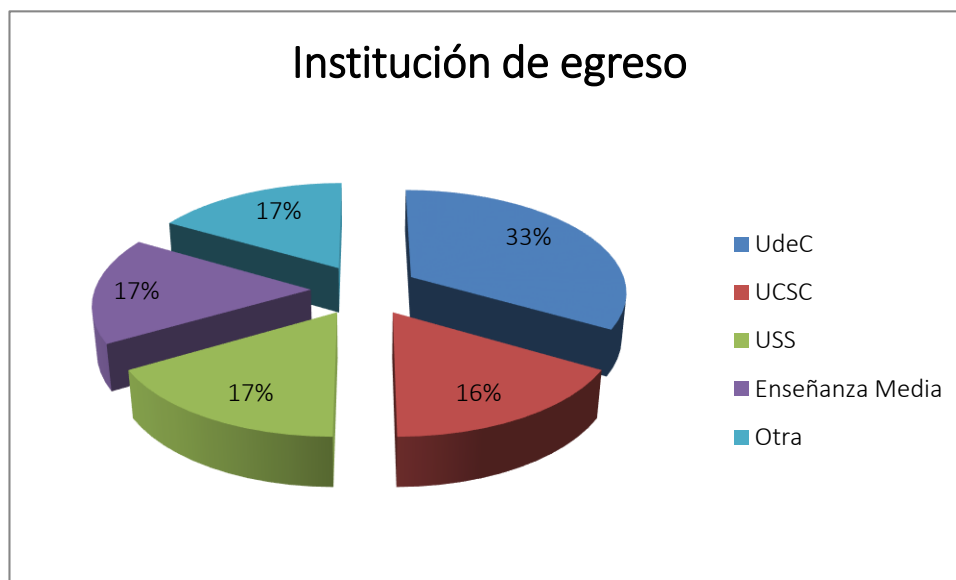


Figura 1

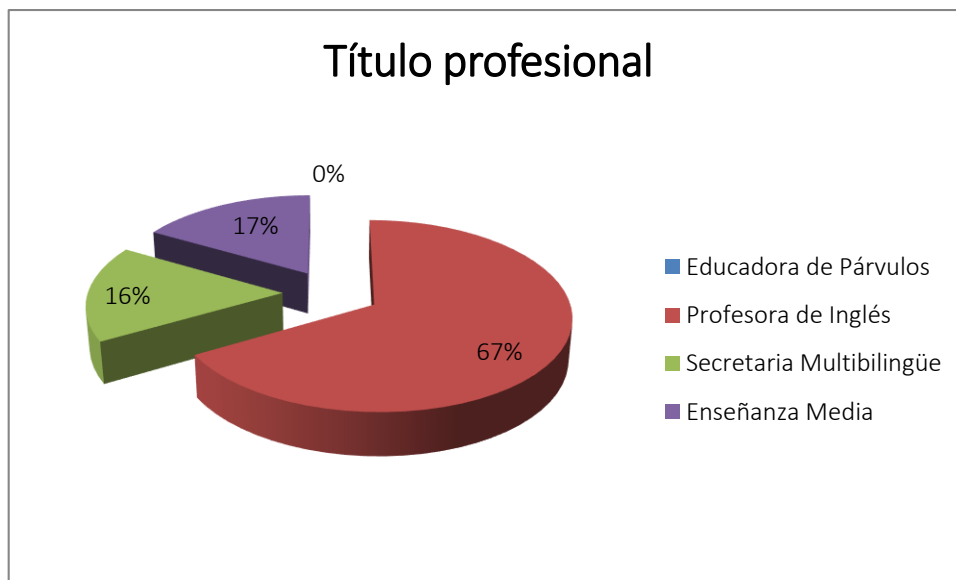


Figura 2

A partir de la información recogida, es posible señalar que la edad promedio de las encuestadas a cargo de la enseñanza de vocabulario en inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia en la comuna de Concepción es de 28 años, siendo el 100% de éstas de sexo femenino. Como se observa en la figura 1 y 2, el 66% de ellas, tiene el título de Profesoras

de Inglés y un 83% tiene el grado de Licenciatura en Educación. Cabe destacar que el 100% de las profesionales no posee especialización de ningún tipo. En cuanto a la institución de egreso, un 33% señala la Universidad de Concepción como casa de estudios. Por último, el promedio de años de experiencia de las profesionales, desde que egresaron de la Universidad, es de 3 años 6 meses. Sin embargo, el tiempo de antigüedad en las diferentes instituciones encuestadas es de 11 meses aproximadamente.

4.1.2 Análisis dimensión gestión curricular

Dentro de esta dimensión se explicitan aspectos como el nivel educativo predominante, la modalidad, referente teórico, método, la temporalidad de la enseñanza del inglés, los roles que desempeña el adulto y niño/a, el tipo de planificación que prioriza la profesional y el principal propósito que tiene la enseñanza del inglés.

En relación al nivel educativo, en el que más se enfatiza la enseñanza del inglés es el nivel medio menor, prevaleciendo en estos los programas de mantenimiento, correspondiendo a un 100%. El 50% de los establecimientos implementa los talleres dos veces a la semana en sesiones de 20 y 40 minutos de duración.

En cuanto al referente teórico, el 66% de las encuestadas no indica un referente teórico que sustente la enseñanza de vocabulario en inglés. El 83% declara orientarse bajo un enfoque comunicativo y el 50% basa su enseñanza en el método natural para la adquisición de vocabulario en la L2.

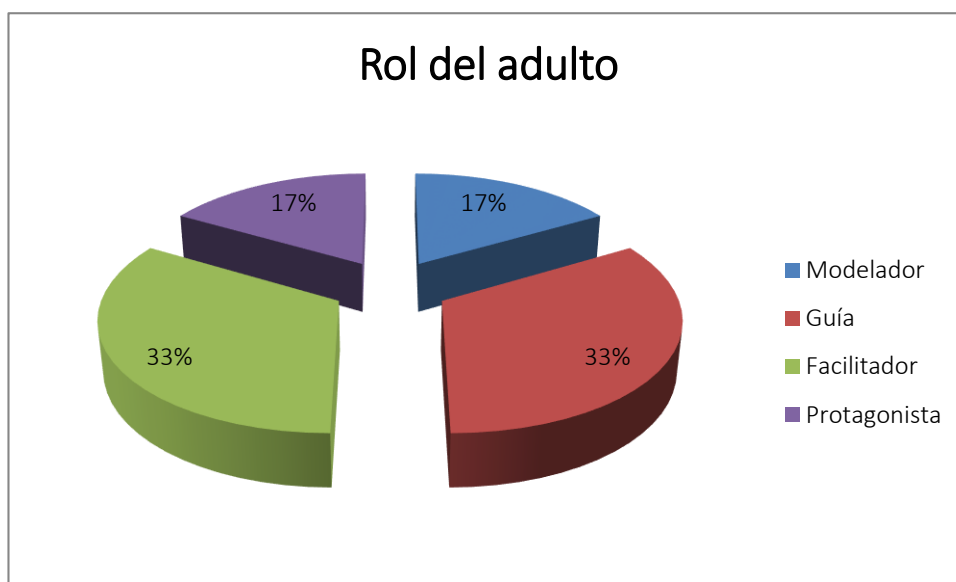


Figura 3

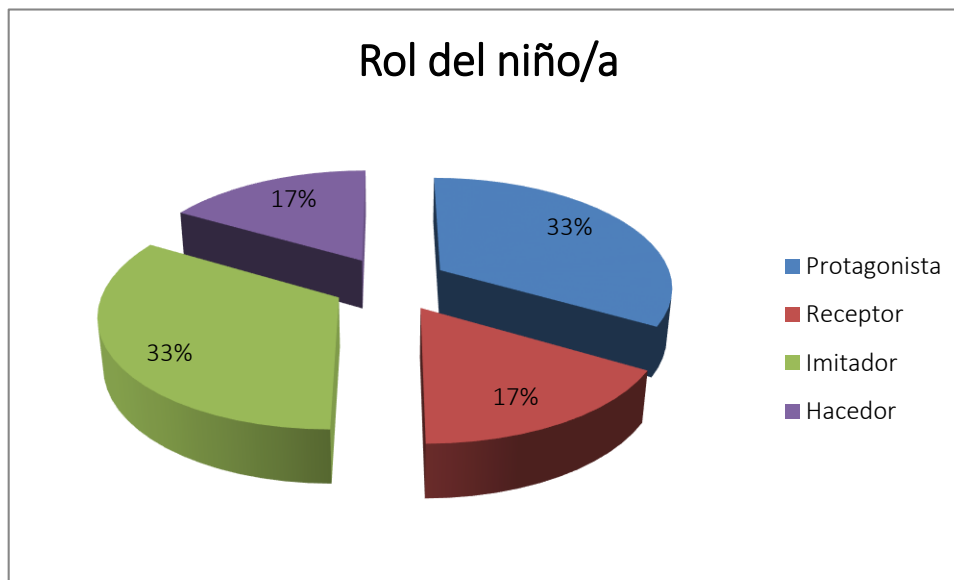


Figura 4

En cuanto al rol del adulto, como se observa en la figura 3, el porcentaje predominante hace referencia a un docente guía de la enseñanza del inglés y, en cuanto al rol del niño/a, tal como se puede observar en la figura 4, hay dos respuestas que presentan una equivalencia en el porcentaje, los cuales corresponden a un 33,3% y hacen referencia al rol del niño/a como protagonista e imitador.

El tipo de planificación más utilizado es la unidad didáctica con un 50%.

En relación al propósito de enseñar vocabulario en inglés, el 66,6% de las encuestadas seleccionó la opción de familiarizar la segunda lengua, el 50% optó por la respuesta de adquirir vocabulario en inglés y el 16% seleccionó la opción de aprender el segundo idioma. Cabe destacar que, en esta pregunta se podía seleccionar más de una alternativa, por lo tanto, podemos deducir que los principales propósitos de enseñar vocabulario en inglés en los establecimientos de la comuna de Concepciónn es familiarizar y adquirir la segunda lengua.

En base a lo anterior, se puede destacar que los talleres dirigidos a la enseñanza de vocabulario en inglés, la mayoría se orientan en base a unidades didácticas, no se sustenta bajo un referente teórico, pero sí se orientan bajo un enfoque comunicativo y un método natural. En cuanto al propósito de enseñar vocabulario, se destaca el familiarizar al niño/a en la nueva lengua y adquirir nuevas palabras en la L2

4.1.3 Análisis dimensión didáctica

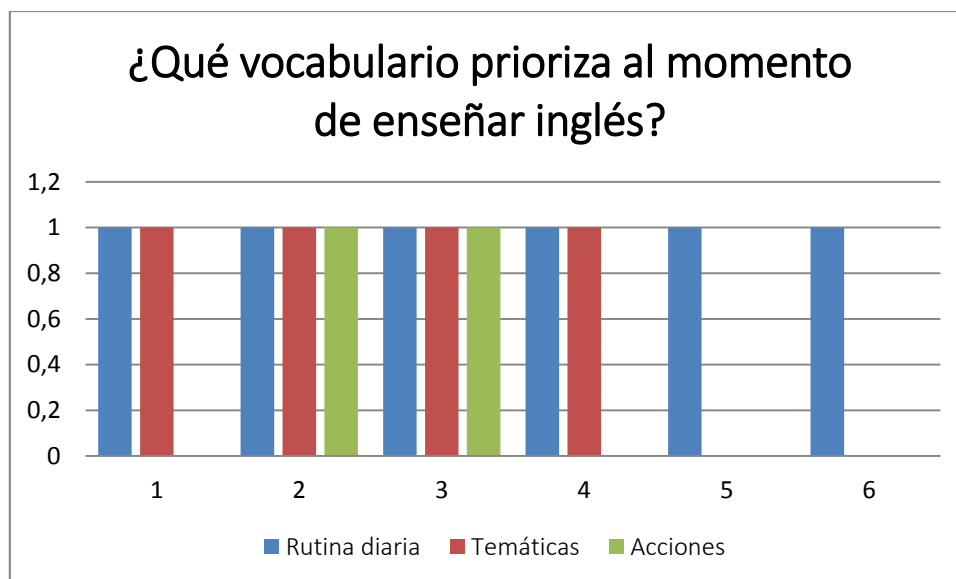


Figura 5

Según lo que muestra la figura 5, se puede destacar que el 100% de las encuestadas favorece el vocabulario de la rutina diaria (comandos utilizados durante períodos estables) en el idioma inglés, como por ejemplo, ‘wash your hands’. El segundo lugar de preferencia lo ocupa las temáticas, como por ejemplo, animales, familia y cuerpo. Por último, en tercer lugar, las acciones específicas en la segunda lengua, como por ejemplo, ‘stand up’.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, se puede interpretar que en todos los establecimientos se prioriza el inglés durante la rutina diaria, junto a temáticas específicas.

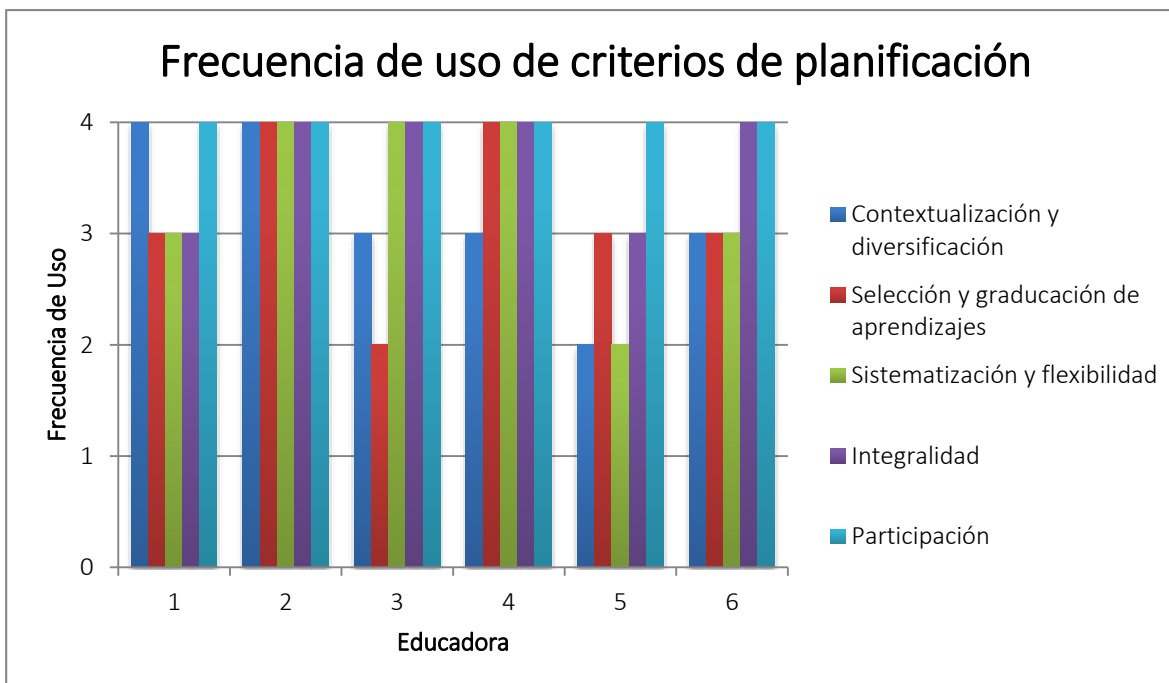


Figura 6

En cuanto a la frecuencia de uso de los criterios de planificación, como se observa en la figura 6, el más utilizado por parte de las encuestadas, es el de participación. Es importante tener en cuenta que el 100% de las encuestadas señalaron utilizarlo siempre, lo que implica que las Educadoras recojan y reflejen aspiraciones y aportes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, lo que enriquece en gran medida el contenido de las planificaciones, y al mismo tiempo, debiera asegurar una mayor coherencia en relación a los aprendizajes más relevantes. Por otra parte, los criterios de contextualización y diversificación y el de selección y graduación de aprendizajes fueron señalados por la mayoría como ‘utilizados con frecuencia’.

Frecuencia de utilización de estrategias

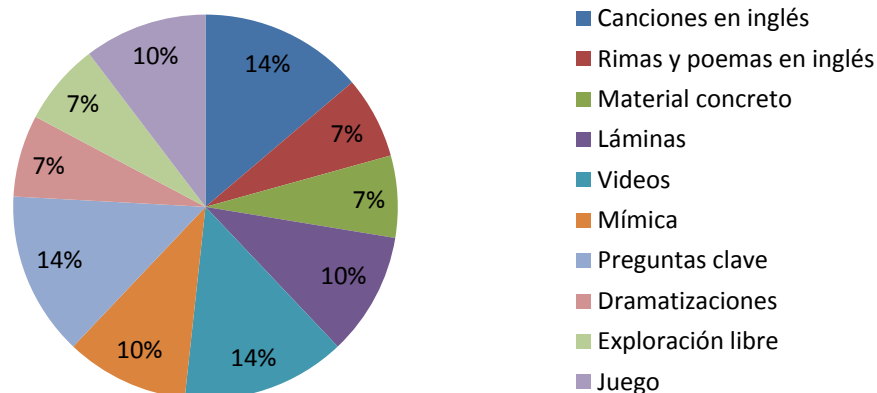


Figura 7

Según la figura anterior, en cuanto a la frecuencia del uso de estrategias para llevar a cabo la enseñanza de vocabulario en inglés en Primer Ciclo, se puede mencionar que las canciones y los videos son las estrategias utilizadas con más frecuencia por parte de las encuestadas. En segundo lugar, se ubica la mímica, el juego y las láminas. Por último, las rimas y poemas, el material concreto, las dramatizaciones y la exploración libre son las estrategias declaradas con menor uso de frecuencia.

Frecuencia de utilización de recursos didácticos

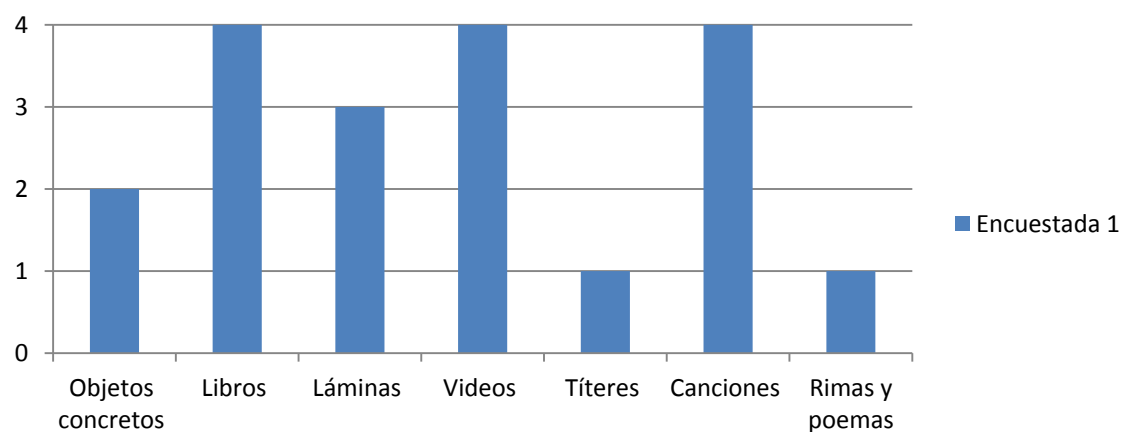


Figura 8

En el presente gráfico se puede observar que el recurso más utilizado por la encuestada son los libros, videos y canciones. Por otro lado, los recursos menos utilizados son los títeres, las rimas y poemas.

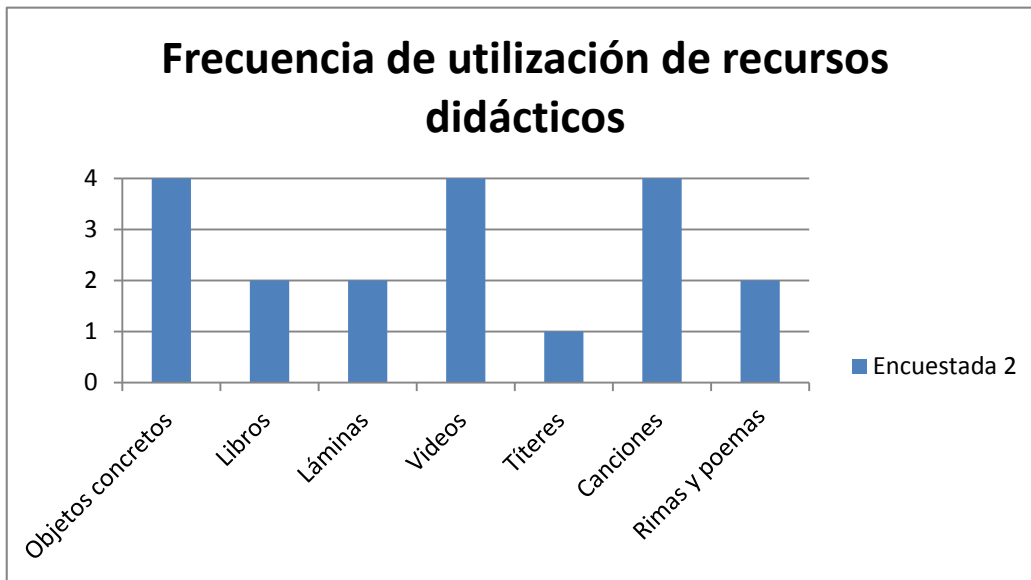


Figura 9

En cuanto a la segunda encuestada, se pueden destacar como recursos más utilizados, los objetos concretos, videos y canciones. El recurso menos utilizado son los títeres.

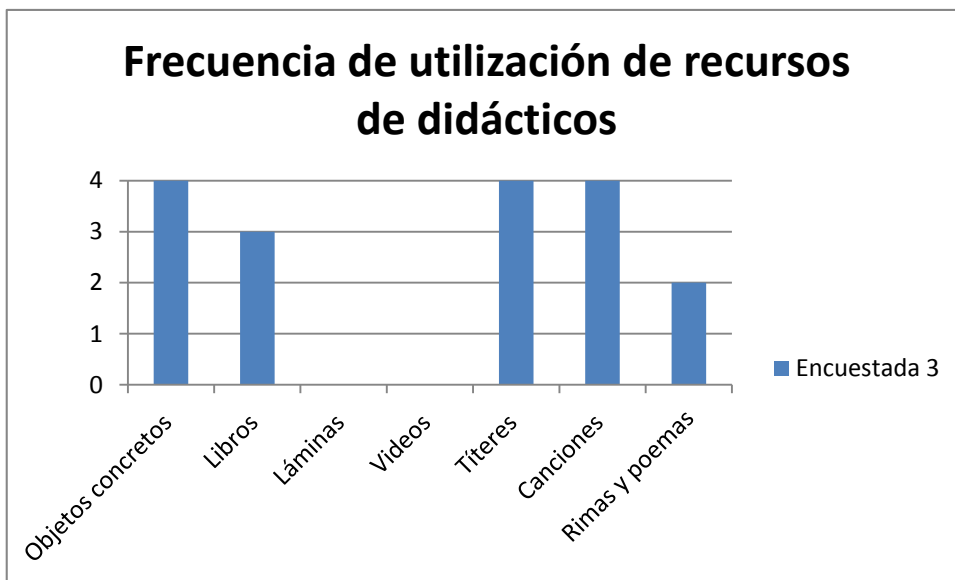


Figura 10

En relación a la frecuencia de uso de recursos que señala la tercera profesional, se evidencia que los más utilizados son los objetos concretos, títeres y canciones. En esta ocasión el profesional señala nunca utilizar láminas y videos.

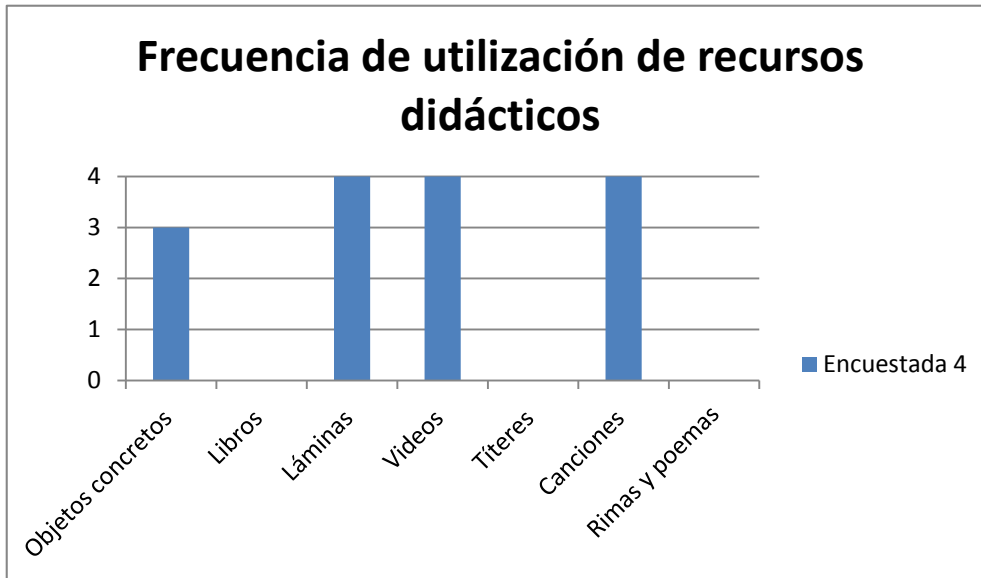


Figura 11

Respecto a la cuarta profesional, señala utilizar con mayor frecuencia las láminas, videos y canciones. Con menor frecuencia, el uso de objetos concretos. Por último, señala no hacer uso de libros, títeres, rimas ni poemas.

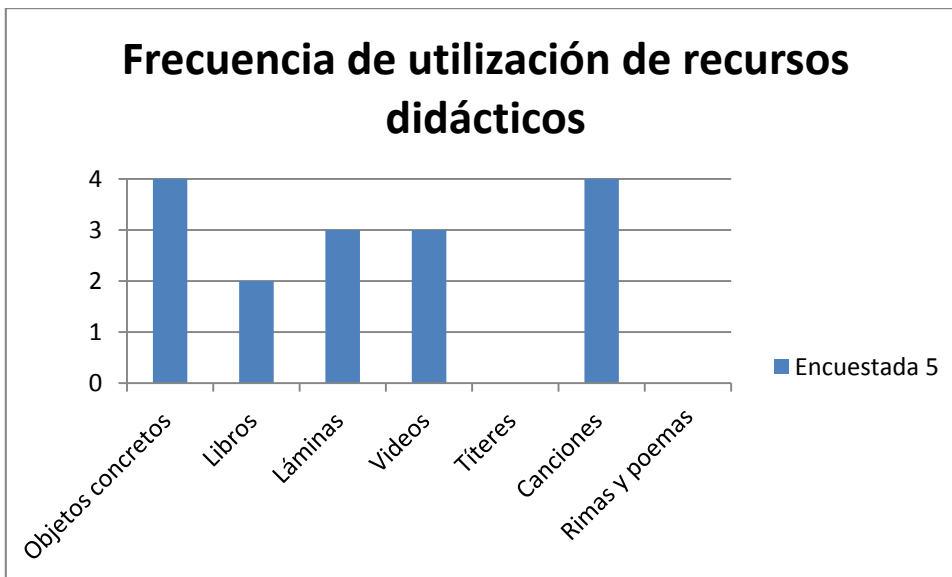


Figura 12

Al observar la figura 11, se puede mencionar que los recursos más utilizados por la son los objetos concretos y las canciones. Por otro lado, los recursos que nunca utiliza la profesional son los títeres, rimas y poemas.

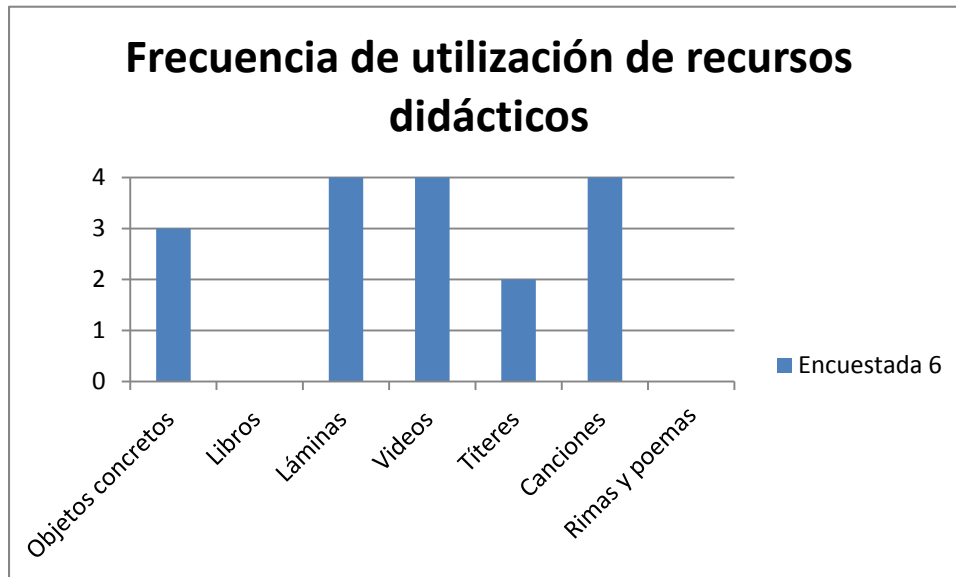


Figura 13

En relación a la sexta encuestada, se puede observar que, señaló como los recursos más utilizados, las láminas, los vídeos y las canciones. Por otro lado, los no utilizados son los libros, rimas y poemas.

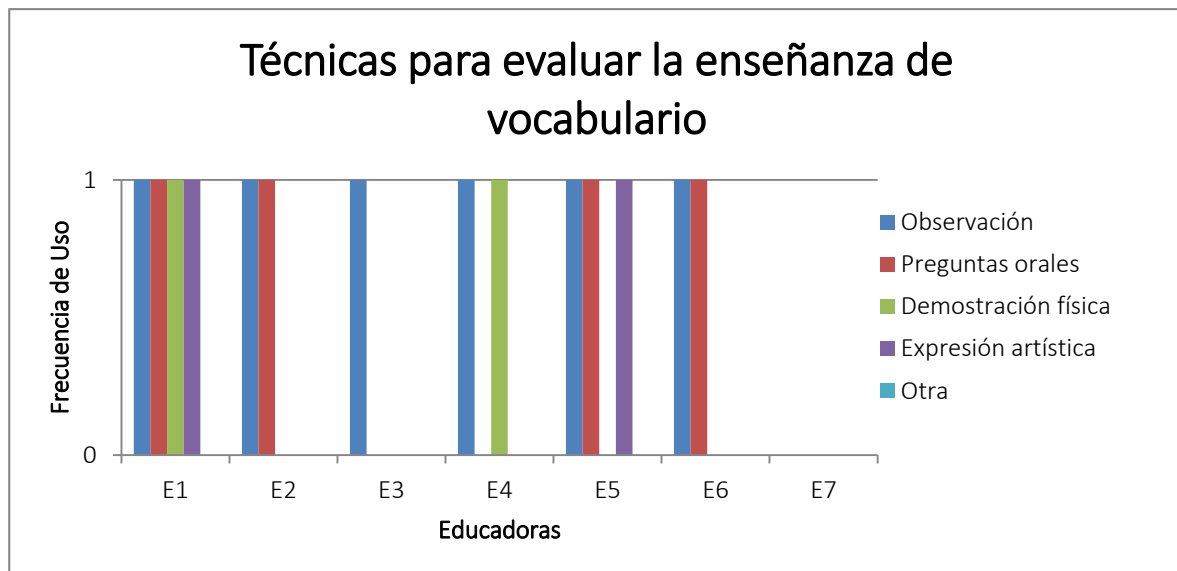


Figura 14

Según lo que señala la figura 12, la técnica para evaluar la enseñanza del vocabulario en inglés es la observación, ya que el 100% de las encuestadas, declaró utilizarla. La segunda técnica más utilizada son las preguntas orales. Por último, la demostración física

y la expresión artística, son las dos técnicas de evaluación menos utilizadas, teniendo en cuenta que solo dos de las encuestadas señaló utilizarlas.

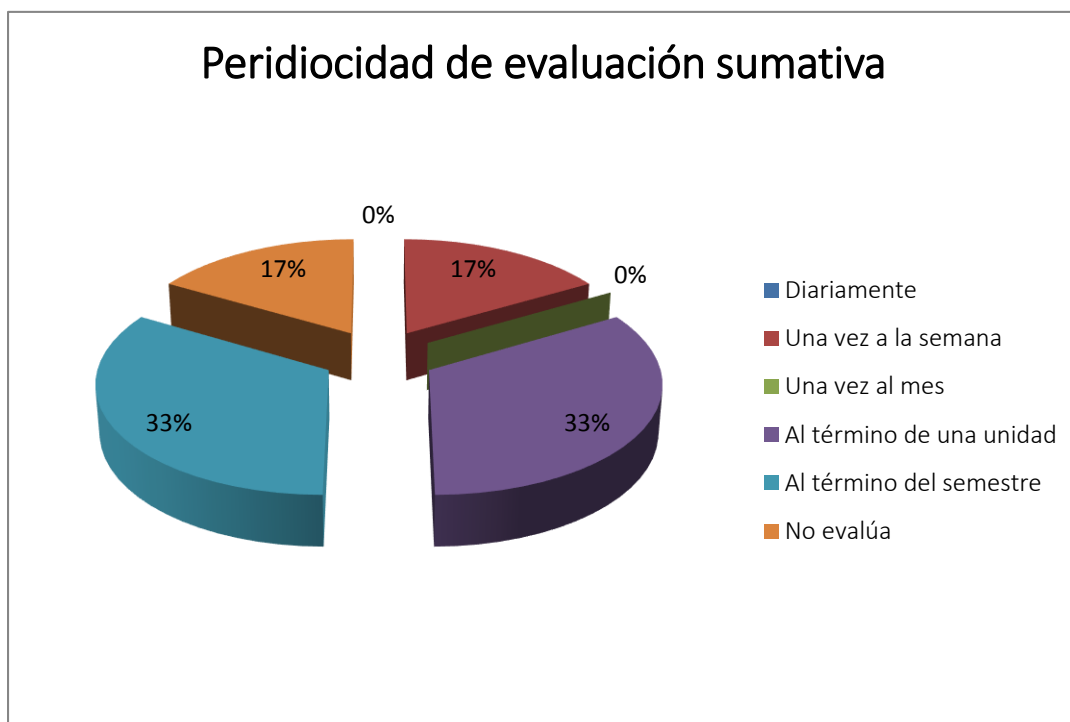


Figura 15

Como se observa en la figura 13, la mayoría de las encuestadas evalúa la enseñanza de vocabulario en inglés al término del semestre y al término de una unidad. En segundo lugar, las encuestadas señalan evaluar una vez a la semana, lo que corresponde a un 15%, al igual que las encuestadas que señalaron no evaluar.

4.2 Conclusiones

Respecto a lo planteado en los objetivos específicos del presente estudio, en relación al primer objetivo específico, el cual hace referencia a Cuantificar las Salas Cunas y Jardines Infantiles particulares empadronados por JUNJI que enseñen inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia, es posible concluir que, dentro de la comuna de Concepción, ocho establecimientos particulares empadronados por JUNJI declaran enseñar inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia, de los cuales seis, accedieron a formar parte de la presente investigación. Por lo tanto, el estudio recogió información del 75% de establecimientos que enseñan inglés en Primer Ciclo.

De acuerdo al segundo objetivo específico, el cual plantea especificar las características sociodemográficas y el rol que declaran las profesionales que enseñan inglés en Primer Ciclo de Educación Parvularia, se puede concluir que todas las encuestadas son de sexo femenino, la edad promedio es de 28 años y ninguna de ellas posee el título de Educadora de Párvulos con especialización en inglés, sino que corresponden a otros profesionales ligados a la enseñanza en Educación Básica y Media principalmente, por lo que conocen el idioma, pero no necesariamente la didáctica de la enseñanza de una segunda lengua en Primer Ciclo. Según Arcos (2003), la experiencia de enseñar una segunda lengua en la etapa de Educación Infantil plantea un enorme desafío, ya que los niños de estas edades han iniciado incipientemente la comunicación en su propia lengua materna. Por lo tanto, se espera que la profesional encargada de la enseñanza del inglés, tenga conocimientos específicos de la etapa en la que se encuentran los niños y niñas en relación a la adquisición de una segunda lengua, lo cual, según los resultados de la investigación, no ocurre en los jardines encuestados. Actualmente, son pocas las instituciones que se dedican a formar Educadoras de Párvulos con mención en inglés, por lo tanto, los establecimientos educacionales se ven obligados a contratar a profesionales que no necesariamente tienen el título de educador/a pero que sí manejan el idioma inglés. Esto quiere decir, que se privilegia el atractivo que provoca en la sociedad el aprendizaje de un segundo idioma, sin medir las consecuencias que esto pudiera tener en términos gramaticales, fonéticos y orales a largo plazo. El niño/a de Primer Ciclo va a adquirir el idioma extranjero a partir del sentido de la audición

principalmente, por lo que es imprescindible contar con un profesional calificado y con conocimientos en relación a su desarrollo y al idioma. En segundo lugar, cabe destacar que las encuestadas se posicionaron bajo un rol de guía y facilitador, en relación a la enseñanza del inglés. Algunos autores como Curtain & Dahlberg (2016) hacen referencia a ciertas sugerencias para la enseñanza de habilidades en función a la adquisición de una segunda lengua. Los autores destacan que el docente debe modelar el lenguaje a través de una repetición constante del mensaje con velocidad y entonación normal. Deben asegurar proveer un modelo efectivo de lenguaje, en términos de pronunciación y estructura lingüística. Y según Goldschmied & Jackson (2000) los educadores asumen papeles diferentes pero relacionados entre sí, tales como: roles de organizador, facilitador e iniciador. En base a lo anterior, se puede concluir que las encuestadas tienen claro cuál es el rol que deben cumplir y lo que implica cada uno de éstos, sin embargo, no se asegura que estas personas sean las indicadas y estén capacitadas para dicha labor.

En relación al tercer objetivo específico, el cual hace referencia a analizar las características de la dimensión curricular y didáctica declaradas en la enseñanza del inglés, se puede concluir que, según los resultados obtenidos, el tipo de modalidad que más se utiliza en la enseñanza del idioma son los programas de mantenimiento, es decir, talleres de inglés, los cuales, en su mayoría, se realizan dos veces a la semana, entre 20 y 40 minutos. Según Sánchez y Tembleque (1986) los alumnos deben ser expuestos a gran cantidad de estímulos comprensibles en la segunda lengua, en ambientes que permitan la adquisición. Junto a lo anterior, Met & Rhodes (1990, citado por Curtain & Dahlberg, 2016), identificaron que el tiempo destinado a la instrucción de una lengua y la intensidad de ésta instrucción como los dos factores más críticos en cuanto al índice y cantidad de lenguaje adquirido. Por lo tanto, se puede concluir que los talleres se realizan de manera intermitente en el tiempo, generando así un aprendizaje superficial de la lengua. De acuerdo con los autores citados anteriormente, lo ideal sería que los programas de mantenimiento se realizaran de manera diaria y constante. Por lo tanto, según la información recopilada, es posible destacar que en la mayoría de los Jardines infantiles se inclinan hacia programas de mantenimiento, siendo nulo el desarrollo de propuestas en relación a programas de inmersión.

El referente teórico que predomina en la enseñanza del inglés de cada establecimiento, es Piaget y Vygotsky. Cabe destacar que solo dos del total de encuestadas respondió esta pregunta y los resultados arrojaron los autores mencionados anteriormente. En base a lo anterior, se puede deducir que existe desconocimiento acerca de los principales referentes que sustentan la adquisición de una segunda lengua. Se considera que los autores señalados por las profesionales tienen relación con el desarrollo cognitivo y social del niño y niña, sin embargo, no específicamente con el desarrollo de la adquisición de un segundo idioma.

En relación al enfoque seleccionado por las encuestadas, se destaca el Comunicativo, el cual se caracteriza, según Murado (2010), por la utilización de la lengua como un medio de comunicación y se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa. Junto a lo anterior, Curtain & Dahlberg (2016) señalan que han de ofrecerse continuamente oportunidades de uso comunicativo de la lengua que se está aprendiendo con el fin de practicarla. Por lo tanto, se puede concluir que el enfoque declarado por las encuestadas es oportuno en relación a la adquisición de una segunda lengua en niños de 0 a 3 años, y cumple con lo esperado por parte de las investigadoras.

En cuanto al método de enseñanza, se destaca el Natural, el cual, según Otero (1998), éste busca desarrollar el principio de la interacción oral activa en la lengua extranjera. Se hubiera esperado que el método de Respuesta Física Total, también se encontrara entre las respuestas más frecuentes, ya que, como señalan, Curtain & Dahlberg (2016), es necesario vincular el lenguaje con acciones y gestos, utilizando el movimiento para ayudar a establecer significado, creando un propósito para el uso del lenguaje, lo cual es útil al momento de introducir nuevo vocabulario. Para lo anterior, se requiere la utilización de comandos que implique al cuerpo y que favorezcan la interacción con material que sea concreto y manipulable. Por lo tanto, se considera que las respuestas fueron oportunas a las características de la enseñanza del inglés en estas edades.

En relación al rol que se le otorga al niño y niña, los resultados de los distintos establecimientos arrojaron roles contradictorios, vinculándose a un papel protagonista e imitador. Según Bikandi (2000), la calidad de la enseñanza de una segunda lengua está relacionada con las posibilidades de participación directa del alumno para hacer que el input se acomode a sus necesidades de comprensión y expresión. Junto a lo anterior, Brazelton & Greenspan (2005) explicitan que la educación debe construirse sobre la comprensión de las

diferencias individuales para respetar el modo en que cada niño aprende y se relaciona con los demás y con el mundo. Por lo tanto, se puede concluir que, por un lado, las profesionales que otorgan al niño y niña un rol protagonista, se ajusta a lo planteado anteriormente, sin embargo, aquellas que optaron por un rol imitador del niño y niña, no debieran limitarse a priorizar solo este rol, sino complementarlo con roles más activos.

En cuanto al vocabulario que se prioriza al momento de enseñar inglés, se destaca que las personas responsables de la enseñanza del segundo idioma priorizan el vocabulario referido a la rutina diaria (comandos en períodos estables de la rutina), lo que evidencia que pudiera existir una exposición contextualizada al idioma, con vocabulario familiar, repetitivo y simple.

En relación a las estrategias utilizadas por las encuestadas, se destacan principalmente, el uso de canciones, la mímica y material concreto como medios para enseñar la segunda lengua. En base a lo anterior, Curtain & Dahlberg (2016) señalan que es necesario vincular el lenguaje con acciones y gestos, utilizando el movimiento para ayudar a establecer significado, creando un propósito para el uso del lenguaje, lo cual es útil al momento de introducir nuevo vocabulario. Para lo anterior, se requiere la utilización de comandos que implique al cuerpo y que favorezcan la interacción con material que sea concreto y manipulable. Junto a lo anterior, Brewster et al. (1992, citado en Castro & Navarro, 2014) señala que las canciones utilizan un lenguaje natural y genuino, por lo que son un recurso útil y provechoso para la enseñanza de nuevo vocabulario. Por lo tanto, en base a lo anterior, se puede concluir que las personas encargadas de la enseñanza del inglés utilizan estrategias acordes a lo que se esperaría de un profesional capacitado para la enseñanza de una segunda lengua, pero no necesariamente de un profesional de la Primera Infancia.

Por otro lado, como estrategia menos utilizada, se destaca la exploración libre, lo que se contrasta con lo planteado por los autores Bonastre & Fusté (2007) quienes explicitan que explorar objetos es algo que los niños y niñas realizan de forma innata, por lo tanto, desde esa curiosidad espontánea que poseen los niños y niñas de 0 a 3 años por conocer, se considera importante utilizar la exploración libre del contexto como medio de aprendizaje; y se reconoce la importancia de generar un ambiente que potencie las interacciones sociales entre los niños y niñas, como medio que favorezca el proceso educativo. Se puede concluir

que, de acuerdo a estos planteamientos, la exploración libre, también debiese constituir uno de los principales medios de aprendizaje en niños y niñas de 0 a 3 años, lo cual, según los resultados del presente estudio no se evidencia en la enseñanza del inglés.

Siguiendo la misma línea, el juego, no se destaca como una de las principales estrategias para llevar a cabo la enseñanza del inglés, lo que se contrapone con los planteamientos del Ministerio de Educación en relación a este principio fundamental en Educación Parvularia. Las Bases Curriculares (2001) del nivel definen el juego el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que éste tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, el cual es un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad. Es por esto que, las profesionales a cargo debieran utilizarlo como uno de los principales medios para la enseñanza de cualquier contenido dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño y niña.

En relación al objetivo general de la investigación, el cual hace referencia a analizar las características que posee la enseñanza de vocabulario en inglés en niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia para conocer la forma en que se imparte esta segunda lengua en la principal comuna de la Provincia de Concepción, se puede concluir que en Concepción, los jardines que han decidido impartir la enseñanza del idioma inglés en Primer Ciclo, lo realizan a través de programas de mantenimiento, mediante talleres que se llevan a cabo dos veces a la semana en sesiones de entre 20 y 40 minutos, por personas que conocen el idioma, pero no necesariamente la didáctica específica para el nivel educativo, siendo éstas en su totalidad mujeres. Las propuestas pedagógicas carecen de sustento y referentes teóricos vinculados a la enseñanza de una segunda lengua, sin embargo, se destaca el enfoque comunicativo y el método natural como principal marco orientador. Por otro lado, el adulto responsable de la enseñanza del inglés cumple un rol de guía, y el niño/a cumple roles de protagonista e imitador. La planificación en relación al vocabulario, se basa principalmente en unidades didácticas, bajo el propósito de familiarizar y adquirir la segunda lengua. Los principales criterios para llevar a cabo la planificación de la enseñanza de vocabulario en inglés son, en primer lugar, la participación, en segundo lugar, la integralidad y, por último, la sistematización y flexibilidad. En relación a las estrategias

didácticas utilizadas, predomina el uso de canciones en inglés, mímica, material concreto y láminas. Las estrategias se apoyan mediante recursos como las canciones, objetos concretos y videos.

Cabe destacar que, si un establecimiento decide brindar la oportunidad a los niños y niñas de adquirir un segundo idioma, es imprescindible que el equipo educativo asuma la responsabilidad que esto conlleva, respetando los planteamientos teóricos que explican el proceso de adquisición de una segunda lengua, junto a los aspectos didácticos de ésta enseñanza, para así, poder desarrollar las habilidades básicas necesarias para lograr una adquisición armoniosa y progresiva de la lengua.

En base a los hallazgos del presente estudio, es posible concluir que, de acuerdo a lo analizado en relación a los cuestionarios, existen incoherencias en las respuestas otorgadas por una misma persona. Si bien, cada establecimiento tiene autonomía en cuanto al enfoque que le desea otorgar a la enseñanza del inglés, debe existir coherencia entre el sustento teórico y lo implementado en aula en relación a la enseñanza de una segunda lengua. Siguiendo la misma línea, se puede destacar que existe un claro desconocimiento acerca de los referentes teóricos propios de la enseñanza de un segundo idioma, ya que la mayoría de las encuestadas no se posicionó bajo ninguno de los autores señalados.

Otro de los aspectos que influye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en Primer Ciclo, es el hecho de que ninguna de las responsables de ésta tenga el título de Educadora de Párvulos con algún tipo de mención o especialización en inglés, e incluso, sin tener título profesional. A pesar de que lo descrito anteriormente es lo que ocurre actualmente en la comuna de Concepción, se cree que una persona que conozca el idioma, no necesariamente está capacitada para hacerse cargo de la enseñanza del inglés, puesto que no conocen aspectos específicos de la didáctica y de las características propias del nivel educativo.

A partir de lo señalado, claramente no existe un marco regulatorio que oriente la enseñanza de una segunda lengua en Primer Ciclo de Educación Parvularia, generando propuestas educativas sin lineamientos mínimos de cómo llevar a cabo ésta enseñanza. Creemos que debe existir autonomía y flexibilidad al momento de diseñar e implementar programas vinculados a la enseñanza del inglés, respetando el sello educativo de cada institución, sin embargo, es necesario que existan parámetros mínimos que hagan de la

enseñanza un proceso coherente y de acuerdo a las características, necesidad e intereses de los niños y niñas.

A modo de proyección, este estudio refleja lo que objetivamente ocurre actualmente en la enseñanza del inglés en primer ciclo de Educación Parvularia, siendo útil para quienes están inmersos en el medio educativo en relación a la toma de decisiones en el quehacer práctico. Junto a lo anterior, la investigación permite que futuras generaciones de la carrera profundicen en alguna de las dimensiones investigadas, aportando en el campo teórico-práctico del inglés en Educación Parvularia, existiendo ya una base cuantitativa de la cantidad de establecimientos y educadoras que imparten inglés en la comuna de Concepción y cuáles son las características de ésta enseñanza, por lo que se espera que se continúe con un estudio cualitativo que pudiera profundizar lo expuesto en la presente investigación, incorporando las percepciones y creencias que tienen estos profesionales para tomar decisiones que han implementado.

En cuanto a las limitaciones, se puede mencionar que el estudio dependía completamente de la disposición y apertura de los directivos institucionales en los establecimientos escogidos, para recibir y aplicar la información y encuesta, ya que se evidenció un cierto rechazo de más de algún establecimiento ante la invitación de participar en una investigación.

Finalmente, se destaca que, en la mayoría de los establecimientos, la persona encargada de impartir la enseñanza del inglés, trabajaba part-time o no se encontraba en el centro durante la jornada o el horario que las investigadoras tenían disponible para visitar, lo que nos limitó a dejar la cuestionario en manos de la dirección del establecimiento.

Referencias

- Álvarez, M. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna V*, 251-256.
- Anglin, J. (1993). "Vocabulary development: A morphological analysis", Monographs of the society for Research in Child Development. Cambridge University Press.
- Banfi, C. (2010). *Los primeros pasos en las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Novedades Educativas.
- Beck, I. y McKeown, M. (2007). *Increasing low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction*. *Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Berger, K. (2007). *"Psicología del desarrollo"*. Madrid, España: Editorial Ibérica Panamericana.
- Brazelton, T. y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. España: Editorial GRAO.
- Bonastre, M. y Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. España: Editorial GRAO.
- Burillo, J., Capdevila, M., Cassany, D., Estaire, S., Holgado, J., López, M., López, R. y Vila I. (2006). *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Barcelona, España: Editorial GRAO.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Canga, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-10.
- Cendoya, A. (2009) Bilingüismo y Cerebro: Implicaciones para la Educación. *Psicología Evolutiva*, 15(1), 39-44.
- Castro, I. y Navarro, L. (2014). The Role Of Songs in First-Grader's Oral Communication Development in English. *Profile* 16(1), 11-28.

- Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T. y White, C. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English - language learners in bilingual and main stream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Clarke, E. (1993). *Early verbs, event types, and inflections*. New Jersey, United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cole, M., John-Steiner, V., Sribner, S. y Souberman, E. (2003). "*Lev S. Vygotski: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*". Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Curtain, H. y Dahlberg, C. (2016). *Languages and learners: making the match: world language instruction in K-8 classrooms and beyond*. Wisconsin, United States of America: Pearson Education Inc.
- Education First. (2016). EF EPI English Proficiency Index. Extraído de <http://mediakey1.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf>
- Edward A. (1963). "Approach, method and technique." *English Language Teaching*, 17, 63-57.
- Eileen, A., Morales, C., Noorchaya, Y. y Zainuddin, H. (2010). *Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms*. United States: Kendall Hunt Publishing.
- Fandiño, M. y Bermúdez, J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. Bogotá, Colombia: Distrito Lasallista de Bogotá.
- "Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms" 3rd ed. by Zainuddin et al. 2011 Kendall Hunt Publishing Co. Chapter 11: Methods/Approaches of Teaching ESOL: A Historical Overview.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Graves, M., Baumann, J., Blachowicz, C., Manyak, P., Bates, A., Cipely, C., Davis, J. y Von Gunten, H. (2013). Words everywhere, which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346.

- Gutiérrez, B. Gómez, Z. y García, M. (2013). Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario inglés en preescolar. *Revista Científica de opinión y divulgación*, 27(1), 1-22.
- Hearn, I. y Garcés A. (2003). *Didáctica del inglés*. España, Madrid: Pearson Educación.
- Hurd, S. y Lewis, T. (2008). *Language Learning Strategies in Independent Setting*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social settings. *Journal of Social Issues*, 23 (2): 8-28.
- Igartúa, J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Editorial Bosh, S.A.
- Jalongo, M. y Sobolak, M. (2010). Supporting Young children vocabulary growth: the challenges, benefits and evidence-based strategies. *Early Childhood Education*, 38, 421-429.
- Krashen, S. (1982). *“Principles and practices in a second languages acquisition”*. Estados Unidos, Pergamon Press Inc.
- Martínez, J. (2006). *Aprender a enseñar una lengua extranjera*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Mercader, C. (2001). Reflexiones sobre la enseñanza del inglés en edades tempranas: una experiencia en la práctica de los idiomas. *Intercambio de experiencias, Educar en el 2000*, 73-78.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, United States of America: Oxford University Press.
- Ley N°3166. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de enero de 1980.
- Milán, M., Hernández, J. y Hernández, J. (2007). Multiculturalismo: Desarrollo de Culturas y de la Personalidad del Individuo. (22), 229-243.
- Ministerio de Educación. (2012). *Idioma Extranjero Inglés: Propuesta Curricular Primero Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- Moreno, F. (2011). La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), p. 88-98. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412011000100007&script=sci_arttext
- Montijano, M. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona, España: Paidós Ediciones.
- Murado, J. (2010). *Didácticas del inglés en educación infantil, métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. España: Ideas Propias Editorial.
- National Center for Reading First Technical Assistance, University of Texas. (2008). Effective Vocabulary Instruction. *Building a Community of Reading experts*. Texas, USA: University of Texas. Extraído de <http://www.syracusecityschools.com/tfiles/folder716/Effectivevocabularyinstruction.pdf>
- O' Grady, W. (2005). *How children Learn Language*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, United States of America: Heinle & Heinle Publishers.
- Palacios, J. (2004). "*J.S.Brunner: Desarrollo cognitivo y educación*". Madrid, España: Editorial Morata.
- Piaget, J. (1981). "*Seis estudios de psicología*". Barcelona, España: Editorial Seix Barral.
- Peralta, M. (1996). "*El currículo en el Jardín Infantil (Un análisis crítico)*". Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Petitto, L. y Dunbar, K. (2004). New findings from Educational Neuroscience on Bilingual Brains, Scientific Brains, and the Educated Mind. *Building Usable Knowledge in Mind, Brain, & Education, Cambridge University Press*, 1-20.
- Penno, J., Wilkinson, G. y Moore, D. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33.

- Quinto, B. (2010). *Educar en el 0-3: La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona, España: GRAO Editorial.
- Richards, J. y Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching: An anthology of Current Practice*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Rodríguez, L. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 16*, 145-161.
- Rojas, L. (2007). *Cómo aprenden los niños una lengua extranjera*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Ruíz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, M. y Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje, 33*, 3-26.
- Stahl, S. y Nagy, W. (2006). *Teaching Word Meanings*. United States of America: L. Erlbaum Associates.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Edinburgh, Scotland: Pearson Education Limited.
- Velazco, M. y Mosquera, F. (2010). *Manual de estrategias didácticas*. Recuperado de <http://comisioniberoamericana.org/gallery/manual-estrategias-didacticas.pdf>
- Vygotsky, L. (1988). “*El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*”. Grijalbo, México.
- Wagner, R., Muse, A. y Tannenbaum, K. (2007). *Vocabulary Acquisition: Implications for reading comprehension*. New York, United States of America: The Guilford Press.

Apéndice A
Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA LA APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Ha sido invitada a participar en una investigación que tiene por objetivo general “Analizar las características que posee la enseñanza de vocabulario en inglés en niños y niñas de 0 a 3 años, para conocer la forma en que se imparte esta segunda lengua en Primer Ciclo de Educación Parvularia, en la principal comuna de la Provincia de Concepción.”

Por este motivo, se requiere mi participación respondiendo un conjunto de instrumentos sobre mi experiencia en la enseñanza del inglés a niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia, especialmente situados desde el proceso de mi práctica didáctica en el establecimiento en el que actualmente trabajo.

Las investigadoras, estudiantes de pregrado de la Carrera de Educación de Párvulos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se comprometen a que la información que entregaré en estos instrumentos será confidencial; que solo accederá a ella el equipo de investigación.

Estoy al tanto de que la participación que se me solicita es voluntaria y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones.

Además se me ha informado que, de necesitarlo, puedo pedir mayor información del estudio a la profesora Guía del Seminario, Sra. María Eugenia Soto Muñoz, escribiéndole a su correo mesoto@ucsc.cl . Asimismo, sé que podré acceder a un resumen ejecutivo de los resultados de la investigación si los solicito.

Las estudiantes que realizan la investigación son:

Srta. Natalia Andrade Troncoso, rut: 18.809.214-4, correo nandrade@eparvulos.ucsc.cl

Srta. Camila Fletcher Molina, rut: 19.090.716-3, correo cfletcher@eparvulos.ucsc.cl

Srta. Lesly Gutiérrez Venegas, rut: 19.270.799-4, correo lgutierrez@eparvulos.ucsc.cl

Srta. Fiorella Ruggeri Raglianti, rut: 19.332.477-0, correo fruggeri@eparvulos.ucsc.cl

A partir de los antecedentes antes mencionados acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Establecimiento: _____

Nivel: _____

Correo electrónico: _____

Muchas gracias por su participación.

Equipo investigador

Apéndice B

Cuestionario Aplicado

Cuestionario

Enseñanza de Vocabulario en Primer Ciclo en Inglés

El presente cuestionario tiene como propósito recoger información acerca de las características curriculares y didácticas que rigen la enseñanza de vocabulario en inglés de Primer Ciclo de Educación Parvularia en la comuna de Concepción.

Para esto, es necesario que lea atentamente cada una de las siguientes preguntas y responda lo más objetivamente posible, según lo que realiza en su práctica habitual. Para cada pregunta debe indicar solo una alternativa.

Cabe destacar que, en este cuestionario, su participación y respuestas serán totalmente anónimas utilizando para esto la codificación de toda la información recogida.

I. Dimensión Sociodemográfica

Indique según corresponda:

Edad	
Sexo	
Título	
Grado académico	
Especialización(es)	
Institución de la que egresó (indique sede)	
Años de experiencia	
Años de servicio en la institución	

II. Dimensión Gestión Curricular

Seleccione según corresponda:

1) Indique en qué nivel realiza su práctica educativa:

a) Sala Cuna Menor b) Sala Cuna Mayor c) Sala Cuna Heterogénea d) Medio Menor

2) ¿Cuál de las siguientes modalidades es la que usted utiliza en la enseñanza del inglés?

11) Indique el propósito de adquirir vocabulario en inglés en Primer Ciclo.

- a) Familiarizar al niño/a en la nueva lengua.
- b) Introducir al niño/a en la nueva lengua.
- c) Adquirir vocabulario en inglés.
- d) Aprender vocabulario en inglés.

III. Dimensión didáctica de la enseñanza de vocabulario en inglés

Responda de manera breve las siguientes preguntas:

1) ¿Qué vocabulario prioriza al momento de enseñar inglés?

- a) Comandos
 - b) Acciones
 - c) Temáticas (colores, animales, números, partes del cuerpo, otros)
 - d) Otro _____
- 2) N
om
bre

los criterios que utiliza para seleccionar el vocabulario en inglés.

3) De las siguientes estrategias, ¿cuál es la que más utiliza para la enseñanza de vocabulario en inglés?

- a) Uso de canciones en inglés
- b) Uso de rimas y poemas en inglés
- c) Uso de material concreto
- d) Uso de láminas (flashcards)
- e) Uso de videos
- f) Mímica
- g) Preguntas claves
- h) Dramatizaciones
- i) Juego

4) De los siguientes recursos, señale el que más utilice para la enseñanza de vocabulario en inglés.

- a) Objetos reales
- b) Cuentos
- c) Láminas
- d) Equipo Tecnológico
- e) Títeres

5) De las siguientes técnicas, ¿cuáles utiliza para evaluar la enseñanza de vocabulario en inglés?

- a) Observación
- b) Preguntas Orales
- c) Demostración Física
- d) Expresión Artística
- e) Otra _____

6) Señale la periodicidad con que evalúa la enseñanza de vocabulario en inglés.

- a) Diariamente
- b) Una vez a la semana
- c) Una vez al mes
- d) Al término de una unidad
- e) Al término del semestre
- f) No evalúa

¡Agradecemos su disposición y participación para cooperar con este estudio exploratorio!



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	ASTRID BRAVO SOTO
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN INGLÉS EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN LA COMUNA DE CONCEPCIÓN
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	NATALIA ANDRADE TRONCOSO CAMILA FLETCHER MOLINA LESLEY GUTIÉRREZ VENEGAS FIORELLA RUGGERI RAGLIANTI
CARRERA	EDUCACIÓN DE PÁRVULOS
PROFESOR GUÍA	MARÍA EUGENIA SOTO MUÑOZ

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.5
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
Promedio	6.3

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.3
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.3
Promedio	6.4

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.3
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.3
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.3
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.3
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.3
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.3
Promedio	6.4

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.5
Promedio	6.5

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.3
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.3
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
Promedio	6.4

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.3	1.58
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.4	1.28
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.4	1.28
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.5	1.63
E. De los aspectos formales	10%	6.4	0.64
Nota promedio final			6.41

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


 FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha:



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Carolina Rojas Cruz
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Características de la enseñanza de vocabulario en inglés en primer ciclo de educación parvularia en la comuna de Concepción.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Natalia Andrade Troncoso Camila Fletcher Molina Lesly Guitiérrez Venegas Fiorella Ruggeri Raglianty
CARRERA	Educación de Párvulos
PROFESOR GUÍA	María Eugenia Soto Muñoz

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	70
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	70
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	70
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	70
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	70
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	70
Promedio	70

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	70
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	70
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	60
Promedio	67

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	70
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	70
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	70
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	70
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	70
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	70
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	70
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	70
Promedio	70

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	68
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	68
3. Discusión de los resultados de la investigación.	68
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	70
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	68
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	70
Promedio	69

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	70
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	68
3. Correcto uso de ortografía.	68
4. Coherencia en la redacción.	68
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	68
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	68
Promedio	68

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

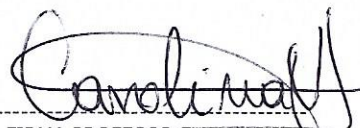
Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	70	17.5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	67	13.4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	70	14
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	69	17
E. De los aspectos formales	10%	68	6.8
Nota promedio final			69

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

La temática es interesante y de gran utilidad para los futuros profesionales del área.
El marco teórico puede ser más acotado.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 10/12/2017